

DENOMINACIÓN, COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE PALABRAS CONCRETAS Y ABSTRACTAS EN NIÑOS DE 3/4 AÑOS

POSIBLES RELACIONES CON LA ATRIBUCIÓN DE ESTADOS MENTALES

*Maira Querejeta
mairaquerejeta@gmail.com
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*

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

En algunas investigaciones se ha estimado que el vocabulario que un niño de 5 años comprende bien es de alrededor de 1500 palabras (Gunning, 1998) y que a la finalización de primer grado los niños adquieren aproximadamente 5000 palabras (Graves, Juel & Graves, 1992). Gran parte del conocimiento del vocabulario que los niños adquieren corresponde al conocimiento declarativo, sin embargo, el aprendizaje del vocabulario también requiere de conocimiento procedural. Un aprendizaje verdaderamente efectivo del vocabulario involucra las actitudes de los niños hacia las palabras: aquellos que desarrollan un vocabulario amplio y preciso muestran gran interés en las palabras y en la forma de usarlas.

En la infancia, más allá de las diferencias individuales, numerosas investigaciones han dado cuenta, de las notas distintivas que aparecen evolutivamente en razón de la edad. Asimismo, aún cuando se trate del mismo grupo etario, no se observan las mismas manifestaciones al tener en cuenta la procedencia sociocultural y la presencia de ciertas patologías (Biemeller, 2005; Piacente, Marder & Resches, 2008). Esta situación se vincula, entre otras cuestiones, a las interacciones lingüísticas a las que están expuestos los niños (Querejeta, Piacente, Marder & Resches, 2005). Carrión Balderas (1991) comparó el vocabulario de niños entre 4 ½ años y 7 años, teniendo como supuesto general que la escolaridad de los padres influye de manera determinante en el desarrollo del lenguaje de sus hijos. El trabajo empírico consistió en grabar durante 10 minutos las interacciones verbales espontáneas de 480 niños, divididos en grupos de 6 por nivel de edad. El autor encontró una diferencia del 33% en el total de palabras según los niveles socioeconómicos, siendo mayor la cantidad de palabras en el nivel alto. El número de palabras diferentes muestra una diferencia similar.

Posiblemente los factores que influyeron en las diferencias encontradas sean la escolaridad de los padres, la asistencia a centros escolares en los cuales los grupos son reducidos y propician mayor interacción verbal entre los niños y una comunicación amplia entre los miembros de la familia quienes proporcionan una mayor variedad de estímulos ambientales que se reflejan en

mayor tamaño del vocabulario de los niños como producto de una mayor interacción verbal (Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006).

Lenguaje y Teoría de la mente

Otra perspectiva que ha concertado el interés de los especialistas ha estado centrada en las vinculaciones del lenguaje con la Teoría de la mente (TM). Esta última, remite a la *capacidad que permite a los sujetos explicar la propia conducta y la de los demás basándose en la atribución de estados mentales* (Carpendale y Lewis, 2006; Olson, 1988; Perner, 1988, 1994; Wimmer y Perner, 1983). La importancia de su estudio reside en las implicancias que tiene en la competencia comunicativa, ligada a su vez a la interacción social exitosa.

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

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

Progresivamente fue adoptándose un enfoque más gradualista de la TM, que implica un largo proceso de desarrollo continuo en la ontogénesis (Dunn, 1988; Wellman, 1993; De Rosnay & Hughes, 2006). Efectivamente se la pasa a considerar como una serie de adquisiciones conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles para explicar la conducta humana. Bajo esta nueva perspectiva, algunos autores han adoptado términos más amplios como comprensión social (Carpendale & Lewis, 2006) o comprensión sociocognitiva (De Rosnay & Hughes, 2006).

De este modo, en diversas investigaciones se han diseñado distintas tareas para evaluar habilidades mentalistas de diversa dificultad (Wellman & Liu, 2004).

En los últimos años, los estudios se han centrado en explicar las diferencias individuales en el desarrollo de la comprensión social, a partir de las relaciones entre la emergencia de la TM y otros procesos evolutivos, particularmente la importancia de las capacidades lingüísticas (Devilliers, 2005; Milligan, Astington & Dack, 2007). Existen dos grandes líneas de investigación de las relaciones entre lenguaje y comprensión de la falsa creencia. La primera sostiene la existencia de un factor común, de naturaleza cognitiva, responsable del desarrollo simultáneo de

las habilidades lingüísticas y sociocognitivas durante la edad preescolar. La segunda, plantea una relación de implicación directa entre el lenguaje y la TM (Resches *et al.*, 2010).

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

El estudio del vocabulario

Cuando se estudian las capacidades lingüísticas, entre las que se destaca la amplitud del vocabulario, los resultados se centran mayoritariamente en el número de palabras conocidas, activas (producción) o pasivas (reconocimiento). Los reactivos que examinan el lenguaje receptivo y expresivo, se dirigen a los siguientes aspectos:

- Reconocer el nombre de una serie de dibujos presentados secuencialmente, simplemente señalando la opción correcta, como en el test Peabody (Dunn & Dunn, 2007).
- Denominar imágenes (Escala Stanford Binet, Roid, 2005).
- Proporcionar la definición de una serie de términos (Wechsler, 2011).
- Encontrar un sinónimo o solicitar la elección de una palabra que se corresponda con una definición dada (Cortada de Cohan, 2004).
- Identificar los antónimos que se pueden proporcionar a una serie de palabras (Critchlow, 1996).

Concomitantemente, una línea de investigación de interés, pero realizada en sujetos adultos, ha tomado en consideración otros criterios para poder dar cuenta de la disponibilidad del caudal léxico. Se trata de las *propiedades semánticas* de las palabras, a saber el carácter abstracto o concreto de los ítems (Margulis, 2011). Las palabras concretas pueden originar *imágenes mentales de su contenido*, dado que refieren a cosas tangibles que pueden experimentarse a través de los sentidos. Las abstractas, por el contrario, no lo hacen, remiten a estados mentales y resultan por lo tanto dependientes de procesos lingüísticos, con la consecuencia de que su significado se encuentra afectado por el contexto de la oración o del enunciado en el que aparecen (Jafferies, Patterson, Jones & Lambon Ralph, 2009). Esto ha conducido a Mestres-Missé, Münte & Rodríguez-Fornel (2008) a proponer dos formas de almacenamiento: las palabras abstractas en formatos proposicionales, las concretas en formatos auditivos, visuales, táctiles y sensoriomotores. En la investigación realizada en el país, anteriormente citada (Margulis, 2011), se encontraron efectos de escolaridad, que inciden en la denominación y comprensión de palabras abstractas y concretas. Esta situación ha conducido a

postular que la escolaridad posibilita la formación de representaciones semánticas más ricas y más accesibles para las personas que han alcanzado niveles educativos más altos.

Esta línea se presenta promisoría para extenderla al estudio del vocabulario durante la infancia, ya que permitiría por un lado, identificar con mayor precisión dónde se ubican las dificultades lingüísticas que presentan los niños que provienen de poblaciones consideradas de riesgo (ulteriormente puede extenderse a aquellos otros que presentan patologías específicas del lenguaje). En tal sentido sería posible, por un lado, adicionar a las diferencias entre las posibilidades de denominación o elección de palabras a partir imágenes (denominación de dibujos) o de la producción de definiciones verbales, la identificación de las características que presente el vocabulario según se trate de palabras abstractas y concretas, situación ligada a las posibilidades de interacciones lingüísticas adulto-niño. Por otro lado, indagar si el desempeño en ambos tipos de palabras incide en la comprensión de las tareas que ponen a prueba la atribución de estados mentales a otros, tomando en consideración la importancia que tiene en la competencia comunicativa y socio cognitiva. Su esclarecimiento puede resultar de interés no sólo teórico sino, además, por sus potenciales aportes a diseños de intervención acerca del enriquecimiento del vocabulario, de importancia crítica particularmente para niños que provienen de sectores de la pobreza.

De este modo se suscitan los siguientes interrogantes que orientan la elaboración de este proyecto: ¿Existen diferencias en el caudal léxico infantil a los 5/6 años de edad, según se trate de la denominación o elección de imágenes (vocabulario comprensivo) o de la definición de palabras (vocabulario expresivo)? ¿Existen diferencias en la denominación y o comprensión de acuerdo a las características semánticas de las palabras (palabras concretas o abstractas)? De existir en ambos casos, ¿esas diferencias son de la misma magnitud en niños de diferente procedencia sociocultural? ¿La disponibilidad léxica de palabras abstractas se relaciona más fuertemente que la de palabras concretas con el desempeño en tareas de atribución de estados mentales? ¿Existe diferencia en el desempeño en tareas de atribución de estados mentales en niños de diferente procedencia sociocultural?

En función de ello se plantea en este proyecto investigar las producciones infantiles relativas al vocabulario (diferenciando la disponibilidad léxica en el vocabulario expresivo y comprensivo y entre palabras concretas y abstractas), y a la atribución de estados mentales en los otros (TM), en niños de diferentes grupos: pobres vs. no pobres y examinar la posible relación entre tales variables, bajo las siguientes hipótesis de investigación:

H₁. Las diferencias en vocabulario en niños pobres y no pobres se presentan con distinta magnitud cuando se trata del vocabulario expresivo y comprensivo.

H₂. Las diferencias en vocabulario en niños pobres y no pobres son mayores cuando se trata de palabras abstractas.

H₃. Existe una asociación más fuerte entre tareas de atribución de estados mentales a los otros y el caudal léxico cuando es mejor el desempeño en palabras abstractas.

Objetivo general

- Identificar posibles diferencias en el vocabulario expresivo y comprensivo en niños de 3/4 años, de diferente procedencia.
- Identificar posibles diferencias en el vocabulario en niños de 3/4 años de edad de diferente procedencia, según se trate de palabras concretas o abstractas.
- Examinar las relaciones entre las propiedades semánticas de las palabras y la atribución de estados mentales en niños de 3/4 años de diferente procedencia.

Objetivos específicos

- Seleccionar pruebas adecuadas para las edades consideradas que permitan discriminar el desempeño en vocabulario expresivo y comprensivo.
- Adaptar o elaborar pruebas que posibiliten la discriminación del desempeño infantil de acuerdo a las propiedades semánticas de las palabras.
- Seleccionar las pruebas de atribución de estados mentales a los otros más adecuadas para las edades consideradas.
- Calcular las correlaciones entre el desempeño en caudal de vocabulario y en tareas de atribución de estados mentales a otros.
- Comparar las producciones y correlaciones en las variables consideradas en niños pobres y no pobres.

Actividades y Metodología

Diseño

Descriptivo transeccional correlacional.

Participantes

40 niños de 3/4 años de edad, 20 provenientes de sectores y 20 de sectores no pobres. Criterios de inclusión: 1) niños sin patología demostrada de dificultades específicas del lenguaje, retardo mental u otras patologías asociadas al desarrollo del lenguaje. 2) Niños escolarizados de acuerdo a las edades consideradas.

Instrumentos

El caudal léxico de los niños será examinado a partir de la selección y/o adaptación de los siguientes instrumentos⁸

Vocabulario receptivo. PEABODY, Test de Vocabulario en Imágenes (Dunn, LL. M., Dunn, L. M. & Arribas, D. (2007)

Vocabulario expresivo. Subtest de Vocabulario de la Escala Wechsler para la medida de la inteligencia en niños preescolares (WPPSI III) (Wechsler, 2002). En el caso de no resultar adecuado para la discriminación de palabras concretas y abstractas se elaborará una prueba específica para ese propósito.

Teoría de la mente. Adaptación de las tareas de TM propuestas por Wellman y Liu (2004).

Indicadores sociodemográficos. Cuestionario elaborado para el presente trabajo a fin de indagar indicadores sociodemográficos referidos particularmente al nivel educacional y ocupacional de los padres y a las características de las poblaciones que concurren a los establecimientos educativos que se seleccionen.

Procedimientos

Obtención de datos. Previa a la evaluación de los niños se realizará un análisis de los instrumentos seleccionados para identificar su potencialidad para el análisis del desempeño diferenciado en palabras concretas y abstractas. Del análisis y resultante se desprenderá una adaptación o elaboración de los instrumentos y se verificará su confiabilidad (Coeficiente Alfa de Cronbach).

Realizado el ajuste/elección/elaboración de los instrumentos se procederá a la selección de los niños, en distintos establecimientos educativos a los que concurren, de acuerdo a los criterios de inclusión contemplados, solicitando el consentimiento informado de padres y de las autoridades escolares para su evaluación.

Los mismos serán examinados por individualmente por un examinador experto.

Análisis de los datos. Los resultados en torno al desempeño en lenguaje serán volcados a una base de datos y procesados estadísticamente (Paquete SPSS). Se categorizarán las respuestas a las tareas de atribución de estados mentales, y se les adjudicarán un puntaje. Se calcularán por separado las medidas de tendencia central y variabilidad según se trate del desempeño en las distintas pruebas de vocabulario y tareas de atribución de estados mentales. Se hará lo propio según grupo sociocultural de procedencia. Posteriormente se calcularán estadísticos inferenciales (diferencias de medias, correlaciones, regresiones), para contrastar las hipótesis planteadas.

Factibilidad del proyecto

⁸ En el caso de ser necesarias modificaciones a los instrumentos señalados, se solicitarán las autorizaciones correspondientes a los autores y editoriales responsables.

Se cuenta con las siguientes facilidades:

1. Asesoramiento e intercambio con investigadores del CIIPME que investigan el desarrollo lingüístico y conceptual en niños preescolares.
2. Asesoramiento e intercambio con investigadores del Laboratorio de Infantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México (Dra. Elda Alva Canto y Dra. Natalia Arias Trejo) que se especializan en el desarrollo lingüístico infantil.
3. Consultas con la calculista científica María Inés Urrutia.
4. Consulta a los servicios que presta la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. que permite, entre otros beneficios, el acceso en línea de numerosas revistas especializadas.
5. Consulta a las bibliotecas de la Facultad de Psicología de la UBA, de la Fundación Actas, del Centro de Estudios Lingüísticos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, para completar los requerimientos de la bibliografía necesaria, particularmente de revistas especializadas.
6. Colaboración de las instituciones educativas que participaron en proyectos anteriores.

Referencias Bibliográficas

- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.) (2005). *Why language matters for theory of mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen S. (2000). Theory of mind and autism. A fifteen year review. In S Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.). *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. (2 ed.) (pp. 371-397). New York: Oxford University Press.
- Biemeller, A. (2005). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. En D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, Vol 2* (pp. 41-51). New York: Guilford
- Carpendale, J., & Lewis, Ch. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Carrión Balderas, R. (1991). *Desarrollo del vocabulario en niños de dos niveles socioeconómicos*. Tesis de Licenciatura. México. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortada de Cohan, N. (2004). BAIRES. *Test de Aptitud Verbal "Buenos Aires"*. Madrid: TEA Ediciones.
- Critchlow, D. E. (1996). *Dos amigos. Verbal Language Scales*. Novato, California: Academic Therapy Publications.
- Dennet, D. (1978). Beliefs about Beliefs. *Behavioral & Brain Sciences*, 1(4), 568-570.
- De Rosnay, M. & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Devilliers, J. (2005). Can language acquisition give children a point of view? In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 186-219). Nueva York: Oxford University Press.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2007). *Vocabulary Handbook*. Baltimor: Core Literay Library.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dunn, L. M., & Dunnn, D. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (PPVT™-4)*. San Antonio, TX: Pearson.
- Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2000). *Teaching Reading in the 21st. Century*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gunning, T. (1998). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.

- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 61, 782-796.
- Jafferies, E., Patterson, K., Jones, R., & Lambon Ralph, M. (2009). Comprehension of concrete and abstracts words in semantic dementia. *Neuropsychology* 23 (4), 492-499-
- Margulis, L. E. (2011). *Evaluación de la denominación y comprensión de palabras abstractas y concretas*. Trabajo Final de Especialización en Neuropsicología Clínica. Facultad de Psicología de la UBA (inédito).
- Mestres-Missé, A., Münte, T., & Rodríguez-Fornells (2008). Functional neuroanatomy of contextual acquisition of concrete and abstracts words. *Journal of Cognitive neuroscience*, 21 (11), 2154-2171.
- Milligan, K., Astington, J., & Dack, L. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78 (2), 622-646.
- Olson, D. (1988). On the origins of beliefs and other intencional states in children. In J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*, (pp. 414-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1988). Higher order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. W. Astington; P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 271-292). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Piacente, T., Marder, S., & Resches, M. (2008). *Condiciones de la Familia y el niño para la alfabetización. Evaluación de Impacto del Plan Más Vida*. Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires – CIC.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Nº 21, Vol. 1, 61-88.
- Querejeta, M., Piacente, T., Marder, S., Resches, M., & Urrutia, M.I. (2005). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En M.A. Mayor, B. Zubiauz & E. Díez (Eds.) *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado*, (pp. 803-818). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Aquilafuente.
- Resches, M., Serrat, E, Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje* 33 (3), 315-333.
- Roid, G. H. (2005). *Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5), Fifth Edition*. Rolling Meadows, IL: The Riverside Publishing Company.
- Seguí, J., & Ferrand, L. (2000). *Leçons de Parole*. París. Editions Odile Jacob.
- Wechsler, D. (2002). Test de Inteligencia para niños preescolares – WPPSI III. Buenos Aires: Paidós.
- Wellman, H. M. (1993). Early understanding of the mind: the normal case. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: perspectives from autism* (pp. 10-39). Nueva York: Oxford University Press.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Developmental*, 75(2), 523 – 541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.