

## **Informe Científico de Beca de Entrenamiento**

**PERÍODO: 01/10/2014 al 31/03/2015**

### **1. DATOS PERSONALES**

Apellido: Fachal

Nombres: Julieta

Dirección Particular:

Localidad: La Plata CP: 1900 Tel: Dirección electrónica:

**2. TEMA DE INVESTIGACIÓN:** *“Evaluación del nivel intelectual, del vocabulario y de la teoría de la mente en niños preescolares de diferente procedencia sociocultural”*

### **3. INSTITUCIÓN DONDE DESARROLLA LA TAREA**

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC).

Dirección: Calle 52 entre 121 y 122

Localidad: La Plata CP: 1900 Tel: 0221-4892811

### **4. DIRECTOR DE TRABAJOS**

Apellido: Querejeta

Nombres: Maira

Dirección Particular:

Localidad: La Plata CP:

Dirección electrónica:



**Dra. Querejeta Maira**  
Firma Director

Firma Becario

## **EXPOSICIÓN SINTÉTICA DE LA LABOR DESARROLLADA EN EL PERÍODO**

En este apartado se describen las actividades realizadas en el período 01/10/2014 al 31/03/2015, en razón de mi renuncia a la beca de entrenamiento.

El motivo de esa renuncia obedece a la aprobación de mi postulación a la beca de estudio en esta institución. Con dicha beca, continuaré trabajando y profundizando en temáticas vinculadas con el desarrollo lingüístico y sociocognitivo de niños preescolares.

El informe que se presenta corresponde a lo elaborado hasta la fecha. En el apartado “Justificación teórica” se exponen algunas consideraciones que se desprenden de la revisión bibliográfica realizada en el primer tramo de la investigación. En el que corresponde a “Materiales y métodos” se hace lo propio respecto del estado de avance alcanzado.

Resta el análisis de los resultados y la elaboración de las conclusiones, actividades que continuaré en mi nuevo carácter de becaria de estudio.

### **Nombre y acciones desarrolladas en el período**

*“Evaluación del nivel intelectual, del vocabulario y de la teoría de la mente en niños preescolares de diferente procedencia sociocultural”*

### **Acciones desarrolladas en el período**

- Profundización bibliográfica.
- Capacitación en los procedimientos de administración y puntuación de los instrumentos de evaluación.
- Pedido de autorización a Jefatura Distrital de La Plata de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y contacto con las instituciones educativas que participaron de la investigación.
- Solicitud de consentimiento informado a los padres de los niños participantes.
- Administración de los instrumentos para evaluar el desempeño lingüístico-cognitivo y la atribución de estados mentales a los niños incluidos en la muestra.
- Capacitación en el uso del paquete estadístico SPSS y en nociones básicas sobre estadística aplicada a la investigación.
- Escritura del presente informe científico.
- Participación en las reuniones del equipo de investigación y en los seminarios internos interdisciplinarios del CEREN.

### **Justificación teórica**

El concepto de Teoría de la Mente (TM) alude a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, refiriendo a sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (Tirapu-Ustároz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, & Pelegrín-Valero, 2007). Dicho de otro modo, refiere 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 & Lewis, 2006; Perner, 1991; Wimmer & Perner, 1983).

Este concepto fue acuñado por primera vez por David Premack (Premack & Woodruff, 1978) a partir de sus estudios pioneros con primates. Sobre la base de estos estudios, se generó un importante debate al cual el filósofo Dennett realizó interesantes aportes (Ortiz Uribe, Gómez Botero & Arango Tobón, 2010). Dennett (1978) planteó que lo que diferencia al ser humano de otros organismos de la naturaleza es la capacidad de hacer predicciones y reflexiones acerca del futuro. Los seres humanos constituyen sistemas intencionales y la

manera de predecir el comportamiento de un sistema intencional es la atribución de creencias, deseos y perspicacia racional a dicho sistema.

Los psicólogos evolutivos Wimmer y Perner (1983) diseñaron el primer experimento en el que se evaluó la capacidad de los niños para atribuir estados mentales. La técnica desarrollada fue la clásica tarea de "falsa creencia". En ella se presenta una situación de "transferencia inesperada". Se le cuenta al niño la historia de Maxi y el chocolate: "Maxi entra a la cocina con un trozo de chocolate. Quiere guardarlo en algún lugar para poder encontrarlo cuando vuelva de jugar afuera. Lo guarda en la alacena roja y sale a jugar. Luego la mamá de Maxi entra a la cocina a limpiar y mueve el chocolate de la alacena roja a la alacena verde. Cuando Maxi regresa de jugar, está hambriento y quiere su chocolate". Luego se le pregunta dónde irá Maxi a buscar su chocolate (Hedger, 2011). Para comprender la falsa creencia del personaje y poder responder correctamente, el niño deberá lograr una representación explícita de la creencia errónea de ese personaje y a su vez diferenciarla de su propia creencia (Wimmer & Perner, 1983). Se trata de una situación que permite evaluar la TM en el niño en tanto demanda que éste pueda distinguir el mundo mental del mundo real así como predecir la conducta del personaje a partir de estados mentales (Benavides Delgado & Roncacio Moreno, 2009). Esta tarea clásica fue sucesivamente modificada con el objetivo de hacerla más comprensible y atractiva para los niños más pequeños. La inclusión de imágenes para disminuir la exigencia de memoria es un ejemplo de tales modificaciones.

Sin embargo, de manera general, los estudios basados en la utilización de tareas de falsa creencia demostraron que los niños menores de cuatro años suelen fallar al responder a las preguntas que éstas demandan. Dicha conclusión llevó a algunos investigadores a sostener la ausencia de una TM antes de los cuatro años de edad.

Otro momento a destacar en la evolución del concepto de TM es, como proponen Ortiz Uribe, Gómez Botero y Arango Tobón (2010), el de las investigaciones sobre niños con autismo de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985). En un primer estudio se evaluaron las habilidades mentalistas de niños con autismo, niños con Síndrome de Down y niños con desarrollo normal, a través de una adaptación de la clásica tarea de Falsa Creencia de Wimmer y Perner (1983). Tal adaptación, conocida como la tarea de Sally y Anne, consistió en presentar a los niños la siguiente situación: La muñeca Sally coloca una canica en su canasta y luego sale de la escena. A continuación, la muñeca Anne toma la canica de la canasta de Sally y la esconde en su caja. Cuando Sally vuelve a la escena el experimentador pregunta al niño dónde va a buscar Sally su canica. Luego agrega dos preguntas de control: dónde está realmente la canica y dónde estaba al comienzo. Para responder correctamente, el niño debía poder entender que las personas pueden tener diferentes creencias sobre una misma situación y predecir la conducta del personaje a partir de la comprensión de su falsa creencia.

Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) encontraron que sólo el 20% de los niños autistas era capaz de responder satisfactoriamente a la pregunta de predicción de la acción, mientras que los niños con desarrollo normal y con Síndrome de Down lo hacían en un 85% y un 86% de los casos respectivamente.

Otro concepto de significación en el desarrollo del término de la TM es la intersubjetividad. Colvin Trevarthen (1982), propone que la actividad mental (la conciencia, la emoción, la motivación, las intenciones, etc.) es transferida entre las mentes. Según el autor, es transferida a través de la cara, las señas de las manos, etc. Todo ello otorga información visual, táctil o auditiva, sobre las intenciones, propósitos, intereses, emociones y deseos en las mentes de los sujetos. Además la intersubjetividad juega un papel importante en el

aprendizaje de las pautas culturales, de las creencias, los rituales, lenguajes y demás prácticas sociales. (Ortiz Uribe, Gómez Botero & Arango Tobón, 2010).

Respecto a las técnicas de evaluación, la postura de los investigadores no es unánime sino que varía de acuerdo a cómo conceptualizan la TM. Se pueden destacar dos posturas fundamentales (Benavides Delgado & Roncacio Moreno, 2009). Por un lado, están quienes consideran a la TM como un constructo unitario que se desarrolla de una vez y para siempre y destacan la predominancia de las tareas de falsas creencias para su evaluación. Esta postura tuvo su auge en la década del 80, donde se presentó la tarea clásica de falsa creencia diseñada por Wimmer y Perner (1983), la tarea de “Maxi y el chocolate” expuesta anteriormente. La otra postura, que fue adoptándose en la última década, considera la TM de manera más gradualista y comprensiva de modo que critica la utilización de las tareas de falsas creencias como única técnica. Fundamentalmente una de las críticas fue que requieren habilidades distintas a las involucradas en la TM, tales como la memoria, la atención y el lenguaje. Desde esta concepción, se considera necesaria para la evaluación de TM instrumentos que permitan captar de manera más comprensiva la serie de logros del desarrollo, visto de manera gradual y progresivo.

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 psicológicos, particularmente la importancia de las capacidades cognitivas y lingüísticas (Devilliers, 2005; Milligan, Astington & Dack, 2007).

Existen dos grandes líneas de investigación de las relaciones entre lenguaje y comprensión de la falsa creencia. La primera sostiene la existencia de un factor común, de naturaleza cognitiva, responsable del desarrollo simultáneo de las habilidades lingüísticas y sociocognitivas durante la edad preescolar. La segunda, plantea una relación de implicación directa entre el lenguaje y la TM (Resches et al., 2010).

Respecto de la primera línea de investigación, Malle (2001) sistematiza diferentes modos de pensar ese factor común:

- a) como adaptaciones que posibilitaron el surgimiento de ambas facultades: la conciencia, el control ejecutivo, un incremento en la capacidad de memoria, de habilidad representacional o de pensamiento proposicional. Esta idea le parece poco viable en tanto todos esos factores podrían ser tanto antecedentes como consecuencias del lenguaje y la TM.
- b) como una demanda adaptativa externa que impactó sobre ambas facultades: la necesidad de mejorar la coordinación social, debido a los grandes desafíos ambientales a los que tuvieron que enfrentarse los primeros homínidos. Desde la perspectiva del autor, entre las funciones contemporáneas del lenguaje y la TM, el logro de una mejor coordinación social es la función más sobresaliente que comparten. Sin embargo, la presencia de una demanda adaptativa poderosa por sí misma no puede haber garantizado la co-emergencia de ambas facultades.

Malle (2001) propone al respecto la tesis de que una de las facultades haya emergido primero en forma primitiva facilitando a la vez el surgimiento de una forma también primitiva de la otra y que rápidamente ambas se hayan sumergido en una carrera en la cual los avances en una permitieran los avances en la otra y viceversa, sucesivamente.

En cuanto a la segunda línea de investigación, existen estudios que proporcionan evidencia acerca de la coincidencia en los comienzos del desarrollo de la TM y del lenguaje, y a su vez, de que el período de mayor desarrollo en TM es al mismo tiempo el período de desarrollo y consolidación de las capacidades lingüísticas. Esto permitiría sostener al menos algún tipo de influencia recíproca (Resches et al., 2010).

Asimismo, el estudio del desarrollo atípico proporciona argumentos a favor de la vinculación directa entre lenguaje y TM: los niños con autismo, que habitualmente fallan en TM, suelen presentar retrasos lingüísticos o patrones de desempeño atípicos (Happé, 1995). El nivel de habilidad verbal constituye el indicador más fuerte del desempeño en tareas de TM (Tager-Flusberg & Joseph, 2005).

Por otra parte, el interés por estudiar la relación del nivel intelectual y las habilidades mentalistas remite al cuestionamiento de si la TM está determinada por la capacidad cognitiva general -es decir, por procesos cognitivos de dominio general- o si se trata de habilidades de dominio específico referidas, en este caso, a las personas y sus mentes.

La relación entre la capacidad cognitiva general y las competencias mentalistas en la población de desarrollo normotípico no ha sido suficientemente delimitada. La literatura al respecto es escasa y fundamentalmente se ha orientado a examinar sujetos con alteraciones significativas en el desarrollo (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Down, síndrome de Williams), sin el objetivo específico de analizar la relación entre TM e inteligencia (López Leiva, 2007).

López Leiva (2007) explica que se han llevado a cabo investigaciones para evaluar el desarrollo de las competencias mentalistas en niños con retraso mental de origen conocido (Síndrome de Down y Síndrome de Williams) y desconocido y éstos presentan un desempeño mentalista por debajo del que manifiestan las personas con desarrollo habitual. Estos datos muestran cómo la capacidad cognitiva general influye en el desarrollo de la TM. Asimismo la autora considera necesaria la investigación no sólo con niños con alteraciones en el desarrollo sino también con niños con altas capacidades cognitivas ("sobredotación intelectual") para abrir futuras líneas de discusión. Su foco de interés se basa en la evaluación del funcionamiento mentalista para comprender el desarrollo de competencias mentalistas avanzadas y su relación con otras habilidades relacionadas con la comprensión y el razonamiento sobre el mundo social en niños con alta capacidad cognitiva. La tesis central de López Leiva considera en primer lugar, que el funcionamiento mentalista está relacionado con la capacidad cognitiva general pero no es ni se puede explicar totalmente por ella. En segundo lugar, que se relaciona con las competencias socioemocionales, mediando éstas la relación entre el funcionamiento mentalista y la adaptación social (López Leiva, 2007).

Otro de los autores que se interesa por las relaciones entre TM y capacidad cognitiva general es Valdez (2009), quien ha hecho múltiples aportes en relación al estudio de las habilidades mentalistas en niños del espectro autista. El autor considera que la TM se halla en la base de la inteligencia narrativa, interpersonal o emocional y que las actividades mentalistas no se pueden reducir a simples actividades de razonamiento lógico-matemático, sino que van más allá e implican comprender otros escenarios de la vida humana. Por este motivo considera de gran importancia el estudio de ambas modalidades, cognitiva y mentalista, ya que son irreductibles y complementarias en el mundo mental humano. Asimismo, considera fundamental el abordaje de la TM en el campo educativo con el fin de estudiar la importancia de las capacidades mentalistas y la inteligencia interpersonal o social en la intervención pedagógica.

Con respecto al desarrollo de la inteligencia, son importantes los aportes de Piaget como uno de los primeros psicólogos que comenzó a interesarse en el estudio de la inteligencia, el pensamiento y la comprensión del pensamiento en niños (Vidal Lucena, 2009). Piaget se interesaba por comprender el desarrollo cognitivo en los niños, atendiendo tanto a las características del mundo físico como mental. Explica el desarrollo cognitivo infantil describiendo múltiples estadios desde los primeros meses hasta los 14 años de edad

aproximadamente. Es en el estadio preoperacional que comprende desde los 2 hasta los 6-7 años donde podemos localizar los inicios del desarrollo de la Teoría de la Mente. Siguiendo esta línea, se considera que entre los 4 y 5 años los niños son capaces de diferenciar dos realidades: la física y la mental, y así desarrollan la capacidad de separar las mentes, la de uno mismo y la de los demás, pudiendo pensar sobre el pensamiento y sobre los datos de la mente como datos que hacen actuar a otros y a uno mismo. Este desarrollo no se da antes de los 4 años, ya que Piaget considera que a los 3 años los niños son perceptualmente egocéntricos y físicamente realistas, consideran sólo la realidad física por lo cual no tienen la capacidad para pensar sobre sus estados mentales y los ajenos. Igualmente un desarrollo importante que explica Piaget es el inicio del juego simbólico a los 2 años como la capacidad de jugar mentalmente representando escenas cotidianas de otros. Este aspecto es retomado por Leslie, quien propondrá dentro de la teoría de la mente y desde un enfoque modularista innatista, al juego simbólico como precursor de la teoría de la mente.

Por lo expuesto anteriormente es que algunos autores como Bradmetz y Schneider (1999), consideran la teoría de Piaget como precursora de la Teoría de la Mente. Este punto de vista lo comparte Astington (1998) quien considera a Piaget como el primero que investigó la comprensión de la mente por los niños, o al menos su comprensión de ciertos fenómenos mentales como los pensamientos y sueños.

Considerando la estrecha relación entre el inicio de la inteligencia en los niños, el lenguaje y el desarrollo de la TM, surge la importancia del estudio más detenido de las relaciones de implicación entre éstos. En este plan de trabajo, se propone examinar las posibles relaciones entre estas variables en niños preescolares que no presentan trastornos en el desarrollo psicológico.

## ***Materiales y Métodos***

### **1. Diseño**

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

### **2. Participantes**

En la investigación participaron 40 niños de 4 años de edad, que fueron examinados individualmente con pruebas de inteligencia, de vocabulario y de habilidades mentalistas. Los niños asisten a diferentes jardines de infantes de la ciudad de La Plata: N° 909 de Los Hornos, N° 967 del Casco Urbano y N° 982 de Altos de San Lorenzo. Antes de evaluar a los niños, se solicitó el consentimiento informado a los padres y se garantizó la confidencialidad de los datos.

### **3. Instrumentos**

Respecto de los instrumentos de evaluación psicológica, he recibido capacitación en los procedimientos de administración y puntuación de las siguientes pruebas, que luego fueron utilizadas para examinar a los niños participantes:

a) Escala de Tareas de Teoría de la Mente (Wellman & Liú, 2004)

Esta escala concibe la TM como capacidad compleja que involucra una serie de habilidades que el niño va desarrollando progresivamente. Fue diseñada sobre la hipótesis de que en el desarrollo normal del niño se produce una serie de logros que siguen una secuencia predecible y de que un instrumento con este formato podría llegar a operacionalizarla. Los



principales destinatarios de la escala son los niños en edad preescolar debido a que en este período se producen cambios decisivos en la comprensión de los estados mentales.

Consiste en siete tareas de complejidad creciente que indagan distintos conceptos involucrados en el desarrollo de la TM: 1) Deseos Diferentes, 2) Creencias Diferentes, 3) Acceso al Conocimiento, 4) Falsa Creencia de Contenidos, 5) Falsa Creencia Explícita, 6) Creencia-Emoción y 7) Emoción Real-Aparente.

Dicha escala fue revisada y adaptada por la Lic. María Justina Romanazzi (Becaria CIC) para aplicarse a tres jardines de la ciudad de La Plata de distinto contexto sociocultural ubicados en Los Hornos, Altos de San Lorenzo y zona centrica.

b) Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI III) (Wechsler, 2009).

Dicha escala se utilizó para evaluar la capacidad cognitiva general, haciendo especial énfasis en el índice verbal. Para ello se tomaron todas las pruebas obligatorias de la escala y se agregaron las pruebas complementarias de lenguaje con el fin de arribar a un índice de lenguaje general.

c) Prueba de vocabulario de palabras abstractas (Querejeta, 2014).

Para indagar sobre el vocabulario de palabras abstractas, se realizó un cuestionario con palabras tales como miedo, sorpresa, fuerza, vergüenza, mentira, crecer, entre otras, para examinar que conocimiento tenían los niños sobre las mismas, ya que estas son de gran importancia para el desarrollo de la TM.

#### **4. Procedimientos**

Obtención de los datos: Los niños fueron examinados en los establecimientos escolares a los que concurrían, a fines del 2014. Se solicitó el consentimiento de los padres para la evaluación y se les garantizó la confidencialidad de los datos. Cada niño fue evaluado en forma individual en dos sesiones de aproximadamente 40 minutos cada una.

Respecto del análisis de datos, he recibido capacitación para utilizar el paquete estadístico SPSS y en nociones básicas sobre estadística aplicada a la investigación. Las próximas actividades que desarrollaré refieren a la construcción de una base de datos, al cálculo de medidas descriptivas e inferenciales y al análisis de esos resultados.

#### ***Dificultades encontradas en el período:***

Si bien se contaba con la debida autorización de las autoridades distritales, la evaluación de los niños se prolongó respecto del cronograma originalmente presentado. Algunas veces en razón de las huelgas docentes. Otras a la reticencia en algunos establecimientos para autorizar en tiempo y forma la evaluación de los niños, que si bien fue superada, incrementó el tiempo previsto para dicha administración.

## **Referencias Bibliográficas**

- Astington, J. W. (1998). *El Descubrimiento Infantil de la Mente*. Madrid: Morata.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 501-514.
- Benavides Delgado, J., & Roncancio Moreno, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 297-310. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79915035007>
- Carpendale, J., & Lewis, Ch. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Dennet, D. (1978). Beliefs about Beliefs. *Behavioral & Brain Sciences*, 1(4), 568-570.
- Devilliers, J. (2005). Can language acquisition give children a point of view? In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 186-219). Nueva York: Oxford University Press.
- Happé, F. G. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66 (3), 843-55.
- Hedger, F. (2011) True Belief Belies False Belief: Recent Findings of Competence in Infants and Limitations in 5-Year-Olds, and Implications for Theory of Mind Development. *Review of Philosophy and Psychology*, 2 (3), 429-447.
- Hernández Sampieri, M. C.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- López Leiva, V. A. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de [http://instisuper.altas-capacidades.net/pdf/Tesis\\_Doctoral.pdf](http://instisuper.altas-capacidades.net/pdf/Tesis_Doctoral.pdf)
- Malle, B. F. (2001). The relation between language and theory of mind in development and evolution. In T. Givón & B. F. Malle (Eds.), *The evolution of Language out of pre-language* (pp. 265-284). Philadelphia: John Benjamins.
- Milligan, K., Astington, J., & Dack, L. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- Ortiz Uribe, D., Gómez Botero, M., & Arango Tobón, O. (2010). Teoría de la mente: Una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1. Recuperado en <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/9/1>
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente? En E. Martí (comp.), *Construir una mente* (pp. 137-178). Barcelona: Paidós.



- Querejeta, M. (2014). *Diferencias en la comprensión de palabras concretas y abstractas en niños de 4 años. Posibles relaciones con la atribución de estados mentales*. Comisión de Investigaciones de la Provincia de Buenos Aires.
- Resches, M., Serrat, E, Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje* 33 (3), 315-333.
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R.M. (2005). How language facilitates the acquisition of false belief understanding in children with autism. In J. Astington & J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 298–318). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao & Pelegrín-Valero. (2007). ¿Qué es la Teoría de la Mente?. En *Revista de Neurología* (Volumen 44, Núm 8). Recuperado de <http://es.slideshare.net/froiliuba/qu-es-la-teora-de-la-mente>
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth and P. Light (Eds.), *Social Cognition: Studies of the Development of Understanding* (pp. 77–109). Brighton: Harvester
- Valdez, D. (2009). Inteligencia emocional, Teoría de la Mente y Educación. En *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://cpal.edu.pe/blog/Inteligencia%20emocional%20CPAL.pdf>
- Vidal Lucena, M. (2009). *Piaget y la Teoría de la Mente*. Recuperado de <http://reeducacion.com/teoria-mente-piaget.aspx>
- Wechsler, D. (2009). *Test de Inteligencia para niños preescolares – WPPSI III*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Development*, 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.

## **TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS O PUBLICADOS EN ESTE PERÍODO**

- 1) Título del Trabajo: "Evaluación de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico infantil"
- Autores: Querejeta, M.; Romanazzi, J; Fachal, J.; Brandi, L.; Laguens, A.; Herrera, M.; Soloaga Piatti, N.; Gutierrez, P.; Picot, C.; Sebastián, J.; Arias, J.
- Memorias de las 4° Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y 3° Encuentro de Becarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 16 y 17 de octubre de 2014.

## **PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**

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

## **ACTIVIDADES DE FORMACIÓN**

1) Taller de Búsqueda de Información Especializada en línea. Dictado por la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, UNLP.

**Lic. Julieta Fachal**