



INFORME CIENTIFICO DE BECA

Legajo N°:

TIPO DE BECA Doctoral

PERIODO 01/04/2016 a 31/03/2017

1. DATOS PERSONALES

APELLIDO: Romanazzi

NOMBRES: María Justina

Dirección Particular: Calle:

Localidad: La Plata CP: 1900

*Dirección electrónica (donde desea recibir información, que no sea "Hotmail"):
mariajustina.r@gmail.com*

2. TEMA DE INVESTIGACION (Debe adjuntarse copia del plan de actividades presentado con la solicitud de Beca)

Capacidades metalistas en la infancia. Su emergencia y secuenciación en niños en edad escolar y diferente procedencia sociocultural

PALABRAS CLAVE (HASTA 3) Teoría de la mente Evaluación Desarrollo

3. OTROS DATOS (Completar lo que corresponda)

BECA DOCTORAL 1° AÑO (ex ESTUDIO 1° AÑO): *Fecha inicio:* 01/04/2014

BECA DOCTORAL 2° AÑO (ex ESTUDIO 2° AÑO): *Fecha inicio:* 01/04/2015

BECA DOCTORAL 3° AÑO (ex PERFECCIONAMIENTO 1° AÑO): *Fecha inicio:*
01/04/2016

BECA DOCTORAL 4° AÑO (ex PERFECCIONAMIENTO 2° AÑO): *Fecha inicio:*

4. INSTITUCION DONDE DESARROLLA LA TAREA

Universidad y/o Centro:

Facultad:

Departamento:

Cátedra:

Otros: Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN)

Dirección: Calle: 52 entre 121 y 122 N°: s/n

Localidad: La Plata CP: 1900 Tel: 4892811

5. CARGO UNIVERSITARIO (si existe, especificar categoría, dedicación, condición de ordinario, regular o interino):

6. CARGOS EN OTRAS INSTITUCIONES:

7. DIRECTOR DE BECA

Apellido y Nombres: Piacente Irma Telma

Dirección Particular: Calle:

Localidad: La Plata CP: 1900

Dirección electrónica: piacente@isis.unlp.edu.ar

8. RESUMEN DE LA LABOR QUE DESARROLLA

Descripción para el repositorio institucional. Máximo 150 palabras.

La presente investigación corresponde al área de estudios de evaluación de la Teoría de la Mente (TM) dentro del campo más amplio de la Psicología del Desarrollo. Sus objetivos generales apuntan a contribuir al conocimiento del desarrollo de la TM en la infancia, así como a identificar la emergencia y secuenciación de las habilidades que componen a dicha capacidad según su grado de complejidad, en niños del medio local en edad escolar y de diferente procedencia sociocultural. Para tal fin, se realizó la traducción y la adaptación cultural de la Escala de Tareas de Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004) habida cuenta que en nuestro medio no se dispone de pruebas específicas que evalúen el desarrollo de la TM. Su interés reside en su utilidad tanto en el diagnóstico del desarrollo psicológico normotípico como patológico, particularmente en el campo denominado "trastornos del espectro autista"

9. EXPOSICION SINTETICA DE LA LABOR DESARROLLADA EN EL PERIODO.

Debe exponerse la orientación impuesta a los trabajos, técnicas empleadas, métodos, etc., y dificultades encontradas en el desarrollo de los mismos, en el plano científico y material. Si corresponde, explicita la importancia de sus trabajos con relación a los intereses de la Provincia.

Justificación teórica

La presente investigación corresponde al área de estudios de evaluación de la Teoría de la Mente (TM) dentro del campo más amplio de la Psicología del Desarrollo. Sus objetivos generales apuntan a contribuir al conocimiento del desarrollo de la TM en la infancia, así como a identificar la emergencia y secuenciación de las habilidades que componen a dicha capacidad según su grado de complejidad, en niños del medio local en edad escolar y de diferente procedencia sociocultural.

La TM puede definirse como la capacidad socio-cognitiva para atribuir estados mentales tanto a sí mismo como a los demás (Mitchell, 1997). Dicha capacidad, no sólo permite reconocer emociones, comprender creencias y deseos, sino que posibilita la utilización de dichas inferencias para predecir y explicar las conductas, ya sean propias o ajenas (Buitelaar, van der Wees, Swaab-Barneweld & van der Gaag, 1999). Por este motivo, es considerada crucial para el desarrollo cognitivo y de ella dependerá el funcionamiento competente y la comunicación de las personas en situaciones sociales cotidianas (Astington & Jenkins, 1995).

El interés por el estudio de la TM se remonta a fines de la década del 70 cuando, a partir de los trabajos pioneros de Premack y Woodruff con primates (Premack & Woodruff, 1978), el concepto ganó visibilidad entre otros investigadores que comenzaron a estudiar niños pequeños para intentar comprender cómo se adquiere la habilidad en cuestión (Vesterinen, 2008). Los primeros psicólogos en interesarse por este campo fueron Wimmer y Perner (1983), quienes diseñaron la tarea clásica de "Falsa Creencia" (FC), que tuvo como objetivo contrastar la competencia de los niños en la atribución de estados mentales. Dicha tarea, implicaba una situación de "transferencia inesperada" en la que el niño debía deducir la creencia del protagonista de una historieta acerca de la localización de un objeto que él conocía pero que el personaje ignoraba. En ella, se le contaba al niño la historia de Maxi y el chocolate: "Maxi entra a la cocina con un trozo de chocolate. Quiere guardarlo en algún lugar para poder encontrarlo cuando vuelva de jugar afuera. Lo guarda en la alacena roja y sale a jugar. Luego la mamá de Maxi entra a la cocina a limpiar y mueve el chocolate de la alacena roja a la alacena verde. Cuando Maxi regresa de jugar, está hambriento y quiere su chocolate". Al niño luego se le preguntaba dónde iría Maxi a buscar su chocolate (Hedger, 2011). Para comprender la falsa creencia del personaje y poder responder correctamente, el niño debía lograr una representación explícita de la creencia errónea de ese personaje y a

su vez diferenciarla de su propia creencia (Wimmer & Perner, 1983). Se trata de una situación que permite evaluar la TM en el niño en tanto demanda que éste pueda distinguir el mundo mental del mundo real así como predecir la conducta del personaje a partir de estados mentales (Benavides Delgado & Roncancio Moreno, 2009). Esta tarea clásica fue sucesivamente modificada con el objetivo de hacerla más comprensible y atractiva para los niños más pequeños. Los mismos autores, unos años más tarde, diseñaron una tarea de FC que ponía en juego una situación no ya de “transferencia inesperada” sino de “contenido inesperado” (Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986). En este tipo de tareas de FC, se le muestra al niño un contenedor que el niño asocia a un contenido específico (por ejemplo, una caja de golosinas que él conoce), pero que en realidad contiene otra cosa. Una vez que el niño descubre esto, se le pregunta qué va a pensar que hay adentro del contenedor una persona que no vio su contenido. El niño entonces deberá poder dejar a un lado su conocimiento de la situación, para sostener la falsa creencia de otra persona que no está al tanto de la misma (Miller, 2012).

La aplicación de diferentes tareas de FC en varias investigaciones, demostró que los niños menores de cuatro años suelen fallar al responder las preguntas que éstas demandan (Astington, 1998; Astington & Barriault, 2001; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Wellman, 1995; Wimmer & Perner, 1983). Esto llevó a algunos investigadores a sostener la ausencia de una TM antes de los cuatro años de edad.

Con el avance de las investigaciones sobre este tema, la idea de la TM como una capacidad unitaria que se adquiere de una vez y para siempre en el desarrollo comenzó a reemplazarse por un enfoque más gradualista del concepto (De Rosnay & Hughes, 2006; Dunn, 1988; Wellman, 1993). Esto permitió ampliar la noción de TM más allá del paradigma de evaluación de la FC para pasar a considerar dicha competencia como una serie de adquisiciones conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles que se constituyen a lo largo del desarrollo psicológico infantil. De hecho, un número considerable de investigaciones se orientaron al estudio de conductas que pueden entenderse como precursores de la TM (Carpendale & Lewis, 2006; Charman, Baron-Cohen, Sweetenham, Baird, Cox & Drew, 2000; Colonnese, Rieffe, Koops, & Perucchini, 2008; Junek, 2007). Las mencionadas conductas, observadas en niños de uno a tres años de edad, incluyen a la denominada atención conjunta y al seguimiento de miradas, al señalamiento protodeclarativo, a la habilidad para distinguir objetos inanimados de objetos animados y a la comprensión de los otros como agentes intencionales (Jha & Singh, 2009).

Las tareas de FC recibieron una serie de críticas en torno al hecho de que requieren habilidades distintas a las involucradas en la TM, tales como la memoria, la atención y el lenguaje. Asimismo, se objetó que la TM no necesariamente implica la habilidad para razonar acerca de falsas creencias (Bloom & German, 2000).

Estudios actuales sobre el desarrollo de la TM proponen que es necesario entenderla como un constructo complejo dentro del cual se deben diferenciar varias habilidades. Lucariello, Durand y Yarnell (2007) plantean que la TM está compuesta en parte por habilidades que suponen el razonamiento acerca de los propios estados mentales, y, de manera diferenciada, por aquellas habilidades que involucran la comprensión y deducción de estados mentales en los demás. Las autoras denominan a estas dos series de habilidades “TM intrapersonal” y “TM social” respectivamente. Estos dos componentes, según las autoras, no necesariamente siguen un desarrollo sincrónico en cada individuo, sino que, por el contrario, ciertas poblaciones parecen alcanzar un mejor desarrollo de un grupo de habilidades antes que del otro.

Consecuentemente con este cambio de perspectiva, se hizo necesario el diseño de nuevas tareas para evaluar formas simples y complejas del funcionamiento mentalista. Bajo la premisa de que la TM se va adquiriendo de manera gradual y progresiva en el desarrollo, Wellman y Liu (2004) elaboraron la Escala de Teoría de la Mente. Esta escala fue diseñada sobre la hipótesis de que si el desarrollo normal del niño se produce una serie de logros que siguen una secuencia predecible, entonces un instrumento con este formato podría llegar a operacionalizarla. La escala se encuentra destinada a niños en edad preescolar debido a que en este período se producen cambios decisivos en la comprensión de los estados mentales. Está constituida por siete tareas que examinan distintos conceptos involucrados

en el desarrollo de la TM, las cuales fueron elaboradas de manera que resultaran comparables en cuanto a formato, material utilizado y tipo de respuestas que demandan por parte del niño. Esta característica permite que las tareas varíen en dificultad en función de las habilidades que examinan y no de otros aspectos involucrados. Las siete tareas se administran siguiendo un orden de dificultad creciente, siendo las primeras las que examinan aquellas habilidades que aparecen más tempranamente en el desarrollo. La administración se realiza por lo tanto en el siguiente orden de aparición: 1) Deseos Diferentes, 2) Creencias Diferentes, 3) Acceso al Conocimiento, 4) Falsa Creencia de Contenidos, 5) Falsa Creencia Explícita, 6) Creencia-Emoción y 7) Emoción Real-Aparente. Unos años más tarde, Peterson, Wellman y Slaughter (2012) elaboraron una extensión de la escala cuyo diseño estuvo impulsado por la idea de que la misma pudiese evaluar el desarrollo de la TM en niños que ya dominaban habilidades como la falsa creencia. Más específicamente, el interés de extender la escala a un rango mayor de edad respondió a la necesidad de evaluar de manera confiable a ciertas poblaciones clínicas, como niños con sordera de familias oyentes o niños con trastornos del espectro autista. Se trata de poblaciones que suelen dominar las habilidades más simples que componen a la TM y aún así demuestran sufrir severos problemas en sus relaciones sociales. Una escena social cotidiana que demanda un nivel más sofisticado de habilidades de “lectura de mente” que la falsa creencia o la emoción real-aparente (las tareas más complejas de la Escala Original), es la apreciación de la intención comunicativa del hablante en situaciones de sarcasmo, humor e ironía. Tales situaciones comunicativas no literales requieren que el oyente pueda descifrar la mente del hablante que subyace a su mensaje. Distintos investigadores incluyeron tareas de ironía y sarcasmo en el diseño de instrumentos de evaluación de habilidades avanzadas de TM evidenciando empíricamente que en el desarrollo normal del niño, la comprensión de tales situaciones sigue y en parte depende de un dominio más temprano de la TM (Happé, 1994; Filippova & Astington, 2008). La tarea diseñada para extender la escala es entonces una tarea de sarcasmo, que continúa la Escala original respetando la similitud con las tareas anteriores respecto del formato, los materiales y el tipo de respuesta que demanda.

La escala original fue traducida y adaptada como parte de las tareas realizadas en el primer año de beca doctoral mientras que la tarea de sarcasmo se tradujo y adaptó durante el segundo año. La versión adaptada de la escala completa fue administrada en dichos períodos a niños de 4 y 5 años que concurrían a establecimientos educativos de la ciudad de La Plata.

Los hallazgos de la investigación con el grupo etario de 4 años permitieron observar, en principio, que la resolución de las tareas mentalistas en el medio local presentaban ciertas diferencias con respecto a la secuencia enunciada en el estudio original (Romanazzi, 2014; Querejeta & Romanazzi, 2014; Romanazzi, 2015). En función de ello y teniendo en cuenta la emergencia de habilidades mentalistas más tardías, se propusieron para el presente proyecto las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis

H: Las capacidades mentalistas más complejas, tanto de primer como de segundo orden, se asocian con la edad y el nivel sociocultural de procedencia.

H: Las capacidades mentalistas emergen y tienen diferente secuenciación según el nivel socioeconómico de procedencia.

Objetivos

a) Generales

- Contribuir al conocimiento de las capacidades mentalistas en la infancia.
- Identificar la emergencia y secuenciación de capacidades mentalistas según su grado de complejidad en el medio local, en niños en edad escolar de diferente procedencia sociocultural con desarrollo normotípico.

b) Particulares

- Examinar el desempeño en las diferentes tareas incluidas en el instrumento seleccionado en niños en edad escolar y de diferente procedencia sociocultural.
- Identificar la presencia/ausencia de asociaciones significativas entre las capacidades mentalistas y el nivel sociocultural de procedencia.

Acciones desarrolladas en el tercer año de beca doctoral

En este apartado se enumeran las acciones realizadas en el período que se informa. Es preciso aclarar que el informe anterior fue presentado en octubre de 2015, cuando aun no se habían analizado los resultados de las evaluaciones. Por tal motivo, este año se efectuaron tareas que no se habían previsto en el plan de trabajo. Teniendo en cuenta lo anteriormente aclarado y los objetivos propuestos, las acciones en el tercer año de beca doctoral han consistido en:

1. Profundización bibliográfica.
2. Elaboración de una base de datos, utilizando el paquete estadístico SPSS.
3. Elaboración de las categorías de análisis de los datos obtenidos.
4. Obtención de medidas de tendencia central y variabilidad.
5. Obtención de medidas inferenciales (McNemar, Mann Whitney, Kruskal Wallis).
6. Contacto con las instituciones educativas y solicitud del consentimiento informado a los padres de los niños participantes.
7. Ampliación de las muestras de 4 y 5 años evaluadas en 2014 y 2015.
8. Administración de la prueba a la muestra de 6 años.
9. Cálculo de estadísticos descriptivos e inferenciales de los nuevos resultados.
10. Análisis de las propiedades de la adaptación de la escala.
11. Elaboración y presentación de trabajos en diferentes eventos científicos.
12. Elaboración de los informes de devolución a las instituciones participantes.
13. Asistencia y aprobación del seminario obligatorio de la carrera de Doctorado “Taller de tesis”.
14. Elaboración de trabajos a publicarse en revistas científicas.
15. Elaboración del informe.
16. Participación en proyectos de investigación y extensión que se implementan en el CEREN
- 16.1. Investigación:
 - Proyecto de fortalecimiento de Centros CIC “Evaluación de las condiciones del cuidado doméstico y extradoméstico, estado nutricional y desarrollo infantil en Berisso y Ensenada”. Período: agosto 2016- julio 2017
- 16.2. Extensión:
 - Proyecto de extensión universitaria: “Promocionando la educación y la salud: acciones territoriales y redes interinstitucionales en Altos de San Lorenzo”. Dependiente de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP y el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la CIC. Aprobado para el otorgamiento de un subsidio en el concurso de proyectos de extensión de la UNLP en diciembre de 2015 Período: enero – diciembre 2016
 - Proyecto de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación: “Educación y Salud en GLP”, dependiente de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP y el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la CIC. Convocatoria 2015. Resolución SPU N° 3316/15. Ejecución en 2016.

Materiales y métodos

Participantes

105 niños incluidos en tres grupos etarios de 4, 5 y 6 años de edad. Específicamente participaron cuarenta y cinco niños de 4 años (M= 4,4; rango 4,0 a 4,10; 22 niños, 23 niñas), treinta y ocho niños de 5 años (M=5,4; rango 5,0 a 5,10; 19 niños, 19 niñas) y veintidós niños de 6 años (M=6,5; rango 6,3 a 6,6; 8 niños, 14 niñas).

Criterios de inclusión: 1) niños sin patología demostrada de dificultades específicas del lenguaje, retardo mental u otras patologías asociadas al desarrollo del lenguaje. 2) Niños escolarizados de acuerdo a las edades consideradas. 3) niños de diferente nivel sociocultural.

Cabe señalar que en el presente período se preveía examinar a 40 niños de 6 años. Solo pudieron incluirse 22 niños, en razón de diferentes dificultades inherentes a los paros docentes y a la necesidad de ampliar la muestra de niños menores en razón de los resultados obtenidos (ver más abajo apartados “Procedimientos” y “Dificultades encontradas”).

Instrumentos

1. Adaptación de la Escala de Tareas de Teoría de la Mente [Scaling of Theory-of-Mind Tasks] (Wellman & Liu, 2004) realizada en el período de beca 2014. Para cada una de las tareas, se plantea una situación acompañada por un soporte visual, un objeto y/o un títere que ayudan a presentar y a recordar a los niños los contenidos de las tareas y las opciones de respuesta. Las tareas examinan cuestiones tales como la capacidad para distinguir deseos propios de deseos ajenos; para reconocer creencias distintas a la propia; para reconocer que otro puede tener una creencia distinta de la realidad y por lo tanto falsa; para predecir una emoción a partir de una creencia falsa y para comprender que una persona puede sentirse de una manera pero expresar una emoción diferente. En esta versión de la Escala se incluyó la prueba de sarcasmo que fue adaptada en el segundo año de beca de estudio y que examina la capacidad del niño para comprender mensajes no literales, irónicos o sarcásticos en situaciones cotidianas. Cada una de las tareas plantea dos preguntas fundamentales: una sobre el estado mental o la conducta del protagonista y otra de control (Ver anexo 1, Instructivo de la pruebas de la escala).

2. Escala de Inteligencia de Weschler para preescolar y primaria (WPPSI III) (Weschler, 2009). Esta escala fue utilizada para evaluar la capacidad cognitiva general con el propósito de verificar que el nivel cognitivo de los participantes se situara en la zona de normalidad (criterio de inclusión).

Es una de las escalas más utilizadas para la evaluación del funcionamiento intelectual en niños de 2 años y 6 meses a 7 años 3 meses. Considerando las puntuaciones de la escala verbal, manipulativa y una prueba de velocidad de procesamiento, se desprende el CI Total que es el valor más fiable que puede obtenerse con esta escala, considerándose una de las puntuaciones más representativas del factor 'g' o medida de la capacidad cognitiva general. Se administraron las pruebas obligatorias que permiten la obtención del CI Total, Verbal y Manipulativo, así como las pruebas complementarias de la escala verbal. La escala fue utilizada para evaluar la capacidad cognitiva general con el único fin de controlar tal variable por lo que no se informará específicamente sobre este desempeño.

Procedimientos

Los niños de los grupos etarios 4 y 5 fueron evaluados en los dos primeros años de beca doctoral (2014-2015).

En el primer bimestre de 2016, los resultados obtenidos en el período anterior, fueron volcados a una base de datos y procesados estadísticamente (Paquete SPSS). Se categorizaron las respuestas a las tareas de atribución de estados mentales, y se les adjudicó un puntaje de acuerdo a la respuesta correcta o incorrecta (1 y 0 respectivamente). Se calcularon estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central y variabilidad) e inferenciales (pruebas de diferencias significativas y correlacionales) para las variables bajo estudio.

El análisis de los resultados encontrados hasta ese momento, demostró que el desempeño de un número considerable de sujetos en las pruebas que permiten evaluar la capacidad cognitiva general, se ubicaba más allá de dos desvíos estándar (DS) por debajo de la media. Por este motivo, y con el objetivo de normalizar la muestra, se decidió ampliar la evaluación de niños de los grupos etarios 4 y 5. Para tal fin, se realizó el contacto con los directivos del nivel inicial de la institución educativa de gestión privada “Instituto José Manuel Estrada” de City Bell y se pidió autorización para llevar a cabo la evaluación. De igual forma, se solicitó el consentimiento informado de los padres para la evaluación y se garantizó la confidencialidad de los datos. Se examinaron 8 niños de 4 años y 8 niños de 5 años, de forma individual fuera de la sala y, de ser posible, con buenas condiciones para la

administración. La evaluación de cada niño se realizó en dos sesiones, de 40 minutos la primera y 20 minutos la segunda.

En el segundo bimestre, se comenzó con la evaluación del grupo etario 6, previa autorización de la Jefatura distrital La Plata de la Dirección General de Cultura y Educación para el ingreso a las instituciones así como del consentimiento informado de los padres para la evaluación. La administración de la prueba fue realizada en la Escuela N° 41 "Profesor Francisco Guerrini" del barrio La Granja y en la Escuela N° 56 "Almafuerte" del casco urbano. En este caso también, la administración de la prueba fue realizada de manera individual, fuera del aula y asegurando buenas condiciones para la administración. Los niños fueron evaluados en una sesión de una hora dada la mayor capacidad atencional que caracteriza a esta edad en relación a la de los niños de nivel inicial.

Los nuevos resultados fueron incluidos en la base de datos y procesados estadísticamente con el paquete SPSS. Se volvieron a calcular estadísticos descriptivos e inferenciales para las variables bajo estudio. En esta oportunidad fue nuevamente necesario suprimir aquellos casos que obtuvieron una puntuación que se ubicaba más allá de dos desvíos estandar (DS) por debajo de la media en las pruebas que evalúan la capacidad cognitiva general, circunstancia que podría incidir en los resultados a encontrar en pruebas mentalistas. A su vez, se realizó el análisis de las propiedades de la adaptación de la Escala de TM.

Cabe señalar que el patrón de respuestas obtenido fue comparado, en primer lugar, con el proporcionado por Wellman y Liu. Se encontraron diferencias sustantivas entre ambos, razón por la cual se calcularon los perfiles obtenidos en este estudio de acuerdo al procedimiento seguido por Guttman, (Abdi, 2010) que permite determinar la escalabilidad de las mediciones. Esto es, calcular los patrones de respuesta característicos, para verificar si a través de este procedimiento los patrones de respuesta obtenidos se ajustan a los esperables (patrones teóricos). Tal procedimiento será descrito en el apartado correspondiente a los resultados. Asimismo, se utilizó el programa "Winsteps" para realizar un análisis de la escala con el modelo de Rasch, que, al igual que el modelo de Guttman, permite la medición conjunta de personas e ítems en una misma dimensión, pero, a diferencia del primero, lo hace en términos de probabilidad en lugar de ser un modelo determinístico. Esta característica supone la ventaja de permitir un análisis que considere progresiones escalares menos estrictas, que ha resultado más adecuada a las características de la muestra incluida, con diferencias socioculturales y de desempeño en el nivel intelectual.

Resultados

1. Análisis de las características de la escala

Como se indicara precedentemente los patrones de respuesta resultantes de la evaluación en las tareas mentalistas fueron diferentes a los proporcionados por los autores de la escala. En razón de ello se procedió a la evaluación del conjunto de los protocolos a través del Modelo de Guttman.

Modelo de Guttman

Las propiedades de la versión traducida y adaptada de la Escala de TM, se analizaron, como ya se mencionó mediante los modelos propuestos por Guttman (1944) y Rasch (1960).

En una primera instancia, se realizó un escalograma conformado por las siete tareas que componen la escala. Se obtuvo para tal escalograma un coeficiente de reproductibilidad (CR) de 0.85 que no logra alcanzar los valores aceptables para considerarla una escala de alta capacidad predictiva (\Rightarrow 0.90). Al respecto es necesario precisar los alcances de la propuesta de Guttman, quien en 1944 propuso el método de escalamiento al que denominó "análisis de escalogramas". El modelo pretende la "ordenación" conjunta de personas y estímulos a partir de sus respectivos valores escalares. Habitualmente, el método se utiliza con un número reducido de ítems que hacen la función de estímulos. El método se puede emplear con ítems de actitud, aptitud o rendimiento.

Los ítems o pruebas deben ser formulados de manera exclusiva, aumentando el nivel de dificultad, de modo tal que quien responda a un ítem de alta dificultad, también responderá a los de menor dificultad.

El supuesto principal del modelo es que se pueden ordenar los ítems a lo largo de un continuo de forma que, si una persona responde adecuadamente a un ítem, debe hacer lo mismo con todos los ítems que estén por debajo de ese ítem en el continuo de las dificultades establecidas.

La escala de Guttman es unidimensional y acumulativa. Unidimensional porque los ítems corresponden a una sola dimensión subyacente y acumulativa porque ninguna persona tiene una respuesta positiva antes de una negativa y viceversa.

Siguiendo el procedimiento propuesto por Guttman, se calcularon los coeficientes de reproductibilidad de cada ítem (tarea) (CRI) y de cada sujeto (CRs). Dicho cálculo, se realiza con el fin de detectar tanto aquellos ítems que podrían tener un mal funcionamiento como aquellos sujetos cuya actuación podría ser errática. Se espera que la eliminación de tales casos contribuya a mejorar la escala.

Con respecto al CRI, se encontró que ninguno de los ítems presenta un mal funcionamiento, siendo el valor del CR mayor a la categoría modal en todos los casos.

Por otra parte, el cálculo del CRs permitió detectar 6 casos que presentan una actuación errática (CRs <0.60). Tales casos fueron entonces suprimidos de la muestra con el objetivo de mejorar la escala. A continuación, se realizó nuevamente el cálculo del CR obteniendo un valor de 0.86 que, si bien implica una mejora, no alcanza el valor esperable de ≥ 0.90 .

El mismo procedimiento fue llevado a cabo considerando escalas de seis, de cinco y de cuatro ítems. El análisis a partir del modelo de Guttman determinó que los ítems que conforman la escala con mejor CR (0.92) son cuatro: Deseos Diferentes, Creencias Diferentes, Falsa Creencia de Contenidos y Emoción real aparente.

Prueba de McNemar

Se realizó un análisis de la capacidad de cada una de las 7 tareas de la escala para discriminar entre niveles de dificultad creciente en el desarrollo de la TM.

El análisis de los resultados mediante la prueba de McNemar, ilustra sobre el carácter más discriminativo de algunas de las pruebas. En la muestra local, se encontraron 5 tareas que discriminan niveles crecientes de complejidad en TM. Las mencionadas pruebas son: Deseos Diferentes, Creencias Diferentes, Acceso al Conocimiento, Falsa Creencia de Contenidos y Emoción real aparente. La tabla 1 muestra los resultados de la prueba de McNemar (ver anexo 2, Tabla 1).

Lograr un valor aceptable en esta cuestión sólo fue posible incluyendo 5 ítems, pero no exactamente en la misma secuencia encontrada en el trabajo original. Dicho de otro modo, el patrón de respuestas encontrado por Wellman y Liu corresponde a las tareas 1, 2, 3, 4 y 7, de modo tal que se omitieron las tareas 5 y 6, cuya inclusión condujo a respuestas con patrones atípicos. En nuestro estudio, la secuencia encontrada que permite identificar diferencias significativas entre el grado de complejidad de las tareas (de acuerdo a los resultados encontrados utilizando el estadístico no paramétrico de McNemar), fue la siguiente: Tareas 1, 2, 3, 5 y 7, tal como se observa en la Tabla 1.

Cuando se utilizan los resultados de la prueba de significación de McNemar para la escala de 5 ítems (omitiendo las tareas 5 y la 6, tal como procedieron Wellman y Liu) se obtiene un CR aceptable, pero los valores de significación son más bajos (ver Anexo 2, Tabla 2).

Una combinación de 4 ítems, resulta la mejor opción del CR del escalograma y al mismo tiempo tiene valores aceptables de significación en los resultados del McNemar (tareas 1, 2, 4 y 7) (ver anexo 2, Tabla 3).

Modelo de Rasch

Los datos fueron analizados con el modelo de Rasch con el objetivo de confirmar el análisis realizado con el escalograma de Guttman. El mencionado modelo permite estimar el nivel de la persona en el atributo que se desea medir y el nivel de dificultad del ítem. Suele utilizarse debido a que su carácter probabilístico resulta una de las ventajas frente a las limitaciones de la Teoría Clásica para la construcción y análisis de los tests. En la tabla 4,

puede observarse el nivel de dificultad de cada ítem obtenido a partir del análisis con el modelo Rasch (ver anexo 2, Tabla 4).

Como se puede observar, los niveles de dificultad de las tareas de Falsa Creencia Explícita y Creencia Emoción son muy similares. En el trabajo original, Wellman y Liu obtienen niveles de dificultad similares para las tareas Falsa Creencia de Contenidos, Falsa Creencia Explícita y Creencia Emoción, por ese motivo, en su escalograma de Guttman, de acuerdo al criterio de este autor incluyeron sólo una de ellas (Falsa Creencia de Contenidos). En nuestro trabajo sucede algo similar, pero no con las mismas tareas, de modo tal que resulta adecuado optar por una de las dos tareas con niveles de dificultad semejantes, en este caso Falsa creencia explícita, que mejor se ajusta a las características que debe reunir el escalograma.

2. Desempeño en las tareas mentalistas

Como se mencionó en el apartado “Instrumentos”, la variable TM fue examinada a través de la traducción y adaptación de la Escala de Tareas de Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004). Los autores de la prueba original, la administraron a una muestra de 75 niños de entre 3 y 6 años que concurrían a distintas instituciones preescolares de Estados Unidos. Los resultados de la presente investigación se analizarán tomando como referencia al estudio mencionado. Por otra parte, es necesario aclarar que, si bien la tarea de “sarcasmo” que extiende la Escala original fue administrada a la totalidad de los niños, ninguno logró responder satisfactoriamente a la misma por lo que el análisis de los resultados comprende solamente a las tareas de la primera versión del instrumento.

A partir de la exploración y descripción de la variable TM, se obtuvieron los siguientes resultados en la muestra estudiada a nivel local:

a) El análisis del porcentaje de niños que logra resolver satisfactoriamente cada una de las pruebas mentalistas arroja los siguientes resultados (ver anexo 2, Tabla 5).

Cabe señalar que los porcentajes de respuestas correctas son menores a los encontrados por los autores y que, a diferencia del estudio original, en esta investigación no se incluyeron niños de 3 años.

Como puede observarse en la tabla, tanto en los grupos de edad de 4 y 5 años como en el grupo total, el porcentaje de respuestas correctas de los niños en las tareas de Falsa creencia explícita y Creencia emoción fue idéntico o similar. No obstante, al considerar a la totalidad de los participantes como a los grupos etarios mencionados, los porcentajes de resolución de las pruebas permiten establecer un orden de dificultad creciente de las tareas, algo diferente al encontrado por los autores en la muestra original.

Merece señalarse que, en el caso de los niños de 6 años, se observa una progresión en los porcentajes de respuestas, a excepción de la tarea de Acceso al conocimiento que es resuelta por la totalidad de los participantes. No obstante, debe considerarse que tales resultados corresponden a la inclusión de solo 22 niños, circunstancia a revisar cuando se incremente el número de participantes.

b) Se realizaron los análisis estadísticos para identificar la presencia/ausencia de asociaciones significativas entre las capacidades mentalistas y otras variables como la edad, la capacidad cognitiva general y el nivel sociocultural de procedencia.

Respecto de la edad, la magnitud de la correlación encontrada fue significativa (Spearman = .594, con un nivel de significación de .000).

Cuando se trata del nivel intelectual y desempeño en tareas mentalistas la correlación fue menor .187, con un nivel de significación de .056.

El análisis respecto del nivel sociocultural de procedencia requiere de otras precisiones, más allá de la ubicación de las escuelas. Hasta la fecha no ha sido posible obtener datos que permitan identificar con claridad la procedencia de los alumnos, aunque se considera a las poblaciones que atienden a cada una de las instituciones educativas incluidas (ver apartado “Dificultades encontradas”). Este aspecto será considerado particularmente a lo largo del período de prórroga solicitado con vistas a obtener informaciones más exhaustivas sobre el tema.

c) Se agruparon los casos según patrones de desempeño en TM, utilizando como Wellman y Liu (2004) el escalograma de Guttman.

Los autores identifican patrones de respuesta del desempeño de los niños según la progresión en el grado de dificultad de las tareas y el número de respuestas correctas (ver anexo 2, Tabla 6). En este trabajo se observa una secuencia según el orden de dificultad de la tarea hasta el patrón 3, con un aumento progresivo del porcentaje de sujetos que se ajustan a esos patrones. El número de sujetos que responden de acuerdo a "otros patrones" es de 26,66%. En la Tabla 7 se presentan resultados comparativos de los hallazgos de los autores y los correspondientes a esta investigación (ver anexo 1, Tabla 7).

Conclusiones preliminares

Entre los hallazgos del período informado aparecen dos cuestiones a ser consideradas en el próximo período destinado a identificar las características que presenta el perfil de habilidades mentalistas en niños con espectro autista.

1. Aparece un patrón de respuestas algo diferente respecto del patrón original proporcionado por Welman y Liu.

2. Los participantes incluidos presentaron niveles de desempeño intelectual por debajo del esperado para poblaciones sin dificultades intelectuales detectadas.

Ambas circunstancias requieren de una elucidación de mayores alcances. Para ello se hace necesario aumentar el número de participantes que posibilite esclarecer dos cuestiones. La primera refiere simplemente a establecer si el orden de dificultad de las tareas se modifica en relación con su traducción al idioma español o simplemente si se trata de poblaciones que difieren en la competencia en habilidades mentalistas. La segunda, si las diferencias encontradas se encuentran sesgadas por el desempeño intelectual de los participantes. Recuérdese al respecto que se incluyeron niños con puntajes de CI total mayores de 70. Resulta necesario incluir solamente a niños dentro del rango considerado normal, es decir a partir del CI total de 85 (a -1DS de la media).

El esclarecimiento de estas cuestiones posibilitará comparar el desempeño de niños con trastornos del espectro autista (particularmente con síndrome de Asperger diagnosticado en servicios especializados) con el encontrado en niños sin trastornos del desarrollo.

Las actividades implicadas en dicha elucidación se llevarán adelante en el período de prórroga, en el que se aumentará el número de niños sin trastornos del desarrollo y se procederá luego a la evaluación de los niños con trastornos del espectro autista.

Referencias

Abdi, E. (2010). Guttman Scaling. In Neil Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de <https://www.utdallas.edu/~herve/abdi-GuttmanScaling2010-pretty.pdf>.

Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.

Astington, J. W. & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: how young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants & Young Children*, 13(3), 1-12.

Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.

Benavides Delgado, J., & Roncancio Moreno, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2) 297-310. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79915035007>

Bloom, P., & German, T.P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of Theory of Mind. *Cognition*, 77, 25-31.

Buitelaar, J.K., van der Wees, M., Swaab-Barneveld, H., & van der Gaag, R.J. (1999). Theory of mind and emotion-recognition functioning in autistic spectrum disorders and in psychiatric control and normal children. *Development and Psychopathology*, 11, 39-58.

Carpendale, J. & Lewis, C. (2006) *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.

- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498
- Colonnesi, C., Rieffe, C., Koops, W., & Perucchini, P. (2008). Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 561-577.
- Dunn, J. (1988). Sibling influences on childhood development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 119-127.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus False Belief: A Developmental Lag in Attribution of Epistemic States. *Child Development*, 57(3), 567-582.
- Hughes, C., & Rosnay, M. (2006). Introduction. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 1-5.
- Jha M., & Singh T.B. (2009). Issues in theory of mind research: An overview. *Delhi Psychiatry Journal*, 12, (2), 195-201.
- Junek, W. (2007). Infants' Sense of People: Precursors to a Theory of Mind. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(3), 139-141.
- Lucariello, J. M., Durand, T. M., & Yarnell, L. (2007). Social versus intrapersonal ToM: Social ToM is a cognitive strength for low- and middle-SES children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28(4), 285-297.
- Miller, S. A. (2012). *Theory of mind. Beyond the preschool years*. New York: Psychology Press.
- Mitchell, P. (1997). *Introduction to theory of mind. Children, autism and apes*. London: Arnold.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M. & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory of mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger Syndrome. *Child Development*, 83, 469-485.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente? En E. Martí (comp.), *Construir una mente* (pp. 137-178). Barcelona: Paidós.
- Querejeta, M., & Romanazzi, M. J. (2014). Características del vocabulario en niños prescolares de diferente procedencia sociocultural. Su relación con las habilidades mentalistas. Trabajo presentado en el Congreso Latinoamericano para el avance de la Ciencia Psicológica. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- Romanazzi, M. J. (2015) Informe de Beca de Estudio BE14 para la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
- Romanazzi, M. J. (2015). Capacidades mentalistas y lingüístico cognitivas en la infancia. Su emergencia y secuenciación en niños con y sin trastornos del desarrollo. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Vesterinen, J. (2008) *The TOM Storybooks as a tool of studying children's theory of mind in Finland* (Tesis inédita) Department of Psychology. University of Jyväskylä. Finland.
- Wellman, H. M. (1993). Early understanding of mind: The normal case. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 10-39). Oxford, England: Oxford University Press.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Developmental*, 75(2), 523-541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Dificultades encontradas en el desarrollo de la investigación

Si bien se contaba con la debida autorización de las autoridades distritales de la Dirección General de Escuelas, la evaluación de los niños se prolongó respecto del cronograma

originalmente presentado. Algunas veces en razón de las huelgas docentes. Otras, debido a la reticencia en algunos establecimientos para autorizar en tiempo y forma la evaluación de los niños, que, si bien fue superada, incrementó el tiempo previsto para dicha administración. Por otra parte, la falta de respuesta por parte de los padres de los participantes ante la solicitud de completar el cuestionario destinado a establecer el nivel de procedencia socio-cultural (Escala Graffar Méndez Castellanos, 1994), originó la necesidad de recurrir a otra fuente de información para tal fin.

10. TRABAJOS DE INVESTIGACION REALIZADOS O PUBLICADOS EN ESTE PERIODO.

10.1 PUBLICACIONES. *Debe hacer referencia exclusivamente a aquellas publicaciones en la cual se haya hecho explícita mención de su calidad de Becario de la CIC (Ver instructivo para la publicación de trabajos, comunicaciones, tesis, etc.). Toda publicación donde no figure dicha mención no debe ser adjuntada ya que no será tomada en consideración. A cada trabajo asignarle un número e indicar el nombre de los autores, en el mismo orden en que aparecen en la publicación, informe o memoria técnica, lugar donde fue publicado, volumen, página y año si corresponde. En cada trabajo que el becario presente -si lo considerase de importancia- agregará una nota justificando el mismo y su grado de participación. Asimismo, en cada caso deberá indicar si el trabajo se encuentra depositado en el repositorio institucional CIC-Digital.*

10.2 TRABAJOS EN PRENSA Y/O ACEPTADOS PARA SU PUBLICACIÓN. *Debe hacer referencia exclusivamente a aquellos trabajos en los que haya hecho explícita mención de su calidad de Becario de la CIC (Ver instructivo para la publicación de trabajos, comunicaciones, tesis, etc.). Todo trabajo donde no figure dicha mención no debe ser adjuntado porque no será tomado en consideración. A cada trabajo, asignarle un número e indicar el nombre de los autores en el mismo orden en que aparecen en la publicación y el lugar donde será publicado. A continuación, transcribir el resumen (abstract) tal como aparecerá en la publicación. La versión completa de cada trabajo se presentará en papel, por separado, juntamente con la constancia de aceptación. En cada trabajo, el becario deberá aclarar el tipo o grado de participación que le cupo en el desarrollo del mismo y, para aquellos en los que considere que ha hecho una contribución de importancia, deberá escribir una breve justificación.*

10.3 TRABAJOS ENVIADOS Y AUN NO ACEPTADOS PARA SU PUBLICACION. *Incluir un resumen de no más de 200 palabras de cada trabajo, indicando el lugar al que ha sido enviado. Adjuntar copia de los manuscritos.*

10.4 TRABAJOS TERMINADOS Y AUN NO ENVIADOS PARA SU PUBLICACION. *Incluir un resumen de no más de 200 palabras de cada trabajo.*

"Perfiles de desempeño cognitivo y estrato social de procedencia en niños preescolares. Un análisis desde el modelo CHC"

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar las relaciones entre el perfil de desempeño cognitivo y la procedencia sociocultural de los niños. Los análisis realizados hasta el momento evidencian que las diferencias entre niños de diferente procedencia sociocultural alcanzan significación estadística en la capacidad verbal, contrariamente a lo que sucede con las habilidades de inteligencia no verbal. Estos resultados permiten concluir que las habilidades más "afectadas" por las condiciones educativas y ambientales serían las llamadas habilidades de "inteligencia cristalizada", por oposición

a la denominada “inteligencia fluida”, dentro del modelo de Cattell, Horn y Carrol (CHC, Horn & Noll, 1997; Carroll, 1993).

“Traducción y adaptación de la Escala de Teoría de la Mente de Wellman y Liu. Administración a niños de 4 a 6 años de la ciudad de La Plata”

Resumen

El presente trabajo pretende contribuir al conocimiento sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente en niños de la población local. Para ello se realizó la traducción y adaptación de la Escala de Wellman y Liu (2004) siguiendo las directrices propuestas por la Comisión Internacional de Tests (Hambleton, 2001). El análisis de la versión traducida y adaptada de la Escala se realizó mediante los modelos propuestos por Guttman (1944) y Rasch (1960). Dicho análisis evidencia que cuatro de los siete ítems de la prueba original conforman una escala con un coeficiente de reproductibilidad aceptable.

10.5 COMUNICACIONES. *Incluir únicamente un listado y acompañar copia en papel de cada una. (No consignar los trabajos anotados en los subtítulos anteriores).*

10.6 INFORMES Y MEMORIAS TECNICAS. *Incluir un listado y acompañar copia en papel de cada uno o referencia de la labor y del lugar de consulta cuando corresponda. Indicar en cada caso si se encuentra depositado en el repositorio institucional CIC-Digital.*

11. PUBLICACIONES Y DESARROLLOS EN:

11.1 DOCENCIA

11.2 DIVULGACIÓN

11.3 OTROS

En cada caso indicar si se encuentran depositados en el repositorio institucional CIC-Digital.

12. PARTICIPACION EN REUNIONES CIENTIFICAS. *Indicar la denominación, lugar y fecha de realización, tipo de participación que le cupo, títulos de los trabajos o comunicaciones presentadas y autores de los mismos.*

IV Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje. La Plata, 19, 20 y 21 de mayo de 2016.

Expositora y miembro del grupo colaborador local.

Poster: “La Teoría de la Mente: su evaluación en niños preescolares”.

Autores: Romanazzi, M. J. y Fachal, J.

III Congreso Internacional Científico y Tecnológico de la Provincia de Buenos Aires. 1 de septiembre de 2016.

Expositora.

Poster: “Emergencia y secuenciación de habilidades mentalistas en la infancia”

Autor: Romanazzi, M. J.

VII Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata, 1, 2 y 3 de diciembre de 2016.

Expositora.

Trabajo libre: “Teoría de la Mente: administración de la prueba de Wellman y Liu en niños preescolares de La Plata”

Autores: Romanazzi, M. J. y Fachal, J.

13. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO, VIAJES DE ESTUDIO, ETC. *Señalar características del curso o motivo del viaje, período, instituciones visitadas, etc, y si se realizó algún entrenamiento.*

Seminario obligatorio de la Carrera de Doctorado en Psicología "Taller de Tesis" dictado por la Prof. Telma Piacente. 30hs. Aprobado (Nota: nueve).

Capacitación en el uso de la prueba de evaluación del desarrollo "PRUNAPE" dictada por la Prof. Maira Querejeta para becarios del CEREN

14. SUBSIDIOS RECIBIDOS EN EL PERIODO. *Indicar institución otorgante, fines de los mismos y montos recibidos.*

15. DISTINCIONES O PREMIOS OBTENIDOS EN EL PERIODO.

16. TAREAS DOCENTES DESARROLLADAS EN EL PERIODO. *Indicar el porcentaje aproximado de su tiempo que le han demandado.*

17. OTROS ELEMENTOS DE JUICIO NO CONTEMPLADOS EN LOS TITULOS ANTERIORES. *Bajo este punto se indicará todo lo que se considere de interés para la evaluación de la tarea cumplida en el período.*

Obtención del título de grado "Profesora en Psicología" de la Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

Participación en proyectos de investigación y extensión que se implementan en el CEREN

Investigación:

-Proyecto de fortalecimiento de Centros CIC "Evaluación de las condiciones del cuidado doméstico y extradoméstico, estado nutricional y desarrollo infantil en Berisso y Ensenada".

Período: agosto 2016- julio 2017

Extensión:

-Proyecto de extensión universitaria: "Promocionando la educación y la salud: acciones territoriales y redes interinstitucionales en Altos de San Lorenzo". Dependiente de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP y el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la CIC. Aprobado para el otorgamiento de un subsidio en el concurso de proyectos de extensión de la UNLP en diciembre de 2015

Período: enero – diciembre 2016

-Proyecto de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación: "Educación y Salud en GLP", dependiente de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP y el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la CIC. Convocatoria 2015. Resolución SPU N° 3316/15. Ejecución en 2016.

18. DESCRIPCION DEL AVANCE EN LA CARRERA DE DOCTORADO.

Debe indicarse los logros alcanzados en la carrera de Doctorado en relación a los requisitos particulares de la misma (cursos, seminarios, trabajos de campo, etc), así como el porcentaje estimado de avance en la tesis.

-Inscripción a la Carrera de Doctorado en Psicología y plan preliminar de tesis aprobado por la Comisión de Grado Académico de Doctorado y el H. Consejo Directivo de la Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

- Seminario obligatorio de la Carrera de Doctorado en Psicología "La Investigación bibliográfica y la redacción de comunicaciones científicas en Psicología. Evolución y estado actual" Dictado por el Dr. Hugo Klappenbach. 30 hs. Aprobado (Nota: diez).
- Seminario obligatorio de la Carrera de Doctorado en Psicología ""Taller de Tesis" dictado por la Prof. Telma Piacente. 30hs. Aprobado (Nota: nueve).
- Trabajo de Campo: evaluación de las habilidades mentaistas en niños con desarrollo normotípico.

19. TITULO Y PLAN DE TRABAJO A REALIZAR EN EL PROXIMO PERIODO. *Deberán indicarse claramente las acciones a desarrollar.*

TÍTULO "Capacidades metalistas en la infancia. Su emergencia y secuenciación en niños sin trastornos del desarrollo y en niños con trastornos del espectro autista".

PLAN DE TRABAJO: Se prevén las siguientes acciones a desarrollar en el periodo abril 2017- abril 2018, algunas de las cuales están actualmente en vía de ejecución:

1. Recabar mayor información sobre indicadores de procedencia sociocultural de los niños ya examinados.
2. Contacto e identificación de la institución educativa en la que se terminará de examinar la muestra de niños de 6 años sin trastornos del desarrollo.
3. Contacto e identificación de las instituciones en la que se examinará la muestra de niños con trastornos del espectro autista.
4. Ajuste del instrumento de evaluación.
5. Solicitud del consentimiento informado a los padres de los niños participantes.
6. Finalización de la administración de las pruebas a niños de 6 años con desarrollo normotípico.
7. Administración de las pruebas a niños con trastornos del espectro autista.
8. Profundización bibliográfica.
9. Elaboración y análisis de los resultados.
10. Elaboración de publicaciones y comunicaciones en eventos científicos nacionales, e internacionales.
11. Avance en el curso de los seminarios de doctorado. Desarrollo progresivo de la tesis doctoral.
12. Participación en los proyectos de investigación y de extensión que se implementan en el CEREN de los cuales la becaria es integrante.
13. Elaboración del informe reglamentario del período considerado.

.....
Firma del Director

.....
Firma del Becario

Condiciones de Presentación

A. El Informe Científico deberá presentarse dentro de una carpeta, con la documentación abrochada y en cuyo rótulo figure el Apellido y Nombre del Becario, la que deberá incluir:

- a. Una copia en papel A-4 (puntos 1 al 14).
 - b. Las copias de publicaciones y toda otra documentación respaldatoria, deben agregarse al término del desarrollo del informe
 - c. Informe del Director de tareas con la opinión del desarrollo del becario (en sobre cerrado).
-

Nota: El Becario que desee ser considerado a los fines de una prórroga, deberá solicitarlo en el formulario correspondiente, en los períodos que se establezcan en los cronogramas anuales.