

# **CARRERA DEL INVESTIGADOR CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO**

## **Informe Científico**

**PERÍODO: 01/01/2015 al 31/12/2015**

**Legajo N°:**

### **1. DATOS PERSONALES**

**APELLIDO: QUEREJETA**

**NOMBRES: MAIRA GISELA**

Dirección Particular: Calle N°

Localidad La Plata CP 1900 Tel:

Dirección electrónica: [miraquerejeta@gmail.com](mailto:miraquerejeta@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 N°

Localidad: City Bell CP (1896) Tel:

Dirección electrónica: [ortalemarias@speedy.com.ar](mailto:ortalemarias@speedy.com.ar)

## 5.2. CODIRECTOR

Apellido y Nombres: Piacente Telma

Dirección: Calle N°

Localidad: La Plata CP (1900) Tel:

Dirección electrónica: [piacente@isis.unlp.edu.ar](mailto: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

*“Diferencias en la comprensión de palabras concretas y abstractas en niños preescolares. Posibles relaciones con la atribución de estados mentales (Continuación)”*

#### **Resumen Técnico**

Este proyecto tiene por objetivos: 1) caracterizar el desempeño lingüístico-cognitivo en niños de 4 y 5 años de edad; 2) identificar las posibles diferencias en el vocabulario expresivo y comprensivo, particularmente respecto de las palabras concretas y abstractas, 3) examinar la atribución de estados mentales y sus posibles relaciones con la capacidad cognitiva general, con la comprensión verbal y con las propiedades semánticas de las palabras.

Para ello se examinaron 86 niños de 4 y 5 años de edad, procedentes de cuatro instituciones educativas estatales, 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 (ulteriormente se extenderá a niños mayores y a aquellos otros que presentan trastornos en el desarrollo). 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**

- 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 y la atribución de estados mentales.
- d) Informe general, a modo de devolución a las instituciones educativas.
- e) Elaboración de una base de datos (SPSS).
- f) Análisis y conclusiones preliminares de los resultados obtenidos.
- g) Integración de los resultados con los obtenidos en el período anterior.
- h) Nueva revisión bibliográfica a partir de los resultados obtenidos.

- i) Elaboración de publicaciones y presentaciones a eventos científicos.
- j) Escritura del informe científico correspondiente al período 2015.

### **6.1. Justificación teórica**

La presente investigación tiene por objetivos examinar: 1) el desempeño cognitivo, diferenciando las habilidades verbales y manipulativas, 2) las producciones infantiles relativas al lenguaje oral, diferenciando la disponibilidad léxica en el vocabulario expresivo y comprensivo y entre palabras concretas y abstractas y, 3) la atribución de estados mentales a los otros. En este estudio se atiende además a las posibles relaciones entre estas variables.

Se ha adoptado como marco teórico de esta investigación la Psicolingüística Cognitiva y la “Teoría de la Mente”. La primera, ha realizado los aportes teórico-metodológicos más significativos para la comprensión de los procesos que intervienen en el lenguaje oral y escrito. La segunda, constituye desde la década de los ochenta una de las líneas de investigación más pujantes y fructíferas en el campo del estudio del desarrollo y de la cognición.

#### ***La atribución de estados mentales a los otros***

La capacidad para predecir y explicar el comportamiento de los demás, haciendo referencia a sus estados mentales, es considerada como un aspecto fundamental del desarrollo cognitivo durante los años preescolares.

Esta habilidad, conocida como “Teoría de la Mente” (TM), ha sido intensamente estudiada en los últimos 30 años y se define como la capacidad que permite a los sujetos explicar la propia conducta y la de los demás basándose en la atribución de estados mentales (Carpendale & Lewis, 2006; Olson, 1988; Perner, 1988, 1994; Wimmer & Perner, 1983). La importancia de su estudio reside en 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 acciones humanas (Puche Navarro, 2002).

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 demuestra que entre los 3 y 5 años de vida se adquiere la habilidad 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). Según Abe e

Izard (1999) en este rango de edad se dan cuatro hitos evolutivos fundamentales para la TM, que lo convierten en un período trascendental en el desarrollo cognitivo, social y emocional del sujeto:

1. Creciente sentido de autoconciencia, que se manifiesta a través de la expresión de emociones negativas (ira, enfado), de conductas desafiantes y oposicionales.
2. Incremento en la habilidad infantil de comprender a los demás, distinguir entre su propio yo y el de los demás.
3. Creciente sensibilidad hacia las normas sociales y morales.
4. Emergencia de formas rudimentarias de emociones auto-evaluativas, como culpa, vergüenza y orgullo.

Progresivamente fue adoptándose un enfoque más gradualista del problema (De Rosnay & Hughes, 2006; Dunn, 1988; Wellman, 1993), de modo tal de ampliar la noción de TM. Ya desde 1983, Wimmer y Perner advertían que el desarrollo de la TM es un proceso muy largo: “No es que el niño o adulto “tiene o no tiene una TM” sino que, a partir de los 3-4 años, la capacidad mentalista, expresada a través de la capacidad de reconocer una creencia falsa, puede ser detectada experimentalmente, es decir, se hace visible al ojo externo” (Wimmer & Perner, 1983, p. 123).

En consonancia con ello, se la pasa a considerar como una serie de adquisiciones conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles para explicar la conducta humana, que se constituyen a lo largo del desarrollo psicológico infantil. Bajo esta nueva perspectiva, algunos autores han adoptado términos más amplios como comprensión social (Carpendale & Lewis, 2006) o comprensión sociocognitiva (De Rosnay & Hughes, 2006).

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 evolutivos, 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 irreducibles 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:

- a) 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.

- b) 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 y 5 años de la ciudad de La Plata? ¿Existen diferencias en el caudal léxico de los niños preescolares, según se trate de palabras concretas o abstractas? ¿Esas diferencias son de la misma magnitud en niños de diferente procedencia sociocultural? ¿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?

## **6.2. Material y Métodos**

### **6.2.1. Diseño**

Se realizó un estudio no experimental, transeccional y correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006).

### **6.2.2. Participantes**

La muestra quedó conformada por 86 niños (44 de 4 años y 42 de 5 años), distribuidos equitativamente de acuerdo al género y a la procedencia sociocultural.

Los preescolares asistían a instituciones educativas estatales de La Plata, que reciben poblaciones de diferente procedencia sociocultural. Se tomaron como criterios de inclusión

que fuesen: 1) niños sin alteraciones o retrasos en el desarrollo, ya detectados y conocidos por la institución escolar; 2) niños escolarizados de acuerdo a la edad considerada.

### **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 Estudio 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 similares en formato, materiales y tipo de respuesta que demandan. 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 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. 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 segundo semestre del 2015. 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 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). Se elaboró una matriz de correlaciones que permitió examinar las relaciones entre las variables examinadas.

## **6.3. Resultados**

### **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 arrojó los siguientes resultados:

Se encontró una incidencia significativa de casos con puntuaciones típicas más allá de dos desvíos estándar (DS) por debajo de la media, especialmente en CIT, CIV y CIM (Tabla 1).

Tabla 1

*Frecuencia y porcentajes de sujetos distribuidos en la curva normal según DS*

<b>DS</b>	<b>Puntuaciones típicas</b>	<b>CIT</b>	<b>CV</b>	<b>CM</b>	<b>LG</b>
-2 DS	< de 70	11 12,79 %	11 12,79%	8 9,30%	5 5,81%
Entre -2 DS y -1 DS	71-85	20 23,24%	23 26,74%	17 19,76%	17 19,76%
Entre -1DS y +1 DS	86-115	51 59,30%	48 55,81%	57 66,27%	51 59,30%
Entre +1DS y +2DS	116-130	4 4,65%	4 4,65%	4 4,65%	9 10,45%
+2DS	> de 130	-	-	-	4 4,65%

Debido a la imposibilidad de explicar las razones de esta distribución anómala de puntajes, se decidió eliminar los casos extremos. Con esa eliminación, las pruebas Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk mostraron que los resultados del grupo total y de cada grupo de edad corresponden a una distribución normal. De este modo, la muestra con la que finalmente se trabajó quedó conformada por 73 niños, con una edad media de 4 años y 9 meses, y distribuidos en forma equitativa de acuerdo al género.

Si bien el desempeño cognitivo respondió a una distribución normal, las puntuaciones medias correspondientes a los cuatro índices se situaron por debajo de la media normativa (Tabla 2). Cabe aclarar que no se hallaron diferencias significativas entre las medias según grupo de edad.

Tabla 2

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

<b>Puntajes índice</b>	<b>4 años</b>	<b>5 años</b>	<b>Grupo total</b>
CIT	91,32 (12,60)	90,94 (11,41)	91,15 (12,01)
CIV	90,54 (14,47)	95,56 (11,95)	92,74 (13,57)
CIM	95,90 (11,31)	92,19 (12,17)	94,27 (11,76)
LG	98,39 (15,47)	101,25 (12,53)	99,64 (14,24)

**Comparación del desempeño global según escuela de procedencia.** Cuando se analizaron los resultados según la institución educativa a la que concurrían los niños, se hallaron claras relaciones entre la zona de procedencia de las escuelas y el perfil de desempeño cognitivo.

Los niños evaluados concurrían a cuatro jardines de infantes de diferentes zonas de La Plata. Al examinar el rendimiento de los preescolares en las variables cognitivas analizadas, los jardines se agruparon de a pares: los urbanos, como el caso de dos de los establecimientos educativos seleccionados (en adelante Jardín 1 y Jardín 2), obtuvieron puntajes medios más altos que los de zonas periféricas de La Plata (en adelante Jardín 3 y Jardín 4) (Tabla 3).

Tabla 3

*Medias y DS obtenidos en cada puntaje índice según institución educativa*

<b>Jardín de Infantes</b>	<b>CIT</b>	<b>CIV</b>	<b>CIM</b>	<b>LG</b>
Jardín 3	86,11 (13,86)	80,67 (14,62)	94,89 (12,40)	88,11 (9,80)
Jardín 4	84,89 (9,25)	88,78 (9,99)	88,89 (9,85)	94,78 (10,80)
Jardín 1	95,13 (11,83)	95,08 (13,27)	97,46 (11,82)	103,92 (15,35)
Jardín 2	94,00 (11,31)	98,36 (12,67)	94,95 (12,11)	103,68 (13,81)

Al realizar comparaciones múltiples (HSD de Tukey) entre las medias obtenidas en los jardines, las diferencias alcanzaron significación estadística en las medidas de capacidad cognitiva general (CIT) y habilidades verbales (CIV/LG), a favor de los jardines del casco urbano. En contraste, si bien se observó una tendencia similar en cuanto a habilidades de inteligencia no verbal (CIM) dicha tendencia no alcanzó significación estadística.

**Discrepancias CI Verbal-CI Ejecución.** En 11 casos aparece una discrepancia anormalmente alta entre el desempeño en prueba verbales y ejecutivas (Lichtenberger & Kaufman, 2010). Tres de ellos fueron eliminados del análisis de los resultados de este estudio en razón de que sus puntuaciones totales se ubicaban por debajo de dos desvíos estándar de la media. Los 8 restantes fueron incorporados. En ellos no se observa un patrón común de discrepancias. En algunos casos las puntuaciones son mayores en la Escala Verbal y en otros en la Manipulativa, circunstancia que no permite interpretar los resultados en términos de un constructo unitario, sino más bien en relación con las puntuaciones obtenidas en los subtests individuales.

### 6.3. 2. Análisis del desempeño lingüístico

El análisis pormenorizado de la escala verbal del WPPSI III, muestra diferencias según el subtests del que se trate. En la tabla 4, se presenta la frecuencia y porcentajes de sujetos según puntajes escalares obtenidos por el grupo total (niños de 4 y 5 años).

Tabla 4

*Frecuencia y porcentajes de sujetos según puntajes escalares obtenidos en subtests verbales WPPSI III*

Subtests verbales	Puntajes Escalares Obtenidos				
	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12	13 a 19
Vocabulario	3 4,10%	10 13,69%	32 43,83%	22 30,13%	6 8,21%
Información	0	13 17,80%	27 36,98%	26 35,61%	7 9,58%
Comprensión	5 6,84%	17 23,28%	29 39,72%	14 19,17%	8 10,95%
Adivinanza	2 2,73%	19 26,02%	22 30,13%	23 31,50%	7 9,58%
Semejanzas	2 2,73%	20 27,39%	31 42,46%	16 21,91%	4 5,47%
Dibujos	0	5 6,84%	11 15,06%	32 43,83%	25 34,24%
Nombres	2 2,73%	11 15,06%	32 43,83%	22 30,13%	6 8,21%

Se señala que excepto en el caso del subtest Dibujos, que explora el vocabulario receptivo, la mayoría de los sujetos obtuvieron puntajes escalares por debajo de la media normativa (puntaje escalar= 10). Particularmente, los porcentajes alcanzados en algunos de los subtests, indican dificultades en la definición de palabras, en responder preguntas sobre una amplia gama de conocimientos y sobre ciertos principios generales o situaciones sociales, en identificar y verbalizar analogías entre dos conceptos, en la formación de conceptos y en la evocación de 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 (Tabla 5):

Tabla 5

*Porcentajes de sujetos que obtuvieron puntajes por debajo de la media*

Subtests	Puntajes < a 9
Vocabulario	61,62%
Información	54,78%
Comprensión	69,84%
Adivinanzas	58,88%
Semejanzas	72,58%
Dibujos	21,9%
Nombres	61,62%

Al analizar el desempeño en los subtests verbales según el grupo de edad, no se hallaron diferencias significativas entre las medias de los subtests. Contrariamente se hallaron diferencias significativas en todos los subtests verbales según escuela de procedencia (Tabla 6):

Tabla 6

*Diferencias significativas en los subtests verbales entre jardines urbanos y periféricos*

Subtests	Jardines urbanos	Jardines periféricos	t	p
	Media y DS	Media y DS		
Vocabulario	9,30 (2,89)	7,96 (2,76)	1,94	.050
Información	9,93 (2,29)	7,56 (2,19)	4,34	.000
Comprensión	9,07 (3,04)	6,52 (2,60)	3,63	.001
Adivinanzas	9,09 (2,89)	7,52 (2,47)	2,35	.02
Semejanzas	9,00 (2,81)	6,41 (2,11)	4,14	.000
Dibujos	12,17 3,53	10,07 (1,99)	2,83	.006
Nombres	9,35 2,51)	7,41 (2,81)	3,04	.003

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.

Respecto del conocimiento de éstas últimas, los niños de 4 años refieren desconocerlas. El grupo de 5 años refiere conocerlas, definiéndolas con ejemplos que incorporan la palabra pero no la elabora.

### 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 para probar la escala compuesta de 5 pruebas de las 7 originalmente planteadas. Las 2 eliminadas (prueba sobre falsa creencia explícita y prueba creencia emoción) no resultaban discriminativas de acuerdo a la edad, es decir no se observaban diferencias significativas entre un nivel y otro. Ese estudio se realizó con 75 niños de 3 a 6 años, que servirá de referencia para analizar los resultados de la presente investigación.

El patrón de dispersión ofrecido por los autores, siguiendo el criterio de Guttman (1950) aparece en la Tabla 7.

Tabla 7

*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	-	-	-	+	+	+	Diferente
Falsa Creencia de Contenido	-	-	-	-	+	+	S
Emoción Real Aparente	-	-	-	-	-	+	

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

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, que permiten concluir el orden de dificultad creciente de la mismas (Tabla 8):

Tabla 8

*Porcentaje de sujetos que responden satisfactoriamente las prueba mentalistas según edad*

Pruebas mentalistas	Grupo Total	Niños 5 años	Niños 4 años	Muestra original 3-6 años
Deseos Diferentes	79,5%	81,3%	78,0%	95%
Creencias Diferentes	67,1%	68,8%	65,9%	84%
Acceso al Conocimiento	49,3%	56,3%	43,9%	73%
Falsa Creencia de Contenido	35,6%	50,0%	24,4%	59%
Falsa creencia explícita	24,7%	34,4%	17,1%	57%
Creencia emoción	23,3%	37,5%	12,2%	52%
Emoción Real Aparente	4,1%	9,4%	0%	32%

Cabe señalar que los porcentajes de respuestas correctas son menores a los encontrados por los autores. Debe notarse además, que los participantes en el estudio de Wellman y Liu fueron niños de 3 a 6 años y en este trabajo se incluyeron niños de 4 y 5 años.

b) 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.

En línea con la literatura, el análisis de los resultados ilustra sobre el carácter más discriminativo de algunas de las pruebas, en el sentido de su resolución positiva a medida que se avanza en edad en los sujetos examinados. En la muestra local, utilizando la prueba de McNemar, se han encontrado que fueron cuatro las capacidades mentalistas que discriminaron entre niveles crecientes de complejidad en TM: comprensión de deseos

diferentes; comprensión de creencias diferentes; comprensión de la relación ver-saber y comprensión de la falsa creencia explícita.

Cabe señalar que una de las tareas de la batería original resultó no discriminativa por su nivel de dificultad (prueba falsa creencia de contenido). En otras dos se encontró un efecto suelo, sin prácticamente ninguna respuesta positiva (prueba creencia emoción; prueba creencia emoción aparente).

c) Se agruparon los casos según patrones de desempeño en TM, utilizando como Wellman y Liu (2004) el escalograma de Guttman. 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 56%. En la Tabla 9 se presentan resultados comparativos de los hallazgos de los autores y los correspondientes a esta investigación.

Tabla 9.

*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= 73	3 (4,10%)	4 (5,47%)	14 (19,17%)	8 (10,95%)	6 (8,21%)	0 (0%)	41 (56%)
Total Wellman N= 75	1 (1,33%)	4 (5,33%)	11 (14,66%)	8 (10,66%)	19 (25,33%)	17 (22,66%)	15 (20%)

Es de señalar, con las reservas del caso teniendo en cuenta que las edades consideradas no son iguales, tanto las semejanzas y diferencias en los porcentajes encontrados como la secuencia por orden de dificultad de los patrones de respuesta. Asimismo, las razones de la alta incidencia de “otros patrones” de respuestas necesitan de un análisis posterior de mayores alcances.

#### **6.3.4. Relaciones entre el desempeño lingüístico-cognitivo y las pruebas de atribución de estados mentales**

Las relaciones entre nivel de desempeño en las tareas de TM y el perfil de capacidades cognitivas y lingüísticas medidas a través de los Índices del WPPSI III no han resultado consistentes.

Sólo se encontraron asociaciones significativas en los resultados del grupo total de participantes entre la tarea de TM de acceso al conocimiento y el desempeño en el WPPSI III, tanto en el CIV ( $r= 0.308$ ,  $p= .008$ ) y CI Total ( $r= 0,362$ ,  $p= 0.002$ ). No se observa lo mismo cuando se trata de los subgrupos según escuela de procedencia. Respecto de la edad de los participantes, medida como variable continua en meses, aparece una asociación significativa con la tarea de falsa creencia explícita ( $r=0,252$ ,  $p= .03$ ).

En cambio, el análisis particularizado de las distintas tareas de TM y de los puntajes de los subtests verbales de la prueba administrada, permite observar algunas relaciones particulares que alcanzan significación estadística (Tabla 10).

Tabla 10

*Relaciones entre resultados de pruebas mentalistas y pruebas de inteligencia*

Subtests WPPSI III	Tareas TM		
	Deseos diferentes	Acceso al conocimiento	Falsa Creencia explícita
Vocabulario	-.257*	--	--
Información	--	.263*	--
Adivinanzas	--	.299*	--
Comprensión	--	.428**	.284*
Semejanzas	-.232*	--	--

### 6.3.5. Resultados discrepantes en el WPPSI III y patrones atípicos en TM

A la luz de estos resultados, se hace necesario el análisis más detallado de un conjunto de casos con el objeto de examinar las posibles asociaciones entre los perfiles cognitivos discrepantes y los patrones atípicos de desempeño en TM (Tabla 11).

Los perfiles discrepantes en la prueba de inteligencia y los patrones atípicos en las tareas mentalistas no son homogéneos, ni se corresponden puntualmente. Dicho de otro modo, un sujeto puede tener un perfil discrepante en las pruebas de inteligencia y un patrón típico en las tareas de TM y viceversa.

Tabla 11

*Perfiles discrepantes en el WPPSI III y patrones típicos y atípicos en TM*

Edades	Participantes	>CI Verbal/CI Ejecución	> CI Ejecución/CI Verbal	Patrones típicos y atípicos en TM
4 años	S.6	108/70	--	Todos negativos (Patrón 1)
	S.19	---	102/78	Positivas tareas 1, 2 y 3 (Patrón 4)
	S.22	---	91/64	Positivas: 1 y 2 (Patrón 3)
	S.23	---	91/64	Positivas: 1 (Patrón 2)
5 años	S.9	90/64	---	Positivas: 1 y 2 (Patrón 3)
	S.16	104/81	---	Positivos: tarea 1 y 6
	S.23	102/78	---	Positivos: tarea 1, 3 y 4
	S.34	106/79	---	Positivos: 1, 2, 3, 4 y 6.

### 6.4. Conclusiones preliminares

Tal como se planteaba en el Plan de Trabajo para el corriente año, en relación con los resultados encontrados en el período anterior, fue posible ampliar la muestra de niños en número, edad y procedencia sociocultural. En esta oportunidad se examinaron 46 niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad. La muestra total quedó conformada de esta manera por 86 niños (incluidos los examinados en el año 2014) distribuidos equitativamente por edad, género y procedencia sociocultural.

No obstante los análisis realizados corresponden a 73 de los niños examinados. Se eliminaron 13 participantes en razón de que su desempeño en las pruebas de inteligencia los ubicaba por debajo de dos desviaciones estándar negativas, circunstancia que podría incidir en los resultados a encontrar en pruebas mentalistas.

Cabe señalar que la procedencia sociocultural se realizó en base a la población asistente a instituciones educativas seleccionadas, cuyos directivos informaron sobre las características del nivel educacional y ocupacional de los padres y las características de los niños, en ninguno de los cuales se habían detectado problemas particulares.

Entre los principales hallazgos, es posible mencionar:

1) Respecto del *rendimiento en las pruebas de inteligencia*, el desempeño significativamente descendido condujo a eliminar de la muestra los 13 casos señalados, más allá de haber sido examinados con todos los instrumentos incluidos. Se trata en esos casos, como se mencionara precedentemente, de sujetos cuyos rendimientos estaban por debajo de dos DS de la media, que se corresponden a los rangos de capacidad intelectual calificados como inferiores o muy bajos. Esto aparece en 3 casos que asisten a establecimientos educativos estatales que atienden a poblaciones más favorecidas y los 10 restantes, a poblaciones menos favorecidas. Llama la atención que en ninguno de ellos se detectaran dificultades.

En los resultados analizados para los 73 niños finalmente incluidos, se hallan puntuaciones medias en el WPPSI III menores a las puntuaciones medias normativas: en el CI Total 91,15, en el CI Verbal 92,74 y en el CI Manipulativo 94,27. La magnitud de las desviaciones estándar (12,01; 13,57; 11,76 respectivamente) es en cambio menor a la de la norma, de modo tal que el grupo resulta más homogéneo.

2) Las diferencias entre las puntuaciones medias respecto del CI Total, CI Verbal y Lenguaje General entre los subgrupos considerados alcanzan significación estadística, en favor de los niños del subgrupo más favorecido por su procedencia.

Estos resultados permiten concluir, por una parte, que la ubicación de los colegios constituye una buena aproximación a la procedencia sociocultural de las familias de origen de los niños, y por otra, 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 Cattell, Horn y Carrol (CHC, Horn & Noll, 1997; Carroll, 1993). En relación con ello se señala el desempeño en las pruebas verbales, con un porcentaje importante de niños cuyas puntuaciones se encuentran sustantivamente por debajo de la media.

3) Los hallazgos sobre la comprensión de palabras concretas y abstractas fueron similares a los del período anterior: 1) dificultades en el conocimiento de las palabras abstractas, en el mejor de los casos con definiciones funcionales o elaboraciones concretas, aún en los niños de 5 años; 2) limitaciones en el caudal de vocabulario de palabras concretas, que se expresa en los resultados del subtest de Vocabulario (aproximadamente el 18% obtuvo un puntaje por debajo de un DS respecto de la media, y el 43% un puntaje entre -DS y la media).

4) En cuanto a las pruebas metalistas, aparecen algunas cuestiones a ser consideradas. En primer término, que los porcentajes de respuestas correctas se ajustan a la dificultad de las pruebas, es decir, disminuyen a medida que aumenta la dificultad de las pruebas. En segundo término, de acuerdo al escalograma propuesto 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.

Es de destacar la discrepancia de los resultados respecto de la disminución progresiva de aciertos a mayor dificultad de las pruebas y el patrón de respuestas obtenidos en el escalograma propuesto por los autores. Aunque puede preverse que, por la índole de las mismas pruebas, algunas respuestas satisfactorias pueden haber sido resultados por azar, las razones de estas diferencias necesitan de una indagación mayor. Concomitantemente es necesario el análisis pormenorizado de los patrones atípicos de respuesta, que corresponden al 56% de los casos examinados.

Asimismo, en el escalograma que se ha utilizado para caracterizar patrones de respuesta, los resultados obtenidos por los autores de la escala no son totalmente consistentes. Se observa un descenso importante del porcentaje de sujetos cuyas respuestas corresponden al patrón 4, seguido por un aumento también importante del porcentaje de sujetos cuyas respuestas corresponden a los patrones 5 y 6, considerados de mayor dificultad. En los niños examinados en este trabajo, en cambio, se pueden hacer otras observaciones: descenso del porcentaje de respuestas a partir del patrón 4.

Finalmente, la comparación de los resultados de este trabajo respecto de los originales, muestra diferencias significativas en los patrones 5 y 6: porcentajes muy inferiores en el patrón 5 y ninguna respuesta satisfactoria en el patrón 6.

6) Respecto de las relaciones entre el desempeño en las pruebas de inteligencia, particularmente las verbales y las pruebas mentalistas, solo arrojan resultados positivos en algunos casos particulares. Se trata de correlaciones moderadas entre algunos subtests verbales y algunas de las pruebas TM.

El conjunto de estas consideraciones impulsa a la ampliación del estudio propuesto para el plan a realizar en el próximo período correspondiente al año 2016, para dar respuesta a los interrogantes planteados.

### **6.5. Otras tareas complementarias realizadas:**

Participación en proyectos de investigación referidos a temáticas vinculadas con desarrollo y aprendizaje infantil:

1) Directora del Proyecto “Evaluación de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico infantil”. Instituto de Investigaciones en Psicología (UNLP) y Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC). Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UNLP. Período: desde 01/11/13 hasta 31/10/15.

2) 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.

3) 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. 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.

## **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.
- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- 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.
- Carpendale, J., & Lewis, Ch. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 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.
- Guttman, L. (1950). The basis of scalogram analysis. In S. A. Stouffer, L. Guttman, E. A. Suchman, P. A. Lazarsfeld, S. A. Star, & J. A. Clausen (Eds.), *Measurement and prediction* (pp. 60 – 90). Princeton, NJ: Princeton University Press.

- 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. (2006). *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.
- 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.
- Lichtenberger, E., & Kaufman, A. (2010). *Claves para la evaluación con el WPPSI-III*. Madrid: TEA Ediciones.
- 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](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.
- 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.
- 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 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.
- 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:**

- 1) Título del Trabajo: "Habilidades mentalistas en niños preescolares" (Trabajo libre).  
Autores: Querejeta, Maira; Romanazzi, Ma. Justina y Fachal, Julieta.  
VII° Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires.  
Buenos Aires, 25 al 28 de noviembre de 2015.

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

- 1) Título del artículo: "Evolución de habilidades mentalistas en niños preescolares. Patrones de respuesta típicos y atípicos"  
Autores: Querejeta, Maira, Romanazzi, María Justina y Fachal, Julieta  
Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica.

#### Resumen

La habilidad para predecir y explicar el comportamiento de los demás, haciendo referencia a sus estados mentales internos, es considerada como un aspecto fundamental del desarrollo cognitivo durante los años preescolares.

Este trabajo se propone, en primer lugar, realizar una revisión de las diversas tareas que se han propuesto para evaluar la atribución de los estados mentales. En segundo lugar, presentar una investigación que examina la atribución de estados mentales en 86 niños de 4 y 5 años de edad, utilizando una traducción y adaptación local de la escala de Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004).

La mencionada escala incluye tareas que examinan diferentes aspectos, de diversa dificultad, que componen la TM: distinción apariencia-realidad; falsa creencia por cambio de localización; falsa creencia por contenido inesperado; razonamiento creencia-deseo; emoción real-aparente.

Se hará especial referencia a los resultados obtenidos en la administración de dicha escala, los cuales proporcionan evidencia empírica acerca de su valor como instrumento para

captar la progresión de las habilidades mentalistas en orden de dificultad y de los patrones de respuesta encontrados de acuerdo al escalograma propuesto por el estudio original.

*Palabras clave:* infancia, evaluación, sociocognición

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

1) Título del artículo: “Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización”

Autor: Querejeta, Maira.

Enviado a Revista Neuropsicología Latinoamericana. 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**

1) Título del artículo: “Perfiles de desempeño cognitivo y estrato social de procedencia en niños preescolares. Un análisis desde el modelo CHC”

Autor: Querejeta, Maira

#### Resumen

En este artículo se examinarán los perfiles cognitivos de niños preescolares de diferencia procedencia sociocultural, desde el modelo de inteligencia fluida y cristalizada de Cattell, Horn y Carroll. Con este propósito se examinará el desempeño cognitivo de 86 niños de 4 y 5 años, que concurren a jardines de infantes que asisten a poblaciones de diversa procedencia sociocultural. Los participantes fueron examinados con la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños preescolares- WPPSI III. Los primeros análisis de los resultados permiten concluir, por una parte, que la ubicación de los colegios constituye una buena aproximación a la procedencia sociocultural de las familias de origen de los niños, y por otra, 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).

*Palabras clave:* perfil cognitivo, inteligencia cristalizada, inteligencia fluida

**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**

1) Título del capítulo: “Aportes del Psicoanálisis a la Educación”

Autores: Querejeta, Maira

Será incluido en Palacios, A., Pedragosa, A. y Querejeta, M. (Comp.), “Encrucijadas entre Psicología, Cultura y Educación”. Libros de Cátedra. EDULP- Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. En elaboración.

**10.2. Divulgación:** No consigna

**11. DIRECCIÓN DE BECARIOS Y PASANTES DE INVESTIGACIÓN**

**11.1. Dirección de becarios**

1) Lic. Julieta Fachal

Becaria de Estudio. 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 31/03/16.

2) Srta. Julieta Fachal

Becaria de Entrenamiento. Comisión de Investigaciones Científicas de la Prov. de Bs. As. (Cic). Tema de la Beca: “Evaluación del nivel intelectual, del vocabulario y de la teoría de la mente en niños preescolares de diferente procedencia sociocultural”. Lugar de trabajo: Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC). Director: Dra. Maira Querejeta. Período: 01/10/14 al 31/09/15.

3) Lic. María Justina Romanazzi

Beca de Estudio. 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 31/03/16.

**11.2. Dirección de pasantes de investigación**

4) Srta. Pilar Gutiérrez

Auxiliar alumno en investigación. Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Tema: Evaluación de la teoría de la mente en escolares. Proyecto de investigación: “Evaluación de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico infantil”. Período: 2015

- 5) Srta. Micaela Herrera  
Auxiliar alumno en investigación. Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Tema: Adaptación de tareas de Teoría de la Mente para niños mayores. Proyecto de investigación: “Evaluación de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico infantil”. Período: 2015
- 6) Srta. Lucila Brandi  
Auxiliar alumno en investigación. Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Tema: Evaluación de las capacidades mentalistas avanzadas en niños escolares. Proyecto de investigación: “Evaluación de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico infantil”. Período: 2014-2015
- 7) Srta. Ana Laguens  
Auxiliar alumno en investigación. Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Tema: Capacidades mentalistas avanzadas en el desarrollo psicológico normal y patológico. Proyecto de investigación: “Evaluación de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico infantil”. Período: 2014-2015

## **12. DIRECCIÓN DE TESIS**

- 1) Romanazzi, María Justina. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP  
Proyecto de Tesis aprobado por la Comisión de Grado Académico de la Facultad de Psicología, en marzo de 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, Codirector: Dra. Maira Querejeta
- 2) Avellaneda, Natalia. Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de La Plata. Plan de tesis para la obtención del título de grado aprobado en julio 2015. Tema de la Tesis: “Estudio de los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios”. Director: Dra. Maira Querejeta.

## **13. PARTICIPACIÓN DE REUNIONES CIENTÍFICAS**

- 1) V° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.  
Carácter: Internacional  
Lugar y fecha: La Plata, del 11 al 13 de noviembre del 2015.  
Título de la ponencia: “Lenguaje y Teoría de la Mente” (Incluida en Mesa Temática Autoconvocada, coordinada por Maira Querejeta).  
Autores: Querejeta, Maira.

**14. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO, VIAJES DE ESTUDIO, ETC.:** No consigna en este período

## **15. SUBSIDIOS RECIBIDOS EN EL PERÍODO**

- 1) Subsidio a Investigadores de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. Financiación de \$ 8.750. Octubre 2015.

**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.

2) Ayudante Diplomada Ordinaria con dedicación simple de la cátedra “Psicopatología II”. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta a cargo: Psic. María Cristina Piro. Resolución N° 375, Expediente 3400-1265/08 (La Plata, 16 de diciembre del 2008). Período: desde 01/02/2009 hasta 01/08/2014 (En uso de licencia).

**19.2. Docencia de posgrado**

1) Profesora a cargo del seminario de postgrado “Ámbito de Evaluación Psicológica (Educativa)”. Carrera de Especialización en Evaluación y Diagnóstico Psicológico. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador. Período: primer cuatrimestre 2015.

2) Profesora a cargo del Practicum “Planificación e intervención en el marco hospitalario y en la práctica privada de la profesión”. Carrera de Especialización en Psicología Educativa con orientación en procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Período: segundo cuatrimestre 2015.

**19.3. Docencia de posgrado extrauniversitaria**

1) Profesora del curso a distancia “Alimentación y Desarrollo Infantil”, destinado a docentes de nivel inicial y psicopedagogos. Centro Virtual de Aprendizaje, Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Período: 2015.

2) Profesora invitada en el Taller de Capacitación “La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar. Diversidad de enfoques teóricos y de estrategias de intervención”, docentes de educación primaria e inicial (salas de 4 y 5 años), equipos técnicos y directivos. Programa Nacional de Formación Permanente, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Período: 2015. Docente responsable: Dra. Verónica Zabaleta.

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

1) Jurado de la tesis doctoral “Percepción de prácticas parentales, rasgos de personalidad, inteligencia emocional y habilidades sociales de estudiantes universitarios”, doctorando Roseane Abreu Marinho. Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Defensa de la tesis: 31-08- 2015.

2) Aspirante al concurso de Profesor Adjunto Ordinario de Psicología Evolutiva 1. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Inscripción y presentación de la propuesta pedagógica: 16/09/15. Clase de Oposición: 27/05/16.

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

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

### **Justificación**

En función de los resultados alcanzados en el período anterior, para este período se propone:

Por un lado, ampliar la muestra de niños de 4 y 5 años de manera de poder captar niveles cognitivos medios y medios-altos a fin de poder establecer comparaciones con el relevamiento realizado previamente así como con otros estudios realizados en población general. Para ello, se administrarán las pruebas a niños que asisten a colegios privados de la ciudad de La Plata.

Por otro, extender la edad de los participantes a 6 años, para ampliar la observación del desarrollo de las capacidades mentalistas y su relación con las capacidades lingüístico-cognitivas. Esto permitirá, conjuntamente con los resultados de los períodos 2014 y 2015, aportar evidencia empírica acerca de: 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.

En este sentido, resulta necesario el análisis particularizado de la misma escala de pruebas mentalistas en atención a varias cuestiones.

La primera refiere al poder discriminativo de cada prueba en una secuencia según su grado de dificultad, en niños de diferentes edades que se ajusten en mayor medida a un desarrollo normotípico.

La segunda, a la forma de administración de las pruebas, que eventualmente puede producir sesgos en las respuestas obtenidas. Los patrones atípicos encontrados contradicen, en algunos casos, las posibilidades de un porcentaje mayor de respuestas satisfactorias cuando se trata de tareas consideradas de menor dificultad. Razonablemente puede atribuirse que en ellos ha obrado un tipo de respuesta consecutiva a la respuesta anterior, que puede o no coincidir con la respuesta correcta.

La tercera al análisis pormenorizado de los patrones ofrecidos por los autores, en relación con la distribución del porcentaje de aciertos según las pruebas incluidas en tales patrones. Cabe destacar que ellos mismos han omitido algunas de las pruebas en el escalograma propuesto (pruebas 5 y 6) por considerar que no discriminan entre un nivel y otro. Si bien los resultados encontrados en este trabajo se comportan en un sentido semejante, no son exactamente las mismas pruebas las que resultaron discriminativas en la muestra local. Por tanto, sería adecuado elaborar un nuevo escalograma en función de los resultados hallados.

Por lo expuesto se propone el siguiente plan de trabajo:

## Objetivos:

- Examinar niños de 4 a 6 años de edad, de modo tal de contar con un número homogéneo de 30 participantes por grupo de edad, cuyo desempeño cognitivo se encuentre en la zona de normalidad de la prueba seleccionada.
- Repetir las pruebas mentalistas en dos ocasiones diferentes, a los fines de controlar su confiabilidad (test-retest).
- Analizar los patrones atípicos de respuesta, obtenidos y a obtener.
- Comparar los patrones ofrecidos por los autores con otros posibles patrones de respuestas derivados de los resultados encontrados.

## Metodología

*Diseño.* Se trata de un estudio descriptivo transeccional correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006).

### *Participantes*

Se incluirán 10 niños de 4 años, 10 de 5 años, que se adicionarán a los examinados en el período anterior y 30 niños de 6 años. 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) (para su descripción ver Proyecto año 2015).

### *Procedimientos*

Obtención de datos: Los niños serán examinados en los establecimientos escolares a los que concurren, durante el segundo semestre del 2016. 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 ingresada a una base de datos (SPSS, versión 17.0, y Programa STATS TM). Se realizarán medidas estadísticas de tendencia central (media) y de variabilidad (desvío estándar). Se elaborará una matriz de correlaciones que permitirá examinar las relaciones entre las variables examinadas. Se reelaborarán los resultados obtenidos previamente a la luz de los nuevos datos a obtener.

Esta reelaboración incluirá también el análisis de los patrones atípicos de respuestas, encontrados y a eventualmente a encontrar, la elaboración de un nuevo escalograma en función de los resultados encontrados en este trabajo, el análisis de respuestas dadas por la muestra local al escalograma original y al nuevo escalograma, el análisis de las semejanzas y diferencias con los patrones originales de las pruebas que han proporcionado los autores.

### Plan de Trabajo 2016:

a) Revisión bibliográfica.

- b) Actualización de la autorización ya solicitada a Jefatura Distrital de La Plata de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en el 2014-2015.
- c) Solicitud de consentimiento informado a los padres de los niños de 4, 5 y 6 años.
- d) Administración de los instrumentos para evaluar el desempeño lingüístico cognitivo y la atribución de estados mentales en los grupos muestrales.
- e) Informe general, a modo de devolución a las instituciones educativas.
- f) Ampliación de la base SPSS, con los nuevos datos recopilados.
- g) Análisis y comparación de los resultados obtenidos en los períodos 2014, 2015 y 2016.
- h) Elaboración de publicaciones y presentaciones a eventos científicos.
- i) Escritura del informe científico correspondiente al período 2016.

***Dra. Maira Querejeta***