

GMD

Facultad Cs. Médicas  
Biblioteca



TF 2138

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS

ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA

ROSARIO, ARGENTINA

2019

Estudio descriptivo sobre la interpretación de absurdos verbales en estudiantes que asisten  
al 7mo grado de una escuela de General Lagos, en 2018.

ALUMNOS:

Cucchiara, María Agustina.

Capriccioni, Débora.

CON LA SUPERVISION DE:

Dra. en Fonoaudiología Delgrosso Adriana Lelia.

Tesina presentada por:

Cucchiara María Agustina.

Capriccioni Débora.

Con la supervisión de:

Dra. en Fonoaudiología Delgrosso Adriana Lelia.



Aprobada por:

.....  
.....  
.....

En Rosario, a los ..... días del mes de ..... del año .....

Legajos: .....

## **Dedicatorias**

Destinamos este espacio para agradecer a todas aquellas personas que han formado parte del proceso de elaboración y conclusión del mismo.

En primer lugar, queremos expresar nuestro mayor y sincero agradecimiento a la Dra. Adriana Delgrosso, tutora de esta tesina, quien nos guió y transmitió generosamente sus conocimientos y experiencia. También, a la Licenciada María Eugenia Obaid por acompañarnos en esta etapa, por apoyarnos y alentarnos en todo momento.

Nuestro profundo agradecimiento a las autoridades y personal de la escuela “Juan Larrea N° 144”, de la localidad de General Lagos, por su amabilidad y predisposición. Principalmente por confiar en nosotras y abrirnos sus puertas para permitirnos realizar el trabajo dentro de su establecimiento educativo.

Agradecemos también a todos nuestros docentes de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Rosario, por haber compartido sus conocimientos a lo largo de nuestro cursado académico.

Gracias a nuestras familias por ser los principales motores de nuestros sueños, por confiar y creer en nosotras, por su apoyo incondicional.

Gracias a todas las personas que fueron partícipes, ya sea de manera directa o indirecta: futuros colegas, compañeras de estudio, y amigos.

Finalmente, agradecemos a los lectores, a quienes deseamos aportarle y transmitirle nuestra experiencia.

## ÍNDICE

Resumen.....Pág. 6

### I) CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO

1. <b>Introducción</b> .....	Pág. 7
2. <b>Marco teórico</b>	
2.1. Generalidades del funcionamiento cortical.....	Pág. 8
2.2. Aprendizaje fisiológico.....	Pág. 9
2.2.1. Aprendizaje del lenguaje.....	Pág. 10
2.3 Lenguaje y pensamiento.....	Pág. 14
3. <b>Antecedentes sobre el tema o Estado del arte</b> .....	Pág. 17
4. <b>Problema</b> .....	Pág. 26
5. <b>Objetivos</b>	
5.1. General.....	Pág. 26
5.2. Específicos.....	Pág. 26
6. <b>Variables</b>	
6.1. Absurdos verbales con diferente grado de complejidad.....	Pág. 27
6.2. Tipo de respuestas dada a los sinsentidos.....	Pág. 27
6.3. Reiteración de la consigna.....	Pág. 28
6.4. Interpretación del absurdo verbal.....	Pág. 29
6.5. Sexo.....	Pág. 30
7. <b>Población</b> .....	Pág. 30
8. <b>Diseño Metodológico</b> .....	Pág. 31
9. <b>Procedimientos, Técnicas e Instrumentos</b> .....	Pág. 31
9.1. Instrumento de recolección de datos.....	Pág. 34
10. <b>Plan de Análisis de Datos</b> .....	Pág. 35

## **II) CONTEXTO DE REALIDAD**

<b>1. Análisis de los sinsentidos.....</b>	<b>Pág. 36</b>
1.1 Comparación.....	Pág. 38
1.2 Reiteración de la consigna.....	Pág. 40
<b>2. Interpretación del absurdo verbal.....</b>	<b>Pág. 42</b>
2.1 Reiteración de la consigna.....	Pág. 43

## **III) CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN**

<b>1. Discusión.....</b>	<b>Pág. 45</b>
<b>2. Conclusiones.....</b>	<b>Pág. 51</b>
<b>3. Limitaciones y Sugerencias.....</b>	<b>Pág. 52</b>

## **IV) BIBLIOGRAFÍA.....Pág. 55**

## **V) ANEXOS**

### **Anexo I:**

Casuística. Tomo II

### **Anexo II:**

Instrumento de recolección de datos.....	Pág. 60
Planilla de Volcado de Datos N° 1.....	Pág. 62
Planilla de Volcado de Datos N° 2.....	Pág. 64

## **Resumen**

Este trabajo tiene el propósito de compartir un instrumento conformado por absurdos verbales para evaluar la decodificación semántica, en sujetos de entre 12 y 13 años de edad. El mismo incluyó cuatro absurdos con diferente complejidad, dada por la cantidad de sinsentidos que involucran.

El análisis se basó en una muestra de 50 sujetos escolarizados en nivel primario, de la escuela “Juan Larrea N°144” de la localidad de General Lagos, provincia de Santa Fe.

El protocolo fue aplicado de manera grupal, utilizando la modalidad oral para dar las consignas y la escrita para que los estudiantes den sus interpretaciones a cada uno de los absurdos, de los que se realizaron dos lecturas.

Según los datos arrojados, comprobamos que ningún absurdo fue resuelto por más de la cuarta parte de la población estudiada en la primera lectura realizada y que esto no tiene relación exclusivamente con la cantidad de sinsentidos que los conforman. Podemos afirmar que lo relevante en la elaboración de un absurdo verbal es tanto la calidad de los sinsentidos que involucran como la cantidad de los mismos y que la calidad depende del tipo de concepto que involucre: conceptos científicos o cotidianos.

La reiteración de la consigna favorece notablemente la interpretación de los absurdos verbales funcionando como una legítima facilitación de la decodificación semántica.

Los absurdos que presentaron menor frecuencia de interpretación en la primera lectura tuvieron un mayor incremento de la misma en la segunda, que aquellos cuyas respuestas fueron más satisfactorias en la primera.

## I) CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO

### 1. Introducción

La presente investigación ha sido desarrollada desde la neurolingüística, disciplina incluida dentro de la neuropsicología, que estudia específicamente una de las funciones cerebrales superiores, el lenguaje. Fue elaborada con la finalidad de brindar aportes sobre los datos obtenidos de la evaluación de la descodificación semántica de niños entre doce y trece años de edad.

El proceso de diagnóstico fonoaudiológico es una instancia muy compleja y requiere por lo tanto de procedimientos precisos y rigurosos, que a su vez permitan arribar a un tratamiento óptimo. Para un diagnóstico correcto, además, se precisa de una metodología particular que guíe todo el camino a seguir, contando con objetivos claros y un marco teórico que permita el análisis e interpretación de los hechos observados (Tabacco, 1995).

En la evaluación del lenguaje, se explora tanto la expresión como la comprensión del mismo. Son dos códigos, el fonológico y el semántico, de una única función, y por ello ambos deben ser igualmente valoradas por el examinador (Geromini, 2006).

Las pruebas protocolizadas, acordes a la edad de niños y adolescentes, son una herramienta más dentro del procedimiento diagnóstico que, junto con otras, facilitan la caracterización de las distintas patologías (Tabacco, 1995).

En nuestro trabajo nos remitiremos exclusivamente a la exploración del código semántico y, específicamente, a la comprensión de los aspectos más abstractos y generalizados del lenguaje a través de la interpretación de absurdos verbales. Es decir, a solo una pequeña prueba que aporta al complejo proceso diagnóstico. Por lo tanto, no es una herramienta para describir cuadros clínicos sino para complementar procesos de evaluación del lenguaje.

Para llevarlo a cabo elaboramos un instrumento con absurdos verbales para sujetos de entre 12 y 13 años de edad. El mismo incluyó 4 absurdos con diferente complejidad, dada por la cantidad de sinsentidos que involucran: dos absurdos que incluyen un solo sinsentido que tomamos del Test de Terman y Merrill, uno con dos sinsentidos confeccionado por nosotras y otro con tres, diseñado por nuestra tutora. Respecto a la complejidad ya mencionada, sabemos que deben administrarse desde las más simples a las más complejas,

algo que ya en 1906 señaló Pierre Marie advirtiendo la importancia de la complejidad creciente (Geromini, 2006).

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Generalidades del funcionamiento cortical**

La Actividad Nerviosa Superior (ANS) es el modo de funcionamiento de gran parte de la corteza cerebral. Establece sus propias formas y modalidades para procesar la información; es el mecanismo por el cual el organismo se adapta constantemente a la variada cantidad de estímulos que actúan sobre él, tanto internos como externos. Y presenta dos manifestaciones funcionales: la excitación y la inhibición, las cuales están en permanente dinamismo en busca del equilibrio (Azcoaga, 1985; Rozo y Moreno, 2015).

Pavlov planteó que cada estímulo recibido por la corteza pone en marcha a uno de los procesos nerviosos mencionados anteriormente. Más precisamente, se va a producir una respuesta a ese estímulo si el proceso desencadenado es el de excitación. Contrariamente, la inhibición actúa bloqueando la respuesta a ese impulso nervioso ocasionado. Cuando un área de la corteza es estimulada, las áreas cercanas se inhiben y esto permite facilitar la concentración de energía en dicha zona (inducción positiva), sin embargo, cuando un área se inhibe, las que están próximas se estimulan y fuerzan la concentración de la inhibición (inducción negativa). También propuso las leyes de irradiación, concentración e inducción recíproca, estas regulan a ambos procesos; la primera se genera cuando en un determinado sector de la corteza se produce una de las manifestaciones funcionales (excitación o inhibición) y se propaga por las células próximas. La segunda, los procesos nerviosos se concentran y tienden a volver al inicio, al punto de partida. En la inducción recíproca, los procesos de excitación e inhibición se potencian mutuamente, esto quiere decir que las manifestaciones funcionales de la ANS son procesos dinámicos (Azcoaga, 1985; Rozo y Moreno, 2015).

Además, estas manifestaciones se dan en el ritmo de descarga de las neuronas correspondientes. Cuando hay una lentificación en el ritmo de descarga se corresponde a una inhibición, mientras que cuando se produce una aceleración es una excitación. Cuando llega información a la corteza cerebral es discriminada a partir de neuronas que se activan de diferentes maneras, esto permite identificar la señal a través de conjuntos neuronales que se coordinan en sus respectivos ritmos. Para poder identificar las diversas señales, hay



que considerar las diferentes instancias de la información. La primera, es el ingreso de la señal. Otra es el reconocimiento, aquí participan diversos grupos neuronales realizando una labor de análisis (y posteriormente de síntesis). Y finalmente, luego de su elaboración, se produce la salida de la información (Azcoaga, 1985; Rozo y Moreno, 2015).

## 2.2. Aprendizaje fisiológico

“El desarrollo de las funciones superiores, tal como las veía Vigotsky, era resultado de la influencia del entorno cultural del niño, personificado en los adultos más próximos. Esta influencia pasa de la espontaneidad del contacto adulto-niño a la ayuda deliberada del adulto, que cuenta con el potencial ya alcanzado para incrementarlo mediante la zona de desarrollo próximo” (Azcoaga, 2008, p4).

Hay procesos funcionales del sistema nervioso que implican componentes heredados, son patrimonio de la especie y están plasmados en el código genético. Es, por tanto, un componente invariable, rígido, que corresponde a lo heredado. Pero existen comportamientos que no se encuentran en el repertorio innato de una especie, que no son comunes a ella, pero que se elaboran frente a situaciones nuevas y luego operan en el comportamiento con la misma regularidad que los innatos. Se los denomina componentes aprendidos, y “aprendizaje fisiológico” al proceso por el cual se incorporan al repertorio del comportamiento individual. El requisito para esta incorporación es que una situación problemática, es decir la ruptura del equilibrio adaptativo que tenga un carácter permanente (sin que esto implique una pauta temporal definida). La persistencia de una situación problemática se expresa como la incorporación de información nueva, la que ingresa a los circuitos neurales y va determinando crecientemente una síntesis entre lo nuevo y lo existente como información almacenada de procesos de aprendizaje anteriores (Azcoaga, 1987).

Para que haya aprendizaje, además, debe haber un estado de excitabilidad óptima en el sistema con el que se operará. A este fenómeno se lo denomina actualmente motivación. Se requiere también de la orientación de los aparatos de recepción de la información hacia la fuente de la novedad, es decir, de la atención tónica, que está subordinada a la motivación (Azcoaga, 1987).

Todo aprendizaje comienza con la motivación del sujeto y prepara al organismo, al comportamiento, ante una eventualidad inesperada, que sería una rotura en el equilibrio

adaptativo. Ese registro moviliza al organismo en dirección a un objetivo, que es la construcción de un nuevo equilibrio adaptativo. Como bien se dijo, se parte de la motivación, ésta va a movilizar a los procesos atencionales y así se llega a la actividad combinatoria (análisis-síntesis). La actividad nerviosa superior está permanentemente en actividad, no existe el reposo. Además, gracias a la habituación se dejará de prestar atención a aquellos estímulos presentes en el medio que no son pertinentes para la actividad correspondiente llevada a cabo (Azcoaga, 1997).

Por otro lado, el ingreso de la información se debe dar sin impedimentos, es decir la sensopercepción debe ser adecuada, los órganos sensoriales en forma conjunta con el sistema nervioso central deben encontrarse indemnes para poder recibir toda la información del entorno. Esto incluye, primero la captación de los estímulos físicos y luego su interpretación a través de la actividad cerebral. Y finalmente, el resultado de la actividad y de la síntesis es una organización en la memoria a largo plazo. A todos estos componentes nombrados, se los denomina dispositivos básicos del aprendizaje (Azcoaga, 1987).

Otro aspecto no menos importante a considerar es la base afectiva emocional del sujeto, la cual determina una “neutralidad” que es requerida para el aprendizaje (Azcoaga, 1987).

Cabe destacar que, el aprendizaje no sería posible sin las llamadas “neuronas vacantes”, que son las que se integran a los nuevos circuitos neuronales. Cuando se incluye una nueva información a sistemas ya organizados, a los nuevos sistemas (nuevos procesos de análisis y síntesis), se los denomina estereotipos (unidades de aprendizaje). La condición de los mismos es estable y pertenecen a la memoria a largo plazo (Azcoaga, 1987).

En definitiva, el aprendizaje es posible, por la actividad nerviosa superior, preferentemente de la corteza y subcorteza (Azcoaga, 1987).

Para finalizar, distinguiremos el aprendizaje fisiológico del pedagógico, ya que el primero se produce a lo largo de la vida de las personas con independencia de la escuela. En cambio, el segundo tipo de aprendizaje es el institucionalizado (Azcoaga 1997).

### 2.2.1. Aprendizaje del lenguaje

El aprendizaje que nos convoca en este trabajo es el del lenguaje. El mismo se interpreta como un sistema funcional que se encuentra regulado por leyes y cuenta con estructuras

funcionales (analizadores). Está regulado por la neurodinámica cortical y por sus procesos de excitación e inhibición. El soporte biológico del lenguaje parte de receptores internos y externos, estos entran en contacto con cadenas neuronales por lo cual la información se transforma en información neural y así comienza a transmitirse (cadena de propagación) a diversos grupos neuronales donde cada microsistema transcodifica, transforma esas señales. Cuando se aprende el lenguaje, conjuntos neuronales se preparan para el proceso de la información correspondiente y en este se van incorporando circuitos complejos que conforman los estereotipos del lenguaje, ordenando la información que se procesa, ya que se procesará información fonológica e información semántica, y así es como se conforman los dos códigos lingüísticos: fonológico-sintáctico y semántico. En este proceso de aprendizaje se involucran los dispositivos básicos de aprendizaje, la actividad nerviosa superior y la base afectiva emocional (Geromini, 2000).

La organización de la información se va dando de diferentes formas, primero es emocional y comienza desde el útero, es de las más importantes porque es la organizadora de la actividad cerebral, luego cuando el niño nace se agrega la información sensorial, ambas informaciones se van a combinar ya que la emocional va a estar presente durante toda nuestra vida. Esto quiere decir que hay un juego entre la información intrínseca y extrínseca. El lenguaje, las gnosias, las praxias también implican información emocional. A medida que ese bebé va creciendo va a incorporar diversos elementos de comunicación con su medio (llantos, caricias, voz de la madre, entre otros) esto también es un intercambio afectivo-emocional. En la última parte del año de vida organizan la información semántica a partir de la sensorial. A partir de los dos años y medio, la información semántica crece, la red semántica se va haciendo más completa y a su vez tiende a subordinar a las otras informaciones. Entre los cinco y seis años ya utilizan nombres de clases, categorías (Azcoaga, 1997).

A modo de síntesis se puede decir que se comienza por la información más básica (sensorial) hasta la más compleja (semántica, que organiza y jerarquiza a la anterior) (Azcoaga, 1997).

Para la organización del lenguaje, ya dijimos que depende de la actividad de ciertas estructuras funcionales llamadas analizadores del lenguaje: el analizador cinestésico motor verbal (A.C.M.V.), que procesa información fundamentalmente propioceptiva de los músculos, tendones y articulaciones de los órganos relacionados con el lenguaje, y el analizador verbal (A.V.) que opera con información semántica (Azcoaga y cols., 1983)

En virtud de la actividad combinatoria (análisis y síntesis) de los analizadores, se organizan, estabilizan y consolidan las unidades funcionales (los estereotipos), formas regulares de circulación de la información que proporcionan el soporte neurofisiológico a la actividad lingüística. Las unidades funcionales de la elocución son: los estereotipos fonemáticos (E.F.) y los estereotipos motores verbales (E.M.V.) Los estereotipos verbales (E.V.) son los referidos al significado de las palabras, de las frases y de los contextos lingüísticos (Azcoaga y cols., 1983). Dos condiciones generales se requieren para la formación de los estereotipos: la coincidencia en el tiempo de un conjunto de estímulos diferentes y la repetición (Azcoaga, 1979).

La adquisición de los significados que sustentan la comprensión del lenguaje es un proceso complejo que, desde el punto de vista fisiológico, requiere de la actividad analítico-sintética del Analizador Verbal (A.V.) y tiene su centro en la zona de Wernicke. Es indispensable tanto para la codificación semántica como para descodificar los significados de una estructura verbal. Es el analizador hegemónico del lenguaje y a él se subordina la actividad del A.C.M.V (Azcoaga y cols., 1983).

Los analizadores constan de tres secciones. La primera parte se corresponde con receptores que, se clasifican de diferente modo según cómo reaccionan ante las modificaciones del medio externo. Por un lado, encontramos a los exteroceptores (del medio externo) y por otro, a los interoceptores (del medio interno). Y varían también de acuerdo al carácter de la estimulación que arriba a ellos (por ejemplo, visual, táctil, auditiva). Luego continua una segunda sección de conducción donde las neuronas conducen la información desde los receptores hasta la corteza cerebral. Por último, una sección central que consta de un sector nuclear que realiza un análisis más diferenciado y elabora conexiones complejas y otro periférico que efectúa una actividad menos especializada (Geromini, 1997).

Los hemisferios cerebrales se componen de una serie de analizadores que se relacionan con el mundo externo (analizadores externos) y otros especiales que analizan procesos internos del organismo (analizadores internos). El lenguaje se ubica dentro de estos últimos debido a que éstos no presentan las tres secciones de la configuración de los analizadores descritas anteriormente. Esto es porque carecen de sectores receptores y de conducción, los cuales los incorporan desde otros analizadores (Azcoaga, 1983).

Todo lo anterior es para poder referirnos ahora, específicamente, a la actividad funcional del analizador verbal. Gracias a su actividad funcional se organiza el código semántico, responsable de la comprensión verbal (descodificación semántica). Como ya hemos

mencionado, organiza y conserva las unidades del código semántico: los estereotipos verbales, a través de la elaboración de síntesis de complejidad creciente. El análisis y síntesis de los estereotipos verbales entre sí se expresan tanto en el lenguaje interno como en la codificación del externo. Su actividad permite la identificación de información lingüística en la esfera semántica, tanto para la codificación como para la descodificación en el transcurso de la comunicación lingüística. Además, este analizador opera en base a la interconexión de neurosemas. Esta denominación la utiliza Azcoaga para identificar a las categorías de conexiones constituyentes de los significados. Son componentes decisivos de la información de la red semántica (Azcoaga, 1985).

Azcoaga (1982) sostiene que lo más importante del lenguaje no es el lenguaje externo, lo ostensible; sino que lo que verdaderamente importa es todo el lenguaje que ocupa la actividad interior del sujeto, el lenguaje interno. Son los procesos generadores del lenguaje los que revisten la máxima importancia. Como dice la lingüística generativa, lo más importante del lenguaje hay que buscarlo en las competencias, en la estructura profunda, mientras que el rendimiento, las estructuras de superficie, son solo sus manifestaciones.

Azcoaga (1988a) definió al lenguaje interno, explicando que todos tenemos una experiencia particular y personal con respecto al mismo. Esta vivencia sucede en el interior de uno mismo. “El “diálogo interior”, crea, a partir de esa vivencia: de la conversación “con uno mismo”, la de que hay un interlocutor, un “otro” interior, que convive con uno, con el que se puede debatir, coincidir y discrepar” (Azcoaga, 1988a, p2).

Respecto de la búsqueda de antecedentes sobre el mismo, un punto de partida sobre la investigación científica se puede situar tanto en la obra de Vigotsky “Pensamiento y Lenguaje” (1962) como en los aportes realizados por Piaget (Azcoaga, 1988a).

Luria por su parte plantea que, la comprensión no se limita a la comprensión del significado superficial. En las alocuciones verbales o comunicaciones relativamente simples junto al significado externo, abierto, del texto existe un sentido interno que se designa con el nombre de subtexto. Este subtexto se presenta en cualquier forma de alocución (Luria, 1979).

Existen formas especiales de alocución en las cuales el subtexto o sentido interno está indefectiblemente. Aquí se pueden nombrar las expresiones con sentido figurado o las construcciones comparativas como, por ejemplo: “su carácter era como el acero”. Estas son expresiones que se deben entender por fuera de la acepción directa o inmediata. Lo mismo

ocurre con los proverbios, en las cuales la esencia se encuentra en el sentido figurado. Para comprenderlos es imprescindible desprenderse del significado objetual directo y sustituirlo por el análisis del sentido interno (Luria, 1979).

La capacidad de valorar el subtexto representa un aspecto especial de la actividad psíquica que puede no estar correlacionada en absoluto con la capacidad de pensamiento lógico. El sistema de operaciones lógicas en la actividad cognoscitiva y el sistema de valoración emocional del significado son dos sistemas psicológicos distintos (Luria, 1979).

Estas consideraciones llevan a pensar al aspecto semántico como el más importante, puesto que es la decodificación semántica la que culmina el aspecto comunicativo verbal y la codificación semántica la que lo comienza (Azcoaga, 1982). Desde la neurofisiología el “objeto científico” del significado toma la forma de información semántica (Azcoaga, 1993). La codificación semántica es el sustento del lenguaje interior, el “verdadero” lenguaje (Azcoaga, 1982).

¿Cómo opera el lenguaje interior? Es una de las preguntas planteadas desde la neurofisiología. El lenguaje interno es un lenguaje aglutinado, plegado en comparación con el externo. Quiere decir que falta la palabra, aunque está el configurado el significado de lo que se quiere decir (Azcoaga, 1982).

Sintetizando, el lenguaje interno es una parte del pensamiento, quizá la más importante, pues el pensamiento está configurado, cuando menos también por la actividad interiorizada, la información sensorial y por formas de información intracerebral (Azcoaga, 1993).

### 2.3. Lenguaje y pensamiento

En el proceso de conocimiento, la formación de conceptos posee una vinculación insoslayable con el lenguaje interno. Se entiende por “concepto” a la unidad de conocimiento (Azcoaga, 1989).

El proceso de conceptualización, así denominado por Vigotsky (1964), muestra la evolución de la jerarquización de la información, es decir la organización de la información en la actividad nerviosa superior. Consta de tres periodos: sincrético (es la primera etapa de organización donde el niño une por casualidad objetos no relacionados), la siguiente fase es la de pseudoconceptos (organización del pensamiento en complejos

que, equivalen funcionalmente a los verdaderos conceptos) y la última, de abstracción (proceso de conceptualización-información semántica).

Ampliando, la primera fase involucra los “cúmulos no organizados” (conglomeraciones sincréticas): agrupación de objetos dispares sin ninguna base común. En esta etapa el niño agrupa o amontona objetos indistintamente, es decir los objetos son como nombres propios para él, sin significado. Es por ello que, dada la falta de organización generalizadora, dicha etapa se caracteriza por el uso de las palabras como nombres propios, que tienen como única función la referencia, careciendo de significado. Esta fase se corresponde con el pensamiento sincrético, que es el único tipo de categorización que carece de significado conceptual (Vigotsky, 1964).

Luego le siguen los pseudoconceptos, etapa en la que se agrupan objetos a partir de rasgos sensoriales inmediatos, sin que el sujeto tenga una idea precisa de los rasgos comunes de los mismos. En la medida en que los pseudoconceptos se basan en una generalización de rasgos generales, éstos son una vía en el camino de la formación de los conceptos genuinos, además de generar conceptos potenciales o la abstracción de un rasgo constante en una serie de objetos. Los pseudoconceptos no sólo aparecen en el pensamiento infantil porque, si bien a partir de la adolescencia los sujetos son capaces ya de formar auténticos conceptos, atraviesan también esta etapa (Vigotsky, 1964).

El tercer tipo de clasificación es, para Vigotsky, la de los conceptos. Mientras que los pseudoconceptos se basan en una generalización a partir de rasgos similares, siendo la vía para la formación de los conceptos propiamente dichos, estos se basan en la abstracción de un rasgo constante en una serie de objetos. En este caso, no sólo hay generalización sino también procesos de análisis que permiten diferenciar o aislar un rasgo para su estudio. Sin embargo, hay que diferenciar de los conceptos científicos a los conceptos cotidianos ya que, mediante los procesos tradicionales de abstracción, sólo pueden llegar a ser representaciones generales (Vigotsky, 1964). Los conceptos espontáneos y científicos se aprenden por vías opuestas; los conceptos espontáneos van de lo concreto a lo abstracto mientras que los científicos siguen el camino inverso. Según Vigotsky estas vías son opuestas porque la de los conceptos espontáneos parte de abstracciones realizadas sobre los propios objetos, pero la adquisición de conceptos científicos sólo adquiere significado por su relación con otros conceptos previos.

De acuerdo a esto, nada impone que el concepto deba ser verbal. Para que se organice el concepto se requiere del ingreso de información. Se considera información a toda aquella transformación que se produzca en la realidad, identificada por nuestra sensopercepción. La información se materializa en las señales del código. El código es un conjunto de señales, portadoras de información. Finalmente, señal es todo elemento constituyente de un código que comparte con las demás la misma estructura material y que contiene un monto dado de información. La información se reconoce por el paso de un código a otro (Azcoaga, 1979).

La formación de conceptos verbales depende de la transmisión de la información semántica y su reelaboración en el lenguaje interno del sujeto. Por otro lado, se puede hablar de elaboración de conceptos cuando no hay lenguaje, como por ejemplo en niños sordos. En estos casos la elaboración de conceptos depende necesariamente de la actividad gnósico-práctica (Azcoaga, 1989). Esto supone una codificación de la información sensoperceptiva y propioceptiva organizada en estereotipos estables, como gnosias y praxias, lo que se genera a lo largo de la vida individual en procesos de aprendizajes.

“Pero es el lenguaje el que aporta la función de abstraer mediante palabras que dan nombre a las características que son diferenciadas sensorialmente. Así, son los adjetivos los que permiten denominar las cualidades que tienen los objetos y los adverbios los que denominan circunstancias o modalidades, etc. De este modo, el lenguaje es el instrumento, sin duda, genéticamente derivado de la capacidad de abstraer sensorialmente, que permite identificar las características. Pero no solo eso. El lenguaje agrega a la capacidad de abstracción mediante las palabras adecuadas, la de generalizar, es decir, la de dar nombre también a los conjuntos de rasgos que están distribuidos en una colección” (Azcoaga, 1988b, p2).

Concluyendo, se puede decir que tanto el proceso de conocimiento, como el de reconocimiento, tienen como protagonista el concepto. El concepto se refiere a la aprehensión de aspectos de la realidad. Esto quiere decir que no son unidades del lenguaje, en cambio sí lo son los significados (Azcoaga, 1988b).

“Lo expuesto muestra que la organización de los conceptos depende en un altísimo grado, de la organización del código semántico” (Azcoaga, 1988b, p11).

Para finalizar, considerando todo lo expuesto hasta el momento, para poder resolver los absurdos por un lado es indispensable la descodificación semántica, y por el otro, los



conceptos que, en muchos casos, dependen del aprendizaje pedagógico. Y en este caso, lo más importante es poder buscar aquella información que se encuentra en la estructura profunda de la frase dado que se corresponde con el plano semántico y allí es donde opera el lenguaje y pensamiento.

### **3. Estado del arte**

Citaremos a continuación todas las investigaciones encontradas en nuestro medio como antecedentes referidas al tema, sobre todo aquellas que surgieron del trabajo de alumnas de nuestra Escuela de Fonoaudiología. La mayoría indaga los absurdos en sujetos con patología del lenguaje.

Hemos indagado otras fuentes, tanto nacionales como internacionales pero es notable la ausencia de investigación que hay sobre esta temática.

Rut Debiasi (1993) realizó un estudio comparativo-descriptivo sobre las respuestas dadas por los niños portadores de retardo afásico ante las pruebas de absurdos verbales y absurdos gráficos con el propósito de que pueda servir de base a posteriores investigaciones que permitan otorgarle valor diagnóstico al resultado de este tipo de pruebas gráficas en el retardo afásico. Debiasi (1993) se preguntó qué porcentajes de absurdos gráficos y absurdos verbales son interpretados por los 30 niños portadores de retardos afásicos puros o combinados - en los cuales el componente afásico participa en adiferentes grados de severidad- que se encuentran en el II nivel lingüístico: tercera etapa de la comunicación (edades comprendidas entre los 7 y los 12 años). Los absurdos gráficos utilizados guardan correspondencia total con los propuestos por el Test de Terman Merrill. En cuanto a los absurdos verbales, los mismos provienen del protocolo de comprensión e integración gramatical elaborado por Berta Derman, algunos de los cuales corresponden a Terman y Merrill.

Los resultados intratest de los absurdos verbales mostraron que a mayor déficit de la comprensión verbal (procesos de codificación y descodificación semánticas) menores son los índices y promedios de interpretación directa y facilitada. En cuanto a los absurdos gráficos, los índices observados en la interpretación directa de los mismos fueron levemente superiores en los retardos afásicos puros y combinados de grado leve. Levemente superior a favor de los cuadros leves de afásicos combinados; no así en los retardos afásicos puros, en los cuales hubo una diferencia levemente superior en favor de

los cuadros moderados. En cuanto a los absurdos gráficos interpretados con facilitación, los retardos afásicos puros leves arribaron a un 100% de interpretación directa (sin facilitación). Idénticas consideraciones son válidas para el grupo de los retardos afásicos combinados en los cuales el efecto positivo de las facilitaciones fue levemente superior en los retardos combinados leves (Debiasi, 1993).

En los resultados intertest, la comparación (absurdos verbales vs absurdos gráficos) en relación con el grado de severidad de los retardos afásicos y de los componentes afásicos confirma que, aunque clínicamente se registró cierta tendencia al descenso en la interpretación de absurdos gráficos según la severidad del cuadro clínico, ésta sólo guarda relación directa en la interpretación de los absurdos verbales. Debiasi (1993) concluyó que los pacientes interpretaron mejor (valoración cuantitativa) los absurdos gráficos que los verbales y que los grados de severidad leve y moderado de los retardos y de los componentes afásicos son directamente proporcionales a las dificultades de interpretación para el caso de los absurdos verbales. En el grado leve de severidad al grado moderado, aumenta la brecha entre la resolución de absurdos verbales y gráficos. No pudo corroborar la existencia de correlaciones entre los dos grados de severidad y la interpretación de los absurdos gráficos.

Ana Carolina Zabalúa (1994) estudió la comprensión de absurdos verbales en niños deficientes mentales leves a partir de facilitaciones con el fin de demostrar cómo la facilitación lingüística puede resultar eficaz para el acceso a la comprensión de enunciados abstractos. El mismo se realizó sobre una población de 20 niños con deficiencia mental leve (CI entre 55 y 70), de entre 10 y 13 años de edad, pertenecientes a la Escuela Especial nro. 501 de la ciudad de Arrecifes, provincia de Buenos Aires. Respecto del nivel socio-económico, toda la población estaba compuesta por niños de clase baja. La investigación se llevó a cabo en el gabinete de la escuela. Los niños fueron evaluados individualmente y divididos en dos grupos: grupo control (no se aplicaron facilitaciones de ningún tipo) y grupo de estudio (se aplicaron facilitaciones semánticas y sintácticas, según corresponda en cada caso). Zabalúa intentó comprobar si los niños con deficiencia mental leve, a partir de la facilitación semántica o sintáctica, resolvían correctamente los absurdos verbales, en mayor proporción que el otro grupo de niños de igual deficiencia y edad, a quienes no se les había dado facilitación de ningún tipo. Concluyó con que el grupo de niños que recibió facilitaciones presentó una mayor resolución de absurdos verbales que el otro grupo. En síntesis, este estudio demostró que los niños con deficiencia mental leve son capaces de

resolver absurdos verbales a partir de la aplicación de facilitaciones de tipo semántico y sintáctico (Zabalúa, 1994).

Patricia I. Tabacco (1995) también investigó el valor diagnóstico de las diferencias en la resolución de absurdos gráficos y verbales en niños con retardos del lenguaje de patogenia afásica, alálica y psicógena, en el ámbito de la Neuropsicología. Estudió 60 niños con edades comprendidas entre 7 y 12 años con los diagnósticos evaluados con protocolo uniforme elaborado por Azcoaga y cols. (1979). Este protocolo permite acceder al diagnóstico clínico y fisiopatológico de cada paciente. Con respecto a los absurdos gráficos y verbales incluidos en la evaluación los gráficos provienen en su totalidad del test de Terman y Merrill en tanto que los verbales fueron extraídos del Protocolo de Comprensión e Integración Gramatical de la Lic. Berta Derman. Se analizaron tres tipos de respuestas para cada absurdo: interpreta, no interpreta, interpreta con facilitación, en cada grupo de pacientes (análisis intragrupo) y se compararon los resultados entre los grupos (análisis intergrupo). Además, se reagruparon los grupos en estudio según tengan o no descenso genuino del pensamiento y del rendimiento intelectual: retardo afásico / retardo psicógeno por neurosis vs. retardo alálico / retardo psicógeno por pre-psicosis.

En cuanto a los resultados, se pudo observar que los retardos afásicos y psicógenos por neurosis tuvieron mayor eficacia en los absurdos gráficos que en los verbales, los retardos alálicos tuvieron descenso en ambos tipos de pruebas, pero mayor en los absurdos verbales, y los retardos psicógenos por pre-psicosis presentaron descenso similar ambas modalidades de absurdos.

Buscando la relación de los índices para cada tipo de respuesta (interpreta, interpreta con facilitación, no interpreta), en cada tipo de absurdo según el diagnóstico clínico de lenguaje, se halló que: los retardos afásicos, alálicos y psicógenos por neurosis presentaron los mayores porcentajes de interpretación en absurdos gráficos, mientras que los índices más bajos para ambos tipos de absurdos se ubicaron en los retardos alálicos y psicógenos por pre-psicosis. El efecto positivo de las facilitaciones fue mayor en los absurdos gráficos y correspondieron a los retardos alálicos y psicógenos por pre-psicosis. Los mayores índices de no interpretación fueron para los absurdos verbales en todos los retardos estudiados.

Según el tipo de absurdo, los mayores promedios de interpretación correspondieron a los gráficos y se produjeron en los retardos afásicos y psicógenos por neurosis. En los absurdos verbales los promedios de interpretación fueron similares en los retardos afásicos,

alállicos y psicógenos por pre-psicosis y levemente superior en los retardos psicógenos por neurosis.

Con respecto al efecto de las facilitaciones, y para el caso de los absurdos gráficos, los retardos alállicos obtuvieron el mayor promedio de interpretación con facilitación, seguidos por retardos psicógenos por pre-psicosis, no registrándose diferencias en esta modalidad entre los retardos afásicos y psicógenos por neurosis. Con respecto a los absurdos verbales, esta modalidad de respuesta tuvo promedios más bajos en todos los grupos estudiados que los absurdos gráficos.

En cuanto a los promedios de no interpretación, no se registraron diferencias de mención, tanto en los absurdos gráficos como verbales, para esta modalidad de respuesta, en los retardos alállicos; leve diferencia a favor de la no interpretación de absurdos gráficos en los retardos psicógenos por pre-psicosis y de los verbales en los psicógenos por neurosis. Finalmente, una marcada diferencia en la no interpretación de absurdos verbales en los retardos afásicos.

En cuanto a la comparación intragrupo, en los retardos afásicos y alállicos se encontraron diferencias significativas a favor de la interpretación de absurdos gráficos mientras que, en la no interpretación, la diferencia, también significativa, se ubicó a favor de los absurdos verbales. En cuanto a la interpretación mediante facilitaciones, no se registraron diferencias de significación entre ambos absurdos en el grupo de retardos afásicos, pero en el grupo de retardos alállicos la diferencia significativa fue, en este tipo de respuesta, para los absurdos gráficos. Los retardos psicógenos por neurosis presentaron resultados similares a los retardos afásicos. Los retardos psicógenos por pre-psicosis presentaron diferencia significativa a favor de la interpretación de absurdos verbales. En la interpretación obtenida por medio de facilitaciones la diferencia fue significativa a favor de los absurdos gráficos y en la no interpretación no se observaron diferencias de significación entre ambos tipos de absurdos.

Comparación intergrupo: como se ha mencionado anteriormente, los grupos en estudio han sido reagrupados en dos subgrupos según tengan o no déficit genuino del pensamiento y un descenso del rendimiento intelectual, sea este último por déficit psiconeurológico o psicógeno (por falta de uso de la inteligencia). Primero se considerarán los resultados obtenidos en los retardos afásicos y psicógenos por neurosis, comparándolos con el resto de los grupos y luego se procederá de igual modo con los retardos alállicos y psicógenos por pre-psicosis.

Absurdos gráficos: Los retardos afásicos y psicógenos por neurosis mostraron mayor eficacia en la interpretación, menores efectos positivos en las facilitaciones y menores valores de no interpretación en estos absurdos que los retardos alálicos y psicógenos por pre-psicosis, presentando además un comportamiento clínico similar entre sí.

Absurdos verbales: Los retardos psicógenos por neurosis obtuvieron siempre diferencias significativas en su favor en cuanto a la interpretación de absurdos verbales en comparación con todos los grupos estudiados. Los retardos afásicos registraron eficacia similar en la interpretación que los retardos alálicos y superior a los retardos psicógenos por pre-psicosis. En la interpretación con facilitación, todos los grupos estudiados tuvieron comportamientos similares. Con respecto a la no interpretación de estos absurdos, los retardos afásicos tuvieron un comportamiento similar al de los alálicos, menor proporción de no interpretación que los retardos psicógenos por pre-psicosis y mayor proporción de no interpretación que los retardos psicógenos por pre-psicosis.

En el análisis del comportamiento intergrupo de los retardos alálicos y psicógenos por pre-psicosis se encontró:

Absurdos gráficos: Los retardos alálicos y psicógenos por pre-psicosis menor eficacia en la interpretación de absurdos gráficos, mayor proporción de efecto positivo de las facilitaciones y también mayor proporción de no interpretación que el grupo de retardos afásicos y psicógenos por pre-psicosis. Al confrontar estos grupos entre sí (retardos alálicos y psicógenos por pre-psicosis) se halló que los retardos alálicos mostraron mayor eficacia que los retardos psicógenos por pre-psicosis, siendo este último el que evidenció el rendimiento más bajo en relación con todos los tipos de retardos estudiados (hecho éste que se relaciona con las diferencias en las características del pensamiento en ambos grupos).

Absurdos verbales: En la resolución de estos absurdos los retardos alálicos y psicógenos por pre-psicosis registraron similitud en sus comportamientos ante los retardos psicógenos por neurosis, tanto en la interpretación como en la no interpretación de estos absurdos. Los retardos alálicos tuvieron un comportamiento similar a los retardos afásicos mientras que los retardos psicógenos por pre-psicosis interpretaron menos y no interpretaron más que los retardos afásicos. La interpretación mediante facilitaciones fue similar entre los dos subgrupos aquí considerados. En ninguna de las tres modalidades de respuestas se registraron diferencias de significación entre retardos alálicos y retardos psicógenos por pre-psicosis.

Como conclusión, para el caso del retardo afásico, las relaciones lógicas son normales, pero el material semántico que procesan es deficitario. Las alteraciones semánticas se hacen sentir fundamentalmente en la interpretación de absurdos verbales, y es por ello que interpretan mejor los absurdos gráficos. En el retardo alálico hay situaciones similares y diferentes. Podría hablarse de similitud en el descenso del lenguaje interior en relación a la edad del niño y relaciones lógicas normales, aunque inferiores para la edad, en el marco del descenso de su inteligencia, pero por este motivo su pensamiento está descendido, de modo que ambos absurdos le son dificultosos, pero los verbales lo son aún más. Por otra parte, como ya es sabido, la motivación y el plano emocional, se hallan en la génesis de procesos lingüísticos y de pensamiento. La intensidad de la motivación es la que permite la multiplicidad del proceso de análisis y síntesis que requiere la abstracción para hallar soluciones. Una motivación baja provoca un proceso intelectual también pobre. Tanto la acción de los procesos afectivo-emocionales como un descenso de los motivacionales, parecerían dar el sustento al descenso en los aspectos más generalizados y abstractos del lenguaje observados en los retardos psicógenos por neurosis. Esto explicaría por qué estos niños interpretan mejor absurdos gráficos que verbales. En el caso de los retardos psicógenos por pre-psicosis, estaríamos ante unidades semánticas aceptables pero interrelacionadas por relaciones lógicas incorrectas, todo esto en el marco de alteraciones tanto del curso como de la estructura del pensamiento. Estas unidades semánticas explicarían el hecho que estos pacientes interpretan mejor los absurdos verbales que los gráficos y las relaciones lógicas incorrectas serían las responsables que la interpretación de absurdos gráficos esté muy descendida, a punto tal que registraron el más bajo rendimiento en relación a todos los absurdos estudiados.

Luciana Travaglia (2005) estudió la comprensión del sentido de la incongruencia de chistes gráficos sin textos en niños entre 4 y 6 años. Este trabajo intentó abordar la comprensión de objetos simbólicos bidimensionales, particularmente el chiste gráfico sin texto, en niños pequeños. Es decir, valoró la comprensión a partir de la captación de la incongruencia hallada en los mismos. Los objetivos fueron verificar si los niños son capaces de captar tal incongruencia a partir de las relaciones estén infringidas o alteradas y cuál es el chiste elegido como el más gracioso. La población que se eligió fue las secciones de 4 y 5 años del Nivel Inicial y el Primer año del primer ciclo de E.G.B., del Instituto de Educación Integral. Se decidió tomar 15 niños por cada grupo, lo que hace un total de 45 niños. Los instrumentos fueron dos chistes gráficos sin texto que se refieren a acontecimientos que

son presentados de forma diferente a su apariencia original. La evaluación de la comprensión del sentido de la incongruencia estuvo dada únicamente sobre uno de ellos, ya que previa a la exploración de dicha variable, se le pidió al niño que seleccione de entre los dos chistes presentados, el que le parezca más gracioso. En síntesis, la comprensión se evaluó sobre el chiste que cada niño seleccionó. Esta selección permitió saber, al analizar los resultados, cuál ha sido el chiste gráfico más elegido, lo cual brindó datos acerca de los atributos presentes en un chiste para ser considerado más gracioso que otro.

Maria Belén Mahillo (2006) realizó un estudio descriptivo y de corte transversal sobre las respuestas ante absurdos verbales dadas por 224 niños de 12 años que cursaban 6to y 7mo de EGB2 Y EGB3 en escuelas de la ciudad de Paraná con el fin de estudiar la capacidad para la internalización de juicios dentro del aspecto comprensivo del lenguaje, durante el año 2005. El objetivo específico fue investigar la variedad de respuestas dadas ante la prueba de absurdos verbales. El protocolo utilizado para dichas pruebas fue el de comprensión verbal e integración gramatical de Berta Derman y María Elena Rodríguez. La misma explora específicamente la capacidad anticipatoria del lenguaje. Los resultados mostraron que un 31% de los alumnos entrevistados (69) respondieron a la prueba de absurdos verbales de forma esperable extendida y el 21% (47) contestaron bajo la forma de respuesta esperable. Esto indica que más de la mitad (52%) de la población participante reconoció el contenido del absurdo de las frases propuestas por el test y supo justificar con información necesaria.

Cecilia Miatello (2009) realizó un estudio comparativo sobre la comprensión de absurdos verbales a partir de facilitaciones en niños con retardo mental. Su objetivo fue descubrir qué tipo de facilitación lingüística permite a los niños una mejor comprensión, sin ignorar la importancia del uso de todas las facilitaciones y recursos comunicativos. Conocer cuál es la facilitación lingüística que arroja mejores resultados en la comprensión del lenguaje en los niños con retardo mental implica que los profesionales cuenten con una herramienta eficaz que permita un acercamiento a una comunicación más simétrica. Según la tesina de la Licenciada Zabalúa (1994) realizada en la Escuela de Fonoaudiología de la ciudad de Rosario, las facilitaciones semánticas y sintácticas resultan un recurso facilitador a la hora de resolver absurdos verbales en niños con retardo mental leve. Por ello, su objetivo fue demostrar con cuál de estas dos facilitaciones los niños con retardo mental obtienen mejores resultados a la hora de resolver absurdos verbales. El estudio fue realizado sobre una población de 30 niños con retardo mental leve o moderado de entre 9 y 15 años de

edad, pertenecientes a la Escuela Especial N° 2010 de la ciudad de Rosario. Los resultados mostraron que con la aplicación de la facilitación sintáctica se obtuvo una mayor proporción de niños que resolvieron los absurdos verbales en contraposición a la aplicación de la facilitación semántica. Por lo tanto, este estudio ha demostrado que la facilitación sintáctica permite mayor posibilidad de comprensión, corroborando la hipótesis.

Jimena Albarracín (2007) investigó las respuestas a absurdos verbales obtenidas del subtest de razonamiento (escala alfa, forma A) del Dr. Jacobo Feldman y de la Dr. Maria Graciela Torres en niños de 7 años. Estudió el nivel de comprensión de absurdos verbales de 47 niños de 7 años cursantes de 2° año de E.G.B de la escuela San Francisco de Asís de la ciudad de Rosario, Pcia. de Santa Fe durante el mes de Setiembre del año 2007. El instrumento empleado para llevar a cabo el trabajo evalúa la comprensión de absurdos verbales, específicamente, la capacidad anticipatoria del lenguaje. Cada absurdo resuelto correctamente se considera una respuesta positiva y se le adjudica un punto. A los 7 años se espera que los niños obtengan 5 puntos.

Los resultados de la investigación mostraron que 13 niños (27,7%) presentaron un nivel de comprensión de absurdos verbales superior a lo esperable para su edad cronológica. 22 (46,8%) presentaron un nivel de comprensión de absurdos verbales esperable para su edad cronológica. Fueron 12 los niños (25,5%) cuyo nivel de comprensión de absurdos verbales fue inferior a lo esperable para su edad cronológica. No se encontraron diferencias porcentuales en lo que respecta al sexo. Se puede concluir que la mayoría de los niños (aproximadamente el 75 %) demostraron capacidad anticipatoria del lenguaje al haber encontrado la discordancia existente entre la forma gramatical correcta y el contenido erróneo de los enunciados.

Melisa y Eliana Altamirano (2016) investigaron el nivel de comprensión de absurdos verbales aplicando el subtest de Razonamiento (Forma A) del Dr. Feldman y la Dra. Torres, en 45 niños de 8 años cursantes de 2do y 3ro año E.G.B. de la Escuela Nro. 141 de México de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, durante los meses de noviembre y diciembre del año 2015. Dicho test explora la capacidad anticipatoria del lenguaje. Se consideró como respuesta positiva, cada absurdo verbal resuelto correctamente, adjudicándole un punto a cada uno. A la edad que presenta esta población, 8 años, se espera que los niños obtengan 6 puntos. Los resultados que se obtuvieron fueron: 1 solo niño obtuvo un nivel de comprensión de absurdos verbales superior a lo esperable para su edad cronológica. 7 niños presentaron un nivel de comprensión de absurdos verbales



esperable para su edad cronológica. Fueron 37 niños los que obtuvieron un nivel de comprensión de absurdos verbales inferior a lo esperable para su edad cronológica. No se encontraron diferencias porcentuales respecto al sexo. Como conclusión se puede decir que, del total de niños evaluados, el 17.8 % demostró poseer capacidad anticipatoria del lenguaje al haber encontrado la discordancia existente entre la forma gramatical correcta y el contenido erróneo de los enunciados.

Adriana Delgrosso y Mariana Arbe (2018) estudiaron la interpretación de absurdos verbales en 52 alumnos universitarios con el propósito de mostrar el papel facilitador que cumple la reiteración de los enunciados en la decodificación y procesamiento de los datos semánticos.

Aplicaron 4 absurdos, presentados en dos modalidades: oral y escrita, en ese orden. Es decir, primero leyeron las situaciones absurdas a los estudiantes y seguidamente los escribieron en el pizarrón de a uno por vez; para que los alumnos tengan la oportunidad de explicar en el reverso de la hoja aquellos que no habían logrado interpretar. Aplicaron tres absurdos extraídos del test de Terman y Merrill que involucran un solo disparate y uno diseñado ad-hoc que incluye tres sinsentidos.

Los resultados mostraron que todos los absurdos presentaron un mayor porcentaje de interpretación en la modalidad escrita, que se presenta seguidamente de la oral, sin diferencias en cuanto a la edad. Cuando el número de sinsentidos involucrados en un absurdo es más de uno, la interpretación no se incrementa con la reiteración del enunciado.

Las conclusiones arribadas demuestran el papel facilitador que posee la reiteración de la consigna en la interpretación de absurdos verbales de un sinsentidos.

En el total de la población y en todos los absurdos se observó un mayor porcentaje de interpretación en la modalidad escrita (89%; promedio 3), que se presenta seguidamente de la oral (75%; promedio 3,56).

En la oral, el 96% de los sujetos interpretaron al menos 1 de los sinsentidos que conforman el último absurdo conformado por 3. Le siguen, con porcentajes similares, absurdos de 1 sinsentido: n° 1 (73%) y n° 2 (69%). El que menor interpretación presentó fue el absurdo n°3 (65%), que también incluye 1 solo sinsentido. No hay diferencias en la interpretación de estos absurdos para ninguna edad, ya que todas las proporciones oscilan entre 0,73 y 0,79, con un promedio total para la muestra de 0,75.

En la modalidad escrita se observa un muy buen y similar desempeño en la interpretación de todos los absurdos, tanto en el total de la población (del 81 al 100%) como en las diferentes franjas etarias. El porcentaje de absurdos interpretados por el total de la población es inversamente proporcional a la edad.

En cuanto a los sinsentidos ningún alumno pudo reconocer el total de sinsentidos cuando se les leyó el enunciado, pero 6 lo lograron cuando lo leyeron por sí mismos.

#### **4. Problema**

¿Cómo es la interpretación de absurdos verbales en niños que concurren al 7mo grado de la escuela “Juan Larrea N°144” de la localidad de General Lagos, Provincia de Santa Fe durante el último semestre de 2018?

#### **5. Objetivos**

Generales

- Aportar datos de la evaluación de la descodificación semántica obtenida en una población de sujetos de entre doce y trece años de edad a partir de la aplicación de absurdos verbales con diferente grado de complejidad, relacionada con el número de sinsentidos que involucran.

Particulares o específicos

- Determinar la frecuencia absoluta y relativa de interpretación de los sinsentidos involucrados en los absurdos verbales.
- Establecer la frecuencia absoluta y relativa de interpretación de los absurdos verbales.
- Analizar la interpretación de los absurdos considerando la cantidad de sinsentidos involucrados en cada uno (o la complejidad).

- Comparar los resultados, tanto de los sinsentidos como de los absurdos, obtenidos en la primera y segunda lectura con el fin de demostrar si la reiteración de la consigna favorece la interpretación de los absurdos verbales.
- Llevar a cabo estos análisis en ambos sexos de la población estudiada.

## 6. Variables

### V1: ABSURDOS VERBALES CON DIFERENTE GRADO DE COMPLEJIDAD

#### Definición conceptual:

El término absurdo refiere a aquello que no tiene sentido o que es contrario y opuesto a la razón. Es decir, se refiere a lo disparatado, chocante, irracional, arbitrario (RAE, 2018). Los absurdos verbales son frases en las que algunos elementos son incoherentes.

#### Definición operacional:

Los absurdos verbales utilizados presentan diferente grado de complejidad por el número de sinsentidos que involucran.

#### Modalidades e indicadores:

Absurdos que incluyen un solo sinsentido: 1) “Colón” y 2) “Témpano”.

Absurdo que incluye dos sinsentidos: 3) “Peatón” y “Semáforo”.

Absurdo que incluye tres sinsentidos: 4) “Flamea”, “Tren” y “Bandera Argentina”.

Rol: independiente.

Naturaleza: cualitativa.

Escala de medición: nominal.

### V2: TIPO DE RESPUESTA DADA A LOS SINSENTIDOS

#### Definición conceptual:

Según la RAE (2018), la primera acepción al término respuesta es: satisfacción a una pregunta, duda o dificultad. El término sinsentido refiere a aquellos elementos incoherentes que se encuentran presentes en la frase.

Definición operacional:

Las respuestas dadas son correctas cuando el sinsentido se interpreta y argumenta (se indican con un signo +), las negativas son aquellas que están mal interpretadas o incompletamente argumentadas (se las indica con un signo -), las eco-respuestas son aquellas en las que el alumno responde de forma “ecolálica”, es decir, repitiendo de manera casi exacta las frases expresadas oralmente por el examinador (E) y, por último, puede observarse la ausencia de respuesta.

Modalidades: correcta, incorrecta, eco-respuesta, ausencia

Rol: independiente.

Naturaleza: cualitativa.

Escala de medición: nominal.

### V3: REITERACIÓN DE LA CONSIGNA

Definición conceptual:

El término reiterar refiere a repetir, volver a decir algo que ya se había dicho, en especial para insistir sobre un asunto o dejar en claro algo. En este caso la consigna a reiterar es el absurdo verbal.

Definición operacional:

Los absurdos verbales con diferente grado de complejidad por el número de sinsentidos que involucran son presentados dos veces a través de una 1° lectura total de las consignas y una 2° lectura en la que se los reitera. En la primera lectura los estudiantes anotarán las interpretaciones realizadas, luego durante la segunda lectura deberán consignar sólo aquellos sinsentidos que no fueron respondidos o cuya interpretación creen errónea.

Modalidades:

Incremento del número de sinsentidos respondidos correctamente luego de la 2° lectura.

Incremento del número de absurdos interpretados con la 2° lectura.

Rol: independiente.

Naturaleza: cualitativa.

Escala de medición: nominal.

#### V4: INTERPRETACIÓN DEL ABSURDO VERBAL

##### Definición conceptual:

Dado que interpretación es la acción y efecto de interpretar (RAE, 2018), tomamos como propia la primera acepción al término interpretar para definir esta variable: Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.

En este trabajo, la interpretación requiere inevitablemente de la comprensión verbal y, por lo tanto, de los procesos de codificación y decodificación semántica.

##### Definición operacional:

Se considera que el estudiante interpreta el absurdo verbal cuando resuelve la cantidad exacta de sinsentidos que presente, dando una respuesta correcta a la totalidad de los que involucra. De lo contrario, será incorrecta.

Modalidades: Correcta o Incorrecta.

##### Indicadores:

Los absurdos se consideran interpretados cuando el alumno responde que...

1: Cristóbal Colón no murió a los 10 años.

1: Los témpanos derretidos no pueden ser vistos ni flotar.

2: Un peatón no puede frenar ningún vehículo ya que fue caminando al trabajo y que si el semáforo se puso en color verde se debe avanzar y no frenar.

3: No es posible que la bandera flamee ya que no hay viento; que es imposible encontrar la bandera argentina en las Islas Malvinas porque están en poder de los ingleses; y que si llegaron a un puerto no podrían bajar del tren.

De lo contrario, la interpretación se considera incorrecta.

Rol: dependiente.

Naturaleza: cualitativa.

Escala de medición: nominal.

V5: SEXO

Definición conceptual:

Condición orgánica, masculina o femenina (RAE, 2019).

Definición operacional: se considera que el estudiante es femenino o masculino, de acuerdo a la anotación realizada. Femenino: F o femenino; masculino: M o masculino.

Modalidades: femenino o masculino.

Indicadores: anotación que realiza el estudiante en la hoja del instrumento de recolección en la sección “sexo”.

Rol: independiente.

Naturaleza: cualitativa.

Escala de medición: nominal.

## **7. Población**

Seleccionamos el último año de la escuela primaria porque quienes acceden a ese nivel sin ningún plan de integración es debido a que han concluido las etapas evolutivas de adquisición del lenguaje y se encuentran en el último estadio de su desarrollo cognitivo.

Tuvimos en cuenta criterios de inclusión y exclusión para seleccionar a los participantes. Los de inclusión fueron los siguientes: estudiantes que cursen 7° grado, tanto de sexo femenino como masculino; que asistieron el día 25 de octubre a las 7:45hs. Los criterios de exclusión: estudiantes que se encuentren en plan de integración y todas aquellas planillas que sean entregadas en blanco o contengan únicamente datos personales. Consideramos que la ausencia de respuestas o de intentos de llevarla a cabo demuestra un desinterés por participar de esta actividad que resultó obligatoria dado que se llevó a cabo en el espacio áulico y con presencia de su docente. Los estudiantes no tuvieron la opción de no participar porque así fue propuesto desde la dirección de la institución.

Aplicamos un total de 57 protocolos. Del total de muestras recogidas, 2 fueron entregadas en blanco o sea, sin datos filiatorios, 1 correspondía a la de una alumna integrada y 4 que contenían sólo los datos filiatorios pero con el resto en blanco, sin ningún intento de respuesta.

De modo que, la muestra quedó constituida por 50 sujetos, 22 de sexo femenino (44%) y 28 masculino (56%).

Cuadro I. Distribución de las edades según las medidas de posición estadísticas y el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo	Promedio
Varones (n=28)	12.5	12.8	12.9	13.1	13.11	12.9
Mujeres (n=22)	12.4	12.5	12.9	13	13.5	12.8
Total	12.4	12.6	12.9	13	13.11	12.8

## 8. Diseño Metodológico

Se trata de un estudio observacional, descriptivo, transversal y cuantitativo. La unidad de análisis son los estudiantes de 12 y 13 años de edad que respondieron a las consignas.

## 9. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos

Como primera instancia procedimos a diseñar el proyecto, que incluyó la selección y diseño del instrumento de recolección de datos. Seleccionamos 2 absurdos (que incluyen un solo sinsentido) que corresponden al Test de Terman y Merrill (Forma L, IX años) se encuentran validados y estandarizados ya que forman parte de la investigación del lenguaje en dicha prueba, pero que nosotras tomamos de la prueba que circula en nuestro medio, diseñada por Derman y Rodríguez, que los proponen para los 12 años. El que incluye 3 sinsentidos fue elaborado por Delgrosso y Arbe (2018) y el que confeccionamos nosotras con 2 sinsentidos. Para construirlo, nos planteamos un abordaje completo y complejo, donde no solo se considere el nivel lingüístico sino también el psicológico y sociocultural, es decir, todos aquellos niveles que forman parte del lenguaje y que conforman una unidad. Apelamos a todo esto para que la interpretación de los absurdos sea posible. Además, tanto para la confección como para el análisis consideramos el tipo de concepto en el que recae la incongruencia, los que pertenecen a los que Vigotsky llamó cotidianos. Las estructuras gramaticales empleadas son correctas para este grupo etario, ya que utilizamos grupos de palabras unidas mediante enlaces coordinantes propios para su edad, con un vocabulario sencillo y mayormente concreto. Además, previo a realizar la muestra propiamente dicha

en la escuela llevamos a cabo una prueba piloto, aplicando estos absurdos verbales a otros niños de la misma edad para tener una aproximación de los resultados y practicar la toma del protocolo.

Procedimos entonces a llamar a la institución en los primeros días del mes de agosto del 2018, la escuela primaria pública “Juan Larrea N°144” de la localidad de General Lagos, Provincia de Santa Fe, para poder establecer un primer contacto. El primer intento fue fallido, debido a que las autoridades educativas se encontraban en una reunión; el segundo tuvo éxito y fuimos atendidas por la directora, Roxana. La comunicación telefónica se desarrolló con mucha cordialidad y entusiasmo. Ella se mostró muy predispuesta a colaborar con nuestro trabajo e indagó acerca del tipo de preguntas que les realizaríamos a los niños, ya que no permitirían interrogantes de índole personal. Dado esto, se informó el interés de la investigación y el alcance de la misma.

Finalmente, nos preguntaron si teníamos que asistir al momento de la evaluación, y sin inconvenientes aceptaron nuestra presencia en la institución. Roxana explicó que nos iban a presentar como “estudiantes de fonoaudiología, que iban a observar la clase”, ya que consideraba importante que los alumnos estén informados sobre quiénes éramos y qué íbamos a realizar. Acordamos plenamente con lo planteado.

La directora se mostró muy alegre y más aún cuando supo que éramos estudiantes de fonoaudiología. Acordamos un próximo llamado para principios del mes de octubre, para luego tener un primer encuentro y acordar el día de asistencia.

Llamamos entonces en los primeros días de octubre al colegio para coordinar día y horario. El turno fue dado para el jueves 18 de octubre a las 9 hs. En esa misma fecha se asistió, pero por motivo de un paro se desobligó a los alumnos y se reprogramó para el lunes 22 de octubre 7:45hs. Ese nuevo día solo asistieron diez alumnos y el muestreo resultaría insuficiente, por lo que se decidió organizar para el jueves 25 a la misma hora. Finalmente se pudo llevar a cabo la actividad ese citado jueves.

El recibimiento fue muy bueno por parte de la directora y los docentes. Se ingresó a los salones de 7mo grado. Antes de dar formalmente una presentación ante los estudiantes, la docente de cada aula preguntó si se requería algún tipo ayuda; enseguida se explicó en qué consistía la actividad y los requerimientos necesarios para poder lograrla. Se dijo que los estudiantes debían encontrarse en orden, cada uno en su banco y en silencio sin poder hablar con sus compañeros. Se procedió a nuestra presentación en el aula y Débora contó



que aquella había sido su escuela hacía varios años atrás, siendo ese el motivo por el cual se escogió la misma para la muestra. Se explicó la razón de nuestra presencia en la institución. Se habló acerca de las áreas de la fonoaudiología y se preguntó si alguno conocía o había asistido a un tratamiento fonoaudiológico alguna vez. La respuesta fue: algunos sí, otros no.

Se comenzó con la actividad propiamente dicha, con la siguiente pregunta: ¿saben lo que es un absurdo? Solo una niña dio una respuesta acertada, refiriendo que el mismo era un sinsentido. Se explicó entonces a los niños que los absurdos verbales son enunciados con conceptos erróneos, que no pueden ser posibles y no tienen sentido, como, por ejemplo: “las vacas vuelan” y luego se preguntó por qué eso no está bien y algunos respondieron: “porque tienen patas”, “porque no pueden volar”, etc. Finalmente se leyó la consigna: “en las siguientes frases que les voy a leer, hay sinsentidos, cosas o situaciones que no son correctas, lógicas y que no están bien. Entonces, escriban en la hoja qué hay de absurdo o raro en cada frase y por qué, luego darían vuelta la hoja y escucharán una vez más cada frase y, en caso de haber interpretado un nuevo sinsentido o absurdo, lo escribirán allí. Si la interpretación es la misma, dejan sin escribir ese punto”.

Finalizada la actividad correspondiente, los niños comenzaron a preguntar: “cuáles eran las respuestas correctas”. Se le retiraron las hojas y conversamos un momento sobre cada absurdo dado, todos se mostraron muy interesados. Algunos se lamentaron al saber que se habían equivocado en alguna respuesta y otros festejaron sus aciertos.

Se recogieron así un total de 57 producciones, de las cuales se excluyeron: la de la alumna integrada, dos hojas entregadas en blanco y cuatro que solo contenían datos personales. (Anexo I. Tomo II).

Luego se procedió a volcar los datos en la Planilla (Anexo II- planilla de recolección de datos) teniendo en cuenta borrar los nombres completos de aquellos estudiantes que no respetaron la consigna. Como nota de color comentamos la negativa de uno de los alumnos a poner sus iniciales (RC) argumentando que él era de NOB. Fue la docente quien lo convenció de separarlas con una barra.

Otro niño, se acercó para entregar sus escritos y argumentó, diciendo: “seño, a mí me cuesta expresarme escribiendo. Yo hablando, así, me sale mejor, me cuesta menos.

Para pasar las respuestas a la planilla se tomaron las hojas de manera aleatoria, poniendo un número de orden a cada una en la parte superior derecha de cada hoja.

Las respuestas correctas, argumentadas, se indicaron con un signo +, las negativas (mal o incompletamente argumentadas) con un signo –, con la letra E aquellas donde el alumno ha respondido de forma “ecolálica” es decir que repite de manera casi exacta las frases expresadas oralmente y, por último, el cuadrante que se deja vacío indica tanto que ya respondió en la primera presentación de la consigna, como que hay una raya o que el espacio destinado a la respuesta se encontraba en blanco: ausencia de respuesta.

Este procedimiento se llevó a cabo por el método de doble ciego por parte de ambas autoras y fueron consensuados junto a la tutora.

### 9.1. Instrumento de recolección de datos

En primer término se les solicitó a los estudiantes que pongan las iniciales del nombre y apellido, la fecha de nacimiento y el sexo. Luego se les leyó la siguiente consigna:

En las siguientes frases que les voy a leer, hay sinsentidos, cosas o situaciones que no son correctas, lógicas y que no están bien. Entonces, escriban en la hoja qué hay de absurdo o raro en cada frase y por qué.

Luego darán vuelta la hoja y escucharán una vez más cada frase y, en caso de haber interpretado un nuevo sinsentido o absurdo, lo escribirán allí. Si la interpretación es la misma, dejan sin escribir ese punto.

- 1- En un antiguo cementerio de un pueblito gallego se ha encontrado una calavera pequeña que se cree que es la de Cristóbal Colón cuando tenía 10 años.
- 2- Un día vimos flotando varios témpanos de hielo que se habían derretido totalmente con el calor de la corriente marina cálida.
- 3- Ayer fui caminando al trabajo, de repente se puso el semáforo en verde y frené mi vehículo para darle paso a los peatones.
- 4- Llegamos al puerto de las Islas Malvinas, era un día soleado y sin viento. Apenas bajamos del tren vimos flameando la bandera argentina.

## **10. Plan de análisis de datos**

Se analizaron diferentes tipos de respuestas para los sinsentidos: correcta, incorrecta, eco-respuesta, ausencia. Finalmente, con la reiteración de la consigna (facilitación) se compararon los resultados obtenidos para verificar si se produjo un incremento del número de sinsentidos respondidos correctamente y del número de absurdos interpretados, luego de la 2° lectura.

Los datos obtenidos son analizados en tablas, gráficos y medidas estadísticas de resumen: se utilizaron frecuencias absolutas y relativas, incrementos, porcentajes, proporciones y cuartiles. Se aplicó la prueba estadística de chi-cuadrado de Pearson.

## II) CONTEXTO DE REALIDAD

Como ya dijimos, la complejidad de los absurdos propuestos en este trabajo depende del número de sinsentidos que involucra cada uno. Comenzamos entonces por el análisis de los 7 sinsentidos evaluados según el tipo de respuesta que los estudiantes dieron a los mismos en la primera lectura de las consignas que se les hizo de los absurdos.

### 1. Análisis de los sinsentidos

Sinsentido del 1° absurdo: Cristóbal Colón no murió cuando tenía 10 años.

Cuadro II. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas dadas al 1° absurdo según el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

	Positivas +	Negativas -	Eco respuestas	Ausencia
Varones n=28	8 0,29	9 0,32	1	10 0,36
Mujeres n=22	5 0,23	6 0,27	0	11 0,50
Total = 50 100%	13 26%	15 30%	1	21 42%

La cuarta parte de la población (26%) pudo resolver el sinsentido que caracteriza a este absurdo. El porcentaje de respuestas negativas supera escasamente el de las positivas en tanto que la ausencia de respuestas es la de mayor frecuencia. Las eco-respuestas fueron muy poco frecuentes.

Dado que la distribución de alumnos según sexo no presenta la misma frecuencia, se obtienen los promedios con el fin de comparar los resultados. Si bien el comportamiento es bastante similar en ambas muestras para cada tipo de respuesta se destaca que la mitad de las mujeres evaluadas no respondieron la consigna.

Estadísticamente, se observa que no hay asociación entre el sexo y las respuestas positivas dadas en este absurdo: Chi-cuadrado observada: 2.19, gl 1, valor p= 0.6398 (>0,05).

Sinsentido del 2° absurdo: Los **témpanos** derretidos no pueden verse ni flotar.

Cuadro III. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas dadas al 2° absurdo según el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

	Positivas +	Negativas -	Eco respuestas	Ausencia
Varones n=28	2 0,07	12 0,43	0	14 0,50
Mujeres n=22	2 0,09	14 0,67	0	6 0,27
Total = 50 100%	4 8%	26 52%	0	20 40%

Apenas el 8% de la población estudiada demostró interpretar el sinsentido de este absurdo.

La mitad de la población (52) dio una respuesta equivocada y el 40% no respondió la consigna. No se observaron eco-respuestas.

En relación con el sexo, los promedios de respuestas correctas son similares, en tanto que las mujeres dieron más respuestas negativas y los varones dejaron sin responder el ítem.

Estadísticamente, se observa que no hay asociación entre el sexo y las respuestas positivas dadas en este absurdo: Chi-cuadrado observada: 0,064, gl 1, valor  $p= 0.8003 (>0,05)$ .

Sinsentidos del 3° absurdo: Es un **peatón**, por lo tanto, no frena ningún vehículo. El vehículo no se detiene ante la luz verde del **semáforo**.

Cuadro III. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas dadas a los 2 sinsentidos del **3° absurdo** según el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

	Peatón			Semáforo		
	+	-	E	+	-	E
Varones n=28	9 0,32	1	1	20 0,71	3	1
Mujeres n=22	5 0,23	2	0	12 0,55	6	0
Total = 50 100%	14 28%	3	1	32 64%	9	1

El 64% de la población pudo resolver el sinsentido del “semáforo” y un 28% el del “peatón”. Estadísticamente, se observa que hay asociación entre el sinsentido y las respuestas positivas dadas en este absurdo: Chi-cuadrado observada: 13.0435, gl 1, valor  $p= 0.0003 (<0,05)$ .

En ambos sinsentido el mejor promedio de respuestas correctas fue dado por los varones. Aunque, estadísticamente, se observa que no hay asociación entre el sexo y las respuestas positivas dadas en los dos sinsentidos:

Peatón: Chi-cuadrado observada: 0,542, gl 1, valor  $p= 0.4616 (>0,05)$ .

Semáforo: Chi-cuadrado observada: 1,524, gl 1, valor  $p= 0.2170 (>0,05)$ .

Las eco-respuestas fueron muy poco frecuentes.

Sinsentidos del 4° absurdo: la bandera no flamea **sin viento**; es imposible encontrar la **bandera** argentina en las Islas Malvinas porque están en poder de los ingleses; no se descende de un **tren** al tocar un puerto.

Cuadro IV. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas dadas a los 3 sinsentidos del 4º absurdo según el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

	Tren			Sin viento			Bandera		
	+	-	E	+	-	E	+	-	E
Varones n°=28	15 0,54	1	0	5 0,18	1	0	10 0,36	0	0
Mujeres n°=22	8 0,36	2	1	3 0,14	1	1	6 0,27	0	1
Total = 50 100%	23 46%	3	1	8 16%	2	1	16 32%	0	1

El 46% de la población pudo resolver el sinsentido “tren”, un 32% el de “bandera” y un 16% el de “sin viento”. Las respuestas positivas del primer sinsentido superan levemente a las de los dos restantes. Estadísticamente, se observa que hay asociación entre el sinsentido y las respuestas positivas dadas en este absurdo: Chi-cuadrado observada: 10.473, gl 2, valor  $p=0.0053 (<0,05)$ .

Respecto del sexo, se evidencia un leve mayor promedio de respuestas positivas en los varones aunque, estadísticamente, se observa que no hay asociación entre el sexo y las respuestas positivas dadas en los 3 sinsentidos:

Tren: Chi-cuadrado observada: 1,469, gl 1, valor  $p=0.2255 (>0,05)$ .

Viento: Chi-cuadrado observada: 1,163, gl 1, valor  $p=0.6864 (>0,05)$ .

Bandera: Chi-cuadrado observada: 0,403, gl 1, valor  $p=0.5255 (>0,05)$ .

Las eco-respuestas fueron muy poco frecuentes.

### 1.1. Comparación

El gráfico 1 muestra que la mayor cantidad de respuestas positivas se registraron en los sinsentidos “semáforo” (32/50) y “tren” (23/50), resueltos por más de la mitad de la población, con un 64 y 46% respectivamente, seguidos de “bandera” con un 32%. “peatón” y “Colón” presentaron porcentajes similares (28 y 26%, respectivamente). Mucho más de la mitad de la población no respondió a los sinsentidos “viento”, “peatón” y “bandera”, de cuyos porcentajes de respuestas positivas el más bajo resultó “viento” (16%). En el sinsentido “témpano” es donde se ve el menor porcentaje (8%) de respuestas positivas y mayor frecuencia de negativas; siendo además el único en no obtener eco-respuestas. La distribución casi similar de respuestas ausentes, negativas y positivas se observó en el sinsentido “Colón”, siendo más frecuentes las primeras.

Gráfico 1: Comparación de las respuestas dadas en cada sinsentido por los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

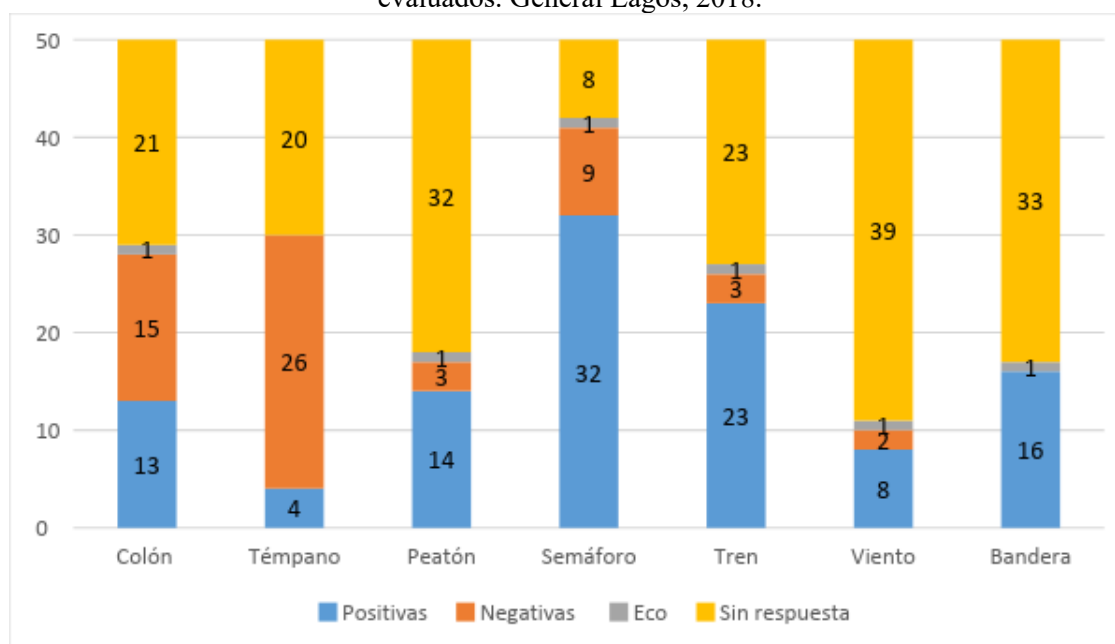
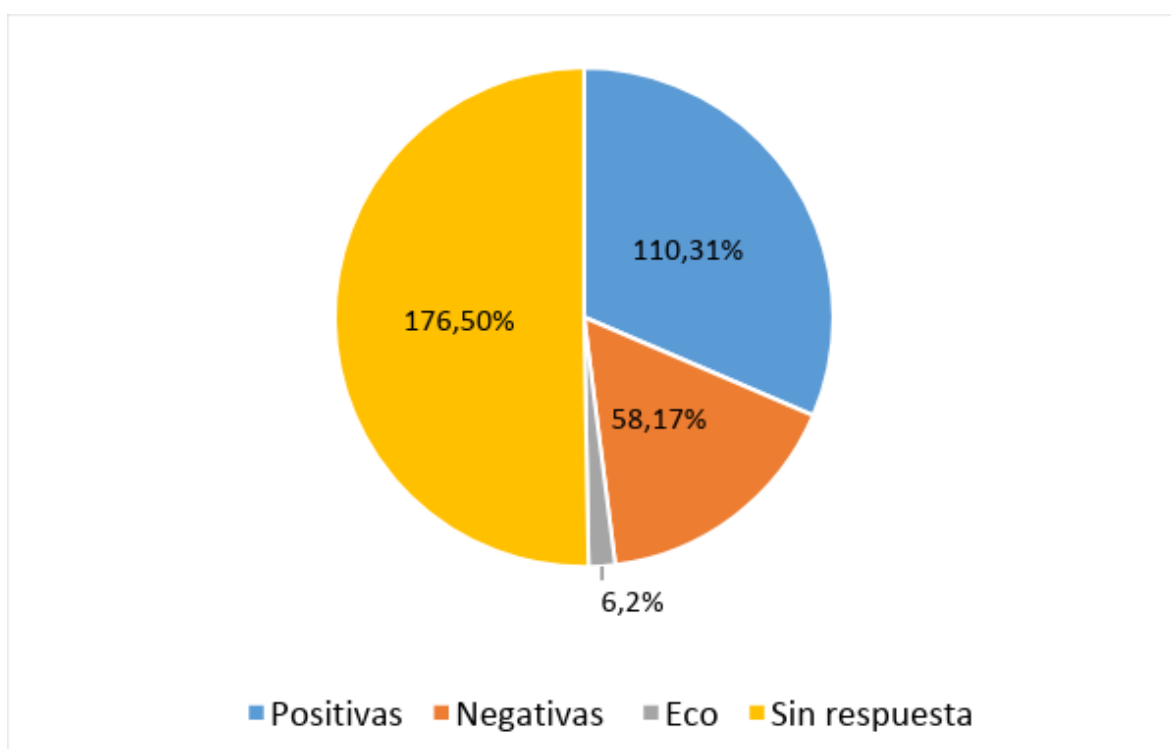


Gráfico 2: Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas dadas a los 7 sinsentidos de los 4 absurdos presentados a los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.



Como síntesis de los resultados totales obtenidos luego de la primera lectura de los 7 sinsentidos, tenemos que la mitad de la población estudiada (50%) no dio respuestas a

ellos, casi la tercera parte pudo resolverlos de manera positiva (31%). Una mínima cantidad dio eco-respuestas (2%). Y el resto (17%) lo realizó de forma negativa (gráfico 2).

## 1.2. Reiteración de la consigna.

Los absurdos verbales con diferente grado de complejidad por el número de sinsentidos que involucran son presentados dos veces. En el punto anterior, se analizaron exclusivamente las respuestas obtenidas en la 1° lectura total de las consignas. En este título se vuelcan los resultados obtenidos en esa primera lectura y los de la 2° lectura en la que se los reitera con el fin de obtener el incremento de las respuestas positivas (Anexo II Planilla de volcado y Cuadro A).

En los siguientes gráficos se puede observar que, a menor frecuencia de interpretación de los sinsentidos en la primera lectura, mayor incremento de la misma con la reiteración de la consigna y viceversa. En efecto, eso se comprueba en los sinsentidos “Colón” (92%), “témpano” (100%), “peatón” (86%) y “viento” (75%) (gráfico 4), en los cuales, el número de estudiantes que interpretó los sinsentidos en la segunda lectura fue semejante al número que lo hizo en la primera (gráfico 3). En tanto que en aquellos cuya interpretación fue dada por una gran cantidad de sujetos ya en la primera lectura, en la segunda fueron muy pocos quienes lograron sumar respuestas correctas. Tal es así que los incrementos son del 2% para “semáforo”; del 19% para “bandera” y del 30% para “tren” (gráfico 4).

El gráfico 3 ilustra tanto la brecha que se observa en los sinsentidos que mejor rendimiento presentaron en la primera lectura como la semejanza en el número de respuestas que se dieron en aquellos que presentaron menor frecuencia de interpretación.

Respecto del sexo, las **mujeres** se benefician ampliamente con la reiteración de la consigna en los sinsentidos “peatón”, “Colón” y “tren”, en ese orden. Los **varones** apenas lo hacen en “viento”, “bandera” y “semáforo”. Finalmente se observa una semejanza en el incremento en “témpano” (gráfico 4).



Gráfico 3. Distribución de las frecuencias absolutas de las respuestas positivas dadas a los 7 sinsentidos en la 1º y 2º lectura por los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

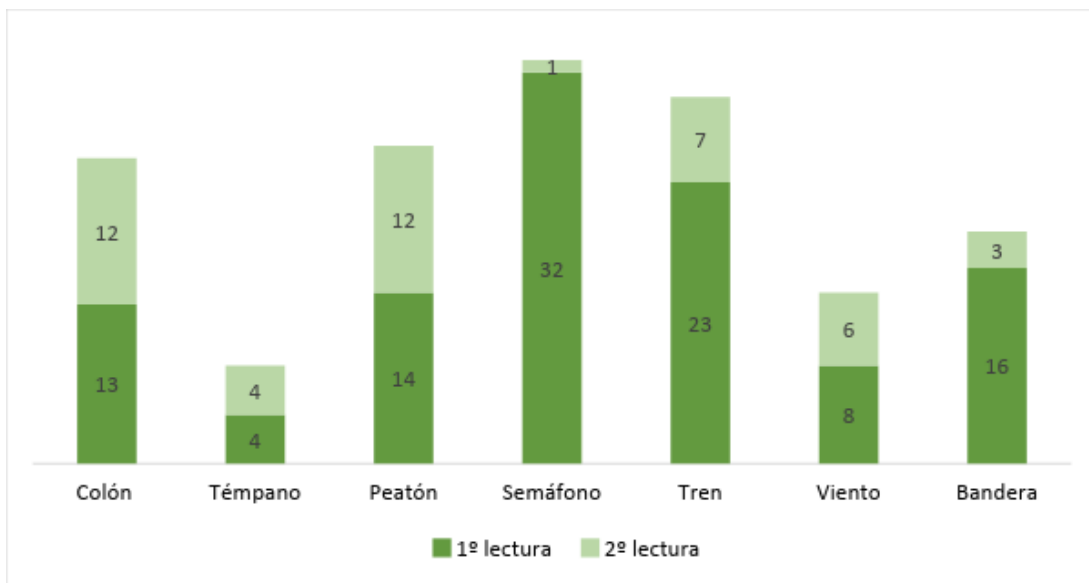
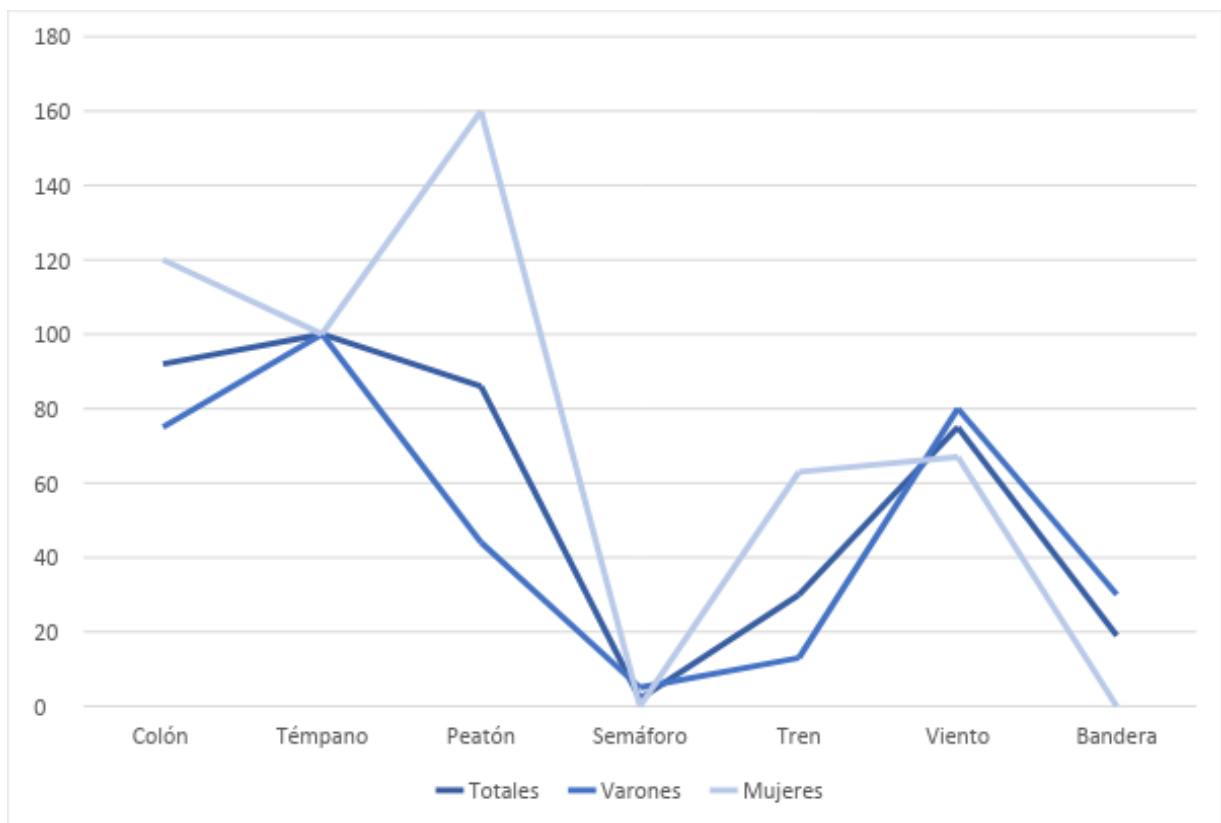


Gráfico 4. Distribución del porcentaje de incremento de las respuestas positivas obtenido luego de la 2º lectura de los 7 sinsentidos según el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.



## 2. Interpretación del absurdo verbal

Ya vimos que los absurdos presentados poseen diferente grado de complejidad. En este punto volcaremos los resultados obtenidos de la interpretación de los absurdos considerando que el estudiante lo interpreta cuando resuelve la cantidad exacta de sinsentidos que presenta, dando una respuesta correcta a la totalidad de los que involucra. De modo que los absurdos se consideran interpretados cuando el alumno responde que...

1: Cristóbal Colón no murió a los 10 años.

1: Los témpanos derretidos no pueden ser vistos ni flotar.

2: Un peatón no puede frenar ningún vehículo ya que fue caminando al trabajo y que si el semáforo se puso en color verde se debe avanzar y no frenar.

3: No es posible que la bandera flamee ya que no hay viento; que es imposible encontrar la bandera argentina en las Islas Malvinas porque están en poder de los ingleses; y que si llegaron a un puerto no podrían bajar del tren.

De lo contrario, la interpretación se considera incorrecta.

Cuadro V. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de los absurdos interpretados en la 1° lectura según el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

	Absurdo 1	Absurdo 2	Absurdo 3	Absurdo 4
Varones n=28	8 0,29	2 0,07	8 0,29	0
Mujeres n=22	5 0,23	2 0,09	3 0,14	0
Total = 50 100%	13 26%	4 8%	11 22%	0%

A partir de los resultados obtenidos de la primera lectura de los absurdos verbales, comprobamos que ninguno fue resuelto por más de la cuarta parte de la población estudiada. Los de mayor frecuencia de interpretación fueron el 1° y el 3°, ya que fueron interpretados por el 26% y el 22%, respectivamente. El 2° absurdo fue interpretado sólo por el 8% de los estudiantes. El absurdo 4° que incluye 3 sinsentidos no pudo ser resuelto por ninguno.

Los 2 primeros absurdos se asemejan en el número de sinsentidos: ambos incluyen solo 1. Estadísticamente, se observa relación entre el sinsentido involucrado en cada uno y las respuestas obtenidas dado que  $p < 0,05$ . Chi-cuad= 5,74; gl=1; valor  $p=0,0166$

Comparando también estadísticamente las respuestas obtenidas en los absurdos n°3 y n°4 que involucran más de un sinsentido, se observa que hay asociación entre el absurdo y las

respuestas positivas dadas por los estudiantes: Chi-cuadrado observada: 12,3596; gl 1, valor  $p= 0.0003 (<0,05)$ .

Este comportamiento también se observó en la comparación de las respuestas obtenidas en los 4 absurdos aplicados, los que estadísticamente demostraron un valor de  $p <0,05$ . Chi-cuadrado observada: 18.2724; gl 3, valor  $p= 0.0004$

## 2.1. Reiteración de la consigna.

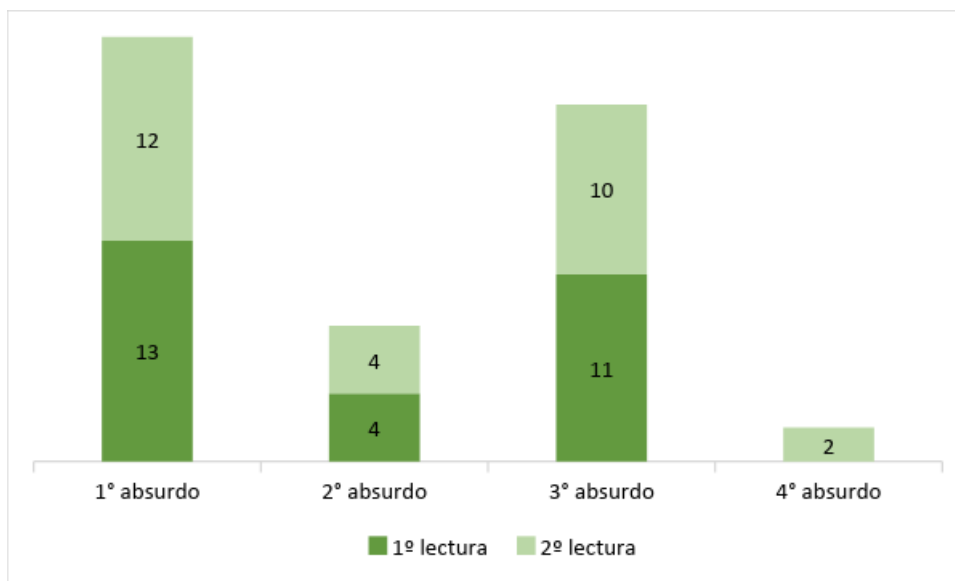
En el cuadro VI y gráfico 5 podemos observar que, luego de la reiteración de la consigna, el absurdo que se vio más favorecido, con un incremento de 200%, fue el 4° dado que, si bien en la primera lectura nadie pudo interpretarlo, en la segunda dos estudiantes lo lograron, completando el número de sinsentidos que ya habían explicado en la primera (Anexo II, Casos: 1-LMAG y 21-MG). Siguen los 3 restantes con porcentajes que van del 91 al 100%. En estos tres casos el número de alumnos que duplica la interpretación de absurdos es independiente de la frecuencia, alta o baja del mismo.

Respecto del sexo, las mujeres se beneficiaron más que los varones con la reiteración de la consigna de los absurdos 1° y 3°. En los restantes el incremento fue similar.

Cuadro VI. Distribución de las frecuencias absolutas de las respuestas dadas a los 4 absurdos en la 1° y 2° lectura y el porcentaje de incremento según el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

	1° absurdo Colón			2° absurdo Témpano			3° absurdo Peatón Semáforo			4° absurdo Tren Viento Bandera		
	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc
	F	F	%	F	F	%	F	F	%	F	F	%
Varones n = 28	8	6	75	2	2	100	8	3	38	0	1	100
Mujeres n = 22	5	6	120	2	2	100	3	7	233	0	1	100
Total = 50 100%	13	12	92	4	4	100	11	10	91	0	2	200

Gráfico 5. Distribución de las frecuencias absolutas de las respuestas positivas dadas a los 4 absurdos verbales en la 1° y 2° lectura por los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.



### III) CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN

#### 1. Discusión

Uno de los objetivos que planteamos en esta investigación fue conocer cómo nuestra población interpreta los absurdos verbales con diferente grado de complejidad; complejidad dada por la cantidad de sinsentidos que cada uno involucra. Hemos podido arribar a algunas conclusiones luego de los diferentes análisis, los cuales iremos plasmando a lo largo de la discusión.

Coincidimos con Azcoaga (1982) en la convicción de que lo más importante del lenguaje no es el lenguaje externo, lo ostensible; sino que lo que verdaderamente importa es todo el lenguaje que ocupa la actividad interior del sujeto. Lo fundamental del lenguaje hay que buscarlo en la competencia, en la estructura profunda, mientras que el rendimiento, las estructuras de superficie, son solo sus manifestaciones. Estas consideraciones llevan a pensar al aspecto semántico como el más importante, puesto que es la decodificación semántica la que culmina el aspecto comunicativo verbal y la codificación semántica la que lo comienza (Azcoaga, 1982). Este fue uno de los motivos de elección de nuestra temática para desarrollar el trabajo.

Comprobamos que ningún absurdo fue resuelto por más de la cuarta parte de la población estudiada y que esto no tiene relación sólo con la cantidad de sinsentidos que los conforman.

Por ejemplo, el primer absurdo “Colón” está conformado por un solo sinsentido y fue resuelto por un 26% de la población en la primera lectura que se le hizo del mismo (cuadro VI), ocupando el primer lugar por ser el absurdo que más respuestas positivas obtuvo. Por otro lado, el absurdo n°2 también presenta un solo sinsentido, pero las respuestas no han sido similares ya que fue resuelto por un 8% de la población en la primera lectura (cuadro VI). Estadísticamente se demostró asociación entre el sinsentido involucrado en el absurdo y el número de respuestas correctas dadas ( $p < 0,05$ ).

Ambos absurdos incluyen un solo sinsentido determinado por conceptos incongruentes entre sí. Ya dijimos que un concepto es una unidad de conocimiento, elaborado y organizado a partir del ingreso de información sensorial, en primer término, luego mediante la acción de codificar estructuras semánticas, en el lenguaje interno. Es decir, depende de la transmisión de la información semántica y su reelaboración en el lenguaje

interno del sujeto (Azcoaga, 1989). Azcoaga, considera que cuando un maestro expone un tema determinado lo hace de forma verbal, esto se debe a que todo el conocimiento está almacenado en el lenguaje; y cuando el estudiante puede recodificar verbalmente esa explicación está formando el concepto.

Para interpretar estos resultados tan dispares en dos absurdos similares, podemos citar a Vygotsky, (1964) quien sostiene que el aprendizaje se construye a partir de la relación entre los que él denominaba pseudoconceptos y conceptos científicos. Los pseudoconceptos son conceptos espontáneos que emergen a través de las experiencias vividas por el niño en la vida cotidiana. En cambio, los conceptos científicos se originan por la instrucción dada a través de maestros o adultos y se trata de conceptos definidos por la lógica más que construidos espontáneamente. Ambos tipos de conceptos coexisten y suelen aproximarse mucho más en la edad escolar.

Partiendo del hecho de que nuestra población se encuentra entre los 12 y 13 años de edad, estos alumnos poseen cierto contenido cultural que es adquirido en la escuela ya desde los primeros grados. Hemos considerado que el concepto Colón se encuentra más arraigado en el conocimiento cultural que poseen los estudiantes y que esto les permitió inferir que murió viejo y no de pequeño. Si bien es gracias a la competencia cultural mediante la cual se puede acceder al conocimiento de esta personalidad histórica es solo el procesamiento semántico, y también el sensorio-perceptivo de los datos referidos a él (por ejemplo sus imágenes), el que permitió inferir que la calavera pertenecía a un adulto, y a partir de allí poder comparar con el dato dado en el absurdo “(...) una calavera pequeña que se cree que es la de Cristóbal Colón cuando tenía 10 años”. Ese juicio de comparación entre conceptos permite suponer que no podría ser de él si es la de un niño. Pensamos que la dificultad en la interpretación del segundo absurdo no radica en el probable desconocimiento del término “témpano” ya que le siguen las palabras “de hielo” lo que inmediatamente permite suponer que este concepto científico se transforma en cotidiano si establecemos la relación hielo derretido/flotar; aunque muchos de los estudiantes asociaban este término con flotar en el aire y no en el agua, como pudimos comprobar en la lectura de las respuestas que consideramos negativas. También, en este caso particular, puede que este concepto no forme parte del conocimiento de algunos de los estudiantes, posiblemente porque nunca han vivenciado personalmente un lugar con témpanos de hielo, siendo parte del paisaje de zonas polares y no propio del lugar de origen de los estudiantes. Dicha justificación tiene relación con el aspecto sensorio-perceptivo de la propia experiencia dado que la población no

cuenta con la oportunidad de ver, sentir, tocar, etc. un fenómeno como tal. Y, por otro lado, en relación a los conceptos científicos puede que dicho término no haya sido dado aún en alguna asignatura, como geografía o ciencias naturales.

Los denominados anteriormente conceptos científicos tienen relación con lo que Azcoaga define como aprendizaje pedagógico, aprendizaje institucionalizado, es decir dependiente de las instituciones educativas, donde no solo se accede a contenidos formales y saberes explícitos como la lectoescritura y el código matemático sino que también es el lugar donde se transmite la cultura. Para que este aprendizaje sea posible debe haber un sujeto motivado, ya que es la motivación quien movilizará a los procesos atencionales para así llegar a la actividad combinatoria –análisis y síntesis- a nivel cortical (Azcoaga, 1997), ya que, como bien plantea el Dr. Azcoaga, la organización de los conceptos depende en un altísimo grado, de la organización del código semántico (Azcoaga, 1988b).

El 3º absurdo (“peatón” y “semáforo”) fue resuelto por un 22% de la población (cuadro VI); porcentaje apenas inferior al del primero (Colón). Este incluye 2 sinsentidos, uno de los cuales es “semáforo” que fue el que mayor respuestas positivas tuvo de los 7 (64%); el otro es “peatón” con el 28% (cuadro III). Se encontró relación estadística ( $p < 0,05$ ) entre las respuestas correctas y los 2 sinsentidos que se incluyen en este absurdo.

Concluimos que el conocimiento de lo experiencial, o bien de los denominados conceptos cotidianos, en esa edad influyó para que las respuestas sean positivas. Es una edad en la que no solo se vivenciaron experiencias como la de andar en bicicleta, viajar en auto, moto, cruzar la calle solo, entre otras actividades realizadas; sino que también los rasgos visibles, perceptibles inmediatos y concretos de las cosas cumplen una función notable.

Sumado a esto, lo que posiblemente favoreció su correcta interpretación es lo que Kerbrat Orecchioni (1986) denominó “competencias culturales e ideológicas”, la primera tiene que ver con el conocimiento que se tiene sobre el mundo y la segunda con el conjunto de evaluación e interpretación del universo. Dicho de otro modo, es el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el mundo –para muchos de ellos solo aprendido a través de lo impartido en la escuela- o bien adquirido por la práctica y acontecimientos vividos. O sea, y una vez más según Vigotsky, hablamos de conceptos científicos y cotidianos.

En el último absurdo, que incluye 3 sinsentidos, la resolución fue nula (0%) en la primera lectura. Aquí también hubo una gran cantidad de sinsentidos resueltos pero de manera aislada (“tren” 46%, “bandera” 32% y “sin viento” 16%, cuadro IV). Retomando lo

mencionado anteriormente este absurdo involucra dos conceptos (tren y viento) que se aprenden con la experiencia o como bien plantea Kerbrat-Orecchioni (1986) relacionado a las competencias culturales del hablante que juegan un rol fundamental a la hora de interpretar los sinsentidos; y otro científico (bandera argentina), el que Azcoaga relacionó con el aprendizaje pedagógico. De los 3 sinsentidos, el primero (“tren”) fue el que mejor promedio de interpretación obtuvo. Es un conocimiento que surge de la categoría de los medios de transportes según su forma de desplazarse, es algo sencillo de aprender: al puerto de una isla no se accede en tren. En el segundo (“Bandera Argentina”), se produce una relación entre los conceptos Bandera Argentina/ Islas Malvinas los cuales permiten argumentar que la bandera no puede flamear en ese territorio ya que está usurpado por los ingleses. Le sigue otra comparación que se establece entre flamear/sin viento. Esto es imposible, dado que el rasgo de flamear una bandera requiere del rasgo del viento. Se encontró relación estadística ( $p < 0,05$ ) entre las respuestas correctas dadas por los estudiantes a cada uno de sinsentidos que se incluyen en este absurdo.

Sin embargo, creemos que la dificultad en este caso fue doble, dada por un lado por el número de sinsentidos que lo conforman, ya que es el que mayor número incluye y también por el concepto sin viento y el lugar que ocupa dentro de la frase.

En relación con el lugar, pensamos que el sinsentido sin viento pudo haber pasado más desapercibido por encontrarse en medio de los otros dos, opacado por la intensidad de los otros estímulos: la primera y última parte del absurdo ingresan con mayor fuerza y quedan en la memoria de los estudiantes, esto puede deberse a que realizaron distinciones sensoriales a partir de un proceso de abstracción determinado por los estímulos más fuertes, donde el reconocimiento de los sinsentidos fue gracias a características que resaltan demasiado, ya sea colores, formas, tamaño, entre otros. En relación con el concepto, debemos considerar el entorno en el que lo aplica es el de las Islas Malvinas, un lugar ventoso y lluvioso que no puede dar lugar al disparate de pensar que allí la bandera no flamee, obviando la parte del enunciado que alude a que era un día soleado y sin viento.

Concluimos que todo ello fue un obstáculo para lograr la resolución total del absurdo.

A modo de síntesis, podemos afirmar que lo relevante en la elaboración de un absurdo verbal es tanto la calidad de los sinsentidos que lo conforman como la cantidad de los mismos.



Si bien desconocemos los instrumentos e indicadores aplicados en las diferentes investigaciones previas a la nuestra, intentaremos una comparación con los resultados alcanzados en ellas. Podemos suponer, eso sí, que la mayoría no incluye absurdos de más de un sinsentido.

Mahillo (2006) también evalúa diferentes respuestas dadas ante la prueba de absurdos verbales en una población caracterizada por el segundo nivel lingüístico. Sus resultados mostraron que más de la mitad (52%) de la población pudo reconocer el contenido del absurdo y lo supo justificar con la información necesaria. En contraposición a nuestra investigación que sólo pudieron resolverlos casi la tercera parte (31%) y que la mitad de la población estudiada no dio respuestas (50%) (gráfico 2).

Albarracín (2007) tampoco encontró diferencias en la comprensión de los absurdos en lo que respecta al sexo. Aunque concluyó que la mayoría de los niños pudo resolver el absurdo, encontrando el contenido erróneo presente en el enunciado dado; a diferencia de nuestro estudio en el que la gran mayoría no pudo hacerlo.

Melisa y Eliana Altamirano (2016) tampoco encontraron diferencias respecto del sexo y, al igual que nosotras, consideraron como respuestas positivas cada absurdo verbal resuelto correctamente, aunque suponemos que sus absurdos, tomados del subtest de Razonamiento (Forma A) del Dr. Feldman y la Dra. Torres, como los del resto de las investigaciones, cuentan con un solo sin sentido.

Finalmente, y para concluir con el análisis de la reiteración de la consigna, tanto de los sinsentidos como de los absurdos conformados por los mismos, podemos afirmar que la misma produce un incremento de respuestas positivas. Si bien los valores han sido muy variados, en todos los casos se evidenció este comportamiento: a mayor interpretación inicial menor incremento y viceversa.

Analizando a los absurdos, evidenciamos que el más favorecido fue el 4º con un 200% de incremento, en ambos sexos. En la primera lectura nadie pudo interpretarlo en tanto que en la segunda dos estudiantes lo lograron, completando el número de sinsentidos que ya habían logrado en la primera (Anexo II, Caso: 1-LMAG y 21-MG). Le siguen los 3 restantes con porcentajes que van del 91 al 100%.

Respecto del sexo, también las mujeres se beneficiaron más que los varones con la reiteración de la consigna de los absurdos 1º y 3º.

Analizando la interpretación aislada de cada uno de los sinsentidos dada en la primera lectura y comparadas con las respuestas dadas con la reiteración de la consigna podemos concluir con que los sinsentidos que presentaron menor frecuencia de interpretación en la primera tuvieron un mayor incremento de la misma en la segunda, que aquellos cuyas respuestas fueron más satisfactorias en la primera. Tal es el caso de “semáforo” que fue interpretado por el 64% de la población y luego tuvo un incremento sólo del 2% o viento con un 75% de incremento luego de una primera interpretación del 16% (gráfico 3 y cuadro V).

En cuanto a “Colón”, “témpano” y “peatón” cuyos incrementos fueron los mayores registrados (entre el 86% y 100 %) sus porcentajes de interpretación en la primera lectura no fueron similares (26%, 8% y 28 % respectivamente) (gráfico 3 y cuadro V).

El incremento de “bandera” fue sólo del 19% y su porcentaje inicial de 32%, en tanto que “tren” le sumó un incremento de 30% al 46% de interpretación en la primera lectura (gráfico 3 y cuadro V).

Como vimos, si bien en todos los casos se produjo el efecto de facilitación, la proporción no es en todos similar por las razones de cantidad y ubicación que explicamos en la interpretación de los absurdos. Dado que los sinsentidos no fueron evaluados aisladamente salvo los dos primeros, porque el absurdo contaba con un solo sinsentido, no podemos inferir cuál hubiera sido su comportamiento de haber sido testados de ese modo.

Respecto del sexo, las mujeres se benefician ampliamente con la reiteración de la consigna en los sinsentidos “peatón”, “Colón” y “tren”, en ese orden. Los varones se vieron favorecidos en “viento”, “bandera” y “semáforo”. Finalmente se observa una semejanza en el incremento en “témpano” (gráfico 4).

El efecto positivo de la facilitación ha sido plasmado también en otros trabajos de investigación, como el de Rut Debiasi (1993) en una población de pacientes portadores de retardos afásicos en el que compara la resolución de absurdos verbales y gráficos. Como nosotros hicimos, esta autora también demostró que la reiteración favorece de forma positiva a la resolución del absurdo presentado, aunque en mayor medida en los gráficos que en los verbales. Se pueden encontrar otros puntos de coincidencia con nuestra investigación. Por un lado, ella refiere utilizar absurdos verbales provenientes del protocolo de comprensión verbal de Berta Derman (que sabemos que incluye los dos de Terman y Merrill que nosotras aplicamos). Y, por otro, la coincidencia del nivel lingüístico

de la población, ya que ambas se realizan con sujetos que se encuentran en la tercera etapa de la comunicación, segundo nivel lingüístico, aunque la nuestra es una población sin patología.

Zabalúa (1994) también explora sólo la comprensión de absurdos verbales como nosotras, pero en una población de niños con deficiencia mental. Ella aplica distintos tipos de facilitaciones lingüísticas (de tipo semántico y sintáctico), en tanto que nosotras solo utilizamos como facilitación la reiteración de la consigna. Y, al igual que nosotras, concluye con que la facilitación es un beneficio para la resolución de los absurdos y lo demostró con una población dividida en grupos de control y grupo de estudio. Concluyó con que el grupo de niños que recibió facilitaciones presentó una mayor resolución de absurdos verbales que el otro grupo, demostrando que los niños con deficiencia mental leve son capaces de resolver absurdos verbales a partir de la aplicación de facilitaciones de tipo semántico y sintáctico.

También Miatello (2009) observó el efecto positivo de la facilitación pero en niños con retardo mental.

Adriana Delgrosso y Mariana Arbe (2018) quienes estudiaron el papel facilitador en la reiteración de la consigna dada bajo la modalidad de lectura que llevan a cabo los universitarios de los absurdos verbales que escucharon leídos la primera vez, también comprobaron el efecto positivo de la misma.

Todas las investigaciones citadas coinciden en el valor que posee la facilitación.

## **2. Conclusiones**

El objetivo principal de nuestro trabajo fue aportar datos que proporcionen antecedentes para la evaluación de la decodificación semántica. Para ello, aplicamos un protocolo con 4 absurdos verbales, dos con un sinsentido tomados del Test de Terman y Merrill, uno con dos sinsentidos confeccionado por nosotras y otro con tres, diseñado por nuestra tutora, en 50 estudiantes con un promedio de edad de 12, 9 años.

Como bien mencionamos anteriormente, para confeccionar los absurdos planteamos un abordaje completo y complejo, donde no solo se considere el nivel lingüístico sino también el psicológico y sociocultural; además de la prueba piloto realizada a niños de la misma

edad previa a la elaboración del protocolo. El de Delgros y Arbe (2018), fue medido y valorado en su investigación.

Diseñamos un instrumento con los absurdos verbales poseen diferente grado de complejidad, dada por la cantidad de sinsentidos que los conforman. Los mismos son considerados correctamente interpretados cuando el estudiante resuelve la cantidad exacta de sinsentidos que presenta cada uno de ellos. A partir de los resultados alcanzados, comprobamos estadísticamente que la interpretación de los sinsentidos no tiene relación con el sexo ( $p > 0,05$ ).

Demostramos que ningún absurdo fue resuelto por más de la cuarta parte de la población estudiada y que este bajo desempeño no tiene vinculación sólo con la cantidad de sinsentidos que los conforman sino también con la calidad de los mismos, según el tipo de concepto que involucre: científico o cotidiano. Estadísticamente las respuestas positivas obtenidas están relacionadas tanto con el sinsentido como por el número de estos que se incluya en cada absurdo ( $p < 0,05$ ).

Comparando los resultados obtenidos entre ambas lecturas, se llegó a la conclusión de que la reiteración de la consigna favorece a la interpretación de los absurdos verbales funcionando como una legítima facilitación de la descodificación semántica.

### **3. Limitaciones y Sugerencias**

En el desarrollo de la investigación se nos han presentado algunas limitaciones. Una de ellas fue que del total de 57 protocolos entregados durante la muestra debimos descartar 2 que fueron entregadas en blanco, o sea, sin datos filiatorios, 1 que correspondía al de una alumna integrada y 4 que contenían sólo los datos filiatorios pero con el resto en blanco, sin ningún intento de respuesta; quedando así nuestra muestra constituida por 50 sujetos: 22 de sexo femenino (44%) y 28 masculino (56%). Vale aclarar, que 5 planillas carecían de la fecha de nacimiento solicitada. No fue posible recuperar esos datos, ya que no se pudo identificar a dichos estudiantes.

La administración de la prueba fue realizada de manera grupal, utilizando la modalidad oral para dar las consignas y la escrita para que los estudiantes expresen sus respuestas. En las hojas que repartimos se pidió que consignen luego de las iniciales del nombre y apellido (N y A) y la fecha de nacimiento, el sexo. Este vocablo fue utilizado con el objeto de que nuestro protocolo no estuviera atravesado por la cuestión de género que nos

convoca en estos tiempos. Consideramos que de haber usado el término “género”, más complejo ya que implica los roles psíquicos, sociales y culturales que una persona asume, tendríamos que haber consensuado con la institución a instancias de la ESI dado que hablaríamos de la “identidad de género”, ese sentimiento que de sí mismo/a tiene una persona (el sentirse mujer o varón, o ni lo uno ni lo otro, o algo intermedio) (Siddhartha Mukherjee, 2016). En cambio, el concepto “sexo” se reduce a las diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres o mujeres; son características con las que se nace, es decir son universales.

Otro aspecto a tener en cuenta fue el criterio utilizado para considerar las modalidades de las respuestas ya sean positivas o eco-respuestas, dado que muchas veces estas se prestaban a confusión. Ejemplos de eco-respuestas: en el absurdo n° 1: “Una calavera pequeña de Cristóbal Colón cuando tenía 10 años”. (E3-BR). “Lo absurdo es que encontraron un cráneo de Cristóbal Colón cuando tenía 10 años.” (E43-MT). “Que se encontró una calavera de Cristóbal Colón cuando tenía 10 años”. (E5-MS). En el absurdo n° 2: “El absurdo es que dice que vieron un témpano de hielo derretido flotando por un río. (No sé qué río era)”. (E1-LMAG). “Vimos flotando témpanos de hielo”. (E3-BR). “Vimos flotar témpanos de hielo”. (E27-MS). En el absurdo n° 3: “Está mal porque dijo estoy en camino al trabajo y el semáforo se puso en verde y frene mi vehículo para darle paso a los peatones, está mal”. (E24-LC). “Primero: iba caminando al trabajo y se puso un semáforo en verde. Segundo: frenó su vehículo para darle paso a las personas”. (E39-MR). En el absurdo n° 4: “Ayer llegamos a las Islas Malvinas y vimos la bandera argentina flameando cuando llegamos, ¿Por qué ahí fue donde ganamos la guerra?”. (E10-CO). “Si es raro porque como estas en el puerto de las Islas Malvinas, te bajas del tren y ves a la bandera argentina flameando”. (E28-PV).

Por otra parte, debatimos si el absurdo era resuelto considerando las respuestas positivas de sinsentidos entre la primera y segunda lectura o solo cuando se resolvía completamente en la primera. Finalmente, y con el fin de observar el efecto de la reiteración de la consigna, decidimos que se daría por resuelto cuando las respuestas a los sinsentidos sean todas correctas en la primera lectura o por el completamiento de aquellos que el estudiante no había logrado hacer, sin tener que volver a escribir los anteriores que considerara correctos. Es decir que los sinsentidos no resueltos durante la primera lectura se interpretaran durante

la segunda o en el caso de aquellos absurdos que contaban con más de un sinsentido se integrasen con la reiteración.

A modo de sugerencia, para que este trabajo de investigación pueda ser utilizado como herramienta evaluativa del lenguaje, más precisamente en la relación del lenguaje y pensamiento, se debe completar el análisis estadístico con pruebas que establezcan los percentiles de interpretación de absurdos verbales en niños de 12 y 13 años de edad (7° grado). Lo que diferencia a estos absurdos verbales de otros conocidos y aplicados es que se han utilizado dos con diferente grado de complejidad, por la cantidad de sinsentidos involucrados.

#### IV) BIBLIOGRAFÍA

- Albarracin, J. (2007). *Respuestas a absurdos verbales obtenidas del subtest de razonamiento (escala alfa, forma A) de Feldman y Torres en niños de 7 años*. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Fonoaudiología, Rosario.
- Altamirano, E. y M. (2016). *Estudio descriptivo acerca del nivel de comprensión de absurdos verbales en niños de 8 años*. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Fonoaudiología, Rosario.
- Azcoaga, J.E. et al. (1979). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Buenos Aires: Ed. Paidós. 2da.ed.
- Azcoaga, J.E. (1982). *El lenguaje, su estructura y sus funciones – esfera neuropsicológica*. Acto académico. 15° Aniversario de APINEP. Buenos Aires. Recuperado el [21/09/18] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/esfer24f.pdf>].
- Azcoaga, J., Fainstein, D., Ferreres, A., Gonarasky, S., Cochen, S., Krynveniuk, M. y Podliszewsky, A. (1983). *Las funciones cerebrales superiores en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: Paidós.
- Azcoaga J.E. (1985). *Neurolingüística y Fisiopatología (Afasiología)*. Buenos Aires: El Ateneo. 3ra edición.
- Azcoaga, J.E. (1987). *Aprendizaje fisiológico*. En *psicología lenguaje y aprendizaje*. Buenos Aires: Ed. Pedagógicas. P.p 17-32. ADINA Rosario. Recuperado el [21/09/18] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/aprfis8f.pdf>].
- Azcoaga, J.E. (1988a). *Aspectos epistemológicos en la investigación del lenguaje interno*. En Berdichevsky et al. *Psicología y nuevos tiempos. Una aproximación epistemológica*. Buenos Aires: Ed. Cartago. P.p 219-237. ADINA Rosario. Recuperado el [04/10/18] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/epist18f.pdf>].
- Azcoaga, J.E. (1988b). *El papel del lenguaje interno en el proceso de conocimiento*. En Berdichevsky et al. *Psicología y nuevos tiempos. Una aproximación epistemológica*. Buenos Aires: Ed. Cartago. P.p 201-217. ADINA Rosario. Recuperado el [04/10/18] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/lgint17f.pdf>].

- Azcoaga, J.E. (1989): Enfoque neuropsicológico de la actividad cognitiva: *la formación de conceptos*. Conferencia al 1<sup>er</sup> Congreso Latinoamericano de Neuropsicología. Bs. As.
- Azcoaga, J.E. (1993). Información semántica. Lenguaje interno. Pensamiento. En *Acta Psiquiatr psicol Am lat*. ADINA Rosario. Recuperado el [21/09/18] de [<http://www.adinarosario.com.ar/fotos/biblioteca/islip20f.pdf>].
- Azcoaga, J.E. (1997). Neuropsicología del aprendizaje – Jornada de actualización en neuropsicología. Conferencia organizada por ADINA Rosario. Recuperado el [08/10/18] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/neuapr15f.pdf>].
- Azcoaga, J.E. (2008). Estado de neuropsicología infantil. *Acta Neurol Colomb*. 24:5-16. Recuperado el [06/10/18] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/npinf27f.pdf>].
- Debiasi, R. (1993). *Estudio comparativo-descriptivo sobre las respuestas dadas por niños portadores de retardos afásicos ante las pruebas de absurdos verbales y absurdos gráficos*. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Fonoaudiología, Rosario.
- Delgrosso, A. & Arbe, M (2018). El papel facilitador de la reiteración de la consigna en la interpretación de absurdos verbales en estudiantes universitarios. (Manuscrito no publicado) En: Arbe, M., Delgrosso, A, Dimángano, P, De Cerchio, N y Pascual, J (no publicado) *Las prácticas evaluativas en educación superior. Experiencias de aprendizaje autorregulado en estudiantes de los primeros años de la Licenciatura en Psicopedagogía de UAI Rosario y San Nicolás*.
- Geromini, N.G. (1997). Agramatismo semántico - sintáctico. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana, Volumen 15*: 92 – 112. ADINA Rosario. Recuperado el [08/10/19] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/agrsem7i.pdf>].
- Geromini, N.G. (2000). El modelo teórico fisiológico y fisiopatológico. *Rev de la Fundación Villavicencio*. ADINA Rosario. Recuperado el [06/10/18] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/modelo1f.pdf>].
- Geromini, N.G. (2006). La exploración diagnóstica del paciente afásico. *Rev de la Fundación Villavicencio*. ADINA Rosario. Recuperado el [19/03/19] de [<http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/dgadul7d.pdf>].



- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Hachette S.A. 1ra.ed.
- Luria, A. R. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Mahillo, M.B. (2006). *Estudio descriptivo: respuestas ante absurdos verbales dadas por niños de 12 años en escuelas de la ciudad de Paraná*. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Fonoaudiología, Rosario.
- Miatello, C. (2009). *Estudio comparativo sobre la comprensión de absurdos verbales a partir de facilitaciones en niños con retardo mental*. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Fonoaudiología, Rosario.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el [20/2/2019] de [[https:// http://www.rae.es/](https://http://www.rae.es/) ].
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el [10/10/2019] de [[https:// http://www.rae.es/](https://http://www.rae.es/) ].
- Rozo JA, Rodríguez-Moreno A. S. (2015) Ramón y Cajal e Ivan Petrovich Pavlov: ¿existe complementariedad entre sus teorías? *Rev Neurol* 2015; 61: 125-36.
- Siddhartha Mukherjee. (2010) *El gen. El Boomeran(g)*: Barcelona. Recuperado el [15/01/2018] de [[http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/el\\_gen.pdf](http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/el_gen.pdf)].
- Tabacco, P. (1995). *Análisis cuantitativo de las diferencias halladas en las respuestas de pacientes portadores de retardo afásico, alálico y psicógeno del lenguaje ante la presentación de absurdos gráficos y verbales*. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Fonoaudiología, Rosario.
- Travaglia, L. (2005). *Consideraciones acerca de la comprensión del sentido de la incongruencia de chistes gráficos sin textos en niños entre 4 y 6 años*. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Fonoaudiología, Rosario.
- Vigotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Lautaro: Buenos Aires.
- Zabalúa, A. (1994). *Estudio experimental sobre comprensión de absurdos verbales en*

*niños deficientes mentales leves a partir de facilidades.* Tesina de grado. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Fonoaudiología, Rosario.

## **ANEXO II**

### **1. Instrumento de recolección de datos**

### **2. Planilla de recolección de datos**

## INTERPRETACIÓN DE ABSURDOS VERBALES

Iniciales del nombre y apellido:

Fecha de nacimiento:

Sexo:

**Consigna:** en las siguientes frases que les vamos a leer, hay sinsentidos, cosas o situaciones que no son correctas, lógicas y que no están bien. Entonces, escriban debajo qué hay de absurdo o raro y digan porqué.

1-

2-

3-

4-

De este lado de la hoja escribirán solo en el caso de haber interpretado un sinsentido o absurdo que antes no reconocieron. Si la interpretación es la misma, dejan sin escribir ese punto.

1-

2-

3-

4-

N ú m e r o  d e  O r d e n	Iniciales	Edad	S e x o	ABSURDO 1		ABSURDO 2		ABSURDO 3				ABSURDO 4				Nº DE ABSURDOS INTERPETADOS (1-4)		Nº DE SINSENTIDOS INTERPETADOS (1-7)	Nº DE SINSENTIDOS SUMADOS A LA PRIMER INTERPRETACIÓN	
				1º lectura	2º lectura	1º lectura	2º lectura	1º lectura		2º lectura		1º lectura		2º lectura		1º	2º			
								p e a t ó n	s e m á f o r o	p e a t ó n	s e m á f o r o	t r e n	V i e n t o	b a n d e r a	T r e n					v i e n t o
1	LMAG	13.3	M		+	-	E		+			+		+			2	3	2	
2	IR	13.1	M	-	-	-	-		+			+		+				3		
3	BR	13.11	M	-	E	-	E													
4	RC	12.7	M	-	+					+	+		+				2	1	3	
5	MS	12.5	M	-	E			+	+			+				1		3		
6	SS	12.5	M		-	-	+	+	+							1	1	2	1	
7	ML	13.1	M	-	+		-						+				1	1	1	
8	AYG	12.6	F		-	-	-		+	+		-	-		+		1	1	2	
9	FG	13	M	-	+		+		+			+	-	+			2	3	2	
10	CO	13	F	-	+	-	-		-	-	-				E	E	1	1		
11	VL	12.9	F			-			+	+		+					1	2	1	
12	MO	13.3	F		+	-		+	+				+		+		1	1	3	2
13	MA	12.9	M	+		+			+			+				-	2		2	2
14	NC	12.9	F	+		+	-	+	-				+		+		2		3	1
15	TN	12.4	F		-	-		-	-						+					2
16	IA		M	-				-	-	-		+	+						2	
17	MZ	13	F	+		-		+	+			+		+			2		3	2
18	LS	12.9	M			-			+						+				1	1

				1	2	1	2	P	S	P	S	T	V	B	T	V	B	A1 <sup>a</sup>	A2 <sup>o</sup>	S1 <sup>a</sup>	S2
19	SJT	12.9	M	+		-			+	+		+		+				1	1	4	1
20	AG	12.8	M		+				+			+		+					1	3	1
21	MG	12.6	F	-	-	-	-		+	-		+		+		+			1	3	1
22	CO	12.4	F			-	-		+	+		+		+					1	3	1
23	PA		F	-		-	+		+	+			+						1	2	2
24	LC	13	M	+				E	E									1		1	
25	AD	12.7	M	+	-	-	-			+		+		+				1		4	1
26	NR	12.8	F		-							+								2	
27	MS	12.8	M	-		-	E	+										1		2	
28	PV	13.5	F			-						E	E	E							1
29	LR	13.3	F	+				+				-		+				2		4	
30	MA	12.5	F	-		-		+				+		+						3	
31	KP	13	M	-	-	-	-					+		+						3	2
32	AR	12.8	M				-														
33	TC	12.9	M	+		+		+				+		+				3		6	
34	CM	13	F		+	-	-			+		+							1	1	2
35	BC	12.5	M	+								+		+				1		4	
36	SO	13.2	F	-	+	-	-												1		1
37	UT	12.4	F	-	-	+				+								1	1	2	1
38	PR	13.4	M					+	+				+					1		3	
39	MR		F	+			+	-	-	E	E	+		+				1	1	3	1
40	MN	12.5	F		+	+			+	+								1	2	2	2
41	MA	12.9	F		+				+	+					+				2	1	3
42	ZR	12.11	F	+		-												1		1	
43	TM	12.7	M	E	-	-			+	+		+					+		1	2	2
44	AG	12.8	M		+	-		+	+			-		+				1	1	3	1
45	KR	12.9	M		-			+	+			+					+	1		3	1
				1	2	1	2	P	S	P	S	T	V	B	T	V	B	A1 <sup>a</sup>	A2 <sup>o</sup>	S1 <sup>a</sup>	S2

46	TG	12.6	M	+			-	+	+					+							
47	PB	12.7	M			-			+				+							2	
48	LC	R/C	M																		
49	AS		F																		
50	IF	12.11	M	+				+	-			+						1		3	1
51	AB	12.5	M																		
52	MB	13	F																		
53	AG	12.11	M																		
54	EO		M																		
55																					
56																					

Cuadro A. Distribución de las frecuencias absolutas de las respuestas positivas dadas a los 7 sinsentidos en la 1° y 2° lectura y el porcentaje de incremento según el sexo de los 50 alumnos evaluados. General Lagos, 2018.

	Colón			Témpano			Peatón			Semáforo			Tren			Viento			Bandera		
	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc	1°	2°	Inc
	F	F	%	f	f	%	f	f	%	F	f	%	f	F	%	f	f	%	F	f	%
V	8	6	75	2	2	100	9	4	44	20	1	5	15	2	13	5	4	80	10	3	30
M	5	6	120	2	2	100	5	8	160	12	0	0	8	5	63	3	2	67	6	0	0
	13	12	92	4	4	100	14	12	86	32	1	2	23	7	30	8	6	75	16	3	19