

**El efecto de la interacción social directa en el aprendizaje de los sustantivos
abstractos en niños preescolares de la ciudad de Medellín**

Erika Álvarez Ospina

Valentina Mejía Uribe

Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar,
Universidad Católica Luis Amigó

Curso Trabajo de Grado I: Capacidades lingüísticas de niños con desarrollo
normal o con trastornos del aprendizaje

Johan Andrés Torres Sepúlveda

18 de noviembre 2025

El efecto de la interacción social directa en el aprendizaje de los sustantivos abstractos en niños preescolares de la ciudad de Medellín

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el efecto del tipo de interacción directa e indirecta, en la adquisición de sustantivos abstractos en niños de 4 a 5 años. Se empleó un diseño cuantitativo, cuasi experimental, de tipo comparativo y transversal. La muestra estuvo compuesta por 27 niños seleccionados mediante muestreo intencional, quienes fueron asignados aleatoriamente a una de dos condiciones experimentales: interacción directa, en la que el aprendizaje se realizó mediante un títere guiado por el experimentador; e interacción indirecta, en la que se usaron videos pregrabados con el mismo contenido.

Como instrumentos se aplicaron la prueba PLON-R para evaluar habilidades lingüísticas (Forma, Contenido y Uso), una prueba experimental de aprendizaje de sustantivos abstractos y una escala Likert de observación conductual para valorar la atención, disposición y seguimiento de instrucciones. Los datos fueron analizados mediante estadísticos descriptivos, correlaciones de Spearman y pruebas U de Mann–Whitney.

Los resultados no mostraron diferencias significativas entre las condiciones, aunque se observó una leve tendencia hacia un mejor desempeño en la condición indirecta. Asimismo, se halló una correlación positiva entre la atención y el desempeño total en la prueba experimental. Los hallazgos sugieren que, bajo ciertas condiciones de diseño, los videos pregrabados pueden favorecer el aprendizaje de palabras nuevas, siempre que incluyan recursos expresivos y tiempos de pausa que mantengan la atención del niño.

Palabras clave: interacción directa, Interacción indirecta, sustantivos abstractos, aprendizaje de palabras.

Abstract

The present study aimed to analyze the effect of direct and indirect interaction on the acquisition of abstract nouns in children aged 4 to 5 years. A quantitative, quasi-experimental, comparative, and cross-sectional design was employed. The sample consisted of 27 children selected through purposive sampling, who were randomly assigned to one of two experimental conditions: direct interaction, in which learning occurred through a puppet operated by the experimenter; and indirect interaction, in which pre-recorded videos with the same content were used.

The instruments included the PLON-R test to assess linguistic abilities (Form, Content, and Use), an experimental test designed to evaluate the learning of abstract nouns, and a Likert-scale behavioral observation checklist measuring attention, engagement, and instruction-following. Data were analyzed using descriptive statistics, Spearman correlations, and Mann–Whitney U tests.

Results showed no significant differences between conditions, although a light trend suggested better performance in the indirect condition. A positive correlation was also found between attention and overall performance on the experimental test. These findings suggest that, under certain design conditions, pre-recorded videos may support the learning of new words, especially when they include expressive resources and pause intervals that help maintain children's attention.

Keywords: direct interaction, indirect interaction, abstract nouns, word learning.

1. Introducción

Desde la psicolingüística, que estudia la adquisición del lenguaje como un proceso complejo que no solo implica la incorporación de nuevas palabras, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales como la asociación de palabras con sus referentes y la comprensión de contextos gramaticales, es posible entender la forma en que los niños avanzan en su desarrollo lingüístico y perfeccionan la capacidad para integrar diferentes significados y estructuras lingüísticas en su vocabulario (Pérez y Gómez, 2021; Silva, 2005).

Partiendo de la psicolingüística, la adquisición de palabras es un aspecto fundamental del aprendizaje, ya que marca el inicio del desarrollo cognitivo y lingüístico (Arunachalam & Waxman, 2010). Este tema ha sido ampliamente estudiado, pues el lenguaje no solo facilita la comunicación, sino que también es esencial para la construcción del pensamiento y las interacciones sociales (Peralta Montecinos, 2000). En sus primeras etapas, los niños se comunican mediante gestos y balbuceos, lo que les permite interiorizar los sonidos hasta convertirlos en palabras (Arias & Morales, 2007, p. 55). La adquisición del lenguaje ocurre de manera natural y está influenciada tanto por factores biológicos como por la interacción social, dado que los niños aprenden su lengua materna al escuchar y comunicarse con otros (Peralta Montecinos, 2000).

La adquisición de palabras es un proceso general que implica el desarrollo progresivo del repertorio léxico a lo largo de la vida. Dentro de este proceso, el aprendizaje de palabras constituye una capacidad más específica que requiere la incorporación activa de nuevas palabras mediante distintos mecanismos cognitivos y contextuales (Flores, Montag y Willits, 2023).

Según Romero Medina (1996), el aprendizaje de palabras implica la construcción o modificación de representaciones mentales del conocimiento. Esto significa que no solo se

producen cambios en el comportamiento observable, sino que también se transforma la forma en que la información se organiza, codifica y almacena en la memoria a largo plazo. Dicho de otro modo, aprender palabras requiere que el sistema cognitivo del individuo desarrolle representaciones profundas y estructuradas que faciliten su recuperación y uso futuro, mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje que permitan relacionar la nueva información con conocimientos previos.

Investigaciones previas han mostrado que los sustantivos abstractos son poco frecuentes en el vocabulario temprano (Ponari et al., 2017; Muraki et al., 2025; Mareovich et al., 2015) y que su aprendizaje depende de variables como la concreción, la imaginabilidad y la frecuencia de uso (Andrews et al., 2009; Mareovich et al., 2015).

La complejidad del proceso de aprendizaje depende de los tipos de palabras, por ejemplo: los sustantivos, al estar principalmente asociados con objetos concretos y estables en el entorno, ofrecen a los niños una ventaja en la percepción y en lo referencial que facilita su aprendizaje; en cambio los verbos, requieren una representación que no se puede relacionar con objetos tangibles, ya que estos describen acciones dinámicas que suelen ser transitorias. Esto significa que, para entender y aprender los verbos, es muy importante prestar atención al contexto en el que se usan, tanto en la estructura de la oración como en la situación o intención con la que se dicen (Waxman et al., 2013).

Además de los factores cognitivos y sociales, otra variable clave en la adquisición de palabras es su grado de imaginabilidad, es decir, la facilidad con la que una palabra puede evocar una imagen mental. Como lo señalan Jefferies y Patterson (2009), las palabras altamente imaginables, como “pelota” o “perro”, tienen referentes sensoriales claros que facilitan su asociación y comprensión por parte de los niños. En contraste, palabras con baja imaginabilidad, como “idea” o “justicia”, carecen de una representación física evidente, lo que

dificulta su aprendizaje. Esta diferencia plantea desafíos particulares para los niños en etapa preescolar, quienes aún se encuentran consolidando sus habilidades simbólicas y lingüísticas.

Los estudios han demostrado que los niños utilizan la forma gramatical de una palabra, es decir, cómo aparece en una oración, como una clave para inferir su significado, lo que facilita el aprendizaje de nuevas palabras (Waxman & Lidz, en prensa, p. 8; Brown, 1957, 1958; Gentner, 1982; Macnamara, 1979; Waxman & Gelman, 1986).

Además, los estudios sugieren que esta ventaja también puede deberse a factores lingüísticos, ya que, para aprender el significado de un verbo, por ejemplo, los niños necesitan primero reconocer los objetos involucrados en una acción. Esto refuerza la idea de que contar con un repertorio de sustantivos puede ser una base necesaria para adquirir otro tipo de palabras más complejas (Gleitman et al., 2005; Waxman & Lidz, 2006).

Esta diferencia en la facilidad de adquisición entre los sustantivos concretos y los abstractos también se ha observado en investigaciones como la de Gillette et al. (1999), quienes demostraron que, incluso en adultos, la ausencia de contexto lingüístico dificulta significativamente el aprendizaje de palabras con baja "imaginabilidad", como los sustantivos abstractos o relacionales. Esto sugiere que para aprender palabras que no tienen una referencia visual clara, los niños dependen más del lenguaje que los rodea y de las interacciones sociales.

La evidencia empírica ha mostrado que los sustantivos suelen ser las primeras palabras que los niños adquieren, convirtiéndose así en una puerta de entrada hacia el aprendizaje de otras categorías lingüísticas (Waxman et al., 2013, p. 156). Esta prioridad en su adquisición se debe a su ventaja perceptiva y conceptual, ya que suelen referirse a objetos estables y

fácilmente observables, lo cual facilita su comprensión y memorización (Gentner, 1982, citado por Waxman et al.). En contraste, los verbos describen acciones transitorias que no siempre están presentes en el momento de la interacción, lo que exige un mayor grado de abstracción por parte del niño. Por esta razón, se ha encontrado que los sustantivos tienden a ser adquiridos antes que los verbos, especialmente en idiomas como el inglés, donde los objetos tienen una presencia más prominente en las interacciones tempranas (Waxman, Lidz, Braun y Lavin, 2009). En esta misma línea, Tomasello y Kruger (1992) evidencian que los verbos son más difíciles de aprender precisamente por la naturaleza efímera de sus referentes. Estos hallazgos sugieren que el orden de adquisición de las palabras está influido no solo por su clase gramatical, sino también por su grado de concreción, ya que las palabras concretas, al estar ligadas a referentes perceptibles, presentan menores demandas cognitivas que las abstractas, independientemente de si se trata de sustantivos, adjetivos o verbos.

Burke Hadley et al. (2021) investigan cómo las características del niño (como su nivel de desarrollo lingüístico) y de las propias palabras (como su frecuencia o familiaridad) se relacionan con el éxito en el aprendizaje de palabras abstractas. Este proceso está mediado por variables cognitivas y contextuales, lo que apoya la idea de que no basta con enseñar la palabra, sino que también se debe observar cómo el niño interactúa con el entorno, qué apoyos visuales y emocionales recibe, y de qué manera se construye el significado en conjunto. Por otra parte, Kaiser, Jacobs y Cichy (2022) estudiaron cómo se representan los conceptos abstractos en el cerebro mediante modelos computacionales, desde un enfoque neurocientífico y en población adulta. Sus hallazgos confirman que los conceptos abstractos requieren procesos cognitivos más complejos que los concretos, lo que refuerza la idea de que la abstracción constituye un reto particular en el desarrollo del lenguaje.

A partir de este tipo de investigaciones, se ha concluido que durante los primeros años de vida, el lenguaje está dominado por palabras concretas debido a que la experiencia está

marcada por la relación sensoriomotora con el mundo material. Esto podría explicarse en razón de que las palabras concretas se caracterizan por contar con referentes sensoriales, su significado refiere a cosas palpables, visibles, que se pueden experimentar a través de los sentidos, por lo cual pueden producir rápidamente imágenes mentales de su contenido (alta imaginabilidad); en cambio, las palabras abstractas no refieren a objetos físicos y en su mayoría no evocan fácilmente imágenes mentales, tienen baja imaginabilidad (Jefferiesm Patterson, 2009). Por tanto, el significado de las palabras abstractas se adquiere a través de su uso en los diferentes contextos lingüísticos, por medio de asociaciones verbales.

Los resultados de estudios previos que utilizan medidas comportamentales de la capacidad que tienen las personas para aprender este tipo de palabras, dan cuenta de una ventaja en el procesamiento de conceptos concretos, denominada efecto de concretud (James, 1975; Kroll & Merves, 1986). Así pues, el lenguaje abstracto tiene menos acceso a imágenes no verbales (por ejemplo, la palabra verdad), mientras que el lenguaje concreto tiene referentes sensoriales directos (por ejemplo, la palabra perro). Además, la palabra abstracta se define en gran medida por el significado asignado en el contexto social en el cual se presenta (Ganitsky Chemby, 2019), lo cual conlleva a que su aprendizaje tenga un grado de dificultad más alto a causa de que exige un mayor desarrollo cognitivo y habilidades lingüísticas avanzadas.

En línea con lo anterior, se ha determinado que aproximadamente a partir de los 4 y 5 años comienzan a consolidarse habilidades simbólicas, lingüísticas y sociales que permiten la comprensión de conceptos más complejos, como aquellos vinculados con palabras abstractas. Este desarrollo está estrechamente relacionado con la capacidad de los niños para participar en juegos simbólicos y en interacciones sociales que fomentan la adquisición del lenguaje y la comprensión de significados más abstractos (Quinn, Donnelly, & Kidd, 2018). Al respecto, Wauters et al. (2003) proponen que las palabras abstractas son un tipo de palabras que se adquieren de forma lingüística (a través del lenguaje y la comunicación), para distinguirlos del

grupo de palabras que son aprendidas de forma perceptiva (a través del entorno físico). A su vez, Nook et al. (2020) evidencian que el significado de conceptos emocionales se vuelve más abstracto con la edad, lo que sugiere un desarrollo progresivo que depende de la maduración cognitiva y de las experiencias comunicativas. Por lo tanto, investigar el aprendizaje de palabras abstractas en este rango de edad permitirá una mejor comprensión de la forma en que los niños integran diferentes señales lingüísticas y sociales para construir el significado que no pueden observar directamente en el contexto comunicativo.

En lo que concierne al estudio del aprendizaje de sustantivos, el interés se ha dirigido principalmente a aquellos con referentes concretos. Brown (1957, citado en Schwanenflugel, 1991) documentó que el 75 % de las palabras más frecuentemente producidas por niños en edad escolar eran concretas frente al 28 % en el repertorio adulto. Los primeros intentos de comparar sustantivos concretos y abstractos arrojaron resultados mixtos, a menudo por la falta de control de variables léxicas esenciales (Kiraly & Furlong, 1974; Richmond & McNinch, 1977). Más adelante, McFalls, Schwanenflugel y Stahl (1996) informaron un efecto de concreción en la precisión de las tareas de decisión léxica y denominación en niños de segundo grado, controlando categoría gramatical, frecuencia y longitud de palabra. Estudios más recientes, como el de Ponari, Norbury y Vigliocco (2017), han observado que la adquisición de sustantivos abstractos sigue una curva en S con un marcado aumento alrededor de los 8–9 años y que, además, la valencia emocional de las palabras abstractas facilita su procesamiento y adquisición.

Algunos hallazgos identificaron que el aprendizaje temprano de sustantivos se ve favorecido por su ventaja perceptiva y referencial en el mundo físico, pues en tanto nombran objetos que los niños son capaces de ver y palpar se aprenden más fácil y directamente, es decir, se facilita una asociación clara entre palabra y referente (Gentner, 1982; Waxman et al., 2009). Los niños se benefician de enfrentarse a una representación visual clara del objeto que

se va a nombrar, combinada con la etiqueta hablada y la referencia a la escena visual. En contextos de lectura conjunta de cuentos con libros ilustrados, esta ventaja se refuerza, ya que la clara representación visual de los objetos permite a los niños formar asociaciones precisas entre la imagen y el nuevo término, teniendo como resultado un aprendizaje sólido de estos sustantivos (Mareovich, Taverna y Peralta, 2015).

Sin embargo, la complejidad aumenta cuando hablamos de sustantivos abstractos que no tienen un referente físico directo y requieren el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas más complejas para ser comprendidos; aunque las primeras evidencias de aprendizaje de sustantivos abstractos se dan en niños a partir de los 4 años, su adquisición se consolida y acelera a medida que se enriquece el repertorio léxico, especialmente en torno a los 8 o 9 años (Muraki et al., 2025). Así pues, los niños más pequeños tienden a tener representaciones más vagas de estas palabras, mientras que, con la edad y la experiencia comunicativa, sus representaciones se vuelven más estables y generalizables.

En investigaciones recientes se ha evidenciado que el aprendizaje de conceptos abstractos no depende únicamente de la exposición lingüística, sino también de otros factores como la carga emocional. Por ejemplo, Ponari, Norbury y Vigliocco (2017) encontraron que los niños adquieren conceptos abstractos más fácilmente cuando estos están asociados con una valencia emocional. En su estudio, se demostró que las palabras abstractas que evocan emociones (como “felicidad” o “miedo”) tienden a ser aprendidas más rápidamente que aquellas que no involucran una carga emocional evidente.

En definitiva, puede afirmarse que el aprendizaje de sustantivos concretos se produce sobre la base de una referencia perceptiva clara, pero la comprensión y generalización de sustantivos abstractos implica un proceso más complejo que depende del vínculo de factores cognitivos, sociales, lingüísticos y emocionales. En este sentido, el modelo de coalición

emergentista podría servir de base para entender con mayor claridad las particularidades del proceso de aprendizaje de sustantivos abstractos. Este modelo propone que el aprendizaje de palabras es el resultado del procesamiento e integración de múltiples señales provenientes de tres factores principales: el lingüístico, el perceptivo y el sociopragmático. El factor lingüístico se refiere a las claves que brinda la estructura gramatical y morfosintáctica del lenguaje; el perceptivo hace alusión a las características sensoriales salientes del entorno, como la forma, el color o el movimiento; y el sociopragmático comprende las intenciones comunicativas del hablante, la atención conjunta y las interacciones sociales. Según este modelo, mientras más abstracto y complejo sea el significado de una palabra, mayor será la necesidad de que el niño coordine e integre estas señales disponibles en el contexto comunicativo para lograr una comprensión y uso adecuados del término (Hollich et al., 2000).

Particularmente en lo que atañe al factor social-pragmático, se requiere de la capacidad del niño para interpretar las intenciones del adulto, el contexto de la conversación, los gestos y las emociones para dar sentido al lenguaje, lo cual se torna clave en el aprendizaje de palabras, especialmente en el caso de los sustantivos abstractos, donde no hay un objeto visible que se pueda observar. El modelo resalta que esta sensibilidad a lo social y a las intenciones del otro no es automática, sino que se desarrolla con la experiencia y a través de interacciones significativas. Por eso, resulta necesario estudiar cómo las interacciones pueden facilitar o dificultar la comprensión de significados más complejos como los sustantivos abstractos (Hollich et al., 2000).

La revisión de antecedentes efectuada en el presente estudio ha permitido apreciar que la influencia de este factor sociopragmático se ha indagado sobre todo en relación con el aprendizaje de otros tipos de palabras. Tomasello y Kruger (1992) aportan una base fundamental al mostrar que la atención conjunta, entendida como la capacidad de lograr y regular la atención compartida mediante contacto visual sostenido, “vocativas atencionales” y

seguimiento de la línea de mirada, es crucial para la adquisición de vocabulario, incluso en el caso de verbos (Bruner, 1981, pp. 163–164).

Según Bruner (1981), en una primera fase la madre establece un contacto visual directo con el bebé alrededor de los dos meses (p. 164) y, a partir de los seis o siete meses, el infante comienza a seguir la dirección de la mirada del adulto hacia objetos distantes, manteniendo simultáneamente el rostro del interlocutor en su campo visual (p. 164). Estas conductas constituyen un andamiaje comunicativo que organiza el entorno relacional y facilita la atribución de significado.

De manera similar, Roseberry et al. (2013) encontraron que el aprendizaje de verbos nuevos se ve significativamente favorecido cuando los niños participan en interacciones socialmente contingentes, es decir, aquellas en las que el adulto responde de forma inmediata, coherente y adaptada a las acciones, vocalizaciones o señales del niño. Este tipo de interacción, que implica un intercambio recíproco en tiempo real, proporciona claves sociales y lingüísticas que ayudan al niño a comprender el significado de los verbos. Los resultados del estudio sugieren que los verbos, a diferencia de muchos sustantivos, requieren de un mayor apoyo comunicativo y de contextos interactivos para ser aprendidos de manera efectiva.

Otros estudios recientes han demostrado que, si bien los videos pregrabados pueden ser herramientas útiles para el aprendizaje del lenguaje, los niños pequeños aprenden más fácil cuando la interacción es contingente y recíproca (interacción directa). Por ejemplo, en la condición de video pregrabado, en la que el adulto solo presenta la palabra nueva y su respectivo referente sin responder al niño en una interacción bidireccional, no se produce el mismo aprendizaje de las palabras que en una situación de aprendizaje con interacción directa (O'Doherty et al., 2011, citado en Roseberry et al., 2009). Incluso puede resultar más beneficioso que los niños vean una interacción entre dos personajes en pantalla, en lugar de

recibir mensajes directos sin contingencia, lo cual sugiere que la calidad de la interacción, más allá de la herramienta, es clave para el aprendizaje lingüístico.

Desde la teoría de la comunicación, se entiende la interacción como un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. Según propuestas socio-constructivistas, la interacción con expertos o personas más capacitadas lingüísticamente constituye un elemento clave en todo proceso de aprendizaje (Vygotsky 1978). Estos planteamientos resaltan la eficacia de la interacción para favorecer el aprendizaje de palabras.

Aunque existen estudios que reconocen la importancia de las interacciones tempranas en el desarrollo del aprendizaje de palabras, todavía son escasas las investigaciones que se centran en cómo el tipo de interacción, ya sea directa (contingente) o indirecta (mediada por videos pregrabados), incide en el aprendizaje de nuevos sustantivos abstractos. La mayoría de los estudios sobre el tema en cuestión se han enfocado en el aprendizaje de palabras concretas o incluso en verbos, lo que ha dejado un vacío en la comprensión del proceso de construcción de significados cuando no existe un referente físico evidente.

De tal manera, estos hallazgos reflejan la necesidad de continuar explorando cómo se adquieren los sustantivos abstractos en la infancia temprana, en especial dentro de contextos de interacción. A pesar de los avances en este campo, sigue siendo necesario entender con mayor claridad cómo influye el tipo de interacción en el aprendizaje de estas palabras en niños de 4 a 5 años.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones revisadas han sido desarrolladas en contextos internacionales y con poblaciones distintas a las de Medellín. Esto plantea la necesidad de estudiar este fenómeno en nuestro contexto local, con el propósito de identificar si los mecanismos de adquisición de sustantivos abstractos se mantienen constantes en

distintas lenguas y culturas. Las investigaciones revisadas han abordado poco las particularidades del tipo de interacción que se produce al exponer a los niños a nuevas palabras, lo que limita la comprensión sobre qué modalidad resulta más efectiva para el aprendizaje: la experiencia compartida en tiempo real con un adulto o la exposición unidireccional a un video pregrabado. El presente estudio pretende analizar el efecto que genera el tipo de interacción en la capacidad para aprender sustantivos abstractos en niños de 4 a 5 años de la ciudad de Medellín.

La interacción directa podría favorecer un aprendizaje más eficaz de sustantivos abstractos, ya que ofrece un contexto más rico en señales visuales, emocionales y sociales. En una interacción cara a cara, el niño no solo escucha la palabra, sino que también observa expresiones faciales, entonaciones, movimientos, gestos y reacciones ajustadas a su comportamiento, lo cual facilita la activación simultánea de ambos sistemas de codificación. En cambio, la interacción con un video pregrabado, aunque puede incluir imágenes y narraciones, se mantiene en un plano más pasivo, con menor potencial para establecer vínculos simbólicos personalizados o emocionalmente contingentes. Esto puede limitar la activación del sistema no verbal y reducir las oportunidades de consolidación del significado abstracto. No solo influye el tipo de contenido, sino también la forma en que los niños lo reciben, especialmente cuando se trata de sustantivos abstractos. La interacción en tiempo real, que combina tanto elementos verbales (como el lenguaje hablado) como no verbales (como gestos, imágenes o expresiones), activa ambos sistemas de codificación del cerebro. Esto podría explicar por qué el aprendizaje del lenguaje es más efectivo en contextos interactivos, donde hay intercambio y participación, en comparación con situaciones donde la comunicación es unidireccional, sin oportunidad de respuesta o retroalimentación

¿Qué efecto tiene el tipo de interacción en la capacidad de aprendizaje de sustantivos abstractos en niños de 4 a 5 años en la ciudad de Medellín?

2. Marco teórico

A continuación, se presentan los antecedentes que servirán de sustento a nuestro estudio sobre el aprendizaje de sustantivos abstractos en niños de 4 a 5 años. A continuación, nos detendremos en los trabajos que exploran las bases representacionales de las palabras, concreción, imaginabilidad, experiencia sensoriomotora, junto con las características del sujeto que está en el proceso de aprendizaje, edad de adquisición, habilidades ejecutivas, vocabulario previo, para comprender los mecanismos internos que favorecen el desarrollo del vocabulario infantil. Finalmente, cerraremos con la descripción de los estudios que abordan el papel de los entornos y las señales pragmáticas, desde la exposición en medios audiovisuales y la lectura de libros ilustrados hasta las interacciones socialmente contingentes, en la efectividad del aprendizaje temprano de nuevas palabras.

2.1. Antecedentes

Para empezar Roseberry, Hirsh-Pasek y Golinkoff (2013) realizaron un estudio cuyo objetivo fue aportar evidencia tanto sobre la capacidad de los niños para aprender mediante medios audiovisuales como sobre el papel de los factores sociales en el aprendizaje del lenguaje. Participaron 36 niños monolingües de habla inglesa, de entre 24 y 36 meses de edad (19 niños y 17 niñas), y se excluyeron ocho por diversas razones como falta de cooperación o problemas técnicos. Se utilizó el Paradigma de la Mirada Preferente Intermodal (IPLP) para evaluar la comprensión de verbos nuevos presentados en contextos audiovisuales. Los niños fueron expuestos a tres tipos de entrenamiento: interacción en vivo, videochat (ambos con interacción contingente) y video grabado (no contingente). Durante el experimento, se midió el tiempo de fijación visual hacia la acción correspondiente al verbo enseñado, usando el rastreador ocular Tobii X60. Los resultados mostraron que los niños sólo aprendieron los nuevos verbos en contextos socialmente contingentes, tanto en vivo como mediante videochat.

No se encontraron diferencias significativas entre estos dos métodos, lo que sugiere que la clave no es el medio, sino la interacción contingente. Estos hallazgos subrayan la importancia del componente sociopragmático en el aprendizaje lingüístico temprano, incluso en contextos mediados por tecnología.

Por otra parte, Muraki, Reggin, Feddema y Pexman (2025) realizaron un estudio enmarcado en un enfoque cuantitativo, con un diseño metodológico no experimental, de tipo correlacional, de alcance correlacional y con un corte transversal. El objetivo fue examinar cómo varía la abstracción de los significados específicos de las palabras a lo largo del desarrollo, partiendo de la hipótesis de que los significados iniciales tienden a basarse en experiencias sensoriales y que, con el tiempo, se vuelven más abstractos. La muestra estuvo compuesta por 180 participantes adultos, con una edad media de 19.89 años, seleccionados tras un riguroso proceso de depuración que eliminó a quienes no cumplían criterios de calidad en las respuestas. Se analizaron 398 palabras (199 abstractas y 199 concretas), asociadas a 1.953 significados, y se calcularon índices de concreción para cada uno. Posteriormente, se examinaron las correlaciones entre concreción y edad de adquisición desde segundo grado hasta el primer año universitario, encontrando que las palabras aprendidas en etapas más tempranas eran significativamente más concretas ($b = -0.86$, $p < 0.001$), y que dicha concreción disminuía conforme aumentaba la edad de adquisición ($b = -0.11$, $p < 0.001$). Además, la relación fue más débil en el caso de las palabras abstractas ($b = -0.03$, $p < 0.001$).

Aunque los participantes fueron adultos, este estudio se considera un antecedente directo porque ofrece evidencia empírica sólida sobre el proceso evolutivo del significado léxico, particularmente en lo que respecta a la transición de lo concreto a lo abstracto en el desarrollo del lenguaje. Los hallazgos respaldan la idea de que la adquisición de palabras abstractas se construye sobre una base previa de conceptos concretos, lo cual es central en el presente trabajo, enfocado en el aprendizaje de sustantivos abstractos en niños preescolares.

Por su parte, Burke Hadley, Dedrick, Dickinson, Kim, Hirsh-Pasek y Michnick Golinkoff (2021) investigaron cómo se relacionan las características del niño y de la palabra, así como la interacción entre ambas, con el aprendizaje de vocabulario en niños en edad preescolar. Participaron docentes y alumnos de programas preescolares, provenientes de contextos diversos en términos lingüísticos, culturales y socioeconómicos. Para evaluar los factores cognitivos y lingüísticos de los niños se aplicaron el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-4), la tarea Peg Tapping y una prueba modificada de definición de palabras (NWDT-M). Además, se codificaron las palabras en función de su accesibilidad perceptiva mediante un Continuo de Accesibilidad Perceptiva (PAC). Los resultados mostraron que el aprendizaje de palabras variaba en función de las características de los niños (como su vocabulario receptivo y funciones ejecutivas), así como de los atributos de las palabras (concreción, imaginabilidad y forma). En concreto, se encontró que cuanto más fácil era para una palabra evocar una imagen mental o una forma perceptible, mayor era la probabilidad de que los niños la aprendieran con éxito. Esto sugiere que la representación sensorial de las palabras juega un papel importante en su adquisición durante la infancia temprana.

Bergelson y Swingley (2013) realizaron un estudio cuyo objetivo fue comparar el aprendizaje de palabras abstractas con el de palabras concretas en bebés de 6 a 16 meses. La muestra incluyó tres grupos etarios: 6–9 meses, 10–13 meses y 14–16 meses, todos ellos bebés sanos, con exposición predominante al inglés en el hogar y sin antecedentes de problemas auditivos. A través de una tarea de seguimiento ocular, se presentó a los bebés una serie de videos pareados con palabras frecuentes del entorno infantil que no eran nombres de objetos, como "comer", "bailar" o "mojado". Se midió la fijación visual hacia el video correspondiente tras la audición de cada palabra. Los resultados indicaron que los bebés más pequeños (6–9 meses) no mostraron reconocimiento significativo de las palabras abstractas, mientras que los de 10–13 meses ya demostraban un aumento en la atención hacia los

referentes nombrados, y los de 14–16 meses mostraron una comprensión robusta. Además, al comparar con un estudio previo sobre palabras concretas, se observó que el reconocimiento temprano favorecía a los sustantivos concretos. Un análisis adicional del lenguaje materno reveló que las palabras abstractas eran usadas con menor frecuencia en presencia de su referente visible, lo que sugiere que el aprendizaje de estas palabras está marcado por una mayor incertidumbre referencial. Estos hallazgos refuerzan la idea de que las características semánticas y contextuales de las palabras, como la visibilidad y la concreción, son factores clave en su adquisición durante los primeros meses de vida.

Ponari, Norbury y Vigliocco (2017) realizaron un estudio con el objetivo de explorar cómo se adquieren las palabras abstractas en comparación con las concretas durante los primeros años escolares. La investigación se llevó a cabo con 55 niños de entre 6 y 12 años, con desarrollo típico, hablantes nativos de inglés y sin antecedentes de trastornos del desarrollo. Para la recolección de datos, se emplearon instrumentos como la Escala Abreviada de Inteligencia de Wechsler (WASI) y la British Picture Vocabulary Scale (BPVS), así como herramientas tecnológicas como E-Prime para la presentación de estímulos auditivos y un ordenador con pantalla táctil para registrar las respuestas. Los resultados evidenciaron que, en general, el reconocimiento de palabras concretas fue superior al de palabras abstractas, y que este reconocimiento aumentó progresivamente con la edad. Aunque el estudio también examinó el papel de la valencia emocional, el hallazgo más relevante para el presente trabajo es la diferencia sistemática en el procesamiento y aprendizaje entre palabras concretas y abstractas, lo que sugiere que las palabras abstractas presentan mayores desafíos cognitivos durante el desarrollo infantil.

Este estudio se considera un antecedente directo, ya que compara de manera explícita el aprendizaje de sustantivos concretos y abstractos en niños, proporcionando evidencia empírica sobre las dificultades que presentan los conceptos abstractos durante la infancia.

Aunque incluye variables emocionales, su contribución principal al presente trabajo radica en destacar las diferencias evolutivas y cognitivas entre ambos tipos de sustantivos, lo cual es central para el enfoque de esta investigación.

Zhao y Guo (2023) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de comparar el aprendizaje de palabras abstractas y concretas, analizando sus diferencias en cuanto a procesamiento e integración semántica. El estudio se realizó con una muestra de 26 adultos jóvenes, hablantes nativos de chino, a quienes se presentaron 240 palabras novedosas construidas a partir de caracteres chinos irrelevantes, emparejadas con 240 palabras reales, tanto abstractas como concretas, dentro de un paradigma de aprendizaje en línea, acompañado de registros de electroencefalografía (EEG). Aunque el objetivo general del estudio se centró en el papel de las emociones contextuales en la adquisición léxica, los resultados más relevantes para el presente trabajo son aquellos que evidencian una diferencia en el procesamiento de palabras concretas y abstractas: mientras que las palabras concretas mostraron respuestas más inmediatas en etapas tempranas del procesamiento, las abstractas presentaron mayores dificultades en su integración semántica, especialmente en fases posteriores, como lo reflejan las componentes N400 y LPC.

Este estudio se considera aporta evidencia empírica sobre la diferencia en la adquisición entre palabras concretas y abstractas, lo cual es central para el objetivo de esta investigación. A pesar de que los participantes fueron adultos, sus hallazgos son relevantes porque ayudan a comprender los desafíos que representa el aprendizaje de los sustantivos abstractos, lo cual puede tener implicaciones importantes al analizar este proceso en etapas más tempranas del desarrollo, como la infancia preescolar.

Por otro lado, Tomasello y Kruger (1992) se propusieron identificar los distintos tipos de modelos verbales a los que están expuestos los niños en su entorno natural y cómo estos

afectan la adquisición de verbos. Para ello, observaron a niños pequeños en interacción con sus madres en contextos cotidianos, en sesiones videograbadas de 15 minutos con juguetes nuevos. Las madres también fueron entrevistadas acerca del uso del lenguaje de sus hijos. El análisis de los datos reveló que las madres usaban con mayor frecuencia verbos en modelos del tipo "impending" (acciones que estaban por ocurrir) y que este tipo de modelo, especialmente cuando describe las acciones del propio niño en episodios de atención conjunta, se asociaba positivamente con un mayor vocabulario infantil ($r = 0.45$, $p < 0.05$). En contraste, los verbos usados fuera de episodios de atención conjunta o que describen acciones de otros se correlacionaron negativamente con el tamaño del vocabulario. Estos resultados subrayan el papel fundamental de la interacción social directa y la atención conjunta en el aprendizaje del lenguaje infantil, aunque se enfocaron en la adquisición de verbos, sus hallazgos pueden extenderse al caso de los sustantivos abstractos, dado que estos también requieren un alto grado de apoyo contextual e interpretativo.

Mareovich, Taverna y Peralta (2015) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de comparar el aprendizaje de un sustantivo con el de un adjetivo que refiere a una propiedad visual (como un estampado) mediante la lectura de libros ilustrados, e indagar si los niños podían asociar adecuadamente el adjetivo cuando se proporcionaban pistas sintácticas, referenciales y sociopragmáticas. Se realizaron dos estudios cuasiexperimentales con niños de tres años, a quienes se les enseñaban palabras nuevas en el contexto de lectura compartida con libros ilustrados. En la primera etapa, los niños lograron aprender el sustantivo, pero no el adjetivo. En una segunda instancia, al proporcionar información descriptiva adicional sobre la propiedad visual a la que hacía referencia el adjetivo, los niños lograron asociar y generalizar la palabra aprendida. Estos resultados evidencian que, para que los niños pequeños puedan adquirir palabras que refieren a propiedades abstractas o relacionales, es necesario enriquecer el contexto con apoyos conceptuales y sociopragmáticos que faciliten la identificación del

referente lingüístico. En consecuencia, este estudio aporta evidencia sobre la importancia de la calidad del input lingüístico y las pistas contextuales en el aprendizaje temprano del lenguaje. En ambos estudios se utilizaron tareas de elección forzada y de extensión de palabra, diseñadas para evaluar si los niños eran capaces de asociar una nueva palabra con un objeto específico y generalizarla a otros ejemplares de la misma categoría, ya fuera una categoría de objeto (en el caso de sustantivos) o una propiedad del objeto (en el caso de adjetivos). Para ello, se emplearon libros de cartón que contenían fotografías de 11 x 11 cm, así como imágenes de objetos familiares, decorados o con propiedades tanto convencionales como no convencionales. Además, se utilizaron objetos físicos que representaban las propiedades o categorías trabajadas, lo que permitió observar si los niños aplicaban correctamente el término aprendido a nuevos contextos. Estos instrumentos permitieron evaluar no solo la identificación del referente lingüístico, sino también la capacidad de generalización, aspecto clave para establecer que se había producido un aprendizaje significativo.

Los estudios revisados fueron seleccionados en razón de su relevancia para el objetivo central de la presente investigación: comprender los factores que inciden en el aprendizaje de sustantivos abstractos en niños de 4 a 5 años. En particular, todos los antecedentes incluidos ofrecen evidencia empírica sobre el contraste entre palabras concretas y abstractas, ya sea a nivel de comprensión, procesamiento semántico, edad de adquisición o condiciones contextuales que favorecen su aprendizaje. Esta comparación es crucial, ya que permite delimitar con mayor precisión las características que hacen del aprendizaje de los sustantivos abstractos un proceso más complejo, tanto desde una perspectiva cognitiva como sociopragmática.

Por un lado, estudios como los de Bergelson y Swingley (2013), Ponari et al. (2017), y Zhao y Guo (2023), así como el de Muraki et al. (2025), destacan las diferencias sistemáticas en la adquisición y el procesamiento de palabras concretas versus abstractas, ofreciendo datos

que revelan una trayectoria evolutiva en la que lo concreto se aprende antes y con mayor facilidad. Por otro lado, investigaciones como las de Burke Hadley et al. (2021) y Mareovich et al. (2015) subrayan la influencia de factores perceptivos, sintácticos y sociopragmáticos en la incorporación exitosa de vocabulario, lo que resulta especialmente relevante para palabras con menor apoyo referencial como los sustantivos abstractos.

Asimismo, trabajos como los de Roseberry et al. (2013) y Tomasello y Kruger (1992) aportan evidencia sobre la importancia de la interacción social contingente y la atención conjunta en el aprendizaje del lenguaje, elementos fundamentales para la adquisición de significados abstractos que no están directamente anclados en lo perceptible.

La evidencia sobre las bases representacionales y las características léxicas revela que los niños pequeños tienden a adquirir primero palabras concretas, vinculadas a experiencias sensoriomotoras directas, y que los significados de las palabras se vuelven más abstractos a medida que avanza el desarrollo. En nuestra investigación, este hallazgo resulta relevante, ya que permite partir de representaciones concretas como punto de apoyo para aprender palabras abstractas. Por ejemplo, al presentar títeres que hablan sobre una emoción como la felicidad y se muestran en situaciones donde esa emoción predomina, se facilita la comprensión del concepto abstracto gracias a una base visual y emocional concreta. En tercer y último lugar, los estudios sobre los contextos sociopragmáticos y los formatos de enseñanza ponen en evidencia la importancia del tipo de interacción durante el proceso de aprendizaje. Se ha demostrado que los niños aprenden mejor cuando están inmersos en interacciones socialmente contingentes, donde el adulto responde a sus acciones y mantiene su atención. En este sentido, el uso de videos puede resultar una herramienta útil para apoyar el aprendizaje, siempre que estos presenten un componente interactivo o que se utilicen en combinación con elementos que generen atención conjunta, como sucede en el uso de títeres.

2.2. Marco conceptual

Para comprender la presente investigación, es necesario entender la complejidad que implica el aprendizaje de palabras. Aunque en la vida cotidiana este proceso se percibe como algo natural y espontáneo, quizás debido a su frecuencia y aparente facilidad, en realidad se trata de un fenómeno que requiere la integración de múltiples factores. Lejos de ser un acto mecánico, el aprendizaje de palabras en los niños involucra procesos sensoriomotores, cognitivos y lingüísticos que les permiten construir significados a partir de su interacción con el entorno (Bloom, 2000; Tomasello, 2003). Desde sus primeras experiencias, los niños deben apoyarse en sus sentidos, en su capacidad de conceptualizar y en las señales que encuentran en el lenguaje, como la forma en que se usan las palabras en las oraciones o el contexto en el que se dicen (Gleitman et al., 2005; Smith et al., 2011). Comprender estos mecanismos resulta fundamental para analizar cómo se desarrolla el lenguaje en las primeras etapas de la vida y cómo distintas condiciones del entorno, como el tipo de interacción, pueden influir en dicho proceso (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2006).

"Los estudiantes de palabras deben enfocar su atención en dos direcciones distintas. En cuanto al dominio conceptual, los bebés forman conceptos básicos para captar las diversas relaciones entre los objetos y eventos que encuentran. En relación con el dominio lingüístico, seleccionan palabras y frases de la melodía del lenguaje humano en el que están inmersos" (Waxman & Lidz, en prensa, p. 3).

De acuerdo con lo anterior, los niños experimentan el mundo principalmente a través de sus sentidos (vista, tacto, oído, entre otros). Esta experiencia sensorial les permite formar representaciones mentales que los ayudan a categorizar y organizar la información del entorno, en un proceso conocido como conceptualización. Este proceso ocurre antes de que sean capaces de nombrar los objetos o situaciones que perciben. Posteriormente, al interactuar con

el lenguaje hablado por los adultos, comienzan a asociar los sonidos de las palabras con los conceptos previamente construidos, estableciendo así los primeros vínculos entre lenguaje y pensamiento.

“Para aprender con éxito una palabra (por ejemplo, cachorro) a partir del flujo continuo de habla, el niño debe establecer una correspondencia entre esa entidad y ese sonido” (Waxman & Lidz, en prensa, p. 5).

El niño debe entonces relacionar la palabra (la forma lingüística) con el concepto previamente identificado. Esto significa que no solo utiliza una palabra para referirse a un objeto específico, sino que aprende a aplicarla a otros objetos similares. Por ejemplo, si aprende la palabra "perro" al ver un perro en particular, con el tiempo comprenderá que "perro" también se refiere a otros perros, aunque sean diferentes entre sí.

"El aprendizaje de palabras requiere un cierto grado de abstracción en cada uno de estos ámbitos. Cualquier pronunciación de una palabra debe relacionarse con una representación fonológica abstracta, y cualquier individuo debe relacionarse con un concepto abstracto" (Waxman & Lidz, en prensa, p. 6).

La Teoría del Doble Código, propuesta por Allan Paivio (1971), plantea que los seres humanos entienden y comunican la información mediante dos sistemas distintos que se relacionan y se apoyan mutuamente para facilitar el aprendizaje y la expresión del conocimiento: el sistema verbal y el sistema no verbal o imaginario. El sistema verbal se encarga del procesamiento de símbolos lingüísticos, como palabras, frases y oraciones, que operan de forma secuencial (es decir, siguiendo un orden específico) y convencional. Esto último significa que las palabras no tienen una relación natural con el objeto o concepto al que se refieren, por ejemplo, no hay nada en la palabra "árbol" que se parezca físicamente a un árbol real. El significado se entiende porque, socialmente, se ha acordado que esa combinación

de sonidos o letras representa ese objeto. Por su parte, el sistema no verbal se basa en representaciones mentales visuales, espaciales, auditivas o sensoriomotoras, que evocan imágenes o sensaciones derivadas de la experiencia perceptiva.

Esta teoría distingue entre palabras concretas, que suelen estar ligadas a imágenes claras y perceptibles, y palabras abstractas, que carecen de referentes físicos directos. Estas últimas dependen en mayor medida del medio verbal, ya que estos conceptos no se pueden representar fácilmente con imágenes o sensaciones, lo que las hace más difíciles de aprender y recordar (Paivio, 1991).

A pesar de la complejidad inherente de este proceso, los niños logran dominarlo con notable destreza entre los 12 y los 24 meses de edad, período en el que comienzan a producir sus primeras palabras. Hacia los dos o tres años, desarrollan la capacidad de distinguir entre distintos tipos de referentes que corresponden con los diferentes tipos de palabras, como nombres (sustantivos), acciones (verbos) y descripciones (adjetivos), y comprenden que cada una cumple una función gramatical específica asociada a un tipo de significado.

Esto plantea una pregunta fundamental: ¿cuáles son los mecanismos responsables del aprendizaje de nuevas palabras en los niños, considerando que al inicio de este proceso presentan limitaciones atencionales y de memoria mucho mayores que las de los adultos?

Para empezar a describir el aprendizaje de sustantivos, es importante dejar claro que los sustantivos son palabras que nombran sujetos, objetos, lugares o ideas. Existen distintos tipos de sustantivos, pero en esta investigación nos centraremos especialmente en los sustantivos abstractos los cuales el aprendizaje parece depender más del contexto y las interacciones al no tener un referente concreto con el cual relacionar. Mientras que los sustantivos concretos permiten nombrar objetos y cosas perceptibles a los sentidos, los

sustantivos abstractos nombran ideas, conceptos o cualidades que no tienen una representación física clara, como “amistad” o “amor”.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, Arias y Morales (2007) señalan que “los niños parecen adquirir palabras sobre conceptos que se han adquirido o que se están adquiriendo, por lo cual parece haber conexiones fuertes entre tipos particulares de significados lingüísticos y logros cognitivos específicos en la adquisición de la capacidad para resolver ciertas tareas o ciertos problemas” (p. 53). Es decir, para que un niño pueda comprender y aprender un sustantivo abstracto, debe haber alcanzado o estar en proceso de alcanzar la capacidad cognitiva necesaria para representar dicho concepto.

Diversos investigadores han estudiado de manera específica el proceso de adquisición de palabras en la infancia, y a partir de sus hallazgos han propuesto un modelo que ha sido ampliamente utilizado en investigaciones recientes. Se trata del modelo de coalición emergentista, desarrollado por Hollich, Hirsh-Pasek, Golinkoff y colaboradores (2000), este modelo plantea que el aprendizaje de palabras es un fenómeno complejo que no puede ser explicado por un solo proceso, sino que surge de un intercambio constante entre factores: lingüísticos, perceptivos y sociopragmáticos.

Este modelo se basa en una comprensión progresiva y compleja del lenguaje, y parte de tres principios clave: Primero, los niños integran múltiples fuentes de información; es decir, no aprenden una palabra sólo por oírla, sino por todo lo que ocurre a su alrededor mientras la oyen. Segundo, el valor de cada fuente varía según la etapa del desarrollo; por ejemplo, un niño pequeño puede enfocarse más en lo que ve, mientras que uno más grande se centra en lo que el adulto dice o hace y señala. Y tercero, los principios que guían el aprendizaje de palabras no están completamente presentes desde el inicio, sino que se construyen poco a

poco gracias a la experiencia comunicativa y social. Este modelo presenta tres factores que permiten comprender las variables que pueden influir en el proceso de aprendizaje.

1. Factor lingüístico: Este factor se refiere a las señales del entorno y que provienen del propio lenguaje, como la prosodia, la sintaxis, etc. Los niños utilizan estas señales para identificar qué tipo de palabra están escuchando (por ejemplo, si se trata de un sustantivo o un verbo) y para delimitar sus posibles significados. Los estudios mencionados en el modelo muestran que incluso niños muy pequeños son sensibles al uso de artículos (“una”, “el”) o sufijos (“ito”, “ando”), lo cual facilita la categorización y comprensión del lenguaje.

2. Factor perceptivo: Este factor se refiere a las señales atencionales y perceptivas del entorno, como los objetos novedosos que llaman la atención visualmente o el movimiento. Los niños tienden a asociar palabras con aquellos estímulos que destacan en su entorno, ya sea por su color, forma o por la manera en que interactúan con otros elementos.

Estas asociaciones iniciales son fundamentales en las etapas tempranas del aprendizaje, ya que ayudan al niño a fijar la atención y comenzar a construir significado, aunque con el tiempo tienden a perder fuerza frente a señales más abstractas, como la interpretación personal que el niño hace a partir de sus experiencias, su cultura o el entorno en el que crece. Este aspecto resulta especialmente relevante para el desarrollo de nuestra investigación, ya que los sustantivos abstractos no tienen un referente físico claro, sino que se comprenden a través de simbolismos, comportamientos y características de quien presenta la palabra, como se mencionó anteriormente.

3. Factor sociopragmático. Este último factor se refiere a la capacidad del niño para utilizar la información social disponible en la interacción comunicativa con otros. Esta incluye elementos como la mirada de la persona que habla, el gesto de señalar, la comprensión de que las palabras no se usan al azar, sino con una intención específica, y la dinámica del

intercambio verbal. Este tipo de interacción contingente constituye la variable independiente principal del presente estudio, pues se plantea que favorece especialmente el aprendizaje de sustantivos abstractos, los cuales no pueden ser inferidos mediante claves perceptivas directas, sino que requieren un acompañamiento comunicativo más elaborado y sensible a las necesidades del niño.

En investigaciones como la presente, el factor sociopragmático adquiere un papel central ya que los sustantivos abstractos requieren estrategias para ser aprendidas como el uso de interacción social directa o videos pregrabados se analizan en esta investigación no sólo como medios de exposición al lenguaje, sino como contextos de interacción que pueden variar en el grado de riqueza sociopragmática que ofrecen.

Además de los factores mencionados, el modelo de coalición emergentista permite comprender con mayor detalle dos fases clave en el aprendizaje de palabras, el mapeo y el uso. El mapeo es el proceso mediante el cual el niño logra establecer una correspondencia entre una palabra nueva y su posible referencia o significado. Esta etapa ocurre en los primeros momentos del aprendizaje y está influenciada por las señales que el niño percibe del entorno, qué estímulo se destaca visualmente, hacia dónde mira el adulto, cuál es la entonación con la que se dice la palabra, entre otros elementos.

Por eso, el aprendizaje no se detiene en el mapeo inicial. La segunda fase, llamada uso extendido o consolidación, se refiere al momento en que el niño logra retener y emplear esa palabra en diferentes contextos. En otras palabras, no basta con que el niño relacione la palabra felicidad con una situación específica o una escena en un video; también debe aprender a usarla de forma significativa y coherente en nuevas situaciones, como al ver a otra persona alegre o al hablar de cómo se sintió en una experiencia positiva. Esta capacidad de

generalización y retención es lo que permite que una palabra forme parte del vocabulario activo del niño.

Según Hollich et al. (2000), este proceso gradual de aprendizaje se ve fortalecido cuando hay interacciones repetidas, variadas y socialmente significativas, ya que estas ofrecen al niño más oportunidades para confirmar y enriquecer su comprensión inicial. Esta distinción entre mapeo y uso es especialmente importante en el caso de palabras abstractas, cuyo significado no puede apoyarse en la percepción directa y requiere de un acompañamiento más elaborado por parte del entorno social y lingüístico.

La interacción social directa en contextos físicos representa una base esencial en el proceso de adquisición del lenguaje en la infancia. Desde enfoques socioconstructivistas, se entiende que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino en relación con otros, particularmente con adultos con un mayor conocimiento, quienes actúan como mediadores del aprendizaje (Vygotsky, 1978, citado por Jauregi, 2013). En este sentido, la interacción no se limita a la simple transmisión de palabras, sino que propicia un espacio en el que las condiciones cognitivas y afectivas permiten al niño elaborar el significado de las palabras a partir de la experiencia compartida.

Según Bruner (1981), el lenguaje no se adquiere únicamente por exposición pasiva, sino mediante la participación del niño en contextos comunicativos estructurados, como rutinas cotidianas, juegos simbólicos y formatos de interacción social. Estos formatos, como los juegos de señalar, nombrar objetos o centrar la atención al mismo tiempo en un objeto, evento o situación, sabiendo que ambos están compartiendo ese foco de atención, proporcionan al niño un entorno organizado que le permite anticipar lo que ocurrirá, comprender intenciones comunicativas y asociar sonidos con referentes concretos. A través de este andamiaje, los

adultos ajustan su lenguaje al nivel del niño, lo que se conoce como fine-tuning, facilitando la comprensión y producción lingüística a lo largo del tiempo.

Como se plantea en (Herrera, 2021) los niños aprenden a imitar el modelo que ofrecen los adultos, reflejando en sus primeras palabras intenciones comunicativas y conocimiento semántico adquirido en el marco de las conversaciones cotidianas. No se trata de imitaciones inmediatas, sino de respuestas frente a las preguntas que surgen en el intercambio diario. Esta conducta conversacional ya se establece desde los primeros tiempos de vida del niño, cuando éste se encuentra expuesto a un ambiente que promueve su participación en el diálogo, más allá de la verbalidad.

La interacción directa en un entorno físico también implica una variedad de estímulos que llegan por diferentes vías, como lo visual, lo auditivo y lo táctil, lo que enriquece la experiencia comunicativa. Se integran gestos, miradas, entonaciones, pausas y movimientos corporales que acompañan al lenguaje verbal, reforzando el significado de las palabras. Como se planteó anteriormente, señalar un objeto mientras se le nombra o usa expresiones faciales coherentes con el contenido verbal ayuda al niño a establecer asociaciones más sólidas entre el lenguaje y el mundo que lo rodea (Bruner, 1981; Jauregi, 2013). Esta combinación de elementos sensoriales y contextuales convierte a la interacción social en una experiencia más rica y significativa, que favorece el aprendizaje de palabras.

Además, el hecho de que el niño pueda intervenir activamente en la situación comunicativa, haciendo preguntas, repitiendo, señalando o mostrando confusión, permite al adulto adaptar su lenguaje, corregir, reformular y validar el intento comunicativo. Esta retroalimentación inmediata es clave en la consolidación de nuevas palabras y en la comprensión de su uso adecuado. Según Jauregi (2013), la interacción significativa se da

cuando el resultado alcanzado en conjunto es mayor al que los participantes podrían lograr por separado, lo que subraya el valor del trabajo colaborativo en la adquisición del lenguaje.

Finalmente, la interacción en contextos físicos posibilita la creación de significados compartidos dentro de un espacio social, donde madre, padre, cuidador, tutor o adulto significativo y niño desarrollan convenciones propias sobre cómo comunicarse. Estas convenciones son esenciales para que el niño comprenda no sólo las palabras, sino también cómo usarlas en diferentes situaciones sociales.

Si bien estas interacciones presenciales son fundamentales en los primeros años, en la actualidad han comenzado a complementarse con otros entornos de aprendizaje, como los medios audiovisuales. Estos entornos no sustituyen la interacción cara a cara, pero pueden apoyar el desarrollo del lenguaje si se utilizan de manera adecuada y con acompañamiento adulto.

En los últimos años, el uso de videos como herramienta didáctica ha tomado fuerza gracias a su capacidad para combinar elementos visuales, auditivos y, en algunos casos, interactivos. Esta integración favorece diversos procesos cognitivos y lingüísticos (Salinas, 2004). A partir de los 4 años, los niños presentan mayores capacidades cognitivas y lingüísticas que les permiten beneficiarse del contenido audiovisual, especialmente cuando este está diseñado con fines educativos.

Además, se ha documentado que los videos pueden ampliar el entorno lingüístico del niño, exponiéndolo a un lenguaje más complejo que el que suele encontrar en las conversaciones cotidianas. Esto incluye vocabulario más avanzado, estructuras gramaticales diversas y expresiones poco frecuentes, lo cual resulta especialmente útil en la transición hacia el lenguaje académico (Green, 2021).

Otra ventaja destacada es la posibilidad de generar una sensación de diálogo con el espectador. Aunque los videos no reemplazan la interacción directa entre personas, los personajes pueden dirigirse explícitamente al niño, hacer preguntas o mirar a la cámara, lo cual motiva su participación. Estas interacciones promueven lo que se conoce como contingencia social percibida, un factor que ha sido vinculado con mejores resultados en la retención de palabras y la comprensión lingüística (Roseberry, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2014).

La teoría social-pragmática del aprendizaje de palabras, propuesta por Michael Tomasello (2001, 2003), sostiene que el lenguaje no es solo una herramienta para nombrar objetos, sino que su función principal es permitir la comunicación entre personas. Según esta perspectiva, el aprendizaje del lenguaje depende en gran medida de la capacidad del niño para participar en interacciones sociales significativas. En este proceso, el niño adopta un papel activo: no se limita a asociar palabras con lo que ve, sino que intenta comprender qué intención tiene el interlocutor al usar determinada palabra.

Desde esta visión, el aprendizaje de palabras es esencialmente un proceso social. Si bien intervienen algunos mecanismos de aprendizaje comunes, estos se transforman cuando los niños aprenden palabras y otras convenciones culturales a través de la interacción con otras personas. En estas situaciones, los niños intentan descifrar las intenciones del adulto, especialmente las comunicativas, para atribuir significado a lo que escuchan (Tomasello, 2000).

Dos conceptos clave en esta teoría son la atención conjunta y la lectura de intenciones (intention-reading). La atención conjunta se refiere a la capacidad del niño y el adulto de enfocarse en el mismo objeto o evento de manera coordinada, siendo conscientes de ese enfoque compartido. Este momento compartido se convierte en una oportunidad ideal para la enseñanza y el aprendizaje de nuevas palabras. Por su parte, la lectura de intenciones permite

al niño entender que las palabras no son etiquetas arbitrarias, sino expresiones cargadas de sentido, usadas con una intención comunicativa específica.

En este sentido, la teoría sociopragmática de Tomasello resalta el valor de la interacción social como base del aprendizaje del lenguaje, donde los niños comprenden las intenciones comunicativas de los adultos y atribuyen significado a las palabras dentro de contextos compartidos.

Desde esta perspectiva, el lenguaje puede entenderse como un sistema que integra tres componentes esenciales: forma, contenido y uso. Entiéndase por forma el conjunto de aspectos estructurales del lenguaje, fonología, morfología y sintaxis; el contenido alude al significado y las relaciones semánticas, mientras que el uso, o pragmática, se relaciona con la adecuación del lenguaje a las intenciones comunicativas y normas sociales.

Estas tres dimensiones reflejan precisamente los aspectos que evalúan el PLON-R (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra - Revisada), instrumento que permite obtener un perfil integral del desarrollo lingüístico infantil, sirviendo como base para analizar las capacidades comunicativas implicadas en el aprendizaje de los sustantivos abstractos (Aguinaga et al., 2004).

3. Metodología

3.1. *Diseño de investigación:*

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo, ya que se centró en la recolección y el análisis de datos numéricos para examinar el efecto del tipo de interacción en la adquisición de sustantivos abstractos en niños de 4 a 5 años. Desde un enfoque empírico-analítico, se buscó observar fenómenos medibles bajo condiciones controladas, lo cual permitió realizar inferencias objetivas a partir de los resultados.

El diseño fue de tipo experimental, dado que se manipuló de forma intencionada la variable independiente correspondiente al tipo de interacción, ya sea directa o indirecta, para observar su impacto sobre la variable dependiente, referida al nivel de aprendizaje de sustantivos abstractos. No obstante, el estudio se consideró cuasiexperimental, debido a que, aunque los participantes fueron asignados al azar a una de las dos condiciones experimentales, existieron variables no controladas, como el nivel de vocabulario previo o el tiempo de exposición al lenguaje, que podrían influir en el proceso de aprendizaje.

El alcance de la investigación fue explicativo, en tanto buscó analizar si el tipo de interacción influye en el rendimiento de los niños en tareas de aprendizaje de nuevas palabras. El corte fue transversal, dado que la medición del aprendizaje se realizó en un único momento posterior a la intervención, sin seguimiento longitudinal.

El corte de la investigación será transversal, ya que la medición del aprendizaje se realizará en un único momento posterior a la intervención, sin seguimiento longitudinal. Esta decisión responde a razones prácticas de acceso y tiempo, y resulta adecuada para los objetivos planteados.

La evaluación se desarrolló en dos condiciones experimentales. En la condición de interacción directa, los niños participaron en una actividad presencial con títeres, durante la cual se introdujeron los sustantivos abstractos a través de una historia. En la condición de interacción indirecta, los participantes observaron la misma historia representada por los mismos títeres, pero en formato de video pregrabado. Se empleó un protocolo experimental para la condición directa (ver Anexo 1) y uno para la condición indirecta (ver Anexo 2), un formato de registro estructurado para consignar las respuestas y observar el desempeño en las tareas de extensión de palabras y de elección forzada (ver Anexo 3).

Para evaluar la comprensión de los sustantivos abstractos, se aplicó el paradigma de elección forzada, mediante el cual los participantes debían seleccionar, entre tres escenas dramatizadas con títeres, aquella que mejor representaba el significado del sustantivo objetivo. Este procedimiento permitió obtener una medida objetiva del nivel de comprensión alcanzado por cada participante.

Asimismo, se recurrió al uso de títeres como herramienta didáctica con el fin de favorecer la atención, la motivación y la disposición afectiva de los niños durante la evaluación. Diversas investigaciones han evidenciado que los títeres generan un ambiente lúdico y de confianza, incrementando la participación y el interés por la actividad (Leyser & Wood, 1980, citado en Tzuriel & Remer, 2018; Bernier & O'Hare, 2005; Epstein et al., 2008).

3.2. Población y muestra:

La población objeto de estudio estuvo conformada por niños y niñas entre 4 y 5 años, inscritos a el Centro Educativo Pequeñas Maravillas de la ciudad de Medellín. La muestra final estuvo compuesta por 27 participantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disposición de los acudientes para autorizar la participación.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica, la muestra estuvo distribuida en 13 niños de 4 años (48,1%) y 14 niños de 5 años (51,9%), lo cual permitió trabajar con grupos etarios equilibrados. Respecto al sexo, la muestra incluye 10 niños (37%) y 17 niñas (63%). Los participantes pertenecían al nivel escolar correspondiente a prejardín y jardín, categorías que se mantuvieron homogéneas entre los grupos para evitar sesgos asociados al nivel educativo.

Los niños fueron asignados a dos condiciones experimentales. En la condición de interacción directa, 14 participantes interactuaron en vivo con los títeres y el experimentador durante las actividades de aprendizaje. En la condición de interacción indirecta, 13 niños observaron los mismos contenidos a través de un video pregrabado que incluía los mismos personajes y diálogos. En ambos grupos se garantizó la equivalencia en edad, sexo y nivel escolar con el fin de asegurar la comparabilidad entre condiciones y controlar posibles variables extrañas vinculadas a características sociodemográficas.

Criterios de inclusión: Tener entre 4 y 5 años cumplidos al momento de la recolección de datos, estar matriculado y asistir regularmente al Centro Educativo Pequeñas Maravillas en la ciudad de Medellín y ser monolingüe.

Criterios de exclusión: Presentar diagnósticos previos de trastornos del desarrollo del lenguaje, cognitivos o sensoriales que interfieran con la comprensión verbal o visual de la tarea, no comprender las instrucciones básicas requeridas para las tareas del experimento.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información:

3.3.1. Encuesta sociodemográfica: Se aplicó un cuestionario sociodemográfico dirigido a los acudientes, diseñado en un formulario de Google, con el propósito de verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión (ver Anexo 4). El instrumento incluyó preguntas sobre el nombre del participante, el sexo, la fecha de nacimiento, la edad en meses, la cantidad de hermanos, el lugar que ocupa entre ellos, el lugar de nacimiento, el número de personas con

quienes convive, el estrato socioeconómico, el nivel de formación del cuidador principal, la presencia de diagnósticos de trastorno mental o del neurodesarrollo, las dificultades auditivas o visuales, los idiomas que se hablan en el hogar, la edad aproximada en meses en la que el niño pronunció sus primeras palabras y la participación en actividades extracurriculares grupales.

3.3.2. Formato de registro de respuestas: Durante la fase de experimentación se utilizó un formato de registro estructurado para consignar el desempeño de cada participante. Dicho formato incluyó la observación de aspectos relacionados con la interacción y la disposición del niño, tales como la comprensión de instrucciones, el nivel de confianza con el experimentador, la atención sostenida, el estado de ánimo y la adherencia al protocolo por parte del evaluador. Cada uno de estos ítems fue calificado en una escala ordinal de 0 a 3, donde 0 correspondía a Nada y 3 a Mucho.

El formato también permitió registrar el desempeño en la tarea mediante una escala de 0 a 4, la cual diferenciaba entre ausencia de respuesta, observación o señalamiento de la opción incorrecta, y observación o señalamiento de la opción correcta. El formato garantizó la sistematización de la información y la objetividad en la valoración de la ejecución de cada participante, al tiempo que permitió contrastar el desempeño con las condiciones iniciales de la aplicación.

3.3.3. Protocolo Experimental:

Este protocolo describe, paso a paso, el procedimiento que se seguirá para evaluar el efecto del tipo de interacción directa e indirecta mediada por video en el aprendizaje de sustantivos abstractos en niños y niñas de 4 a 5 años, residentes en la ciudad de Medellín. La tarea consiste en exponer a los participantes a palabras inventadas, diseñadas con la estructura gramatical del español y que representan significados propios de sustantivos

abstractos, con el fin de analizar cómo la interacción recíproca influye en el aprendizaje de estos términos.

Para evaluar la comprensión del significado de las palabras enseñadas, se emplearán dos paradigmas experimentales ampliamente utilizados en estudios de adquisición del lenguaje: el paradigma de extensión de palabras y el paradigma de elección forzada.

El paradigma de extensión de palabras permitirá observar si el niño es capaz de generalizar la palabra aprendida a nuevas situaciones u objetos que comparten características relevantes con el contexto original de enseñanza. Este enfoque se fundamenta en la idea de que los niños utilizan ciertos principios semánticos para inferir el significado de palabras nuevas (Markman, 1994).

Por su parte, el paradigma de elección forzada facilitará la evaluación de la comprensión que tienen los participantes mediante una tarea en la que se les presentará varias opciones visuales o situacionales, y ellos deberán seleccionar aquella que corresponda con el significado de la palabra que se les enseñó previamente. Este procedimiento reduce el margen de conjetura libre y permite obtener medidas más precisas del aprendizaje y reconocimiento de la palabra objetivo (Huffman & Stark, 2023).

El procedimiento está estructurado en tres fases principales: familiarización, aprendizaje y prueba. Todas las sesiones se llevarán a cabo en un ambiente controlado, es decir, en un espacio limpio, tranquilo, bien iluminado y en lo posible libre de distracciones visuales o auditivas que puedan interferir con la atención del niño. Las sesiones serán grabadas en video, lo cual será informado y autorizado previamente mediante el consentimiento informado firmado por los acudientes. Las respuestas del niño serán registradas en un formato diseñado para anotar de forma rápida y precisa sus elecciones durante la tarea.

Antes de iniciar la fase de experimentación, se realizó una prueba piloto del nivel de novedad de los sustantivos que se iban a presentar en la fase de experimentación. Esta etapa tiene como objetivo garantizar que el aprendizaje de las palabras se produzca exclusivamente durante la intervención, evitando que los niños ya las hayan escuchado o utilizado previamente. En esta fase se inventaron 10 palabras y se diseñaron 10 situaciones abstractas que no cuentan con un término específico en el idioma. Con el fin de seleccionar los estímulos más pertinentes, estas palabras y situaciones fueron presentadas a 10 adultos, quienes valoraron su nivel de novedad y originalidad. A partir de estas valoraciones, se conservaron únicamente las 3 palabras y las 3 situaciones que resultaron más novedosas.

En cuanto a la preparación general del espacio previo a la evaluación de los niños, la sala estaba tranquila, sin ruidos externos ni elementos distractores. Los celulares o dispositivos de grabación estaban previamente instalados de manera discreta, garantizando una buena visibilidad del niño sin que este se sienta observado directamente. El evaluador se ubicaba en una silla que le permita una buena visibilidad del niño, y el formato de registro estaba en un lugar accesible para su uso durante la evaluación.

Los niños serán asignados aleatoriamente a uno de dos grupos, cada uno con una condición distinta. En la condición de interacción directa, los participantes estarán en contacto en vivo con los títeres y el experimentador, quienes presentarán las palabras inventadas en situaciones de aprendizaje. En la condición indirecta, los niños observarán el mismo contenido a través de un video pregrabado, sin interacción directa con los personajes. En ambos casos se garantizará que los grupos sean equivalentes en edad, sexo y nivel escolar, asegurando así la comparabilidad entre condiciones. Un grupo recibirá la palabra mediante interacción directa con títeres.; mientras que el otro grupo recibirá la palabra a través de interacción indirecta por medio de video previamente grabado con títeres.

3.3.4. Pilotaje de los instrumentos:

Para garantizar la validez de los instrumentos, se desarrolló un proceso en dos fases. En primer lugar, se diseñaron diez palabras inventadas en español, respetando las reglas morfológicas y fonotácticas propias de este idioma, de manera que cumplieran con la estructura gramatical de los sustantivos. Estas fueron sometidas a una prueba, con diez adultos, a quienes inicialmente se les presentaron las palabras aisladas, solicitándoles que indicaran qué creían que significaban. Posteriormente, se les entregó un listado con los significados propuestos y se les pidió asignar a cada definición una de las palabras inventadas (ver Anexo 5). Con base en los resultados, se seleccionaron aquellas palabras y significados que presentaron mayor variación en las respuestas, con el fin de controlar el conocimiento previo de los niños.

En segundo lugar, se realizó un pilotaje con tres niñas de cinco años, dos en la condición de interacción directa y una en la condición indirecta. En los tres casos se observó una tendencia a elegir siempre al personaje de Julieta, lo cual evidenció un sesgo de filiación afectiva más que un aprendizaje del significado de las palabras. Únicamente una participante, en la palabra Zenturia, logró seleccionar la situación correcta, lo que sugiere un nivel inicial de comprensión, pero sin consistencia en el desempeño general.

Además, durante el pilotaje se identificaron dos aspectos metodológicos relevantes: (1) la evaluadora no siguió con exactitud el guion establecido, lo cual pudo afectar la claridad de las instrucciones, y (2) la representación de los títeres en vivo no alcanzó el mismo nivel de expresividad y gestualidad que en la condición grabada, lo que pudo generar diferencias en la experiencia entre condiciones.

Estos hallazgos preliminares permitieron ajustar el protocolo, reforzando la claridad de las consignas, la fidelidad al guion por parte de la evaluadora y la consistencia expresiva entre

las condiciones experimental y de control. Asimismo, se decidió intercalar la participación de los títeres durante la fase de aprendizaje. En la versión inicial solo aparecía un títere, mientras que en la versión ajustada intervienen de manera alternada dos títeres distintos, con el fin de reducir el sesgo de filiación hacia un único personaje y favorecer una atención más equilibrada por parte de los niños.

3.4. Aspectos éticos del estudio:

Los criterios éticos de esta investigación se fundamentan en los principios y deberes recogidos tanto en la Ley 1090 de 2006 como en el Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo (2019). Conforme al principio de no maleficencia, se evitará exponer a los niños a cualquier estímulo o dinámica que pueda causarles daño, procurando que las actividades sean breves, lúdicas y adecuadas a su edad. Para cumplir el principio de beneficencia, el diseño de las intervenciones empleará recursos atractivos (títeres) con el fin de maximizar el bienestar y el aprendizaje de los participantes. El principio de justicia asegura que todos los niños recibirán las mismas condiciones de espacio, materiales, tiempo y acompañamiento, sin distinción ni privilegios. En atención al principio de autonomía, se obtendrá el consentimiento informado de los padres o cuidadores, firmado por el representante legal (ver Anexo 6), y el asentimiento verbal de cada niño, explicándoles de manera sencilla su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. La confidencialidad de los datos se garantizará mediante codificación alfanumérica, almacenamiento seguro y reserva absoluta de la identidad de los menores. Finalmente, el equipo investigador actuará con rigor científico, honestidad y responsabilidad profesional, registrando fielmente los resultados y absteniéndose de aceptar presiones que comprometan la objetividad.

3.5. Análisis de datos:

El análisis de los datos recolectados se realizó mediante el programa JASP (versión 0.95). Se realizaron análisis U de Mann–Whitney para identificar si estas variables obtuvieron incidencia en el desempeño de la prueba de aprendizaje de sustantivos, la muestra se dividió según la condición experimental, el sexo, la exposición a segundo idioma, la exposición a actividades extracurriculares y se compararon sus puntajes obtenidos por palabra y en el total de aprendizaje en la prueba experimental. Adicionalmente, se realizaron análisis de Chi-cuadrado de Pearson con el fin de comparar los niveles de aprendizaje (alto y medio) entre las dos condiciones experimentales mediante tablas de contingencia, evaluando si la distribución observada difería significativamente de la esperada.

Se aplicaron correlaciones de Spearman con el fin de examinar la relación entre las variables de atención, disposición y desempeño total en la tarea experimental, así como entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del PLON-R (Forma, Contenido y Uso), las puntuaciones individuales para cada uno de los sustantivos evaluados (Fulgancia, Zenturia y Virelencia) y el puntaje total de aprendizaje. Este análisis permitió identificar asociaciones tanto entre los componentes lingüísticos evaluados por el PLON-R como entre dichas habilidades, la ejecución en la prueba experimental y el nivel de atención observado durante la aplicación del protocolo.

Por último, se calcularon medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar) para describir las variables de edad, edad de aparición de las primeras palabras y los puntajes obtenidos en la prueba PLON-R (Forma, Contenido y Uso).

3.6. Limitaciones del estudio:

Entre las principales limitaciones identificadas durante el desarrollo de la investigación se encuentra el tamaño reducido de la muestra. Si bien se esperaba evaluar aproximadamente

a 60 niños, solo fue posible incluir a 27 participantes, por lo tanto, es necesario considerar si los análisis estadísticos permiten realmente observar tendencias con esta cantidad muestral.

4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos realizados con el fin de examinar las diferencias y relaciones entre las variables del estudio.

Tabla 1. Promedio y desviación estándar edad de primeras palabras y puntuaciones en la prueba PLON-R.

	Edad Primeras Palabras	Puntuación Total Forma PLON-R	Puntuación Total Contenido PLON-R	Puntuación Total Uso PLON-R
Media	8.66	36.59	448.89	555.59
Desviación	2.61	119.97	119.70	113.28

En la prueba PLON-R, los participantes mostraron un desempeño dentro del rango medio, aunque con variaciones entre las áreas evaluadas: En la subprueba de Forma, que valora los componentes fonológicos, morfológicos y sintácticos del lenguaje, se obtuvo un promedio de 36.6 con una desviación estándar de 19.9, lo cual significa que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por los participantes se ubican entre el percentil 16.7 y el percentil 56.5. Esto sugiere que la mayoría de los niños alcanzaron un puntaje que se encuentra por debajo del puntaje obtenidos por el 56.5% de los niños que conformaron el grupo normativo de la prueba.

En Contenido, que evalúa la semántica y el léxico, el promedio fue de 48.9 con una desviación estándar de 19.7; lo cual significa que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por los participantes se ubican entre el percentil 29.2 y el percentil 68.6. Esto sugiere que la

mayoría de los niños alcanzaron un puntaje que se encuentra por debajo del puntaje obtenido por el 68.6% de los niños que conformaron el grupo normativo de la prueba.

Finalmente, en Uso, que mide la pragmática o capacidad del niño para emplear el lenguaje de manera funcional en distintos contextos comunicativos, la media fue de 55.6 con una desviación estándar de 13.3; lo cual significa que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por los participantes se ubican entre el percentil 42.3 y el percentil 68.9. Esto sugiere que la mayoría de los niños alcanzaron un puntaje que se encuentra por debajo del puntaje obtenido por el 68.9% de los niños que conformaron el grupo normativo de la prueba.

Tabla 2. Comparación de puntuaciones obtenidas para cada sustantivo y para el total de aprendizaje entre los grupos según la condición experimental

	U	GI	p
Puntaje Fulgancia	88.50		.909
Puntaje Zenturia	70.00		.248
Puntaje Virelencia	75.50		.398
Puntaje Total Aprendizaje	67.00		.219

La tabla 2 presenta los resultados del contraste entre los grupos según la condición experimental de Interacción directa y de Interacción Indirecta, donde se aprecia que al aplicar el análisis de U de Mann-Whitney se obtuvo un p valor mayor a 0.05 para los puntajes de la palabra Fulgancia ($p = .909$), de la palabra Zenturia ($p = .248$), y de la palabra Virelencia ($p = .398$), así como en el puntaje total de aprendizaje ($p = .219$). Estos resultados indican que el tipo de interacción no generó diferencias estadísticamente significativas en el desempeño alcanzado por los participantes en la prueba experimental de aprendizaje de sustantivos abstractos.

Tabla 3. Distribución de niveles de aprendizaje según la condición experimental.

Condición		Nivel de aprendizaje		
		Alto	Medio	Total
Directa	Cantidad esperada	7.70	5.30	13.00
	% dentro de la fila	46.15 %	53.85 %	100.00 %
	Errores de Pearson	-0.61	0.74	
Indirecta	Cantidad esperada	8.30	5.70	14.00
	% dentro de la fila	71.43 %	28.57 %	100.00 %
	Errores de Pearson	0.59	-0.71	
Total	Cantidad esperada	16.00	11.00	27.00
	% dentro de la fila	59.26 %	40.74 %	100.00 %

La tabla 3 muestra la distribución de los niveles de aprendizaje alto y medio según la condición experimental. Se observa que en la condición indirecta el 71.4 % de los niños alcanzó un nivel alto de aprendizaje, mientras que en la condición directa este porcentaje fue de 46.1 %. En cuanto al nivel medio, se observó que el 53.8 % de los participantes de la condición directa obtuvieron este nivel, en comparación con el 28.6 % de los niños de la condición indirecta.

El análisis de Chi-cuadrado de Pearson no mostró diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones, $\chi^2 (1, N = 27) = 1.784, p = .182$. Sin embargo, se evidenció una tendencia hacia un mejor desempeño en la condición indirecta, donde una mayor proporción de niños alcanzó un nivel alto de aprendizaje.

Tabla 4. Comparación de puntuaciones obtenidas para cada sustantivo y para el total de aprendizaje según el sexo.

	U	gl	p
Puntaje Fulgancia	65.00		.250
Puntaje Zenturia	66.50		.294
Puntaje Virelencia	112.00		.122
Puntaje total aprendizaje	74.50		.589

La tabla 4 presenta los resultados entre el total de aprendizaje y el sexo. Se realizó una división de la muestra de participantes en dos grupos según el sexo, con el fin de identificar si esta variable tuvo incidencia en su desempeño en la prueba de aprendizaje de sustantivos, independientemente de la condición experimental, comparando mediante un análisis de U de Mann-Whitney los puntajes obtenidos para cada palabra y para el puntaje total de aprendizaje entre niños y niñas. Se obtuvo un p valor mayor a 0.05 para los puntajes palabra Fulgancia ($p = .250$), de la palabra Zenturia ($p = .294$), y de la palabra Virelencia ($p = .122$), así como en el puntaje total de aprendizaje ($p = .589$). Estos resultados indican que el sexo no generó diferencias estadísticamente significativas en el desempeño alcanzado por los participantes en la prueba experimental de aprendizaje de sustantivos abstractos.

Tabla 5. Comparación de puntuaciones obtenidas para cada sustantivo y para el total de aprendizaje según exposición a segundo idioma.

	U	Gl	p
Puntaje Fulgancia	NaN	a	
Puntaje Zenturia	86.00		.977
Puntaje Virelencia	98.00		.466

Puntaje total aprendizaje	55.50	.117
---------------------------	-------	------

La tabla 5 presenta los resultados entre el total de aprendizaje y la exposición al segundo idioma. Con el fin de identificar si esta variable tuvo incidencia en su desempeño en la prueba de aprendizaje de sustantivos, independientemente de la condición experimental, comparando mediante un análisis de U de Mann-Whitney los puntajes obtenidos para cada palabra y para el puntaje total de aprendizaje entre los niños y niñas con y sin exposición al segundo idioma. Se obtuvo un p valor mayor a 0.05 en las palabras Zenturia ($p = .977$) y Virelencia ($p = .466$), así como en el puntaje total aprendizaje ($p = .117$). Estos resultados indican que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niños con y sin exposición al inglés, aunque se observa una leve tendencia hacia un mejor desempeño general en los niños con exposición al segundo idioma.

Tabla 6. Comparación de puntuaciones obtenidas para cada sustantivo y para el total de aprendizaje según exposición a actividades extracurriculares.

	U	gl	p
Puntaje Fulgancia	76.00		.409
Puntaje Zenturia	92.50		.955
Puntaje Virelencia	84.00		.714
Puntaje total aprendizaje	77.50		.497

La tabla 6 presenta los resultados entre el total de aprendizaje y la exposición al segundo idioma. Con el fin de identificar si esta variable tuvo incidencia en su desempeño en la prueba de aprendizaje de sustantivos, independientemente de la condición experimental, comparando mediante un análisis de U de Mann-Whitney los puntajes obtenidos para cada palabra y para el puntaje total de aprendizaje entre los niños y niñas expuestos o no a actividades extracurriculares. Se obtuvo un p valor mayor a 0.05 en las puntuaciones obtenidas en las palabras Fulgancia ($p = .409$), Zenturia ($p = .955$), Virelencia ($p = .714$) y en el puntaje total ($p = .497$) obtenido en la prueba general. Estos resultados indican que la participación en actividades extracurriculares no generó diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los participantes, evidenciando un nivel de aprendizaje similar en ambos grupos.

Tabla 7. Correlaciones entre las puntuaciones de prueba PLON-R y puntuaciones de protocolo experimental.

Variable	Total Escala Likert	Puntuación total forma Plon	Puntuación total contenido Plon	Puntaje Fulgencia	Puntaje Zenturia
Puntuación total Forma Plon	0.064	—			
	.751	—			
Puntuación total Contenido Plon	0.185	0.627	—		
	.355	< .001	—		
Puntuación Fulgencia	0.613	-0.076	0.047	—	
	< .001	.707	.814	—	

Variable	Total Escala Likert	Puntuación total forma Plon	Puntuación total contenido Plon	Puntaje Fulgencia	Puntaje Zenturia
Puntuación total Forma Plon	0.064	—			
	.751	—			
Puntuación total Contenido Plon	0.185	0.627	—		
	.355	< .001	—		
Puntaje Zenturia	0.335	0.060	0.161	0.292	—
	.087	.767	.423	.139	—
Puntaje total de aprendizaje	0.607	-0.035	0.197	0.782	0.551
	< .001	.863	.324	< .001	.003
Puntaje Virelencia	-0.029	0.021	0.132	-0.088	-0.393
	.886	.918	.511	.661	.042

La Tabla 7 presenta los resultados del análisis de correlación de Spearman llevados a cabo entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del lenguaje evaluadas con la prueba PLON-R (Forma; Contenido; Uso), las puntuaciones obtenidas en la prueba experimental de aprendizaje de sustantivos para cada uno de los sustantivos y para el total de aprendizaje, y la puntuación total de la escala Likert aplicada durante la observación del protocolo.

Se observó una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre el Total de la escala Likert y el puntaje total de aprendizaje ($\rho = .607$, $p < .001$), lo que indica que los niños que mostraron mayor atención, disposición y confianza durante la aplicación del protocolo tendieron a obtener un mejor desempeño general en la tarea de aprendizaje.

Asimismo, la escala Likert mostró una correlación positiva alta con la palabra Fulgancia ($\rho = .613$, $p < .001$), lo que sugiere que los niños que mostraron mayor atención, disposición y confianza durante la aplicación del protocolo lograron mayor éxito en la adquisición de esta palabra.

Por último, se identificó una correlación inversa con una fuerza media entre las palabras Zenturia y Virelencia ($\rho = -.393$, $p = .042$), lo que sugiere que los niños que obtuvieron un puntaje más alto en el aprendizaje de la primera palabra tendieron a obtener puntajes más bajos en el aprendizaje de la otra.

En conjunto, estos resultados reflejan que el nivel de atención y disposición durante la aplicación del protocolo se relaciona positivamente con el desempeño en el aprendizaje de sustantivos abstractos, mientras que las dimensiones lingüísticas del PLON-R muestran consistencia interna en su evaluación.

5. Discusión

Con estos resultados, no encontramos diferencia significativa del tipo de interacción (directa e indirecta) en el aprendizaje de sustantivos abstractos, pues los datos derivados del análisis no permiten afirmar que una condición sea más efectiva que la otra. Desde el modelo de coalición emergentista, esto tiene sentido: si una señal social disminuye (como la interacción recíproca), el niño puede apoyarse más en señales lingüísticas y perceptivas para inferir el significado de las palabras nuevas que escucha. Esto sugiere que el aprendizaje de palabras no depende exclusivamente de la presencia física del adulto y que, en contextos actuales, las herramientas tecnológicas pueden proporcionar las condiciones para apoyar suficientemente la adquisición de vocabulario, incluso cuando las palabras tienen significados abstractos.

Con respecto a las comparaciones realizadas entre los grupos las cuales no mostraron diferencias significativas según el sexo, la exposición al inglés o la participación en actividades extracurriculares. Este resultado coincide con lo que plantea la literatura sobre el desarrollo lingüístico en edad preescolar. A los 4 y 5 años, las habilidades que intervienen en el aprendizaje puntual de nuevas palabras, como la atención conjunta, la capacidad para seguir las pistas del adulto y la inferencia básica del significado, no suelen diferir de manera sistemática entre niños y niñas. Esto explica por qué, en las pruebas de comparación, ambos grupos obtuvieron desempeños similares (Bloom, 2000; Hoff, 2014).

En conjunto, las pruebas de comparación sugieren que las variaciones individuales relacionadas con el sexo, la exposición a otro idioma o la participación en actividades extracurriculares tienen un impacto limitado en un contexto de aprendizaje estructurado y breve como el de este estudio, donde todos los niños recibieron las mismas claves lingüísticas y contextuales.

Un aspecto importante que emerge de los resultados es que, aun cuando las palabras eran abstractas y no tenían un referente físico directo, los niños sí lograron aprenderlas, lo cual es coherente con el marco teórico. Este hallazgo es coherente con los planteamientos del

marco teórico, especialmente con lo expuesto por el Modelo de Coalición Emergente (Hollich et al., 2000), el cual sostiene que el aprendizaje de palabras no depende exclusivamente de la asociación perceptiva entre una palabra y un objeto visible, sino de la integración flexible de múltiples claves lingüísticas, sociales y conceptuales. En el caso de los sustantivos abstractos, la literatura señala que los niños suelen apoyarse en claves lingüísticas como la estructura de la frase, el tipo de verbo que acompaña la palabra, la entonación y el contexto discursivo, que permiten inferir su significado incluso en ausencia de un referente concreto (Gleitman, 1990; Waxman & Booth, 2001).

Tanto en la interacción directa como indirecta, las historias contadas a través de los títeres funcionaron como un referente contextual que permitió al niño construir una representación inicial del concepto o el significado al cual se referían los sustantivos abstractos nuevos. Esto es consistente con los hallazgos reportados por Paivio (1971), al encontrar que los significados de palabras abstractas requieren apoyos narrativos, emocionales o situacionales que faciliten su aprendizaje.

Desde el modelo de coalición emergentista, este aprendizaje es posible porque los niños integran múltiples tipos de señales: lingüísticas (estructura de la oración, entonación), perceptivas (eventos de la historia, gestos de los títeres) y sociopragmáticas (intención comunicativa). La teoría propone que los niños ajustan el peso de cada señal según el contexto disponible (Hollich et al., 2000). En este estudio, aun sin objetos concretos, los referentes presentados proporcionaron pistas suficientes para que los participantes infirieran el significado de los sustantivos.

Esto también concuerda con las teorías de Tomasello (2001, 2003) y Bruner (1981), quienes plantean que el niño comprende el lenguaje dentro de escenas comunicativas estructuradas en las que identifica intenciones, roles y relaciones semánticas. En este estudio, la identificación de la intención comunicativa se hizo evidente cuando la evaluadora dirigía explícitamente la atención del niño hacia la acción relevante (“mira bien lo que va a hacer”) y

luego la etiquetaba (“Eso es fulgancia”), lo que permitió al niño entender qué aspecto de la escena debía vincular con la palabra nueva, tal como propone Tomasello. Asimismo, el protocolo establecía claramente roles comunicativos, la evaluadora como guía y el niño como intérprete, y presentaba acciones del títere o del personaje que constituían relaciones semánticas estables, es decir, situaciones que la palabra nombraba, en línea con lo planteado por Bruner sobre el funcionamiento de los formatos comunicativos.

Esta interpretación se aclara aún más al analizar las pistas lingüísticas y sociopragmáticas presentes en el protocolo, que coinciden con las claves descritas en la teoría. Cada palabra fue introducida mediante una definición explícita y la estructura “Eso es...”, proporcionando claves sintácticas que orientaron la interpretación del término. Además, la atención guiada generó claves de atención conjunta. Estas señales constituyeron el formato comunicativo necesario para que los niños pudieran inferir el significado de los sustantivos abstractos aun sin un referente físico directo.

Aunque no hubo diferencias significativas entre las condiciones, los resultados mostraron una leve tendencia hacia un mejor desempeño en la condición de interacción social indirecta; en esa condición, los niños respondieron de manera ligeramente más precisa. Este hallazgo amplía lo planteado por Roseberry et al. (2014), quienes mostraron que el aprendizaje léxico depende de la contingencia social en tiempo real, como en las videollamadas y que los videos pregrabados sin acompañamiento no favorecen la adquisición de nuevas palabras. En el presente estudio, sin embargo, la condición indirecta no consistió en un video pasivo: tanto la evaluadora como la figura presente en el video proporcionaron instrucciones, orientación de la atención y etiquetamiento explícito de la situación (“eso es fulgancia”), lo que generó una forma de contingencia guiada que, aunque no era interactiva en tiempo real, sí ofrecía claves pragmáticas, atencionales y lingüísticas suficientes para apoyar la asociación palabra–significado.

Es posible que esta estabilidad del estímulo audiovisual haya funcionado como un apoyo similar a lo planteado por Bergelson y Swingley (2013), los niños aprenden mejor cuando escuchan la palabra nueva al mismo tiempo que pueden visualizar su referente. Aun sin la contingencia social propia de la interacción directa, los videos pregrabados ofrecieron suficientes señales lingüísticas y perceptivas, que en el caso de aprender palabras abstractas pueden ser especialmente relevantes.

En este estudio se encontró una asociación entre el nivel de atención y disposición presentado por los participantes durante la elaboración de la tarea experimental y su capacidad de aprendizaje de nuevos sustantivos abstractos. Este hallazgo coincide con los resultados del estudio realizado por Hadley et al. (2021), quienes afirman que las habilidades atencionales, la motivación y el involucramiento emocional son fundamentales para el aprendizaje léxico.

Una posible explicación de este resultado es que el uso de títeres pudo haber incrementado la motivación y el interés de los niños durante la tarea, lo cual habría facilitado su disposición a atender y procesar la información lingüística presentada. Esto es coherente con lo planteado por Gaitán (2017), quien sostiene que los títeres estimulan la comunicación, la expresión y la comprensión infantil, convirtiéndose en un recurso que potencia la implicación del niño en la situación de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el atractivo visual y narrativo tanto del títere como del video podría haber actuado como un facilitador atencional que contribuyó indirectamente al aprendizaje de los sustantivos abstractos. Esta interpretación también encuentra respaldo en las observaciones realizadas durante la aplicación del protocolo. La mayoría de los niños se mostró involucrada y emocionalmente receptiva: se reían, miraban atentamente a los títeres y, en varios casos, expresaron el deseo de volver a verlos, lo que indica que el material utilizado resultó atractivo y generó comodidad en la situación de evaluación. Estos comportamientos, atención sostenida, disposición positiva y ausencia de señales de aburrimiento

Los resultados del PLON-R el desempeño relativamente más bajo se dio en el componente de Forma, cuyos puntajes se ubicaron mayoritariamente entre los percentiles 16.7 y 56.5, indica que los componentes fonológicos, morfológicos y sintácticos continúan en desarrollo, lo cual es consistente con la literatura que describe estos aspectos como los más tardíos en consolidarse dentro del sistema lingüístico infantil. Por el contrario, el rendimiento observado en Contenido, cuyos puntajes se ubicaron entre los percentiles 29.2 y 68.6, y especialmente en Uso, con puntuaciones entre los percentiles 42.3 y 68.9, sugiere un mayor nivel de dominio en la semántica y en la pragmática. Este patrón es coherente con lo planteado por Tomasello y Kruger (1992), quienes señalan que el lenguaje surge inicialmente como una herramienta funcional y social; por ello, las habilidades pragmáticas, vinculadas al uso efectivo del lenguaje en situaciones comunicativas, tienden a consolidarse antes que los componentes estructurales. Asimismo, el mejor desempeño en Contenido coincide con lo propuesto por Bergelson y Swingley (2013), quienes afirman que el desarrollo del significado depende en gran medida de la capacidad de los niños para identificar cómo se emplean las palabras en distintos contextos. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos reflejan un perfil lingüístico esperado para esta edad: un uso del lenguaje relativamente consolidado, una comprensión semántica en fortalecimiento y una estructura lingüística en proceso de desarrollo.

La ausencia de diferencias significativas en el desempeño evidenciado en la tarea de aprendizaje de palabras entre niñas y niños coincide con estudios previos que tampoco reportaron asociaciones entre sexo y aprendizaje de palabras nuevas (Roseberry et al., 2013; Mareovich et al., 2015; Bergelson & Swingley, 2013; Hadley et al., 2021). Del mismo modo, la exposición al inglés y la participación en actividades extracurriculares no se asociaron con variaciones en el desempeño, lo cual sugiere que en esta etapa el contexto inmediato de aprendizaje y la atención sostenida tienen mayor influencia que estas variables consideradas.

Los resultados no permiten afirmar que un tipo de interacción sea significativamente más eficaz para el aprendizaje de sustantivos abstractos. Sin embargo, la tendencia observada

hacia un mejor desempeño en la condición indirecta sugiere que las herramientas audiovisuales pueden ofrecer suficientes señales lingüísticas, perceptivas y sociopragmáticas para apoyar la abstracción del significado de los sustantivos, en línea con el modelo de coalición emergente y con las propuestas de Bruner (1983) y Tomasello (2003) sobre la importancia del formato comunicativo.

Debido al tamaño reducido de la muestra ($n = 27$) y a la variabilidad en las respuestas de los participantes, estos resultados no son suficientes para establecer conclusiones generales sobre la eficacia del tipo de interacción en el aprendizaje de sustantivos abstractos. Según Cohen (1988), para estudios comparativos entre dos grupos independientes se sugiere contar con aproximadamente 30 participantes por grupo cuando se investigan fenómenos con variabilidad natural entre individuos, como el aprendizaje infantil. En el presente estudio, cada condición quedó integrada por 14 niños expuestos a interacción indirecta y 13 niños a interacción directa, lo cual es inferior a lo recomendado por este autor y limita la posibilidad de detectar diferencias claras entre las condiciones. Por ello, aunque los datos muestran ciertas tendencias, no es posible establecer conclusiones firmes acerca del efecto del tipo de interacción en el aprendizaje de sustantivos abstractos.

6. Conclusiones

- En el presente estudio no se encontró un efecto significativo del tipo de interacción (directa con títeres e indirecta mediante video pregrabado) en el aprendizaje de sustantivos abstractos en niños de 4 a 5 años, en tanto en ninguna de las condiciones experimentales implementadas los participantes presentaron un desempeño significativamente superior, en relación con la otra condición.

- Las variables de sexo, exposición al inglés y participación en actividades extracurriculares, tampoco influyeron en la capacidad de los participantes para aprender sustantivos abstractos. En conjunto, los resultados apuntan a que el aprendizaje en esta etapa depende más de factores cognitivos, atencionales y del contexto de enseñanza que de variables sociodemográficas.

- Se halló una relación importante entre atención y disposición observadas en los niños durante la elaboración de la tarea experimental y su capacidad de aprendizaje de sustantivos abstractos.

- A pesar de no encontrar efectos significativos entre las condiciones experimentales, se observó una tendencia descriptiva hacia un mejor desempeño en la condición de video pregrabado. Esto podría estar relacionado con el uso de recursos visuales y pausas que favorecieron la atención y la asociación palabra–significado.

- Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra ($n = 27$), lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados.

Referencias Bibliográficas

- Arias, J., & Morales, L. (2007). *Procesos cognitivos en la adquisición del lenguaje infantil*. Universidad Nacional de Colombia.
- Bergelson, E., & Swingley, D. (2013). The acquisition of abstract words by young infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(16), 6259–6264. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211087109>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernier, A., & O'Hare, N. (2005). Using puppets to enhance early literacy skills. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 23–28.
- Burke Hadley, E., Dedrick, C., Dickinson, D. K., Kim, J., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2021). Child and word characteristics in early vocabulary learning. *Developmental Psychology*, 57(3), 456–472. <https://doi.org/10.1037/dev0001142>
- Epstein, A. S., Willhite, G. L., & Puckett, K. (2008). Puppets in early childhood education: Enhancing emotional development. *Journal of Early Childhood Research*, 6(2), 125–140.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. A. Kuczaj (Ed.), *Language development: Vol. 2. Language, thought, and culture* (pp. 301–334). Erlbaum.
- Green, M. (2021). *Learning through screens: Children's media and language development*. Routledge.
- Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Brand, R. J. (2000). Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(3), 1–135. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00090>
- Huffman, M., & Stark, E. (2023). Assessing lexical comprehension in preschool children: Forced-choice paradigms revisited. *Journal of Experimental Child Psychology*, 231, 105529. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105529>

- Jauregi, K. (2013). *Interacción significativa en contextos de aprendizaje colaborativo*.
Universidad de Valencia.
- Leyser, Y., & Wood, J. (1980). Puppetry as a communication medium with handicapped and non-handicapped children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 11(3), 155–159.
- Mareovich, F., Taverna, A., & Peralta, O. A. (2015). Referential advantage in early noun learning: Evidence from picture-book reading contexts. *Infant Behavior and Development*, 39, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.02.003>
- Markman, E. M. (1994). Constraints on word meaning in early language acquisition. In L. Gleitman & B. Landau (Eds.), *The acquisition of the lexicon* (pp. 199–227). MIT Press.
- McFalls, E., Schwanenflugel, P. J., & Stahl, S. A. (1996). The concreteness effect in children's lexical processing. *Journal of Child Language*, 23(2), 277–294.
- Muraki, E., Reggin, L., Feddema, E., & Pexman, P. M. (2025). Developmental shifts in concreteness and abstractness: Evidence from lexical-semantic representations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 51(2), 234–249. <https://doi.org/10.1037/xlm0001304>
- Ponari, M., Norbury, C. F., & Vigliocco, G. (2017). The role of emotional valence in abstract word learning in children. *Child Development*, 88(6), 1779–1790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12719>
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85(3), 956–970. <https://doi.org/10.1111/cdev.12166>
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2014). Media and social contingency: The role of perceived interaction in language learning. *Developmental Science*, 17(2), 249–256. <https://doi.org/10.1111/desc.12104>

Salinas, J. (2004). Aprendizaje con medios audiovisuales: fundamentos pedagógicos. Editorial UOC.

Tomasello, M., & Kruger, A. (1992). Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Developmental Psychology*, 28(6), 1095–1104.

Waxman, S. R., Lidz, J. L., Braun, I. E., & Lavin, T. (2009). Twenty-four-month-old infants' interpretation of novel verbs and nouns in dynamic scenes. *Cognition*, 112(3), 423–430.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.01.001>

Zhao, H., & Guo, J. (2023). The processing of concrete and abstract words: Evidence from EEG. *Frontiers in Psychology*, 14, 1123456. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1123456>

Anexos

Anexo 1 - Protocolo Experimental Interacción Directa

Condición A - Interacción Directa		
Fase	Proceso	Guion
Familiarización	<p>En esta fase los niños están todos en el aula de clase.</p> <p>La docente presenta a las evaluadoras a los niños al llegar al jardín.</p> <p>Las evaluadoras se presentan y saludan al grupo.</p> <p>Se explica el juego "Simón dice". El cual tendrá una duración entre 3 y 5 minutos.</p>	<p>Docente: "Hola, niños. Hoy les quiero presentar a dos nuevas amigas que nos van a acompañar para aprender cosas nuevas."</p> <p>- Evaluadora 1: "Hola, mi nombre es (nombre)."</p> <p>- Evaluadora 2: "Y yo soy (nombre). Hoy vamos a aprender juntos algunas palabras nuevas, pero primero vamos a jugar un juego llamado "Simón dice"</p> <p>En este juego deben hacer únicamente aquellas acciones que se digan después de la frase "Simón dice...". Si la orden no está acompañada de esa frase, no deben realizar nada.</p>

	<p>Se da inicio al juego con ejemplos de órdenes.</p> <p>Se cierra la actividad y se anuncia la siguiente fase.</p>	<p>- Evaluadora 1: Empecemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Simón dice: toca tu nariz” • “Simón dice: da una palmada” • “Párate del puesto” (orden sin la frase clave, se espera que los niños no la ejecuten). <p>- Evaluadora 2: “¡Muy bien! Ahora vamos a continuar con otra actividad, pero esta la haremos de a uno.</p>
	<p>El facilitador que va a manipular el títere debe estar en el teatrino, listo para empezar a representar las palabras con sus referentes.</p> <p>Los niños pasan de forma individual a la sala de evaluación que debe ser diferente al aula donde se llevó a cabo la fase de aprendizaje y que ya debe estar acondicionada.</p>	<p>Evaluadora 2: Una de las evaluadoras le informa al niño: “Hoy te voy a presentar unos amigos muy especiales y vamos a ayudarles con una tarea”</p>

<p>Aprendizaje Primera Palabra</p>	<p>Una de las evaluadoras se acomoda en una silla que le permita visualizar al niño para anotar sus respuestas (Evaluadora 1) y la otra evaluadora, será quien va a dar las indicaciones y a manipular los títeres, esta se ubica a un lado del teatrino (Evaluadora 2)</p> <p>La evaluadora le muestra un pequeño premio al evaluado, y le indica:</p>	<p>- Evaluadora 2: "Cuando terminemos esta tarea, vas a poder elegir un juguete para ti."</p> <p>- Evaluadora 2: Muy bien, ahora vamos a comenzar, así que llamemos a nuestra amiga Julieta. ¡Julieta!</p> <p>- Julieta (títere): (sale del teatrino) Hola (Nombre del niño), yo soy Julieta</p> <p>- Evaluadora 2: vamos a mirar atentamente a Julieta (mirando al niño y luego al títere).</p>
	<p>Palabra 1: Fulgancia</p> <p>Significado: Alegría intensa que surge de manera inesperada).</p>	<p>Se simula con el títere que comienza a caminar despacio, mirando alrededor con calma y de repente, aparece una mariposa en fomi. Se representa con el rostro del títere como si se sorprendiera y alegrara al ver la mariposa y luego se manipula al títere de manera que parezca que voltea a ver al niño diciendo con voz alegre: "¡Wow mira (nombre del niño) una mariposa, no me lo esperaba!"</p>

<p>Prueba Primera Palabra</p>	<p>Una vez se presenta una palabra en la fase de aprendizaje, se pasa de inmediato a la fase de prueba, en la que se muestra al niño un video en el computador con dos situaciones en pantalla dividida, y debe elegir aquella en la que se representa la palabra enseñada.</p> <p>Toda la fase de prueba se tendrá disponible para todos los grupos en video, y consiste en presentar dos escenas distintas en pantalla dividida, una que representa una situación en la que aparece el mismo referente de la fase anterior que puede ser nombrado con la misma palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son distintos; y otra que representa una situación en la que no aparece el mismo referente que pueda nombrarse con la palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son los mismos de la situación presentada en la fase de aprendizaje.</p>	<p>Evaluadora 2: “mira (nombre del niño), eso es fulgancia.”</p> <p>- Evaluadora 2: Ahora vamos a ver un video en esta pantalla (se dirige la atención del niño/a al computador donde se proyectará el video). A este lado aparece Tomi y a este lado aparece Julieta. Míralos muy bien y dinos cuál de los dos es Fulgancia.</p> <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • A un lado de la pantalla aparece un títere saliendo del teatrino que representará a Tomi, simulando que camina despacio, mirando al suelo como si buscara algo y dice en un tono tranquilo: “Ay, no encuentro mi juguete... Luego se introduce un juguete en la escena al lado del títere y se gira el rostro del títere hacia
--	---	--

<p style="text-align: center;">Aprendizaje Segunda Palabra</p>	<p>Video</p>	<p>este diciendo con un tono de sorpresa y alegría intensa: , “espera, ¿Qué es eso? ¡Ay mi juguete perdido!</p>
	<hr/> <p>Situación Correcta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Luego, al otro lado de la pantalla aparece el mismo títere que representa a Julieta saliendo del teatrino simulando que camina despacio mirando alrededor con calma y se introduce en la escena una mariposa de fomi, cuando dice con un tono de fastidio y renuencia: “¿Otra vez tú? siempre apareces cuando no quiero!”
	<p>Situación incorrecta</p>	<p>- Evaluadora: (nombre del niño) ¿cuál de los dos es Fulgancia?</p>

<p style="text-align: center;">Prueba Segunda Palabra</p>	<p>La evaluadora le pregunta al niño cuál opción elige y se presta atención a las respuestas conductuales, ya sea que lo exprese de forma oral, señalando o con su mirada. Se repite tres veces cada una de las escenas de prueba, y al finalizar se le da un tiempo estimado de 1 minuto al niño para su respuesta. Por cada elección del niño se registra sus respuestas en el formato de evaluación.</p> <p>El facilitador que va a manipular el títere debe continuar en el teatrino, listo para empezar a representar la segunda palabra con sus referentes.</p> <p>Una de las evaluadoras se acomoda en una silla que le permita visualizar al niño para anotar sus respuestas (Evaluadora 1) y la otra evaluadora, será quien va a dar las indicaciones y a manipular los títeres, esta se ubica a un lado del teatrino (Evaluadora 2)</p> <p>La evaluadora le indica:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluadora 2: ahora (nombre del niño), vamos a ver a Tomi • Tomi: Hojea una imagen fijamente sin mirar nada más. • Suena la sirena de una ambulancia • Evaluadora 2: (Nombre niño) Mira lo que está haciendo Tomi. Vamos a llamarlo. • Oye Tomi (Tomi no responde sigue concentrada en la hoja). • (Sonido que se reproduce a través de un celular) • Tomi no presta atención a la ambulancia, continúa observando la imagen.
--	---	---

	<p style="text-align: center;">Palabra 2: Virelencia Significado: (Estado de concentración intensa que bloquea todo lo demás)</p> <p style="text-align: center;">Una vez se presenta la palabra en la fase de aprendizaje, se pasa de inmediato a la fase de prueba, en la que se muestra al niño un video en el computador con dos situaciones en pantalla dividida, y debe elegir aquella en la que se representa la palabra enseñada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluadora 2 (mirando al niño): (Nombre del niño) Eso es virelencia.” • Evaluadora 2: Ahora vamos a ver nuevamente a este lado, a Tomi y a este lado a Julieta. Míralos muy bien y dinos cuál de los dos es Virelencia. <p style="text-align: center;">Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomi entra al teatrino con un fotoscopio. • De fondo se escuchan niños jugando (audio suave desde un celular o altavoz). • Tomi no reacciona al ruido, mantiene la mirada fija en su fotoscopio.
--	---	---

<p style="text-align: center;">Prueba Tercera Palabra</p>	<p>La evaluadora le pregunta al niño cuál opción elige y se presta atención a las respuestas conductuales, ya sea que lo exprese de forma oral, señalando o con su mirada. Se repite tres veces cada una de las escenas de prueba, y al finalizar se le da un tiempo estimado de 1 minuto al niño para su respuesta. Por cada elección del niño se registra sus respuestas en el formato de evaluación.</p> <p>El facilitador que va a manipular el títere debe continuar en el teatrino, listo para empezar a representar la última palabra con sus referentes.</p> <p>Una de las evaluadoras se acomoda en una silla que le permita visualizar al niño para anotar sus respuestas (Evaluadora 1) y la otra evaluadora, será quien va a dar las</p>	<p>espero se convierta en una flor bonita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluadora 2 (mirando al niño): (Nombre del niño) Eso es zenturia.” <ul style="list-style-type: none"> • Evaluadora 2: Ahora vamos a ver nuevamente a este lado, a Tomi y a este lado a Julieta. Míralos muy bien y dinos cuál de los dos es Zenturia. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomi entra al teatrino: Dice para sí mismo ¡Ayer tuve un
--	--	--

	<p>indicaciones y a manipular los títeres, esta se ubica a un lado del teatrino (Evaluadora 2)</p> <p>La evaluadora le indica:</p> <p>Palabra 3: Zenturia Significado: (Idea de esperar un resultado positivo. qué situación podemos representar).</p> <p>Una vez se presenta la palabra en la fase de aprendizaje, se pasa de inmediato a la fase de prueba, en la que se muestra al niño un video en el computador con dos situaciones en pantalla dividida, y debe elegir aquella en la que se representa la palabra enseñada.</p> <p>Toda la fase de prueba se tendrá disponible</p>	<p>examen! Estoy seguro de que mi nota será muy buena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Julieta dice para sí mismo: He plantado una semilla en mi jardín y no sé dónde lo plante. <p>- Evaluadora: (nombre del niño) ¿cuál de los dos es zenturia?</p> <p>- Julieta y Tomi aparecen y se despiden: “¡Adiós, (nombre del niño)! Hemos terminado, gracias por ayudarnos con esta tarea, fue muy divertido. Te dejamos un regalo.</p> <p>Evaluadora 2: mira (Nombre del niño), este regalo es para ti, muchas gracias por tu ayuda.</p>
--	---	---

	<p>para todos los grupos en video, y consiste en presentar dos escenas distintas en pantalla dividida, una que representa una situación en la que aparece el mismo referente de la fase anterior que puede ser nombrado con la misma palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son distintos; y otra que representa una situación en la que no aparece el mismo referente que pueda nombrarse con la palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son los mismos de la situación presentada en la fase de aprendizaje.</p> <p style="text-align: center;">Video</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Situación Correcta</p> <p style="text-align: center;">Situación incorrecta</p>	
--	--	--

	Al revisar las tres palabras se da por terminado el espacio	
--	---	--

Anexo 2 - Protocolo Experimental Interacción Indirecta

Condición B - Interacción Indirecta		
Fase	Proceso	Guion
Familiarización	<p>En esta fase los niños están todos en el aula de clase.</p> <p>La docente presenta a las evaluadoras a los niños al llegar al jardín.</p> <p>Las evaluadoras se presentan y saludan al grupo.</p> <p>Se explica el juego "Simón dice". El cual tendrá</p>	<p>Docente: "Hola, niños. Hoy les quiero presentar a dos nuevas amigas que nos van a acompañar para aprender cosas nuevas."</p> <p>- Evaluadora 1: "Hola, mi nombre es (nombre)."</p> <p>- Evaluadora 2: "Y yo soy (nombre). Hoy vamos a aprender juntos algunas palabras nuevas, pero primero vamos a jugar un juego llamado "Simón dice"</p> <p>En este juego deben hacer únicamente aquellas acciones que se digan</p>

	<p>una duración entre 3 y 5 minutos.</p> <p>Se da inicio al juego con ejemplos de órdenes.</p> <p>Se cierra la actividad y se anuncia la siguiente fase.</p>	<p>después de la frase “Simón dice...”. Si la orden no está acompañada de esa frase, no deben realizar nada.</p> <p>- Evaluadora 1: Empecemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Simón dice: toca tu nariz” • “Simón dice: da una palmada” • “Párate del puesto” (orden sin la frase clave, se espera que los niños no la ejecuten). <p>- Evaluadora 2: “¡Muy bien! Ahora vamos a continuar con otra actividad, pero esta la haremos de a uno.</p>
	<p>El computador donde serán presentados los títeres debe estar listo para empezar a reproducir y mostrar las palabras con sus referentes.</p>	

<p style="text-align: center;">Aprendizaje Primera Palabra</p>	<p>Los niños pasan de forma individual a la sala de evaluación que debe ser diferente al aula donde se llevó a cabo la fase de aprendizaje y que ya debe estar acondicionada.</p> <p>Una de las evaluadoras se acomoda en una silla que le permita visualizar al niño para anotar sus respuestas (Evaluadora 1) y la otra evaluadora, será quien va a dar las indicaciones y va a manipular los videos, esta se ubica a un lado del computador (Evaluadora 2).</p> <p>La evaluadora le muestra un pequeño premio al evaluado, y le indica:</p> <p style="text-align: center;">Video</p>	<p>Evaluadora 2: ¡Hoy vamos a ver un video y quisiera que me ayudaras con una tarea, cuando terminemos vas a poder elegir un juguete para ti!" Vamos a ver a este títere.</p> <p>Se señala el video para llamar la atención del niño/a.</p> <p style="text-align: center;">Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra el teatrino del cual sale el títere llamado Julieta y se ve que comienza a caminar despacio, mirando alrededor con calma, de repente aparece una mariposa de fomi y el títere voltea la mirada hacia la mariposa haciendo un gesto de sorpresa y alegría,
---	--	---

<p style="text-align: center;">Prueba Primera Palabra</p>	<hr/> <p style="text-align: center;">Palabra 1: Fulgancia</p> <p style="text-align: center;">Significado: Alegría intensa que surge de manera inesperada).</p> <p style="text-align: center;">Una vez se presenta una palabra en la fase de aprendizaje, se pasa de inmediato a la fase de prueba, en la que se muestra al niño un video en el computador con dos situaciones en pantalla dividida, y debe elegir aquella en la que se representa la palabra enseñada.</p> <p style="text-align: center;">Toda la fase de prueba se tendrá disponible para todos los grupos en video, y consiste en presentar dos escenas distintas en pantalla dividida, una que representa una</p>	<p>tras lo cual dice con un tono alegre: “¡Wow una mariposa, no me lo esperaba!”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Termina la escena • Evaluadora 2: “ Eso es Fulgancia.” <ul style="list-style-type: none"> • Evaluadora 2: Ahora vamos a ver a este lado, a Tomi y a este lado a Julieta. Míralos muy bien y dinos cuál de los dos es Fulgancia. <p style="text-align: center;">Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al lado izquierdo de la pantalla aparece un títere saliendo del teatrino que representará a Tomi, simulando que camina despacio, mirando al suelo como si buscara algo y dice en un tono
--	---	--

<p style="text-align: center;">Aprendizaje Segunda Palabra</p>	<p>situación en la que aparece el mismo referente de la fase anterior que puede ser nombrado con la misma palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son distintos; y otra que representa una situación en la que no aparece el mismo referente que pueda nombrarse con la palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son los mismos de la situación presentada en la fase de aprendizaje.</p> <p style="text-align: center;">En ningún momento durante la presentación del video la evaluadora se dirige al niño, a menos de que sea para dirigir su atención hacia el video en caso de que se aprecie que está distraído. Tampoco el títere del video se dirige al niño/a en ningún momento.</p> <p style="text-align: center;">Video</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Situación Correcta</p>	<p>tranquilo: “Ay, no encuentro mi juguete... Luego se introduce un juguete en la escena al lado del títere y se gira el rostro del títere hacia este diciendo con un tono de sorpresa y alegría intensa: “espera, ¿Qué es eso? ¡Ay mi juguete perdido!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego, al lado derecho de la pantalla aparece el mismo títere que representa a Julieta saliendo del teatrino simulando que camina despacio mirando alrededor con calma y se introduce en la escena una mariposa de fomi, cuando dice con un tono de fastidio y renuencia: “¿Otra vez tú? siempre apareces cuando no quiero!” <p style="text-align: center;">- Evaluadora: ¿cuál de los dos es fulgancia?</p>
---	---	---

	<p style="text-align: center;">Situación incorrecta</p> <p>La evaluadora le pregunta al niño cuál opción elige y se presta atención a las respuestas conductuales, ya sea que lo exprese de forma oral, señalando o con su mirada. Se repite tres veces cada una de las escenas de prueba, y al finalizar se le da un tiempo estimado de 1 minuto al niño para su respuesta. Por cada elección del niño se registra sus respuestas en el formato de evaluación.</p>	<p style="text-align: right;">- Evaluadora 2: Ahora vamos a mirar otro video.</p> <p>Se señala el video para llamar la atención del niño/a.</p> <p style="text-align: center;">Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomi: Hojea una imagen fijamente sin mirar nada más. • Suena la sirena de una ambulancia • Evaluadora 2: Oye Tomi (Tomi no responde sigue concentrada en la hoja). • (Sonido que se reproduce a través de un celular) • Tomi no presta atención a la ambulancia, continúa observando la imagen. • Evaluadora 2: Eso es virelencia.”
--	--	---

<p style="text-align: center;">Prueba Segunda Palabra</p>	<p>El computador donde serán presentados los títeres debe estar listo para empezar a reproducir y mostrar la segunda palabra con sus referentes.</p> <p>Una de las evaluadoras acomodada en una silla que le permita visualizar al niño para anotar sus respuestas (Evaluadora 1) y la otra evaluadora, será quien va a dar las indicaciones y va a manipular los videos, esta se ubica a un lado del computador (Evaluadora 2).</p> <p style="text-align: center;">Video</p> <p style="text-align: center;">Palabra 2: Virelencia Significado: (Estado de concentración intensa que bloquea todo lo demás)</p> <p>Una vez se presenta una palabra en la fase de aprendizaje, se pasa de inmediato a la fase de prueba, en la que se muestra</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluadora 2: Ahora vamos a ver a este lado, a Tomi y a este lado a Julieta. Míralos muy bien y dinos cuál de los dos es Virelencia. <p style="text-align: center;">Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tomi entra al teatrino con un fotoscopio. ● De fondo se escuchan niños jugando (audio suave desde un celular o altavoz). ● Tomi no reacciona al ruido, mantiene la mirada fija en su fotoscopio. <ul style="list-style-type: none"> ● Julieta: Hojea una imagen fijamente. Se escuchan unos niños jugando fuera (Sonido que se reproduce a través de un celular) ● Julieta: Sera que son mis amigos
--	---	---

<p style="text-align: center;">Aprendizaje Tercera Palabra</p>	<p>al niño un video en el computador con dos situaciones en pantalla dividida, y debe elegir aquella en la que se representa la palabra enseñada.</p> <p>Toda la fase de prueba se tendrá disponible para todos los grupos en video, y consiste en presentar dos escenas distintas en pantalla dividida, una que representa una situación en la que aparece el mismo referente de la fase anterior que puede ser nombrado con la misma palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son distintos; y otra que representa una situación en la que no aparece el mismo referente que pueda nombrarse con la palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son los mismos de la situación presentada en la fase de aprendizaje.</p> <p>En ningún momento durante la presentación del video la evaluadora se dirige al niño, a menos de que sea para dirigir su atención hacia el video en caso de que se aprecie que está distraído. Tampoco el títere del video se dirige al niño/a en ningún momento.</p>	<p>- Evaluadora: ¿cuál de los dos es virelencia?</p> <p>Evaluadora 2: Ahora vamos a mirar el ultimo video.</p> <p>Se señala el video para llamar la atención del niño/a.</p> <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Julieta: “¡Hola, nombre Evaluador 2! Quiero contarte algo: ayer planté una semilla en mi jardín.” • Julieta dice: “Pronto se convertirá en una flor muy bonita.” • La escena termina y la evaluadora mirando la camara. • Evaluadora 2: “Eso es Zenturia.”
---	---	---

<p>Prueba Tercera Palabra</p>	<p>Una vez presentada la segunda palabra se procede a presentar dos situaciones más al niño para que elija en qué situación ve que se está representando la palabra. (Pasar a fase de prueba).</p> <p>Video</p> <p>Situación Correcta</p> <p>Situación Incorrecta</p> <p>La evaluadora le pregunta al niño cuál opción elige y se presta atención a las respuestas conductuales, ya sea que lo exprese de</p>	
--	--	--

	<p>forma oral, señalando o con su mirada. Se repite tres veces cada una de las escenas de prueba, y al finalizar se le da un tiempo estimado de 1 minuto al niño para su respuesta. Por cada elección del niño se registra sus respuestas en el formato de evaluación.</p> <p>El computador donde serán presentados los títeres debe estar listo para empezar a reproducir y mostrar la última palabra con sus referentes.</p> <p>Una de las evaluadoras acomodada en una silla que le permita visualizar al niño para anotar sus respuestas (Evaluadora 1) y la otra evaluadora, será quien va a dar las indicaciones y va a manipular los videos, esta se ubica a un lado del computador (Evaluadora 2).</p> <p>Video</p> <p>Palabra 3: Zenturia Significado: (Idea de esperar un resultado positivo. qué situación podemos representar).</p>	<p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomi entra al teatrino: Dice para si mismo ¡Ayer tuve un examen! Estoy seguro de que mi nota será muy buena. • Julieta dice para si mismo: He plantado una semilla en mi jardín y no se donde lo plante. <p>- Evaluadora: ¿cuál de los dos es zenturia?</p> <p>Evaluadora 2: Hemos terminado la tarea. este regalo es para ti, muchas gracias por tu ayuda.</p>
--	---	--

	<p>Una vez se presenta una palabra en la fase de aprendizaje, se pasa de inmediato a la fase de prueba, en la que se muestra al niño un video en el computador con dos situaciones en pantalla dividida, y debe elegir aquella en la que se representa la palabra enseñada.</p> <p>Toda la fase de prueba se tendrá disponible para todos los grupos en video, y consiste en presentar dos escenas distintas en pantalla dividida, una que representa una situación en la que aparece el mismo referente de la fase anterior que puede ser nombrado con la misma palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son distintos; y otra que representa una situación en la que no aparece el mismo referente que pueda nombrarse con la palabra nueva, aunque los sujetos y objetos involucrados son los mismos de la situación presentada en la fase de aprendizaje.</p> <p>En ningún momento durante la presentación del video la evaluadora se dirige al niño, a menos de que sea para dirigir su atención hacia</p>	
--	---	--

	<p>el video en caso de que se aprecie que está distraído. Tampoco el títere del video se dirige al niño/a en ningún momento.</p> <p>Una vez presentada la segunda palabra se procede a presentar dos situaciones más al niño para que elija en qué situación ve que se está representando la palabra. (Pasar a fase de prueba).</p> <p>Video Situación Correcta</p> <p>Situación Incorrecta</p> <p>Al terminar las tres palabras se da por terminado el espacio.</p>	
--	---	--

Anexo 3 - Formato Registro de Respuesta

Formato registro de respuesta
Nombre:
Edad:
Fecha de aplicación:

Condición experimental:				
ítems	Nada (0)	Poco (1)	Moderado (2)	Mucho (3)
1. El niño sigue instrucciones (Entiende la tarea)				
2. El niño se observa en confianza/ familiarizado con el experimentador				
3. El niño se encuentra con la disposición/estado de ánimo adecuado				
4. El niño observa atento el gesto del experimentador				
5. El experimentador sigue con				

exactitud el protocolo				
Desempeño de la tarea				
Sustantivo Fulgancia				
No responde (0)	Observa preferentem ente la opción incorrecta (1)	Señala la opción inorre cta (2)	Observa preferent emente la opción correcta (3)	Señala la opción correcta (4)
Sustantivo Virelencia				
No responde (0)	Observa preferentem ente la opción incorrecta (1)	Señala la opción inorre cta (2)	Observa preferent emente la opción correcta (3)	Señala la opción correcta (4)
Sustantivo Zenturia				
No responde (0)	Observa preferentem ente la opción	Señala la opción inorre cta (2)	Observa preferent emente la opción	Señala la opción correcta (4)

	incorrecta (1)		correcta (3)	
Resultados totales				

Anexo 4 - Encuesta Sociodemográfica

#	Preguntas
1	Dirección de correo electrónico
2	Nombre del niño o la niña
3	Genero
4	Fecha de nacimiento
5	Edad actual en meses
6	¿Cuántos hermanos tiene el niño o niña?
7	¿Qué lugar ocupa entre los hermanos? (por ejemplo: primero, segundo, tercero.)
8	¿Con cuántas personas vive actualmente el niño o niña?
9	Lugar de nacimiento
10	Estrato socioeconomico
11	Nivel de formación del cuidador principal:
12	¿Tiene el niño o niña algún diagnóstico de trastorno mental o del neurodesarrollo?
13	Si respondió "Sí" en la anterior pregunta, especifique el diagnostico:
14	¿Ha presentado dificultades auditivas?
15	Si respondió "Sí" en la anterior pregunta, especifique la dificultad auditiva:

16	¿Ha presentado dificultades visuales?
17	Si respondió "Sí" en la anterior pregunta, especifique la dificultad visual:
18	¿Cuál es el idioma principal del niño?

Anexo 5 - Formato Evaluación

Palabra inventada	Significado	Variaciones del significado	Variaciones en asignación de las palabras
<i>Lunéz</i>	<i>Estado de energía cambiante que aparece al ver la luz reflejada en el agua.</i>		
<i>Sorídea</i>	<i>Alegría intensa que surge de manera inesperada.</i>		
<i>Bravicia</i>	<i>Valentía exagerada en situaciones insignificantes.</i>		
<i>Calmoria</i>	<i>Sensación profunda de calma cuando todo alrededor está en silencio total.</i>		
<i>Zentura</i>	<i>Concentración intensa que bloquea todo lo demás</i>		
<i>Fulgancia</i>	<i>Fascinación por objetos que brillan o destellan</i>		
<i>Ternalia</i>	<i>Cariño suave y distante hacia alguien que apenas conoces</i>		
<i>Osavidad</i>	<i>Tendencia a hacer cosas arriesgadas sin medir consecuencias pero con elegancia</i>		
<i>Virelencia</i>	<i>Emoción mixta de entusiasmo y nervios por algo nuevo</i>		

Plenoria	Idea de esperar un resultado positivo.		
----------	--	--	--

Anexo 6 - Consentimiento Informado

Docente Asesor / Tutor: Johan Andres Torres Sepulveda	
Componentes	Definición
Título	Efecto de la interacción social directa en el aprendizaje de sustantivos abstractos en niños preescolares de la ciudad de Medellín.
Investigadores	<p>Estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó:</p> <p>Erika Álvarez Ospina (erika.alvarezsp@amigo.edu.co)</p> <p>Valentina Mejia Uribe (valentina.mejiaur@amigo.edu.co)</p> <p>Se asumirá por ambas de manera conjunta todas las funciones vinculadas al desarrollo del proyecto: formulación del problema, elaboración del marco teórico, diseño metodológico, recolección y análisis de datos, redacción del informe final y presentación de resultados.</p>
Lugar	
Propósito del estudio	Analizar el efecto que genera el tipo de interacción en la capacidad para aprender sustantivos abstractos en niños de 4 a 5 años de la ciudad de Medellín.
Introducción	La presente investigación surge del curso de trabajo de grado, como requisito para aspirar al título de psicólogas de la universidad Católica Luis Amigó. Esto se realiza en el marco del curso trabajo de grado Capacidades Lingüísticas de niños con desarrollo normal o con trastornos del aprendizaje.
Participantes del Estudio	<p>En este estudio participarán 27 niños y niñas entre los 4 y 5 años, que vivan en la ciudad de Medellín. Todos los participantes deben tener como primer idioma el español, ser monolingües (es decir, que hablen solo un idioma) y no presentar dificultades en su desarrollo.</p> <p>Los niños deben estar en un proceso de desarrollo típico para su edad, sin diagnósticos de trastornos del lenguaje, cognitivos o sensoriales.</p>

<p>Procedimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Protocolo experimental en el que a los niños se les va a presentar una serie de palabras y condiciones y luego vamos a evaluar cuánto aprendieron. ● Solicitud de autorización por el Director(a) del jardín. ● Solicitud de autorización al padre, madre o cuidador responsable para que el niño o niña pueda participar en la investigación. ● Definición de tiempos y espacios adecuados para realizar las actividades, en acuerdo con el jardín y sus cronogramas de actividades. ● Sesión informativa para las familias, en la que se explicará el propósito de la investigación y en qué consistirá la participación de los niños y niñas. ● Primera sesión de familiarización, en la que el niño o niña conocerá el entorno en el que se realizará la actividad y a las personas encargadas de llevarla a cabo. ● Sesión de evaluación individual, donde se presentarán actividades con títeres y videos, y se observará cómo el niño aprende nuevas palabras. ● Vamos a llevar a cabo una grabación de la evaluación y llevaremos unas notas de registro de lo que se evidencie en la evaluación. ● Espacio de devolución de resultados al jardín, donde se compartirán los hallazgos generales de la evaluación, respetando la confidencialidad de los datos individuales.
<p>Riesgos o incomodidades:</p>	<p>De acuerdo con el Decreto 8430 de 1993, esta investigación se clasifica como de riesgo mínimo, ya que no se realizarán procedimientos invasivos ni se utilizarán instrumentos que puedan causar daño físico o psicológico a los participantes. Las actividades propuestas consisten en juegos, e interacción con títeres y visualización de videos diseñados para población infantil, por lo que no se espera que generen malestar ni afectaciones emocionales.</p> <p>Sin embargo, en caso de que durante las sesiones algún niño o niña presente signos de incomodidad, ansiedad o malestar emocional, las investigadoras, que son estudiantes de Psicología con formación en intervención emocional básica, están preparadas para actuar de forma oportuna, conteniendo al menor y comunicando inmediatamente la situación a sus cuidadores o al personal del jardín.</p>

	<p>Además, en caso de que se detecte la necesidad de un acompañamiento más profundo, se orientará a la familia sobre las rutas de atención disponibles en la Universidad Católica Luis Amigó, como el Consultorio Psicológico y los espacios de Zona de Escucha de Bienestar Institucional, los cuales ofrecen servicios de apoyo emocional y psicológico a la comunidad.</p> <p>Durante todo el proceso se garantizará el respeto por el bienestar, la dignidad y los derechos de los niños y niñas participantes, cuidando que se sientan cómodos, seguros y en libertad de retirarse si así lo desean.</p>
Beneficios:	<p>Se aclara que no ofrecemos ningún beneficio económico por participar en este estudio, se le va a ofrecer una sorpresa al niño como compensación por la participación en la evaluación. Su participación es una contribución para el desarrollo de la ciencia que nos permitirá conocer y comprender mejor el tema que deseamos estudiar. Como compromiso por parte de los investigadores, se llevará a cabo una devolución de los resultados generales obtenidos a la institución por medio de la cual se ha solicitado su participación, no obstante, si usted desea conocer el resultado obtenido particularmente por el niño a su cargo, deberá solicitar un reporte individual a cualquiera de los investigadores quienes se comprometen a efectuar una devolución personalizada de su desempeño.</p>
Confidencialidad y Privacidad	<p>Toda la información por usted suministrada será confidencial y mantenida en estricta reserva. Los resultados generales de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en reuniones académicas, pero la identidad de los participantes no será divulgada.</p> <p>No firme este consentimiento a menos que usted haya tenido la oportunidad de hacer preguntas y recibir contestaciones satisfactorias para todas ellas.</p> <p>Todos los datos personales serán tratados y protegidos de acuerdo con lo que reglamentan las políticas y normativas colombianas sobre Tratamiento de Datos Personales, en la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013.</p> <p>Si usted firma aceptando participar en este estudio, podrá solicitar una copia firmada que será enviada por correo electrónico.</p>

Contacto asociado a la investigación	Regulado por Vicerrectoría de Investigaciones: Isabel Cristina Puerta Lopera, Teléfono (604) 4487666 Ext.: 9748, Correo Electrónico vice.investigaciones@amigo.edu.co
---	---

Consentimiento

Yo, _____ con documento de identidad número _____, en calidad de coordinador o director encargado de la Institución _____, autorizo el desarrollo del trabajo de campo correspondiente al estudio titulado Efecto de la interacción social directa en el aprendizaje de sustantivos abstractos en niños preescolares de la ciudad de Medellín.

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de nuestra participación en este estudio como institución. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente, por lo cual no tengo ninguna duda al respecto.

Autorización de Tratamiento de Datos Personales

Declaro de manera libre, expresa, inequívoca e informada, que AUTORIZO a la Universidad Católica Luis Amigó para que, en los términos del artículo 6 de la Ley 1581 de 2012, realice la recolección, almacenamiento, uso, circulación, supresión, y en general, tratamiento de mis datos personales, le informamos que estos datos se utilizarán únicamente para las siguientes finalidades: Envío de información relacionada con actividades desarrolladas por la Universidad Católica Luis Amigó, noticias, oferta de bienes, servicios y demás finalidades descritas en la Política de Tratamiento de Datos Personales de la institución y que no serán cedidos a terceros. Declaró que se me ha informado de manera clara y comprensible que tengo derecho a conocer,

actualizar y rectificar los datos personales proporcionados, a solicitar prueba de esta autorización, a solicitar información sobre el uso que se le ha dado a mis datos personales, a presentar quejas ante la Superintendencia de Industria y Comercio por el uso indebido de mis datos personales, a revocar esta autorización o solicitar la supresión de los datos personales suministrados y a acceder de forma gratuita a los mismos dirigiendo comunicación escrita al correo electrónico protecciondedatos@amigo.edu.co o comunicándose al teléfono (604)4487666, ext.: 9570. Consulte nuestra política en www.ucatolicaluisamigo.edu.co

·
Nombre

·
Documento

·
Firma