



Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino

Facultad: Ciencias de la Salud

Carrera: Lic. en Psicología

Trabajo Integrador Final:

“Lenguaje y teoría de la mente en preescolares de Tucumán Pertenecientes a diferentes Niveles Socio Económico”

Directora: Mg. Mariel Levín

Alumno: Alejandro Criscuolo

Año: 2017

## **INDICE:**

1. INTRODUCCIÓN .....	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	5
3. HIPÓTESIS .....	6
4. OBJETIVOS .....	7
5. MARCO TEÓRICO.....	7
5.1 TEORÍA DE LA MENTE .....	7
5.2 FALSAS CREENCIAS .....	9
5.3 LENGUAJE .....	12
5.3.1 DESARROLLO DEL LENGUAJE PUNTUALIZACIONES .....	12
5.3.2 LENGUAJE Y CONTEXTO .....	15
5.4 PSICOLOGÍA TRANSCULTURAL .....	16
5.5 LENGUAJE Y TEORÍA DE LA MENTE .....	17
6. METODOLOGÍA .....	20
6.1 DISEÑO .....	20
6.2 SUJETOS .....	20
6.2.1 CRITERIOS DE INCLUSIÓN EN LA MUESTRA .....	22
6.2.2 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN DE LA MUESTRA .....	22
6.3 PROCEDIMIENTOS .....	23
7. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN APLICADOS .....	23

7.1 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LENGUAJE .....	23
7.1.1 WPPSI III .....	23
7.1.1.1 WPPSI III SUBTEST VOCABULARIO .....	23
7.1.1.2 WPPSI III SUBTEST ANALOGÍAS .....	25
7.1.2 HISTORIAS (CAT-S) .....	25
7.1.3 DEFINICIÓN OPERACIONAL .....	26
7.2 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE TOM .....	26
7.2.1 FALSAS CREENCIAS .....	26
7.2.1.1 PRUEBAS DE CAMBIO DE UBICACIÓN .....	27
7.2.1.2 PRUEBAS DE CONTENIDO INESPERADO .....	28
7.2.3 DEFINICIÓN OPERACIONAL .....	28
8. RESULTADOS .....	29
8.1 ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS .....	29
8.1.2 DESCRIPCIÓN DEL LENGUAJE PARA TODA LA MUESTRA.....	29
8.1.2 DESCRIPCIÓN DE LA TOM EN LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO.....	29
8.2 CORRELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y TOM EN LA MUESTRA .....	31
8.3 COMPARACIÓN DE NIVEL DE LENGUAJE SEGÚN NSE .....	32
8.4 COMPARACIÓN DESEMPEÑO EN TOM SEGÚN NSE .....	34
8.5 COMPARACIÓN DE NIVEL DE LENGUAJE ALCANZADO SEGÚN EDAD Y NSE .....	35
8.6 COMPARACIÓN DE DESEMPEÑO EN TAREAS DE TOM SEGÚN EDAD Y NSE .....	37

9. DISCUSIÓN .....	38
10. CONCLUSIONES .....	41
11. PROPUESTAS .....	43
12. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA .....	45
13. ANEXO .....	50

## **1. Introducción:**

El siguiente trabajo, requerimiento obligatorio para la adquisición del título de Licenciatura en Psicología, surge a partir de la experiencia brindada por la participación en el trabajo de investigación realizado en UNSTA en el año 2015, titulado “Empatía parental y Cognición social”, cuya directora fue la Profesora Mg. Mariel Levín. Dicha investigación, por resolución de rectorado, resulta equivalente a la realización de la práctica profesional supervisada del área Educacional.

## **2. Planteamiento del Problema:**

Durante la realización del trabajo de muestreo en relación al proyecto de investigación “Empatía parental y Cognición social” realizado en UNSTA el año 2015, el cual constituye como base del actual proyecto, surgieron interrogantes que motorizaron el interés por el presente estudio. En el mismo, se pudo observar diferencias entre las respuestas de la prueba de falsas creencias (prueba que predice el surgimiento de teoría de la mente) en niños de nivel socio económico (NSE) alto, administrados en el proceso de práctica previo al muestreo, y niños de NSE bajo, que correspondían a la población de dicha investigación. La diferencia radicaba en que los niños de NSE bajo solían contestar en mayor proporción de manera errónea que los niños de NSE alto.

La diferencia en la ejecución de las pruebas en los niños de diversos contextos y los resultados arrojados, generaron inquietudes que se transformaron en los siguientes interrogantes: ¿Será que los niños de NSE alto tienen más teoría de la mente?, ¿Qué determina que en un grupo se desarrolle de forma distinta la teoría de la mente que en otro?

Las pruebas de falsas creencias son consideradas en la actualidad un pilar importante en relación al estudio de la etiología y explicación de autismo, ya que los niños con autismo suelen fallar en dichas pruebas (Baron - Cohen 1985). Siendo el lenguaje señalado por diversos autores como uno de los indicadores del autismo (Riviére, 2000), llevo a pensar en este como causa esencial de la diferencia en rendimiento y ejecución de las pruebas de Falsas Creencias (FC) en niños de NSE bajo.

Debido a la amplitud y complejidad del concepto del lenguaje, es necesario para este estudio precisar que se tendrá en cuenta en el mismo, no solamente en aspectos relacionados a lo sintáctico, sino en relación al lenguaje como vehiculizador de la realidad subjetiva, de las vivencias y creencias del individuo; es decir, el lenguaje como transmisor y comunicador del mundo interno del individuo. Con esto, se hace referencia no tanto a la estructura sino a la función del mismo. Para lo cual, las capacidades de categorizar, la riqueza del vocabulario y el buen manejo de signos lingüísticos son fundamentales.

El interés en la edad preescolar de los sujetos, se basan en el hecho que, según los principales autores referentes de la Teoría de la Mente, es un período clave en el desarrollo de ésta. Por lo cual, muchos niños adquieren una comprensión representacional de la mente, a la vez que se desarrollan los precursores cognitivos, sociales y emocionales necesarios para el desarrollo de la Teoría de la Mente. (Flavell, Odonnell, 1999; Perner, 1991). Siendo los 4 años de edad de gran importancia en tanto que a partir de esa edad se señala el surgimiento de la Teoría de la Mente en el niño (Premack y Wordruff, 1978).

Poder determinar si en diversos NSE el desempeño de la ToM presenta resultados diferentes y a su vez, si es el lenguaje el principal factor que incide en esta diferencia, despierta interés en tanto que a partir de allí, es posible aportar de manera activa para generar una mejora en las condiciones en la que los niños afrontan los procesos evolutivos de socialización y en el resultado de estos.

De aquí parte esta investigación, que busca relacionar en preescolares, aspectos de Teoría de la Mente con lenguaje en diferentes contextos socioculturales y se buscará responder las siguientes preguntas: ¿Incide el lenguaje en el desarrollo de la Teoría de la Mente?, ¿Hay diferencia en el desempeño de la Teoría de la Mente en NSE bajo y NSE alto?, ¿Se debe dicha diferencia al desarrollo del lenguaje?, ¿De qué modo incide el lenguaje en el desarrollo de Teoría de la Mente?

### **3. Hipótesis:**

- El NSE influye en el lenguaje de preescolares.

- La Teoría de la Mente varía en preescolares pertenecientes a NSE diferentes.
- Existe relación entre lenguaje y ToM en preescolares de Tucumán pertenecientes a la muestra.
- Lenguaje y Teoría de la Mente presenta diferencias significativas en relación al NSE de los niños muestreados.

#### **4. Objetivos:**

- Describir y comparar Teoría de la Mente y Lenguaje en preescolares de diferentes NSE de Tucumán.
- Valorar la relación existente entre Teoría de la Mente y lenguaje en preescolares de Tucumán pertenecientes a la muestra.
- Evaluar la diferencia de las variables Lenguaje y ToM, según edad y NSE.

#### **5. Marco Teórico:**

##### **5.1 Teoría de la Mente**

A modo de situar teóricamente el presente trabajo, se debe tener en cuenta que la teoría de la mente (ToM) se encuentra enmarcada dentro de las líneas de investigación cognitiva. En esta se pueden distinguir las aproximaciones agrupadas bajo el concepto de cognición fría y caliente. Los primeros conceptualizan la mente como un conjunto de mecanismos inferenciales independientes de procesos o factores afectivos y emocionales. Por otro lado, la cognición caliente otorga un papel principal a las emociones y afectos como vías de acceso privilegiadas al mundo mental (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006; Rivaère, Sarraill y Núñez, 1994).

Dentro de los enfoques teóricos más afines a la conceptualización de “cognición caliente” surgen estudios e investigaciones referentes a la temática de la cognición social (CS). La cual se define como un conjunto de procesos cognitivos y socioafectivos que se activan en contextos de interacción social.

Como parte de la CS es que se establecen investigaciones referentes a la ToM, la cual se puede definir como la capacidad para atribuir un estado mental (pensamientos, emociones, deseos, creencias, intenciones) a las otras personas y comprender los propios (Butman y Allegri, 2001). Esto la convierte en un factor esencial para la interacción social, ya que permite tomar decisiones sobre las respuestas, con cierto grado de seguridad sobre sus posibles efectos en el entorno (Wilde, Astington y Barriault, 2001).

El concepto de ToM implica una habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Desde este punto de vista, dicho concepto se refiere a una habilidad 'heterometacognitiva', ya que hace referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel, con el que se lleva a cabo dicho conocimiento. (Tirapu-Ustárroz; Pérez-Sayes,G; Erekatxo-Bilbao,M y Pelegrín-Valero, 2007)

En este sentido, la ToM ayuda a la persona a comprender la conducta de los otros, a anticiparla y a coordinarla de forma coherente con nuestra propia conducta. En definitiva, nos ayuda a organizar el mundo y a vivir en él.

En un principio, el termino ToM se hallaba confinado al estudio de la etiología del autismo desde la cual se proponía que la causa de los trastornos generalizados del desarrollo era una ausencia de ToM ( Ustárroz; Sayes ; Erekatxo-Bilbao ; Valero 2007). La explicación del autismo más influyente desde la década de los ochenta es la del grupo de Baron-Cohen (1985) a partir de estudios realizados sobre el desarrollo de la comprensión social en los niños pequeños. Baron - Cohen estableció la hipótesis de que las personas con autismo no tienen una ToM, concepto que trataba de expresar la incapacidad de los autistas para atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar los comportamientos.

El desarrollo de la Teoría de la Mente es evidente hacia los cuatro años de edad con la atribución de creencias falsas (Premack y Wordruff, 1978), realizando una breve explicación (ya que el concepto se definirá en los próximos apartados) la falsas creencias consiste en una prueba a partir de la cual se puede observar si el niño tiene una representación de la mente de los otros, mediante la comprensión de que otros niños pueden tener creencias (erróneas) distintas a las de el, acorde a la experiencia que estos tuvieron. Una hipótesis importante es que durante los años preescolares muchos niños adquieren una comprensión representacional de la mente (Flavell - O'donnell, 1999;



Perner, 1991) en la que llegan a comprender que las personas tienen estados mentales internos.

La Teoría de la Mente se desarrolla con la edad debido a los progresos en los recursos cognitivos. Concretamente, la adquisición del razonamiento de primer orden, que se ha relacionado con la comprensión de falsas creencias (Hadwin y Perner, 1991; Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989), y el de segundo orden, con la facultad de comprender estilos de habla indirectos como la metáfora, la mentira o la ironía (Filippova y Astington, 2008; Happé, 1993; Wimmer y Leekam, 1991). Un ejemplo de evaluación de razonamiento de segundo orden resultan las historias extrañas de Happé, consisten en historias de ironía, mentira y mentira piadosa; En cada una de las historias el personaje decía algo que no debía entenderse en sentido literal y se solicita al sujeto una explicación de por qué el personaje afirma eso.

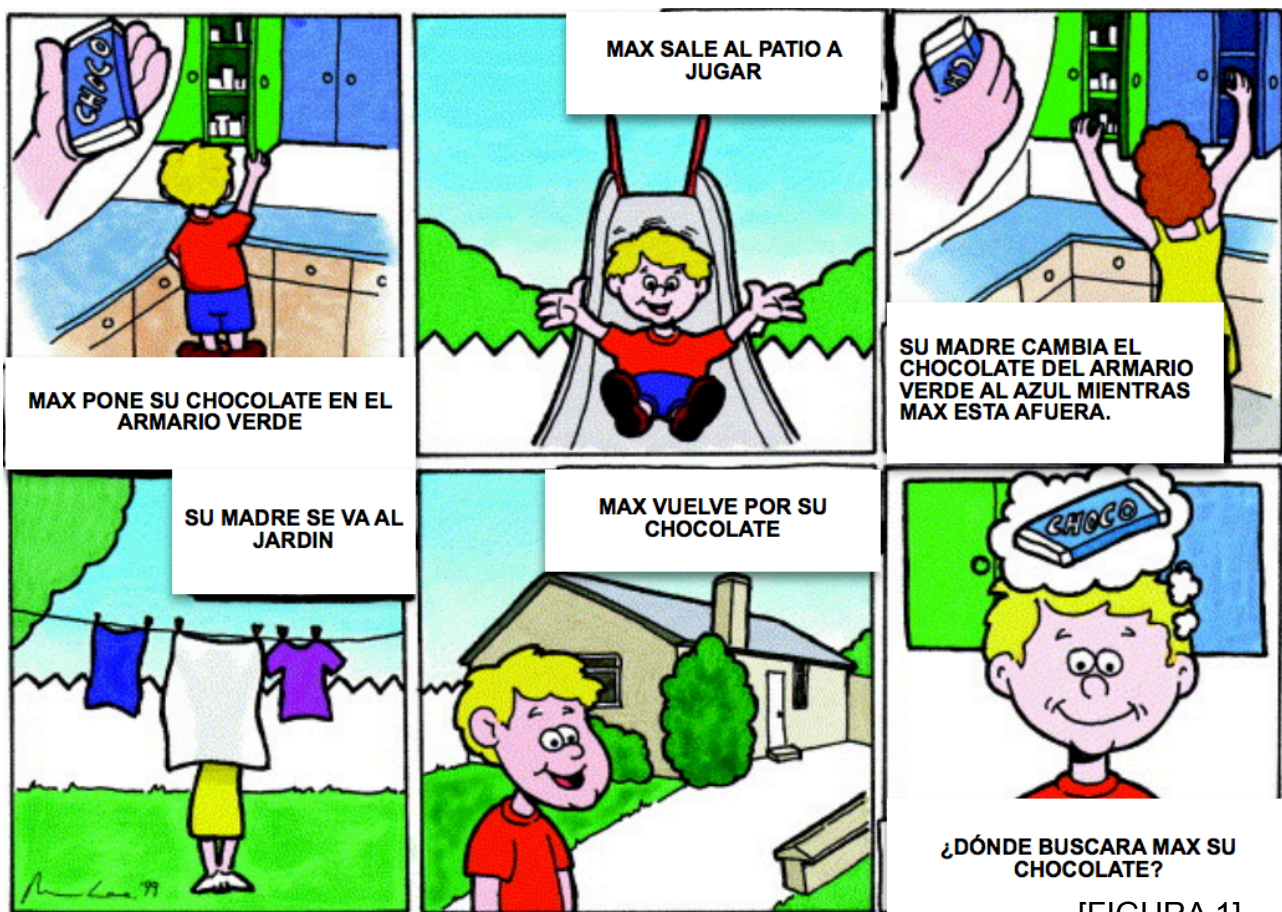
Teniendo en cuenta que en el ser humano nada se da por generación espontánea y conlleva un proceso evolutivo, podría pensarse que en sí, la ToM inicia en edades tempranas, desarrollándose debido a los progresos en los recursos cognitivos, psicoafectivos, procesos madurativos y en paralelo con la sociabilización.

A grandes rasgos, la progresión ontogénica de la ToM es la siguiente: desde e los 21 días se desarrollan patrones básicos de interacción (Meltzoff, 2002) y de participación activa en ejercicios sociales coordinados hacia los 6 meses de edad (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2006). Hasta los 8 meses se desarrollan los precursores innatos, afectivos e intersubjetivos de la ToM como coordinar e imitar afectivamente a los otros; hacia los 9 meses se empiezan a observar los índices claros de atribución de mente e intencionalidad; a los 18 meses se observan procesos de simulación y hacia los dos años la atribución de emociones y deseos en los otros y en uno mismo; hacia los 4 posee la capacidad para desarrollar ToM. Entre los 3 y 5 años de vida se producen desarrollos fundamentales para las ToM, a nivel cognitivo, social y emocional del sujeto, dado que a esta edad se adquiere la habilidad de reflexionar y comprender los comportamientos, intenciones, pensamientos y sentimientos de los demás. De esta forma, como regla general se desarrolla a la edad de 3-4 años la teoría de la mente.

## **5.2 Falsas creencias**

A principios de los 80 surgió el interés por utilizar tareas de Falsas Creencias (FC). La habilidad para resolver dichas tareas se cuenta como un indicador central de ToM durante la edad preescolar.

En su formato clásico (Wimmer & Perner, 1983), una tarea de falsa creencia involucra un evaluador, un participante y una escena específica dramatizada con objetos o gráficos. La primera tarea diseñada por dichos autores fue Max y el chocolate (Ver Figura 1). A esta tarea inicial le siguieron otras, como Sally y Ann (1993) y Tarea de Smarties (Howlin y Rutter, 1987).



[FIGURA 1]

Esta tarea, en correspondencia con la caracterización de teoría de la mente ya señalada, supone que si el niño responde de manera adecuada es capaz de predecir y explicar el comportamiento de los demás, haciendo referencia a sus estados mentales internos (Repacholi et al., 2003)

En general, en las tareas de FC de razonamiento de primer orden, como ser la de Sally y Ann, se presentan dos personajes que entran a una habitación, uno de ellos tiene una pelota y una canasta, y el otro posee una caja. El personaje que tiene la pelota, la coloca

en su canasta y posteriormente sale de la habitación. En su ausencia, el otro personaje cambia la pelota de lugar, introduciéndola en su caja. Finalmente, los niños participantes deben responder a la siguiente pregunta: “¿Dónde va a buscar el personaje que se fue su pelota cuando regrese a la habitación?”

Se realizan tres preguntas a lo largo de la evaluación: *¿Dónde estaba la pelota?* (pregunta memoria), *¿Dónde está ahora?* (pregunta realidad) y *¿Dónde va a buscar el personaje que se ausentó su pelota?* (Pregunta-creencia)

La comprensión de las falsas creencias en otras personas requiere una representación explícita del error de la creencia de la persona en relación con su propio conocimiento” (p. 103). En este sentido, el niño para comprender las falsas creencias debe establecer la diferencia entre el mundo real y el mundo mental, y sólo entonces puede predecir las acciones de los otros, a partir de los estados mentales; Así el niño debería ser capaz de predecir que el personaje buscará su pelota en el mismo recipiente donde la guardó antes de salir de la habitación. Esto sería así porque el niño debería ser capaz de comprender que el personaje posee una creencia falsa acerca del estado de las cosas en el mundo, debido a que no tuvo conocimiento del cambio de lugar de su pelota, por lo cual el personaje buscará la misma en el lugar equivocado, debido a que su comportamiento está dirigido por estados mentales internos que representan el mundo erróneamente, producto de su desconocimiento. Esta tarea se denomina “Cambio de ubicación”. (*Michael Padilla Mora, Odir Rodríguez Villagra & Jaime Fornaguera Trías, 2009*).

Otra tarea clásica de falsa creencia es la tarea de contenido inesperado: Por ejemplo, dentro de una caja de caramelos se deposita previamente, sin que el niño o niña lo vea, unas piedritas. Después se le pregunta qué cree que hay dentro. Él o ella responderán, normalmente caramelos. A continuación se abre la caja y se les muestra que hay otro objeto, como piedritas, lo que genera sorpresa. Se cierra la caja y le decimos: “Si a otra persona le preguntamos qué hay dentro de la caja ¿qué crees que dirá?”. Si responde “caramelos”, muestra que se pone en el punto de vista del otro. Pero si dice “piedritas”, muestra que no inhibe lo que él sabe, que dentro de la caja en realidad hay piedritas en lugar de caramelos. (*Moisés Esteban, Francesc Sidera & Jessica Serrano, 2008*)

Wimmer & Perner, (1983) *identificaron* un aumento progresivo en la comprensión de las falsas creencias, directamente proporcional al aumento en la edad. Esta conclusión

resultado ser una constante a lo largo de numerosos estudios realizados, al punto de confirmar que ante de los cuatro años los niños no desarrollan la ToM.

Esta técnica fue administrada por Baron-Cohen (2000) sobre un grupo de niños con autismo. Al realizarla encontraron que el 80% de su muestra contestó incorrectamente: que el personaje que poseía la pelota miraría en la caja del otro personaje donde está realmente la misma. Por el contrario, la mayor parte de los niños con desarrollo valorado como normal, puede resolverlo correctamente hacia los 4 años, así como el 86% de un grupo de niños con síndrome de Down. Se consideró que este descubrimiento era la evidencia de un déficit específico del autismo, debido a su incapacidad para ponerse en el lugar del otro.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, la comprensión de las falsas creencias en otras personas requerirá una representación explícita del error de la creencia de la persona en relación con su propio conocimiento. En este sentido, el niño para comprender las falsas creencias debe establecer la diferencia entre el mundo real y el mundo mental, y sólo entonces puede predecir las acciones de los otros, a partir de los estados mentales (Heinz Wimmer y Joseph Perner, 1983).

### **5.3 Lenguaje:**

Analizar el lenguaje como una capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra es una empresa ardua y es posible comprenderlo desde perspectivas fisiológicas, psicológicas o desde punto de vistas sociales o culturales.

Para este estudio se pondrá el acento en aspectos psicológicos, cognitivos, sociales, y emocionales del lenguaje que se encontrarían asociados al desarrollo de la teoría de la mente; sin dejar de mencionar aspectos fisiológicos importantes para comprender el desarrollo del mismo.

#### **5.3.1 Breves aspectos del Desarrollo del lenguaje:**

Los procesos del desarrollo del lenguaje infantil, como se mencionó anteriormente, impone la necesidad de considerarse bajo diversas perspectivas. Se tratara así, conjuntamente los procesos fisiológicos, aspectos psicológicos (en los cuales buscare hacerse hincapié) y lingüísticos en cada periodo.

Desde el nacimiento en adelante se puede caracterizar una primera etapa de *comunicación prelingüística*, su extensión se estima hasta aproximadamente los 12 a 15 meses de edad. En ella se establecen los primeros recursos comunicativos del niño, centrados en el vínculo particular con la madre. En esta etapa cumple un papel importante la comunicación gestual de la madre, la cual puede tener distintas tonalidades afectivas para el lactante. Esta es una etapa prelingüística dado que es previa al desarrollo del lenguaje. (Azcoaga J.E, Bello J.A, Citrinovitz J, Derman B, Frutos W.M, 1981)

Oswald (1974) destacó, mediante una serie de investigaciones, el papel comunicativo del llanto, cuya entonación, intensidad y ritmo lo hacen portador de diversos mensajes para la madre. Lo que podría indicar que los aspectos funcionales del lenguaje en tanto comunicación inicia su desarrollo y complejización desde el primer contacto del niño con la madre.

El *juego vocal*, es desarrollado hacia el segundo mes y se compone de la repetición incesante y aparentemente sin motivo de sonidos vocales, es un juego preparatorio, así se van produciendo progresivamente nuevos sonidos (Cohen 1969, Jakobson 1968). Hacia los 10 meses este juego se complejiza participando otros analizadores en la organización de gnósias más complejas. Esto permite captar de forma gradual una mayor cantidad de recursos comunicativos vocales y gestuales que producen una comunicación rudimentaria con la madre y otros adultos, referido a sus necesidades más notorias. (Cohen, 1969)

En este nivel prelingüístico hay razones para afirmar que los niños van adquiriendo nociones acerca de la propiedad representativa de las palabras (Azcoaga et. al. 1981)

Con el desarrollo del niño se da el *paso del juego vocal al lenguaje*, en este periodo inicia un reforzamiento de los sonidos de la lengua que se habla en el ambiente, por influencia del entorno se va transformando los sonidos del juego vocal en fonemas. (Luria, 1961) paralelo a esto se da un proceso de discriminación, suprimiendo los sonidos extraños a esa lengua y reforzando los que le son propios. Se da un paso de una función puramente fisiológica a una fónica lingüística. Así se da un tránsito de lo innato e incondicional a lo aprendido. (Azcoaga et. al. 1981)

*El Primer nivel lingüístico* está conformado por la gradual adquisición de estereotipos fonemáticos, por la ampliación de la comprensión de significados y por incesantes síntesis en la actividad gnósico-práctica infantil con las actividades del lenguaje (Cohen, 1969)

La formación de nuevas palabras resultará de la combinación (análisis y síntesis) de los estereotipos fonemáticos, consolidados en la etapa de juego vocal. Esto exige una actividad de síntesis que es se va consolidando por la reiteración. De manera simultánea diferencial va suprimiendo todo aquello que no es inherente a la palabra como tal, ósea aquellos componentes del nuevo estereotipo que no son reforzados. Este proceso, un proceso de aprendizaje, implican errores los cuales se van excluyendo (análisis) y va adquiriendo otros (síntesis). (Azcoaga et. al. 1981)

Al alcanzar la locomoción, se enriquece el repertorio de sus esquemas sensoriomotores, ampliando tanto su función comunicativa como la capacidad de comprensión. En este periodo se desarrolla lo que es la *palabra-frase*, palabra que es utilizada en un contexto del cual se desprende su valor comunicativo, esta puede ser distinta a cualquier palabra del vocabulario adulto, lo que le confiere valor a la palabra es su uso.

A medida que el niño va desarrollándose, pasados aproximadamente los dos años de edad, la articulación de las palabras va en progresiva complejidad. Contemporáneamente, la síntesis de nuevos fonemas y sílabas complejas ofrece mayor similitud del sistema fonológico con el que es propio de los adultos.

*Llegando a la edad preescolar (4 - 6 años)* Luego de un lento comienzo, cuando cada palabra es una hazaña de la memoria, el niño entra en una nueva etapa y empieza la exploración de los nombre. A partir de entonces los niños preescolares adquieren nuevas palabras a una velocidad prodigiosa (Hoffman 1995), algunos investigadores creen que los niños adquieren entre los 2 y los 6 años una media de seis palabras por día (Templin, 1957). Aunque seis palabras por día puede resultar una media del aumento del vocabulario, las diferencias individuales son extraordinariamente amplias, diferencias que parece estar relacionadas con factores ambientales.

El niño va desarrollando una mayor complejidad gramatical, se incorpora preposiciones, conjunciones, artículos y conjugaciones. No solo la actividad gestual y conceptual situacional, sino también las inflexiones de la voz confiere al mensaje un alto sentido

comunicativo. (Azcoaga et. al.1981) Junto con lo antes mencionado, el progresivo abandono del lenguaje como monologo (egocéntrico), genera el surgimiento de la comunicación como interacción a partir de los 4 años.

### **5.3.2 Lenguaje y Contexto**

En cuanto a la interacción entre lenguaje y contexto, se observan diversas posturas en relación al valor de la influencia de ambos factores en el desarrollo del lenguaje.

Según Bronckart (1980), el lenguaje para Chomsky está inscrito en el potencial genético de toda persona y su adquisición se basa en un proceso de emergencia, es decir que en cuanto que el sustrato neurobiológico llega a la maduración (alrededor del primer año) y se suministran algunas estimulaciones externas surge el lenguaje.

Otras posturas señalan la importancia del entorno lingüístico en que los niños aprenden a hablar y su impacto significativo en el aprendizaje del mismo. También se señala la interacción en el estudio del proceso de la adquisición del lenguaje.

Más próximo a las posturas mencionadas en segundo término encontramos a Vygotsky (1983) quien refiere que el lenguaje es social en su origen. Trató de descubrir las funciones que cumple el lenguaje en los primeros años de la vida del niño. Evidentemente, el lenguaje desempeña algún papel en la comunicación de aspectos tanto cognitivos como socio-afectivos con los demás. Destacó la esencia social del lenguaje humano, y por consiguiente, el fundamento social de su adquisición. En el pensamiento vygotskiano está la idea de que el desarrollo psicológico se produce en un proceso de evolución histórica y social, idea que sitúa el estudio de los procesos cognitivos en el plano de relación con las influencias culturales y sociales. En su opinión, el lenguaje es, ante todo, instrumento de la comunicación social, y, en particular, instrumento de la orientación formativa que ejerce la sociedad sobre el niño. De acuerdo con este enfoque es preciso reconocer que la adquisición del lenguaje es también un proceso social.

Halliday (1982) considera factores de aprendizaje: la importancia de la situación interaccional del medio ambiente (incluyendo los papeles y status de los participantes), la variedad del lenguaje usado en el hecho comunicativo específico, el sistema lingüístico del niño, y la estructura social en la que tiene lugar la interacción.

Los estudios realizados en dicha dirección muestran la importancia de considerar la relación mutua madre niño como una interacción que crea contextos de comunicación a la vez que aprendizaje de pautas de estructuración del lenguaje para la codificación del significado. La realidad cultural no se puede reducir a los contenidos de las lenguas, la lengua es un modo de conocimiento, puesto que su adquisición es fundamental en el desarrollo cognitivo. Antes se presuponía que el niño, utilizando como guía su conocimiento adquirido, actuaba en la interacción social quedando el adulto como modelo del que el niño podía obtener el lenguaje por inducción. Sin embargo, actualmente se piensa que el adulto organiza la interacción con la información lingüística prestándole un apoyo para la adquisición del lenguaje. (Arbe M, Echeberria S, 1982)

En cuanto al contexto o Nivel socio-económico, este incide en general en el desarrollo del lenguaje y también de modo importante en el desarrollo semántico y léxico de los niños, junto con otros elementos como el nivel educativo, el sexo, la edad y la cultura (Owens, 2003).

Algunos estudios han detectado que las diferencias por NSE en el lenguaje ya pueden apreciarse entre los 16 y 30 meses (Hoff, 2003; Hoff & Tian, 2005). Por su parte, estudios realizados en Latinoamérica ya detectan una relación entre el lenguaje y el NSE al año de edad (Farkas & Corthorn, 2012). Los resultados muestran que los niños de nivel socioeconómico alto usan un vocabulario productivo más amplio que niños de nivel medio, ello asociado con la riqueza del vocabulario y la longitud de los enunciados usados por los cuidadores significativos al interactuar con el niño. Ambas características del lenguaje del cuidador son un predictor positivo del uso del léxico por parte del niño. Así, los padres de nivel socioeconómico alto usan un vocabulario más rico y enunciados más largos en la interacción comunicativa con sus hijos, lo que se puede vincular con el mayor desarrollo léxico de ellos (Farkas & Corthorn, 2012).

#### **5.4 Psicología Transcultural:**

La psicología transcultural busca determinar cómo influyen las variables socioculturales en el comportamiento. En tal sentido ha centrado su interés en el estudio tanto de las diferencias, como de los patrones universales de comportamiento en diversas culturas. Su propósito es determinar cómo se relacionan la cultura y el comportamiento de un sujeto.



Así mismo forma parte de las investigaciones transculturales el estudio de grupos dentro de un mismo país y provincia (Contini 2000).

Brislin, Lonner y Thorndike (1973) definen la psicología transcultural como el estudio empírico de sujetos de varios grupos culturales que han tenido diferentes experiencias, que conllevan diferencias en las conductas significativas predecibles”.

Para comprender la articulación de la psicología transcultural en el plano práctico se tendrá en cuenta primordialmente en la interacción con dos conceptos *etic* y *emic*. Estos términos provenientes del campo de la antropología e insertados por Pike (1967) permite la conceptualización las variables universal.

Dichos neologismos, surgieron a partir del término inglés Phonemic y Phonetic, empleados en el campo de la lingüística. Por fonética se entiende el estudio de sonidos cuyas funciones distintivas de significación son únicas para una lengua particular y fonética es el estudio de sonidos universales usados en la lengua humana.

Aplicando estos conceptos en la investigación psicológica, podríamos decir que aunque varía en sus modos de expresión entre diversos grupos culturales (*emic*), cierta forma de la misma ocurre en todas las sociedades (*etic*). De este modo, estamos considerando la posibilidad, sostenida por los psicólogos transculturales, de aproximarnos a unas leyes universales, pero sin desconocer su expresión particular en cada cultura (Contini 2000)

La mirada transcultural presenta una problemática, que implica el hacer hincapié en las diferencias y realizar valoraciones (etnocéntricas) a partir de un marco brindado por la cultura del propio investigador. Con el fin de superar dicho obstáculo se busca describir cada aspecto y variación dentro de un mismo contexto, interpretando el comportamiento de las variables referentes a un grupo determinado en relación al medio cultural y ecológico en el cual surge.

## **5.5 Lenguaje y ToM**

Cabe suponer, que la evolución de la comprensión de la mente en el niño va relacionada con el desarrollo madurativo y a su vez en paralelo con el lenguaje y socialización. Por lo que la relación entre estos aspectos despertó gran interés por parte de los investigadores.

(Astington & Jenkins, 1999; Bermudez, 2008, 2009; De Villiers, 2007; Milligan, Astington & Sin, 2007; Pascual et.al, 2006)

En la relación de lenguaje con ToM se fueron estableciendo tres hipótesis sobre los desempeños en tareas de la falsa creencia y el desarrollo del lenguaje: (a) Resolver tareas de falsas creencias depende del desarrollo del lenguaje, (b) el desarrollo avanzado del lenguaje depende de resolver tareas de falsa creencia y (c) ambas habilidades dependen de un tercer factor. (Astington y Jenkins, 1999)

La primera hipótesis se apoya en los hallazgos según los cuales el desarrollo del lenguaje precede al desarrollo de la ToM. El desarrollo del lenguaje provee a los niños con recursos tanto de habilidad sintáctica como comprensión semántica, que promueven y permiten una comprensión de la falsa creencia. No existe evidencia que indique que los niños comprenden las representaciones de las creencias antes de que ellos dispongan de los medios lingüísticos para expresar su comprensión (Susswein y Carpendale, 2007)

La segunda hipótesis coincide con las ideas de Perner (1994) y propone que el desarrollo de la ToM es un facilitador del lenguaje, y solo la actividad representacional permite la comprensión de las tareas de falsas creencias.

La tercera hipótesis supone que los medios del lenguaje y la teoría de la mente se correlacionan por que los dos dependen de otro factor interno, como la memoria o la función ejecutiva que le permite al niño razonar usando reglas más complejas que son entonces usadas en la tareas del lenguaje y en la ToM, o por factores externo como las actividades culturales y sociales.

Una de las investigaciones de mayor importancia en relación a dicha temática resulta la realizada por Astington y Jenkins (1999) Los cuales realizaron un estudio longitudinal sobre la dirección de la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la ToM, e investigaron el aporte diferenciando de las habilidades pragmáticas, semánticas y sintácticas al desarrollo de la ToM.

Estos autores encontraron que las habilidades tempranas del lenguaje predicen el desempeño de los niños en las tareas de faltas creencias, y los puntajes bajos en los test del lenguaje presiden la solución no exitosa de dichas tareas. Este hallazgo coincide con

el argumento que expresa que el lenguaje es fundamental para el desarrollo de la ToM. Dichos autores refieren en sus conclusiones que si bien el lenguaje es importante, ya que proveen un andamiaje efectivo para las representaciones simbólicas, se requiere algo más que las estructuras sintácticas para el desarrollo de la ToM.

Otro de los puntos del lenguaje que fue estudiado arduamente es el referido a la narrativa y su interacción con la ToM. Es el discurso narrativo, entendido como relatar historias o compartir relatos (de ficción o sobre hechos reales) y anécdotas, se materializa en conversaciones cotidianas, cuentos, novelas, películas, entre otros. Y es parte crucial de la interacción lingüística y de la comunicación humana. Algunos teóricos han llegado a referir que la mente misma trabaja como una narrativa, es decir, como una secuencia de eventos organizados por una estructura temporal, espacial y psicológica (Bruner, 1999; Flores Romero, Arias, Torrado, 2011)

La revisión de la literatura realizada por Mar (2004) sugiere que ante las tareas de comprensión y producción narrativa se activan los mismos conjuntos neuronales que se activan con la resolución de tareas de falsas creencias, utilizadas para el estudio de las capacidades de atribución de intenciones a agentes (ToM).

El desarrollo de las capacidades narrativas no depende solamente de la edad, del desarrollo lingüístico o del desarrollo cognitivo de la persona, depende también en gran medida de las oportunidades que el niño tenga de participar en ricos intercambios comunicativos con otros niños, con el mundo adulto y con la tradición de su comunidad de referencia (Bruner 1988)

Juddy Dunn (1996) ha estudiado la relación entre las experiencias comunicativas y familiares, y la comprensión de las emociones y de la mente de los otros. Sus investigaciones han permitido determinar, por ejemplo, que la participación del niño en conversaciones con contenido mental, en los primeros meses de vida (13 meses), predice el desempeño en las tareas de la ToM hacia los cinco años. Dunn y Brown (1993) encontraron que los niños cuyas madres empleaban las conversaciones de estados mentales, con el fin de controlar la conducta de ellos, tenían puntajes más bajos en ToM, comparados con aquellos cuyas madres utilizaban estos contenidos mentales de las conversaciones en contextos lúdicos (Benavides, Delgado y Moreno, 2009).

Si bien en la bibliografía se observa un consenso en la actualidad sobre las relaciones entre lenguaje y teoría de la mente, el tema sigue siendo discutido por dos aspectos: la direccionalidad de la relación y las mediciones del desarrollo del lenguaje utilizadas (Milligan et. al., 2007).

## **6. Metodología:**

Tipo de estudio: El presente se trata de un estudio de nivel correlacional, de tipo no experimental y transversal.

### **6.1 Diseño:**

De comparación de grupos no apareados.

### **6.2 Sujetos:**

La muestra estuvo compuesta por un total de 62 niños, de ambos sexos, los cuales se distribuyen 31 en colegio privado y 31 en escuela pública. El 45,2% (28 niños) de la muestra corresponde a niños que se encuentran en sala de 4 años y 54,8% (34 niños) se encuentran en la sala de 5. El muestreo se realizó en los meses de octubre y noviembre de 2016.

La muestra obtenida es no probabilística, ya que la selección de la institución y de los sujetos fue de modo no aleatorio, según criterio de accesibilidad. Seleccionando los sujetos que se encontraban presentes en el día del muestreo y que presentaban consentimiento de los padres.

Las instituciones educativas pertenecen a contextos correspondientes a diferentes NSE, NSE bajo y NSE medio alto. Para la determinación de la pertenencia a un nivel socio económico se tomaron en cuenta criterios comunes a: Asociación Argentina de Marketing (2006), UNICEF Y UCA.

Los criterios comunes de clasificación de NSE encontrados son:

- Nivel educativo del principal sostén del hogar (NSE bajo: cuentapropista no calificado, empleada doméstica, jubilado, cartonero, trabajo inestable, obrar planes sociales; NSE medio alto: empleado calificado, comerciante, docente, profesional, empresario).
- Equipamiento en el hogar, corresponde a la posesión de bienes, tomando como indicadores televisor plasma, automóvil, computadora, aire acondicionado, entre otros. (NSE bajo: Posee uno o ninguna; NSE medio alto: dos o más).
- Hacinamiento en el hogar: la presencia correspondiente a más de dos personas por habitación.

Para este estudio se determinó el NSE a partir de entrevistas con docentes y directivos, y la observación directa de los niños y el contexto de pertenencia.

Paul Spicker (1993) identifica once posibles formas de interpretar la pobreza: necesidad, estándar de vida, insuficiencia de recursos, carencia de seguridad básica, escasez o falta de titularidades, privación múltiple, exclusión, desigualdad, clase, dependencia y padecimiento inaceptable. Todas estas interpretaciones serían mutuamente excluyentes, aunque varias de ellas pueden ser aplicadas a la vez, y algunas pueden no ser aplicables en toda situación.

El estudio en relación a niños con NSE bajo, se realiza en el contexto con los datos brindados recientemente en el último informe de la Universidad Católica Argentina, UCA (2017), el cual refiere que:

*“A pesar de una serie de medidas sociales compensatorias, la indigencia alcanzó al 6,9% de la población a fines del período analizado, dando cuenta de un aumento de alrededor de 600 mil personas en situación de indigencia entre 2015 y 2016 (acumulando alrededor de 2,7 millones de personas indigentes al tercer trimestre de 2016). La tasa de pobreza, por su parte, ascendió de 29% -a fines de 2015- a 32,9% en el tercer trimestre de 2016, lo cual significaría un aumento de 1,5 millones de nuevos pobres (cerca de 13 millones de personas por debajo de la línea de pobreza). Estos niveles serían los más altos de los registrados desde 2010 a la fecha”.*

La institución privada de la cual se obtuvo la muestra correspondiente NSE alto, se encuentra ubicada en la ciudad de Yerba Buena, localidad y municipio de Tucumán, situado al oeste de la ciudad capital de la provincia. La ciudad está constituida principalmente por sectores residenciales (chalés, barrios cerrados y country clubs) de un nivel socioeconómico medio, medio-alto y alto. Una creciente actividad comercial (posee tres de los cuatro centros comerciales de la provincia) y gastronómica se desarrolla principalmente sobre la Avenida Aconquija (Malizia, 2008). De lo observado y de la información brindada en la institución, se pudo valorar que en general las familias pertenecen a NSE medio-alto, ya que las mismas cumplen en su mayor parte de los criterios ante establecidos para dicha categoría.

El muestreo en las instituciones públicas se realizaron en dos de las mismas ubicadas en la periferia del departamento capital de San Miguel de Tucumán, a las cuales asisten predominantemente niños de NSE bajo, teniendo en cuenta la observación de los barrios lindantes y sus necesidades económicas, edilicias, de accesos a servicios experimentados por las poblaciones. Además de la realización de entrevistas con las directoras de dichas instituciones, en las cuales se tuvo en cuenta indicadores de pobreza propuestos por el fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF); los cuales, además de tener en cuenta aspectos como la ubicación geográfica y económicos, tienen en cuenta también indicadores sociales: tipo de vivienda, servicios básicos con que cuenta la misma (agua potable, energía eléctrica, gas, cloacas) servicios de salud, tasas de desocupación, analfabetismo y deserción escolar. De lo observado y de la información brindada en la institución se pudo valorar que en general las familias pertenecen a NSE bajo, ya que las mismas cumplen en su mayor parte de los criterios ante establecidos para dicha categoría.

#### **6.2.1 Criterios de inclusión en la muestra:**

- Encontrarse en sala de 4 y 5 años de los jardines pertenecientes a las instituciones seleccionadas.
- Presentar consentimiento informado de los padres y asentimiento del niño.

#### **6.2.2 Criterio de exclusión de la muestra:**

- Presentar algún grado de discapacidad sensorial o intelectual que pueda resultar un obstáculo para el desarrollo de las pruebas.
- No presentar consentimiento informado de los padres, ni asentimiento del niño.

### **6.3 Procedimientos:**

Luego de la aprobación de la institución, y firma de consentimiento informado por parte de los padres, se procedió a la administración de las pruebas seleccionadas para estudiar a la muestra.

Para tal fin, se elaboró un protocolo (Ver Anexo) el cual se estructura teniendo en cuenta datos biográficos y planillas de registro de las pruebas tanto de lenguaje, como de ToM. El proceso llevó un tiempo estimado de aplicación de 15 minutos por caso, y se realizó de forma individual.

Finalmente, se realizó el análisis estadístico de los datos, el cual consta de una parte Descriptiva y otra Inferencial.

## **7. Instrumentos de medición aplicados:**

### **7.1 Instrumentos de medición de lenguaje:**

La variable lenguaje fue valorada a partir de cinco puntales: 1. Subtest analogías, 2. Vocabulario (WPPSI III); 3. Recursos Expresivos, 4. Orden Lógico, Adecuación al Cliché (Lamina X CAT - S)

#### **7.1.1 WPPSI III (Weschler 1967):**

Para la evaluación del lenguaje se tuvo en cuenta el puntaje bruto de los siguientes subtests pertenecientes a escalas verbales del WPPSI III.

##### **7.1.1.1 Subtest Vocabulario:**

La prueba de Lenguaje se encuentra compuesta por 22 ítems. El niño tiene que definir el significado de una palabra. Cada respuesta se puntúa con 2, 1 o 0 puntos, y la prueba

finaliza tras cinco fracasos consecutivos. Evalúa el desarrollo del lenguaje y conocimiento de las palabras. (Weschler, 1967)

Alicia Cayssials (1998) indica que el subtes de vocabulario tiene en cuenta aspectos como ser: comprensión y conceptualización verbal, riqueza y plasticidad de los sistemas de referencia significativa y la posibilidad de construir clasificaciones, desarrollo de lenguaje, conocimiento adquirido, nivel de pensamiento abstracto, fluidez verbal y memoria. Dichos aspectos evaluados se encuentran a su vez influenciados por el nivel cultural, por el interés del niño y aprendizaje escolar.

La definición de palabras presupone una organización de ideas mediante la manipulación implícita de signos y símbolos verbales. Se considera que vocabulario es una capacidad de aprendizaje, de la información verbal y de la gama de ideas influenciadas por el medio ambiente educativo de un niño y por su ámbito socio cultural. Desde el punto de vista clínico el rasgo más importante de las definiciones verbales es el carácter semántico de una definición, lo cual permite penetrar en la naturaleza de los procesos de pensamientos en el niño (Glesser A, Zimmerman L. 1972).

Puntuación: Cada respuesta se puntúa 2,1 o 0.

Se evalúa con 2 puntos: cuando el sujeto brinda un buen sinónimo, define su acepción principal, brinda características concretas o importantes, refiere a la clasificación general a la cual pertenece la palabra, brinda varias características descriptivas ejemplos claros de acción o relación causal.

Se evalúa con 1 Punto: cuando el niño brinda una respuesta no errónea pero con pobreza de contenido, un sinónimo vago o inapropiado, una acepción menos importante, atributos correctos pero no definitorios o característicos, ejemplos que emplean la misma palabra pero sin elaboración.

Se evalúa con 0 puntos: Respuestas erradas, verbalizamos, sin demostrar comprensión verdadera de lo que significa; respuestas no del todo desacertadas pero luego de interrogar continua siendo muy vaga.



### **7.1.1.2 Subtest de Analogías:**

Prueba compuesta por 16 ítems. Del ítem 1 al 10 se pide al niño que establezca analogías simples y del elemento 11 al 16 se dan dos términos entre los cuales el niño tiene que establecer una relación de semejanza. Cada ítem se valora con 2,1 o 0 puntos, y la prueba finaliza tras cuatro fracasos consecutivos. Evalúa pensamiento lógico y formación de conceptos verbales (Weschler, 1967).

El subtest evalúa: Aspectos de pensamiento abstracto y categorial con contenido verbal, formación de conceptos verbales, comprensión y conceptualización verbal, razonamiento y expresión verbal, capacidad de abstraer y encontrar relaciones que no son obvias ; y se encuentra influenciado por el interés y las oportunidades educativas (Cayssials 1998).

La prueba exige la utilización de operaciones selección y verbalización de las relaciones apropiadas entre dos objetos, la capacidad de pensamiento asociativo, de comprensión y memoria entre otras (Glesser A, Zimmerman, I 1972).

### **7.1.2 Historias (CAT - S):**

La prueba consiste en la presentación de la lámina X (Ver Anexo) perteneciente al test CAT-S (Bellak L., Bellak S, 1949). Y, al igual que en la técnica desarrollada por Bellak, solicita al niño que narre una historia basándose en la lámina, en la que explicita que sucede en la misma y en el momento oportuno (debido a la edad de los niños) preguntar sobre los tiempos en la historia y emociones que puedan surgir en los personajes.

En el presente estudio se buscó como finalidad en el uso de dicha prueba, no el analizar aspectos proyectivos en las historias, sino la capacidad narrativa del niño, su lenguaje, creatividad y recursos expresivos.

Para cumplir dicha finalidad se establecieron puntajes (1 o 0) para evaluar las siguientes características: *Recursos Expresivos, Orden Lógico, adecuación al Cliché.*

*Recursos expresivos:* El niño obtendrá un puntaje de 1 cuando posea los recursos necesarios para expresar las ideas en función de su vocabulario y su habilidad para uso adecuado de adjetivos, sustantivos y verbos. Un correcto desenvolvimiento en relación al

lenguaje y expresión de las ideas. El puntaje 0 corresponde a la ausencia de estos aspectos

*Orden Lógico:* Remite a cierta coherencia interna en la narrativa del niño, para lo cual el niño debe poder ordenar sus ideas siguiendo una secuencia coherente de los hechos. El puntaje 1 corresponde al niño que logra orden lógico, y 0, a quien carece del mismo en su relato. El orden lógico tiene que ver con la coherencia en la narración.

*Cliché:* Cada una de las láminas del test CAT-S remite a cierto estereotipo en su argumento, el cual no implica una novedad en tanto que aparece en un gran número casos. Para la lámina elegida, el cliché supone un relato asociado a conflictos con sus pares, con hermano o el sexo opuesto. Su ausencia implica puntaje 0 y un relato relacionado un puntaje de 1.

De igual manera, se establecieron puntajes de 3, 2 y 1 en relación a las categorías: *Emociones y Secuencia temporal* (presente, pasado y futuro). En estas, el puntaje de 3 indica que en el relato del niño aparece dicha característica (Emoción y referencia a la temporalidad) de manera espontánea, el puntaje de 2 implica que dicha característica aparece en el relato luego de la pregunta del administrador y 1 cuando no aparece.

### **7.1.3 Definición operacional:**

Lenguaje Superior: Los niños que obtengan un puntaje igual o superior a: 13 pts.

Lenguaje Promedio: entre 7 y 13 Ptos.

Lenguaje Déficit: Menor a 7 Ptos.

## **7.2 ToM. Instrumentos de medición:**

ToM se estudió a partir de dos pruebas de falsas creencias. Cambio de ubicación y contenido inesperado.

### **7.2.1 Falsas creencias**

La habilidad para resolver tareas de falsa-creencia se cuenta como un indicador central de la cualidad de la Teoría de la Mente en el niño preescolar. (Wimmer & Perner, 1983).

La evaluación se realizó por medio de dos pruebas: una de *Cambio de Ubicación* y otra de *Contenido Inesperado*.

### **7.2.1.1 Cambio de ubicación:**

Una tarea de cambio de ubicación involucra en este caso: un evaluador, un participante y una escena específica dramatizada con juguetes. En la escena que se representa están involucrados dos personajes (Un oso y un tigre) que entran a una habitación, uno de ellos tiene una pelota y una canasta, y el otro posee una caja. El personaje que tiene la pelota (oso), la coloca en su canasta y posteriormente sale de la habitación. En su ausencia, el otro personaje (tigre) cambia la pelota de lugar, introduciéndola en su caja. Finalmente, los niños participantes deben responder a la siguiente pregunta: “¿Dónde va a buscar el personaje que se fue su pelota cuando regrese a la habitación?”

Se realizan tres preguntas a lo largo de la evaluación: ¿Dónde estaba la pelota? (pregunta memoria), ¿Dónde está ahora la pelota (pregunta realidad)? y ¿Dónde va a buscar su canica? (Pregunta-creencia).

Esta tarea, en correspondencia con la caracterización de teoría de la mente ya señalada, supone que si un niño es capaz de predecir y explicar el comportamiento de los demás, haciendo referencia a sus estados mentales internos (Repacholi et al., 2003), tal niño debería ser capaz de predecir que el personaje buscará su pelota en el mismo recipiente donde la guardó antes de salir de la habitación. Esto sería así porque el niño debería ser capaz de comprender que el personaje posee una creencia falsa (falsa-creencia) acerca del estado de las cosas en el mundo, debido a que no tuvo conocimiento del cambio de lugar de su pelota, por lo cual el personaje buscará la misma en el lugar equivocado, debido a que su comportamiento está dirigido por estados mentales internos que representan el mundo erróneamente, producto de su desconocimiento. Esta tarea se denomina “Cambio de ubicación”. ( *Michael Padilla Mora, Odir Rodríguez Villagra & Jaime Fornaguera Trías, 2009*).

#### **Puntuación:**

Pregunta memoria: Se evalúa con 2 puntos la respuesta “Canasta”, 1 Pto. La respuesta “Caja” y 0 Ptos. NS/NC

Pregunta Realidad: Se evalúa con 2 Ptos. La respuesta “Caja”, 1 Pto. La respuesta “Canasta” y 0 Ptos. NS/NC

Pregunta Creencia: Se evalúa con 2 puntos la respuesta “Canasta”, 1 Pto. La respuesta “Caja” y 0 Ptos. NS/NC

### **7.2.1.2 Contenido inesperado:**

Otra tarea clásica de falsa creencia es la prueba de contenido inesperado: En esta se utilizó una caja de lápices en la cual se puso, sin que el niño o niña lo vea caramelos. Después se le pregunta al mismo ¿Qué crees que hay adentro?. Él o ella naturalmente responderán caramelos. A continuación se abre la caja y para sorpresa del niño hay caramelos, se le pregunta ¿Qué hay adentro?.

Se cierra la caja y se le dice al niño: “Si a otra persona le preguntamos que hay dentro de esta caja ¿Qué crees que contestará?. Si responde “Lápices”, muestra que se pone en el punto de vista del otro. Pero si dice “Caramelos”, muestra que el niño no inhibe lo que él sabe, que dentro de la caja en realidad hay caramelos en lugar de lápices. (Moisés Esteban, Francesc Sidera & Jessica Serrano, 2008)

### **Puntuación:**

Pregunta ¿Qué crees que hay adentro?: se evalúa con 2 puntos la respuesta “Lápices”, 1 Pto. Otras respuestas distintas de lápices, 0 Ptos. NS/NC

Pregunta ¿Qué Hay adentro?: Se evalúa con 2 Ptos. La respuesta “Caramelos”, 1 Pto. La respuesta “Lápices” y 0 Ptos. NS/NC

Pregunta ¿Qué dirá la maestra que hay en la cajita?: Se evalúa con 2 Ptos. La respuesta “Lápices”, 1 Pto. “Caramelos o similar” y 0 Ptos. NS/NC.

### **7.2.2 TOM Definición operacional**

ToM superior: 4 Ptos en pregunta de creencia. Entre 10 y 12 Ptos. en total.

ToM promedio: 3 Ptos. en preguntas de creencias. Entre 8 y 10 Ptos. en total.

ToM deficit: entre 0 y 1 en preguntas de creencias. Entre 2 y 8 Ptos. En total.

## **8. Resultados:**

### **8.1 Estadísticas Descriptivas:**

#### **8.1.1 Estudio 1: Descripción de Lenguaje para toda la muestra:**

En relación a las estadísticas descriptivas y al comportamiento de la muestra en pruebas de lenguaje, teniendo en cuenta la variable *Puntaje bruto en vocabulario*, el mismo presenta una Media de 17.24,  $D = 5.49$ ,  $N = 62$ . Mientras Que la variable *Puntaje Bruto en analogías* presenta una Media de 8.77,  $D = 3.73$ ,  $N = 62$ . (Ver Tabla 1).

**Tabla 1. Descripción de lenguaje para toda la muestra**

**Estadísticos descriptivos: Pruebas de Lenguaje [TABLA 1]**

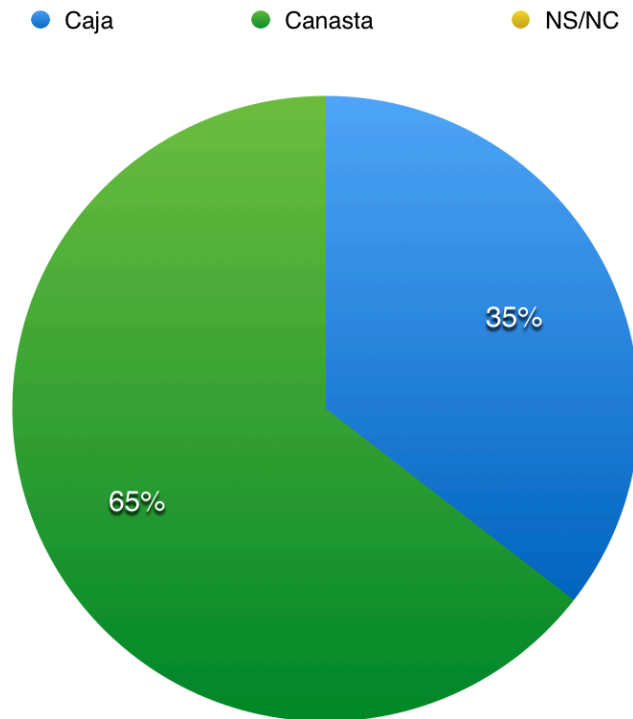
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Puntaje Bruto en Vocabulario WPPSI	62	5	30	17.24	5.497
Puntaje Bruto en Analogías WPPSI	62	0	17	8.77	3.730
N válido (según lista)	62				

#### **8.1.2 Estudio 2: Descripción de Teoría de la Mente en la población objeto de estudio:**

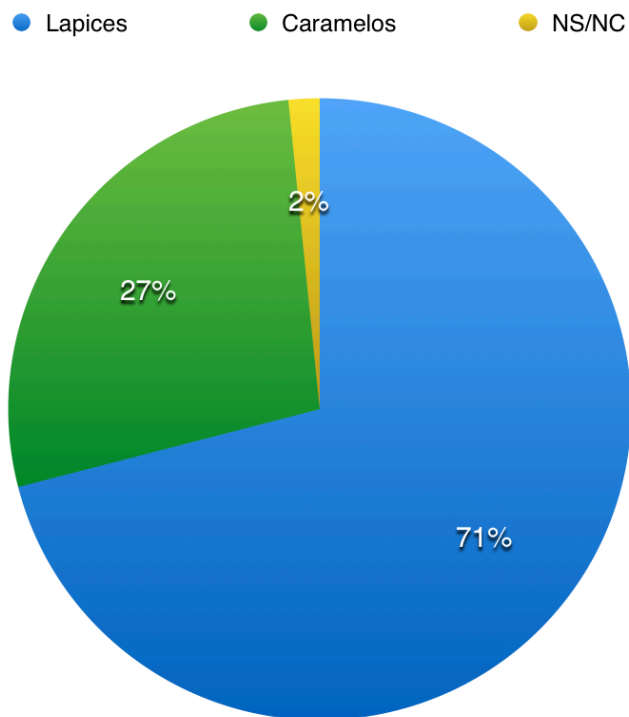
Sobre un total de 62 casos, en relación a la tarea de *Cambio de ubicación ¿Dónde buscara el oso la pelota?*, se observó que el 65% de la muestra respondió que el oso buscara la canasta, mientras que un 35% de la muestra respondió que el mismo buscara en la caja (Ver Gráfico 1).

En relación a la tarea de *contenido inesperado ¿Qué dirá la señorita que hay dentro de la caja?*, se observó que el 71% de la muestra respondió lápices, Mientras que el 27% de la misma respondió caramelos y un 2% NS/NC (Ver Gráfico 2).

**Gráfico 1. Prueba de contenido inesperado ¿Dónde buscará el oso la pelota?**



**Gráfico 2. Prueba de contenido inesperado ¿Qué dirá la señorita que hay dentro de la caja?**



### 8.1.3 Estudio 3: Correlación entre lenguaje y ToM en la muestra de preescolares:

**Tabla 2. Correlaciones entre variables de lenguaje y de ToM.**

Correlaciones [Tabla 2]							
		Puntaje Bruto en Vocabulari o WPPSI	Puntaje Bruto en Analogias WPPSI	Historia Emocion es	Puntaje Total Vocabular io	Prueba Contenido inesperad o	Prueba Cambio de Ubicación
Puntaje Bruto en Vocabulario WPPSI	Correlación de Pearson	1	,302*	,152	,892**	,129	-,128
	Sig. (bilateral)		,017	,237	,000	,317	,322
	N	62	62	62	62	62	62
Puntaje Bruto en Analogías WPPSI	Correlación de Pearson	,302*	1	-,085	,684**	,156	-,054
	Sig. (bilateral)	,017		,511	,000	,226	,675
	N	62	62	62	62	62	62
Historia Emociones	Correlación de Pearson	,152	-,085	1	,110	-,175	-,119
	Sig. (bilateral)	,237	,511		,393	,174	,356
	N	62	62	62	62	62	62
Puntaje Total Pruebas Vocabulario	Correlación de Pearson	,892**	,684**	,110	1	,148	-,150
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,393		,252	,243
	N	62	62	62	62	62	62
Prueba Contenido inesperado ¿Qué crees que diran que hay adentro?	Correlación de Pearson	,129	,156	-,175	,148	1	,222
	Sig. (bilateral)	,317	,226	,174	,252		,083
	N	62	62	62	62	62	62
Prueba Cambio de Ubicación ¿Dónde Buscará el oso la pelota?	Correlación de Pearson	-,128	-,054	-,119	-,150	,222	1
	Sig. (bilateral)	,322	,675	,356	,243	,083	
	N	62	62	62	62	62	62

\*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

- Al calcularse la correlación bivariada entre **Puntaje total de pruebas de lenguaje** y respuesta en la prueba de **cambio de ubicación** (¿dónde buscara el oso la pelota?) se observó que no existen relaciones significativas ( $r = -0.150$  ;  $p = .243$ ). *Es decir que estos dos constructos son independientes entre sí. Al igual que al buscar establecer la correlación entre las variables **Puntaje total de pruebas de lenguaje** y respuesta de **contenido inesperado** (¿Qué crees que dirá tu maestra que hay adentro) en las cuales tampoco aparecerían relaciones significativas ( $r = .148$  ;  $p = .252$  ). (Ver Tabla 2).*
- *No se observó relación significativa entre la tarea **Contenido inesperado** (¿Qué crees que dirá tu maestra que hay adentro), en relación a puntaje bruto de prueba de **vocabulario WPPSI** ( $r = .129$  ;  $p = .317$  ), Puntaje bruto de prueba de **analogías***

**WPPSI** ( $r = .156$  ;  $p = .226$ ), al igual que en relación a la variable **Historias emociones** ( $r = - 0.175$  ;  $p = .174$  ). (Ver Tabla 2).

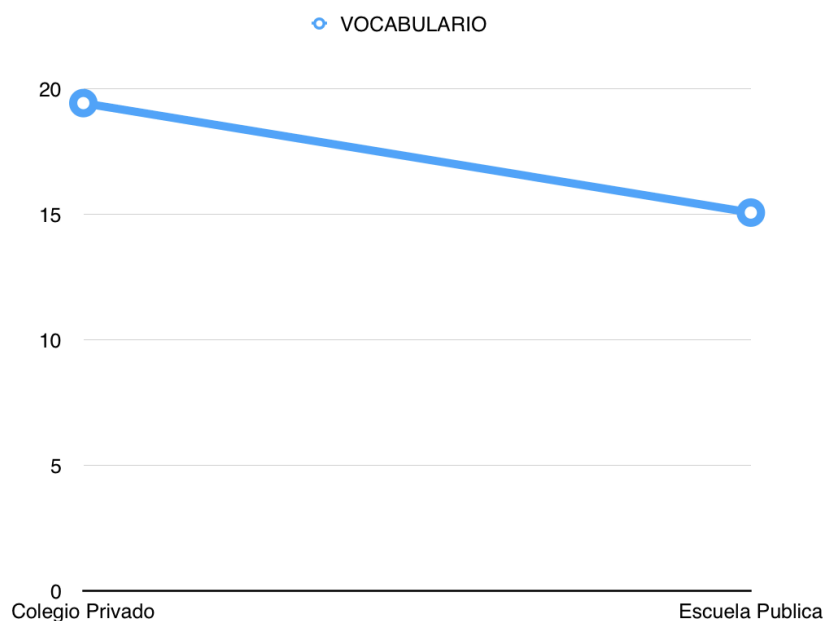
- Teniendo en cuenta la correlación entre la variable **cambio de ubicación y puntaje bruto de vocabulario WPPSI**, se observó que no existen relaciones significativas ( $r = - 0.128$  ;  $p = .322$ ) al igual que en relación a **puntaje bruto analogías WPPSI** ( $r = - 0.054$  ;  $p = .675$ ) y en relación a **Historias emociones** ( $r = - 0.119$  ;  $p = .356$ ). (Ver Tabla 2).

## **8.2 Estudio 4 : Comparación de nivel de lenguaje alcanzado según NSE**

La prueba de diferencia de medias para **Vocabulario** entre escuela pública y privada es altamente significativa ( $t (60) = 3.37$  ;  $p = .001$ ), con un predominio en favor de los colegios privados ( $M = 19.42$  ;  $D = 4.96$  ;  $N = 31$ ) que la escuela pública ( $M = 15.06$  ;  $D = 5.19$  ;  $N = 31$ ). (Ver gráfico 3).

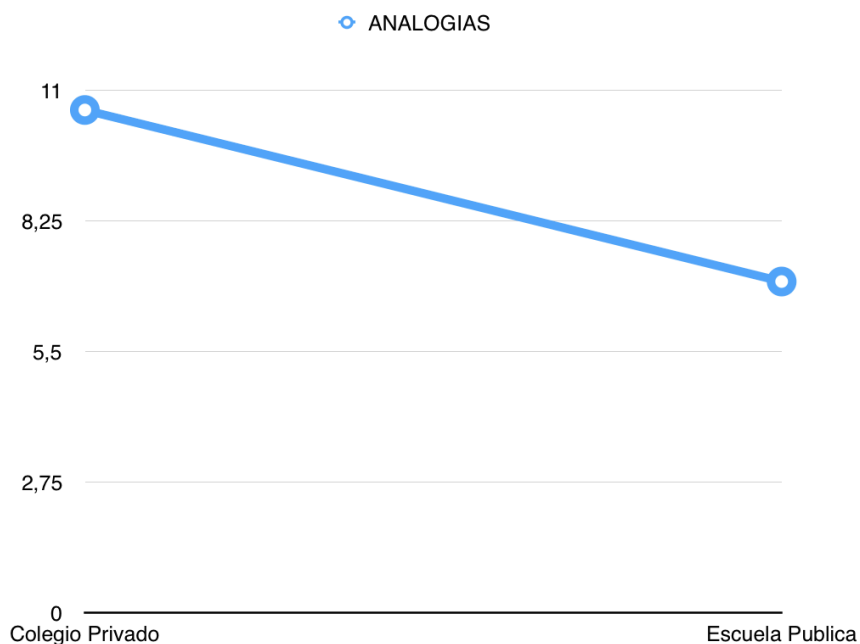
- En cuanto a la diferencia de medias para **Analogías** entre escuelas públicas y privadas es de igual modo altamente significativa ( $t (60) 4.33$  ;  $p = < .001$ ), con predominio en favor de colegio privados ( $M = 10.58$  ;  $D = 3.47$  ;  $N = 31$ ) sobre escuela pública ( $M = 6.97$  ;  $D = 3.08$  ;  $N = 31$ ). (Ver Gráfico 4).

**Gráfico 3. Comparación de desempeño en pruebas de vocabulario WPPSI III según institución pública o privada.**

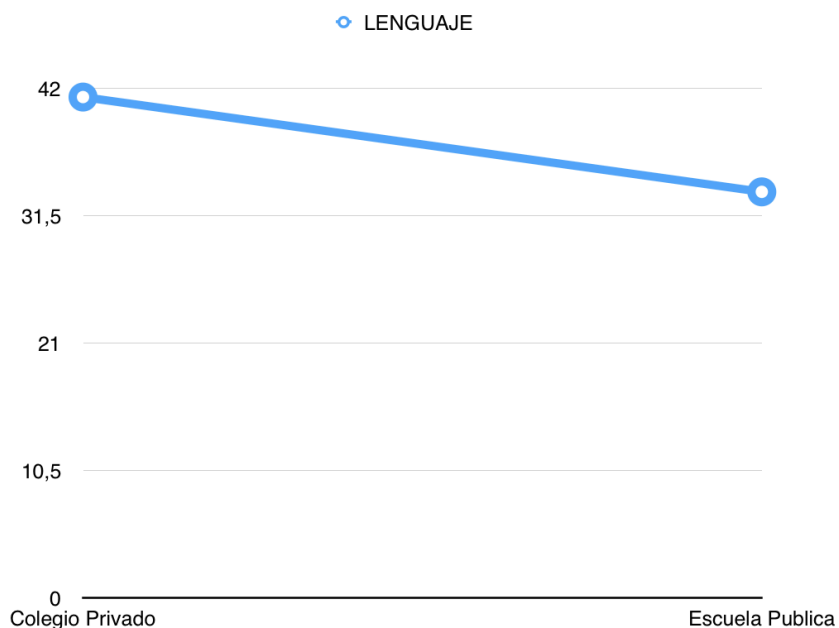




**Gráfico 4. Comparación de desempeño en pruebas Analogías WPPSI III según institución pública o privada.**



**Gráfico 5. Comparación de total de puntaje en pruebas de lenguaje según institución pública o privada.**

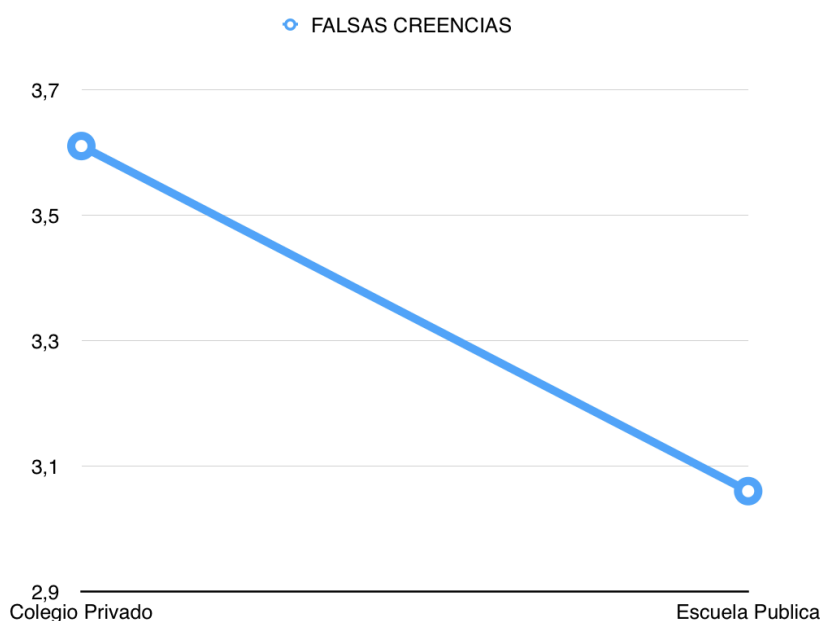


- La diferencia de medias para **Lenguaje** entre escuela pública y privada es altamente significativa (  $t(60) = 4.58$  ;  $p < .001$  ), con un predominio a favor de colegio privado (  $M = 41.26$  ;  $D = 6.31$  ;  $N = 31$  ) que la escuela pública (  $M = 33.45$  ;  $D = 7.08$  ;  $N = 31$  ). (ver gráfico 5).

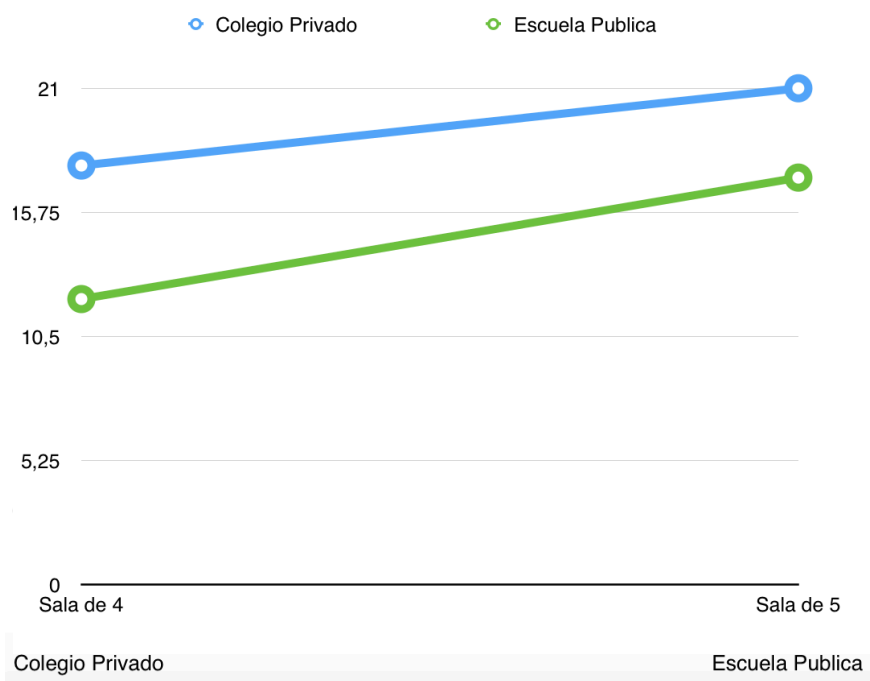
### **8.3 Estudio 5: Comparación de desempeño en ToM según NSE**

- La diferencia de medias para el **total de las pruebas de falsas creencias** (Sumatoria del puntaje de pruebas de contenido inesperado y cambio de ubicación) es significativa (  $t(60) = 2.99$  ;  $p = .004$  ) con un predominio a favor de colegio privado (  $M = 3.61$  ;  $D = .667$  ;  $N = 31$  ), en relación a la escuela pública (  $M = 3.06$  ;  $D = .772$  ;  $N = 31$  ). (Ver Gráfico 6).
- La diferencia de medias para **contenido inesperado** es altamente significativa (  $t(60) = 2.97$  ;  $p = .004$  ) con un predominio a favor de colegio privado (  $M = 1.87$  ;  $D = .341$  ;  $N = 31$  ), por sobre las escuelas públicas (  $M = 1.52$  ;  $D = .570$  ;  $N = 31$  ). (Ver Gráfico 7).
- En cuanto a la diferencia de medias para **cambio de ubicación** no se observó diferencia significativa (  $t = 60 = 1.60$  ;  $p = .115$  ) en relación a colegio privado (  $M = 1.74$  ;  $D = .445$  ;  $N = 31$  ) y escuela pública (  $M = 1.55$  ;  $D = .506$  ;  $N = 31$  ).

**Gráfico 6. Comparación de desempeño para el total de las pruebas de Falsas Creencias en Escuela pública y privada.**



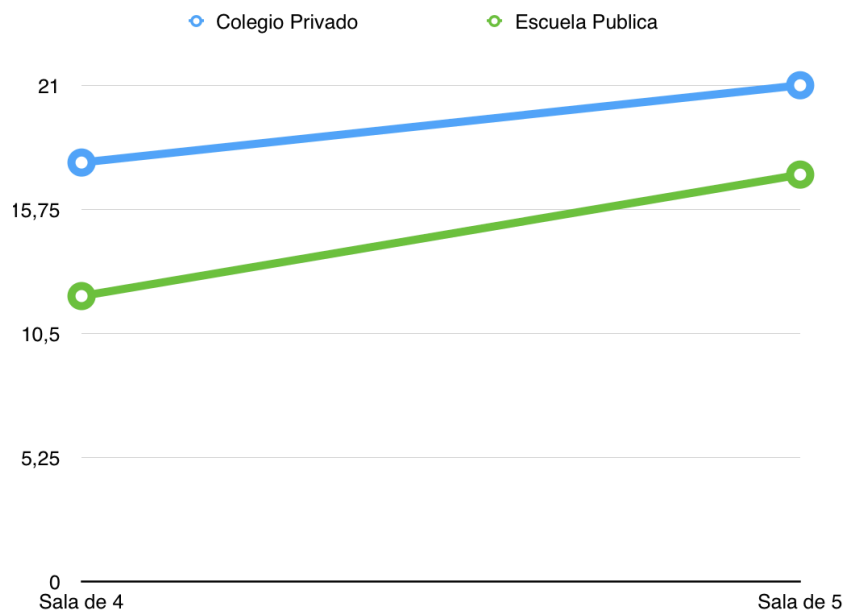
**Gráfico 7. Comparación de desempeño pruebas de Contenido Inesperado en Escuela pública y privada.**



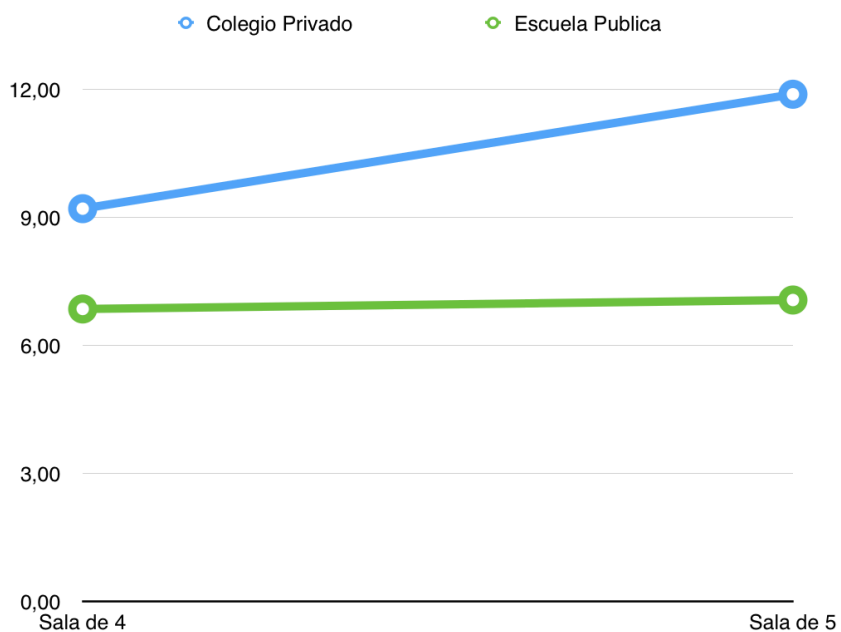
#### **8.4 Estudio 6: Comparación del nivel de lenguaje alcanzado según edad y NSE**

- La diferencia de medias para **vocabulario en niños de 4 años** es altamente significativa (  $t(26) = 3.51 ; p = .002$  ), con un predominio a favor de colegio privado (  $M = 17.73 ; D = 4.59 ; N = 15$  ) en relación a la escuela pública (  $M = 12.08 ; D = 3.81 ; N = 13$  ).
- En **niños de 5 años** dicha diferencia es altamente significativa (  $t(32) = 2.20 ; p = .035$  ) con un predominio a favor de colegio privado (  $M = 21.00 ; D = 4.91 ; N = 16$  ) en relación a la escuela pública (  $M = 17.22 ; D = 5.05 ; N = 18$  ). (Ver gráfico 8).
- Para **Analogías en niños de 4 años** la diferencia es altamente significativa (  $t(26) = 2.01 ; p = .054$  ) con un predominio a favor de colegio privado (  $M = 9.20 ; D = 2.95 ; N = 15$  ) en relación a la escuela pública (  $M = 6.85 ; D = 3.21 ; N = 13$  ).
- La diferencia en **niños de 5 años** es de igual modo altamente significativa (  $t(32) = 4.27 ; p = < .001$  ) con un predominio a favor de colegio privado (  $M = 11.88 ; D = 3.50 ; N = 16$  ) en relación a la escuela pública (  $M = 7.06 ; D = 3.07 ; N = 18$  ). (Ver gráfico 9).

**Gráfico 8. Comparación de puntaje de prueba de Vocabulario según edad y NSE**



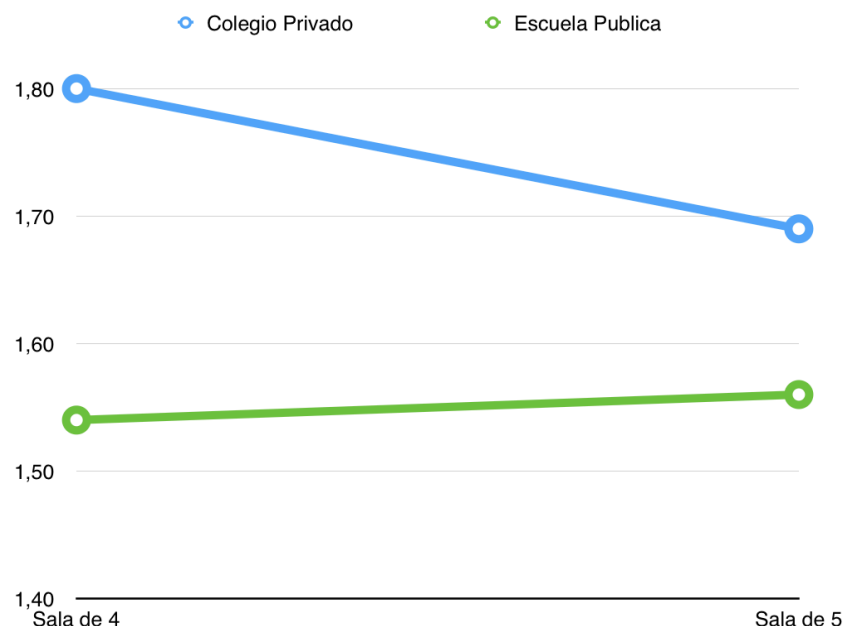
**Gráfico 9. Comparación de puntaje de prueba Analogías según edad y NSE**



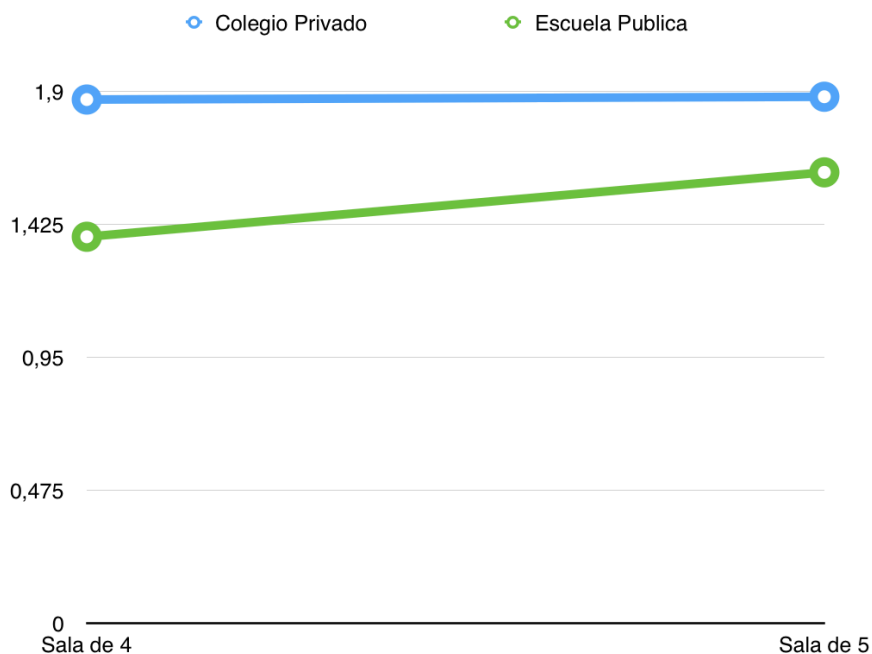
## **8.5 Estudio 6: Comparación del nivel de ToM según edad y NSE**

- La diferencia de medias para cambio de ubicación en niños de 4 años es no significativa ( $t(26) = 1.48$  ;  $p = .150$ ) con un predominio a favor de colegio privado ( $M = 1.80$  ;  $D = .414$  ;  $N = 15$ ) en relación a la escuela pública ( $M = 1.54$  ;  $D = .519$  ;  $N = 13$ ).
- Para niños de 5 años la diferencia de medias es igualmente no significativa ( $t(32) = .774$  ;  $p = .445$ ) con un predominio a favor de colegio privado ( $M = 1.69$  ;  $D = .479$  ;  $N = 16$ ) en relación a la escuela pública ( $M = 1.56$  ;  $D = .511$  ;  $N = 18$ ). (Ver Gráfico 10).
- La diferencia de medias para contenido inesperado en niños de 4 años es significativa ( $t(26) = 2.95$  ;  $p = .007$ ) con un predominio a favor de colegio privado ( $M = 1.87$  ;  $D = .352$  ;  $N = 15$ ) en relación a la escuela pública ( $M = 1.38$  ;  $D = .506$  ;  $N = 13$ ).
- La diferencia de medias para analogías en niños de 5 años es significativa ( $t(32) = 1.53$  ;  $p = .135$ ) con un predominio a favor de colegio privado ( $M = 1.88$  ;  $D = .342$  ;  $N = 16$ ) en relación a la escuela pública ( $M = 1.61$  ;  $D = .608$  ;  $N = 18$ ). (Ver Gráfico 11).

**Gráfico 10. Comparación de desempeño en pruebas de cambio de ubicación según edad y NSE**



**Gráfico 11. Comparación de desempeño en pruebas de contenido inesperado según edad y NSE**



## **9. Discusión:**

Teniendo en cuenta los resultados ántes expuestos, y comprendiendo las pruebas de falsas creencias como predictoras del desarrollo de la ToM; se podría afirmar que la ToM en gran parte de los casos se encuentra desarrollada a la edad preescolar, ya que en sala de 4 y 5 se observó un predominio en las respuestas correctas a las pruebas de FC. Esto concuerda parcialmente con lo propuesto por Premack y Wordruff (1978), quienes refieren que el desarrollo de la Teoría de la Mente es evidente hacia los cuatro años de edad con la atribución de creencias falsas. Por lo que, se podría comprender que durante los años preescolares muchos niños adquieren una comprensión representacional de la mente (Flavell - O'donnell, 1999; Perner, 1991) en la que llegan a comprender que las personas tienen estados mentales internos.

Como es posible observar en los resultados del presente estudio, no en todos los casos de la muestra, tanto de sala de 4 como de 5 y en ambos NSE, se contestó de forma

correcta a las pruebas de FC; observándose un porcentaje no menor de casos que dieron respuesta de manera errónea a la misma (Gráfico 1 y 2). Se busca comprender esto desde el marco de una psicología transcultural, como un factor *emic* el cual requiere de un análisis particular evitando tomar una perspectiva valorativa (o deficitaria), prestando atención a las posibles causas de dicho fenómeno en el contexto.

Si se tiene en cuenta el porcentaje de sujetos que contestó erróneamente a las pruebas de falsas creencias (35% en pruebas de cambio de ubicación y 27% en pruebas de contenido inesperado), se podrá comprender la hipótesis que motiva el presente trabajo. El cual, pretende explicar esta falla en la respuesta de FC a partir del desarrollo del lenguaje en el niño. Estos resultados generan diversas preguntas que pueden motivar futuras investigaciones ¿Qué es lo que sucede con los niños que no desarrollan a estas edades la ToM?, Si el lenguaje no es el principal factor que explica esta falla en la realización de la prueba, ¿Cuál es el factor que explica este fenómeno?.

En cuanto a la relación de ToM y lenguaje, una de las investigaciones de mayor importancia resulta la realizada por Astington y Jenkins (1999), los cuales realizaron un estudio longitudinal sobre la dirección de la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la ToM, e investigaron el aporte diferenciando de las habilidades semánticas y sintácticas al desarrollo de la ToM.

Estos autores estudiaron las correlaciones de las puntuaciones de la Teoría de la Mente entre sí y con el lenguaje. Y resuelven que, aunque no significativa en cada momento, siempre estaban en la dirección esperada. Lo que implicaría que, más allá de que la correlación no sea significativa, siempre resulta positiva, esto se explica en que a medida de que una de las variables (lenguaje) aumenta, la otra (ToM) tiende a aumentar. Este hallazgo coincide con el argumento que expresa que el lenguaje es fundamental para el desarrollo de la ToM. Dichos autores refieren en sus conclusiones, que si bien el lenguaje es importante, ya que proveen un andamiaje efectivo para las representaciones simbólicas, se requiere algo más que las estructuras sintácticas para el desarrollo de la ToM.

Si se tienen en cuenta los resultados propuestos en la investigación de Astington y Jenkins (1999), y los resultados obtenidos en la presente investigación en cuanto a la correlación de ToM y lenguaje; se podría afirmar que estos autores presentan premisas

válidas, en tanto la dirección de la correlación esbozada en sus resultados, pero al ser esta no significativa, se considera como errónea la conclusión. En contraste con estos resultados, en la presente, observamos que el sentido de la correlación varía acorde a la variable de lenguaje y de FC que se tiene en cuenta (Tabla 2).

Se podría comprender, a diferencia de lo expresado por dichos autores, que el sentido de la correlación no implica directamente las variables de ToM con el lenguaje; más bien puede darse esta relación en algunos puntos, ya que el desempeño exitoso de las pruebas de FC, requerirá un cierto nivel de habilidad lingüística, lo que explica en parte el hallazgo de que la teoría de la mente y las medidas del lenguaje están correlacionadas en algunos puntos.

Otro de los puntos del lenguaje que fue estudiado arduamente, es el referido a la narrativa y su interacción con la ToM ( Brunner 1988; Dunn y Brown, 1993; Dunn, 1996; Mar, 2004). El discurso narrativo se comprende como relatar historias o compartir relatos (de ficción o sobre hechos reales) y anécdotas, que se materializa en conversaciones cotidianas, cuentos, novelas, películas, entre otros. Y es parte importante de la interacción lingüística y de la comunicación humana.

Este tipo de estudios presenta una diferencia crucial en relación a los estudios que buscan relacionar el lenguaje y la ToM, en tanto que la narrativa implica, no solo una habilidad lingüística, sino también aspectos emocionales y relacionales que deben desarrollarse por parte del individuo. A decir de Bruner (1988), el desarrollo de las capacidades narrativas no depende solamente de la edad, del desarrollo lingüístico o del desarrollo cognitivo de la persona; depende también en gran medida de las oportunidades que el niño tenga de participar en ricos intercambios comunicativos con otros niños, con el mundo adulto y con la tradición de su comunidad de referencia.

Esto validaría que, la presencia no solamente del desarrollo de lenguaje, sino de factores que subyacen a este (como ser aspectos relacionales y emocionales) tienen incidencia en una posible relación con el desarrollo de la ToM en preescolares.

Por lo que se podría comprender que, sería más correcto tener en cuenta la tercera hipótesis de relación que proponen Astington y Jenkins (1999), que refieren a que es probable que ambas habilidades (ToM Y lenguaje) dependen de un tercer factor.



En cuanto a la diferencia existente en Lenguaje en los distintos NSE, los resultados muestran una diferencia significativa en lenguaje acorde a los distintos grupos a los cuales pertenecían los sujetos, esto concuerda por lo propuesto por Owen (2003) quien encuentra en su investigación que el NSE incide en el desarrollo del lenguaje y también de modo importante en el desarrollo semántico. Los resultados también coinciden con los obtenidos por Farkas & Corthorn (2012) quienes observaron que los niños de nivel socioeconómico alto usan un vocabulario productivo más amplio que niños de nivel medio - bajo.

En relación a la diferencia en el desempeño de ToM en los distintos NSE, se observa un desempeño mayor en los grupos de NSE alto en relación al bajo siendo significativa la diferencia en prueba de contenido inesperado, no así en la de cambio de ubicación. La escasa diferencia en la prueba de cambio de ubicación puede deberse a que la misma se trata de una prueba con mayor dramatización, lo que la hace más concreta para los niños de diversos NSE. Esta diferencia observada en el desempeño de las pruebas de FC en los grupos puede resultar fuente para futuras investigaciones sobre la incidencia del NSE en el desempeño de ToM, ya que gran parte de las investigaciones se centra en aspectos *Etíc* de la misma (en tanto que la ToM se desarrolla de forma global a los 4 años) y no en los aspectos *Emic*.

## **10. Conclusiones:**

La motivación principal que orientó esta investigación y que fue esbozada tanto en las preguntas, objetivos e hipótesis, fue poder contribuir al conocimiento actual del desarrollo de la Teoría de la Mente, teniendo en cuenta el modo de desarrollo de la misma, al igual que los factores que se encuentran ligados en este proceso. Este fin fue orientado principalmente por: poder determinar el modo en que el lenguaje incide en el desarrollo de la ToM, y poder valorar si hay diferencias en distintos NSE en relación a la ToM y lenguaje. Los resultados brindaron conocimientos sobre la relación entre estos aspectos del desarrollo en niños de Tucumán.

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación podría afirmarse que, si bien la ToM posee diferencias significativas en relación a los distintos NSE, el lenguaje no es determinante de dicha diferencia. Lo antedicho es posible afirmar, en tanto que,

teniendo en cuenta los resultados, no se observa relación significativa (Tabla 2) entre lenguaje y ToM.

En el análisis de la relación de Lenguaje y ToM, se podría tener en cuenta aspectos de la dirección de la relación, la cual es en algunos casos positiva (es decir, que mientras aumenta el lenguaje aumenta la teoría de la mente); mas esto, no se da en todos los casos en ese el sentido y esta relación no aparece como significativa (tabla 2). Por lo que, el sentido de la relación puede deberse a que las pruebas de falsas creencias requieren de un desarrollo del lenguaje por parte del niño, ya que las pruebas son verbales, pero esto no explicaría que el lenguaje determina el desarrollo de la ToM.

A partir del presente estudio, podría afirmarse que los aspectos del lenguaje evaluados en esta investigación, no poseen relación significativa con la ToM en niños de Tucumán, sin embargo no implica que ambos aspectos del desarrollo (Lenguaje y ToM) carezcan de total relación. Esto puede abrir preguntas sobre si otros aspectos del lenguaje se relacionan con la ToM, preguntas que podrían derivar en futuras investigaciones.

La edad de 4 años para establecer el surgimiento de la Teoría de la Mente, resulta aceptable, pero no se puede dejar de tener en cuenta que el 31% de la muestra, no desarrolla la teoría de la mente en las edades preescolares. Lo que implicaría que, si el lenguaje no incide de forma significativa en estos resultados, otros factores pueden relacionarse con ello; factores que se desarrollan de forma particular teniendo en cuenta el contexto.

El análisis de la diferencia de NSE arroja resultados significativos en relación a las variables de ToM y lenguaje, entre Colegio Privado y Escuela Pública. Así, encontramos puntajes mayores en variables de lenguaje y ToM en el Colegio, en relación a la Escuela. Esta diferencia no implica entender que los niños de NSE alto son mejores que los de NSE bajo. Se deberá de buscar comprender las causas por las que en los grupos de NSE bajo se presentan valores inferiores en las pruebas de lenguaje y de ToM; y cómo esto influye en el posterior desarrollo de los niños. Dicha diferencia podría ser explicada parcialmente teniendo en cuenta las condiciones de vida de los niños de NSE bajo; en tanto que, las necesidades insatisfechas observadas en dicha población y las necesidades de supervivencia tanto personales como de los padres estaría por arriba que

las necesidades de realización, lo que presentaría un ambiente que podría tender a estimular menos a los niños tanto desde lo lingüístico, como desde lo emocional.

En cuanto a la diferencia en el rendimiento de las variables acorde a la edad, se presenta según lo esperado, experimentándose un crecimiento en casi la totalidad de las variables en sala de 5 en relación a sala de 4. En el caso de la variable *Cambio de ubicación*, experimenta una paridad en los resultados, siendo estrechamente superior en sala de 4; esto puede deberse a que la prueba de *cambio de ubicación* presenta un nivel de dramatización que hace más concreta la situación, favoreciendo el desempeño tanto en niños de 4 como de 5.

El resultado de la presente investigación mantiene y genera preguntas como: ¿Qué sucede en aquellos niños que no desarrollan la ToM en edades preescolares?, ¿La teoría de la mente se desarrolla posteriormente en ellos?, ¿Qué efectos posee el desarrollo tardío de la ToM en el proceso evolutivo y las relaciones sociales de los niños?. Estas preguntas motivan la investigación en una temática que requiere un interés particular.

Estos factores pueden ser principalmente emocionales, relacionales y cognitivos. Las diferentes formas en las cuales estos aspectos se desarrollan en distintos contextos, pueden relacionarse con las diferencias en el desempeño de las variables de ToM en la investigación.

## **11. Propuestas:**

A partir del desarrollo del presente trabajo de investigación, y, en base a los resultados y a la bibliografía recogida de autores con gran trayectoria en dicha temática, es que se elaboraron las siguientes propuestas.

Ya que el concepto de ToM implica una habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias; a fin desarrollarse esto, se debe de brindar al niño un marco a partir del cual este pueda comprender que las personas tienen ideas, pensamientos y creencias internas diversas a las de él. A modo de desarrollar esto se debe tanto en contextos familiares como institucionales:

- Implicar al niño en conversaciones acerca de los sentimientos y de la causalidad de los comportamientos de los otros, esto ayudaría a definir y desarrollar la capacidad de ToM.
- Los cuentos resultan una base significativa, en tanto que en ellos se explicita a través de la palabra, como así también en las distintas entonaciones en la narración, las ideas, creencias y emociones de los personajes.
- La explicación de las emociones, creencias e intenciones, genera que el niño pueda comenzar a diferenciar cognitivamente una emoción de otra, el sarcasmo y la metáfora; esto va a ir permitiéndole desarrollar el necesario razonamiento de segundo orden.
- Hoy la escuela se enfrenta a una nueva demanda, la incorporación de la educación obligatoria en niños a partir de los 3 años, implica que la institución escolar debe renovar sus herramientas para adaptarse ya no solo a la enseñanza curricular, sino a ayudar a los niños a transitar etapas cruciales en su desarrollo. Resulta importante que los profesionales que trabajan con los niños puedan ayudar a brindar una educación emocional y el brindar habilidades sociales que aparecen como ítems principales para un correcto desarrollo de su nueva tarea, para esto los mismos profesionales deben de ser capacitados en estos ámbitos.
- Desde punto de vista de análisis cualitativo del contenido de las respuestas, tanto en las pruebas de vocabulario, analogías, como historias, se observó que aquellos niños en los cuales desarrollaban aspectos emocionales en sus respuestas, ya sea ante la pregunta o de manera espontánea, solían contestar mejor que los niños que presentaban una mayor racionalización en sus respuestas. Por lo que, independientemente de la puntuación en dichas pruebas, hay factores cualitativos (de contenido) que también intervienen en el desarrollo del mismo. Lo que implicaría que las capacidades de Cognición social no solo tienen que ver con cuestiones racionales, estas son fruto de aprendizaje, aprendizaje que puede ser promovido en ámbitos tanto familiares como institucionales.

## **12. Referencias bibliográficas:**

- Arbe Mateo, F y Echeberria Sagastume, F. (1982). Kobie, serie antropología cultural, Bilbao. Numero III
- Asociación Argentina de Marketing (2006). Nivel Económico Social. Documento recuperado el 16 de julio de 2009, de [http://www.aamar.com/publicaciones/inse\\_2006.asp#\\_Toc153184804](http://www.aamar.com/publicaciones/inse_2006.asp#_Toc153184804).
- Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Development Psychology*, 35, 1311 - 1320.
- Azcoaga J.E, Bello, J.A, Cintrinovitz, J, Derman B, Frutos W.M, (1981) Los retardos del lenguaje en el niño. *Psicología psiquiatría psicoterapia* 152. Ed. paidos pp. 21-51
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bermudez, M.E. (2009). Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿Un problema de huevo o gallina? *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2, 67-85.
- Brislin, R. W. Lonner, W.L. and Thorndike, R.M. (1973). *Cross-cultural reserva method*. New york: john wiley.
- Brunner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- Bronckart, J. P. (1980): *Teorías del lenguaje*. Barcelona. Herder.
- Butman, J. & Allegri, R.F. (2001). *A cognição social e o córtex cerebral*. *Psicología: Reflexão e Crítica*
- Cayssials, A. (1998) *Escala de inteligencia WISC III en la evaluación psicologica*. Editorial Paidos
- Cohen, N., “Sur l’etude du langage enfantin”, *enfance*, 1969, 3-4:203, (39,43)
- Contini de González, E. N. (2000). *Inteligencia infanta juvenil desde un enfoque transcultural*. Serie Tesis, Vol. 10, Secretaría de posgrados UNT. ISSN 1514-7938
- De Villers, J. (2007). E interface of language and theory of mind. *Lingua*, 17 (11), 1858-1868.

- Dunn, J., Brown, J. (1993) Early conversations about causality: Content, pragmatics and developmental change. *British journal of developmental psychology*, 11, 107-123.
- Farkas, C. & Corthorn, C. (2012). Modelo explicativo del desarrollo temprano cognitivo, motor y de lenguaje en infantes chilenos de nivel socioeconómico bajo. *Estudios de Psicología*, 33(3), 311-323. doi: 10.1174/021093912803758237
- Filippova, E. y Astington, J. (2008) Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79 (1), 126-138.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.
- Florez Romero, R., Arias, N., Torrado, M. 2011, "Teoría de la Mente en Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa en Preescolares: Investigaciones Contemporáneas. *Revista Colombiana de Psicología*.
- Glasser, A y Zimmerman, I. 1972. Interpretación clínica de la escala de inteligencia de Weschler para niños. *Publicación de Psicología Aplicada*, editorial paidos ed. 10. pp. 61-137
- Hadwin, J. y Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 215-234. doi:10.1111/j.2044-835X.1991.tb00872.x
- Halliday M. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona. Médica y Técnica.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of Relevance Theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Harris, P. , Johnson, C.N., Hutton, D., Andrews, G. y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379 - 400.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5). 1368-1378. doi:10.1111/1467-8624.00612

- Hoff, E. & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271-278. doi:10.1016/j.jcomdis.2005.02.003
- Hoffman L. (1995) Psicología del desarrollo hoy, Cap. 7 Cognición: Aparición del Lenguaje PP. 156-175
- Jakobson, R., *Child language, aphasia and phonological universals*, La Haya, Mouton de Gruyter, 1968. pp.38-165
- Luria, A.E, *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*, Oxford, Pergamon Press, 1961. PP. 30-267).
- Malizia, M. (2008) La expansión urbana y procesos sociales en Yerba Buena (Gran San Miguel de Tucumán, Tucumán). *Countries y barrios privados*.
- Mar, R.A. (2004) The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42, 1414-1434
- Meltzoff, A. (2002). Imitation as a mechanism of social cognition: Origins of empathy, theory of mind and the representation of action. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 6- 25). Oxford: Blackwell Publishers.
- Milligan, K., Astington, J.W. & Ainsworth, L. (2007). Language and theory of mind: Meta-Analysis of the relations between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646
- Moisés, E; Sidera, F & Serrano, J (2008) Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en la edad preescolar: Algunas consideraciones teóricas y educativas. Vol 4, Num. 2. Departamento interfacultativo de Psicología evolutiva y educación
- Oswald, P.F, "The cry of the human infant", *Sci. Amer.*, 1974, 230, 3:84.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Padilla Mora, M; Rodríguez Villagra, O & Fornaguera Trias, J (2009). Interacciones entre el entendimiento de la falsa-creencia y el desarrollo de la habilidad verbal: Diferencia entre los sexos y edad preescolar. *Interdisciplinaria*, 2009, Vol 26, Num. 2. pp 317- 344

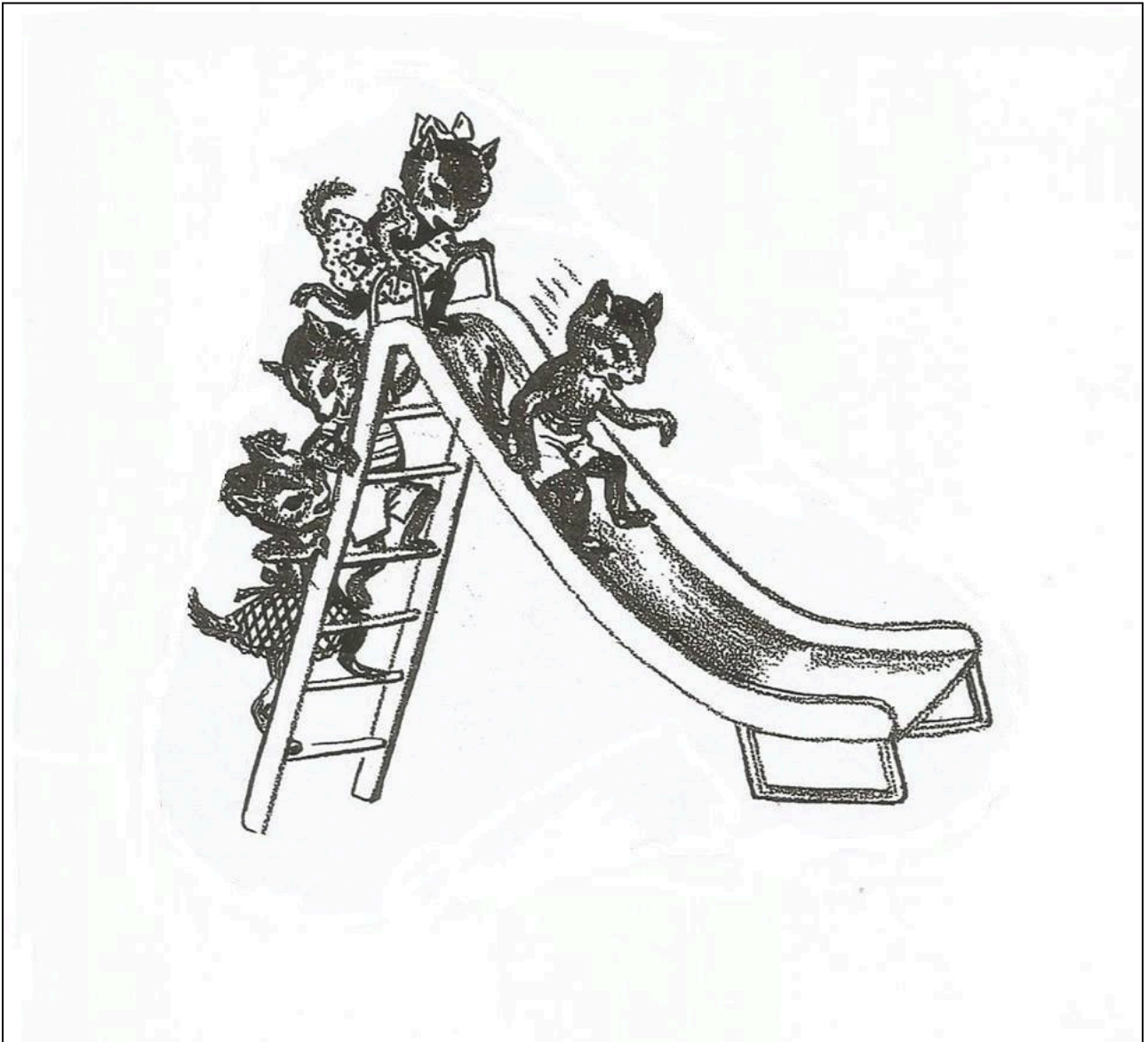
- Parker, J., Rubin, K., Erath, S., Wojslawowicz, J. & Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). New York: Wiley.
- Pascual B., Aguado, G. & Sotillo, M. (2006) Aproximacion a las diferentes perspectivas teóricas sobre la "teoría de la mente". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 154-165.
- Perner, J., (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J (1994). *Comprender la mente representaciones*. Barcelona, Paidós.
- Pike, K. (1967) *Lenguaje in relation to a unifed theory of the structure of human behavior*. Paris: mountain and co. the hague.
- Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard, M. & Gibbs, V. (2003). Theory of mind, machiavellianism, and social functioning in childhood. En B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 67-98). New York: Psychology Press.
- Rivière, J. Martos. A. *El niño pequeños con autismo*, 2000, ISBN 84-607-0261-8, págs. 13-33
- Spicker, P. 1993 *Poverty and social security* (Londres: Routledge).
- Susswein, N.J. & Carpendale, J. (2007). Maternal engagement, mind-related terms, and children's understanding of the mind (tesis de maestria). Recuperado de <http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/9716>
- Templin, M.C, (1957) *Certain language skills in children; their development and interrelationships*. XVIII 183 pp.
- Tirapu-Ustárrroz, J; Pérez-Sayes, G; Erekatxo-Bilbao, M y Pelegrín-Valero, (2007) ¿Qué es la teoría de la Mente? *Revista Neurología* 44: 479-89 [citado el 12 de junio de 2015]. Disponible en: <http://neurologia.com/pdf/web/4408/x080479.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1983): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.



- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wimmer, E. y Leekman, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 257-270.
- Wilde, J., Astington, H. & Barriault, T. (2001) Children's Theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and young children*.

**Anexo:**

Lamina Cat-S (Bellak) utilizada para prueba de Historias





PROCOLO DE REGISTRO N°: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_ INSTITUCIÓN: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

SALITA: \_\_\_\_\_ NOMBRE: \_\_\_\_\_

**Por medio de la siguiente autorizo al investigador a administrar pruebas psicológicas a mi hijo/a, y a hacer uso de los resultados con fines científicos. Tengo conocimiento de los objetivos y de las pruebas que se van a administrar en dicha investigación.**

**Firma de Madre, Padre o Tutor a cargo:** \_\_\_\_\_

***Hora de inicio:*** \_\_\_\_\_

**PRUEBAS DE LENGUAJE**

<b>VOCABULARIO</b> Interrumpa: 5 fallas consecutivas	puntos 2, 1 o 0
1. Zapato	
2. Cuchillo	
3. Bicicleta	
4. Sombrero	
5. Paraguas	
6. Clavo	
7. Carta	
8. Nafta [Gasolina]	
9. Burro	
10. Hamaca [Columpio]	
11. Castillo	



12. Pegar	
13. Piel	
14. Educado	
15. Polilla	
16. Juntar	
17. Héroe	
18. Diamante	
19. Formón	
20. Molesto	
21. Microscopio	
22. Apostar	
Total	

<b>ANALOGÍAS</b>	Interrumpa: a partir del ítem 5, después de 4 fallas consecutivas	puntué 1 ó 0
1. Tren		
2. Zapatos		
3. Pelota		
4. Vaso		
5. Pan - carne		
interrumpa: si falla en los ítems 1 a 5		
6. Piernas		





	<b>1</b>	<b>0</b>	
- Recursos Expresivos:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- Orden Lógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- Cliché:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
- Emociones: Espontánea:	<input type="checkbox"/>	pregunta: <input type="checkbox"/>	No aparece: <input type="checkbox"/>
- Secuencia Temporal:			
* Presente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Pasado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**PRUEBAS DE TEORÍA DE LA MENTE**

**TAREA DE CAMBIO DE UBICACIÓN**

**SITUACIÓN 1:** Se le presenta al niño dos muñecos y se le dice: "este es un oso y este es un tigre".

Para asegurar la comprensión se le pregunta: "¿Cual es el oso?, ¿Cuál es el Tigre?. Si la respuesta es Correcta, continuar con la situación 2, sino, repetir situación 1 solo una vez.

Mostrando los elementos decir: "el oso tiene esta canasta y el tigre tiene esta caja". Tomar la pelota y decir: "el osos tiene esta pelota y la deja dentro de su canasta porque tiene que salir".

**SITUACIÓN 2:** Sacar al oso de la escena para que el niño no lo vea y decir: "cuando el oso se va, el tigre saca la pelota de la canasta y la coloca en su caja". Mientras hacer que el tigre saque la pelota y la ubique en la caja. Sacar al tigre y volver a traer al oso a escena.

Pregunta 1: ¿Dónde buscará el oso la pelota? **Canasta**  **Caja**  **NS/NC**

2 ¿Dónde puso el oso la pelota antes de irse? **Canasta**  **Caja**  **NS**

3 ¿ Donde esta la pelota ahora? **Canasta**  **Caja**  **NS**









