

CARRERA DEL INVESTIGADOR CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

Informe Científico

PERÍODO: 12/07/2013 al 31/12/2014¹

Legajo N°:

1. DATOS PERSONALES

APELLIDO: QUEREJETA

NOMBRES: MAIRA GISELA

Dirección Particular:

Localidad La Plata CP 1900

Dirección electrónica: 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:

¹ Se solicitó licencia por maternidad desde el 25/11/2014 al 22/02/2015.

Localidad: City Bell CP (1896)

Dirección electrónica: ortalemarias@speedy.com.ar

5.2. CODIRECTOR

Apellido y Nombres: Piacente Telma

Dirección:

Localidad: La Plata CP (1900)

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

“Diferencias en la comprensión de palabras concretas y abstractas en niños de 4 años. Posibles relaciones con la atribución de estados mentales”

Resumen Técnico

Este proyecto tiene un doble objetivo: 1) identificar las posibles diferencias en el vocabulario expresivo y comprensivo, particularmente respecto de las palabras concretas y abstractas, en niños de 4 años de edad; 2) examinar la atribución de estados mentales y sus posibles relaciones con las propiedades semánticas de las palabras.

Para ello se examinaron 40 niños de 4 años de edad, de diferente procedencia sociocultural, sin dificultades específicas del lenguaje, retardo mental u otras patologías asociadas al desarrollo del lenguaje. Se utilizaron pruebas de lenguaje general (WPPSI III) y tareas de atribución de estados mentales.

Esta línea de investigación se presenta promisorio por dos razones: la primera, proporciona evidencia acerca de dónde se ubican las dificultades lingüísticas que presentan los niños que provienen de poblaciones consideradas de riesgo (ulteriormente puede extenderse 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 acerca del enriquecimiento del vocabulario, de importancia crítica especialmente para sectores de la pobreza.

La segunda, permite indagar si el desempeño respecto de las palabras abstractas y concretas incide en la comprensión de las tareas que ponen a prueba la atribución de estados mentales a otros, tomando en consideración la importancia de ambas variables en el desarrollo lingüístico-cognitivo infantil.

Acciones desarrolladas en el período

- a) Profundización bibliográfica.
- b) Revisión, prueba y selección de los instrumentos de evaluación.
- c) 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.
- d) Solicitud de consentimiento informado a los padres de los niños participantes.
- e) Administración de los instrumentos para evaluar el desempeño lingüístico y la atribución de estados mentales.
- f) Informe general, a modo de devolución a las instituciones educativas.
- g) Elaboración de una base de datos (SPSS).
- h) Análisis y conclusiones preliminares de los resultados obtenidos.
- i) Elaboración de publicaciones y presentaciones a eventos científicos.
- j) Escritura del informe científico correspondiente al período 2014.

6.1. Justificación teórica

La presente investigación tiene por objetivos examinar: 1) las producciones infantiles relativas al vocabulario, diferenciando la disponibilidad léxica en el vocabulario expresivo y comprensivo y entre palabras concretas y abstractas y, 2) la atribución de estados mentales a los otros. En ambos casos se trata de niños pequeños de diferente procedencia sociocultural. En este estudio se atiende además a las posibles relaciones entre características del vocabulario y la atribución de estados mentales.

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.

6.1.1. Características y amplitud del vocabulario infantil

La amplitud de vocabulario o, en términos más actuales, las características del léxico o diccionario mental (Diamond & Gutlohn, 2007; Seguí & Ferrand, 2000), constituye uno de los indicadores del éxito en las habilidades posteriores de comprensión y producción lingüística, involucradas tanto en la oralidad como en la escritura.

Cuando se estudian las capacidades lingüísticas, 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 en el vocabulario, de relevancia en el estudio de los modelos de organización del sistema lexical. Uno de estos aspectos refiere al procesamiento de 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, su significado refiere a cosas tangibles que pueden experimentarse a través de los sentidos, debido a lo cual pueden originar rápidamente imágenes mentales de su contenido (poseen alta imaginabilidad). Las palabras abstractas, en cambio, no refieren a objetos físicos y en su mayoría no evocan fácilmente imágenes mentales (poseen baja imaginabilidad). Las palabras abstractas refieren a ideas o estados mentales, resultan más dependientes de procesos lingüísticos y su significado se encuentra muy afectado por el contexto de la oración (Jefferies, Patterson, Jones & Lambon Ralph, 2009). Mestres-Missé, Münte y Rodríguez-Fornells (2008) proponen que mientras que los conceptos abstractos se almacenarían con formatos proposicionales, las palabras concretas podrían estar representadas con formatos auditivos, visuales, táctiles y sensoriomotores.

Los estudios realizados con sujetos adultos han registrado un rendimiento diferenciado entre ambos tipos de palabras: un procesamiento más rápido y más preciso de palabras concretas que abstractas en tareas semánticas y léxicas (James, 1975; Paivio, 1991; Kounios & Holcombs, 1994; Margulis, 2011). Se distinguen tres teorías explicativas del “efecto de concreción”, que coinciden en que las representaciones de conceptos concretos poseen un componente adicional que facilita su acceso, activación y recuerdo, y difieren en la explicación acerca de la naturaleza de dicho componente (Mestres-Missé, Münte & Rodríguez-Fornells 2008; Margulis, 2011):

1) La teoría de la codificación dual (Paivio, 1971, 1986) propone la existencia de dos sistemas simbólicos cognitivos, un sistema “de imágenes” especializado en la representación y el procesamiento de objetos o eventos no verbales y un sistema “verbal”, dedicado a las representaciones lingüísticas. La diferencia principal entre las palabras

concretas y abstractas estaría dada por el tipo de representaciones que se almacenan: representaciones de imágenes para palabras concretas y representaciones verbales para palabras abstractas. El procesamiento de las palabras concretas coactivaría representaciones lingüísticas e imágenes, dando lugar a una facilitación en el procesamiento de las palabras concretas.

2) La teoría de la disponibilidad del contexto (Schwanenflugel & Shoben, 1983) sostiene que las diferencias entre las palabras concretas y abstractas son cuantitativas. Cuando se presentan en forma aislada, las palabras concretas activan más información contextual en la memoria semántica que las palabras abstractas. Esto se debe a que las palabras abstractas tienden a aparecer en un rango más amplio de contextos por lo que es menos probable que recluten piezas de información específica debido a lo cual resultan más difíciles de procesar. Esta desventaja de procesamiento desaparece si las palabras abstractas son presentadas en contexto, por ejemplo en una oración.

3) Plaut & Shallice (1993) acuerdan con el argumento cuantitativo pero proponen que el efecto de concreción surge del hecho de que las palabras concretas están sostenidas por más características semánticas que las abstractas.

Esta línea de investigación que se interesa en la disponibilidad léxica según el carácter concreto/semántico de los ítems lexicales, se presenta promisorio para extenderla al estudio del vocabulario durante la infancia, ya que permitiría por un lado, identificar con mayor precisión dónde se ubican las dificultades lingüísticas que presentan los niños que provienen de poblaciones consideradas de riesgo (ulteriormente puede extenderse a aquellos otros que presentan patologías específicas del lenguaje). Por otro lado, indagar si el desempeño en ambos tipos de palabras incide en la comprensión de las tareas que ponen a prueba la atribución de estados mentales a otros, tomando en consideración la importancia de tales habilidades en la competencia comunicativa y socio cognitiva de los niños.

6.1.2. La atribución de estados mentales a los otros

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.

Esta habilidad, conocida como “teoría de la mente” (TM), ha sido intensamente estudiada en los últimos 20 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 las implicancias que tiene en la competencia comunicativa, ligada a su vez a la interacción social exitosa, 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 diversas investigaciones se han propuesto distintas tareas para evaluar habilidades mentalistas de diversa dificultad (Wellman & Liu, 2004). Además de las variaciones y ajustes a las tareas clásicas de FC, se han diseñado tareas para examinar: a) competencias mentalistas anteriores al desarrollo del lenguaje en niños pequeños (la atención conjunta y los gestos de referencia social) (Canal, 2001; Mundy, Sigman & Kasari, 1990), b) inferencias mentalistas de segundo orden (que implican construir la creencia de un personaje sobre lo que otro personaje piensa) (Baron-Cohen, 1989; Sullivan, Zaitchick & Tager-Flusberg, 1994) y c) competencias mentalistas avanzadas (comprensión de metáforas, ironías, de estados emocionales complejos) (Happé, 1993; López Leiva, 2007).

6.1.3. La Teoría de la Mente y el Lenguaje

En los últimos años, los estudios se han centrado 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 la importancia de las capacidades lingüísticas (Devilliers, 2005; Milligan, Astington & Dack, 2007).

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 el desarrollo del lenguaje y la emergencia de la TM. En función de ello este trabajo está orientado por los siguientes interrogantes: ¿Qué características presenta el desempeño lingüístico de los niños de 4 años de la ciudad de La Plata? ¿Existen diferencias en el

caudal léxico a los 4 años, según se trate de palabras concretas o abstractas? ¿Esas diferencias son de la misma magnitud en niños de diferente procedencia sociocultural? ¿La disponibilidad léxica de palabras abstractas se relaciona más fuertemente que la de palabras concretas con el desempeño en tareas de atribución de estados mentales? ¿Existe diferencia en el desempeño en tareas de atribución de estados mentales en niños de diferente procedencia sociocultural?

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

A partir de la consulta de bibliografía especializada en el tema, se redefinió la edad de los niños que participarían del estudio: se incluyeron sujetos de 4 años, en lugar de entre 5 y 6 años.

Las razones de la modificación fueron las siguientes: en primer lugar, la adquisición del significado de los términos mentales es un proceso que comienza en edades más tempranas. A partir de los 3 años, los niños ya emplean verbos como pensar, saber, conocer y creer, lo que demostraría un cierto grado de TM (Bretherton & Beeghly, 1982; Shatz, Wellman & Silber, 1983; Shatz, 1994). En segundo lugar, si bien la ontogénesis de la TM comprende una variedad de niveles de desarrollo, entre los 3 y los 4 años se produciría un conjunto de cambios muy significativos en la comprensión de los estados mentales propios y de los demás (Serrano, 2002).

De este modo, la muestra quedó conformada por 40 niños de ambos sexos, con una media de edad de 4 años 4 meses, que concurrían al primer año de educación inicial obligatoria. Los preescolares asistían a instituciones educativas de La Plata, que reciben poblaciones de diferente procedencia sociocultural (15 de nivel bajo y 25 de nivel medio). Se tomaron como criterios de inclusión que fuesen: 1) niños sin patología demostrada de dificultades específicas del lenguaje, retardo mental u otras patologías asociadas al desarrollo del lenguaje; 2) niños escolarizados de acuerdo a la edad considerada.

6.2.3. Instrumentos

Se administraron los siguientes instrumentos:

- a) *Nivel de vocabulario*: subtests verbales de la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI III) (Wechsler, 2009). En el anexo, se presenta una breve descripción de los subtests utilizados.
- 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 selección final de instrumentos. Luego de la profundización bibliográfica, se revisaron y probaron diferentes instrumentos que pudieran ser seleccionados para servir a los fines de este estudio, a saber:

- BLOC, Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (Puyuelo Sanclemente, Wiig, Renom Pinsach & Solanas Pérez, 1998). Es una batería de evaluación del lenguaje para escolares de 5 a 14 años que explora: morfología, sintaxis, semántica y pragmática.
- PEABODY, Test de Vocabulario en Imágenes (Dunn, Dunn & Arribas, 2007). Contiene 192 láminas con cuatro dibujos cada una en las que el sujeto debe indicar qué ilustración representa mejor el significado de una palabra dada por el examinador. Existen diferentes criterios de comienzo y terminación en función de la edad y el número de errores cometidos, lo que hace que generalmente no supere los 15 minutos de sesión. Destinada a sujetos de 2 años en adelante.
- Subtests verbales de la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI III) (Wechsler, 2009): Información, Vocabulario, Adivinanzas, Comprensión, Semejanzas, Dibujos, Nombres.
- BOEHM-3, Test de Conceptos Básicos (Boehm, 2012). Se trata de una prueba sintáctica y semántica, de elección múltiple que contiene una serie de dibujos que exploran la visopercepción, la comprensión lingüística y el conocimiento conceptual y semántico. Destinada a niños de 4 a 7 años.
- Tareas estándar de atribución de estados mentales (Baron-Cohen, 2000; Wimmer & Perner, 1983).
- Escala de tareas de TM de Wellman y Liú (2004) 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.

Finalmente, por su adecuación a los objetivos propuestos y por las características de los materiales utilizados en función de la edad de los niños incluidos en esta investigación se optó por el los subtests que componen el índice de Lenguaje General del WPPSI III y por la escala de Wellman y Liú.

Para la elaboración de la prueba de vocabulario de elementos lexicales abstractos, se procedió de la siguiente manera:

- a) Se consultó bibliografía especializada para la definición de palabras concretas/abstractas.
- b) Para la selección de las palabras, se revisaron pruebas psicológicas para las edades examinadas, se consultó con profesionales que se especializan en infancia y se grabaron producciones lingüísticas espontáneas de los niños en el Jardín de Infantes.

c) Se elaboró una lista de palabras, considerando como abstractos los ítems lexicales de baja imaginabilidad. Se eligieron aquellos que tuvieran un puntaje inferior a 5 puntos según el diccionario de “Normas de Imaginabilidad” de Valle Arroyo (1998). Se ordenaron de menor a mayor abstracción.

La nómina de palabras quedó formada de la siguiente manera: *conocer – miedo – crecer – sorpresa – odiar – encantar – fuerza – vergüenza – mentira aprender*

De obtención de datos. Los niños fueron examinados en los establecimientos escolares a los que concurrían, durante el segundo semestre del 2014. 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 lingüístico

En la escala verbal del WPPSI III, los resultados totales arrojan diferencias según el subtests del que se trate (Tabla 1).

Tabla 1.

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	5 (12,5%)	9 (22,5%)	13 (32,5%)	10 (25%)	3 (7,5%)
Información	0 -	9 (22,5%)	14 (35%)	14 (35%)	3 (7,5%)
Comprensión	2 (5,00%)	12 (30,00%)	14 (35,00%)	9 (22,5%)	3 (7,5%)
Adivinanza	2 (5,00%)	12 (30,00%)	11 (27,5%)	11 (27,5%)	4 (10,0%)
Semejanzas	3 (7,5%)	14 (35,00%)	11 (27,5%)	9 (22,5%)	3 (7,5%)
Dibujos	0 -	4 (10,0%)	7 (17,5%)	16 (40,0%)	13 (32,5%)
Nombres	2 (5,00%)	8 (20,0%)	15 (37,5%)	11 (27,5%)	4 (10,0%)

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 (puntaje escalar= 10) y entre el 22, 5% y el 40% por debajo de dos desvíos estándar de la media. Particularmente, los porcentajes alcanzados en algunos de los subtests, indican dificultades

en la definición de palabras, en la comprensión verbal, 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 2):

Tabla 2

Porcentajes de sujetos que obtuvieron puntajes por debajo de la media

Subtests	Puntajes < a 9
Vocabulario	68,5%
Información	52,5%
Comprensión	70,0%
Adivinanzas	62,5%
Semejanzas	70,0%
Dibujos	27,5%
Nombres	62,5%

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, el 22,5% de los niños refieren desconocerlas. El porcentaje que las conoce generalmente proporciona respuestas dando ejemplos ilustrativos o bien elaboraciones concretas. Se incluye un ejemplo de cada tipo de respuesta):

a) Un ejemplo que incorpora la palabra pero no la elabora:

Crecer: *“Que estás creciendo muy grande”*

b) Una interpretación concreta de la palabra, no elaborada:

Miedo: *“Pensar que está Chucky acá”*

c) Una alusión a las experiencias personales, situación esperable en este rango de edad:

Mentira: *“Viste que mi papá cuando me portaba mal me decía que iba a buscar a una nena linda”*

d) Una definición correcta de una forma de la palabra:

Mentir: *“Que es mentiroso”*

6.3.2. Desempeño en las tareas de TM

Los resultados obtenidos a partir de la administración de la escala de TM de Wellman y Liú, se pueden sistematizar considerando el rendimiento de los niños en la escala total y en cada una de las tareas.

Respecto del desempeño general, ninguno de los niños examinados logró resolver la totalidad de la escala de TM. En la tabla 3, se presenta cómo se distribuyen las frecuencias y porcentajes de niños evaluados según el total de tareas resueltas. Como puede observarse el mayor porcentaje de niños responde correctamente hasta cuatro tareas:

Tabla 3

Frecuencia de niños según total de tareas resueltas

Total de tareas resueltas	Frecuencia de niños	Porcentajes %
0	2	5
1	4	10
2	11	27,5
3	9	22,5
4	12	30
5	2	5
6	0	0
7	0	0

En cuanto al desempeño en cada una de las tareas, se advierte que los niños logran resolver fácilmente las primeras pruebas de la escala. A diferencia de lo sostenido por la literatura especializada, un porcentaje importante de niños de 4 años no logra resolver las tareas de Falsa Creencia (de contenidos y explícita). Por otra parte, discrepando con Wellman y Liu (2004), las tareas de Falsa Creencia resultaron más difíciles que la de Creencia-Emoción (Tabla 4):

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje de niños que resuelven cada una de las tareas de TM

Tareas de TM	Frecuencia	Porcentaje
1. Deseos diferentes	31	77,5
2. Creencias diferentes	24	60
3. Acceso al conocimiento	19	47,5
4. Creencia de contenidos	9	22,5
5. Falsa creencia explícita	10	25
6. Creencia-emoción	18	45
7. Emoción real-aparente	0	0

6.3.3. Posibles relaciones entre el desempeño en vocabulario y en las pruebas de atribución de estados mentales

Hasta el momento se han analizado las relaciones entre las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de vocabulario expresivo de palabras concretas y las correspondientes a la atribución de estados mentales. La prueba tau de Kendall no arroja correlaciones que alcancen significación estadística.

Sin embargo es necesario, en primer lugar, un análisis pormenorizado de las relaciones posibles entre cada uno de los subtests verbales y las tareas de TM, teniendo en cuenta la amplia dispersión de los puntajes obtenidos por los niños evaluados. En segundo lugar,

pautar principios generales de evaluación del vocabulario de palabras abstractas, de modo tal de asignar un puntaje a cada respuesta y así poder calcular las correlaciones entre dicha prueba y las tareas de TM. Ambas situaciones serán contempladas en el plan de trabajo para el próximo período.

6.4. Conclusiones preliminares

El propósito de esta primera parte de la investigación ha sido examinar las producciones infantiles referidas al vocabulario y a la atribución de estados mentales en niños de 4 años.

Respecto del desempeño lingüístico, operacionalizado a través de las pruebas de vocabulario y de los subtests verbales del WPPSI III, se advierten diferencias según se trate del vocabulario productivo o receptivo y de las palabras concretas o abstractas.

Las dificultades más importantes se observan en el vocabulario productivo, es decir en la capacidad de recuperar el significado de la palabra. Esto se traduce en altos porcentajes de niños que obtienen puntajes verbales por debajo de lo esperable para su edad.

Por otra parte, no se registraron respuestas que indiquen una buena comprensión de las palabras abstractas, a diferencia de lo sucedido con las palabras concretas.

En cuanto a las habilidades mentalistas, los niños examinados pudieron resolver mayoritariamente hasta cuatro tareas. No se relevó algún caso que lograra responder exitosamente la totalidad de las pruebas.

Además aparecen diferencias en cuanto al orden de emergencia esperable de las habilidades metalistas. La prueba sobre creencia-emoción, es resuelta por un porcentaje mayor de niños que las de falsa creencia.

Estos primeros resultados se vuelven de interés por dos razones. En primer lugar, resulta preocupante que un porcentaje tan importante de niños preescolares no posea los conocimientos lingüísticos esperables para su edad. En segundo lugar, la insuficiencia de respuestas satisfactorias en las tareas mentalistas que evalúan las habilidades sociocognitivas.

Estos hallazgos, si bien preliminares, proporcionan evidencia empírica acerca de las habilidades lingüístico-cognitivas de los niños, particularmente de un porcentaje de ellos que necesita de estrategias de intervención para mejorar su desempeño actual.

Al mismo tiempo permite formular interrogantes a ser respondidos en la continuación del proyecto. En relación con ello, por un lado, resulta necesario un análisis más detallado de las relaciones entre los datos recopilados, particularmente entre distintos indicadores de las variables consideradas, incluyendo su dicotomización según "procedencia sociocultural", homologando el número de participantes, de diferente procedencia.

Por el otro, la ausencia o correlación no significativa de las relaciones entre lenguaje y TM amerita la ampliación del estudio a franjas etáreas mayores, teniendo en cuenta que los resultados encontrados hasta la fecha no resultan totalmente coincidentes con los que aparecen en la literatura especializada.

Los aspectos señalados son los que se proponen en el Plan presentado para el siguiente período.

6.5. Otras tareas complementarias realizadas:

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

1) Director 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 “Las variedades del autismo: su presentación en la demanda asistencial” (Código S030). Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. Cátedra “Psicopatología II”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.L.P. Período: desde 01/01/2013 hasta 31/12/2014. Director: María Cristina Piro.

4) Colaborador del Proyecto “Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en situación de pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas”. Proyecto de Investigación Científica y Técnica (PICT 2010-2539) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica. Período: 2011-2014. Director: Ana María Borzone. Codirector: 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

- 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. (2000). Theory of mind and autism. A fifteen year review. In S Baron-Cohen, H. Taler-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.). *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. (2° Ed.) (pp. 371-397). New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Boehm, A. (2012). *Test de conceptos básicos – BOEHM-3*. Madrid: Pearson.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.

- Canal, R. (2001). Referencia conjunta y autismo. En A. Riviere y J. Martos (Eds.), *Autismo: Comprensión y explicación actual* (pp. 57-72). Madrid: INMERSO.
- 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.
- Denet, 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.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2007). *Vocabulary Handbook*. Baltimore: Core Literary Library.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dunn, L. M., Dunnn, D., & Arribas, D. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (PPVT™-4)*. San Antonio, TX: Pearson.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- 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.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 61, 782-796.
- James, C. 1975. The role of semantic information in lexical decisions. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 130-136.
- Jefferies, E., Patterson, K., Jones, R., & Lambon Ralph, M. (2009). Comprehension of concrete and abstracts words in semantic dementia. *Neurology*, 23(4), 492-499.
- Kounios, J. & Holcomb, P .1994. Concreteness effects in semantic processing: ERP evidence supporting dual-coding theory. *Journal of Experimental Psychology. Learning, memory and cognition*, 20(4), 804-823.
- 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.
- Margulis, L. E. (2011). *Evaluación de la denominación y comprensión de palabras abstractas y concretas*. Trabajo Final de Especialización en Neuropsicología Clínica. Facultad de Psicología de la UBA (inédito).
- Méndez-Castellano, H., & Méndez, M. C. (1994). *Sociedad y estratificación, método Graffar Mendez Castellano*. Caracas: Fundacredesa.
- Mestres-Missé, A., Münte, T., & Rodríguez-Fornells (2008). Funtional neuroanatomy of contextual acquisition of concrete and abstracts words. *Journal of Cognitive neuroscience*, 21(11), 2154-2171.
- 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.

- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
- 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.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Plaut, D. & Shallice, T. (1993). Deep dyslexia: A case study of connectionist neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 10, 377-500.
- Puche Navarro, R. (2002). Las Psicología Cognitivas y la Psicología de la mente. Herencias, relaciones, tensiones y perspectivas. *Revista Pensamiento Psicológico*, 1, 25-46.
- Puyuelo Sanclemente, M., Wiig, E., Renom Pinsach, J. & Solanas Pérez, A. (1998). *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial – BLOC*. Barcelona: Masson.
- 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.
- Schwanenflugel, P. & Shoben, E. (1983). Differential context effects in the comprehension of abstract and concrete verbal materials. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 9, 82-102.
- Seguí, J., & Ferrand, L. (2000). *Leçons de Parole*. París. Editions Odile Jacob.
- Serrano, J. E. (2002). *Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales*. Tesis de Doctorado inédita. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I.
- Schatz, M. (1994). *A toddler's life: Becoming a person*. New York: oxford University Press.
- Schatz, M., Wellman, H. & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs. A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-321.
- Sullivan, K., Zaitchick, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395-402.
- 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.
- Valle Arroyo, F. (1998). *Normas de imaginabilidad*. Asturias: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- 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.

7. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS O PUBLICADOS EN ESTE PERÍODO

7.1. Publicaciones:

1) Título del Trabajo: "Evaluación de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico infantil"

Autores: Querejeta, M.; Romanazzi, J.; Fachal, J.; Brandi, L.; Laguens, A.; Herrera, M.; Soloaga Piatti, N.; Gutierrez, P.; Picot, C.; Sebastián, J.; Arias, J.

Memorias de las 4° Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y 3° Encuentro de Becarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

La Plata, 16 y 17 de octubre de 2014.

2) Título del Trabajo: "Concepciones de la noción de "palabra" en niños escolares"

Autores: Querejeta, Maira.

Memorias del V° Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Buenos Aires, 27 al 30 de noviembre de 2013.

3) Título del Trabajo: "Los procesos de lectura y escritura desde la Psicolingüística Cognitiva. Relaciones con la segmentación lexical en la producción de oraciones y textos"

Autores: Querejeta, Maira.

Memorias del XVII° Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XXIV Jornadas Nacionales de ADEIP.

Buenos Aires, 3, 4 y 5 de octubre de 2013.

7.2. Trabajos en prensa y/o aceptados para su publicación: No consigna.

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 Perspectivas en Psicología. 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 terminados y aún no enviados para su publicación

1) Título del artículo: "Evaluación de las habilidades mentalistas en niños preescolares"

Autores: Querejeta, Maira, Romanazzi, María Justina y Fachal, Julieta

Se enviará a la 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 40 niños de 4 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 de evaluación y del orden cronológico de las habilidades mentalistas en el desarrollo cognitivo de niños pequeños.

Palabras clave: infancia, evaluación, sociocognición

2) Título del artículo: "Habilidades fonológicas y desempeño lector"

Autor: Querejeta, Maira

Se enviará a la Revista Propuesta Educativa.

Resumen

En este artículo se examinarán las relaciones entre conciencia fonémica y memoria fonológica (variables independientes) y se analizará cual de ellas permite predecir el desempeño lector (variable dependiente) en niños de 7/8 años de edad. Con este propósito se evaluó un grupo 25 niños al finalizar el primer y el segundo año escolar. Se utilizaron pruebas de conciencia fonémica (segmentación, elisión y síntesis de fonemas), memoria fonológica (retención de palabras, pseudopalabras y frases) y desempeño lector (lectura de palabras y pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones y de textos). Los resultados hallados muestran que existe una correlación positiva moderadamente alta entre ambas variables independientes. Cuando se toman conjuntamente explican un 62,3% de la variabilidad en lectura. Cuando se analizan por separado, la conciencia fonémica resulta un mejor predictor de dicho desempeño.

Palabras clave: lectura, fonémico, memoria.

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: “La concepción de las fobias en la primera clínica de Freud”

Autores: Querejeta, Maira

Publicado en María Cristina Piro (Comp.), Estructura y función de la fobia en la clínica psicoanalítica con niños. Libros de Cátedra. EDULP- Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Año de publicación: 2015. En prensa.

2) Módulo “Desarrollo del Lenguaje Infantil”

Autores: Querejeta, Maira y Marder, Sandra

Material didáctico sistematizado para el curso a distancia Alimentación y Desarrollo infantil, organizado por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires.

3) Módulo “Alfabetización en el nivel inicial”

Autores: Marder, Sandra y Querejeta, Maira.

Material didáctico sistematizado para el curso a distancia Alimentación y Desarrollo infantil, organizado por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires.

10.2. Divulgación: No consigna

11. DIRECCIÓN DE BECARIOS Y PASANTES DE INVESTIGACIÓN

1) Becaria de Entrenamiento Srta. Julieta Fachal

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.

2) Becaria de Estudio Lic. Justina Romanazzi

Comisión de Investigaciones Científicas de la Prov. de Bs. As. (CIC). Tema de la Beca: 1° año: “Evaluación de la Teoría de la Mente en niños preescolares: traducción y adaptación de la escala de Wellman y Liu”. 2° año: “Evaluación de la Teoría de la Mente en niños de 4-6 años de edad. Traducción y adaptación de la tarea de ‘Sarcasmo’ de la escala de Peterson; Wellman y Slaughter”

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.

3) Auxiliar Alumno en investigación Srta. Ana Laguens
Secretaría de Investigación, Facultad de Psicología UNLP. Tema del Plan de Trabajo:
"Capacidades mentalistas avanzadas en el desarrollo psicológico normal y patológico".
Período 2014-2015.

4) Auxiliar Alumno en investigación Srta. Lucila Brandi
Secretaría de Investigación, Facultad de Psicología UNLP. Tema del Plan de Trabajo:
"Evaluación de las capacidades mentalistas avanzadas en niños escolares". 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

13. PARTICIPACIÓN DE REUNIONES CIENTÍFICAS

1) I° Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica. Universidad
Abierta Interamericana.
Carácter: internacional
Lugar y fecha: Buenos Aires, del 15 al 18 de octubre de 2014.
Título de la ponencia: "Características del vocabulario en niños prescolares de diferente
procedencia sociocultural. Su relación con las habilidades mentalistas".
Autores: Querejeta, Maira y Romanazzi, María Justina

2) IV° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la
Universidad Nacional de La Plata.
Carácter: Internacional
Lugar y fecha: La Plata, 13, 14 y 15 de noviembre de 2013.
Título del Trabajo: "Desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Su relación con las
habilidades mentalistas" (Trabajo incluido en mesa temática autoconvocada: "Desarrollo y
aprendizaje infantil desde un enfoque integral").
Autor: Querejeta, Maira.

3) 4ta. Jornada de Actualización en Fonoaudiología del Instituto de Formación Docente N°
9. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Lugar y
fecha: La Plata, 31 de octubre del 2013.
Título de la Conferencia "Trastorno del Espectro Autista. Delimitación Lingüística".
Autor: Querejeta, Maira.

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

1) Seminario "Introducción a la clínica psicoanalítica de niños desde los orígenes hasta la
actualidad. La neurosis infantil: entre la psicopatología y la estructuración psíquica". Dictado
por el Dr. Carlos Tkach. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La
Plata, 2013. Duración: 30 horas. En evaluación.

2) Seminario "Procesos de comprensión y producción discursivas: una perspectiva cognitiva". Dictado por la Dra. Adriana Silvestri. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 2013. Duración: 30 horas, con evaluación final.

15. SUBSIDIOS RECIBIDOS EN EL PERÍODO

1) Subsidio de la Facultad de Psicología de la UNLP, para el Proyecto de Investigación "Evaluación de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico infantil". Programa Promocional de Investigación en Psicología, Secretaría de Investigación e Instituto de Investigaciones en Psicología de la Facultad de Psicología, UNLP. Financiación de \$ 2.000. Años 2013-2014.

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 Titular 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 2013-2014.

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. Año 2014 - 2015.

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

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

Justificación. La temática abordada en el proyecto anterior así como su continuación se vinculan con intereses y prioridades a nivel provincial, por cuanto sus resultados pueden esclarecer cuestiones referidas al desarrollo lingüístico cognitivo de niños preescolares, particularmente de poblaciones vulnerables. Los mismos pueden contribuir al diseño e implementación de estrategias de intervención específicas, en consonancia con las recomendaciones que emanan de distintos programas y entidades de investigación, acerca de su impacto diferencial, en contraposición con las estrategias globales de intervención.

En el período que aquí se informa pudo relevarse el desempeño lingüístico y sociocognitivo de 40 niños de 4 años de edad.

La implementación del proyecto presentó algunas dificultades en relación con el cronograma previsto originalmente. Esto se debió principalmente a dos razones. La primera, a la extensión de los plazos considerados para la evaluación del grupo muestral, debido a las huelgas docentes y la reticencia de algunas escuelas para participar de la investigación (aún cuando se disponía de las autorizaciones pertinentes). La segunda, a mi licencia por maternidad, que se extendió desde el 25/11/2014 al 22/02/2015.

No obstante, han podido obtenerse y analizarse datos de interés como los que aparecen en el presente informe.

En función de los resultados obtenidos, se propone para el próximo período:

- 1) Aumentar el número de participantes, de modo tal de contar con dos grupos homogéneos de diferencia procedencia sociocultural. Se recuerda que hasta el momento, la muestra quedó conformada por 15 niños de nivel bajo y 25 de nivel medio.
- 2) Extender la edad de los participantes a 5 años, situación que permitiría observar con mayor precisión el caudal de vocabulario (particularmente de palabras abstractas) y el desempeño sociocognitivo según la edad de los niños.

Debe tenerse en cuenta que si bien es de interés analizar los desempeños infantiles en ambas variables a los 4 años de edad, período en que comienza su aparición, es necesario contrastarlo con niños mayores.

La literatura especializada señala el interés del grupo de edad incluido en este informe; sin embargo, los resultados encontrados indican la necesidad de extender las indagaciones a niños de mayor edad, dado que en el ámbito local, los resultados encontrados no son los señalados por la bibliografía consultada.

- 3) Analizar pormenorizadamente las relaciones entre desempeño lingüístico y Teoría de la Mente, según la edad y la procedencia sociocultural.

Plan de Trabajo 2015:

- 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.
- c) Solicitud de consentimiento informado a los padres de los niños de 5 años.

- d) Administración de los instrumentos para evaluar el desempeño lingüístico y la atribución de estados mentales en el grupo muestral de 5 años.
- 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 y 2015.
- h) Elaboración de publicaciones y presentaciones a eventos científicos.
- i) Escritura del informe científico correspondiente al período 2015.

Dra. Maira Querejeta

Anexo: Subtests incluidos del WPPSI III (Wechsler, 2009)

1. Información: Ítems pictóricos y no pictóricos. Para los ítems pictóricos, el niño debe responder a una pregunta, eligiendo una de las cuatro opciones de imágenes que se le muestran. Para los ítems verbales, el niño responde a preguntas referidas a una amplia gama de temas de conocimiento general.
2. Vocabulario: Ítems pictóricos y verbales. Para los ítems pictóricos, el niño debe proporcionar los nombres de las imágenes que se le muestran en un libro de estímulo. Para los ítems verbales, el niño debe proporcionar las definiciones de palabras que el examinador lee en voz alta.
3. Adivinanzas: Concepto subyacente a una serie de palabras. El niño debe responder a partir de las claves sucesivas que se le proporcionan.
4. Comprensión: incluye preguntas que el niño debe responder basado en su comprensión de principios generales y de situaciones sociales.
5. Semejanzas: comprende una serie de oraciones con pares de palabras que contienen dos conceptos que tienen una característica común. El niño debe proporcionar una respuesta que ilustre esa característica común.
6. Dibujos (Vocabulario receptivo): incluye series de 4 imágenes. El niño debe señalar la imagen que el examinador nombra.
7. Nombrar imágenes: comprende una serie de imágenes. El niño debe proporcionar su nombre.