

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo

Tesis para obtener el grado de Maestra en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes que presenta:

Victoria Liliana Alza Moreno

Asesora:

Lilia Ivonne Vela Quichiz

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Lilia Ivonne Vela Quichiz, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo”, del/de la autor(a) / de los(as) autores (as) victoria Liliana Alza Moreno, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/11/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

28 de noviembre de 2023.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Vela Quichiz Lilia Ivonne</u>	
DNI: 06783303	Firma 
ORCID: 0000-0002-1418-1370	



DEDICATORIA

A mis padres, Lilian y Víctor por impulsar mis metas con su ejemplo y apoyo.

RESUMEN

Diversos estudios muestran una relación entre las capacidades lingüísticas y la comprensión de falsas creencias. Sin embargo, no existe un consenso sobre cuál de los componentes del lenguaje tiene mayor correspondencia con dicha tarea. Algunos estudios demuestran una mayor relación de los aspectos semánticos y otros señalan al componente sintáctico. El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo. Este estudio se dio bajo un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 47 niños y niñas de aulas de inicial 5 años que fueron evaluados con los sub test Comprensión de frases y Conceptos lingüísticos de la Evaluación Clínica de Fundamentos del Lenguaje (CELF-5) y la tarea de falsas creencias de primer orden propuesta por Perner y colaboradores (1987). Al término de la presente investigación se aceptó la relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias de primer orden, así como la correlación de cada una de las tareas lingüísticas con la comprensión de falsas creencias en un nivel positivo medio.

Palabras clave: Falsa creencia, comprensión de frases, conceptos lingüísticos.

ABSTRACT

Various studies show a relationship between linguistic abilities and the understanding of false beliefs. However, there is no consensus on which of the language components corresponds in the best way to this task. Some studies show a greater relationship between the semantic aspects and others point to the syntactic component. The objective of this research was to determine the relationship between the comprehension of phrases and linguistic concepts with the comprehension of false beliefs in children of 5 and 6 years of state educational institutions of initial level of the city of Chiclayo. This study was given under a quantitative approach with a correlational scope. The sample consisted of 47 boys and girls from pre-school 5-year-old classrooms who were evaluated with the Phrase Comprehension and Linguistic Concepts subtest of the Clinical Assessment of Language Fundamentals (CELF-5) and the first-order false belief task proposed by Perner et al. (1987). At the end of this investigation, the relationship between the comprehension of phrases and linguistic concepts with the comprehension of first-order false beliefs was accepted, as well as the correlation of each of the linguistic tasks with the comprehension of false beliefs at a medium positive level.

Keywords: False belief, phrase comprehension, linguistic concepts.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INFORME DE SIMILITUD	
DEDICATORIA	
RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.1.1 Fundamentación del problema	3
1.1.2 Formulación del problema	4
1.2 Formulación de Objetivos	4
1.2.1 Objetivo general	4
1.2.2 Objetivos específicos	5
1.3 Importancia y justificación del estudio	5
1.4 Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	7
2.1 Antecedentes del estudio	7
2.1.1 Antecedentes nacionales	7
2.1.2 Antecedentes internacionales	7
2.2 Bases teóricas	11

2.2.1 Lenguaje	11
2.2.1.1 Componentes del lenguaje	11
2.2.1.2 Semántica	12
2.2.1.2.1 Contenido de la semántica	13
2.2.1.2.2 Desarrollo del componente léxico semántico	13
2.2.1.3 Sintaxis	16
2.2.1.3.1 Contenido de la sintaxis	17
2.2.1.3.2 Desarrollo del componente sintáctico	17
2.2.2 Teoría de la Mente	19
2.2.2.1 Desarrollo de Teoría de la mente	19
2.2.2.2 Comprensión de las creencias y de las creencias falsas de primer orden	21
2.2.3 Relación entre lenguaje y Teoría de la mente	24
2.3 Definición de términos básicos	25
2.4 Hipótesis	26
2.4.1 Hipótesis general	26
2.4.2 Hipótesis específicas	26
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	27
3.1 Tipo y diseño de investigación	27
3.2 Población y muestra	27
3.2.1 Población	27
3.2.2 Muestra	28
3.3 Definición y operacionalización de variables	28
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.4.1 Instrumento para evaluar la comprensión de frases y conceptos lingüísticos	29
3.4.1.1 Ficha téctina de la Evaluación Clínica de Fundamentos del Lenguaje	30
3.4.1.2 Descripción del Sub test Comprensión de frases	31
3.4.1.3 Descripción del Sub test Conceptos lingüísticos	31
3.4.2 Instrumento para evaluar la tarea de falsas creencias de primer orden	31
3.4.3 Descripción de la prueba de contenido inesperado	31
3.5 Procedimiento de recolección de datos	32
3.6 Procesamiento y análisis de datos	32
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	33
4.1 Presentación de resultados	33
4.1.1 Resultados descriptivos de las variables de estudio	34
4.1.2 Contrastación de hipótesis	36

4.1.2.1 Prueba de normalidad	36
4.1.2.2 Contrastación de la hipótesis general	37
4.1.2.3 Contrastación de las hipótesis específicas	38
4.2 Discusión de resultados	39
CONCLUSIONES	44
RECOMENDACIONES	46
REFERENCIAS	47
ANEXOS	52



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Población y muestra	28
Tabla 2	Definición y operacionalización de variables	29
Tabla 3	Ficha técnica de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje (CELF – 5)	30
Tabla 4	Estadísticos descriptivos de la variable de comprensión de frases por edad	34
Tabla 5	Estadísticos descriptivos de la variable de conceptos lingüísticos por edades	35
Tabla 6	Estadísticos descriptivos de la variable de falsas creencias de primer orden	36
Tabla 7	Prueba de normalidad	36
Tabla 8	Correlación no paramétrica entre la variable total y la variable falsas creencias de primer orden	37
Tabla 9	Correlación no paramétrica entre las variables: Comprensión de frases y falsas creencias de primer orden	398
Tabla 10	Correlación no paramétrica entre las variables: Conceptos lingüísticos y falsas creencias de primer orden	39

INTRODUCCIÓN

Owens, afirma que el estudio y análisis del lenguaje carece de sentido fuera del marco de la comunicación, elemento esencial y definitorio del lenguaje (2003:12). La comunicación está llena de complejidad y requiere de una serie de habilidades no solo lingüísticas, sino también cognitivas las cuales permiten cuestionar los pensamientos, creencias, deseos, emociones y actitudes de los demás. Estas habilidades se engloban bajo la etiqueta de teoría de la mente para hacer referencia a la habilidad de explicar, predecir e interpretar la conducta en términos de estado mentales, tales como creer, pensar o imaginar (Mendoza y Paz 2004:49).

Esta habilidad tiene un desarrollo paulatino marcado por diversos hitos a lo largo de la infancia hasta llegar a la adultez, los cuales permiten identificar su normal desenvolvimiento, así como detectar problemáticas que pueden desencadenar dificultades para comprender el mundo interno de los otros y el propio, impactando así en la relación con el entorno. Las alteraciones en el desarrollo esperado de la teoría de la mente despiertan el interés de conocer qué variables juegan un papel importante en su desempeño, siendo el lenguaje una de ellas.

Diversos estudios han encontrado resultados significativos en la relación del lenguaje y la teoría de la mente (Serrano 2012, Serrano et al. 2011, Bermúdez y Sastre-Gómez 2010, Slade y Ruffman 2005, Ruffman et. 2003, Astington & Jenkins 1999), dichas investigaciones coinciden en el uso de la prueba de falsas creencias de primer orden como una medida representativa de las habilidades mentalistas.

Sin embargo, aún no hay acuerdos sobre diferentes aspectos involucrados en esta relación. En primer lugar, la direccionalidad causal que ayude a definir cuál de las dos habilidades cognitivas tiene influencia sobre la otra, o si se trata de una relación bidireccional. En segundo lugar, los componentes que están involucrados en esta relación, existen estudios que apoyan la relación entre

las de la tarea de falsas creencias con la semántica, argumentando que es preciso para comprender los estados mentales la adquisición de términos metacognitivos y metalingüísticos que les permitan referirse a dichos estados. Mientras que otros apuntan a la sintaxis debido a “que las percepciones sintácticas necesarias para incorporar proposiciones en el lenguaje son muy similares a las percepciones necesarias para incorporar proposiciones para comprender estados mentales” (Ruffman et al. 2003:141).

Teniendo en cuenta estos aspectos, el presente estudio se centra en dos de los componentes del lenguaje más estudiados en esta relación, el semántico y el sintáctico y su relación con la tarea de falsas creencias de primer orden, tarea más representativa de la teoría de la mente. Por ello, se busca determinar la relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años del nivel inicial.

Esta investigación consta de cuatro capítulos, en el primer capítulo se expone y fundamenta el problema de investigación, se define el objetivo general y los específicos, así como la importancia y justificación que delimitaron el estudio, y las limitaciones.

En el segundo capítulo se presenta los antecedentes internacionales que han estudiado la correlación de las variables y se formulan las hipótesis según lo encontrado. Al mismo tiempo, se expone el marco teórico que acompaña la investigación y desarrolla aspectos conceptuales relacionados a las falsas creencias y al desarrollo semántico y sintáctico.

En el tercer capítulo se describe la metodología que acompaña el estudio y se explica el proceso de investigación, desde la elección de la muestra, los instrumentos utilizados y el procesamiento para el análisis de los datos.

En el capítulo cuatro, se exponen los resultados obtenidos en tablas estadísticas, junto al análisis correspondiente y la discusión de resultados.

Finalmente, se presentan las conclusiones con base a los resultados obtenidos y las sugerencias. Por último, se muestran las fuentes consultadas y los anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

1.1.1 Fundamentación del problema

El concepto de Teoría de la mente (TM) 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-Ustárrroz et al. 2007:479).

Esta capacidad se construye a diferentes niveles de complejidad, siendo los cuatro años uno de estos momentos cuando el niño comprende el carácter representacional de los estados mentales (Bermúdez 2009:68). Esta etapa coincide con la mayor adquisición del lenguaje, lo que ha llevado a investigar cuál es la relación existente entre ambos procesos.

Algunos estudios han encontrado una relación significativa entre las medidas del lenguaje y el desempeño obtenido en tareas de falsas creencias, que se considera una de las medidas más representativas de la TM. Milligan, Astington & Dack (2007), realizaron un metaanálisis de la relación entre las capacidades lingüísticas y la comprensión de falsas creencias, basado en 104 estudios, los resultados de dichas investigaciones abren una discusión sobre el papel que juega el lenguaje en el desarrollo de la comprensión de falsas creencias, ya que no existe consenso de cuáles son las habilidades lingüísticas relacionadas directamente con el progreso en la TM.

Existen investigaciones que apuntan a la correlación más significativa de los aspectos semánticos y otros sugieren que las medidas de sintaxis se relacionan con el desempeño en la comprensión de la creencia falsa (Astington & Jenkins 1999).

El desarrollo de teoría de la mente es transcendental para las interacciones sociales. Las habilidades mentalistas que desarrollan los niños funcionan como una herramienta para predecir, explicar, manipular conductas, creencias propias y de las demás personas, dando paso al sentido de la actividad humana que se rige en supuestos mentales. Por ese motivo su alteración trae consigo una limitación para adaptarse y responder a las demandas sociales propias de la vida cotidiana. Pese a la importancia que significa en la vida de las personas, existen pocas investigaciones sobre el tema en Perú y más aún investigaciones que presten atención a su relación con el lenguaje.

Ante dichas formulaciones, la presente investigación se justifica porque aportará información sobre aspectos del desarrollo lingüístico y cognitivo que no han sido estudiados en nuestra realidad. El conocer los procesos cognoscitivos correlacionados con el desarrollo del lenguaje impactará en la práctica profesional de los especialistas que atienden dichos procesos. Los resultados obtenidos podrán ser aprovechados por los profesionales del área de lenguaje, y áreas afines, en la práctica clínica desde la evaluación hasta el abordaje terapéutico, incorporando estrategias que consideren aspectos como la cognición social y los componentes involucrados. Así mismo, servirá de referencia para futuras investigaciones sobre el tema en la misma región seleccionada para la investigación y en otras regiones del Perú.

1.1.2 Formulación del problema

A partir de lo mencionado, el problema de investigación de este estudio queda planteado a través de la siguiente interrogante:

¿Existe relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos, y la comprensión de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo?

1.2 Formulación de Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir el nivel de comprensión de conceptos lingüísticos, en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.
- Describir el nivel de comprensión de frases, en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo.
- Describir el desempeño en la comprensión de tareas de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo.
- Identificar la relación entre el nivel de comprensión de frases y el desempeño en la comprensión de tareas de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo.
- Identificar la relación entre el nivel de comprensión de conceptos lingüísticos y el desempeño en la comprensión de tareas de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo.

1.3 Importancia y justificación del estudio

La teoría de la mente en los niños ha recibido considerable atención en las investigaciones de la psicología del desarrollo, interesada por la comprensión que tienen los niños de los estados mentales de los otros y de sí mismos. En el estudio de dicha comprensión, investigadores han resaltado el papel del lenguaje en el desarrollo de las habilidades mentalistas. A pesar de ese avance aún no se tiene una clara direccionalidad de la relación que existe entre ambos. En este marco, este estudio es importante debido a que permitirá comprobar la relación entre determinadas habilidades lingüísticas y la habilidad para resolver tareas de falsas creencias en edades en las que se consolidan. Por otra parte, el estudio se justifica a nivel teórico porque los resultados aportan información sobre dicha correlación en una región que no ha sido estudiada anteriormente. Así mismo se convierte en fuente de información para futuras investigaciones sobre el tema.

Desde el punto de vista práctico, los resultados obtenidos podrán ser utilizados por los especialistas de lenguaje y expertos de áreas afines para establecer pautas de estimulación,

atención y de prevención de posibles problemas relacionados a las habilidades lingüísticas y mentalistas estudiadas.

1.4 Limitaciones de la investigación

En la presente investigación se presentaron tres limitaciones. En primer lugar, existe escasa bibliografía en español sobre estudios que relacionan las tareas de falsas creencias y el lenguaje, teniendo como mayor referentes investigaciones en idioma inglés. En segundo lugar, no existen instrumentos estructurados para evaluar falsas creencias elaborados en el Perú, por lo que es necesario generar adaptaciones. Finalmente, el tamaño y variedad de la muestra utilizada para la investigación limita que los resultados puedan ser extrapolados a diferentes realidades.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes nacionales

2.1.1 La tesis no cuenta con antecedentes nacionales. No existen investigaciones realizadas en el Perú con las variables seleccionadas en la presente investigación.

Solo se han considerado algunos antecedentes internacionales relevantes revisados para la presente investigación.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Un estudio realizado en España por Serrano (2012), sobre el desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas, dos de sus objetivos fueron, observar si existe, o no, una relación lineal entre la teoría de la mente y el lenguaje e identificar los componentes del lenguaje que mejor predicen la puntuación en teoría de la mente para cada grupo de participantes identificados. La investigación contó con una muestra de 150 participantes de entre 4 a 12 años de distintas escuelas de la provincia de Girona en España. Para ello iniciaron eligiendo baterías para los diferentes rangos de edad, las cuales evaluaron Teoría de la mente, lenguaje, funciones ejecutivas y coeficiente intelectual no verbal y posteriormente se elaboró un estudio piloto con el fin de ajustar las características de las tareas elegidas. En relación al análisis estadístico se empleó el método descriptivo para especificar las principales características de la muestra, utilizando porcentajes, medias y desviaciones estándar y para las correlaciones se utilizó las correlaciones bivariadas de Pearson y las correlaciones parciales para examinar la relación entre la TM y el lenguaje; así como la TM y las funciones ejecutivas. Finalmente, para estudiar el papel de las

habilidades lingüísticas y de las funciones ejecutivas en la comprensión de la mente utilizaron regresiones lineales múltiples con el método paso a paso.

En los resultados relacionados a dichos objetivos, se observaron correlaciones lineales significativas entre ambas habilidades. En relación con los distintos niveles de comprensión de la mente, los coeficientes hallados indicaron correlaciones moderadas y altas. Además, se observó que en cada uno de los cuatro niveles de la TM se obtuvo el coeficiente más alto entre la TM y la pragmática. En el caso de la TM1 (creencia falsa de primer orden, creencias basadas en deseos y emociones y apariencia-realidad emocional), la relación entre este nivel y la variable sintaxis desapareció y las demás correlaciones identificadas fueron bajas, en algunos casos, y moderadas en otros. Al emparejar los datos de la TM1 y el lenguaje se hallaron correlaciones moderadas y bajas, aunque significativas. La correlación más alta se obtuvo al considerar la puntuación de la TM1 y el léxico. Después, la segunda correlación más alta se observó entre el primer nivel de comprensión de la mente y la pragmática. Las correlaciones más bajas a este nivel, aunque notablemente significativas, se observaron al emparejar la TM1 con las completivas y sintaxis respectivamente (2012: 172-174).

En otro estudio de Serrano, acompañada de Serrat y Rosta, investigaron la relación entre el lenguaje y teoría de la mente en edad escolar. El objetivo de su estudio fue investigar el progreso en TM entre los 6 y 8 años, y analizar qué tipo de relación existe entre el desarrollo de determinados aspectos del lenguaje y el avance en TM. Se utilizaron diversas tareas de TM para evaluar los rendimientos de los niños en dos edades distintas (60 participantes de 6 y 8 años) y otras cuatro para valorar las habilidades lingüísticas. El análisis estadístico se llevó a cabo mediante correlaciones bivariadas con el coeficiente de correlación de Pearson para analizar que variables lingüísticas se encontraban relacionadas con la comprensión de teoría de la mente.

Los resultados relacionados a la tarea de falsas creencias de primer orden y el lenguaje mostraron que, a los 6 años, esta se halla más intensamente relacionada con las oraciones completivas. Por otra parte, se obtuvo una interdependencia significativa entre el desempeño en la tarea de emociones ligadas a creencias y deseos y el sub test de sintaxis. La tarea de apariencia-realidad emocional también se relacionó significativamente con el sub test de sintaxis (2011:6).

En el estudio realizado por Bermúdez y Sastre-Gómez (2010), realizaron un estudio denominado Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años, el objetivo de la investigación fue explorar y caracterizar las relaciones existentes entre el desarrollo de la comprensión de las teorías infantiles de la mente y el desarrollo semántico del lenguaje. La investigación es de tipo transversal descriptivo y contó con una muestra de 116 niños de 2 a 4

años de edad de las áreas metropolitanas de Bogotá y Chía. Para ello aplicaron tres tareas de falsas creencias y la subprueba de léxico y la de comprensión de competencias semántica de la escala evaluación del lenguaje temprano.

En los resultados se encontró relacionados a la correlación de las variables, se encontró asociaciones significativas entre las tareas de cambio inesperado y recipiente engañoso (tareas que evalúa las falsas creencias), con la escala de competencia semántica. A fin de explorar las posibles influencias entre las variables comprensión emocional (evaluado en las tres versiones de la tarea de falsa creencia) y desarrollo semántico del lenguaje (evaluado en las dos subescalas de lenguaje), se procedió a realizar un análisis de regresión que tuviera como independiente el desarrollo la comprensión de la falsa creencia y como dependiente el desarrollo semántico del lenguaje, encontrándose un modelo de $R^2 = 0,065$ con valor de $F(4) = 2,61$ $p = 0,055$. No dio significativo este modelo.

Posteriormente, se ensayó un modelo en donde el desarrollo semántico del lenguaje se tomaba como independiente y como dependiente, el desarrollo de la comprensión de la falsa creencia, encontrándose en modelo de $R^2 = 0,046$ con valor de $F(4) = 5,46$ $p = 0,021$ significativo al 0,05. Es decir, la varianza de la comprensión de la falsa creencia es explicada en un 21% por la varianza del desarrollo semántico del lenguaje. Se concluyó que existe una relación entre el desarrollo de la comprensión de las teorías infantiles de la mente y el desarrollo semántico en los niños de 3 a años, reflejando que la comprensión de las teorías infantiles de la mente, es subsidiaria del desarrollo semántico (2010: 857-859).

Por su parte Slade y Ruffman, exploraron cómo se relaciona, y no, el lenguaje con la teoría de la mente, en un estudio longitudinal de la sintaxis, la semántica, la memoria de trabajo y las falsas creencias. Participaron 44 niños (25 niños y 19 niñas) de Reino Unido, con una edad promedio de 3 años 8 meses, que fueron evaluados en dos momentos en un espacio de 6 meses. Uno de sus objetivos fue examinar la afirmación de un vínculo exclusivo entre el lenguaje temprano y la comprensión posterior de creencias falsas. Los resultados muestran claramente que el lenguaje predice significativamente el desempeño posterior de creencias falsas, incluso después de tener en cuenta la edad más temprana, la capacidad de creencias falsas y la memoria de trabajo, pero esta relación no es recíproca, ya que el desempeño en falsas creencias no predice la habilidad lingüística posterior. Otro objetivo se refiere a qué aspectos de la capacidad lingüística están involucrados, la investigación no encontró ninguna tarea de lenguaje fue significativa predictor del desempeño de falsas creencias por sí solo, aunque las dos tareas semánticas fueron ambas marginalmente significativas. No hubo evidencia de que alguna de las pruebas de sintaxis tuviera un especial papel en la falsa creencia posterior (2005:15).

Anteriormente, Ruffman et al. (2003), realizaron dos experimentos para analizar la sintaxis y la semántica como correlatos de la teoría de la mente. La primera investigación fue un estudio longitudinal en cuatro momentos diferentes, en que participaron 73 niños. Tuvo como objetivos examinar si se pueden extender los hallazgos de Astington y Jenkins (1999) de que el lenguaje predice la TM posterior a 10,5 años y cuál de las habilidades lingüísticas, así como examinar si el lenguaje general es un mejor predictor de TM que la sintaxis y la semántica por sí solas. Para evaluar las habilidades lingüísticas se utilizó 16 ítems de la subprueba Comprensión de Frases del CELF-R, y diversas tareas para evaluar los deseos, la comprensión de emociones y las falsas creencias, siendo evaluada esta última con la tarea de falsas creencias de primer orden, propuesta por Perner, Leekam y Wimmer (1987), sobre contenido inesperado. Los resultados corroboraron la relación entre las habilidades lingüísticas con la comprensión de creencias en un periodo de 2, 5 años. Las habilidades semánticas predijeron una variación única en la creencia pero no en el deseo de comprensión durante este periodo. La sintaxis no explicaba la variación única en la creencia o el deseo, siendo la semántica más fiable para predecir las creencias. Además de ellos, la medida compuesta (sintaxis + semántica) tendía a explicar aproximadamente la misma cantidad de variación en la comprensión de creencias que la semántica independientemente de la sintaxis.

El segundo experimento, fue un estudio transversal en el cual se usaron dos medidas de sintaxis y una medida de semántica con 65 niños entre los 3 y 5 años para realizar la correlación con las tareas que evaluaban el desempeño en TM, distribuidas en 4 tareas de creencias falsas (dos de contenido y dos de transferencia) y el reconocimiento de emociones y las tareas de lenguaje en las cuales se consideró dentro de la sintaxis oraciones con cláusulas incrustadas. Los resultados muestran que la sintaxis explicó la variación única en la tarea de falsas creencias correspondientes a tres de cuatro veces. Aunque ampliamente consistente con la descripción de la sintaxis, tres hallazgos fueron inconsistentes con la noción de que la sintaxis tiene un papel especial en la comprensión de creencias falsas. En primer lugar, el rendimiento en los elementos de control de sintaxis incrustados también se correlacionó con el rendimiento de la tarea de transferencia de creencias falsas. La sintaxis incrustada y los elementos de control de sintaxis incrustada eran idénticos en sus demandas semánticas, pero diferían en sus demandas sintácticas. Que ambos estuvieran relacionados con el desempeño de la tarea de transferencia es consistente con la idea de que la habilidad subyacente a las correlaciones era posiblemente la habilidad semántica, y ciertamente no es una habilidad puramente sintáctica. En segundo lugar, el rendimiento en la sintaxis incrustada los ítems también se correlacionaron con el desempeño en la tarea de reconocimiento de emociones. Lo cual no se esperaba dado que la tarea de reconocimiento no requiere ideas metarrepresentacionales, como sí se espera en las tareas de falsas creencias. En tercer lugar, las pruebas de lenguaje individuales explicaron poco en cuanto

a la variación independiente en las tareas de TM. Individual las pruebas de lenguaje representaron solo entre el 3% y el 6% de la variación única como máximo en las tareas TM. Por el contrario, la medida compuesta representó entre el 7 y el 30% de la varianza única (después de edad), lo que indica mucha variación compartida en las tareas lingüísticas individuales

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Lenguaje

Entre las diversas capacidades del ser humano, es el lenguaje una de las más distintivas. El lenguaje a lo largo de la historia ha generado grandes debates desde las distintas perspectivas de estudio, considerando su importancia dentro de la interacción social, debido a que permite la expresión no solo de lo tangible, sino también del mundo interno de cada persona, del pensamiento, ideas, emociones y demás.

La Real Academia de la Lengua Española, definió el lenguaje como un “conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”, lo cual hace referencia al lenguaje oral (2014).

En una visión más amplia, Owens, define al lenguaje “como un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos (Balmaceda, 2016), que están regidas por reglas” (2003:5). Owens, enfatiza en la necesidad de las reglas en el lenguaje para convertirlo en un sistema que asocia las distintas formas lingüísticas.

En palabras de Acosta, el lenguaje es la ventana de acceso a la vida social y a la adquisición de conocimiento. Esta idea engloba con sencillez la importancia del lenguaje en la vida de las personas y su papel en la interacción (2005:1).

2.2.1.1 Componentes del lenguaje

La complejidad del lenguaje requiere descomponerlo para su estudio y comprensión. Este se puede dividir en tres componentes principales, si bien no necesariamente de la misma relevancia, forma, contenido y uso (L. Bloom y Lahey, 1978, citado en Owens 2003:16). Dentro de la forma se estudia al componente sintáctico, morfológico y fonológico, los cuales responden a una estructura determinada tanto de los sonidos como de los símbolos que forman el lenguaje. Así mismo, el contenido abarca al componente semántico, referido al conocimiento de la palabra y la formación de conceptos y el uso, abarca al componente pragmático, el cual permite estudiar el lenguaje dentro del contexto en el que se da, considerando las pautas sociales y la interacción. De acuerdo a Acosta y Moreno, el lenguaje es un sistema social compartido el cual se vale de normas para su uso exitoso en contextos concretos (2005:3).

Los componentes trabajan en forma conjunta y dependen uno del otro para lograr los objetivos comunicativos del hablante y responder a las demandas comunicativas que lo rodean. Owens, describe el funcionamiento e interacción de los componentes del lenguaje:

Cuando cada uno de nosotros utiliza el lenguaje, codificamos ideas (semántica); esto es, utilizamos un símbolo —un sonido, una palabra, etc.— para representar un acontecimiento, un objeto, o una relación. Para comunicar dichas ideas a otras personas, recurrimos a ciertas formas, que incluyen las unidades sonoras apropiadas (fonología), el orden apropiado de las palabras (sintaxis), y las palabras adecuadas con una determinada organización interna (morfología), con el objetivo de clarificar al máximo su significado (Owens 2003).

A todo lo descrito anteriormente, se unirá los gestos y las conductas, aspectos no verbales que acompañan la comunicación y brindan información adicional en el intercambio.

2.2.1.2 Semántica

El propósito del lenguaje responde al intercambio de significados, esto quiere decir, a la comprensión (recepción) y comunicación (expresión) del contenido o dicho de otra forma del mensaje. La semántica es el componente que estudia el contenido del lenguaje, pero esto no solo se limita al significado de las palabras, sino a todas las combinaciones que se puedan producir con ellas. De manera más precisa Acosta y Moreno, describe la semántica como la parte de la lingüística encargada del estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones, desde la palabra hasta el discurso, pasando por las frases y los enunciados (2005:103). Para Owens, la semántica se encarga no solo de los significados, sino también de las relaciones de unos significados con otros; así mismo, estudia las modificaciones en el significado de la palabra a raíz de estas interacciones (2003:22).

La semántica estará influenciada por nuestras percepciones, pensamientos y conocimiento del mundo, ya que el significado “no representan la realidad en sí misma, sino más bien nuestras propias ideas o concepciones sobre esa realidad” (Owens 2003:22). Las experiencias y el contacto con la realidad brindan la oportunidad de incorporar nuevos significados y generalizar los referentes, pero hay una distinción entre el conocimiento del mundo que brinda la oportunidad de incorporar recuerdos a la memoria autobiográfica, mientras que el conocimiento de la palabra está determinado por aspectos verbales y su almacenamiento se da en la memoria semántica. El término memoria semántica fue acuñado por M. R. Quillian en 1966, en su tesis doctoral para dar pase a lo que conocemos como el modelo computacional del lenguaje, esta memoria funciona como un diccionario mental o tesoro, que, a diferencia de la memoria episódica, almacena

nuestro conocimiento sobre el mundo no directamente vinculado a un momento específico de adquisición, sino al conocimiento necesario sobre el significado de las palabras (Cuetos 2011:94). De acuerdo con esto, se entiende que los significados no se rigen a una determinada experiencia, sino a serie de experiencias identificando rasgos comunes en los referentes que le permita posteriormente incluirlos en un mismo concepto el cual será asociado a una unidad lingüística. En la interacción con otras personas se van unificando los conceptos al depurar e incorporar información, dando pase a una comunicación que se rige bajo los mismos parámetros.

2.2.1.2.1 Contenido de la semántica

La semántica abraza dos procesos dentro del estudio del significado, la decodificación y la codificación. La decodificación implica el proceso receptivo, el cual atañe a la comprensión del lenguaje, al obtener el significado del sistema simbólico. La codificación, plasma el significado usando los el vocabulario y la estructura del lenguaje (Citado en Acosta y Moreno 2005:107).

Acosta y Moreno, explican que el contenido de la semántica en los primeros 5 años de vida se interesa por la competencia léxica y la competencia semántica. La competencia léxica abarca la edad de adquisición del lenguaje y el crecimiento del sistema léxico en su desarrollo. La competencia semántica, por su lado comprende el desarrollo conceptual, en el cual los niños van incorporando las palabras que aprenden a categorías conceptuales amplias y diferentes teniendo en cuenta su significado (2005:107). Cuando la adquisición de lenguaje empieza existe una diferencia entre la comprensión de palabras y frases y la producción de las mismas, siendo la comprensión mayor como lo demuestra el trabajo de Fenson et al. (1993), que realiza un comparativo entre ambos procesos entre el año y medio años 2 años, esta brecha se irá acortando en el tiempo mostrando un desarrollo parejo (Citado en Aparicio & Igualada 2019:91).

Como podemos concluir de estos datos, y como ocurre en general en la adquisición del lenguaje, la comprensión de palabras y frases va por delante de su producción. Posiblemente se ponen en marcha estrategias diferentes para cada uno de los procesos (comprensión y producción), que implican tareas diferentes. Con el tiempo, este desfase entre comprensión y producción se reduce.

2.2.1.2.2 Desarrollo del componente léxico semántico

Según Nelson (1988), en el desarrollo se ven varias etapas: etapa pre léxica (10 meses a 15 meses), etapa de símbolos léxicos (entre los 16 y 24 meses) y etapa semántica (entre los 19 y 30 meses) (citado en Acosta y Moreno 2005:110).

Etapa pre léxica

Dentro del desarrollo típico se espera que los niños logren abstraer constancias fonológicas de la cadena del habla del adulto. Aparicio e Igualada, refiere que alrededor de los nueve o diez meses los niños son capaces de comprender las primeras palabras, por ejemplo, dejan de interrumpir actividades ante la palabra “no”, a mismo ante su nombre, responden enfocando su atención hacia la persona (2019:88).

En relación al componente expresivo, se dan expresiones fonéticamente consistentes y suelen acompañarse de gestos o expresiones faciales, dichas expresiones son valoradas por los padres como palabras; hacia los 15 meses aparecen fórmulas estereotipadas frente a actividades rutinarias, tales como: “Ke-e-eto”, las cuales pese a tener intensi y efecto comunicativo son consideradas prepalabras al no tener una base conceptual (Acosta y Moreno 2005:110).

Etapa de símbolos léxicos

Dentro de esta etapa se encuentra la llamada explosión léxica. El niño experimenta un aumento considerable en su léxico al asignar un nombre a diversos objetos que son de uso común. Para Aguado, este proceso conlleva una representación mental de la secuencia de acontecimientos a los que hace alusión la palabra (2003:75). La categoría que el niño utiliza son los sustantivos que hacen referencia a conceptos de su entorno inmediato y se encuentran fenómenos tales como la sobreextensión y sobrerestrictión en base a sus vivencias.

Etapa semántica

En esta etapa el niño incorpora nuevas categorías de palabras para expresar relaciones de posesión, existencia, desaparición, etc. Incorpora verbos y adverbios a los sustantivos y se mantienen los fenómenos de sobreextensión y sobrerestrictión basados en características receptivas y funcionales (Acosta y Moreno 2005:113). La riqueza de palabras que adquieren permite a los niños hacia el final de esta etapa ser capaz de combinar diversas palabras y construir enunciados.

Etapa pre escolar

En esta etapa se da un rápido aumento de las palabras y por la adquisición de conceptos relacionados. La velocidad con la que el niño va incorporando palabras desde el año y medio de edad hasta los 6 años se debe a la capacidad para inferir significados sin la enseñanza de los adultos. Se ha propuesto que los niños preescolares recurren a una estrategia de ajuste semántico rápido, que les permite inferir las conexiones que puedan existir entre una palabra y su referente, tras una única exposición a la misma, este proceso está influido por la idea del mundo que el niño tiene y el conocimiento de palabras que tiene como base (Owens 2003:280).

Acosta y Moreno, plantean la siguiente evolución del desarrollo semántico en las edades correspondientes a esta etapa:

- 30 - 36 meses: Se incorporan verbos de acción y algunas palabras gramaticales (pronombre, adverbios y adjetivos) que le permiten realizar mayores combinaciones de palabras para crear enunciados más largos y de información más precisa. El contenido de los enunciados estará en relación a situar objetos y acontecimientos en el tiempo, espacio, etc., serán capaces de expresar la relación agente-acción y acción-objeto en una misma expresión. Sin embargo, aún no son capaces de expresar los atributos o características relacionadas al tamaño, forma y cantidad, motivo por el cual los campos semánticos aún no están desarrollados del todo.
- 3 - 4 años: Se destaca el uso de categorías gramaticales tales como preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres para expresar contenido en relación a atributos y características relacionadas con el tamaño, cantidad y etc. En esta etapa desaparecen las sobreextensiones y sobre-restricciones del significado. Los fenómenos de sinonimia, antonimia, reciprocidad y jerarquización en esta etapa son la muestra de la capacidad del niño para relacionar los significados.
- Semántica del discurso (a partir de los 4 años): Las categorías más usadas en esta etapa son los conectores discursivos (pronombres relativos y anafóricos, conjunciones causales y temporales, adverbios y preposiciones de espacio y tiempo), los cuales le permitirán expresar relaciones de acontecimientos de forma ordenadas y secuenciada en producciones ricas en significado (2003: 111-113).

Aparicio e Igualada (2019), plantea que los niños de los cuatro y cinco años aún no son hablantes totalmente desarrollados, se ha visto que después de la primera infancia se dan cambios evolutivos lingüísticamente relevantes que resume de la siguiente manera:

- En relación al vocabulario, si bien es cierto este tiene un incremento notoriamente drástico en los primeros años, se continuará desarrollando a lo largo de la vida y se irán organizando en el léxico mental. A los seis años, el vocabulario de los niños cuenta con entre quince mil y dieciocho mil palabras, producto de sus interacciones. Al incorporar la lectura se incorpora también la posibilidad de conocer nuevos términos alrededor de los nueve y diez años e irá incrementándose a medida que las oportunidades académicas se aumenten y adquieran un vocabulario más técnico y poco frecuente.
- Los significados relacionales, se continuarán desarrollando en esta etapa cuando los niños producen oraciones: relaciones sintácticas semánticas (roles semánticos y roles sintácticos), argumentos verbales, etc.

- Nippold et al. (2001, como se citó en Aparicio e Igualada, 2019) afirma que existen adquisiciones semánticas posteriores, las cuales se adquieren pasados los cuatro años y cuyo conocimiento implica el significado no literal tanto en la comprensión como en la producción. Los usos figurativos se inician a los 6 años, tales como la metáfora, los proverbios, las frases hechas, y, posteriormente, la ironía y la mentira.
- A partir de los cinco años se presenta en esta etapa el desarrollo conceptual y la organización de las palabras en el léxico mental. Los niños empiezan a manejar los términos supraordinados y subordinados en relación con los términos básicos (por ejemplo, animal, pájaro, gorrión), así como el uso de los sinónimos y los antónimos.
- También se han remarcado los desarrollos semánticos asociados a los verbos metalingüísticos y metacognitivos que se dan después de los cinco años (Nippold, 1998; 2004, como se citó en Aparicio e Igualada, 2019). Estos verbos no son palabras aisladas, sino que se presentan en oraciones subordinadas sustantivas, que implican verbos metacognitivos o metalingüísticos donde la proposición puede ser cierta, aunque su complemento (en forma de cláusula sustantiva) no lo sea (por ejemplo: Me ha dicho que ella no lo sabía).

2.2.1.3 Sintaxis

Un hito importante en el desarrollo del lenguaje que se presenta durante la segunda mitad del segundo año de vida es la combinación de palabras para dar como resultado una frase, estas pequeñas, pero significativas expresiones serán las primeras muestras de sintaxis. Este avance en su desarrollo permitirá al niño expresar sus experiencias y apreciaciones sobre el mundo que los rodea.

Para muchos autores, al valorar el lenguaje humano encuentran en la sintaxis al diferencial que hace único el lenguaje humano al permitir una ilimitada fuente de combinaciones, postura que ha sido defendida por diversos autores y cuyo principal representante es el lingüista Noam Chomsky. Para Cuetos, el sistema sintáctico posee las reglas que permiten y determinan la manera de combinar símbolos, tanto palabras como unidades menores, en cadenas predominantemente secuenciales referida a situaciones reales y ficticia (2011:77).

Acosta y Moreno, define la morfosintaxis como el componente lingüístico responsable del estudio de las reglas que intervienen en la formación de las palabras y de las posibles combinaciones de estas en la lengua del hablante (2002:132). La sintaxis también especifica qué tipos de palabras pueden aparecer en los sintagmas nominales y los verbales, así como la relación entre ambos tipos de sintagmas (Owen 2003:16).

2.1.1.3.1 Contenido de la sintaxis

En el estudio de la sintaxis se ven dos unidades: los sintagmas y las oraciones. Los sintagmas son palabras ordenadas con coherencia que rodean un elemento nuclear que puede ser un verbo o sustantivo, así como un adverbio o preposición. Para Acosta y Moreno, la oración es la unidad más pequeña con estructura autónoma y de sentido completo en sí misma en que se divide el habla real (2005:135).

2.1.1.3.2 Desarrollo del componente sintáctico

La evolución en el desarrollo de la morfosintaxis se va marcando por formas morfológicas y sintácticas más extensas y abstractas en cada etapa hasta alcanzar la competencia adulta.

La propuesta de este desarrollo varía según los autores, pero se puede resumir en la secuencia basada en la descripción de Del Río y Vilaseca (1996), complementada con los datos aportados por Webster y McConnell (1993), a cuyas investigaciones han sumado los aportes extraídos de investigaciones realizadas en lengua española como los de Gili Gaya (1972), Hernández Pina (1987), Vila (1990), López Ornat (1990), López Ornat et al (1994), Aguado (1995) y Clemente (1995). La siguiente denominación es la planteada por Del Río y Vilaseca partiendo de la segunda etapa, a partir de la cual los signos en la producción gramatical son más evidentes (Citado en Acosta et al. 2002:77).

Primer desarrollo sintáctico: comprendida entre los 12 y 30 meses, etapa en la cual se presentan las primeras palabras funcionales (artículos, adjetivos calificativos y pronombres). Entre los 18 y 24 meses, los niños unen dos elementos creando enunciados, seguido por el uso de oraciones negativas mediante el “no” aislado o acompañando el inicio o final del enunciado. Aparecen también las primeras oraciones interrogativas con encabezado ¿qué?, y ¿dónde?, así como las flexiones de género. Finalmente, entre los 24 y 30 meses, se da paso al habla telegráfica caracterizada por una estructura nombre, verbo, nombre que carece de las palabras función considerando que estas empiezan a formar parte de su bagaje al final de esta etapa.

- Expansión gramatical: describe la evolución desde los 30 meses hasta los 54 meses en tres momentos. Primero, entre los 30-36 meses, se va complejizando la estructura de las frases al unir hasta cuatro elementos y da paso a las primeras frases coordinadas. Las flexiones de género y número se presentan con mayor frecuencia al igual que los verbos auxiliares *ser* y *estar* en formas rudimentarias. Las oraciones simples se acompañan de los artículos determinados *el* y *la*, al igual que los pronombres de primera, segunda y tercera persona, y los adverbios de lugar. Entre los 36 y 42 meses, inician en el uso de las estructuras oracionales más complejas, unidas por conjunciones *y*, *pero* y *porque* que dan paso a las

oraciones subordinas. Se va complejizando y perfeccionando el uso de las interrogativas y de los auxiliares *ser* y *haber*, dando pase al pasado compuesto. Pese a que aún hay aspectos que consolidar, el niño es capaz de manipular el lenguaje de forma espontánea.

Últimas adquisiciones: abarca desde los 54 meses en adelante, se considera que este periodo los niños perfeccionan las estructuras aprendidas y aprende aquellas más complejas como las: pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, etc. Generaliza el uso de la voz pasiva y las conexiones adverbiales. Hacia los 5 años se espera que el niño tenga un manejo del sistema gramatical de su lengua consolidando todo lo aprendido, por este motivo las investigaciones sobre el desarrollo pasado los 6 años es escaso, sin embargo Rondal y Crystal (1982 y 1983, como se citó en Acosta y Moreno, 2005), por el contrario, llaman la atención sobre el hecho de que el desarrollo morfosintáctico no acaba hasta la pubertad. Con base a ese enunciado exponen los siguientes aspectos como parte del desarrollo después de los 6 años de edad: plurifuncionalidad de las categorías gramaticales (uso de determinantes), perfeccionamiento en el uso de adverbios y preposiciones de espacio y tiempo, reemplazo de las estructuras yuxtapuestas y coordinadas copulativas por oraciones más complejas, concordancia entre todos los elementos de la estructura principal y subordinada, cambio de los elementos para dar mayor énfasis en sus oraciones.

Aparicio e Igualada, refirieron que, en la secuencia de aparición de las oraciones compuestas, las mismas que aparecen en torno a los dos años y medio, pero se van enriqueciendo en el tiempo, se nutren del aprendizaje que el niño alcanza, dando paso a estructuras más complejas. Pasados los cuatro años se evidencia el uso de oraciones compuestas relativas (con nexos diferentes de *que*), como la expresión: «Un niño malo con el cual hemos saltado todos», también aparecerán oraciones compuestas relativas (con subjuntivo), comparativas y concesivas, consecutivas, locativas (2019: 132-133).

Las etapas del desarrollo morfosintáctico brindan una visión clara de lo que se debe esperar en los niños a través de datos normativos que describen el avance desde la producción de palabras hasta la combinación de ellas para formar oraciones, se espera que a medida que crecen las frases se van haciendo más grandes. Sin embargo, la edad no sería el determinante para comprender el desarrollo morfosintáctico, como afirma Berko y Bernstein, “aunque la edad no es sí el mejor predictor del desarrollo del lenguaje, puesto que los niños de voz evolucionan a ritmos muy distintos, la longitud de la frase de un niño es un excelente indicador de su desarrollo sintáctico; cada nuevo elemento de conocimiento sintáctico añade longitud a la emisión del niño” (2010:156). Brown (1977, citado por Owens, 2003), propone una medida para describir el lenguaje a través de la media de la longitud de los enunciados, la MLU (mean length of utterance)

o LME (longitud media del enunciado), se obtiene del habla espontánea de los niños, considerando las unidades significativas que expresa en sus enunciados.

2.2.2 Teoría de la Mente

La teoría de la mente es un concepto que hace alusión al conjunto de habilidades metacognitivas complejas que permiten reconocer los estados mentales propios y ajenos.

El término teoría de la mente tiene su origen en los estudios sobre primatología de Premack y Woodruff en 1978.

Para De Villiers & De Villiers, la teoría de la mente se refiere a la capacidad del niño para entender que otras personas tienen mentes, y esas mentes contienen creencias, conocimientos, deseos y emociones que pueden ser diferentes de los del niño. Si el niño puede darse cuenta esos contenidos, entonces el comportamiento de otras personas comenzará a tener sentido y, por lo tanto, será predecible y explicable. (2014:313).

2.2.2.1 Desarrollo de Teoría de la mente

La teoría de la mente en los últimos años ha tomado un papel activo a través de investigaciones que aportan al conocimiento de su desarrollo, pero sin embargo aún hay posiciones distintas sobre su adquisición.

Para llegar a las interpretaciones mentalistas, el niño pasará por diferentes etapas que los autores consideran precursoras de la teoría de la mente. En las primeras etapas los bebés muestran interés y preferencia por estímulos sociales (Astington, 1993; Hood et al., 1998; Walker- Andrews y Lennon, 1991, citado en Serrano 2012:38) y distinguen a los objetos de las personas a quienes perciben como iguales. Entre los 9 y 12 meses se evidencia una interacción distinta, en la cual el niño sigue la mirada del adulto y se vale de gestos para declarar aquello de su interés dando paso a la atención conjunta. Posteriormente se dará la comprensión de intenciones, Apperly & Butterfill, Low & Perner y Southgate, sugieren que los bebés son sensibles a las intenciones del otro, pero esa sensibilidad no es la misma habilidad que poseen los niños de 4 años frente a las tareas de falsas creencias explícitas (De Villiers & De Villiers 2014:315). Se considera que la diferencia no solo radica en el desempeño, sino también en verdaderas diferencias conceptuales. La comprensión entre los bebés se limita a percibir la intención del otro hacia un objeto o lugar, pero si el sujeto se retira de la escena, nada de lo que sucede después lo relaciona con el sujeto y no es hasta el regreso del sujeto que el bebé reactiva las intenciones del observador y así logra anticipar las acciones. Este proceso no requiere de comparaciones entre las intenciones del sujeto y la realidad o las propias creencias del bebé por lo que la elección explícita nunca entra en escena. Así mismo, la intención carece de contenido, es decir, el bebé no comprende que el sujeto espera

que el objeto esté en determinado lugar. Southgate, considera que las creencias por su parte tienen contenido, por ello frente a la tarea de falsas creencias, tarea cumbre para la comprensión de la teoría de la mente, los niños comparan las creencias del personaje con sus propias creencias y con la realidad, además de ello, representan dichas creencias (De Villiers & De Villiers 2014:315).

Para llegar a esta interpretación el niño pasará por diferentes etapas desde la descrita anteriormente sobre la lectura de las intenciones a través de una secuencia de desarrollo que presenta determinados hitos. Uno de los primeros pasos, se refiere a la capacidad de comprender que otras personas pueden tener deseos que no comparte; por ejemplo, que a ellos les puede gustar el brócoli mientras que a otros les gustan las galletas doradas. Un niño de 18 meses que ve un brócoli seleccionado por un adulto y dice “¡mmm!” entiende que cuando esa persona dice “¡dame un poco!” ella debe entregar el brócoli, aunque ella misma prefiera las galletas saladas (Repacholi & Gopnik 1997:15-16). Casi al mismo tiempo, el niño demuestra comprender que un deseo expresado, por ejemplo, que Billy quiere un globo, hará que Billy se esfuerce por conseguir el globo en lugar de otro objeto. Puede tomar más tiempo para que un niño comprenda el deseo de un evento, como en "Billy quiere jugar en los columpios", o incluso más difícil, "Billy quiere que Jane juegue en los columpios", ya que ambos implican una mayor complejidad gramatical.

Hacia los dos y los tres años, aparece la habilidad de atribuir estados mentales en segundo grado. Los infantes están en condiciones de aprobar el test de la falsa creencia que mide la posibilidad de reconocer que los demás podrían tener estados mentales diferentes de los que uno tiene. Es a esa edad cuando el niño adquiere el concepto de perspectiva y desarrolla lo que, desde Premack y Woodruff (1978), es decir, una concepción acerca de la subjetividad ajena (Quintanilla 2014:251).

Durante los primeros años de vida, los infantes comienzan a utilizar expresiones mentalistas en sus conversaciones espontáneas para hablar de sus propios estados mentales, así como, sobre los estados mentales de las demás personas (Bartsh y Wellman, 1995; Bretherton y Beeghly, 1982; Repacholi y Gopnik, 1997; Shatz et al., 1983), conceptos tales como saber, pensar o desear son empleados para designar el mundo mental (citado en Serrano 2012:37-38). Diversos estudios indican que los deseos son conceptualizados como estados psicológicos y subjetivos entre los 2 y 3 años. Además, durante este periodo los niños explican y predicen el comportamiento mediante la atribución de deseos (Serrano 2012:42).

Alrededor de los 3 años a 3 años y medio, los niños son capaces de comprender que su un personaje vio algo, el personaje lo sabe (De Villiers & De Villiers 2014:17). Si dos muñecas se encuentran con una caja, y uno mira dentro y el otro no, entonces el niño puede responder a ambos "¿quién vio lo que hay en la caja?", y "¿quién sabe lo que hay en la caja?" (Pratt y Bryant

1990:976). Los niños entienden la idea de ignorancia versus conocimiento basado en las experiencias de sus sentidos. Dentro del desarrollo típico, entre los 3 y los 4 años, los niños empiezan a comprender como el conocimiento está estrechamente relacionado con la experiencia, es decir comprenden que existe una relación entre ver y saber (Serrano y Ortiz 2003:42).

Diversas investigaciones concluyen que entre los 3 y 5 años se ve un cambio cualitativo en el funcionamiento mentalista de los niños (Wellman et al., 2001). En estas edades los niños desarrollan una mayor comprensión de los conceptos de deseo y su relación con las creencias y con las emociones, entienden que las creencias pueden ser falsas y logran distinguir entre la apariencia y la realidad de los objetos. Así mismo, son más experimentados en la comprensión de emociones. Aprenden que los comportamientos de los otros se pueden explicar y predecir con base a todos estos conceptos (Serrano 2012:39).

Al llegar a los 4 o 5 años de edad, Astington y Wellman, afirman que los niños con un desarrollo normal entienden las preguntas clásicas que involucran creencias falsas: "¿Dónde buscará Sally su chocolate tarde?" (citado en De Villiers & De Villiers 2014:17).

La comprensión de las tareas de falsas creencias, no es la última fase del desarrollo mentalista, este continuará afinándose y se irá sustentando en algo más que las percepciones sensoriales y la habilidad abarcará la comprensión de como chistes, metáforas, ironía, sarcasmo y mentiras. De Villiers & De Villiers, hacen referencia a las inferencias complejas que se irán dando sobre los comportamientos de los otros (2014:18).

2.2.2.2. Comprensión de las creencias y de las creencias falsas de primer orden

La comprensión de las creencias de otros requiere ser consciente de que cada persona tiene una mirada subjetiva del mundo que la rodea con base a sus experiencias, esta mirada puede o no ser compartida por otros y dirige el comportamiento de esa persona. De igual forma la comprensión de las creencias falsas, esto significa, comprender que una persona puede tener una visión errada de la realidad y, por lo tanto, tiene una creencia falsa que va a regir su conducta. Serrano (2012: 43), nos dice que "las creencias son actitudes proposicionales, es decir son representaciones mentales que tenemos acerca de la realidad. Estas pueden ser verdaderas y, por lo tanto, corresponderse con la realidad o bien pueden ser falsas o incorrectas y no corresponden con la realidad". Será esta habilidad para discriminar la realidad de las creencias un hito crítico en el desarrollo de las habilidades mentalistas.

En el estudio del desarrollo de las creencias, antes de llegar a la comprensión de falsas creencias, se espera que los niños sean capaces de atribuir creencias. Wellman y Liu (2004) indicaron que la comprensión de las creencias se da después de la comprensión de los deseos y antes que la comprensión de las creencias falsas (citado en Serrano 2012:44), esto es alrededor de

los 3 y 4 años, en esta etapa el comportamiento de los otros puede ser explicado con base a sus creencias. En el estudio realizado por Wellman y Wolley (Citado en Serrano 2012:40), encontraron que niños desde los 3 años y medio eran capaces de desligarse de sus propias creencias y dar respuesta según la creencia del personaje en cuestión, mientras que los niños menores daban la respuesta con base a sus propias creencias.

Las investigaciones centradas en el estudio de las creencias verdaderas, no supera el estudio de las falsas creencias dado que, para comprobar la comprensión y dominancia del concepto de creencias, es preciso poner a prueba la habilidad para distinguir las propias creencias y el estado real de las cosas del mundo. Lo que se requiere es comprobar si el sujeto identifica y maneja los estados mentales que no coinciden con la realidad (Balmaceda 2016:7).

Estas ideas que parten de la investigación realizada por Premack y Woodruff (1978) en primates. El artículo publicado a raíz de dicha investigación “Does the Chimpanzee have a Theory of mind?”, llamó la atención a los estudiosos de la Psicología del sentido común, por la contribución al entendimiento de la adscripción de estados mentales, pero también generó críticas al analizar si los sujetos en cuestión eran capaces de comprender a sus pares como seres con creencias o faltos de ellas. Los cuestionamientos se aplicaban a la forma en que se había evaluado dichas habilidades. Gilbert Harman, uno de los filósofos convocados para escribir sobre el estudio planteó una manera de evaluar a los animales: supongamos que un chimpancé vea otro chimpancé observar como una banana expuesta en un recipiente opaco. Luego, el segundo chimpancé es distraído mientras la banana es sacada del recipiente opaco y puesto en otro similar ubicado cerca. Si el primer chimpancé tiene la expectativa de que su compañero buscará la banana en el recipiente en el que estaba originalmente, entonces eso mostraría que tiene una concepción de lo que es una creencia (Balmaceda, 2016).

El paradigma de las falsas creencias inicia con la tarea de cambio de localización, creada por Wimmer y Perner (1983), conocida como “Maxi y el chocolate”. En esta tarea se narra al niño la historia de Maxi, el personaje guarda en un armario de la cocina un chocolate, cuando abandona la habitación su madre entra y cambio el chocolate de lugar. Al regreso de Maxi decide buscar el chocolate, ante esta escena se preguntó a los niños ¿Dónde cree Maxi que está el chocolate? Los resultados demostraron que los niños de 3 y 4 años no eran capaces de responder de forma correcta a la pregunta, ellos indicaron que *Maxi* buscaría el chocolate donde lo guardo su madre. La conclusión a la que llegaron es que los niños menores de 4 años no logran atribuir la creencia del personaje en la historia. Mientras que los niños de entre 4 y 6 años mejoraban su resultado hasta alcanzar un 57%, y esto fue en aumento en la medida que la edad aumentaba, llegando a un 86%. Estos resultados fueron corroborados en experimentos posteriores (1987), en el cual agregaron

preguntas de control, la explicación de la expectativa del personaje y se cambió la pregunta inicial por *¿Dónde buscará Maxi el chocolate?* Ante ello los autores concluyen que antes de los 4 años no se da la comprensión de falsas creencias y el desarrollo de las habilidades mentalistas en relación a las creencias iniciaría entre los 4 y 6 años (Serrano 2012: 43). Resolver este tipo de tarea representa que el niño es capaz de diferencias entre su propia creencia de la creencia del personaje, llegando a reconocer en base a la realidad que el personaje tiene una falsa creencia de los hechos, distinta a la que él mismo tiene y con base a ello predecir las acciones de dicho personaje.

Diversos investigadores han elaborado distintas versiones de la tarea para evaluar las falsas creencias de primer orden tanto en población neurotípica como frente a poblaciones infantiles con diferentes diagnósticos, obteniendo resultados similares. Tareas como la de *Sally y Ann*, realizada por Baron- Cohen en 1985, redujeron la narrativa y las demandas cognitivas. Los resultados evidenciaron que en mayor porcentaje los niños de 4 años y 6 meses de edad sin trastornos asociados, lograron resolver con éxito la tarea. Encontraron también que los niños con trastorno autista no lograron resolver la tarea en un 80%, incluso aquellos que tenían un coeficiente intelectual promedio a diferencia de los niños con síndrome de down, los cuales desarrollaron la tarea en mayor porcentaje. Llegaron a la conclusión que “los niños con autismo tienen profundas dificultades para tener en cuenta los estados mentales, pero que estos impedimentos no se originan en un retardo mental o en un problema de memoria, ya que pueden recordar sus propias respuestas erróneas en la misma situación” (Perner et al 1987: 689 y 697).

En la búsqueda de reducir las demandas cognitivas para cristalizar las metarepresentaciones de los sujetos, se crearon tareas de contenido inesperado. Las tareas consisten en mostrar un empaque familiar para los niños y preguntarles qué creen que hay dentro, posteriormente se les muestra el contenido real que no es el que se esperaría en base al empaque, seguido de preguntas control que ayuden a verificar que reconoce su creencia inicial y finalmente se formula la pregunta sobre qué pensaría un sujeto que no ha visto el contenido. Pese al cambio de tarea, los resultados obtenidos son similares a los que revelaron las tareas de cambio de ubicación de Wimmer y Perner en 1983. Una de estas pruebas fue la elaborada por Perner, Wimmer, Susan R. y Leekam en 1987, a la que llamaron el test de los *Smarties*. En esta tarea se encontró aspectos provechosos para la investigación. El primero de ellos, es que la falsa creencia es atribuida a otra persona y se deja de lado a los personajes ficticios, títeres y demás. En segundo lugar, la prueba requiere que el sujeto acceda a sus estados mentales frente a la tarea (el contenido del empaque) antes de atribuir la falsa creencia. Esto significa, que han experimentado previamente el poseer una idea falsa antes de interpretarla en el otro.

Perner y colaboradores (1987), en su estudio encontraron que el 72% de menores de 3 años acertaron ante la pregunta de falsas creencias propias, el 55% no lograron predecir que la otra persona pensaría que hay Lacasitos, o un contenido relacionado, basando su respuesta en la realidad. Los resultados llevaron a la conclusión que primero se comprenden las falsas creencias propias y luego la de los demás (Citado en Serrano 2012:47).

Se puede concluir que con base a las investigaciones la trayectoria de desarrollo de la teoría de la mente sigue un mismo patrón. En el meta-análisis de Wellman y colaboradores, en el cual recogieron los datos de 178 investigaciones realizadas en un lapso de 15 años, con una muestra de 4000 niños, incluyendo países de Sudamérica y África. Encontraron el incremento significativo en los niños de entre los 4 y 5 años en relación a la comprensión de la mente (2001:679).

2.2.3 Relación entre lenguaje y Teoría de la mente

De Villiers & De Villiers, sostiene que existen 3 posiciones distintas de la relación entre el lenguaje y la teoría de la mente que cuentan con evidencia empírica que los respalde. (2014:113). La primera posición se sostiene en relación al contenido de la teoría de la mente y sostiene que, como parte del desarrollo de la comprensión de las propias creencias, deseos, pensamientos y sentimiento, se precisa de escuchar el lenguaje sobre ellos para aprender a expresar dichos conceptos dentro de la interacción. En el desarrollo del niño, antes de adquirir lenguaje ya es capaz de experimentar deseos y sentimientos claros y cuenta con cuidadores que son capaces de leer sus mentes e interpretar el por qué de su comportamiento y realizarán acciones para atenderlos, como ofrecer consuelo, alimento o cuidado. Esa atención se acompaña de argumentos y nombres tales como: “no quieres esta galleta”, “¿te duele la barriga?”, etc. Los niños no solo se fijan en los comportamientos, están atentos también a lo que los adultos dicen y explican, de esta forma como lo explica Hutto, “las personas construyen una “psicología popular”, es decir, una teoría de sentido común acerca de cómo nuestras mentes, y por extensión las mentes de otras personas, operan en el mundo y se relacionan con el comportamiento observable” (Citado en De Villiers & De Villiers 2014:314). En conclusión, el contenido de la teoría de la mente se aprende como palabras que sirven de etiquetas para los estados mentales que no son observables mediante el comportamiento. El segundo argumento sobre el papel del lenguaje en el desarrollo de la teoría de la mente, se basa en la información que las conversaciones contienen (Appleton & Reddy, 1996; Harris, 2005; Peterson & Siegal, 1999; Wellman & Peterson, 2013b, citado por De Villiers & De Villiers 2014:314). Se refiere al papel de las conversaciones cotidianas, no solo aquellas sobre mente y comportamiento, que se configuran como una entrada de creencias y deseos de los otros. En una conversación se exponen los aciertos o la ignorancia de alguno de los hablantes en la aprobación o el rechazo de su interlocutor. Cuando el niño participa en una conversación se

enfrenta a las diferentes perspectivas de las otras personas, considerándose de mayor riqueza que la información que es transmitida a través de los comportamientos, la mirada, la expresión gestual, sentimientos y deseos. Finalmente, la tercera posición tiene su argumento en el papel que juega el dominio que tiene el niño de su propio lenguaje más que en la información contenida en el lenguaje de entrada o la interacción conversacional (Astington & Jenkins 1999:1311-1320. El niño con un mayor dominio de la gramática puede expresar la diferencia entre dos o más perspectivas. Un niño con la capacidad de expresar la creencia errónea de alguien puede usar esa representación para razonar sobre lo que la otra persona podría hacer a continuación, o por qu la persona tenía esa creencia. Varios escritores han argumentado que el dominio de las estructuras lingüísticas apropiadas le da al niño una nueva habilidad para razonar sobre el contenido de la mente de los demás, un nuevo formato, si se quiere, para pensar sobre estos eventos abstractos (De Villiers & De Villiers, 2000). Esto se apoya en el conocimiento de verbos mentalistas o ser capaz de emitir expresiones más largas y retener información con mayor eficacia.

Cada una de estas posturas se apoya en investigaciones que dan soporte empírico, por lo tanto, se puede concluir que cada una de ellas responde a la afirmación de que el lenguaje es una herramienta para aprender sobre nuestro mundo interno y sobre el mundo interno de los otros.

2.3 Definición de términos básicos

- Comprensión de frases

Aptitud del sujeto para interpretar frases orales de longitud y complejidad creciente, y elegir dibujos que ilustran el significado referencial de las frases (Wiig et al. 2018: 3).

- Conceptos lingüísticos

Aptitud del sujeto para interpretar indicaciones que contienen conceptos básicos y requieren operaciones lógicas, como inclusión, exclusión, ubicación y tiempo, e identificar el dibujo mencionado entre varios dibujos (Wiig et al. 2018: 3)

- Teoría de la mente: Habilidad cognitiva compleja que permite comprender y predecir estados mentales en uno mismo y en los otros. Permite inferir los deseos, creencias y pensamientos de las otras personas brindando mayor entendimiento de la conducta (Uribe et al. 2010:28). (Balmaceda 2016).

- Falsas creencias de primer orden

Se refiere a la capacidad para inferir conductas a partir de la identificación en el otro de creencias falsas, implica que se comprende y domina el concepto de creencias (Balmaceda 2016).

- Institución educativa inicial estatal:

Son las instituciones educativas que satisfacen los requerimientos del segundo ciclo y están destinados a ofrecer actividades técnico pedagógicas y servicios complementarios y compensatorios de salud y alimentación, orientados a favorecer el desarrollo bio-psicomotor, intelectual y socio-emocional del niño (Educación inicial, 2022)

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias en niños de primer orden de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

2.4.2 Hipótesis específicas

- Existe una relación significativa entre la comprensión de frases y la comprensión de tareas de falsas creencias de primer orden en los niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

- Existe una relación significativa entre la comprensión de conceptos lingüísticos y la comprensión de tareas de falsas creencias de primer orden en los niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se desarrolla con el enfoque cuantitativo, ya que recoge datos para la medición de las variables estudiadas y probar la hipótesis con base en la medición numérica apoyándose de análisis estadístico (Hernández et al., 2014).

El diseño corresponde al estudio con alcance correlacional, pues asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Hernández et al., 2014). La investigación busca establecer la relación entre las variables comprensión de frases y conceptos lingüísticos, y la variable comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de instituciones estatales de la ciudad de Chiclayo. Dado que este estudio se llevará a cabo la medición de las variables sin manipulación de las mismas, se trabaja con un diseño observacional.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población:

La población a la que se ha estudiado estuvo conformada 54 niños, por 23 niños y 31 niñas de 5 y 6 años de edad, que cursan nivel inicial de 5 años de dos instituciones educativas estatales de la ciudad de Chiclayo.

3.2.2 Muestra

La muestra fue de 47 niños, conformada por 22 niños y 25 niñas de entre 5 y 6 años.

La elección de la muestra fue no probabilística

Tabla 1. Población y muestra

Sujetos	1	2
Población	25	29
Muestra	22	25

1. I. E.: 143 Caminito del saber
2. I. E.: 040 Las Mercedes

Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta fueron:

- La edad de los participantes, comprendida entre los 5 años a 6 años 11 meses y 30 días, según la ficha de datos personales de cada niño proporcionado por la profesora a cargo de aula correspondiente.
- Asistencia, debía ser regular en un 80% a la institución educativa y presentar un lenguaje comprensivo y expresivo acorde a su edad cronológica, según la lista de cotejo y registro de desempeño brindados por la profesora a cargo del aula correspondiente.
- Se consideró como criterio de exclusión las dificultades a nivel motor, sensorial, cognitivo, de comunicación o lenguaje, según la ficha de datos personales de cada niño brindado por la profesora a cargo del aula correspondiente.

3.3 Definición y operacionalización de variables

Las variables de estudio fueron la comprensión de frases, conceptos lingüísticos y las falsas creencias. Estas variables se les trató como cuantitativas.

Tabla 2. Definición y operacionalización de variables

	Definición conceptual	Definición operacional	Valores
Variable 1a	<p>Conceptos lingüísticos Aptitud del sujeto para interpretar indicaciones que contienen conceptos básicos y requieren operaciones lógicas, como inclusión, exclusión, ubicación y tiempo, e identificar el dibujo mencionado entre varios dibujos (Wiig et al. 2018: 3).</p>	<p>Señalar, en el cuaderno de estímulos, el dibujo o dibujos que corresponden con la instrucción que se le da oralmente. respuesta correcta se puntúa 1, si es incorrecta 0. Se detiene después de cuatro puntuaciones seguidas de 0. Habilidades sintácticas: Sub test Comprensión de frases (CF) de la Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje (CELF5).</p>	<p>13 a más - Por encima de la media De 8 a 12 - En la media 7 - En el límite 6 e inferior -Por debajo de la media</p>
Variable 1b	<p>Comprensión de frases Aptitud del sujeto para interpretar frases orales de longitud y complejidad creciente, y elegir dibujos que ilustran el significado referencial de las frases (Wiig et al. 2018: 3).</p>	<p>Señalar, en el cuaderno de estímulos, el dibujo que se corresponde a la frase que se le lee. La respuesta correcta se puntúa 1, si es incorrecta 0. Se detiene después de cuatro puntuaciones seguidas de 0. Habilidades semánticas: Sub test Conceptos lingüísticos (CL) de la Evaluación Clínica de los fundamentos del lenguaje (CELF 5)</p>	<p>13 a más - Por encima de la media De 8 a 12 - En la media 7 - En el límite 6 e inferior -Por debajo de la media</p>
Variable 2	<p>Falsas creencias de primer orden Capacidad para inferir conductas a partir de la identificación en el otro de creencias falsas (Balmaceda 2016).</p>	<p>Se presenta una situación con material concreto al niño (una caja de fósforos con piedras en su interior) y se realizan 4 preguntas, 2 de control y 2 para conocer sus creencias. Cada pregunta tiene un puntaje de 0 – 1. Logra la tarea si alcanza los 4 puntos.</p>	<p>4 puntos Logró de la tarea 0 – 3 puntos No logró la tarea</p>

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Instrumento para evaluar la Comprensión de frases y Conceptos lingüísticos

Para evaluar la variable 1a y 1b se aplicó el sub test Comprensión de frases y Conceptos lingüísticos de la Evaluación Clínica de Fundamentos del Lenguaje (CELF-5).

3.4.1.1. Ficha técnica de la Evaluación Clínica de Fundamentos del Lenguaje (CELF-5)

Tabla 3. Ficha técnica de la Evaluación Clínica de Fundamentos del Lenguaje (CELF-5)

NOMBRE ORIGINAL	Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fifth Edition
AUTORES	Elisabeth H. Wiig, Eleanor Semel y Wayne A. Secord
EDITORIAL	NCS Pearson Inc. 2013
ADAPTACIÓN ESPAÑOLA	Departamento de I+D de Pearson Clinical & Talent Assessment: Cristina Aguilar, Ana Hernández, Érica Paradell y Frédérique Vallar
AÑO DE ADAPTACIÓN	Person Educación, 2018
APLICACIÓN	Individual
DURACIÓN DE LA PRUEBA	Índice principal de lenguaje: 35 min. Total aplicación: variable
ÁMBITO DE APLICACIÓN	Entre los 5 años y los 15 años y 11 meses
ÁREA DE EVALUACIÓN	Lenguaje
FINALIDAD	Evaluación completa de las actitudes lingüísticas del niño o adolescente, análisis de los puntos fuertes y débiles e identificación de posibles trastornos del lenguaje y la comunicación.
CONTENIDO	Comprensión de frases Conceptos lingüísticos Morfosintaxis Palabras relacionadas Ejecución de indicaciones Elaboración de frases Repetición de frases Comprensión oral de textos Definición de palabras Puzle de palabras Relaciones semánticas habilidades pragmáticas Verificación de las habilidades pragmáticas
MATERIALES	Manual de aplicación y corrección, manual técnico, cuadernillo de anotación uno (edades 5 – 8), cuadernillo de adaptación 2 (edades 9 – 15), cuaderno de estmulos 1 y 2 “Cuestionario de competencias lingüísticas”

3.4.1.2 Descripción del sub test de Comprensión de frases

Tiene como objetivo medir la aptitud para comprender las reglas gramaticales (estructurales) a nivel de frase en edades de 5 – 8 años. El sujeto debe señalar, en el cuaderno de estímulos, qué dibujos se corresponde con la frase que se le lee. La prueba está formada por 26 ítems, cuenta con dos puntos de comienzo, regla de retorno y regla de terminación. Los ítems se valoran en una escala de dos puntos (1,0). El test ofrece baremos.

3.4.1.3 Descripción del sub test de Conceptos lingüísticos

Tiene como objetivo Medir la aptitud para interpretar indicaciones que contienen conceptos básicos para las edades de 5 a 8 años. Algunos conceptos requieren la comprensión de operaciones lógicas y conjunciones como todas, menos una, y, u o. Para ello el sujeto debe señalar, en el cuaderno de estímulos, el dibujo o dibujos que se corresponden con la instrucción que se le da oralmente y que incluye conceptos básicos.

La prueba está formada por 25 ítems. Cuenta con dos puntos de comienzo, regla de retorno y regla de terminación. Los ítems se valoran en una escala de dos puntos (1,0).

3.4.2 Instrumento para evaluar la tarea de falsas creencias de

Para valorar la comprensión de falsas creencias de primer orden se administró una versión de la tarea original de contenido inesperado propuesta por Perner y colaboradores (1987). Dicha adaptación pasó por la revisión y validación de juicio de expertos previa a su aplicación.

3.4.3. Descripción de la prueba de contenido inesperado

Para la tarea se utilizó una caja de fósforos con tres piedras en su interior. En la primera parte de esta tarea se mostró la caja de fósforos cerrada. A continuación, para valorar su creencia acerca del contenido de la caja de fósforos se pidió que mencionen qué piensan que hay dentro de la caja. Posteriormente, se les enseñó el contenido real de la caja (piedras). Finalizado este proceso, se planteó la pregunta para valorar sus falsas creencias previas acerca del contenido de la caja “Antes de abrir la caja, ¿qué creías que había dentro?” y una pregunta control “Y en realidad,

¿qu hay dentro de la caja?”. Finalmente, se les explica que se preguntará lo mismo a un compañero o compañera que no había visto nunca el contenido de la caja y el sujeto debía predecir la creencia del otro niño “¿Qu pensará X (nombre del compañero o compañera) que hay dentro de la caja?” y justificar su respuesta “¿Por qu pensará eso?”.

Las preguntas que se puntúan con un punto si son respondidas de forma correcta son:

- Antes de abrir la caja, ¿qu creías que había dentro?
- Control: Y en realidad, ¿qu hay dentro de la caja?
- ¿Qu pensará X (nombre del compañero o compañera) que hay dentro de la caja?
- Control ¿Por qu pensará eso?

Para que se considere que la tarea ha sido lograda se debe responder correctamente a las cuatro preguntas y obtener un puntaje de 4.

3.5 Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se contactó con las instituciones educativas para informarles sobre el estudio, solicitar su participación y obtener su autorización. En segundo lugar, se solicitó el permiso de los padres de familia a través de la firma de un consentimiento informado. En tercer lugar, se programó las sesiones de evaluación, de una duración aproximada de 20 a 25 minutos de manera individual con cada niño. En cuarto, lugar se procedió a la corrección y finalmente se realizó el basado de datos a una plantilla de Excel para el análisis estadístico.

3.6 Procesamiento y análisis de datos

Se elaboró la base de datos y fueron ingresados en el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para su análisis. En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo (frecuencia y porcentaje) de las variables comprensión de frases, conceptos lingüísticos y falsas creencias. En segundo lugar, se calculó la normalidad de datos con la prueba Shapiro-Wilk. Finalmente, Para el análisis de relación entre las variables medidas según la hipótesis, se utilizó la correlación de Rho de Spearman, con un nivel de significancia 0,05.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

En este apartado se presentan, en primer lugar, los resultados del análisis estadístico descriptivo de la muestra total, correspondientes al desempeño en las tareas relacionadas al desarrollo del lenguaje: conceptos lingüísticos y comprensión de frases, y el desempeño en la tarea de falsas creencias.

En segundo lugar, se incluye la contrastación de la hipótesis general y de las específicas, con tablas de análisis correlacional entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias, para lo cual se utilizó la correlación Spearman con un nivel de significación de $p < 0,05$.

4.1.1 Resultados descriptivos de las variables de estudio

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable de Comprensión de frases por edades

		Edad en años		Total
		5 años	6 años	
Comprensión de frases	En la media	8 47,1%	12 40,0%	20 42,6%
	En el límite	2 11,8%	10 33,3%	12 25,5%
	Por debajo de la media	7 41,2%	8 26,7%	15 31,9%
Total		17 100,0%	30 100,0%	47 100,0%

En la tabla 4, se observa que el mayor porcentaje de los niños de 5 años se ubica en la categoría “En la media” en relación a la tarea de comprensión de frases. Concretamente, el 47.1% de los niños se encontraron en la categoría “En la media” y el 41.2% de los participantes ocupó la categoría “Por debajo de la media”. De igual forma, en los niños de 6 años el mayor porcentaje se ubica en la categoría “En la media”, con un 40%, seguido por el 33.3% que se encuentran en la categoría “En el límite” y, finalmente, en la categoría “Por debajo de la media” se encontró un 26.7%. Teniendo el total de la muestra, se observa que el porcentaje que predomina en comprensión de frases corresponde al nivel “En la media”, con el 42,6% de los niños agrupados con ambas edades; a este porcentaje le sigue el 31,9% de los niños en el nivel “por debajo de la media”; y el 25,5% del total de niños se ubica en el nivel “En el límite”.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable de conceptos lingüísticos por edades

		Edad en años		Total
		5 años	6 años	
Conceptos lingüísticos	En la media	6 35,3%	5 16,7%	11 23,4%
	En el límite	1 5,9%	3 10,0%	4 8,5%
	Por debajo de la media	10 58,8%	22 73,3%	32 68,1%
Total		17 100,0%	30 100,0%	47 100,0%

En la tabla 5 se observa que el mayor porcentaje de los niños de 5 años se ubica en la categoría a “Por debajo de la media” en la tarea de conceptos lingüísticos. Específicamente, el 5.9% de los niños se encontraron en la categoría a “En el límite”, el 35.5% se encontraron en la categoría a “En la media” y el 58.8% de los participantes ocupó la categoría a “Por debajo de la media”. De igual forma, en los niños de 6 años el mayor porcentaje se ubica en la categoría a “Por debajo de la media”, con un 73.3%, seguido por el 16.7% que se encuentran en la categoría a “En la media” y, finalmente, un pequeño porcentaje representado por el 10% en la categoría a “En el límite”. Considerando el total de la muestra, se aprecia que el porcentaje predominante en conceptos lingüísticos corresponde al nivel “Por debajo de la media”, con el 68,1% de los niños de ambas edades; este porcentaje es seguido por el 23,8% de los niños en el nivel “En la media”; y el 8,5% del total de la muestra se encuentra en el nivel “En el límite”.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la variable de Falsas creencias de primer orden

		Edad en años		Total
		5 años	6 años	
Falsas creencias	Logro	9	18	27
		52,9%	60,0%	57,4%
	No logro	8	12	20
		47,1%	40,0%	42,6%
Total		17	30	47
		100,0%	100,0%	100,0%

Por otro lado, en la tabla 6 se observa que, en relación a la tarea de falsas creencias, los niños de 5 años en un 52,9% lograron realizar la tarea frente a un 47,1% que no lograron realizarla. Mientras que los niños de 6 años alcanzaron un logro en un 60%, y un 40% de los evaluados no lograron realizar la tarea. En cuanto al total de la muestra, se registra un 57,4% mayoritario de niños que lograron desarrollar la tarea de falsas creencias, en tanto que el 42,6% no pudieron lograr ejecutar dicha tarea.

4.1.2 Contratación de hipótesis

4.1.2.1 Prueba de normalidad

Tabla 7. Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Variable total	,929	47	,007
Comprensión de frases	,888	47	,000
Conceptos lingüísticos	,963	47	,141
Falsas creencias	,743	47	,000

En la tabla 7, se observan los resultados de la prueba de normalidad donde se exploró los datos con la prueba de Shapiro-Wilk. Esta prueba arrojó que la variable total y las variables comprensión de frases y falsas creencias no presentan distribución normal por cuanto los valores de significación correspondientes son menores al nivel de $p = .01$; por lo tanto, con

este resultado se rechaza la hipótesis nula que establece normalidad de datos. La única variable que sí presenta normalidad de datos es conceptos lingüísticos, donde la significación es mayor a $p = .05$. En base a estos resultados, para el análisis de las correlaciones de las variables se emplea la prueba no paramétrica de correlación Spearman.

4.1.2.2 Contrastación de la hipótesis general

Hg: Existe relación significativa entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

H₀: No existe relación significativa entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos y la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo.

Tabla 8. Correlación no paramétrica entre la variable total y la variable falsas creencias de primer orden

		Falsas creencias	
		Coefficiente de correlación	0,326*
Rho de Spearman	Variable total	Sig. (unilateral)	0,013
		N	47

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

En la tabla 8, el coeficiente de la correlación de Spearman obtenido entre las variables de estudio ($\rho = 0,326$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado indica que la variable total, que incluye comprensión de frases y conceptos lingüísticos, se relaciona significativamente con las falsas creencias de orden en los niños de la muestra investigada. Por lo que se infiere de esta relación encontrada, a mayor puntuación en la variable total, mayor es la puntuación obtenida en falsas creencias por los niños de la muestra evaluados.

Decisión: Por lo tanto, de acuerdo los resultados registrados, se decide rechazar la hipótesis nula de la hipótesis general de estudio.

4.1.2.3 Contrastación de las hipótesis específicas

H₁: Existe una relación significativa entre la comprensión de frases y la comprensión de tareas de falsas creencias en los niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

H₀: No existe una relación significativa entre la comprensión de frases y la comprensión de tareas de falsas creencias en los niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

Tabla 9. Correlación no paramétrica entre las variables: Comprensión de frases y falsas creencias de primer orden

		Falsas Creencias	
Rho de Spearman	Comprensión de Frases	Coefficiente de correlación	0,247*
		Sig. (unilateral)	0,047
		N	47

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

En la tabla 9, el resultado fue el siguiente: el coeficiente de Spearman obtenido entre la variable comprensión de frases y la variable falsas creencias ($\rho = 0,247$) resulta ser estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Con este resultado se verifica que la comprensión de frases se relaciona de manera significativa con las falsas creencias en los niños de la muestra estudiada. En tal sentido, esta relación positiva indica que, a mayor puntuación en comprensión de frases, mayor es la puntuación registrada en falsas creencias por los niños evaluados.

Decisión: Por tanto, considerando que el resultado es significativo, se rechaza la hipótesis nula de la primera hipótesis específica.

H₂: Existe una relación significativa entre la comprensión de conceptos lingüísticos y la comprensión de tareas de falsas creencias en los niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

H₀: No existe una relación significativa entre la comprensión de conceptos lingüísticos y la comprensión de tareas de falsas creencias en los niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.

Tabla 10. Correlación no paramétrica entre las variables: Conceptos lingüísticos y falsas creencias de primer orden

		Falsas Creencias	
Rho de Spearman	Conceptos lingüísticos	Coefficiente de correlación	0,340*
		Sig. (unilateral)	0,010
		N	47

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

En la tabla 10, el coeficiente de la correlación de Spearman registrado entre las variables conceptos lingüísticos y falsas creencias ($\rho = 0,340$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. En consecuencia, se comprueba que existe relación significativa entre ambas variables. Asimismo, esta relación permite deducir que, a mayor puntuación en conceptos lingüísticos, mayor es la puntuación obtenida en falsas creencias por los niños de la muestra seleccionada.

Decisión: Por consiguiente, en vista de los resultados registrados, se rechaza la hipótesis nula de la segunda hipótesis específica.

4.2 Discusión de resultados

El presente estudio pretendía, examinar la relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años del nivel inicial, considerando las tareas de la comprensión de frases y conceptos lingüísticos como medidas de la habilidad lingüística sintaxis y semántica respectivamente. Por otro lado, describir el nivel de comprensión de cada una de las variables relacionadas al lenguaje y la tarea de falsas creencias de primer orden para determinar la relación que existe entre ellas.

En cuanto a la tarea de comprensión de frases, la cual mide la aptitud para comprender las reglas gramaticales, correspondiente a la habilidad sintáctica del lenguaje, se encontró que el nivel de desempeño que prevalece es el nivel “en la media” en ambas edades, pero se evidencia una leve caída en el desempeño a mayor edad, siendo los niños de 5 años quienes tienen una mayor

habilidad que los niños de 6 años en dicha categoría. Este desempeño se acentúa en la categoría “en el límite” y cambia drásticamente en la categoría “por debajo de la media”, donde el 41.2% de niños de 5 años se ubican en contraste de un 26.7% de niños de 6 años.

Con respecto al desempeño en conceptos lingüísticos, tarea en la que el niño interpreta indicaciones con conceptos básicos como parte de una habilidad semántica, se encontró que la mayor prevalencia en ambas edades se encuentra en la categoría por “debajo de la media”, con un 58% para los niños de 5 años y 73.3% en los niños de 6 años, mientras que en la categoría “en la media” encontramos al 35.3% de la población de 5 años y un 16.7% de los niños de 6 años, evidenciándose nuevamente un desempeño más favorable en los niños menores.

La falta de regularidad de los puntajes obtenidos en ambas tareas de tipo lingüístico se contraponen a las bases teóricas del desarrollo del lenguaje que señalan que este es predecible porque sigue un orden secuencial, el mismo que va en ascenso (Owens 2003). Así mismo, estos resultados, no concuerdan con los resultados obtenidos por Serrano (2012), quien en su investigación sobre el desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas, inicia con una descripción de las habilidades lingüísticas en niños de 4 a 12 años, ahí encontró que el desempeño en las tareas de lenguaje indica que a mayor edad mayores puntuaciones, observó que al utilizar pruebas normalizadas se dio un incremento significativo en función de la edad. Específicamente, en los resultados del componente sintáctico se apreció que según la edad hay un incremento en la puntuación. Del mismo modo, el trabajo de Bermúdez y Sastre realizado en Colombia (2010) con el objetivo de estudiar las falsas creencias y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años, se refleja que el desempeño en el componente semántico aumento según la edad.

La irregularidad en los resultados podría estar relacionados al tipo de escolaridad que llevaron en los años de pandemia y al nivel de escolaridad de las edades. En primer lugar, la población evaluada durante las edades de 3 y 4 años recibieron una educación limitada considerando las demandas sanitarias, esto acortó sus oportunidades de aprendizaje y refuerzo de términos importantes para las pruebas evaluadas, así como la oportunidad de interactuar con sus pares y reforzar aprendizajes. En segundo lugar, si bien existe una separación de las edades para el estudio, se debe tener en cuenta que ambos grupos de edad pertenecen al aula de 5 años.

El resultado obtenido en la tarea de conceptos lingüísticos, que ubica a un alto porcentaje de la muestra en la categoría “por debajo de la media”, tampoco se respalda en la literatura, la cual señala que entre los 3 y 4 años el niño incorpora conjunciones, adjetivos con atributo de tamaño, tiempo etc., así mismo a partir de los 4 años utiliza preposiciones de espacio y tiempo y demás (Acosta y Moreno 2005), estas categorías son evaluadas en la prueba de conceptos lingüísticos y

se esperaría en los niños evaluados un mejor desempeño acorde con su etapa de desarrollo. Acorde a ello, la investigación de Bermúdez, presenta un rendimiento superior al promedio, en contraposición con las obtenidas en este estudio. Estas diferencias pueden ser explicadas por la diferencia entre el nivel sociocultural de la muestra de Bermudez y el de la presente investigación. Bermudez, contó con 116 participantes pertenecientes a clase media alta de escuelas privadas de la ciudad de Bogotá y Chia, mientras que para esta investigación los 47 participantes eran estudiantes de escuelas estatales ubicadas en una zona urbana y urbano marginal. Estas diferencias impactan en el normal desarrollo del niño, quien necesita oportunidades de aprendizaje.

Al analizar los resultados de la tarea de falsas creencias según la edad se observa un patrón creciente en relación a la edad, en el cual los niños de 6 años obtuvieron mejor desempeño que los de 5 años y a su vez se redujo a los 6 años el porcentaje de no logro. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Bermudez y Sastre (2010), en la cual al analizar los resultados en el desempeño de falsas creencias en niños de 2,3 y cuatro años, se evidencia un aumento paulatino en las habilidades evaluadas. Así mismo, el estudio de Serrano (2013), profundiza este análisis en un rango mayor de edad, contando con una muestra de niños desde los 4 hasta los 6 años. Este trabajo encontró que las puntuaciones en la tarea de falsas creencias de primer orden aumentaron entre los 4 y 6 años. Afirma que el desarrollo en la comprensión de la mente es continuo y que algunas comprensiones se adquieren antes que otras y según sus hallazgos la comprensión de la mente de primer orden se alcanzaría por completo en edades intermedias entre los 6 y 8 años. Sin embargo, se aprecia una diferencia significativa entre el desempeño de los niños de 6 años evaluados por Serrano (86.7%), resultados que se ubican por encima de los resultados de esta investigación (60%). Nuevamente se podría considerar que los aspectos socioeconómicos de la muestra para interpretar la diferencia.

En lo que respecta a la relación significativa entre la comprensión de frases y la comprensión de tareas de falsas creencias, se encontró que existe una correlación positiva media. Estos resultados responden a la investigación de Astington y Jenkins (1999), los resultados de su investigación mostraron que la sintaxis, mas no la semántica predecía una variación única en las puntuaciones de las tareas de falsas creencias, llegando a la conclusión de que la sintaxis impacta de manera importante en el desarrollo de habilidades mentalistas. Sin embargo, investigaciones posteriores cuestionan las conclusiones de Astington y Jenkins, al sostener que las pruebas de sintaxis no son una medida pura de la misma, ya que se requiere de habilidades semánticas para su comprensión (Ruffman et al. 2003), postulado que cuestionaría la tarea de comprensión de frases utilizada en este estudio.

Respecto a conceptos lingüísticos y la comprensión de falsas creencias, se corroboró la relación entre ambas variables, alcanzando una correlación positiva media. Ello es acorde con lo hallado

en el estudio de Bermudez y Sastre (2010), el cual se enfocó en la relación exclusiva de la semántica en la comprensión de falsas creencias, encontrando asociaciones significativas entre la competencia semántica y las tareas de recipiente engañoso (Perner 1987), al igual que con la tarea de cambio inesperado. Del mismo modo el estudio longitudinal sobre la relación de la sintaxis, semántica, memoria de trabajo y falsas creencias, dirigido por Slade y Ruffman (2005), realizado en el reino unido, utilizó entre su batería la tarea de conceptos lingüísticos del Test Celf pre escolar como una medida de la semántica y la tarea de Perner (1987), para la habilidad de detectar falsas creencias, las cuales coinciden con las baterías utilizadas en esta investigación. Concluyeron que, la tarea de conceptos lingüísticos guarda mayor correlación con la tarea de falsas creencias que la prueba de semántica BPVS (Prueba de comprensión semántica de sustantivos y verbos básicos), argumentando que las falsas creencias necesitan que el niño sea capaz de entender las palabras en el contexto de un enunciado largo por encima de la capacidad para comprender enunciados de una sola palabra.

Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos, se acepta la hipótesis general que establece que existe una relación significativa entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo. Este hallazgo se apoya en las investigaciones realizadas por Milligan et al. (2007), Slade y Ruffman (2005) y Ruffman et al. (2003). Ambas investigaciones tomaron las habilidades lingüísticas de sintaxis y semántica en niños para hallar la correlación con la tarea de falsas creencias. Estas investigaciones encontraron que la medida compuesta (sintaxis + semántica) correlaciona significativamente con las falsas creencias de primer orden. Esto se argumenta bajo la idea de que la sintaxis y la semántica están entrelazadas en su desarrollo y la interpretación de la sintaxis depende en gran medida del conocimiento semántico. Garnaham y Ruffman (2001, citado en Slade y Ruffman, 2005) señalan que el lenguaje general (sintaxis + semántica) podría permitir que los niños consideren y agudicen el conocimiento implícito y otorgar términos para pensar explícitamente sobre un estado mental. Esto es acorde con lo que este estudio demuestra.

Ellos postulan, además, que las habilidades mentalistas están relacionadas con la habilidad general del lenguaje más que con la sintaxis o la semántica per se. Este postulado no es corroborado en esta investigación, ya que el análisis de la tarea de falsas creencias tanto con la variable total (sintaxis+semántica), como con las variables individuales (sintaxis y semántica) arrojan una correlación positiva media, sin marcar distinción entre los niveles de correlación. Esto puede ser explicado debido a que las medidas del lenguaje suelen tener muchos elementos y, por lo tanto, los resultados dependerán de las pruebas del lenguaje que se seleccione. En las

investigaciones mencionadas se tomaron distintas pruebas de lenguaje que abarcaban mayor número de tareas.

Se tiene presente que la teoría de la mente es más que la comprensión de falsas creencias, asimismo, la habilidad lingüística es más que la sintaxis y la semántica. Por ello se comprende que las investigaciones muestran patrones diferentes de correlación al hacer uso de distintas pruebas para evaluar el desempeño tanto de lenguaje como el de falsas creencias. Pese a ello se ha podido mantener lo descrito por investigaciones precedentes en cuando a la relación que existe entre el lenguaje y la comprensión de falsas creencias de primer orden, como un hito importante en el desarrollo de la mente.



CONCLUSIONES

- Esta investigación determinó que existe relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos con la comprensión de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo.
- El mayor porcentaje de niños de 5 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo se encontró en el nivel “en la media” en la tarea de comprensión de frases.
- El mayor porcentaje de niños de 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo se encontró en el nivel “en la media” en la tarea de comprensión de frases.
- El mayor porcentaje de niños de 5 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo se encontró en el nivel “por debajo de la media” en la tarea de conceptos lingüísticos.
- El mayor porcentaje de niños de 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo se encontró en el nivel “por debajo de la media” en la tarea de conceptos lingüísticos.
- El mayor porcentaje de niños de 5 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo logró realizar la tarea de falsas creencias de primer orden con éxito.
- El mayor porcentaje de niños de 6 años de instituciones educativas estatales de nivel inicial de la ciudad de Chiclayo logró realizar la tarea de falsas creencias de primer orden con éxito.

- Existe correlación positiva media entre el nivel de comprensión de frases y el desempeño en la comprensión de tareas de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo.
- Existe correlación positiva media entre el nivel de comprensión de conceptos lingüísticos y el desempeño en la comprensión de tareas de falsas creencias de primer orden en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo.



RECOMENDACIONES

- Brindar estrategias orientadas a reforzar el dominio de conceptos básicos en ambas instituciones educativas estatales de nivel inicial, con el fin de incrementar la habilidad semántica.
- Realizar investigaciones similares utilizando distintas medidas del componente semántico y sintáctico, con el fin de ampliar el conocimiento relacionado a la correlación estudiada.
- Seguir investigando el desarrollo de la teoría de la mente, utilizando diferentes instrumentos las cuales permitan tener una visión más amplia del desarrollo de las habilidades metalingüísticas y analizar si el tipo de tarea impacta en la relación con las habilidades lingüísticas.
- Amplificar la investigación incorporando distintas variables como las funciones ejecutivas y considerar poblaciones de distintas edades para ampliar el conocimiento sobre el tema.

REFERENCIAS

ACOSTA, Víctor & Ana MORENO

2005 *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.

ACOSTA, Víctor, Ana MORENO, V. RAMOS, Albert QUINTANA & Orlando ESPINO

2002 *La evaluación del lenguaje Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.

AGUADO, Gerardo

2003 *El Desarrollo del Lenguaje de 0 a 3 Años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Tercera edición. CEPE Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

APARICIO, Melina & Alonso IGUALADA

2019 *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Barcelona: Editorial UOC.

ASTINGTON, Janet y Jennifer JENKINS

1999 "A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development". *Dev Psychol.* Toronto. Volumen 35(5), pp. 1311-1320
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>

BALMACEDA, Tomás

2016 "Tres dadas del test de la falsa creencia". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*. Argentina. Volumen 8(2), pp. 5-21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612655>

BERKO, Jean & Nan BERNSTEIN

2010 *"El desarrollo del Lenguaje"*. Séptima edición. Madrid: Prentice-Hall.

BERMÚDEZ, Jaimes

2009 “Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina?”. *Revista Iberoamericana de Psicología*. Bogotá, volumen 2(1), pp. 67–85.

<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.2106>

BERMÚDEZ, Jaimes & Luz SASTRE-GÓMEZ, L.V.

2010 “Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años” *Universitas Psychologica*. Bogotá, volumen 9 (3), pp. 849-861.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-3.fcds>

CUETO, Fernando

2011 *Neurociencia del lenguaje*. Madrid: Panamericana.

DE VILLIERS, Jill & Peter DE VILLIERS

2014 “The role of language in theory of mind development”. *Topics in Language Disorders*, volumen 34(4), pp. 313–328. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000037>

2000 “Linguistic determinism and the understanding of false beliefs”. *Psychology Press*. Reino Unido, pp. 191-228.

https://scholarworks.umass.edu/aae_groundwork/15/?utm_source=scholarworks.umass.edu%2Faae_groundwork%2F15&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ & María del Pilar BAPTISTA

2014 *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México D.F.: MacGraw-Hill

MENDOZA, Elvira & Paz LÓPEZ

2004 “Consideraciones sobre el desarrollo de la mente (TOM) y del lenguaje”. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. Granada, volumen 57(1), pp. 49-67

https://www.researchgate.net/publication/28169637_Consideraciones_sobre_el_desarrollo_de_la_teor%C3%ADa_de_la_mente_ToM_y_del_lenguaje

MILLIGAN Karen, Janet ASTINGTON & Lisa DACK

2007 “Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding”. *Child Development*. Toronto, volumen; 78(2), pp. 622-46.

doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x. PMID: 17381794.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Educación inicial. Consulta: 10 de octubre de 2022.

https://www.drelem.gob.pe/drelem/wp-content/uploads/2015/06/Educacion_Inicial.pdf

OWENS, Robert

2003 *Desarrollo del Lenguaje*. Quinta Edición. Madrid: Pearson.

PERNER, Josef, Susan LEEKAM, & Heinz WIMMER

1987 “Three-Year-Olds’ Difficulty with False Belief: The Case for a Conceptual Deficit”.

British Journal of Developmental Psychology. Great Britain, volume 5, pp. 125-137.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x>

PREMACK, David & Guy WOODRUFF

1978 “Does the chimpanzee have a theory of mind?”.

Behavioral and Brain Sciences. Volumen 1(04), pp. 515- 526

doi:10.1017/s0140525x00076512

QUINTANILLA, Pablo, Carla MANTILLA & Paola CÉPEDA

2014 *Cognición social y lenguaje: la intersubjetividad en la evolución de la especie y en el*

desarrollo del niño. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE)

2014 Diccionario de la lengua española (23ª edición). Recuperado el 10 de octubre, 2022.

<https://www.rae.es/desen/lenguaje#:~:text=lenguaje.,lo%20que%20piensa%20o%20siente>.

REPACHOLI, Betty & Alison GOPNIK

1997 “Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds”. *Developmental Psychology*. California, volumen33(1), pp. 12–21.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.12>

RUFFMAN, Ted, Lance SLADE, Kate ROWLANDSON, Charlotte RUMSEY & Alan GARNHAM

2003 “How language relates to belief, desire, and emotion understanding”. *Cognitive Development*, volumen 18(2), pp. 139–158.

[https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00002-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00002-9)

SERRANO, Jessica

2012 *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis doctoral. Girona. Universitat de Girona. Departament de Psicologia
<http://hdl.handle.net/10803/123549>

SERRANO, Jesica, Elisabet SERRAT & Carles, ROSTAN

2011 “La relación del lenguaje con la teoría de la mente en edad escolar”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Girona, volumen1(1), pp. 313-322.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328031>

SLADE, Lance & Ted RUFFMAN

2005 “How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief”. *British Journal of Developmental Psychology*. Volumen 23, pp. 117 - 141.
DOI:10.1348/026151004X21332

TIRAPU-USTÁRROZ, Javier, Gorka PÉREZ-SAYES, EREKATXO-BILBAO & Carmelo PELEGRÍN-VALERO

2007 “¿Qué es la teoría de la mente?”. *Revista de neurología*, volumen 44(8), pp. 479-89
ID: mdl-17455162

URIBE Daniel, Mónica GÓMEZ & Olber Aragón

2010 “Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, volumen 1(1), pp. 28-37.

WELLMAN, Henry & David LIU

2004 “Scaling of Theory-of-Mind Tasks”. *Child Development*, volumen75(2), pp. 523–541.
<http://www.jstor.org/stable/3696656>

WELLMAN, Henry, David CROSS & Julianne WATSON

2001 “Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief”. *Child development*, volumen 72(3), pp. 655-84.

WIIG, Elisabeth H., Wayne A. RECORD, Eleanor SEMEL

2018 *Evaluation of Language Fundamentals (CELF-5 Spanish Edition)*. Madrid:
Pearson.



ANEXOS

ANEXO 1 CARTA DE PRESENTACIÓN



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 11 de octubre de 2022

Sra.

Mónica Arica Olivos

Directora I. E.I. 040 Las Mercedes "José Leonardo Ortiz – Chiclayo"

Presente

De mí consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a la estudiante **Victoria Liliana Alza Moreno**, alumna del IV ciclo de la Maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos de Lenguaje en Niños y Adolescentes, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna **Alza**, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos, y la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo", motivo por el cual, solicito a usted les brinde las facilidades que estime pertinente para que apliquen las pruebas de SUB-TEST:

- Conceptos lingüísticos (CL) de la Evaluación Clínica de los fundamentos del lenguaje (CELF 5).
- Comprensión de frases (CF) de la Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje (CELF5).
- Tarea de falsas creencias - Versión de la tarea original de contenido inesperado propuesta por Perner y colaboradores (1987). La asesora de la tesis es la Mg. Ivonne Vela.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS
Directora de la Maestría
Escuela de Estudios Superiores
PUCP - CPAL

257-22
/cgm

ANEXO 2 CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito del presente documento es proveer a los padres y/o tutores de los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

La presente investigación titulada: “Relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos, y la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de dos I.E.I. de la ciudad de Chiclayo” es conducida por: Victoria Liliana Alza Moreno, estudiante de la maestría en Fonoaudiología del Centro Peruano de Audición Lenguaje y Aprendizaje (CPAL) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El objetivo de este estudio es conocer el desempeño de los niños en determinados aspectos del lenguaje y comprobar la relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos (lenguaje), y la comprensión de falsas creencias en niños y niñas de inicial 5 años.

La evaluación es individual y a cada niño se le tomarán 3 pruebas:

La primera para explorar la aptitud para interpretar frases orales y elegir dibujos que ilustran el significado referencial de las frases (duración aproximada: 5 minutos).

La segunda para conocer la aptitud para interpretar indicaciones que contienen conceptos básicos y requieren operaciones lógicas (duración aproximada: 5 minutos).

La tercera, para conocer la capacidad para inferir conductas a partir de la identificación en el otro de creencias falsas (duración aproximada: 5 minutos).

La información que se recoja será CONFIDENCIAL y no se usará para ningún otro propósito que no sea el de esta investigación y, por lo tanto será ANÓNIMA.

Desde ya agradecemos su colaboración en la contribución a este estudio.

FICHA DE CONSENTIMIENTO

Yo,.....
identificado con DNI. N° autorizo la participación de
mi hijo..... en la evaluación e
investigación que se llevará a cabo. Reconozco que la información será confidencial,
anónima y será utilizada únicamente para fines del estudio.

Fecha:

Firma del padres o apoderado

ANEXO 3 TAREA DE CONTENIDO INESPERADO PARA EVALUAR FALSAS CREENCIAS

Versión adaptada de la tarea de Contenido inesperado de Perner y colaboradores (1987).

Objetivo: Evaluar la capacidad para atribuir falsas creencias de primer orden.

Material:

- Una caja de Lentejitas y 3 piedritas.
- Hoja de anotación

Procedimiento: se plantea la siguiente situación y se anotan las respuestas.

Mostrando la caja de Lentejitas, se le dice:

- Mira aquí tengo una caja, ¿Qué hay dentro de la caja?

Mostramos el contenido real de la caja, se le dice:

- Mira, ¡En realidad hay piedras en la caja! (Cerramos la caja).
- Con la caja cerrada preguntamos, antes de abrir la caja ¿Qué creías que había dentro?
- Y en realidad, ¿Qué hay dentro de la caja?
- Imagina que (se menciona el nombre de uno de sus compañeros) entra y le enseñamos la caja cerrada. Tu compañero no ha visto nunca que hay dentro de la caja. ¿Qué creará (nombre del compañero) que hay dentro de la caja?
- ¿Por qué creará eso?

Criterios para la calificación:

Pregunta	Objetivo	Puntuación
¿Qué piensas que hay dentro de la caja?	Valorar la creencia que tiene sobre la caja	---
Antes de abrir la caja ¿Qué creías que había dentro?	Identificar la creencia falsa previa	1
Y en realidad, ¿qué hay dentro de la caja?	Pregunta control 1 (Realidad)	1
¿Qué creará (nombre del compañero) que hay dentro de la caja?	Predecir la creencia del otro (Creencia)	1
¿Por qué creará eso?	Argumentar la respuesta*	1
¿Tu compañero ha visto qué hay dentro la caja?	Pregunta control 2	---

*Ejemplos válidos de argumentación	Puntaje
<p>¿Por qué pensará eso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque es una caja de chocolates/dulces - Porque piensa que tiene chocolates/dulces. - Porque no ha visto que la han cambiado. 	1 punto

ANEXO 4 TAREA DE FALSAS CREENCIAS

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha de aplicación: _____

Pregunta	Respuesta	Puntuación
¿Qué piensas que hay dentro de la caja?		
Antes de abrir la caja ¿Qué creías que había dentro?		0 1
Y en realidad, ¿qué hay dentro de la caja?		0 1
¿Qué creará (nombre del compañero) que hay dentro de la caja?		0 1
¿Por qué creará eso?		0 1
¿Tu compañero ha visto qué hay dentro la caja?		
TOTAL		

Observaciones

ANEXO 5 MATRIZ PARA VALIDACIÓN DE JUECES

DATOS DE JURADO

Nombre y apellido	
DNI	
Profesión	
Grado académico	
Centro de trabajo	
Años de experiencia	

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre del cuestionario : Tarea de contenido inesperado para evaluar falsas creencias (Una versión de la tarea original de contenido inesperado propuesta por Perner y colaboradores (1987).
- Autores : Josef Perner, Susan R. Leekam y Heinz Wimmer
- Versión adaptada : Victoria Lilliana Alza Moreno
- Objetivo : Evaluar la capacidad para atribuir falsas creencias de primer orden.
- Título de la investigación : Relación entre la comprensión de frases y conceptos lingüísticos, y la comprensión de falsas creencias en niños de 5 y 6 años de instituciones educativas iniciales estatales de la ciudad de Chiclayo.
- Para esta investigación la prueba original de Perner (1987), ha sido modificada al cambiar el material, incorporando un empaque muy conocido en nuestra realidad como lo es una caja de fósforos. Así mismo se incluye una pregunta de argumento para corroborar que la respuesta de falsa creencia este dada por una verdadera atribución mentalista y no al azar.

Tarea original de contenido inesperado propuesta por Perner y colaboradores (1987)	Versión adaptada
<p>En la versión original, en una habitación con las puertas cerradas, se le mostró al sujeto una caja Smartie, un contenedor de un dulce deseable muy familiar para todos los sujetos. Cuando se les preguntó qué pensaban que había en esa caja, todos dijeron 'Smarties'. Luego se les mostró que estaban equivocados y que la caja en realidad contenía un lápiz. Luego se volvió a poner el lápiz en la caja y la caja se cerró de nuevo. Luego se les hizo a los sujetos una pregunta de control sobre el contenido real de la caja y una pregunta de prueba sobre su propia creencia previa sobre el contenido de la caja. Luego se les dijo que era el turno de su amigo. Se le mostraría la caja cerrada como el sujeto la había visto inicialmente y se le preguntaría qué había en la caja. Los sujetos tenían que indicar lo que esperaban que su amigo pensara que había en la caja.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control: ¿Puedes recordar lo que hay aquí dentro? - Pregunta de prueba para uno mismo ¿Pero, qué creías que había aquí? - Pregunta de falsa creencia: ¿Qué pensará [nombre del amigo] que hay aquí?' 	<p>Para la tarea se utilizará una caja de fósforos con tres piedras en su interior. En la primera parte de esta tarea se mostrará la caja de fosforos cerrada. A continuación, para valorar su creencia acerca del contenido de la caja de fósforos se les pide que mencionen qué piensan que hay dentro de la caja. Posteriormente, se les enseña el contenido real de la caja (piedras). Finalizado este proceso, se plantea la pregunta para valorar sus falsas creencias previas acerca del contenido de la caja "antes de abrir la caja, ¿qué creías que había dentro?" y una pregunta control "Y en realidad, ¿qué hay dentro de la caja?". Finalmente, se les explica que se preguntará lo mismo a un compañero o compañera que no había visto nunca el contenido de de la caja y el sujeto debe predecir la creencia del otro niño "¿Qué pensará X (nombre del compañero o compañera) que hay dentro de la caja?" y justificar su respuesta "¿Por qué pensará eso?".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de abrir la caja, ¿qué creías que había dentro? - Control: Y en realidad, ¿qué hay dentro de la caja? - ¿Qué pensará X (nombre del compañero o compañera) que hay dentro de la caja? - ¿Por qué pensará eso?

II. PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO

2.1. Variable:

	Definición conceptual	Definición operacional	Valores
Variable	Falsas creencias de primer orden Capacidad para inferir conductas a partir de la identificación en el otro de creencias falsas.	Se presenta una situación con material concreto al niño (una caja de fósforos con piedras en su interior) y se realizan 4 preguntas, 2 de control y 2 para conocer sus creencias. Las 4 preguntas se puntúan de 0 a 1. Logra la tarea si alcanza 4 puntos.	4 puntos Logró la tarea De 0 a 3 puntos No logró la tarea

III. ESTRUCTURA:

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN
Historia	
Preguntas	1 pregunta de reconocimiento de su falsa creencia 1 pregunta para predecir la creencia del otro 2 preguntas de control
Materiales	Una caja de fósforos y piedras.

3. CONTENIDO

	Historia	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
	Mostrando la caja de fósforos, se le dice: - Mira aquí tengo una caja, ¿Qué hay dentro de la caja? Mostramos el contenido real de la caja, se le dice: - Mira, ¡En realidad hay piedras en la caja! (Cerramos la caja). - Con la caja cerrada preguntamos, ¿Qué creías que había en la caja antes? - Y en realidad, ¿Qué hay dentro de la caja? - Imagina que (se menciona el nombre de uno de sus compañeros) entra y le enseñamos la caja cerrada. Tu compañero no ha visto nunca que hay dentro de la caja. ¿Qué creerá (nombre del compañero) que hay dentro de la caja? - ¿Por qué creerá eso?						
	Observaciones:						

Nro.	Preguntas	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	¿Qué creías que había en la caja antes? <i>Objetivo: Identificar la creencia falsa previa.</i>						
	Observaciones:						
2	¿Qué hay dentro de la caja? <i>Objetivo: Pregunta control 1, para identificar que la explicación quede clara.</i>						
	Observaciones:						
3	¿Qué creará (nombre del compañero) que hay dentro de la caja? <i>Objetivo: Predecir la creencia del otro.</i>						
	Observaciones:						
4	¿Por qué creará eso? <i>Objetivo: Pregunta control 2, Argumentar la respuesta.</i>						
	Observaciones:						

	Materiales	Pertinencia	
		SI	NO
	Caja de fósforos		
Observaciones:			
	Piedras		
Observaciones:			

El instrumento es posible de aplicar

- Sí
- NO
- Sí, después de corregir las observaciones

Firma del jurado

Fecha: