

CARRERA DEL INVESTIGADOR CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

Informe Científico

PERÍODO: 01/01/2016 al 31/12/2016

Legajo N°:

1. DATOS PERSONALES

APELLIDO: QUEREJETA

NOMBRES: MAIRA GISELA

Dirección Particular: Calle

Localidad La Plata CP 1900 Tel:

Dirección electrónica: mairaquerejeta@gmail.com

2. TEMA DE INVESTIGACIÓN: Desempeño lingüístico y sociocognitivo en niños preescolares

3. DATOS RELATIVOS A INGRESO Y PROMOCIONES EN LA CARRERA

INGRESO: Categoría ASISTENTE Fecha: 12/07/2013

ACTUAL: Categoría ASISTENTE desde 12/07/2013

4. INSTITUCIÓN DONDE DESARROLLA LA TAREA

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC).

Dirección: Calle 52 entre 121 y 122

Localidad: La Plata CP (1900) Tel: 0221-4892811

Cargo que ocupa: Investigador Asistente

5. DIRECTOR Y CODIRECTOR DE TRABAJOS

5.1. DIRECTOR

Apellido y Nombres: Ortale Susana

Dirección: Calle

Localidad: City Bell CP (1896) Tel:

Dirección electrónica: ortalemarias@speedy.com.ar

5.2. CODIRECTOR

Apellido y Nombres: Piacente Telma

Dirección: Calle

Localidad: La Plata CP (1900) Tel:

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

.....

Firma Director

.....

Firma Co Director

.....

Firma Investigador

6. EXPOSICIÓN SINTÉTICA DE LA LABOR DESARROLLADA EN EL PERÍODO

6.0. Nombre, resumen del proyecto original aprobado y acciones desarrolladas en el período

“Progresión de las dificultades en las pruebas sobre habilidades mentalistas y patrones de respuesta en niños de 4 a 6 años de edad”

Resumen Técnico

Este proyecto ha tenido por objetivos examinar: 1) el perfil lingüístico-cognitivo de niños de 4 a 6 años, 2) la secuencia de emergencia de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico, 3) los patrones de respuesta en TM utilizando la escala de Wellman y Liu y 4) el nivel discriminativo de las tareas incluidas en dicha escala respecto de la progresión de la dificultad en las habilidades mentalistas que examinan.

Para ello se examinaron 101 niños de 4 a 6 años de edad, procedentes de diversas instituciones educativas de la ciudad de La Plata, sin dificultades específicas del lenguaje, discapacidad intelectual u otras patologías asociadas al desarrollo del lenguaje. Se administraron los siguientes instrumentos psicológicos: una batería de tareas de Teoría de la Mente (Wellman & Liú, 2004), escaladas en orden de dificultad creciente, una medida del desempeño intelectual (Escala Wechsler para preescolares, WPPSI III) y una tarea de vocabulario que incluye un listado de palabras abstractas.

Esta línea de investigación se presenta promisorio por dos razones: la primera, proporciona evidencia acerca de dónde se ubican las dificultades sociocognitivas y lingüísticas que presentan los niños que provienen de poblaciones consideradas de riesgo y no riesgo. Esto puede resultar de interés no sólo teórico sino, además, por sus potenciales aportes a diseños de intervención sobre el desarrollo infantil, de importancia crítica especialmente para sectores de la pobreza.

La segunda, permite indagar si el desempeño lingüístico-cognitivo incide en las diferencias individuales en la comprensión de las tareas que ponen a prueba la atribución de estados mentales a otros, tomando en consideración la importancia de estas variables en el desarrollo psicológico infantil.

Acciones desarrolladas en el período

1. En relación al plan de trabajo propuesto para el año 2016:

- a) Pedido de autorización a Jefatura Distrital de La Plata de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y contacto con las instituciones educativas que participaron de la investigación.
- b) Solicitud de consentimiento informado a los padres de los niños participantes.
- c) Administración de los instrumentos para evaluar el desempeño lingüístico-cognitivo y la atribución de estados mentales en¹:
 - 16 niños de 4 y 5 años que concurren a colegios privados de La Plata
 - 22 niños de 6 años que asisten a instituciones educativas de La Plata.
- d) Elaboración de una base de datos (SPSS).

¹ Han colaborado en la investigación a través de la administración de las pruebas, las becarias CIC Lic. María Justina Romanazzi y Lic. Julieta Fachal.

- e) Análisis y conclusiones preliminares de los resultados obtenidos.
- f) Informe general a modo de devolución a las instituciones educativas.
- g) Integración de los resultados con los obtenidos en el período anterior.
- h) Elaboración de publicaciones y presentaciones a eventos científicos.

2. *En relación a proyectos de investigación implementados en el CEREN y en la UNLP:*

- a) Obtención de la habilitación de uso de la Prueba Nacional de Pesquisa (PRUNAPE) de Horacio Lejarraga.
- b) Capacitación del grupo de psicólogos que participan en los proyectos del CEREN en la administración de la PRUNAPE.
- c) Participación en la administración de la PRUNAPE a los niños que viven en la Unidad Penal N° 33, Proyecto “Crianza, crecimiento y desarrollo de niño/a/s que viven en entornos carcelarios de la Provincia de Buenos Aires. Diagnóstico de situación y propuestas”.
- d) Participación en la administración de la PRUNAPE a los niños que asisten a Jardines de Infantes de Berisso y Ensenada, Proyecto de fortalecimiento de Centros CIC “Evaluación de las condiciones del cuidado doméstico y extradoméstico, estado nutricional y desarrollo infantil en Berisso y Ensenada”.
- e) Participación en la administración de la adaptación del inventario de desarrollo comunicativo MacArthur-Bates - CDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories - CDI) a padres de niños menores a 30 meses, Proyecto “Adaptación de los inventarios de desarrollo comunicativo MacArthur-Bates - CDI (MacArthur-Bates) (SECyT, UNLP).
- f) Devolución de los resultados encontrados a las instituciones participantes en los proyectos mencionados.

6.1. Justificación teórica

La investigación realizada ha tenido por objetivos examinar: 1) el perfil lingüístico-cognitivo de niños de 4 a 6 años, 2) la secuencia de emergencia de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico, 3) los patrones de respuesta en TM utilizando la escala de Wellman y Liu y 4) el nivel discriminativo de las tareas incluidas en dicha escala respecto de la progresión de la dificultad en las habilidades mentalistas que examinan.

Tal como se ha mencionado en informes anteriores, se ha adoptado como marco teórico de esta investigación la Psicología Cognitiva, considerando particularmente la perspectiva de la “Teoría de la Mente”.

La capacidad de atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás, es una de las competencias fundacionales de la cognición humana. Esta capacidad, conocida en la literatura especializada como “Teoría de la Mente” (TM) (Carpendale & Lewis, 2006; Dennett, 1978; Olson, 1988; Perner, 1988, 1994; Wimmer & Perner, 1983), no sólo consiste en inferir emociones, creencias y deseos, sino también en utilizar dichas inferencias para predecir y explicar los comportamientos propios o ajenos (Buitelaar, van der Wees, Swaab-Barneweld & van der Gaag, 1999).

La TM ha sido intensamente estudiada en los últimos 40 años (Carpendale & Lewis, 2006; Olson, 1988; Perner, 1988, 1994; Wimmer & Perner, 1983) por sus implicancias en la competencia

comunicativa y en la interacción social, ya que si un niño no comprende la intencionalidad y las relaciones entre la conducta y los estados mentales, no entenderá muchas de las situaciones sociales cotidianas (Astington & Jenkins, 1995; Puche Navarro, 2002). Tanto es así, que en los trastornos del espectro autista donde su desarrollo se ve modificado (Baron-Cohen, 1991), se observan alteraciones en la comunicación y en las relaciones intersubjetivas.

Esta noción general de TM fue especificada por Dennett (1978), quien propuso criterios mínimos para que el comportamiento de una persona pudiese ser interpretado por un observador: a) tener una creencia sobre la creencia de otro, b) hacer predecir algo en función de esa creencia y c) sostener esa creencia independientemente del estado real de los hechos.

A partir de estos criterios, Wimmer y Perner (1983) diseñaron una tarea de corte experimental, conocida como “tarea clásica de falsa creencia”, que tuvo por objetivo contrastar la competencia de los niños en la atribución de estados mentales: “la investigación en TM encontró en la comprensión de la falsa creencia su más fructífera definición operacional. De acuerdo al consenso implícito entre los autores, si entendemos que la mente es un sistema representacional, la emergencia de una TM debería identificarse con un salto evolutivo que se expresa en la comprensión de la falsa creencia, entre los cuatro y los cinco años de edad” (Resches, Serrat, Rostan, & Esteban, 2010, p. 316).

De la aplicación de la tarea de falsa creencia (FC), diferentes investigaciones proporcionaron evidencia empírica que ha demostrado que entre los 3 y 4 años de vida se producen importantísimos logros en la capacidad de reflexionar y comprender los comportamientos, intenciones, pensamientos y sentimientos de los demás (Astington, 1998; Astington & Barriault, 2001; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Wellman, 1995; Wimmer & Perner, 1983).

Progresivamente, fue abandonándose esta concepción unitaria de la TM y adoptándose un enfoque más gradualista del problema (De Rosnay & Hughes, 2006; Dunn, 1988; Wellman, 1993). Así, el desarrollo de la TM ya no es entendido como una única adquisición que aparece entre los 3 y 4 años, sino como un largo proceso de desarrollo de habilidades conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles para explicar la conducta humana.

El énfasis en la necesidad de comprender que la TM no es un hito que pueda ser evaluado como una cuestión de “todo o nada” sino que implica un proceso de desarrollo continuo en la ontogénesis, permitió pensar en la posibilidad de diseñar experimentalmente otras tareas para evaluar formas más simples y más complejas del funcionamiento mentalista.

De este modo, en los últimos años las investigaciones se han centrado en diseñar y probar distintas tareas para evaluar habilidades mentalistas de diversa dificultad (Wellman & Liu, 2004) y en explicar las diferencias individuales en el desarrollo de la comprensión social, a partir de las relaciones entre la emergencia de la TM y otros procesos psicológicos, particularmente las capacidades lingüísticas y cognitivas (Devilliers, 2005; Milligan, Astington & Dack, 2007).

TM y capacidades cognitivas

El interés por estudiar la influencia del nivel intelectual en las tareas de TM remite al cuestionamiento de si la TM está determinada por la capacidad cognitiva general -es decir, de procesos cognitivos de dominio general- o si se trata de habilidades de dominio específico referidas, en este caso, al de las personas y sus mentes.

La relación entre el nivel intelectual y las competencias mentalistas ha sido particularmente analizada en niños con alteraciones en el desarrollo. Si bien las personas con autismo presentan dificultades en la comprensión de las habilidades mentalistas (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Leslie & Frith, 1988; Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989; Baron-Cohen, 1991; Leekam & Perner, 1991), estas dificultades

se agudizan en presencia de niveles cognitivos más bajos y por el contrario, se manifiestan más leves en autismos de altas capacidades cognitivas (Bowler, 1992; Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991; Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991; López Leiva, 2007). En el caso de niños con discapacidad intelectual de origen conocido (como Síndrome de Down), los estudios proporcionan evidencias que indican puntuaciones significativamente más bajas en las tareas mentalistas que los niños con desarrollo normotípico (Zelazo, Burack, Benedetto & Frye, 1996; García Nogales, 2003).

Yirmina, Erel, Shaked y Solomonica-Levi (1998) realizaron un estudio en el que compararon el rendimiento en tareas de TM en tres grupos de participantes: personas sin alteraciones en el desarrollo, con autismo y con retraso mental. Los autores concluyeron que tanto las personas con autismo como las personas con retraso mental muestran déficits en el rendimiento en tareas de TM, pero que este déficit es más severo en el autismo. Así, el déficit mentalista parece ser característico de todos aquellos casos en que hay un déficit cognitivo general. Las características del autismo parecen imprimir mayor intensidad o gravedad al déficit mentalista, que no se observa en otros grupos clínicos. Pero sin embargo, la presencia de un trastorno general del desarrollo parece no ser causante de un déficit mentalista, sino que es la capacidad cognitiva general la que determina el déficit.

Sin embargo, otros autores sostienen que en las personas con retraso mental no especificado o especificado sin tratarse de autismo (como es el caso del síndrome de Down), el patrón de desarrollo de las competencias mentalistas es similar a las personas sin alteraciones en el desarrollo, aunque con un ritmo de desarrollo más lento (véase Benson, Abbeduto, Short, Nuccio y Maas, 1993 y Abbeduto, Short-Meyerson, Benson y Dolish, 2004 para retraso mental no especificado; y García-Nogales, 2003 para personas con Síndrome de Down). En vez de un déficit, se trataría de un “retraso mentalista”.

Existen posiciones intermedias respecto de la relación entre capacidad cognitiva y TM, como la de López Leiva (2007) y la de Valdez (2009).

López Leiva (2007) sostiene que los niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas presentan un rendimiento mentalistas superior que los de inteligencia promedio. No obstante, considera que el funcionamiento mentalista está relacionado con la capacidad cognitiva general pero no es ni se puede explicar totalmente por ella.

Por su parte, Valdez (2009) considera que la TM se halla en la base de la inteligencia interpersonal o emocional y que las actividades mentalistas no se pueden reducir a simples actividades de razonamiento lógico-matemático, sino que van más allá e implican comprender otros escenarios de la vida humana. Plantea la importancia del estudio de ambas modalidades, cognitiva y mentalista, ya que “son irreductibles y complementarias en el mundo mental humano”.

TM y Lenguaje

Existen dos grandes líneas de investigación de las relaciones entre lenguaje y comprensión de la falsa creencia. La primera sostiene la existencia de un factor común, de naturaleza cognitiva, responsable del desarrollo simultáneo de las habilidades lingüísticas y sociocognitivas durante la edad preescolar. La segunda, plantea una relación de implicación directa entre el lenguaje y la TM (Resches et al., 2010).

Respecto de la primera línea de investigación, Malle (2001) sistematiza diferentes modos de pensar ese factor común:

- como adaptaciones que posibilitaron el surgimiento de ambas facultades: la conciencia, el control ejecutivo, un incremento en la capacidad de memoria, de habilidad representacional o

de pensamiento proposicional. Esta idea le parece poco viable en tanto todos esos factores podrían ser tanto antecedentes como consecuencias del lenguaje y la TM.

- como una demanda adaptativa externa que impactó sobre ambas facultades: la necesidad de mejorar la coordinación social, debido a los grandes desafíos ambientales a los que tuvieron que enfrentarse los primeros homínidos. Desde la perspectiva del autor, entre las funciones contemporáneas del lenguaje y la TM, el logro de una mejor coordinación social es la función más sobresaliente que comparten. Sin embargo, la presencia de una demanda adaptativa poderosa por sí misma no puede haber garantizado la co-emergencia de ambas facultades.

Malle (2001) propone al respecto la tesis de que una de las facultades haya emergido primero en forma primitiva facilitando a la vez el surgimiento de una forma también primitiva de la otra y que rápidamente ambas se hayan sumergido en una carrera en la cual los avances en una permitieran los avances en la otra y viceversa, sucesivamente.

En cuanto a la segunda línea de investigación, existen estudios que proporcionan evidencia acerca de la coincidencia en los comienzos del desarrollo de la TM y del lenguaje, y a su vez, de que el período de mayor desarrollo en TM es al mismo tiempo el período de desarrollo y consolidación de las capacidades lingüísticas. Esto permitiría sostener al menos algún tipo de influencia recíproca (Resches et al., 2010).

Asimismo, el estudio del desarrollo atípico proporciona argumentos a favor de la vinculación directa entre lenguaje y TM: los niños con autismo, que habitualmente fallan en TM, suelen presentar retrasos lingüísticos o patrones de desempeño atípicos (Happé, 1995). El nivel de habilidad verbal constituye el indicador más fuerte del desempeño en tareas de TM (Tager-Flusberg & Joseph, 2005).

De este modo se hace necesario el estudio más detenido de las relaciones de implicación entre lenguaje y TM. Las perspectivas que se han pronunciado por una formulación causal entre lenguaje y TM, son las que cuentan con mayor apoyo empírico por parte de los investigadores, pero al mismo tiempo han suscitado debates teóricos acerca del papel que le cabe al lenguaje en la emergencia y desarrollo de la TM (Astington & Baird, 2005).

Del conjunto de estas consideraciones surge el interés en examinar las relaciones entre capacidad cognitiva, desarrollo del lenguaje y TM. En función de ello este trabajo está orientado por los siguientes interrogantes: ¿Qué características presenta el desempeño lingüístico, cognitivo y mentalista de los niños de 4 a 6 años de la ciudad de La Plata? ¿Existe diferencia en el desempeño en tareas de atribución de estados mentales en niños de diferente procedencia sociocultural? ¿Existen relaciones entre la capacidad cognitiva, el desempeño lingüístico y el funcionamiento mentalista en los niños pequeños?

Por otra parte, en cuanto a la evaluación de la TM: ¿Las tareas que operacionalizan la TM son instrumentos adecuados para examinar las habilidades mentalistas en nuestro medio local? ¿Qué tareas tienen mayor capacidad de discriminar niveles de dificultad en la progresión de la TM?

6.2. Material y Métodos

6.2.1. Diseño

Se realizó un estudio no experimental, transeccional y correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

6.2.2. Participantes

La muestra quedó conformada por 101 niños de tres grupos etarios², específicamente participaron:

- 43 de 4 años (M= 4,4; rango 4,0 a 4,11; 22 varones, 21 mujeres)
- 36 de 5 años (M=5,3; rango 5,0 a 5,10; 18 varones, 18 mujeres)
- 22 niños de 6 años (M=6,5; rango 6,3 a 6,6; 8 varones, 14 mujeres)

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

Criterio de exclusión: Cociente Intelectual Total (Wechsler) menor a 70.

6.2.3. Instrumentos

Se administraron los siguientes instrumentos:

- a) Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI III) (Wechsler, 2009).
- b) Palabras abstractas: prueba de vocabulario elaborada a los fines de la presente investigación.
- c) Escala de Tareas de Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004): se utilizó una adaptación de esta escala realizada por la becaria de Perfeccionamiento CIC, Lic. María Justina Romanazzi. La traducción y adaptación lingüístico-cultural estuvo bajo la supervisión de Telma Piacente y Maira Querejeta. La escala está constituida por siete tareas que examinan habilidades como distinguir deseos propios de deseos ajenos; reconocer creencias distintas a la propia; reconocer que otro puede tener una creencia distinta de la realidad y por lo tanto falsa; predecir una emoción a partir de una creencia falsa y comprender que una persona puede sentirse de una manera pero expresar una emoción diferente. Para cada una de las tareas, se plantea una situación acompañada por un soporte visual, que ayudan a presentar y a recordar a los niños los contenidos de la consigna y las opciones de respuesta. Cada una de las tareas plantea dos preguntas fundamentales: una sobre el estado mental o la conducta del protagonista y otra de control.

6.2.4. Procedimientos

De obtención de datos. Los niños fueron examinados en los establecimientos escolares a los que concurrían, durante el período 2014-2016. Se solicitó el consentimiento de los padres para la evaluación y se les garantizó la confidencialidad de los datos. Cada niño fue evaluado en forma individual en dos sesiones de aproximadamente de 40 minutos cada una.

De análisis de datos. La información obtenida a través de las pruebas fue ingresada a una base de datos (SPSS, versión 17.0, y Programa STATS TM). Se realizaron medidas estadísticas de tendencia central (media) y de variabilidad (desvío estándar), eliminando los casos extremos, no esperables según los criterios de inclusión sustentados. Con los casos finalmente considerados se elaboró una matriz de correlaciones que permitió examinar las relaciones entre las variables examinadas.

Se compararon los patrones de respuestas obtenidos con los informados por Wellman y Liu. También aquí se eliminaron los casos de respuestas erráticas (respuestas adecuadas a una sola prueba sin relación con su nivel de dificultad). A la comparación de los perfiles obtenidos respecto de los

² Este número de participantes corresponde al total de sujetos examinados desde el comienzo del proyecto de investigación (Julio 2013).

ofrecidos por los autores se adicionó el procedimiento de Guttman, que permite determinar la escalabilidad de las mediciones (Abdi, 2010).

6.3. Resultados

Es necesario señalar que respecto del desempeño cognitivo y en las tareas mentalistas en los participantes incluidos aparecieron resultados que llamaron la atención, por cuanto no son esperables de acuerdo a los criterios de inclusión. Respecto del desarrollo cognitivo se observaron puntuaciones típicas por debajo de dos desvíos estándar de la media, que los ubica en una categoría correspondiente al retraso. En cuanto a las habilidades mentalistas, aparecieron patrones de respuesta sustantivamente diferentes a los proporcionados por Wellman y Liu, con casos en los que se respondieron satisfactoriamente sólo a uno o dos ítems, sin guardar relación con el nivel de complejidad.

El conjunto de tales hallazgos condujo, en primer lugar, a eliminar los casos extremos respecto del desempeño cognitivo a fin de contar con una distribución normal de datos, y a recalcular los perfiles en habilidades mentalistas utilizando el procedimiento de escalamiento de Guttman para verificar si a través de ese procedimiento los resultados se ajustaban en mayor medida al patrón original proporcionado por los autores. En segundo lugar a ampliar el número de participantes, habida cuenta de los casos eliminados. A continuación se ofrecen los resultados encontrados en las variables examinadas y de las relaciones entre ellas.

6.3.1. Desempeño cognitivo

Como se mencionó previamente, el desempeño cognitivo fue examinado utilizando la Escala de Inteligencia para preescolar y primaria – WPPSI III (Wechsler, 2009). La misma incluye no sólo una medida de capacidad general (CI Total, CIT) sino índices diferenciados de habilidades verbales (CI Verbal, CIV) y habilidades no verbales (CI Manipulativo, CIM), junto a una medida de vocabulario receptivo y expresivo (Lenguaje General, LG).

El análisis descriptivo de los datos obtenidos en el WPPSI III mostró una incidencia significativa de casos con puntuaciones típicas más allá de dos desvíos estándar (DS) por debajo de la media, especialmente en CI Total, CI Verbal y CI Manipulativo. Debido a la imposibilidad de explicar las razones de esta distribución anómala de puntajes, en los niños no detectados con problemas en los establecimientos educativos a los que concurrían, se decidió eliminar los casos extremos.

Si bien el desempeño cognitivo de los casos finalmente incluidos, respondió a una distribución normal, las puntuaciones medias del grupo total correspondientes a los cuatro índices se situaron por debajo de la media normativa (Tabla 1).

En el grupo de 6 años se observa un mayor descenso de las medias obtenidas respecto de la media normativa ($M=100$). En los grupos de 4 y 5 años, la discrepancia es menor, particularmente en el caso de Lenguaje General. Cabe aclarar que durante este período se amplió la muestra de estos dos grupos etáreos a niños que asistían a otras instituciones educativas con el propósito de captar niveles de desempeño cognitivo más altos.

A partir de eliminar los casos extremos, los resultados encontrados aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1

Medias y DS obtenidos en cada puntaje índice en la muestra total y por grupo de edad

Puntajes índice	4 años	5 años	6 años	Grupo total
CIT	93,30 (13,01)	94,03 (11,63)	87,14 (8,06)	92,22 (11,81)
CIV	93,58 (15,96)	97,50 (12,05)	90,64 (10,33)	94,34 (13,68)
CIM	97,26 (11,17)	95,97 (12,23)	91,91 (10,85)	95,63 (11,56)
LG	99,53 (14,52)	100,72 (12,38)	92,64 (13,98)	98,46 (13,89)

Desempeño cognitivo según escuela de procedencia. Se observaron coincidencias entre la población atendida en las escuelas y el nivel de desempeño cognitivo. Es decir, los niños que concurrían a establecimientos educativos urbanos que informaron atender a poblaciones de niveles medios obtuvieron puntajes medios más altos que los de zonas periféricas de La Plata, que atienden a poblaciones con menores recursos.

Sin embargo, el nivel sociocultural de procedencia, tal como se ha considerado constituye solo un proxit que 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 (ver apartado "Dificultades encontradas"). Este aspecto será considerado en el plan de trabajo a realizar en el próximo período, con vistas a obtener informaciones más exhaustivas sobre el tema.

6.3.2. Análisis del desempeño lingüístico

Como puede advertirse en la Tabla 1, las puntuaciones medias más altas se registran en el índice Lenguaje General.

No obstante el análisis pormenorizado de la escala verbal del WPPSI III, muestra diferencias en el desempeño según el subtests del que se trate. En la tabla siguiente (Tabla 2) se presentan las medias obtenidas a partir de los puntajes escalares en el grupo total.

Tabla 2

Medias, DS y puntaje escalar mínimo y máximo obtenidos en los subtests verbales por la muestra total

Subtests WPPSI III	Información	Vocabulario	Adivinanzas	Comprensión	Semejanzas	Dibujos	Nombres
Media	9,24	9,10	8,83	8,74	8,65	11,28	8,32
Desvío Estándar	2,55	2,86	2,89	3,26	3,03	3,08	2,84
P. E. Mínimo	4	2	3	1	3	4	2
P. E. Máximo	15	17	15	16	15	19	14

Excepto en el caso del subtest Dibujos, que explora el vocabulario receptivo, las medias obtenidas en los subtests verbales se hallan por debajo de la media normativa (puntaje escalar= 10). Las medias más bajas se registran en los subtests que consisten en responder preguntas sobre una amplia gama de conocimientos y sobre ciertos principios generales o situaciones sociales, identificar y verbalizar analogías entre dos conceptos, formar conceptos y evocar palabras (vocabulario activo). El vocabulario pasivo (vocabulario receptivo), como la selección del dibujo que se corresponde con una palabra, presenta un número mayor de respuestas correctas. Asimismo, vale destacar la dispersión hallada en los puntajes escalares.

Con el propósito de ilustrar que, salvo en Dibujos, más de la mitad de los niños se ubican por debajo de la media, se incluye una tabla que presenta los porcentajes de sujetos que obtuvieron puntajes escales menores a 10 (Tabla 3):

Tabla 3
Porcentajes de sujetos que obtuvieron puntajes por debajo de la media

Subtests	Puntajes = o < a 9
Vocabulario	58,4%
Información	52,5%
Comprensión	62,4%
Adivinanzas	57,4%
Semejanzas	64,4%
Dibujos	23,8%
Nombres	61,4%

Al analizar el desempeño en los subtests verbales según el grupo de edad, no se hallaron diferencias significativas entre las medias de los subtests.

Del mismo modo que lo observado en el desempeño cognitivo general, se identifican coincidencias entre el bajo desempeño lingüístico de los niños y la asistencia a escuelas periféricas de La Plata, pero, como ya se señalara, se requiere de mayores precisiones para un análisis riguroso.

Cabe aclarar que los reactivos utilizados en los subtests verbales del WPPSI III corresponden a palabras concretas. Por ello, se decidió construir una prueba de vocabulario de palabras abstractas. Se trata en este caso de un análisis pormenorizado de los aspectos del lenguaje involucrados en el desempeño infantil. Los resultados obtenidos requieren de un estudio exhaustivo que será realizado en el próximo período de trabajo.

6.3.3. Desempeño en las tareas de TM

Como se aclarara en el apartado “Instrumentos”, se utilizó una traducción y adaptación de la Escala de Tareas de Teoría de la Mente de Wellman y Liú (2004). Estos autores realizaron un estudio con 75 niños de 3 a 6 años para probar la escala compuesta de siete tareas. Ese estudio servirá de referencia para analizar los resultados de la presente investigación. Debe recordarse que los participantes de este estudio fueron niños de 4 a 6 años.

A partir de la exploración y descripción de la variable TM, se obtuvieron los siguientes resultados en la muestra estudiada a nivel local, hecha la salvedad de los casos extremos excluidos, como se señalara precedentemente:

a) El análisis del porcentaje de niños que logra resolver satisfactoriamente cada una de las pruebas mentalistas arroja los siguientes resultados, que permiten concluir el orden de dificultad creciente de la mismas excepto en la tarea “Creencia emoción” (Tabla 4):

Tabla 4

Porcentaje de sujetos que responden satisfactoriamente las pruebas mentalistas en el grupo total y según edad

Pruebas mentalistas	Grupo Total	Niños 4 años	Niños 5 años	Niños 6 años	Muestra original 3-6 años
Deseos Diferentes	91,1%	90,7%	88,9%	95,5%	95%
Creencias Diferentes	81,2%	79,1%	80,6%	86,4%	84%
Acceso al Conocimiento	64,4%	46,5%	63,9%	100%	73%
Falsa Creencia de Contenido	54,5%	34,9%	58,3%	86,4%	59%
Falsa creencia explícita	35,6%	16,3%	44,4%	59,1%	57%
Creencia emoción	40,6%	20,9%	38,9%	81,8%	52%
Emoción Real Aparente	13,9%	4,7%	11,1%	36,4%	32%

Los porcentajes de respuestas correctas hallados en el grupo total son menores a los encontrados por los autores. Cuando se diferencian los grupos etáreos, se observa la misma tendencia en los de 4 y 5 años. En el grupo de 6 años, estos porcentajes superan los encontrados en el estudio original; 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, y de “Creencia emoción”. No obstante, debe considerarse que tales resultados corresponden a la inclusión de solo 22 niños.

En el grupo total y en los tres grupos de edad, el porcentaje de respuestas correctas de los niños en las tareas de Falsa creencia explícita y Creencia emoción, invierte el orden de dificultad propuesto por Wellman y Liu, de modo que la segunda resulta más fácil que la primera.

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

Respecto de la edad, en tanto variable continua, la magnitud de la correlación encontrada fue significativa ($r = .599, p = .000$).

Cuando se trata del nivel intelectual y desempeño mentalista no se encontraron correlaciones significativas. Al considerar cada una de las tareas mentalistas, la correlación resultó significativa, pero modesta, entre CI Total y Falsa Creencia de Contenidos ($r = .309, p = .002$), entre CI Verbal y Acceso

al conocimiento ($r = .262$, $p = .008$) y entre CI Verbal y Falsa Creencia de Contenidos ($r = .272$, $p = .006$).

En cuanto al lenguaje, operacionalizado a través del índice de Lenguaje General y los subtests verbales, se halló correlación significativa entre el desempeño mentalista y el subtest Comprensión ($r = .386$, $p = .000$), el cual examina justamente la comprensión de situaciones sociales.

c) A partir de los patrones de respuesta obtenidos en este estudio, se analizó si la batería de tareas de TM conforma una escala consistente para captar el desarrollo progresivo de los niños. Para ello, se utilizaron los procedimientos empleados por Wellman y Liú

c.1. Escalograma de Guttman. En una primera instancia, se realizó un escalograma conformado por la totalidad de los ítems, es decir, 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 ($= \text{ó} > 0.90$).

Por este motivo, siguiendo el procedimiento propuesto por Guttman, se calcularon los coeficientes de reproductibilidad de cada ítem (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. La categoría modal es la mayor de las proporciones de respuesta que presenta el ítem (se calcula el porcentaje de respuestas positivas “p” y negativas “q” que corresponden al ítem y se selecciona el mayor).

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*.

c.2. Prueba de Mc Nemar. Para analizar la capacidad de cada una de las siete tareas de la escala para discriminar entre niveles de dificultad creciente en el desarrollo de la TM, se usó la prueba de McNemar. En la muestra local, se encontraron cinco tareas que discriminan niveles crecientes de complejidad en TM: *Deseos Diferentes*, *Creencias Diferentes*, *Acceso al Conocimiento*, *Falsa Creencia de Contenidos* y *Emoción real aparente* (Tabla 5).

Tabla 5

Capacidad discriminativa de las tareas entre niveles de dificultad creciente (Prueba Mc Nemar)

	Deseos Diferentes vs Creencias Diferentes	Creencias Diferentes vs Acceso al Conocimiento	Acceso al Conocimiento vs Falsa Creencia de Contenidos	Falsa Creencia de Contenidos vs Falsa Creencia Explícita	Falsa Creencia Explícita vs Creencia Emoción	Creencia Emoción vs Emoción Real Aparente
Prueba de McNemar	.012	.033	.054	.010	.635	.000

Para Wellman y Liú, la secuencia de tareas que mejor discrimina entre niveles de dificultad, corresponde a las tareas 1, 2, 3, 4 y 7. 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 Mc Nemar), fue la siguiente: Tareas 1, 2, 3, 5 y 7, tal como se observa en la Tabla 5.

Cuando se complementa el procedimiento de Guttman con los resultados de la prueba de significación de McNemar, la escala de 5 ítems propuesta por Wellman y Liú (omitiendo las tareas 5 y la 6), en nuestro estudio local, se obtiene un CR aceptable, pero con valores de significación bajos. Una combinación de 4 ítems, omitiendo las tareas 3, 5 y 6, resulta la mejor opción del CR del escalograma y al mismo tiempo tiene valores aceptables de significación en los resultados del McNemar.

c.3. Patrones de desempeño en TM propuestos por Wellman y Liú. La utilización del escalograma de Guttman permite agrupar los casos según patrones de desempeño en TM tal como proponen Wellman y Liu (2004). Los autores identifican seis tipos de patrones de respuesta teóricos según la progresión en el grado de dificultad de las tareas y el número de respuestas correctas (Tabla 6).

Tabla 6

Patrones de respuesta teóricos de Wellman y Liu

Pruebas mentalistas	Patrones de respuesta						Otros
	1	2	3	4	5	6	
Deseos Diferentes	-	+	+	+	+	+	
Creencias Diferentes	-	-	+	+	+	+	
Acceso al Conocimiento	-	-	-	+	+	+	Diferentes
Falsa Creencia de Contenido	-	-	-	-	+	+	
Emoción Real Aparente	-	-	-	-	-	+	

Nota: signo (-): falla en la tarea; signo (+): acierto en la tarea; Otro: distribución diferente en los aciertos

Al comparar los resultados obtenidos con el estudio original, se hallaron diferencias. 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 22,77%. En la Tabla 7 se presentan resultados comparativos de los hallazgos de los autores y los correspondientes a esta investigación.

Tabla 7.

Patrones de respuestas. Frecuencia y porcentajes obtenidos en la muestra original y en la muestra local

Participantes	Patrones de respuesta						
	Frecuencias y porcentajes						
	1	2	3	4	5	6	Otros
Total La Plata N= 101	3 (2,97%)	6 (5,94%)	21 (20,79%)	13 (12,87%)	25 (24,75%)	10 (9,90%)	23 (22,77%)
Total Wellman N= 75	1 (1,33%)	4 (5,33%)	11 (14,66%)	8 (10,66%)	19 (25,33%)	17 (22,66%)	15 (20%)

6.4. Conclusiones preliminares

Tal como se planteara en el Plan de Trabajo para el año 2016, en relación con los resultados encontrados en el período anterior, fue posible ampliar la muestra de niños en número, edad y procedencia sociocultural.

En primer lugar, se examinaron 16 niños de 4 y 5 años que concurrían a otros colegios de La Plata, con el propósito de captar niveles cognitivos medios y medios-altos. En segundo lugar, se extendió la edad de los participantes, evaluando 22 niños de 6 años.

Asimismo, en función de lo planificado, se realizó un análisis exhaustivo de las características de la escala de TM, considerando los patrones de respuesta obtenidos y la capacidad discriminativa de niveles de dificultad de las tareas.

Entre los principales hallazgos, es posible mencionar:

1) Respecto del rendimiento en la prueba de inteligencia, los participantes incluidos presentaron niveles de desempeño por debajo del esperado para poblaciones sin dificultades intelectuales detectadas.

En los resultados analizados para los 101 niños incluidos, se hallan puntuaciones medias en el WPPSI III menores a las puntuaciones medias normativas: en el CI Total 92,22, en el CI Verbal 94,34 y en el CI Manipulativo 95,63. La magnitud de las desviaciones estándar (11,81; 13,68; 11,56 respectivamente) es en cambio menor a la de la norma, de modo tal que el grupo resulta más homogéneo.

2) En cuanto a las pruebas metalistas, los porcentajes de respuestas correctas hallados en el grupo total son inferiores a los informados por los autores. Estos porcentajes se ajustan a la dificultad de las pruebas, es decir, disminuyen a medida que aumenta la dificultad de las pruebas, excepto en la tarea 6 "Creencia emoción" que resulta más fácil que la tarea 5 "Falsa Creencia Explícita".

3) En este estudio, la batería de tareas que resultó una escala consistente según el procedimiento de Guttman y la prueba de Mc Nemar es la siguiente: 1. *Deseos Diferentes*, 2. *Creencias Diferentes*, 3. *Falsa Creencia de Contenidos* y 4. *Emoción real aparente*. Este escalograma difiere del propuesto por Wellman y Liú.

4) De acuerdo al escalograma propuesto Wellman y Liú, aparece un patrón de respuestas algo diferente de los hallados por los autores. Los resultados encontrados se ajustan a los ofrecidos por

ellos hasta un cierto nivel, el que corresponde a la resolución satisfactoria de las tres primeras pruebas. Cuando el escalograma comprende tareas de mayor dificultad, desciende abruptamente el porcentaje de niños que pueden hacerlo conforme al patrón propuesto y aparece un porcentaje sustantivo de sujetos que presentan otros patrones atípicos de respuesta.

5) Respecto de las relaciones entre el desempeño mentalistas y otras variables se hallaron correlaciones significativas con la edad y con la comprensión de situaciones sociales (examinada a través del subtest Comprensión).

6.5. Otras tareas complementarias realizadas:

Participación en proyectos de investigación referidos a temáticas vinculadas con desarrollo y aprendizaje infantil (Las tareas realizadas en estos proyectos se describen en el apartado “Acciones desarrolladas en el período”):

- 1) Integrante del Proyecto Proyecto de fortalecimiento de Centros CIC “Evaluación de las condiciones del cuidado doméstico y extradoméstico, estado nutricional y desarrollo infantil en Berisso y Ensenada”. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC). Período: 2016-2017.
- 2) Integrante del Proyecto “Crianza, crecimiento y desarrollo de niño/a/s que viven en entornos carcelarios de la Provincia de Buenos Aires. Diagnóstico de situación y propuestas”. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC). Período: 2016-2017.
- 3) Integrante del Proyecto “Adaptación de los inventarios de desarrollo comunicativo MacArthur-Bates - CDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories - CDI) al español regional (La Plata y Gran La Plata) (Código S037). Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. Cátedra “Fundamentos, técnicas e instrumentos de la exploración psicológica 1”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.L.P. Período: desde 01/01/2014 hasta 31/12/2017. Director: Maglio, Norma Beatriz.
- 4) Integrante del Proyecto “Vocabulario y narrativa en la alfabetización temprana. Un estudio con grupos sociales diversos y en distintos contextos de interacción”. Proyecto de Investigación Científica y Técnica (PICT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica. Período: 2015-2016. Director: Celia Rosemberg.

6.6. Dificultades encontradas en el período:

Si bien se contaba con la debida autorización de las autoridades distritales, la evaluación de los niños se prolongó respecto del cronograma originalmente presentado. Algunas veces en razón de las huelgas docentes y las actividades extraordinarias de la institución. Otras 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.

6.7. Referencias bibliográficas

- Abbeduto, L., Short-Meyerson, K., Benson, G. y Dolish, J. (2004). Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 150-159.
- 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., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- Astington, J., & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13(3), 1-12.
- Baron-Cohen, S. (1991). The theory of mind deficit in autism: How specific is it? *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 301-314.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Nuccio, J. B. y Maas, F. (1993). Development of a theory of mind in individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 98(3), 427-433.
- Bowler, D. (1992). "Theory of mind" in Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877-893.
- 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, Ch. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- De Rosnay, M. & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Dennet, D. (1978). Beliefs about Beliefs. *Behavioral & Brain Sciences*, 1(4), 568-570.
- Devilliers, J. (2005). Can language acquisition give children a point of view? In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 186-219). Nueva York: Oxford University Press.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- García-Nogales, M. A. (2003). *Comprensión de emociones y capacidades mentalistas en autismo y Síndrome de Down* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc GRAW-HILL.

- Leekam, S. R., & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition*, 40(3), 203-218.
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 315-324.
- López Leiva, V. A. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de http://instisuper.altas-capacidades.net/pdf/Tesis_Doctoral.pdf
- Malle, B. F. (2001). The relation between language and theory of mind in development and evolution. In T. Givón & B. F. Malle (Eds.), *The evolution of Language out of pre-language* (pp. 265-284). Philadelphia: John Benjamins.
- Méndez-Castellano, H., & Méndez, M. C. (1994). *Sociedad y estratificación, método Graffar Mendez Castellano*. Caracas: Fundacredesa.
- Milligan, K., Astington, J., & Dack, L. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- Olson, D. (1988). On the origins of beliefs and other intencional states in children. In J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 414-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.
- Ozonoff, S., Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). Asperger's Syndrome: Evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1107-1122.
- Perner, J. (1988). Higher order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. W. Astington; P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 271-292). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief and communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Puche Navarro, R. (2002). Las Psicología Cognitivas y la Psicología de la mente. Herencias, relaciones, tensiones y perspectivas. *Revista Pensamiento Psicológico*, 1, 25-46.
- Resches, M., Serrat, E, Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Tager-Flusberg, H. & Joseph, R. (2005). How language facilitates the acquisition of false belief understanding in children with autism. En J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters of theory of mind* (pp. 298-318). New York: Oxford University Press.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

- Wechsler, D. (2009). *Test de Inteligencia para niños preescolares – WPPSI III*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wellman, H. (1993). Early understanding of the mind: the normal case. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: perspectives from autism* (pp. 10-39). Nueva York: Oxford University Press.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao, España: Desclée De Brower.
- 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.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M. y Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124(3), 283-307.
- Zelazo, P. D., Burack, J. A., Benedetto, E., & Frye, D. (1996). Theory of mind and rule use in individuals with Down's syndrome: A test of uniqueness and specificity claims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 479-484

7. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS O PUBLICADOS EN ESTE PERÍODO

7.1. Publicaciones:

- Título del Trabajo: "Vocabulario infantil: comprensión de palabras concretas y abstractas" (Trabajo libre)
Autores: Querejeta, Maira.
Publicado en las actas del VIII° Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
Buenos Aires, 23 al 26 de noviembre de 2016.

Resumen

Cuando se estudian las capacidades lingüísticas infantiles, entre las que se destaca la amplitud del vocabulario, los resultados se centran mayoritariamente en el número de palabras producidas y/o reconocidas. Sin embargo, existen otros aspectos a evaluar como por ejemplo las propiedades semánticas de las palabras, particularmente al carácter concreto/abstracto de los ítems lexicales. Las palabras concretas se caracterizan por contar con referentes sensoriales mientras que las abstractas refieren a ideas o estados mentales. Este trabajo tiene como objetivo examinar las producciones infantiles relativas al vocabulario, diferenciando la disponibilidad léxica de palabras concretas y abstractas. Para ello, se examinaron 40 niños de 4 años con los subtests verbales del WPPSI III y una prueba de vocabulario de palabras abstractas, elaborada para esta investigación. Los resultados encontrados evidencian dificultades particularmente en el vocabulario productivo, es decir en la capacidad de recuperar el significado de la palabra, a diferencia del desempeño observado en el vocabulario receptivo. Asimismo, se registraron respuestas que indican desconocimiento de las palabras abstractas.

Palabras clave: infancia – vocabulario – palabras abstractas

7.2. Trabajos en prensa y/o aceptados para su publicación:

- Capítulo de libro: “Del sujeto deseante al sujeto cognoscente. Aportes del Psicoanálisis a la comprensión de los procesos de aprendizaje”
Autores: Querejeta, Maira.
Publicado en Analía Palacios, Alejandra Pedragosa y Maira Querejeta (Coordinadores), *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Colección Libros de Cátedra. EDULP- Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. En prensa.

Resumen

Este capítulo revisa nociones propuestas por el Psicoanálisis para distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados con la inteligencia, la afectividad, el conocer y el desear. Desde la perspectiva de la complejidad, se reflexiona sobre los procesos de constitución psíquica y los fenómenos educativos.

- Libro “Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)”
Coordinadores: Analía Palacios, Alejandra Pedragosa y Maira Querejeta
Colección Libros de Cátedra. EDULP- Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. En prensa.

Resumen

La interrelación Psicología, Cultura y Educación plantea una encrucijada con distintos mapas de lecturas, en el que conviven y, también, disputan distintos paradigmas con implicaciones en las construcciones teóricas acerca de los fenómenos educativos, los sujetos y colectivos, las prácticas instituidas e instituyentes de la subjetividad. Este libro, destinado a futuros docentes, analiza en profundidad problemas educativos actuales y, en particular, las prácticas docentes, considerando la diversidad de contextos y destinatarios de la educación. Una particularidad de la mirada psicológica que proponemos en este volumen reside en que tensiona la supuesta coexistencia armónica entre el desarrollo humano, los procesos y las condiciones educativas de las instituciones. Del mismo modo, tensiona las concepciones que abogan por la linealidad y uniformidad de los procesos y ritmos de aprendizaje y, por efecto, del desarrollo. En contrapunto, reparamos en la diversidad como elemento constitutivo de la conformación subjetiva en la experiencia educativa.

7.3. Trabajos enviados y aún no aceptados para su publicación:

- Título del artículo: “Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización”
Autor: Querejeta, Maira.
Enviado a Revista de Psicología – Segunda época, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. En proceso de evaluación.

Resumen

El presente trabajo examina las relaciones entre la conciencia fonémica y la memoria fonológica en dos tramos del trayecto inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura: al principio y a la finalización del primer grado escolar. En el trabajo empírico, de diseño

transeccional correlacional, participaron dos grupos muestrales: el Grupo 1 (G1), compuesto por 25 niños de una media de edad de 6 años 3 meses, de ambos sexos, de idéntica procedencia sociocultural, que no presentaban retraso mental, trastornos específicos del lenguaje, ni alteraciones neurológicas y que iniciaban el primer año escolar. El Grupo 2 (G2), formado por 25 niños de una media de edad de 6 años 9 meses, de características idénticas que el anterior, pero que finalizaban el primer año escolar. Para evaluar la conciencia fonémica se administraron pruebas de segmentación fonológica, elisión y unión de fonemas; la memoria fonológica fue examinada a través de pruebas de retención de palabras y de pseudopalabras. Los resultados encontrados mostraron una correlación positiva moderadamente alta entre ambas variables en los dos grupos muestrales, observándose una progresión gradual de la actuación de los niños, particularmente en las tareas de conciencia fonémica.

Palabras clave: alfabetización, conciencia fonémica, memoria fonológica

7.4. Trabajos en elaboración

- Título del artículo: “Escala de Teoría de la Mente de Wellman y Liu: adaptación y administración en niños argentinos de 4 a 6 años”
Autores: María Justina Romanazzi, Julieta Fachal y Maira Querejeta

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.

Este trabajo será enviado a la Revista *Evaluar* del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa dedicada a difundir trabajos científicos de investigación y aplicación que supongan un avance en el desarrollo de instrumentos de evaluación en psicología.

7.5. Comunicaciones: No consigna

7.6. Informes y memorias técnicas: No consigna

8. TRABAJOS DE DESARROLLO DE TECNOLOGÍAS: No consigna

9. SERVICIOS TECNOLÓGICOS: No consigna

10. PUBLICACIONES Y DESARROLLOS EN:

10.1. Docencia: No consigna

10.2. Divulgación: No consigna

11. DIRECCIÓN DE BECARIOS Y PASANTES DE INVESTIGACIÓN

11.1. Dirección de becarios

- 1) Lic. Ana Laguens
Becaria de Entrenamiento en el marco de la Convocatoria a Proyectos para el Fortalecimiento de los Centros CIC. Comisión de Investigaciones Científicas de la Prov. de Bs. As. (CIC). Tema de la Beca: “El estudio del desarrollo psicológico infantil: revisión de los instrumentos de evaluación”. Lugar de trabajo: Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC). Director: Dra. Maira Querejeta. Período: 01/08/16 al 31/07/17.
- 2) Lic. Julieta Fachal
Becaria Doctoral. Comisión de Investigaciones Científicas de la Prov. de Bs. As. (CIC). Tema de la Beca: “Evaluación de las habilidades mentalistas en niños preescolares. Relaciones con las capacidades cognitivas”. Lugar de trabajo: Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC). Director: Psic. Telma Piacente. Codirector: Dra. Maira Querejeta. Período: 01/04/15 al 31/03/19.
- 3) Lic. María Justina Romanazzi
Beca Doctoral. Comisión de Investigaciones Científicas de la Prov. de Bs. As. (CIC). Tema de la Beca: “Evaluación de la Teoría de la Mente en niños preescolares: traducción y adaptación de la escala de Wellman y Liu”. Lugar de trabajo: Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC). Director: Psic. Telma Piacente. Codirector: Dra. Maira Querejeta. Período: 01/04/14 al 31/03/18.

11.2. Dirección de pasantes de investigación: No consigna en este período.

12. DIRECCIÓN DE TESIS

1. Srta. Natalia Avellaneda. Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de La Plata. Tema de la Tesis: “Estudio de los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarias de Psicopedagogía”. Director: Dra. Maira Querejeta. Fecha de la defensa: 08/09/16.
2. Lic. Fachal, Julieta. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Plan preliminar de tesis aprobado por la Comisión de Grado Académico en marzo 2016. Tema de la Tesis: “Propuesta de intervención sobre habilidades mentalistas y sociales. Su impacto en niños con Síndrome de Down”. Director: Psic. Clin. Telma Piacente. Co-director: Dra. Maira Querejeta.
3. Lic. Indacochea Mendoza, Luis. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación para estudiantes de Ecuador, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Anteproyecto: “La comunicación docente-familia en el desempeño académico de los estudiantes de 8 a 10 años de educación general básica”. Tutor de tareas académicas en la UNLP: Dra. Maira Querejeta. En curso.
4. Lic. Ervin Ferreira Velasco. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Proyecto de Tesis “Diferencias individuales en el desempeño de infantes en tareas lingüísticas como indicadores de habilidades cognitivas

posteriores”. Director: Dra. Elda Elva Canto. Tutor externo: Dra. Maira Querejeta. Ingreso al Programa de Doctorado en el año 2015.

5. Lic. Romanazzi, María Justina. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Plan preliminar de tesis aprobado por la Comisión de Grado Académico en marzo 2015. Tema de la Tesis: “Capacidades mentalistas y lingüístico cognitivas en la infancia. Su emergencia y secuenciación en niños con y sin trastornos del desarrollo”. Director: Psic. Clin. Telma Piacente. Co-director: Dra. Maira Querejeta.

13. PARTICIPACIÓN DE REUNIONES CIENTÍFICAS

1. Expositor Invitado en el *IV° Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
Lugar y fecha: La Plata, del 19 al 21 de mayo de 2016.
Título de la ponencia: “Desempeño cognitivo y capacidades mentalistas en niños preescolares”. Incluida en la Sesión Plenaria “Alteraciones del Desarrollo y el Aprendizaje”.
Autor: Querejeta, Maira.
2. Expositor en *VIII° Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
Lugar y fecha: Buenos Aires, 23 al 26 de noviembre de 2016.
Título de la ponencia: “Vocabulario infantil: comprensión de palabras concretas y abstractas” (Trabajo libre). Autor: Querejeta, Maira.

14. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO, VIAJES DE ESTUDIO, ETC.:

1. Curso “*Administración de la Prueba Nacional de Pesquisa – PRUNAPE*”. Dirección Asociada de Docencia e Investigación, Hospital de Pediatría Garrahan. 96 horas, con evaluación final. Agosto-septiembre 2016.
2. Seminario de Posgrado “*Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje*”. Dictado por la Dra. María Pilar Nuñez Delgado (Universidad de Granada, España). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. 30 horas, asistente. Abril 2016.

15. SUBSIDIOS RECIBIDOS EN EL PERÍODO: No consigna

16. OTRAS FUENTES DE FINANCIAMIENTO: No consigna

17. DISTINCIONES O PREMIOS OBTENIDOS EN EL PERIODO: No consigna

18. ACTUACIÓN EN ORGANISMOS DE PLANEAMIENTO, PROMOCIÓN O EJECUCIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: No consigna

19. TAREAS DOCENTES DESARROLLADAS EN EL PERÍODO:

19.1. Docencia de grado

1. Profesora adjunta a cargo interina de la cátedra “Psicología y Cultura en el proceso educativo”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Período: desde 01/08/12 hasta la actualidad.

19.2. Docencia de posgrado: No consigna en este período.

19.3. Docencia de posgrado extrauniversitaria

1. Capacitación en la administración de la Prueba Nacional de Pesquisa (PRUNAPE) de Lejarraga. Destinatarios: becarios del CEREN que participan de proyectos vinculados a la evaluación del desarrollo infantil.

20. OTROS ELEMENTOS DE JUICIO NO CONTEMPLADOS EN LOS TÍTULOS ANTERIORES:

1. Jurado del Trabajo Final “Alfabetización temprana. Perfil de los alumnos y características de la enseñanza”, de la Lic. María Cecilia Espinel Maderna. Especialización en Psicología Educacional con orientación en procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Año 2016.
2. Jurado por el claustro de Profesores del Concurso de Profesor Adjunto de “Fundamentos Biológicos de la Educación”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Noviembre 2016.

21. TÍTULO Y PLAN DE TRABAJO A REALIZAR EN EL PRÓXIMO PERÍODO:

“Perfiles de desempeño cognitivo según el Modelo CHC. Relaciones con los contextos educativos infantiles y los patrones de respuesta en la escala de TM”

Justificación

El trabajo a realizar en el próximo período ha considerado las siguientes cuestiones: 1) Los principales resultados alcanzados en el 2016, que requieren, en primer lugar, un análisis más exhaustivo con respecto al desempeño cognitivo-lingüístico de acuerdo al modelo CHC y a las diferencias posibles del lenguaje entre palabras concretas y abstractas que puedan incidir en las habilidades mentalistas. En segundo lugar, determinar a partir de indicadores más precisos el contexto sociocultural de procedencia de los niños. 2) Las controversias que aparecen en la literatura especializada sobre las complejas relaciones entre nivel cognitivo-lingüístico y habilidades mentalistas, que no se han elucidado suficientemente en términos de las habilidades cognitivas particulares. 3) Necesidad de indagar con mayor detalle los perfiles mentalistas en función de habilidades cognitivo-lingüísticas particulares, según se trate de los desempeños más altos y más bajos. En función de ello para este período se propone:

1. Ampliar la muestra de niños de 6 años (como se hizo con los grupos de 4 y 5 años), de manera de poder captar niveles cognitivos medios y medios-altos. Para ello, se administrarán las pruebas a niños

escolarizados de nivel primario que asisten a otros colegios estatales/privados de la ciudad de La Plata.

2. Recabar mayor información sobre el contexto sociocultural de los niños ya examinados. En este sentido, se planea administrar la Escala de Evaluación de Contextos Educativos (ECERS-R) (Traducción y adaptación de Lera y Oliver, 2002) a las instituciones educativas que participaron del proyecto (2014-2017). La escala ECERS-R es una pauta de observación diseñada para evaluar cualquier centro escolar, con el fin de apreciar la calidad del entorno educativo en cuanto a los siguientes indicadores: Espacio y muebles, Rutinas de cuidado personal, Lenguaje y Razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa curricular y Padres y Personal.

3. Examinar los perfiles cognitivos de niños preescolares de diferencia procedencia sociocultural, desde el modelo de inteligencia fluida y cristalizada de Cattell, Horn y Carroll (CHC), que posibilite identificar aspectos cognitivos particulares que pudieran incidir tanto en el desempeño en las pruebas de nivel cognitivo como en las que examinan las habilidades mentalistas.

Los primeros análisis de los resultados permiten concluir, en principio, que las habilidades más “afectadas” por las condiciones educativas y ambientales serían las llamadas habilidades de “inteligencia cristalizada” (conjunto de conocimientos relativos al aprendizaje escolar y al proceso de aculturación), por oposición a la denominada “inteligencia fluida” (capacidad de resolver problema nuevos que no dependen de la escolarización ni de la aculturación), dentro del modelo de CHC (Horn & Noll, 1997; Carroll, 1993).

Resulta de sumo interés el análisis intergrupar e intragrupal de los perfiles cognitivos, considerando las características de los contextos educativos.

4. Analizar las posibles relaciones entre los perfiles cognitivos de acuerdo al modelo CHC y los patrones de respuesta a las tareas mentalistas.

5. Analizar exhaustivamente las respuestas proporcionadas por los niños en las pruebas de vocabulario de palabras concretas y abstractas.

Por lo expuesto se propone el siguiente plan de trabajo:

Objetivos:

- Examinar niños 6 años de edad, de modo tal de contar con un número homogéneo de participantes por grupo de edad, cuyo desempeño cognitivo se encuentre en la zona de normalidad de la prueba seleccionada.
- Administrar la Escala ECERS a las instituciones que han participado de este estudio desde el año 2014.
- Analizar los perfiles cognitivos a la luz del Modelo CHC y sus relaciones con los contextos educativos y las patrones de respuesta en las pruebas mentalistas
- Analizar cuanti y cualitativamente las respuestas infantiles obtenidas en las pruebas de vocabulario (abstracto y concreto).
- Examinar y comparar los perfiles cognitivo-lingüístico y de habilidades mentalistas intra e intergrupos, dicotomizando los desempeños según se trate de los más bajos y los más altos.
- Analizar las correlaciones entre ambas variables en esos dos niveles de desempeño.

Metodología

Diseño. Se trata de un estudio descriptivo transeccional correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Participantes

Se adicionarán 10 niños de 6 años que asistan a otros colegios estatales/privados, a la muestra ya examinada. Criterios de inclusión: niños sin alteraciones en el desarrollo, con nivel cognitivo promedio y escolarizados de acuerdo a la edad cronológica.

Instrumentos

Se utilizarán los mismos instrumentos seleccionados en el período anterior: Pruebas mentalistas de Wellman y Liu (2004) y Escala para la medida de la Inteligencia de Niños preescolares de D. Wechsler (2009).

Procedimientos

Obtención de datos: Los niños serán examinados en los establecimientos escolares a los que concurren, durante el primer semestre del 2017. Se solicitará el consentimiento de los padres para la evaluación y se les garantizará la confidencialidad de los datos. Cada niño será evaluado en forma individual en dos sesiones de aproximadamente 40 minutos cada una.

Análisis y elaboración de los datos: La información obtenida a través de las pruebas será adicionada a la base de datos (SPSS, versión 17.0, y Programa STATS TM) con la que ya se cuenta. Se reelaborarán los resultados obtenidos previamente a la luz de los nuevos datos a obtener sobre el análisis de los perfiles cognitivos de acuerdo al Modelo de CHC, sobre el desempeño en lenguaje según se trate de palabras concretas y abstractas, y de los desempeños más bajos y más altos en ambos casos (el criterio será de puntuaciones correspondientes al cuartil más bajo y al más alto). A partir de esos resultados se analizarán las posibles relaciones entre estos perfiles y los patrones de respuesta en las tareas de TM, considerando tanto el propuesto por Wellman y Liu como el construido a partir de este estudio.

Se utilizarán medidas estadísticas descriptivas (de tendencia central (media) y de variabilidad (desvío estándar) e inferenciales (matriz de correlaciones que permitirá examinar las relaciones entre las variables examinadas).

Plan de Trabajo 2017:

- a) Revisión bibliográfica sobre el Modelo CHC.
- b) Actualización de la autorización ya solicitada a Jefatura Distrital de La Plata de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en el 2014-2016.
- c) Solicitud de consentimiento informado a los padres de los niños de 6 años.
- d) Administración de los instrumentos para evaluar el desempeño lingüístico cognitivo y la atribución de estados mentales en los grupos muestrales adicionales.
- e) Administración del ECERS-R a las instituciones educativas que han participado del estudio.
- f) Ampliación de la base de datos con los nuevos datos recopilados, que serán procesados con el programa SPSS.

- g) Informe general, a modo de devolución a las instituciones educativas.
- h) Análisis y comparación de los resultados obtenidos en los periodos 2014-2017.
- i) Elaboración de publicaciones y presentaciones a eventos científicos.
- j) Participación en los proyectos de investigación del CEREN.

Referencias bibliográficas

- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc GRAW-HILL.
- Horn, J., & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. En D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 53-91). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lera, M. J. & Oliver, R. (2002). *Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles (ECERS-R). Versión española*. Recuperado de <http://www.psicoeeducacion.eu/psicoeeducacion/ECERS-R.pdf>
- Wechsler, D. (2009). *Test de Inteligencia para niños preescolares – WPPSI III*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.

Dra. Maira Querejeta