

Aprendizaje de Verbos Mentalistas

Sandra Giraldo Cardona

Katherine Sánchez Vallejo

Valerie Ocampo Rodríguez

Manuela Jiménez Quintero

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

Curso Trabajo de Grado I: Capacidades Lingüísticas de Niños con Desarrollo Normal o con
Trastornos del Aprendizaje

Johan Andrés Torres Sepulveda

2025

Aprendizaje de Verbos Mentalistas

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el efecto de la comparación en el aprendizaje de verbos mentalistas en niños de 5 a 8 años de la ciudad de Medellín. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con enfoque cuantitativo, de alcance explicativo y corte transversal. La muestra, seleccionada por conveniencia, incluyó a 53 niños de 5 a 8 años, distribuidos en dos grupos según la condición experimental: grupo con comparación (25 niños) y grupo sin comparación (28 niños). Los participantes observaron escenas asociadas a verbos mentalistas; el grupo con comparación contempló 3 situaciones, mientras que el grupo sin comparación observó solo una, ambos grupos observaron dos escenas donde debían elegir la que hacía referencia al significado del verbo mentalista aprendido con anterioridad. La información recolectada fue analizada mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados indicaron que la comparación no tuvo un efecto significativo sobre el aprendizaje de verbos mentalistas. Este hallazgo sugiere que, a diferencia de lo reportado en estudios sobre verbos concretos, la adquisición de verbos mentalistas podría depender más de otras capacidades cognitivas, como la teoría de la mente, que de estrategias de comparación. Estos resultados aportan evidencia valiosa para comprender los factores que facilitan el aprendizaje de verbos relacionados con estados mentales y constituyen un insumo importante para futuras investigaciones y estrategias educativas orientadas al desarrollo del lenguaje infantil.

Palabras clave: aprendizaje de verbos, verbos mentalistas, teoría de la mente, desarrollo cognitivo.

Abstract

The aim of this study was to analyze the effect of comparison on the learning of mentalist verbs in children aged 5 to 8 years in the city of Medellín. A quasi-experimental design with a quantitative approach, explanatory scope, and cross-sectional design was used. The sample, selected for convenience, included 53 children aged 5 to 8 years, divided into two groups according to the experimental condition: comparison group (25 children) and no comparison group (28 children). The participants observed scenes associated with mental verbs; the comparison group viewed three situations, while the non-comparison group viewed only one scene. Both groups viewed two scenes and had to choose the one that referred to the meaning of the mental verb learned previously. The information collected was analyzed using the nonparametric Mann-Whitney U test. The results indicated that comparison did not have a significant effect on the learning of mentalistic verbs. This finding suggests that, unlike what has been reported in studies on concrete verbs, the acquisition of mentalistic verbs may depend more on other cognitive abilities, such as theory of mind, than on comparison strategies. These results provide valuable evidence for understanding the factors that facilitate the learning of verbs related to mental states and constitute an important input for future research and educational strategies aimed at child language development.

Keywords: verb learning, mental state verbs, theory of mind, cognitive development

1. Introducción

El campo de la psicolingüística, según Valle (1992), investiga los procesos psicológicos y neurocognitivos que permiten la adquisición, comprensión, producción y uso del lenguaje; se enfoca en cómo el ser humano procesa la información lingüística, considerando todos los aspectos implicados en el lenguaje.

Dentro de este amplio enfoque, el aprendizaje de palabras representa un proceso central, ya que se inicia en la infancia y continúa desarrollándose a lo largo de la vida. Al respecto Bloom (2001, como se cita en Mareovich et al., 2015) afirma que es un proceso que se da progresivamente, es decir, este aumenta con la edad. Sin embargo, hay momentos en el ciclo vital en los que este se ve favorecido, como el rango de edad de los 6 a los 12 años, en el cual se aprenden unas 11 palabras por día; mientras que en la adultez este disminuye, debido a la poca exposición a palabras nuevas (Mareovich et al., 2015). Esa afirmación de Bloom permite deducir que esta capacidad es inherente al ser humano y que se mantiene en el tiempo.

En relación con lo anterior, Valle (1992) señala que “los niños aprenden a asociar referentes a palabras a través de la experiencia y la interacción con su entorno, desarrollando progresivamente una comprensión más abstracta del lenguaje y su estructura” (p.115). Esto evidencia no solo como se da el proceso de aprendizaje de palabras, sino que también da cuenta de que este no es aislado, sino que aparece como una construcción progresiva que involucra tanto factores genéticos, cognitivos y sociales. Hay que mencionar, además que Chomsky (1969) propone que el ser humano tiene capacidad innata para el lenguaje, por tanto, para el aprendizaje de palabras y las interacciones en el entorno complementan, favorecen y enriquecen la capacidad para el desarrollo del lenguaje.

En este proceso es muy importante el tipo de palabra que se aprende. Diversos estudios abordan la adquisición de diferentes categorías gramaticales, es decir, como se

aprenden diversos tipos de palabras. Por ejemplo, Junyent et al. (2020) en su estudio encontró que la categoría gramatical que primero se adquiere en la infancia son los sustantivos y que aumenta con la edad; mientras que Morales (2021) en su estudio sobre adjetivos se da cuenta que los niños hispanohablantes en edades tempranas utilizan más adjetivos subsectivos (describen las propiedades de un objeto), y en edades más tardías utilizan más adjetivos intersectivos (describen una característica absoluta); por otra parte, Benoit (2013) concluye en su investigación que los niños más pequeños utilizan más verbos en tiempo presente, seguido de aquellos que se refieren al tiempo pasado y que en niños más grandes escolarizados, se evidencia una utilización mayor de verbos en pasado, que en en tiempo presente.

Teniendo en cuenta que dependiendo del tipo de palabra varía la complejidad que implica su aprendizaje esta investigación se centra particularmente en la adquisición de verbos nuevos, ya que tienen un papel fundamental en la comunicación en tanto describen acciones, hechos o estados y desempeñan un rol esencial en la oración, ya que determinan aspectos como el tiempo, el modo, la voz y la concordancia con el sujeto (APA, 2018).

Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje de verbos implica dos fases esenciales: 1) el mapeo, que se refiere a la asociación entre la etiqueta verbal nueva y su respectivo referente de acuerdo al contexto comunicativo, de manera que el niño identifica el significado que representa el verbo sea una acción o un evento, basándose en la información perceptiva y lingüística disponible (Arias y Morales, 2007); y 2) el uso del verbo, que implica la capacidad que el niño posee para emplear adecuadamente la etiqueta verbal en otras situaciones posteriores, dependiendo del tiempo verbal, la persona gramatical y el contexto (Arias y Morales, 2007).

Por otra parte, el aprendizaje de todos los verbos no ocurre de manera uniforme, ya que ciertos tipos de verbos presentan mayores dificultades para su adquisición en los niños. En

general, los verbos concretos que describen acciones físicas observables (por ejemplo, correr o saltar), suelen aprenderse con mayor facilidad, ya que su significado puede inferirse a partir de la experiencia sensorial; en cambio, los verbos abstractos presentan un mayor grado de dificultad porque no pueden ser deducidos a partir de la observación directa (Wagovich et al., 2024), como los verbos mentalistas.

Esta investigación se centra específicamente en estudiar los verbos de tipo mentalistas, que hacen referencia a:

Estados cognitivos de uno mismo y de los demás; algunos ejemplos son *pensar, saber, creer, recordar y comprender*. En cierto modo, son más complejos que otros verbos, como los de acción, porque son más abstractos y se refieren a estados internos en lugar de acciones fácilmente observables (Wagovich et al., 2024, p. 2).

En la revisión de la literatura científica realizada sobre este tema se encontró que el proceso de aprendizaje de verbos mentalistas ha sido poco explorado, y que la mayor parte de los estudios previos en los que se hace alusión a este tipo de verbos enfatizan en la teoría de la mente (Acero, 2015; Lopez, 2015; Sandoval et al., 2020), en lugar de centrarse en la descripción y explicación de la forma en que se adquieren estas palabras a lo largo del proceso de desarrollo del lenguaje en el ser humano.

Una investigación reciente e importante en esta área de conocimiento es la realizada por Muñoz et al. (2022), en la cual encontraron que las tareas que involucran verbos como “saber” o “pensar” tienen un desempeño variado, pero generalmente bajo, en relación a otras que involucran verbos concretos como “buscar” o “decir” que tuvieron más del 50% de respuestas correctas. Ellos concluyen que existe una relación entre comprender verbos mentalistas y el desempeño en las tareas de la teoría de la mente, porque se evidencia que la comprensión del verbos mentalista influyen en el discernimiento que tienen los niños del

estado mental propio y de otros. Además, concluyen que hay mejor desempeño y comprensión de tareas relacionadas con verbos concretos que con verbos mentalistas en niños de 3 a 5 años.

En esta misma línea de estudio, Roazzi y Santana (2008) encontraron que los niños presentan mayores dificultades para comprender y utilizar verbos mentalistas de segundo orden en comparación con los de primer orden. Este tipo de verbos, que implican atribuir creencias sobre las creencias de otros, requiere un nivel más avanzado de procesamiento cognitivo. Los resultados del estudio mostraron que el desempeño de los niños fue significativamente menor cuando las tareas involucran estructuras mentales más complejas, lo que sugiere que la comprensión de estos verbos está estrechamente vinculada al desarrollo progresivo de la teoría de la mente.

Estos hallazgos aportan evidencia sobre cómo el lenguaje relacionado con los estados mentales se adquiere de forma gradual, en función de las capacidades cognitivas que se van consolidando durante la infancia. Sin embargo, no profundizan en la explicación de cómo los niños llegan a adquirir ese tipo de palabras nuevas ó si hay un entendimiento de qué acciones implican esos verbos a nivel mental cuando hacen uso de ellas.

Otros autores se han centrado en abordar el tema desde una perspectiva distinta, como Eilon y Novogrodsky (2024) que describieron cómo se desarrolla el uso de las siguientes 5 categorías de verbos de estado mental: deseo (“querer”); emoción (“amar”); cognición (“saber y soñar”); percepción (“ver y oír”); y fisiológicos, que incluye verbos físicos (“correr, sentarse y saltar”) como una categoría de control. Al final se concluyó que los niños aprenden primero verbos mentalistas relacionados con el deseo, fisiológicos y de percepción; alrededor de los 2 años hacen uso del 70% de ellos y alcanzan su máxima expresión a los 5 años; posteriormente adquieren otros que tienen más complejidad, puesto que se relacionan con el

conocimiento, la emoción y la cognición, los cuales llegan a utilizarse de manera más frecuente alrededor de los 8 años (Eilon, y Novogrodsky, 2024). No obstante, el estudio no permitió medir la frecuencia del uso de los verbos mentalistas o si existía una comprensión de dichos verbos evaluados; además, no se tenía el mismo número de verbos para cada categoría lo que pudo influir según los autores en los resultados, ya que los verbos de percepción y fisiológicos no contaron con una muestra representativa del lenguaje utilizado por niños más grandes.

Por otra parte, Davis y Landau (2021) encontraron que los niños utilizan los verbos de percepción desde edades tempranas, pero que los verbos mentalistas tienden a aparecer acompañados de estructuras más complejas, como los complementos incrustados. Estos hallazgos sugieren que los verbos mentalistas podrían ser un modelo para la adquisición de ciertas estructuras lingüísticas asociadas a los estados mentales. Sin embargo, resulta importante considerar las limitaciones metodológicas del estudio, particularmente el hecho de que los datos provienen únicamente de interacciones grabadas entre niños y sus padres, lo que podría no reflejar completamente el desarrollo del lenguaje en contextos más diversos o naturales.

Con el objetivo de analizar la relación entre el desarrollo lingüístico general y la adquisición del lenguaje sobre estados mentales, Pascual et al. (2008) llevaron a cabo un estudio con niños hispanohablantes entre los 3 y los 6 años, con el que esperaban hacer un análisis de la relación entre el desarrollo lingüístico general y la adquisición del lenguaje de estados mentales. Sus hallazgos evidencian un aumento progresivo en la producción de verbos mentalistas con la edad: del 5,7% del total de verbos utilizados a los tres años, al 13,1% a los cuatro y al 20,2% a los seis; estos resultados sugieren que la capacidad de referirse a estados mentales propios y ajenos se consolida de manera gradual durante la infancia temprana.

No obstante, aunque este estudio aporta datos relevantes sobre la frecuencia y evolución del uso de verbos mentalistas, su enfoque cuantitativo basado en el análisis espontáneo del habla limita la comprensión de los mecanismos específicos que inciden en el aprendizaje de este tipo de verbos. En particular, no se explora de manera explícita qué factores podrían facilitar dicho proceso en comparación con otros tipos de verbos ni se examinan intervenciones que promuevan activamente su adquisición.

Otro aspecto importante de comprender en este proceso de adquisición de los verbos mentalistas, es cómo los niños suelen utilizarlos, ya que estos permiten hacer referencia a sus propios estados internos y también pueden emplearlos para explorar y validar los deseos de los demás (Wagovich et al., 2024). Harner y Khemlani (2024) encontraron que el 85 % de los enunciados producidos por niños entre los 2 y 4 años con el verbo “querer” se referían a deseos propios (primera persona), mientras que sólo un 8 % aludían a deseos de otros (segunda persona). Además, observaron una transición en la forma en que se expresa el deseo: a medida que aumenta la edad, los niños usan con mayor frecuencia estructuras como “querer + acción” (52 %) en lugar de “querer + objeto” (38 %).

Estos hallazgos evidencian que el lenguaje mentalista se desarrolla inicialmente centrado en la autorreferencia y en contextos concretos, y que la expresión de deseos más abstractos y dirigidos a otros representa un avance cognitivo progresivo. No obstante, el enfoque de este estudio se centra exclusivamente en la producción verbal, dejando sin explorar aspectos fundamentales como la comprensión y el uso pragmático de los verbos mentalistas en la interacción. Comprender lo que otro desea o piensa no solo implica producir enunciados gramaticalmente correctos, sino también captar intenciones, inferir estados mentales ajenos y adaptarse a distintos contextos comunicativos. En este sentido, la investigación de Harner y Khemlani (2024) no aborda hasta qué punto los niños comprenden las implicaciones mentales y sociales del uso de “querer” ni si logran diferenciar entre deseos

propios y deseos de otros en situaciones concretas de comunicación. Esta omisión limita la comprensión integral del desarrollo del lenguaje mentalista y plantea la necesidad de investigar cómo se desarrolla no solo la forma, sino también la función y la comprensión de estos verbos en la infancia.

Teniendo en cuenta estos hallazgos, se deduce que no hay un consenso acerca de cómo se da el proceso de aprendizaje de los verbos mentalistas, pero sí de qué categorías de este tipo de verbos van adquiriendo los niños en su vocabulario según la edad y la utilidad, ya que proporcionan información sobre los subtipos de verbos mentalistas específicos que pueden comprender y utilizar de manera genuina. Además, dejan claro que algunos factores como la edad y el nivel de desarrollo cognitivo pueden influir en la capacidad para adquirirlos.

Por otro lado, todos los antecedentes mencionados hasta el momento permiten concluir que la adquisición de los verbos mentalistas no es inmediata, sino que se da de manera paulatina, debido a que se ve permeada por el desarrollo lingüístico general de los niños, es decir que depende de las experiencias que estos puedan vivenciar en el medio social de acuerdo a su edad. Asimismo, se puede apreciar que hay un vacío recurrente respecto a cuáles son las estrategias o medios que pueden estar utilizando los niños para el aprendizaje de los verbos mentalistas; y si hay una comprensión real de los mismos, es decir, que realmente sí logren tener una representación del estado mental al que se refieren los verbos que utilizan.

Adicionalmente, algunos estudios han explorado la adquisición de los verbos mentalistas desde una perspectiva neuropsicológica, centrándose en procesos como la memoria de trabajo. Jung y Lee (2022) encontraron que esta capacidad cognitiva influye significativamente en la comprensión de los verbos mentalistas en niños en edad preescolar,

especialmente aquellos que expresan emociones como “amar” u “odiar”. Este hallazgo resalta que el desarrollo del lenguaje no depende únicamente de factores lingüísticos o estructurales, sino también de habilidades cognitivas que permiten procesar, retener y manipular información. Así, se evidencia la necesidad de integrar diferentes enfoques para comprender de manera más amplia cómo los niños adquieren este tipo de vocabulario relacionado con los estados mentales.

Otros estudios sugieren que es necesario investigar cómo la exposición de los niños al uso de estos verbos mentalistas influye en el aprendizaje de los mismos, y además plantean que es relevante identificar el impacto que puede tener el contexto sociocultural en el proceso de adquisición y comprensión de este tipo de palabras (Kyuchukov, 2020; Wagovich et al., 2024; Eilon, y Novogrodsky, 2024).

Para ilustrar la idea presentada en el párrafo anterior, se toma como ejemplo el estudio de Barnes y Dickinson (2018), el cual tuvo como objetivo explorar cómo influye el uso de verbos mentalistas por parte de los docentes en contextos educativos en el desarrollo lingüístico y la comprensión de estados mentales. Sus hallazgos muestran que, más allá de la cantidad de verbos utilizados, es la calidad del discurso y el contexto en que estos se emplean lo que incide de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, aparecen los hallazgos acerca de la influencia que tiene el uso de verbos mentalistas por parte de los padres sobre el proceso de aprendizaje de estos mismos verbos en sus hijos. Por una parte, Kyuchukov (2020) encontró que los niños romaníes aprenden primero los verbos de estados mentales de la lengua materna y luego los del búlgaro, debido a que son más utilizados por sus padres, a pesar de que hablan ambos idiomas; por otra parte, Wagovich et al. (2024) en su estudio sobre el uso de verbos de estado mental en el lenguaje cotidiano y natural entre niños que tartamudean y sus madres, y niños sin tartamudez y sus

madres concluyeron que los primeros no imitan inmediatamente estos verbos, aunque las madres los utilicen con frecuencia, ya que es probable que ajusten su lenguaje al de ellos; mientras que la alineación conversacional, entendida como el proceso mediante el cual los interlocutores ajustan espontáneamente su lenguaje para coincidir en aspectos como la complejidad, el vocabulario o el estilo comunicativo, sólo se identificó en niños sin tartamudez Wagovich et al. (2024).

Los estudios mencionados, muestran que la interacción entre padres e hijos influye en el aprendizaje de los verbos mentalistas y el uso de estos verbos por parte de los maestros favorece el desarrollo lingüístico y la teoría de la mente, pero debe hacerse la salvedad que estos resultados se sostienen unos a otros en niños sin condición clínica, puesto que en los niños con tartamudez no se evidenció dicha influencia del uso de esos verbos en el entorno para el aprendizaje de los verbos mentalistas. Dejando abierta la posibilidad de seguir indagando sobre las estrategias que los niños utilizan para el aprendizaje de palabras.

Aunque hasta este punto se ha procurado presentar los hallazgos referidos a la indagación del proceso de aprendizaje de verbos mentalistas, la mayoría de estudios previos enfocados en la adquisición de verbos han dirigido su interés a otros tipos de palabras cuyos referentes obedecen a acciones fácilmente observables y que buscan dar cuenta de la incidencia que tiene algunas factores cognitivos en la capacidad que tienen los niños preescolares para comprender su significado. Entre ellos se encuentran los estudios realizados por Childers et al. (2023) en el cual se halló que los eventos variados, es decir, aquellos con diferentes números de objetos, tamaños o maneras en que los objetos se movían, sí benefician la adquisición de verbos en niños mayores. También se halló que en los niños más pequeños la alineación progresiva favorece su aprendizaje. Este proceso consiste en exponer primero a los niños a eventos similares, definidos como aquellos con el mismo número de objetos de tamaño y forma similares, utilizados de la misma manera, antes de introducir eventos

variados.

Igualmente, Childers et al. (2024) encontró que los niños se benefician de ver múltiples ejemplos de una acción para aprender un verbo, es decir, el aprendizaje se facilita cuando el niño escucha el verbo y observa la acción en múltiples ocasiones, Particularmente, se observó que los niños de 2 años tuvieron una dificultad en general para aprender verbos concretos, los niños de 3 años solo aprendieron verbos por medio de la alineación progresiva, lo cual confirma que este proceso cognitivo es útil en la enseñanza de verbos y los niños de 4 años aprendieron verbos tanto en situaciones donde se usaba la alineación progresiva en las cuales primero se escuchaba el verbo nuevo mientras observaban acciones con objetos similares en forma, tamaño o manera de uso, para luego ver un evento variado; como en situaciones en donde todos los eventos eran variados, con objetos de diferente tamaño, forma y manera de utilizar lo que se conoce como baja alienabilidad.

Aunque hasta este punto se ha procurado presentar los hallazgos referidos a la indagación del proceso de aprendizaje de verbos mentalistas, la mayoría de estudios previos enfocados en la adquisición de verbos han dirigido su interés a otros tipos de palabras cuyos referentes obedecen a acciones fácilmente observables y que buscan dar cuenta de la incidencia que tienen algunos factores cognitivos en la capacidad que tienen los niños preescolares para comprender su significado. Entre ellos se encuentra el estudio realizado por Aussems et al. (2022), cuyos resultados mostraron que los niños de entre 3 y 4 años aprenden con mayor facilidad los verbos cuando primero observan la acción acompañada de un gesto icónico, pero sin escuchar la palabra inmediatamente. Estos gestos, ejecutados por un adulto, representan visualmente la acción y permiten que los niños construyan una representación mental clara antes de asociarla con su etiqueta verbal.

Además, el estudio mostró que ver un solo ejemplo de la acción con un gesto icónico facilita más el aprendizaje que observar dos ejemplos diferentes al mismo tiempo. Esto se

debe a que los gestos ayudan a enfocar la atención del niño en lo esencial de la acción, eliminando posibles distracciones y mejorando la codificación del significado del verbo. Así, los resultados sugieren que la combinación de gestos icónicos con la observación de la acción es una estrategia efectiva para la adquisición temprana del lenguaje.

Dado que los estudios revisados hasta el momento no dan cuenta exactamente de cómo los niños aprenden verbos mentalistas, se abre la posibilidad de investigar el papel de la comparación en el aprendizaje de verbos mentalistas, tal como se ha hecho en investigaciones centradas en verbos de tipo concreto.

Estos estudios sobre la influencia de la comparación y los gestos icónicos en la capacidad de aprendizaje de verbos, pueden ser una guía para orientar la investigación enfocada en los verbos mentalistas, con el propósito de identificar los mecanismos que operan en los infantes para adquirir y comprender el significado de este tipo específico de palabras, y bajo qué condiciones es más probable que se facilite dicho aprendizaje. Ante la escasez de antecedentes enfocado en el aprendizaje de verbos mentalistas, tomar como referentes metodológicos aquellos estudios mencionados que se enfocan en otros tipos de verbos, permitirá encontrar información relevante para esclarecer las particularidades de la adquisición de estos verbos que no tienen referentes concretos.

Con base en el panorama descrito, se concluye que actualmente no existe claridad sobre la forma en que los niños aprenden los verbos mentales, tampoco sobre los factores que pueden estar relacionados con ese proceso de adquisición. Este ha sido un fenómeno poco indagado a pesar de que la adquisición de palabras referidas a acciones y procesos mentales es una parte esencial para el desarrollo del lenguaje en los niños, puesto que estos favorecen la comunicación y la posibilidad de interactuar con el otro.

Por tal razón, este estudio se propone analizar el efecto de la comparación en la

capacidad de aprendizaje de verbos mentalistas en niños de 5 a 8 años de la ciudad de Medellín, para aportar conocimientos que permitan dilucidar las especificidades de este proceso en relación con el aprendizaje de otros tipos de verbos, al intentar responder a la siguiente pregunta: ¿La comparación facilita el aprendizaje de verbos mentalistas en niños con edades entre 5 y 8 años de la ciudad de Medellín?

2. Marco teórico

Los antecedentes encontrados se van a presentar a continuación. Primero aparecerán los antecedentes directos, donde se estudian los verbos mentalistas asociados a diferentes variables, como lo son la teoría de la mente, los verbos mentalistas en el desarrollo del lenguaje, el uso de verbos mentalistas, influencia de la sintaxis en el aprendizaje de verbos mentalistas y capacidades neuropsicológicas asociadas a proceso de aprendizaje de estos verbos.

En una segunda parte se podrán encontrar los antecedentes directos relacionados con el aprendizaje de verbos concretos desde la teoría de la alineación estructural y progresiva, ya que estos estudios tienen en cuenta la comparación en el aprendizaje de verbos y es una variable importante en el estudio.

Muñoz et al. (2022) realizaron un estudio que plantea como objetivo analizar el desempeño en las tareas de ToM y en la comprensión de verbos mentalistas, contextualizados en historias, en niños con desarrollo normativo. Lo anterior se llevó a cabo en una muestra de 41 niños, cuyas edades estaban comprendidas entre 3 años y 3 meses y 5 años y 9 meses ($n = 5$ para 3 años, $n = 12$ para 4 años un $n = 24$ para 5 años). Todos los participantes se encontraban escolarizados en un colegio privado de Montevideo, de nivel socioeconómico medio-alto. Como criterios de inclusión se exigieron: (a) ausencia de alteraciones del desarrollo y dificultades de aprendizaje según reportaron los padres y docentes, (b) seguimiento de instrucciones y (c) ausencia de conductas disruptivas que pudieran entorpecer la tarea.

Se utilizaron dos instrumentos para poder dar respuesta al objetivo, en las tareas relacionadas con la ToM, se utilizó el procedimiento de Howlin et al (1999), traducido por Montoya-Rodriguez y Molina Cobos (2016). Por otra parte, se utilizó la adaptación de la prueba propuesta por Antonietti et al. (2006), la cual consistió en la presentación de una serie de historias que involucran situaciones de conocimiento, creencias, recuerdos, olvidos y

dudas. Después de escuchar la historia, el entrevistador realiza una pregunta para que el niño eligiera el verbo correcto correspondiente a la acción realizada por el personaje.

El análisis de los datos recolectados se realizó de manera individual y se revisó la distribución de lo mismo para cada tarea, pero no se tuvieron en cuenta las justificaciones de las respuestas brindadas. Los resultados de la comprensión de verbos mentalistas desde historias, dejan ver que la “historia 5 (sabe/olvida) fue la que obtuvo peores resultados, con solo 10 respuestas correctas. En contrapartida, la historia 2 (dice/olvida) obtuvo los mejores resultados, con 34 participantes que lograron responder de manera correcta” (Muñoz et al., 2022, p. 16). Eso deja evidenciar que es posible que los niños entre 3 y 5 años comprendan más fácilmente verbos relacionados con acciones observables, como buscar o decir, en comparación con los verbos que hacen referencia a un estado interno, como pensar o saber.

Pascual et al. (2008) realizaron un estudio longitudinal en el que siguieron a 25 niños hispanohablantes entre los 3 y los 6 años de edad sin diagnósticos de discapacidades del lenguaje o aprendizaje, con el objetivo de analizar la relación entre la producción espontánea de verbos mentalistas y el desarrollo lingüístico general. Para cumplir con esto se establecieron cinco puntos de medición distribuidos en un periodo de dos años y los datos fueron recolectados en contextos naturales por medio de videgrabaciones de interacciones madre-hijo en tres actividades mediadas por el juego.

Posteriormente, estos datos recolectados fueron transcritos y codificados por el programa CHAT y analizados para la identificación de la producción y frecuencia de verbos mentalistas. Así pues, para su análisis se empleó el software SPSS, debido a que la mayoría de las variables del estudio presentaban distribuciones sesgadas y no eran normales, por lo tanto, fueron empleados métodos estadísticos no paramétricos. Con el fin de evaluar las diferencias en los cinco puntos establecidos se usó la prueba de Friedman y como

complemento el método Student-Neuman-Keuls; además, aplicaron un análisis de regresión jerárquica para la distinción de aquellos indicadores léxicos y sintácticos que tuvieran una influencia significativa en la producción de referencias a estados mentales.

Entre los resultados más significativos, se encontró que se sostiene una relación entre el uso de verbos de estado mental, tales como “creer”, “pensar” o “saber”, y el desarrollo de estructuras sintácticas complejas como las oraciones subordinadas completivas; se sugiere entonces que la aparición de estos verbos refleja no solo el desarrollo gramatical, sino que también el de las habilidades cognitivas, ya que esto implica la capacidad de los niños de atribuir estados mentales a los demás. Asimismo, los autores destacan cómo el contexto comunicativo tiene una gran importancia en la adquisición del lenguaje de estado mental, por lo que se resalta el papel de los factores sociales y contextuales en las interacciones verbales que sostienen los niños.

Barnes y Dickinson (2018) realizaron un estudio de tipo cuantitativo, transversal y correlacional, con el objetivo de examinar cómo influye en el desarrollo del vocabulario general en los niños el uso de verbos de estado mental por parte de los docentes en las aulas de clase. Se tomó una muestra conformada por 402 niños estadounidenses de un promedio de 4.6 años, cada uno perteneciente a las 49 aulas del programa Head Start y sus respectivas 49 maestras; para esto se utilizaron principalmente videograbaciones de dos actividades: lecturas de libros y sesiones de Instrucciones de Contenido en Grupo (ICG), y dos pruebas estandarizadas para medir el vocabulario receptivo (PPVT-3) y el expresivo (EVT).

Así pues, en lo que respecta a su análisis estadístico fueron utilizados modelos de regresión jerárquica considerandos variables de control como el nivel lingüístico previo y aspectos sociodemográfico, que permitieron explorar de qué forma la frecuencia y la diversidad de los verbos mentalistas que estaban empleando los docentes al interactuar con los estudiantes

influyen en su desarrollo lingüístico; también, se aplicaron análisis multivariados con el fin de contrastar los efectos en las dos actividades aplicadas.

En este sentido, se encontró una gran diferencia entre los resultados de ambas actividades. Durante las sesiones de ICG, se observó que el uso de una mayor diversidad de verbos mentalistas por parte de los docentes resultó en un puntaje mucho más alto en el crecimiento del vocabulario receptivo; mientras que en el contexto de la lectura de libros y el vocabulario expresivo, no. A partir de esto, se afirmó que cuando los niños son expuestos en las aulas de clase a verbos mentalistas como “pensar”, “saber”, “sentir” o “querer”, se da un desarrollo significativo en su aprendizaje lingüístico. Sin embargo, más que la cantidad de verbos utilizados, lo importante es la calidad del discurso y del contexto conversacional del mismo. Otro hallazgo importante se centra en el referente del verbo; los autores sostienen que esta relación es mucho más fuerte cuando el niño es el referente, por lo que se refuerza la idea de que los niños primero aprenden y usan verbos para expresar sus propios estados mentales antes de hacerlo con los de los demás.

Por otra parte, aparece el estudio de Kyuchukov (2020) cuyo objetivo era analizar el proceso de adquisición de verbos de estado mental en lengua rumana y búlgara simultáneamente por parte de niños romaníes bilingües. El estudio se realizó con dos niños gitanos-un niño y una niña- hablantes del dialecto romaní de Sofía, Bulgaria. La investigación consistió en grabar a los niños en sus primeros tres años de vida durante dos veces al mes, pero no se logra discernir en el artículo que análisis estadísticos utilizaron para revisar los datos obtenidos.

Como resultado, Kyuchukov (2020) reporta que el niño produjo un total de 2088 enunciados, mientras que la niña 1313. En relación con la adquisición de verbos de estado mental, se observa que el niño alcanzó un 8,4% y la niña solo un 6,1% de verbos de estado

mental en relación a el total de enunciados adquiridos. Respecto al uso de verbos mentalistas en cada idioma, el niño utiliza en Romaní 178 y ninguno en Búlgaro; la niña por su parte utilizó en Romaní 66 y 15 en Búlgaro. Se concluye que alrededor del año y medio de edad, los niños comienzan a utilizar verbos de estado mental acompañados de sustantivos, aunque no es hasta un año después, que su uso aparece en una estructura más compleja, cabe aclarar que en dicho momento todavía no aparecen en una oración. Asimismo, se evidencia que los niños aprenden primero los verbos mentalistas del romaní y posteriormente los verbos de esta misma clase en el Bulgaro. Tal diferencia se sustenta en el hecho de que los padres hablan ambos idiomas , pero utilizan con mayor frecuencia el primer idioma mencionado que el segundo.

Harner y Khemlani (2024) llevaron a cabo un estudio donde se escogieron 454 enunciados donde se expresaba particularmente el verbo “querer”, los cuales fueron expresados por niños entre los 2 y 4 años de forma espontánea. El objetivo de este fue realizar un análisis para encontrar si el proceso de adquisición de la sintaxis y la semántica de este verbo se da progresivamente y de manera incremental; también, explorar su flexibilidad y propiedades semánticas a través de su uso en conversaciones entre los niños y sus cuidadores. En este orden de ideas, este estudio se enmarca dentro de un diseño observacional de tipo transversal, con un enfoque tanto descriptivo como correlacional, por lo tanto, se utilizó la base de datos CHILDES para extraer los enunciados, teniendo en cuenta cuatro dimensiones principales: el sujeto matriz, el sujeto del complemento, el tipo semántico del complemento y diversas propiedades estructurales, tales como la gramaticalidad y la negación.

Para analizar los datos obtenidos, en primer lugar, los autores aplicaron la métrica de Cohen’s Kappa como medio para evaluar la confiabilidad del esquema propuesto, es decir, el

grado de acuerdo entre los anotadores en la codificación de los 454 enunciados; además, implementaron una serie de pruebas no paramétricas, tal y como el Test de Wilcoxon y el Test de Jockheere-Terpstra. Así pues, establecieron la cantidad total de veces que el verbo “querer” fue usado en diferentes estructuras y la comparación de la frecuencia de este uso por edades por medio de la distribución de frecuencias y el conteo de ocurrencias, y finalmente, el análisis descriptivo fue una herramienta para identificar las edades en las que los niños comienzan a usarlo y el cómo van obteniendo habilidades que les permiten usar estructuras cada vez más complejas del verbo.

Los autores llegaron a la conclusión de que en los inicios las expresiones de deseo comienzan específicamente con el verbo “querer” con el fin de expresar deseos propios, lo que sugiere que están dominadas por la autorreferencia, pero lo utilizan también en preguntas para los demás; esto implica que la capacidad de comprender y referirse a estados mentales ajenos se desarrolla de forma más tardía, es más limitada y resulta más compleja para los niños.

En adición a estos hallazgos, se encontró un refinamiento progresivo tanto de la capacidad de expresar deseos hipotéticos y/o eventos a futuro como de la comprensión del verbo estudiado, debido a que se sostiene que en los inicios de la producción de estas expresiones los niños comienzan refiriéndose a objetos concretos, ya que tienen una noción mucho más simple. Con la edad, esto va mejorando gradualmente, llegando a ser capaces de expresar deseos centrados en objetos abstractos relacionados con intenciones o acciones.

Eilon y Novogrodsky (2024), pretendían en su investigación describir el proceso de desarrollo del uso de los VSM mediante la exploración de diferentes trayectorias de categorías semánticas dentro de los VSM. Lo anterior se llevó a cabo con un total de 114

niños de habla hebrea con edades comprendidas entre 1;6 y 10;1 años, los niños no debían tener retrasos en el lenguaje y el hebreo tenía que ser su lengua dominante.

Como instrumento de evaluación se utilizó por un lado, el cuestionario hebreo de MSV que incluye 80 verbos de cinco categorías semánticas de MSV: deseo y habilidad (5 verbos), emoción (28 verbos), cognición (33 verbos), percepción (8 verbos) y fisiológico (6 verbos). La sexta categoría incluye 10 verbos físicos, como variable de control. Se le indicó a los padres que marcaran si su hijo decía o no decía cada verbo en el lenguaje cotidiano, independientemente de cómo se pronunciara o en qué contexto o estructura apareciera (Eilon y Novogrodsky, 2024).

Por otro lado, se propuso una tarea de producción narrativa que pretendía explorar la validación del cuestionario MSV correlacionando las puntuaciones MSV del cuestionario con la producción de MSV en un contexto seminaturalista. Se pidió a los niños que contaran una historia según una secuencia de cuatro imágenes, cuando los niños terminaron de contar la historia, se les hicieron tres preguntas para verificar su comprensión de la historia y para estimular la producción de MSV.

Como resultado se encontró que los niños de habla hebrea comienzan a hacer uso de los verbos mentalistas en su segundo año de vida, pero que las niñas en sus primeros años producen más verbos mentalistas que los niños. No obstante, esta brecha de producción se equilibra más o menos a los 7 años. Además, los resultados dejan ver que los verbos de cognición y emoción, se aprenden en la edad preescolar, debido a su complejidad para el aprendizaje en comparación con los verbos de percepción, los fisiológicos y del deseo, los cuales resultan más fáciles de aprender, estos últimos aparecen y se usan de manera similar, no se perciben diferencias significativas entre ellos.

El estudio de Wagovich et al. (2024) tuvo como objetivo examinar el uso de verbos de estado mental (MSV) en niños con tartamudez (CWS) y sin tartamudez (CWNS), así como en sus madres, para determinar posibles diferencias en la producción lingüística entre ambos grupos. Para ello utilizaron una muestra de setenta niños en total entre las edades de 36 y 70 meses 20 niñas y 50 niños entre ellos 35 que tartamudean (CWS) y 35 que no tartamudean (CWNS); a quienes se les recopiló muestras de habla espontánea basada en el juego de 20 a 30 minutos, se dispuso de un conjunto estándar de juguetes (p. ej., un juego de granja, un castillo con figuras, un garaje para automóviles, y comida y utensilios), para que sus madres jugarán con ellos como de costumbre. Estas muestras fueron transcritas utilizando las convenciones del sistema CHAT y analizadas con el software CLAN. Para la identificación de los MSV, se utilizó un listado basado en investigaciones previas. Los resultados mostraron que las madres de ambos grupos utilizaron más verbos de estado mental que sus hijos más no hubo una relación directa entre la cantidad utilizada por ellas y sus hijos, lo que indica que los niños no imitan inmediatamente estos verbos y que puede depender de otros factores como madurez cognitiva, La edad si se correlaciona positivamente con el uso de verbos de estado mental en niños sin tartamudez lo que respalda la idea de que el desarrollo lingüístico facilita la producción de verbos de estados mentales. La alineación conversacional solo se identificó en niños sin tartamudez, en cambio en niños con tartamudez no se encuentra correspondencia, posiblemente a que sus madres ajustan su lenguaje a el de ellos. En la investigación se plantea la hipótesis de que la flexibilidad cognitiva puede estar relacionada con el uso de verbos de estados mentales dado a la dificultad que puede darse para cambiar de lenguaje centrado en acciones concretas y el lenguaje abstracto, podrían beneficiarse de tareas estructuradas que fomentan ese tipo de lenguaje. Estos hallazgos sugieren que la tartamudez no influye de manera significativa en el uso proporcional de verbos de estado mental dentro de la comunicación espontánea

Davis y Landau (2021) plantearon como objetivo de su estudio investigar dos hipótesis contrapuestas sobre la relación entre los verbos perceptivos y mentales en el desarrollo, en particular cómo aprenden los niños que ambos tipos de verbos se refieren a representaciones mentales.

El estudio se enmarca en un diseño descriptivo y correlacional con enfoque mixto, en el que se analizaron registros del habla infantil provenientes de los corpus Brown y Gleason de la base de datos CHILDES. La muestra estuvo conformada por 17 niños entre los 2 y los 5 años de edad. En total, se revisaron 5.884 enunciados producidos por los niños y 8.313 por sus padres, todos con presencia de verbos mentales o de percepción. Los autores se enfocaron en 19 verbos específicos: 9 de percepción y 10 mentales, como “ver”, “oír”, “pensar” y “creer”.

El análisis se llevó a cabo mediante una codificación manual detallada de los enunciados, clasificándolos según el tipo de verbo y la estructura sintáctica en la que aparecían (estructuras simples o con cláusulas incrustadas). Además, para profundizar en los patrones de uso, se aplicaron análisis estadísticos, como modelos de regresión y de efectos mixtos, utilizando el programa R, con el fin de examinar la influencia de variables como la edad del niño y el emisor del enunciado (niño o adulto).

Los resultados del estudio mostraron que, aunque los niños usaban más frecuentemente verbos de percepción en general, eran mucho más propensos a emplear verbos mentales en estructuras complejas. Por ejemplo, ya a los dos años de edad, los niños utilizaban cláusulas incrustadas con verbos mentales en un 21% de los casos, frente a sólo un 2% con verbos de percepción. A los cuatro años, los verbos mentales se empleaban más en

estructuras con cláusulas incrustadas que en estructuras simples, lo que sugiere una evolución en el uso sintáctico de estas formas verbales.

Asimismo se encontró que los padres utilizaban estructuras complejas con mayor frecuencia que los niños, pero de forma similar en ambos tipos de verbos. Esto indica que los niños no se limitan a imitar lo que escuchan, sino que desarrollan un patrón de uso propio, especialmente con los verbos mentales, posiblemente debido a su relevancia en la expresión de estados internos y en la construcción del discurso referencial.

Jung y Lee (2022) en su estudio tenían como objetivo examinar la capacidad de los niños en edad preescolar para comprender verbos mentales (emocionales y cognitivos) en función de su capacidad de memoria de trabajo. La muestra estuvo compuesta por 45 niños de cinco años de edad, quienes fueron evaluados mediante tareas especialmente diseñadas para medir su memoria de trabajo. Entre las pruebas aplicadas se incluyeron la repetición de pseudopalabras y los juicios de corrección gramatical en oraciones, lo que permitió clasificar a los participantes en tres grupos según su rendimiento: alto, medio y bajo en memoria de trabajo.

Para medir la comprensión de verbos mentales, se utilizaron pruebas basadas en situaciones ilustradas acompañadas de historias breves, que incluían 15 verbos emocionales y 15 verbos cognitivos. Los niños debían interpretar los contextos presentados y responder a preguntas que evaluaban su nivel de comprensión respecto a los verbos utilizados en cada historia.

El estudio se desarrolló bajo un diseño experimental de tipo transversal con enfoque cuantitativo, y los datos obtenidos fueron analizados mediante ANOVA (análisis de varianza) para identificar diferencias significativas entre los grupos según su nivel de memoria de trabajo.

Los resultados revelaron diferencias significativas entre los grupos. En general, los niños con mayor capacidad de memoria de trabajo demostraron una mejor comprensión de los verbos mentales. De manera específica, el grupo con alto rendimiento en memoria de trabajo mostró una comprensión más sólida de los verbos cognitivos que de los emocionales. En contraste, los niños con bajo rendimiento comprendieron mejor los verbos emocionales, lo que sugiere que estos podrían ser más accesibles para niños con menor capacidad de memoria operativa. Por su parte, el grupo medio no presentó diferencias significativas entre ambos tipos de verbos.

Aussems et al. (2022) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de investigar qué tipo de experiencia previa con acciones no etiquetadas promueve el aprendizaje de verbos en niños, en una muestra de 96 niños de 3 y 4 años, a quienes se les presentaron videos de estímulos en los que adultos realizaban diferentes acciones. En algunos de estos videos, las acciones fueron acompañadas por gestos icónicos, es decir, movimientos manuales que representaban visualmente las acciones observadas. El estudio se enmarcó en un diseño experimental entre sujetos (between-subjects), con asignación aleatoria a las condiciones experimentales, lo que permitió evaluar diferencias causales en el aprendizaje verbal según el tipo de experiencia (visual, gestual o múltiple).

Además, para evaluar el aprendizaje y la comprensión de los verbos adquiridos, se aplicaron pruebas de vocabulario receptivo, como la Escala Británica de Vocabulario Pictórico (BPVS3), instrumento que permite medir la capacidad de los niños para reconocer palabras a partir de imágenes.

Los resultados mostraron que los niños que contaban con experiencia previa en acciones no etiquetadas y que fueron expuestos a gestos icónicos aprendieron y generalizaron nuevos verbos con mayor eficacia que aquellos que no tuvieron dicha experiencia. También

se observó que la experiencia con múltiples ejemplares de acciones (es decir, ver varias versiones de la misma acción) favoreció el aprendizaje, aunque en menor medida que la combinación de experiencia previa con gestos.

Por el contrario, los niños que no tuvieron experiencia previa con las acciones mostraron menos avances en la adquisición de los verbos, lo que sugiere que la experiencia directa o visual con las acciones, combinada con representaciones gestuales, potencia el desarrollo del lenguaje verbal en la infancia.

Childers et al. (2023) llevaron a cabo dos estudios distintos como parte de una misma investigación. El primer estudio tuvo como propósito analizar cómo los niños pequeños aprenden y extienden nuevos verbos cuando observan eventos en vivo. En particular, se evaluó el impacto de la variabilidad en los eventos presentados, comparando si los niños aprenden mejor cuando los eventos son similares entre sí o cuando presentan variaciones en tamaño, forma o movimiento de los objetos. Para ello se seleccionó un total de 72 niños, divididos en dos grupos de edad: 36 niños de 3 años y medio (17 niñas y 19 niños) y 36 niños de 4 años y medio (16 niñas y 20 niños). Los niños fueron expuestos a eventos en tres condiciones experimentales: 1) Condición de eventos similares en la que se presentan tres eventos con objetos de tamaño y forma similares, manteniendo la misma estructura en el uso de los objetos, 2) Condición de eventos variados, en la que se mostraban eventos con diferencias en el número de objetos, sus tamaños y la forma en que interactúan; y 3) grupo control, en el cual solo presenciaban un evento de la condición de eventos variados.

Se utilizaron cuatro verbos novedosos, cada uno asociado a un conjunto de eventos de aprendizaje y dos conjuntos de objetos de prueba. Los verbos incluidos fueron «zav» (acción de voltear), «wug» (pegar algo a otra cosa), «noz» (acción de aplastar) y «keef» (acción de

cubrir u ocultar). Mientras se representa la acción nombraban el verbo nuevo en futuro (Voy a - Verbo- eso) presente (esto - Verbo - esto) y pasado (He - verbo - esto).

Como resultado se observó que los niños más pequeños tuvieron mayores dificultades para generalizar los verbos en la condición de eventos variados, los niños mayores lograron mejores resultados en ambas condiciones, mostrando una mayor flexibilidad para aprender verbos en contextos diversos, los niños pueden comparar eventos vinculados a un nuevo verbo y extender ese verbo en la prueba, incluso cuando esos eventos nuevos se intercalan con eventos familiares irrelevantes y separados en el tiempo. Los niños se beneficiaron de ver eventos de comparación durante la fase de aprendizaje, obteniendo mejores resultados en la extensión de verbos en esas condiciones que cuando vieron solo un evento, la edad tuvo un efecto significativo en la capacidad de aprendizaje de los niños, con los de mayor edad mostrando mejor desempeño.

El segundo estudio tuvo como finalidad evaluar si el orden en que los niños observan eventos influye en su aprendizaje de verbos. Se introdujo la idea de alineación progresiva, en la que los niños primero ven eventos similares y luego eventos variados, y se comparó con una condición en la que todos los eventos presentaban variabilidad desde el inicio. Para ello, se utilizó una muestra de 55 niños de 2 años y medio (25 niñas y 30 niños), 57 niños de 3 años y medio (33 niñas y 24 niños) y 51 niños de 4 años y medio (21 niñas y 30 niños). Se utilizó un iPad para mostrar videos de eventos con verbos nuevos, los niños fueron divididos en dos condiciones experimentales principales: Condición de Alineación Progresiva (AP) en la que observaban primero eventos similares antes de ver eventos variados; y Condición de Eventos Variados (V) en la que desde el principio, los eventos presentaban diferencias significativas en tamaño, forma y movimiento. En cada condición experimentaron un retraso de 1 minuto entre los ensayos de aprendizaje (condición espaciada), y la otra mitad no

experimentó retraso entre los ensayos (condición sin retraso), para poder examinar el efecto del retraso en el aprendizaje. Durante cada ensayo de aprendizaje, mientras veían el evento, escucharon el verbo tres veces en cada tiempo (“Ella va a [verbo] eso. Ella está [verb]ándolo. Ella [verb]ió eso.”). En la condición espaciada, cada evento se mostró dos veces antes de un retraso de 1 minuto. Durante el retraso, los niños vieron partes de un episodio de Mickey Mouse Clubhouse. En la condición sin retraso, cada evento se mostró dos veces y no hubo retraso antes del siguiente evento de aprendizaje. Durante cada prueba de aprendizaje, al ver el evento oyeron el verbo tres veces en cada tiempo verbal (“Ella va a [verbo] hacerlo. Ella está [verbo]izándolo. Ella [verbo]izándolo”).

Ambos estudios se desarrollaron bajo un diseño experimental con alcance explicativo de tipo transversal con enfoque cuantitativo, y los datos obtenidos fueron analizados mediante ANOVA (análisis de varianza), Pruebas post hoc de sidak: para comparaciones múltiples y pruebas t: para comparar la respuestas de los niños con el nivel de azar.

Como resultado se obtuvo que la alineación progresiva favorece su aprendizaje, primero mostrar eventos similares (más fácil) y luego eventos variados (más complejo), el espaciamiento no muestra una influencia clara en el aprendizaje de verbos, la capacidad de los niños para comparar eventos variados durante el aprendizaje de verbos se desarrolla con la edad, los niños de 2½ años se beneficiaron más de la condición de alineación progresiva (AP), mientras que los niños mayores fueron más flexibles y pudieron aprender también en la condición de eventos variados (V).

El estudio de Childers et al. (2024) tuvo como objetivo probar si la alineación progresiva podría fomentar las extensiones verbales (Aprendizaje de verbos) de los niños de 2, 3 y 4 años. La muestra estuvo compuesta por niños de diferentes edades y nacionalidades, evaluados en entornos controlados tanto en Japón como en Estados Unidos, en Japón 43

niños de 2 años, 48 niños de 3 años y 48 niños de 4 años, en EEUU 49 niños de 2 años, 54 de 3 años y 59 de 4 años. Se utilizó un diseño experimental en el que los niños fueron asignados aleatoriamente a diferentes condiciones PA (alineación progresiva) o LA (Baja alienabilidad); en la condición LA los objetos eran diferentes en forma, color y tamaño mientras que en la condición PA eran similares. La participación en tareas de aprendizaje de palabras fue a través de la observación de estímulos visuales en dispositivos electrónicos, ya sea en persona o por Zoom.

El procedimiento comenzó con una fase de calentamiento en la que los niños aprendían a responder a estímulos mediante la señalización de imágenes específicas. Luego, en la fase experimental, se les presentaban eventos dinámicos acompañados de frases que incluían verbos nuevos, en donde ellos señalaban la acción correcta que representaba el verbo. A lo largo de la prueba, se registró su capacidad para identificar y generalizar estos términos. Se controlaron múltiples variables, incluyendo la edad, la condición de aprendizaje y el número de ensayos.

Los resultados revelaron diferencias significativas en la capacidad de los niños para asociar y generalizar nuevos verbos según su edad y la condición experimental a la que fueron expuestos. Los análisis estadísticos mostraron que los niños más pequeños tenían un mejor desempeño en ciertas condiciones, lo que sugiere un desarrollo progresivo en su capacidad de aprendizaje lingüístico. En general, el estudio concluyó que la exposición a eventos variados y la estructuración del aprendizaje juegan un papel crucial en la adquisición del lenguaje en la infancia.

2.1 Conceptos básicos relacionados con el aprendizaje de palabras

El aprendizaje de palabras es un proceso fundamental mediante el cual los niños pequeños adquieren vocabulario y comienzan a comprender el mundo que los rodea. Consiste

en establecer una conexión entre sonidos específicos y significados concretos o abstractos, es decir, referidos tanto a objetos físicos (como pelota) como a conceptos más complejos (como alegría o pensar) (Arias y Morales, 2007).

Este aprendizaje se manifiesta desde una edad muy temprana y ocurre con una rapidez sorprendente. De acuerdo con Arias y Morales (2007), un niño de aproximadamente 18 meses es capaz de aprender entre nueve y diez palabras nuevas por día. Este dato resulta aún más notable si se considera que, a esa edad, los niños enfrentan limitaciones importantes en cuanto a su atención, memoria y desarrollo cognitivo general. Por lo tanto, se concluye que el lenguaje no se adquiere de forma pasiva, simplemente al escuchar hablar a otros, sino que es el resultado de una interacción activa y constante con el entorno y con las personas que lo habitan.

Además, el aprendizaje de palabras implica mucho más que asociar una palabra con un objeto visible. Los niños también interpretan cómo se utiliza esa palabra dentro de una oración, comprenden su función gramatical y contextual, y la relacionan con sus propias experiencias. En ese sentido, Arias y Morales (2007) afirman que “los niños parecen adquirir palabras sobre conceptos que se han adquirido o que se están adquiriendo” (p. 53), lo que indica que el desarrollo del lenguaje va de la mano con el desarrollo del pensamiento. Es decir, los niños incorporan palabras a medida que comprenden los conceptos que esas palabras representan.

A todo esto, es fundamental considerar también el impacto del entorno social. Las interacciones que los niños tienen con adultos (especialmente con sus cuidadores principales) crean contextos ricos y significativos para aprender nuevas palabras. Por ejemplo, cuando las madres nombran objetos mientras los señalan o los mueven, están combinando el lenguaje con señales visuales y gestuales. Este tipo de comunicación se conoce como comunicación

multimodal, ya que involucra varios canales de información (voz, gestos, mirada). Según Gogate et al. (2000, como se citó en Arias y Morales, 2007). Esta sincronía entre el movimiento del objeto y la pronunciación de su nombre facilita notablemente la asociación entre palabra y significado.

En este campo de aprendizaje de palabras, se ha desarrollado el concepto de mapeo como el proceso mediante el cual los niños asocian una palabra nueva con un significado o referente. Según Arias y Morales (2007) el mapeo se define como “una búsqueda rápida de opciones para comprender completamente el significado de una palabra o de una unidad lingüística”(p. 56). Este mecanismo es esencial en los primeros años de vida, ya que permite al niño construir vínculos entre el lenguaje y su experiencia del mundo.

Se distinguen dos tipos principales de mapeo: el mapeo sintáctico y el mapeo semántico. Ambos corresponden a los enfoques conocidos como bootstrapping sintáctico y bootstrapping semántico, que explican las bases desde las cuales los niños infieren el significado de nuevas palabras.

En el caso del mapeo sintáctico, los niños se apoyan en la estructura gramatical de las oraciones, es decir, en la posición que las palabras ocupan dentro de ellas. Por ejemplo, si un niño escucha la oración “La mamá gorpea al muñeco”, puede inferir que la palabra inventada “gorpea” es un verbo que representa una acción, debido a su posición entre el sujeto (la mamá) y el objeto (al muñeco). Gleitman y Gillette (1999, citado en Arias y Morales, 2007) señalan que “la posición que suelen ocupar las palabras en las oraciones es el mecanismo básico de aprendizaje y adquisición del significado”(p.54.). Este tipo de mapeo es especialmente útil en la adquisición de verbos, que suelen ser más abstractos y difíciles de aprender que los sustantivos.

Por otro lado, el mapeo semántico se fundamenta en el conocimiento conceptual que el niño posee antes de hablar. En este caso, el niño parte de lo que ya sabe sobre el mundo para asignar una palabra nueva a un objeto o situación. Por ejemplo, si un niño ve un juguete desconocido y escucha que un adulto lo llama “dax”, podría asumir que “dax” es el nombre del objeto completo, basándose en su conocimiento previo sobre cómo suelen nombrarse las cosas. Según los autores, este enfoque sostiene que “el mecanismo básico para el aprendizaje de palabras es el conocimiento conceptual prelingüístico que pasa a ser nominado con palabras” (Arias y Morales, 2007, p. 55).

2.2 El aprendizaje de verbos

El aprendizaje de verbos es una tarea un poco más compleja para los niños en comparación con otras palabras como los sustantivos, debido a que requieren que este comprenda varios aspectos que aparecen en el contexto comunicativo, y así poder hacer una conceptualización, que es la asignación de una etiqueta verbal a la acción concreta o mental realizada por un sujeto (Golinkoff y Hirsh, 2008).

En Golinkoff y Hirsh (2008) se mencionan las hipótesis de Getner de particiones naturales, señalan dos asuntos relevantes al respecto: primero, que el niño debe comprender el acontecimiento al cual el verbo hace alusión; y segundo que debe reconocer la manera idiosincrática en la que el lenguaje que están aprendiendo expresa esos acontecimientos. Según Golinkoff y Hirsh (2008) la dificultad de ese aprendizaje de verbos aparece cuando el niño debe generar categorías de acción de acuerdo al verbo, que es 1) dividir los verbos de acuerdo a sus significados y a la funciones, 2) que el niño debe lograr sacar con los elementos de acontecimiento a que acción se le está indicando aun cuando existan otras implicadas, por ejemplo: si le dicen “baja de allí” el debe discernir que uno es él quien debe realizar la

acción, que se refiere a una descenso y que no es el sostener de la baranda de la escala u otra acción necesaria para la acción que le solicitaron (Golinkoff y Hirsh, 2008).

Para poder lograr el aprendizaje de los verbos, los niños realizan un mapeo, es decir, realizan la asignación de un verbo a un referente. Sin embargo, Golinkoff y Hirsh (2008) sugieren que este proceso conlleva un alto grado de dificultad, puesto que deben relacionar sujeto, acción y objeto. Lo anterior es complejo porque deben ser capaces de extender ese referente en diversas situaciones, donde cambia el agente y el objeto. Pero allí no termina su grado de dificultad en el aprendizaje, ya que no todos los verbos son accesibles por la vía perceptual; esto requiere que puedan acceder a otras claves comunicativas para aprenderlos (Golinkoff y Hirsh, 2008).

Golinkoff y Hirsh (2008) explican el aprendizaje de verbos desde el Modelo de Coalición Emergentista, el cual permite comprender cómo los niños resuelven esa complejidad en el aprendizaje de verbos, considera que el aprendizaje surge de diferentes claves que se utilizan para poder asignar un referente a una palabra. Por ejemplo, durante los primeros años de vida, los niños utilizan las claves perceptivas, relacionando el verbo con las acciones que resultan más llamativas. Posteriormente, van a utilizar más las claves sociales, acá el niño comprende las intenciones sociales, utiliza elementos sociales como el tono, la expresión facial y las señas de lo nombrado con el fin de discernir la intención comunicativa de lo dicho y deducir como esa persona puede estar interpretando (Golinkoff y Hirsh, 2008).

Finalmente, existe una clave que es esencial para aprender verbos, sobre todo, aquellos verbos que no pueden ser accedidos perceptualmente: los indicios lingüísticos. Esto se refiere a la estructura sintáctica de las oraciones. Como los niños ya cuentan con un amplio vocabulario, pueden utilizarlo para inferir el significado de aquella palabra que desconocen de la oración (Golinkoff y Hirsh, 2008).

Lo anterior nos habla del aprendizaje de verbos concretos, mientras que el aprendizaje de verbos mentales representa una tarea particularmente un poco más desafiante en el desarrollo lingüístico infantil, debido a que los verbos mentales remiten a relaciones dinámicas entre elementos, a menudo transitorias y menos visibles. Esta complejidad implica que los niños no solo deben identificar elementos relevantes en una escena, sino también abstraer las relaciones que conforman el significado de un verbo (Childers, 2008).

2.2.1 Especificidades de los verbos mentalistas

Los verbos de estado mental o como también pueden ser conocidos, los verbos mentalistas hacen referencia a una serie de formas verbales que tienen como finalidad facilitar la representación interna de procesos mentales tales como el pensamiento, el conocimiento, las emociones o los deseos de determinado individuo. Shatz et al. (1983) establecen la diferencia entre este tipo de verbos y los verbos concretos en que: los primeros hacen referencia a representaciones de diversos contenidos psicológicos de los cuales no es posible verificarlos mediante una experiencia sensorial directamente observable; mientras que los segundos son aquellos verbos que hacen referencia a acciones observables o físicas. En este orden de ideas, los ejemplos más comunes en español de verbos de estado mental son “querer”, “saber”, “creer”, “pensar”, “sentir”, “desear”, “imaginar”, entre otros.

Al observarlos a través de una perspectiva lingüística-cognitiva, se encuentra que los verbos mentalistas se determinan por una categoría de expresiones caracterizadas por permitir al individuo el verbalizar procesos mentales complejos, los cuales están directamente relacionados a estados intencionales del sujeto. Papafragou et al. (2007) los clasificaron como verbos de actitud proposicional, ya que generalmente son los que dan paso a una proposición subordinada la cual explícitamente da una representación al contenido de dicho estado mental, es decir, que en muchos casos cuando se usan los verbos mentalistas acompañándolos

de dicha proposición, se muestra de manera clara y concreta lo que hay dentro de la mente del sujeto y por lo tanto se complementa el sentido de la oración; por ejemplo, si se dice “Él cree que...” aún no hay claridad sobre qué es lo que se quiere decir con este verbo, pero si va seguido de una proposición subordinada, como “... mañana va a llover”, se determina de manera explícita el sentido de la oración. Esto sugiere que esta clase de estructuras lingüísticas son claves para expresar acciones o eventos, y para aportar a la interpretación subjetiva de situaciones específicas.

En la infancia, la producción y uso de los verbos de estado mental tienen un vínculo estrecho con el proceso de desarrollo de una Teoría de la Mente; esta se entiende como la capacidad de los niños de atribuir estados mentales como las creencias, las intenciones y los deseos tanto propios como ajenos. Wellman y Bartsch (1988) sostienen que una aparición temprana en la infancia de la producción de verbos como “pensar” o “saber” son un indicativo de que se está desarrollando una comprensión en el niño de que todos y cada uno de los individuos tienen perspectivas, ideas y conocimientos distintos sobre la misma situación, y es precisamente la presencia de esta habilidad cognitiva la que constituye uno de las bases principales de la Teoría de la Mente y de su manifestación en el lenguaje infantil mediante el uso de verbos mentales.

Como un complemento a esta idea, De Villers (2005) señala los verbos de estado mental como “creer” “imaginar” o “pensar” cumplen con un papel principal facilitando a los niños la construcción de representaciones complejas referentes a lo que las personas de su alrededor están pensando o sintiendo. El lenguaje ofrece una estructura simbólica y gramatical que les permite establecer diferencias claras entre lo que ellos mismos piensan y lo que los demás piensan. En este orden de ideas, los verbos mentalistas pueden tomarse como un puente entre el mundo interno y las interacciones sociales, debido a que es necesario que

el niño cuente con las herramientas lingüísticas que le permitan expresar, representar y razonar sobre las mismas con el fin de mejorar la comprensión de las perspectivas ajenas.

En resumen, los verbos mentalistas son una herramienta fundamental para la representación, identificación y comunicación tanto de los estados mentales propios como ajenos. Para realizar un análisis de su dominio y comprensión, se debe tener en cuenta sus funciones lingüísticas, cognitivas y sociales; lo que puede servir como un indicador útil para la evaluación del desarrollo cognitivo y social

2.3 Modelo de Coalición Emergentista (MCE).

Para comprender el proceso de adquisición del lenguaje surge el modelo de coalición emergente como una propuesta integradora, debido a que comprende la complejidad del proceso de aprendizaje de palabras, permite ver las diferentes estrategias que los niños utilizan al proponer que múltiples factores se encuentran involucrados en el proceso (Hollich. et al., 2000).

Es una propuesta híbrida que busca explicar cómo los niños aprenden nuevas palabras desde la interacción de las capacidades cognitivas del niño, el entorno social y las características del lenguaje (Hollich. et al., 2000).

Hollich. et al. (2000) muestra que, para este modelo, hay tres postulados relevantes que están involucrados en el proceso de aprendizaje. El primero se relaciona con la sensibilidad de los niños a diferentes claves que les ayudan a aprender palabras, como las atencionales, sociales y lingüísticas. El segundo punto importante es que, aunque todas las claves aparecen desde que los niños empiezan a desarrollar el lenguaje, cada una irá tomando mayor relevancia en diferentes momentos del ciclo vital, esto se conoce como aprendizaje distribucional guiado, que hace referencia a la posibilidad que tiene el niño de elegir la pista más viable para mapear

una palabras, por ejemplo mientras que el bebé presta más atención a las pistas atencionales, en edades avanzadas, el niño podría mapear más fácil el verbo con pistas sociales, aun cuando aparecen algunas pistas perceptivas, ya que la experiencia le permite hacer uso de estrategias más sofisticadas para dar con la etiqueta verbal de una acción (Hollich. et al., 2000).

Finalmente, Hollich. et al. (2000) exponen un tercer postulado del modelo, donde se dice que el aprendizaje es emergente, ya que los niños, en un inicio, hacen uso de principios inmaduros; es decir, se centran solo en asociaciones perceptivas que pueden hacer entre la palabra y el referente. Sin embargo, posteriormente realizan la categorización de las palabras teniendo en cuenta la estructura gramatical y la sintaxis de las mismas. Esto ocurre en la medida en que comprenden las intenciones del hablante y el uso del lenguaje, lo que da lugar a unos principios maduros, donde el niño logra integrar las diferentes claves que intervienen en el aprendizaje de palabras (Hollich. et al., 2000).

Desde el modelo MCE, a medida que los niños interactúan con el entorno integran señales perceptivas en un principio debido a que son más fáciles de identificar, como la contigüidad temporal y espacial en donde se identifica el objeto o evento que ocurre al mismo tiempo que el adulto pronuncia una palabra (por ejemplo, el adulto dice "pelota" mientras el niño ve cómo la lanza, también el seguimiento de la visión del adulto al nombrar la palabra mientras que observa el objeto (Atención conjunta), y la Saliencia perceptual en donde la palabra nueva tenderá a ser asociada con el objeto que más llame su atención por color o movimiento. Las señales perceptivas son más accesibles y están directamente relacionadas con la experiencia sensorial (Hollich. et al., 2000).

Luego adquieren la capacidad para atender señales sociales que requieren una comprensión más compleja del contexto comunicativo. Entre ellas se destacan la expresión facial, la entonación emocional, los gestos comunicativos y el seguimiento de la mirada del

adulto, los cuales permiten al niño inferir la intencionalidad del hablante y establecer vínculos entre palabras y referentes (Hollich et al., 2000). Investigaciones posteriores han ampliado este repertorio de claves sociales incluyendo aspectos como la proximidad física, el uso de turnos conversacionales y la coherencia entre las acciones del adulto y el lenguaje que utiliza, los cuales refuerzan el aprendizaje de nuevas palabras al proporcionar un contexto comunicativo más claro y consistente (Hollich. et al., 2000).

Finalmente, atienden señales lingüísticas, son aquellas cuya información proviene del lenguaje mismo, es decir, la forma estructural, gramatical y prosódica del lenguaje, permitiendo que los niños les asignen un significado a las palabras en función de su forma, posición, uso y relación con otras palabras dentro de la oración. Hollich et al. (2000) postula que “las señales lingüísticas se vuelven más influyentes a medida que el niño adquiere experiencia lingüística y desarrolla una comprensión básica de la sintaxis en su lengua” (p. 9), lo que sugiere que, al inicio los niños pequeños dependen mayoritariamente de señales más visuales o sociales, pero que a medida que van creciendo el uso de la información estructural del lenguaje va volviéndose cada vez más central.

Dentro de estas señales lingüísticas, Golinkoff et al. (1999) plantean que los niños perciben y procesan el orden de las palabras en las oraciones, lo que les permite apoyarse en ello para deducir el significado de aquellos términos que son desconocidos. En este sentido, esta capacidad resulta fundamental en el aprendizaje de verbos que no tienen un referente visual claro.

Otra de las señales lingüísticas que destaca es la morfografía, esta es usada como una fuente de información al aprender aquellos sufijos que, por ejemplo, indican que una acción está en progreso o que ya sucedió, y que los plurales se caracterizan por su terminación en

“s”. El tener esta información les sirve como una herramienta de gran utilidad para la construcción de hipótesis sobre el uso y el significado de palabras nuevas.

Por otro lado, la prosodia actúa también como una señal lingüística de gran importancia, al resaltar el papel de la entonación, énfasis y cambios rítmicos en el habla para aprender a identificar aquellas palabras que son nuevas o relevantes y detectar si indican preguntas, órdenes o afirmaciones. Además, existen también las palabras funcionales como los determinantes, los pronombres y las preposiciones que facilitan tanto la comprensión como la producción del lenguaje al proporcionar claves para determinar la estructura de la oración y su categoría gramatical, haciendo posible que los niños puedan agrupar palabras en categorías y generalizar reglas gramaticales.

2.3.1 Teoría de Alineación Estructural (TAE) y Alineación Progresiva (PA).

Una teoría central para explicar cómo funciona la comparación de eventos es la teoría de alineación estructural, propuesta por Gentner. Desde esta perspectiva, los niños construyen conocimiento verbal al comparar instancias de eventos y alinear mentalmente los elementos comunes entre ellos (Childers, 2008). Este proceso cognitivo de comparación permite resaltar las semejanzas entre diferentes escenas y enfocarse en los elementos que se repiten, los cuales son claves para inferir el significado de una palabra, además de que facilita el aprendizaje de palabras.

En este proceso, las señales perceptivas juegan un papel fundamental, tal como lo propone el modelo de coalición emergentista (Hollich. et al., 2000), ya que los niños se apoyan inicialmente en pistas del entorno físico, como la contigüidad temporal y espacial, la saliencia visual, para identificar lo que es constante entre múltiples eventos. Estas señales perceptivas ayudan a dirigir la atención del niño hacia los aspectos relevantes del entorno que

se repiten, y que, al coincidir con la información lingüística proporcionada por el adulto, facilitan la extracción de regularidades y el mapeo entre palabras y referentes.

La comparación puede ser potenciada mediante estrategias específicas, como la alineación progresiva, esta es una extensión de la teoría del alineamiento estructural que consiste en presentar primero ejemplos altamente similares, para facilitar la identificación de relaciones relevantes, y luego introducir ejemplos más variados. Esta secuencia permite a los niños construir una representación relacional sólida antes de enfrentarse a variaciones contextuales. La investigación empírica ha demostrado que los niños se benefician más de este enfoque gradual que de uno basado en ejemplos muy variados desde el inicio (Childers et al., 2023).

Por ejemplo, para enseñar el verbo “verter”, se puede comenzar mostrando dos escenas muy similares en las que una persona vierte agua de una jarra en un vaso. Como ambas escenas comparten una estructura muy parecida (el agente, el recipiente, el líquido, la acción), el niño puede identificar más fácilmente la relación clave. Una vez consolidado ese entendimiento, se pueden presentar escenas más diversas, como alguien vertiendo arena en un balde o leche en una taza, para ayudar al niño a generalizar el significado del verbo a otros contextos.

La similitud inicial entre los eventos actúa como andamiaje cognitivo que guía la atención infantil hacia los componentes relevantes del verbo, como el agente, la acción y el objeto afectado (Childers et al., 2023). En conjunto, la evidencia respalda la relevancia de la alineación estructural como mecanismo cognitivo para el aprendizaje verbal, y de la alineación progresiva como estrategia pedagógica y evolutiva que potencia dicho mecanismo. Ambos enfoques coinciden en que el aprendizaje de verbos no es solo un proceso de asociación entre palabras y acciones, sino una actividad cognitiva compleja que involucra comparación, atención a relaciones y generalización progresiva a contextos nuevos.

3. Metodología

3.1 *Diseño de investigación:*

Esta investigación se enmarca bajo un diseño cuasiexperimental, puesto que el objetivo principal es realizar un análisis del efecto que tiene la comparación como una variable independiente, sobre la capacidad de aprendizaje de verbos mentalistas como variable dependiente. Según lo planteado por Toro y Parra (2010) la siguiente investigación clasifica como un cuasiexperimento, ya que existen variables que no se pueden controlar como el nivel de vocabulario, la atención, la motivación y las diferencias individuales en el desarrollo lingüístico de los participantes, por lo tanto, no resulta posible establecer un control absoluto sobre las condiciones del estudio; teniendo esto en cuenta, se llevará a cabo una observación sistemática del desempeño de cada niño según la condición experimental en la que sea asignado.

En relación a lo anterior, adopta además un alcance explicativo, lo que significa que no se limitará a simplemente describir si los niños entre los 5 y 8 años aprenden o no verbos de estado mental, sino que el estudio busca que se identifiquen las relaciones causales entre la adquisición de verbos mentalistas en esta población y la comparación de distintas situaciones. Asimismo, teniendo en cuenta que este tipo de verbos representa un reto particular en el proceso de aprendizaje de palabras en la infancia, se busca esclarecer los procesos subyacentes que facilitan o dificultan la adquisición de los mismos.

En cuanto al enfoque, este estudio se realiza bajo un paradigma empírico-analítico y es de tipo cuantitativo, teniendo en cuenta que se utilizarán pruebas estructuradas que serán aplicadas en contextos experimentales controlados; estas permitirán la recolección de datos objetivos y numéricos y que posteriormente serán analizados estadísticamente con el fin de

cuantificar el desempeño de los niños en relación con la comprensión de verbos de estado mental y así detectar diferencias significativas entre las condiciones aplicadas.

Finalmente, este estudio se clasifica como de corte transversal, lo cual implica que la recolección de datos se llevará a cabo en un único momento y no se realizará un seguimiento a lo largo del tiempo. Mediante este es posible enfocar la investigación en una etapa específica del desarrollo lingüístico infantil, comparando el desempeño entre grupos etarios y las condiciones presentadas a cada grupo.

3.2 Población y muestra:

La población estuvo conformada por niños y niñas escolarizados, con edades entre los 5 y 8 años, residentes en la ciudad de Medellín

La muestra fue de tipo no probabilístico por conveniencia, lo cual significó que la selección de los participantes no se realizó de manera aleatoria a partir de una población general, sino según la posibilidad de acceso que tuvieron los investigadores. Para ello, establecieron contacto con los encargados de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden y la Corporación Una Mano Amiga para Todos, quienes autorizaron la ejecución del estudio con los niños vinculados a dichas instituciones.

A cada grupo le correspondió una de las dos condiciones establecidas: la condición con comparación, en la que se presentaron diferentes situaciones para cada verbo mentalista nuevo, permitiendo a los niños contrastar y establecer relaciones sobre su uso; y la condición sin comparación, en la que los niños escucharon cada verbo mentalista nuevo en una única situación.

Los criterios de inclusión para los participantes fueron los siguientes: ser niño o niña vinculado activamente a alguna de las instituciones mencionadas, tener entre 5 y 8 años de edad, ser de nacionalidad colombiana, estar escolarizado, contar con autorización de los

acudientes para participar y demostrar disposición para realizar las actividades. Por otro lado, los criterios de exclusión contemplaron: presentar algún diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo, ser bilingües, hablar o estar expuestos de manera frecuente a un idioma diferente del español, tener disminución visual o auditiva significativa, presentar retrasos en el lenguaje o posibles alteraciones psicológicas según lo informado por los padres, el personal institucional o los docentes.

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 53 niños y niñas, pertenecientes a tres Instituciones de la ciudad de Medellín y escolarizados en niveles de educación primaria. A continuación, se describen las principales características sociodemográficas.

En primer lugar, se presentó una mayor participación masculina ya que el 64,2 % (n=34) de los participantes fueron niños, mientras que el 35,8 % fueron niñas (n=19). Respecto al estrato socioeconómico, se observó que la mayoría pertenecen a los estratos 1 y 2, representados por el 39,6 % y el 49,1 % (n=19 y n=13, respectivamente), mientras que un 11,3 % son de estrato 3 (n=6), lo que refleja que la muestra de participantes proviene, en su mayoría, de contextos socioeconómicos bajos.

En relación con el nivel educativo del cuidador, se identificó que la gran mayoría pertenece a la educación media (45,3 %) y educación técnica (35,8 %), seguidos por la educación primaria (13,2 %), la educación tecnológica (3,8 %) y, en menor proporción, el pregrado (1,9 %). Estos datos permiten inferir que la mayoría de los cuidadores posee una formación académica correspondiente a niveles medios o técnicos.

En lo referente al número de personas con las que conviven los participantes, se identificó que la mayoría reside en hogares conformados por cuatro (32,1 %) o cinco integrantes (32,1 %). En menor proporción, quienes viven en sus casas con tres personas (15,1 %), con seis (13,2 %), con dos (3,8 %), y con ocho (1,9 %). Respecto a la cantidad de

hermanos, el 50,9 % de los participantes tiene un hermano, el 20,8 % no tiene hermanos, el 15,1 % tiene dos, el 9,4 % cuenta con tres, y el 1,9 % tiene cuatro o cinco hermanos.

En cuanto al grado escolar, se encontró que la mayoría de los participantes cursa segundo grado (41,5 %) y tercero (32,1 %), seguidos por quienes se encuentran en preescolar o transición (20,8 %) y jardín (5,7 %). Adicionalmente, se identificó que el 69,2 % de los niños no participa en este tipo de actividades, mientras que el 30,8 % sí lo hace. Por último, el 92,5 % de los niños no está expuesto a otro idioma distinto al español, mientras que un 7,5 % sí tiene algún grado de exposición.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información:

El primer instrumento que se aplicó es un cuestionario sociodemográfico por medio de Google Forms (Anexo 2), con el fin de obtener datos claves de los participantes y poder seleccionar cuáles niños de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitan, de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden y de la Corporación Una Mano Amiga para Todos, que pueden hacer parte del estudio y estos datos se utilizaron posteriormente para hacer los análisis estadísticos. En este cuestionario, se preguntaran algunos datos como: nombre, edad en meses, estrato, si hay dificultades visuales o auditivas, edad en la que inició el lenguaje, idiomas a los que se está expuesto y nivel de formación del cuidador principal.

Los instrumentos principales fueron unos protocolos experimentales creados para el estudio con base en los antecedentes (Anexo 3) . Estos van a tener tres fases.

- **Familiarización:** Momento para generar confianza en los niños que hacían parte de la investigación, donde se realizó una ronda de presentación. Esto lo hizo el experimentador de manera presencial con los niños.
- **Aprendizaje:** Se le presentó al niño unas situaciones por medio de videos, donde aparecían unas frases acompañadas de unos gestos, que permitirán

aprender la nueva palabra (a algunos niños se les mostraran varias situaciones y a otros solo una, según la condición del grupo al que fueron asignados).

- **Prueba:** Se le muestra un video en pantalla dividida que presenta dos situaciones al niño, y se le pidió que eligiera cuál hace referencia a la palabra aprendida.

Cabe aclarar que la única fase que no aparecerá igual es la de aprendizaje, ya que en el protocolo con comparación se presentaron diferentes situaciones acompañadas de gesto, ya que se esperaba que la comparación permite el mapeo del verbo mentalistas como lo permite en el mapeo de verbos concretos y se presentó otro protocolo sin comparación, donde solo se presentó una situación con un gesto.

3.4. Aspectos éticos del estudio:

La presente investigación se desarrolló conforme a los principios establecidos en el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo en Colombia (Ley 1090 de 2006), asegurando el respeto por la dignidad humana, el bienestar psicológico de los participantes y el cumplimiento de los estándares éticos profesionales. De acuerdo con el Artículo 2, se prioriza el bienestar del usuario, procurando que todas las actividades involucradas en el estudio contribuyan al desarrollo positivo de los individuos y evitando cualquier forma de daño físico, emocional o social.

En cumplimiento de los artículos 48 al 54, que regulan la investigación con seres humanos, se garantiza la aplicación del consentimiento informado. Los participantes (y sus acudientes, en el caso de menores de edad) fueron informados sobre los objetivos del estudio, los procedimientos, la voluntariedad de su participación, los posibles riesgos y beneficios, y su derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

Asimismo, se preservó la confidencialidad y el anonimato, siguiendo los lineamientos de los artículos 15 y 20, mediante la codificación de datos personales y el resguardo seguro de la información recolectada. El diseño metodológico fue planificado de manera que respetara los contextos culturales y educativos de los niños participantes, conforme al principio de responsabilidad profesional (Artículo 18).

3.5. Análisis de datos:

Para el análisis de los datos recolectados se utilizó el programa JASP, mediante el cual se llevaron a cabo análisis de muestras independientes utilizando la prueba U de Mann-Whitney con el objetivo de identificar los efectos de la comparación mental en el aprendizaje de verbos mentalistas. Además, se calcularon medidas de tendencia central para analizar el aprendizaje general y se realizaron correlaciones de Spearman para determinar qué variables se encuentran relacionadas con la capacidad para aprender este tipo de palabras.

3.6. Limitaciones del estudio:

Algunas de las principales limitaciones de este estudio se relacionan con la construcción del problema de investigación, ya que existían pocos antecedentes que sean claros y concretos sobre el aprendizaje de verbos mentalistas, debido a que la mayor parte de la literatura se ha centrado en verbos concretos o en estudios generales de teoría de la mente, dejando un vacío específico en cómo los niños adquieren y comprenden este tipo particular de verbos.

Lo anterior lleva a que la investigación debiera basarse en metodologías aplicadas en estudios sobre el aprendizaje de verbos concretos, porque no existían protocolos estandarizados ni instrumentos previamente validados para evaluar verbos mentalistas en población infantil. Asimismo, la escasez de antecedentes generó complicaciones en el planteamiento metodológico y en el diseño de los protocolos experimentales, ya que fue

necesario adaptar procedimientos existentes y construir criterios operativos propios, dando lugar a ajustes y adaptaciones mientras se depuraban.

Otra limitación importante fue el acceso a la población, porque algunas instituciones educativas presentaron restricciones de ingreso, hubo demoras en la obtención de consentimientos informados y no todos los acudientes respondieron en los tiempos esperados. No obstante, se logró cumplir con la cantidad de niños estipulada desde el inicio.

4. Resultados

Se realizó un análisis de muestras independientes utilizando la prueba U de Mann-Whitney, con el fin de identificar si existían diferencias significativas en el puntaje de los verbos *Barruntar*, *Abar* y *Urdir* obtenidos por los participantes según la condición experimental y también en el puntaje total obtenido en el protocolo experimental.

Tabla 1. *Comparación de puntajes por verbo y de puntajes totales de aprendizaje entre condiciones experimentales.*

	U	P
Verbo Barruntar	313.5	.444
Verbo Abar	325.0	.614
Verbo Urdir	280.0	.133
Puntaje Total Aprendizaje	278.5	.188

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 1, se observa que todos los valores p derivados del análisis se encuentran por encima de 0.05, lo cual quiere decir que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones experimentales evaluadas. Estos resultados indican que la comparación no tuvo un efecto significativo en el aprendizaje de ninguno de los verbos y, en consecuencia, tampoco en el puntaje total del protocolo experimental, lo que sugiere que ambos grupos presentaron un nivel de capacidad de aprendizaje similar.

Teniendo en cuenta que en la prueba experimental del aprendizaje de verbos mentalistas el puntaje mínimo posible es 0 y el máximo es 12, y que adicionalmente, al

considerar los puntajes de todos los participantes se obtuvo un promedio de 9.69 con una desviación estándar de 2.13, se infiere que la mayoría de los niños obtuvieron puntajes entre 7.56 y 11.82, los cuales representan valores altos por su cercanía al puntaje máximo. Esto significa que los participantes alcanzaron niveles altos de desempeño, lo que indica un adecuado aprendizaje a nivel general independientemente de la condición experimental.

Tabla 2. *Comparación de puntajes por verbo y de puntajes totales de aprendizaje entre quienes han sido expuestos a un segundo idioma y quienes no han tenido ninguna exposición.*

	U	P
Verbo Barruntar	139.50	.100
Verbo Abar	79.00	.471
Verbo Urdir	88.00	.698
Puntaje Total Aprendizaje	103.00	.875

Se dividió la muestra de participantes en dos grupos acorde al criterio de quienes han sido expuestos a un segundo idioma y quienes no han tenido este tipo de exposición lingüística. Luego se realizó un análisis de muestras independientes mediante el uso de la prueba U de Mann-Whitney, con el fin de identificar si existían diferencias significativas en los puntajes obtenidos en los verbos *Barruntar*, *Abar* y *Urdir* y también en el puntaje total obtenido en el protocolo experimental entre ambos grupos.

Tal y como se aprecia en la tabla 2, todos los valores p derivados del análisis se encuentran por encima de 0.05, lo cual significa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Estos resultados indican que la

exposición a un segundo idioma no tuvo un efecto significativo en el aprendizaje de verbos mentalistas, ya que el desempeño en la evaluación experimental de ambos grupos es similar.

Tabla 3. *Comparación de puntajes por verbo y de puntajes totales de aprendizaje entre el sexo de los participantes y las condiciones experimentales.*

	U	P
Verbo Barruntar	318.0	.921
Verbo Abar	352.5	.534
Verbo Urdir	277.0	.306
Puntaje Total Aprendizaje	304.0	.721

Se dividió la muestra de participantes en dos grupos acorde al criterio de sexo según la condición experimental que les fue aplicada. Luego se realizó un análisis de muestras independientes mediante el uso de la prueba U de Mann-Whitney, con el fin de identificar si existían diferencias significativas en los puntajes obtenidos en los verbos *Barruntar*, *Abar* y *Urdir* y también en el puntaje total obtenido en el protocolo experimental entre ambos grupos.

Tal y como se aprecia en la tabla 3, todos los valores p derivados del análisis se encuentran por encima de 0.05, lo cual significa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Estos resultados indican que el sexo no tuvo un efecto significativo en el aprendizaje de verbos mentalistas, ya que el desempeño en la evaluación experimental de ambos grupos es similar.

Tabla 4. Comparación de puntajes por verbo y de puntajes totales de aprendizaje entre quienes han sido expuestos a actividades extracurriculares y quienes no han tenido ninguna exposición.

	U	P
Verbo Barruntar	229.5	.165
Verbo Abar	271.0	.704
Verbo Urdir	214.0	.084
Puntaje Total Aprendizaje	208.0	.101

Se dividió la muestra de participantes en dos grupos acorde al criterio de quienes han sido expuestos a actividades extracurriculares y quienes no han tenido este tipo de exposición. Luego se realizó un análisis de muestras independientes mediante el uso de la prueba U de Mann-Whitney, con el fin de identificar si existían diferencias significativas en los puntajes obtenidos en los verbos *Barruntar*, *Abar* y *Urdir* y también en el puntaje total obtenido en el protocolo experimental entre ambos grupos.

Tal y como se aprecia en la tabla 4, todos los valores p derivados del análisis se encuentran por encima de 0.05, lo cual significa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Estos resultados indican que la exposición a actividades curriculares no tuvo un efecto significativo en el aprendizaje de verbos mentalistas, ya que el desempeño en la evaluación experimental de ambos grupos es similar.

También se hicieron análisis de correlaciones de Spearman para evaluar si los puntajes totales de aprendizaje de verbos mentalistas obtenidos por los participantes del estudio presentaban relaciones bidireccionales con alguna otra variable de las que fueron contempladas para el control experimental o para la caracterización sociodemográfica como el nivel de actitud, el nivel de disposición, el nivel de exactitud de la aplicación del protocolo, la edad, el grado escolar, la cantidad de personas con las que viven los niños y la cantidad de hermanos que tienen. Sin embargo, en los resultados obtenidos se aprecia que no se presentaron correlaciones estadísticamente significativas en relación con ninguna de estas variables.

5. Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que no se hallaron efectos significativos de la comparación entre distintas escenas que representaban un mismo verbo en el aprendizaje de los verbos mentalistas, en contraste con la condición en la que los niños sólo observaron una escena al momento de exposición del verbo nuevo. Desde la perspectiva de la teoría de la alineación estructural (Childers, 2023; 2024) se esperaría que la comparación de múltiples eventos promoviera un proceso de correspondencia relacional que facilitara la abstracción del significado común del verbo, al permitir a los niños identificar las estructuras relacionales compartidas entre los eventos.

Sin embargo, en el presente estudio, esta ventaja no se observó, lo que sugiere que el mecanismo de alineación puede operar de manera diferente dependiendo del tipo de verbo y del nivel de abstracción semántica implicado, pues como se aprecian en los estudios de Childers et al. (2023) y Childers et al. (2024), el uso de la comparación resulta útil en verbos concretos al obtener mejores resultados en la extensión de verbos en condiciones en las que se facilita la comparación de distintas escenas que son nombradas con el mismo verbo, a diferencia de las condiciones de aprendizaje en las que se presenta un solo evento. A pesar de que esta teoría de alineación estructural ha sido tan importante para lograr una mejor comprensión del proceso y la complejidad inherente al aprendizaje de palabras, cuando se trata de verbos mentalistas parece no ser tan útil. Esto podría deberse a que tal vez ya existen habilidades básicas desarrolladas en los niños entre 5 y 8 años que les facilita la extensión forzada de los verbos.

Un aspecto importante a considerar es que, mientras en este estudio participaron niños entre 5 y 8 años en el aprendizaje de verbos mentalistas, los trabajos previos anteriormente mencionados se centraron en el aprendizaje de verbos concretos en niños preescolares entre edades de 2, 3, 4 años. Esta diferencia puede ser clave para entender por qué la teoría de

alineación estructural no se evidenció en la presente investigación. Es posible que, en edades más avanzadas, las capacidades cognitivas, como la mayor consolidación de la teoría de la mente, el razonamiento social y habilidades lingüísticas más complejas, jueguen un papel más relevante en la comprensión y extensión de verbos mentalistas. En ese sentido, el resultado podría indicar que, para este tipo de verbos y en este rango de edad, los niños ya cuentan con habilidades suficientemente desarrolladas que les permiten realizar la extensión forzada del significado sin necesitar apoyarse en la comparación entre múltiples eventos.

Según los resultados es posible afirmar que los niños evaluados mostraron un aprendizaje de los verbos mentalistas sin importar la condición, lo cual sugiere que entre los 5 y los 8 años, sí logran un aprendizaje de estos; sin embargo, es necesario revisar si en edades anteriores la comparación puede incidir positivamente en el aprendizaje de verbos mentalistas debido a la dificultad que estos presentan para aprenderlos durante los primeros años de vida. En otras palabras, la alineación estructural podría ser un mecanismo más eficaz en etapas tempranas del desarrollo (por ejemplo, entre los 2 y 4 años), cuando las representaciones relacionales aún no se han consolidado y la comparación actúa como andamiaje cognitivo, como se muestra en Childers et al. (2023) y Childers et al. (2024).

Con la intención de analizar si otras variables permitían explicar con mayor claridad las diferencias en la capacidad de aprendizaje de verbos mentalistas de los participantes, se realizaron análisis por sexo, exposición a un segundo idioma y presencia o ausencia de actividades extracurriculares, cuyos resultados demuestran que ninguna de estas variables tuvo un efecto significativo en el desempeño alcanzado por los niños en la tarea experimental. Por lo tanto, se sugiere indagar sobre las otras variables que realmente inciden en el aprendizaje de verbos mentalistas y que no fueron contempladas en el presente estudio.

Estos hallazgos contrastan parcialmente con los reportados por Childers et al. (2023, 2024), quienes demostraron que la alineación estructural y la comparación favorecen el

aprendizaje de verbos concretos, especialmente en niños de menor edad. No obstante, las investigaciones mencionadas se centraron en verbos que describen acciones observables, mientras que el presente estudio abordó verbos de tipo mentalista, cuyo significado es abstracto y difícil de asociar con referentes perceptivos. Se esperaba que la comparación visual o contextual facilitara el aprendizaje de verbos más complejos, pero los resultados evidencian que esta no ha generado ningún efecto significativo, por lo que el aprendizaje de verbos mentalistas parece estar asociado a otras variables y no depende de la comparación. Una de estas variables podría ser la capacidad de teoría de la mente en los niños pues como se concluye en el estudio de Muñoz et al. (2022), la comprensión de verbos mentalistas en niños de 3 a 5 años depende de su capacidad para atribuir estados mentales a las demás personas, en tanto a los más pequeños se les hace más fácil rastrear el significado de verbos concretos en comparación con los mentales y a mayor edad se va adquiriendo más capacidad de comprensión de estados mentales ajenos, lo que facilita el aprendizaje de verbos mentalistas.

Por otro lado, el hecho de que no se evidenciaron diferencias significativas según exposición a un segundo idioma o participación en actividades extracurriculares coincide con los hallazgos de Wagovich et al. (2024), quienes sostienen que factores sociodemográficos o contextuales no influyen de manera determinante en el uso de los verbos mentalistas. Estos resultados refuerzan la idea de que la adquisición de este tipo de palabras responde principalmente a la maduración cognitiva y lingüística individual, más que a variables externas o ambientales.

Sin embargo, en el estudio de Kyuchukov (2020), se evidencia que el aprendizaje de estos verbos, se puede ver facilitado si se está en un ambiente donde hay uso frecuente de los mismos; lo que coincide con el estudio de Barnes y Dickinson (2018), quienes encontraron que el uso de verbos mentalistas por docentes en las aulas de clase, impactan

significativamente en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, en especial al ser utilizados en intercambios conversacionales con un elevado significado contextual; además, destacan que más que la frecuencia, es la calidad y pertinencia del discurso en el que se empleen este tipo de verbos los factores que más influyen en su aprendizaje y comprensión posterior por parte de los niños.

A partir de esto, se encuentra que la exposición a experiencias lingüísticas ricas en verbos mentalistas podría facilitar la construcción de un aprendizaje más consolidado de ellos; y, en este sentido, es una variable que aunque no fue considerada en la presente investigación puede ser útil para futuras investigaciones, en las que se tomen en cuenta tanto los factores lingüísticos como los sociales y contextuales que influyen en este proceso. Además, que unos estudio evidencian que las variables ambientales pueden tener influencia y otros aseguran que no, demuestra o que las investigaciones aún no son concluyentes, es decir, que hay contradicciones. Por tanto, es menester seguir investigando la incidencia de esta variable en el aprendizaje de palabras a fin de lograr esclarecer esta contrariedad.

Tampoco, se evidenciaron diferencias significativas en cuanto a la capacidad de aprendizaje de este tipo de palabras según el sexo, lo cual se puede explicar con base en los hallazgos de Eilon y Novogrodsky (2024) quienes afirman que las brechas entre niños y niñas se disminuye alrededor de los 6 años, lo que da cuenta de que este tipo de aprendizaje resulta ser independiente de este componente biológico y puede estar más relacionado con otros factores.

Al profundizar en la variable de la edad, resulta relevante considerar que los participantes de este estudio se encontraban en un rango en el que, según la literatura, ya han desarrollado habilidades cognitivas y lingüísticas que facilitan la comprensión de verbos mentalistas, es decir, aquellos que hacen referencia a estados internos como pensar, creer o desear (Villiers, 2000). Diversos estudios han señalado que la comprensión de estos verbos

comienza a consolidarse aproximadamente entre los 4 y 6 años de edad, momento en el que los niños desarrollan la teoría de la mente (ToM) y adquieren la capacidad de atribuir pensamientos o intenciones a otros (Astington y Jenkins, 1999; Wellman et al., 2001).

En este estudio, no se tuvo propiamente en cuenta como variable de análisis la teoría de la mente (ToM), y ante los resultados encontrados sería de suponerse que esta capacidad cognitivo social pudo generar alguna influencia en el aprendizaje de verbos mentalistas de los niños incluidos en el estudio. Sin embargo, diversas investigaciones señalan que, en edades más tempranas, la comparación podría tener un efecto realmente importante pues los procesos de Teoría de la Mente y el desarrollo léxico aún no están completamente consolidados; estudios sobre el papel de la comparación en el aprendizaje de palabras y sobre la relación entre input de verbos mentales y ToM respaldan esta idea (Gentner y Namy, 2004; Gentner et al., 2007; Gola et al., 2012; Sehlstedt et al., 2024). Por tanto, resulta pertinente que futuras investigaciones exploren si la comparación resulta más beneficiosa en niños menores de 4 años para el aprendizaje de verbos mentalistas, en quienes la habilidad de teoría de la mente aún se está formando.

Por otra parte, en relación con el nivel de vocabulario y léxico, la evidencia sugiere que, a medida que los niños amplían su repertorio lingüístico, logran un mejor desempeño en tareas que implican la comprensión de verbos mentalistas. De hecho, meta-análisis muestran que la habilidad verbal predice el rendimiento en tareas de falsa creencia (Milligan et al., 2007), y estudios empíricos indican que niños con mayor vocabulario y mejor comprensión gramatical (incluyendo estructuras complementarias) tienen una mejor ToM (Schick, et al., 2007; Andrés-Roqueta y Katsos, 2017). Además, investigaciones longitudinales han hallado que un vocabulario más amplio de “estado mental” habla se asocia con mejoras en la ToM entre los 3 y 5 años (Crawley et al., 2024) y que la comprensión de verbos como “saber” aumenta con la edad (Muñoz et al., 2022).

En cuanto al papel que tienen las capacidades cognitivas básicas en el aprendizaje de palabras, Jung y Lee (2022) aportan evidencia de que la memoria de trabajo es un factor clave en la comprensión de verbos mentalistas, especialmente en edades preescolares. En consonancia con lo hallado en esta investigación, se puede inferir que variables como la atención, la memoria y el nivel intelectual influyen significativamente en la forma en que los participantes comprenden y procesan los verbos mentalistas, lo que sugiere que el desempeño observado no depende únicamente del conocimiento lingüístico, sino también de los recursos cognitivos implicados en el procesamiento del lenguaje mentalista (Carlson y Moses, 2001).

Los resultados también se deben analizar a la luz de la Teoría de Coalición Emergentista, la cual permite comprender el hecho de que los niños pudieran lograr el aprendizaje de los verbos mentalistas en ambas condiciones experimentales estipuladas, pues esto se puede deber a que en los protocolos experimentales se buscaba que estos pudieran hacer la abstracción del significado mediante señales perceptuales (acciones concretas); por lo tanto, se podría decir que el factor perceptivo tiene una incidencia en el aprendizaje y que los niños en edades entre los 5 y 8 años aún se basan en este para mapear el significado de las palabras. Asimismo, parece que la sintaxis de las oraciones pudo influir también en este proceso, puesto que tenía un orden que permitía la deducción del significado, ya que primero se hacía referencia a la acción mental y después se permitía evidenciar el resultado de esta. En este sentido, es posible que el aprendizaje se haya facilitado gracias a la posibilidad e integración de señales perceptuales y lingüísticas.

Respecto a la metodología, es importante señalar que la tarea de extensión de palabra con elección forzada utilizada en este estudio puede presentar limitaciones al evaluar la comprensión de verbos mentalistas, ya que estos requieren procesos de abstracción y reflexión interna que no siempre se evidencian en una respuesta directa. Además, considerando que no se contaban con antecedentes previos y que el estudio se sitúa en un

contexto exploratorio, es posible que la metodología de elección forzada no haya sido la más adecuada para abordar la complejidad de los verbos mentalistas. Por ello, sería valioso que futuras investigaciones consideren el uso de metodologías complementarias que permitan captar de manera más integral la comprensión y el uso de estos verbos.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten concluir que la comparación no ejerce un efecto significativo en el aprendizaje de verbos mentalistas en los niños, lo que indica que este tipo de aprendizaje no depende de la exposición a situaciones comparativas. Por otro lado, la teoría de la mente se evidencia como una capacidad central para la adquisición de verbos mentalistas, ya que la comprensión de los estados mentales propios y ajenos parece facilitar el entendimiento y uso de estos verbos, lo cual constituye un hallazgo relevante para futuras investigaciones y estrategias educativas dirigidas al desarrollo del lenguaje. Además, las variables sociodemográficas evaluadas, incluyendo edad, sexo, exposición a un segundo idioma y participación en actividades extracurriculares, no mostraron influencia significativa sobre la capacidad de aprendizaje de verbos mentalistas en la muestra estudiada, lo que sugiere que estos factores no son determinantes en este proceso. En conjunto, los hallazgos confirman que los objetivos planteados en la investigación fueron alcanzados, ya que se confirma la hipótesis nula debido a que se demuestra que la comparación no afecta la adquisición de verbos mentalistas nuevos, respondiendo de manera clara a la pregunta que orientó el estudio y aportando evidencia valiosa para la comprensión del desarrollo del lenguaje en la infancia.

Referencias Bibliográficas

- Acero, B. (2015). *Lenguaje y teoría de la mente en niños de entre 3 y 8 años con desarrollo típico y diagnóstico de trastorno del espectro autista*. [Tesis de grado, Universidad de Málaga]. Repositorio de la Universidad de Málaga.
- American Psychological Association. (2018). Verbs. *APA Dictionary of Psychology*.
<https://dictionary.apa.org/verb>
- Andrés-Roqueta, C., & Katsos, N. (2017). The Contribution of Grammar, Vocabulary and Theory of Mind in Pragmatic Language Competence in Children with Autistic Spectrum Disorders. *Frontiers in Psychology*, 8, 996.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00996>
- Arias, N. y Morales, B. (2007). Panorama de los estudios sobre aprendizaje de palabras en el habla de los niños de los doce meses a los cuatro años de edad. *Revista Folios*, (26), 49-63.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311–1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- Aussems, S., Mumford, K. H. y Kita, S. (2022). Prior experience with unlabeled actions promotes 3-year-old children's verb learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(1), 246-262. doi: 10.1037/xge0001071
- Barnes, E. M., y Dickinson, D. K. (2018). Relaciones entre el uso de verbos de estado mental por parte de los docentes y el desarrollo del vocabulario infantil. *Educación Temprana y Desarrollo*, 29(3), 307–323.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1440844>
- Benoit, C. (2013). Tiempos y formas verbales en la producción oral de un grupo de preescolares y escolares de primer año básico. *Literatura y lingüística*, (28), 169-191.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000200010>

- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032–1053.
- Childers, J.B. (2008). The Structural Alignment and Comparison of Events in Verb Acquisition. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 30, 30, 681–686. <https://escholarship.org/uc/item/2jz052xr>
- Childers, J. B., Cutilletta, B., Capps, K., Tovar-Perez, P. y Smith, G. (2023). Can children learn verbs from events separated in time? Examining how variability and memory contribute to verb learning. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 227, 105583. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105583>
- Childers, J. B., Imai, M., Ohba, M., Perry, F., & Marsh, L. (2024). Examining children's verb learning in the United States and Japan: Do comparisons help? *Journal Of Experimental Child Psychology*, 251, 106129. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106129>
- Crawley, A., Symons, D. K., Hala, S., & Rutherford, M. D. (2024). Mental state talk and theory of mind: Longitudinal relations from 3 to 5 years of age. *Child Development*, 95(2), 512–528. <https://doi.org/10.1111/cdev.14140>
- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT Press.
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006: Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones*. Diario Oficial No. 46.383. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=66205
- Davis, E. E. y Landau, B. (2021). Ver y creer: La relación entre la percepción y los verbos mentales en la adquisición. *Language Learning and Development*, 17(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/15475441.2020.1862660>

- De Villiers, J. G.(2005). Can language acquisition give children a point of view? En Astington, J. W. Y Baird, J. A (Eds). *Why language matters for theory of mind* (pp.186-219). Oxford University Press.
- Eilon, I. y Novogrodsky, R. (2024). The prolonged process of developing mental state verb use: evidence from a parental questionnaire. *Applied Psycholinguistics*, 45(6), 1049–1066. <https://doi.org/10.1017/S0142716424000377>
- Gentner, D., Loewenstein, J., & Hung, B. (2007). Comparison facilitates children’s learning of names for parts. *Journal of Cognition and Development*, 8(3), 285–307. <https://doi.org/10.1080/15248370701446434>
- Gentner, D., & Namy, L. L. (2004). The role of comparison in children’s word learning. En D. G. Hall & S. R. Waxman (Eds.), *Weaving a lexicon* (pp. 353–381). MIT Press.
- Gola, A. A. H., Kirk, L., & Ochaita, E. (2012). Mental verb input for promoting children’s theory of mind. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 149–160. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>
- Golinkoff, R.M., y Hirsh-Pasek, K. (2008). How toddlers learn verbs. *Trends in Cognitive Science*, 12 (10), 397–403.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Hollich, G. J. (1999). Emergentism and the origins of word learning: A comparison of developmental theories. *Developmental Science*, 2(4), 339–361. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00080>
- Harner, H. y Khemlani, S. (2024). The development of desire language: A corpus study of ‘want’. *Cognitive Development*, 70, 101438. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2024.101438>
- Hollich, G., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Brand, R., Brown, E., Chung, H., Bloom, L.(2000). Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning. *Monographs for the Society for Research in Child*

- Development*, 65 (3), 1-135.
- Jung, Y.H. y Lee, H. R. (2022). Características de la memoria de trabajo y de los verbos mentales en niños en edad preescolar. *Communication Sciences & Disorders*, 27(4), 769-786. <https://doi.org/10.12963/csd.22933>
- Junyent, A., Blumen, M. y Tijero, T. (2020) El vocabulario productivo y su relación con la gramática en niños hablantes de castellano peruano entre los 16 y los 30 meses. *Interdisciplinaria*, 37(2), 143-158. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.9>
- Kyuchukov, H (2020). Are the Mental State Verbs Important for Roma Children's Understanding of False Belief Task. *Psycholinguistics*, 27(1), 181–194. doi: 10.31470/2309-1797-2020-27-1-181-194
- López, C. (2015). *Teoría de la Mente, flexibilidad cognitiva y lenguaje. Relación con la comprensión de situaciones sociales y de sentidos figurados del lenguaje*. [Tesis de grado, Universidad de Málaga]. Repositorio de la Universidad de Málaga.
- Mareovich, F., Taverna, A. S., y Peralta, O. A. (2015). Enseñando palabras mediante libros ilustrados: El aprendizaje temprano de sustantivos y adjetivos. *Interdisciplinaria*, 32(1), 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000200010>
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622–646.
- Morales, A. (2021). “Esta pobre oveja así tumbadica”: uso de adjetivos en niños hispanohablantes. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 39(72), 69-95. 10.22201/enallt.01852647p.2021.72.908
- Muñoz, J., De Lorenzi, M., Montoya, M. M., Quiroga, L. A., Rendon, M. I., De Souza, V. A., Llerena, C. T. y Vera, M. M. (2022). Habilidades de teoría de la mente y de comprensión de verbos mentalistas en niños con desarrollo evolutivo normativo.

Ciencias Psicológicas, 16(1), e-2444. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2444>

Papafragou, A., Cassidy, K., & Gleitman, L. (2007). When we think about thinking: The acquisition of belief verbs. *Cognition*, 105(1), 125-165.

<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.09.008>

Pascual, B., Aguado, G., Sotillo, M. y Masdeu, JC. (2008). Acquisition of mental state language in Spanish children: a longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic development. *Developmental Science*, 11(4), 454-66. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00691.x.

Roazzi, A. y Melo Santana, S. D. (2008). Teoria da Mente e Estados Mentais de Primeira e Segunda Ordem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (3), 437-445.

Sandoval Zúñiga, M. S., Corral Zavala, S., Kuncar Uarac, P. K., Esparza Garcés, M. J., González López, C. F., y Iturra Vergara, N. (2020). Estructura Lingüística y Teoría de la Mente en trastorno del lenguaje. *Areté*, 20(1), 19–27.

<https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.20103>

Schick, B., de Villiers, P., & de Villiers, J. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*, 78(2), 376–396.

Sehlstedt, I., Hansson, I., & Hjelmquist, E. (2024). The longitudinal relations between mental state talk and theory of mind. *BMC Psychology*, 12, Article 191.

<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01692-y>

Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14(3), 301–

321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2)

Toro Jaramillo, I. D., & Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación : cualitativa / cuantitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Valle Arroyo, F. (1992). *Psicolingüística*. Ediciones Morata S.A.

Villiers, J. G. (2000). Language and theory of mind: What are the developmental relationships? En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 83–123). Oxford University Press.

Wagovich, S. A., Threlkeld, K., Tigner, L. y Anderson, J. D. (2024). Mental State Verb Use in Play by Preschool-Age Children Who Stutter and Their Mothers. *Journal Of Fluency. Disorders*, 80, 106059. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2024.106059>

Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30(3), 239–277. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90090-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90090-3)

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

Consentimiento Informado

Docente Asesor / Tutor: Johan Andrés Torres Sepulveda			
Componentes	Definición	Cumple	
		Si	No
Título	Efecto de la Comparación en el Aprendizaje de Verbos Mentalistas en Niños de 5 a 8 años		
Investigadores	<p>Estudiantes:</p> <p>Sandra Giraldo Cardona- sandra.giraldo@amigo.edu.co</p> <p>Katherine Sánchez Vallejo- katherine.sanchez@amigo.edu.co</p> <p>Valerie Ocampo Rodríguez- valerie.ocamporo@amigo.edu.co</p> <p>Manuela Jiménez Quintero- manuela.jimenez@amigo.edu.co</p> <p>Las investigadoras de este proyecto, son estudiantes de noveno y décimo semestres del programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. Las funciones que cumplen dentro de la investigación son compartidas, es decir, todas buscan información sobre el tema a indagar y analizan la pertinencia de la misma en conjunto, realizan la creación y aplicación de tareas experimentales (son las situaciones que permitirán evidenciar el aprendizaje de verbos mentalistas), efectúan el análisis de datos arrojados por las tareas experimentos. Así mismo, realizan una comprensión de los datos para generar una discusión con otros hallazgos encontrados en otros estudios y dan lugar a conclusiones finales.</p>		
Lugar	Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, Institución Educativa Benedikta Zur Nieden y Corporación Una Mano Amiga para Todos		
Propósito del estudio	Analizar el efecto de la comparación en distintos eventos de aprendizaje de verbos mentalistas en niños de 5 a 8 años.		
Introducción	Este trabajo de grado es realizado por estudiantes de psicología perteneciente al curso “Capacidades lingüísticas en niños con desarrollo normal o con trastorno del aprendizaje”; es requisito		

	<p>para optar al título de psicólogos en la Universidad Católica Luis Amigó.</p> <p>Se realiza el contacto con ustedes, ya que se ha observado que los niños pertenecientes a la fundación están en las edades en las que se comienza a aprender verbos mentalistas como “pensar” y “recordar”, se ve como una oportunidad para conocer cómo se da ese proceso de aprendizaje y si con algunas actividades puede que sea más fácil aprender ese tipo de palabras. Lo que se realizará con los niños, es un procedimiento (experimentos, situaciones a observar) donde mediante frases y gestos, se pueda ver si es probable que aprendan una palabra.</p>		
Participantes del Estudio	<p>Para llevar a cabo la investigación se requiere mínimamente 60 niños. Para participar de esta, solo se contará con los niños tengan nacionalidad colombiana, estén en edades entre los 5 a 8 años y que estén escolarizados. No se podrá participar del estudio si se tiene un trastorno del neurodesarrollo, si hay alteraciones físicas, a nivel auditivo y visual, si hay sospecha por los padres, maestros o personal que lo acompaña en la institución de alteraciones en el lenguaje y psicológicas. Tampoco se podrá participar, si se es bilingüe o si hay una exposición frecuente a un idioma diferente del español.</p>		
Procedimientos	<p>Se va a realizar la aplicación de un protocolo experimental, se realiza dentro de los tiempos que brinde la institución, los niños saldrán a realizar la actividad y volverán a las actividades propuestas. Es necesario aclarar que se contará con unas condiciones a nivel de espacio proporcionadas por la institución que son necesarias para el estudio; y que todos los investigadores tendrán que seguir unos pasos en la tarea de aprendizaje, que servirá de control . La tarea a realizar por los niños, es la observación de unos videos con situaciones en las que aparece una frase acompañada de gestos y al final se les solicitará que vea otro video en el cual aparecen dos situaciones y debe elegir cual hace referencia a la palabra aprendida.</p> <p>Protocolo experimental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primer contacto con la institución: Se le comentó a la institución de que trata el trabajo. 2. Consentimiento informado: Debe ser firmado por los cuidadores principales para autorizar que se lleve a cabo la investigación con el menor. 3. Fases del experimento: Son los pasos de la tarea que se realizan con los niños. 		

	<ul style="list-style-type: none"> ● Familiarización: Momento para generar confianza en los niños que harán parte de la investigación. ● Aprendizaje: Se le presentan al niño unos videos con unas situaciones, donde aparecerán una frases acompañadas de unos gestos, que permitirán aprender la nueva palabra (algunos niños se les mostraran varias y a otros solo una situación). ● Prueba: Se le muestran un video con dos situaciones al niño, y se le pide que elija cual hace referencia a la palabra aprendida. <p>4. Comentar los resultados: Se dará un informe a la institución de lo encontrado y pautas para favorecer el desarrollo del lenguaje.</p> <p>Duración: aproximadamente 15 - 25 minutos por sesión.</p>		
<p>Riesgos o incomodidades:</p>	<p>Esta investigación está clasificada como de riesgo mínimo. No se aplicarán procedimientos invasivos ni que afecten la integridad del menor. Sin embargo, se reconoce que el contacto con los investigadores o el contexto evaluativo en algunos participantes da lugar a reacciones como la incomodidad o tensión emocional. En tal caso, las investigadoras están en capacidad de brindar primeros auxilios psicológicos, pero también se brindará de ser necesario orientación a través del consultorio de psicología o los servicios de zona de escucha de Bienestar Institucional de la Universidad Católica Luis Amigó.</p> <p>Además, este el estudio vela por el cumplimiento de los derechos del niño, es por ello que aunque el padre otorgue el permiso de participación, si el menor decide retirarse o no participar, no se le obligará ni será incluido en la investigación.</p>		
<p>Beneficios:</p>	<p>Se aclara que no ofrecemos ningún beneficio económico por participar en este estudio. Su participación es una contribución para el desarrollo de la ciencia que nos permitirá conocer y comprender cómo aprenden los niños los verbos que hacen referencia a acciones mentales, especialmente si este proceso puede facilitarse mediante la comparación de situaciones. Este conocimiento puede tener beneficios tanto para los niños que participan en el estudio como para futuras intervenciones educativas. En caso de que las estrategias de aprendizaje presentadas resulten efectivas, podrían facilitar la adquisición de nuevas palabras en el vocabulario infantil. Esto es fundamental para el desarrollo del lenguaje, ya que permite</p>		

	<p>a los niños comunicarse con mayor claridad, establecer relaciones sociales adecuadas y desenvolverse con mayor seguridad en distintos contextos, como el hogar, la escuela y otros entornos comunitarios.</p> <p>Se quiere que tanto los niños como sus familias se sientan valorados por su participación. Por eso, a los niños se les brindará un pequeño obsequio simbólico (como un dulce) como una forma de agradecer su colaboración y hacer que la experiencia sea agradable para ellos, cabe aclarar, que esto se llevará a cabo siempre y cuando el padre esté de acuerdo.</p> <p>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>		
Contacto asociado a la investigación	<p>Regulado por Vicerrectoría de Investigaciones: Isabel Cristina Puerta Lopera, Teléfono (604) 4487666 Ext.: 9748, Correo Electrónico vice.investigaciones@amigo.edu.co</p>		

Anexo 2. Cuestionario Sociodemográfico

Cuestionario sociodemográfico

Efectos de la comparación en el aprendizaje de verbos mentalistas

Este cuestionario se realiza en el marco del curso Trabajo de grado II de la Universidad Católica Luis Amigó. Este tiene como objetivo recopilar algunos datos generales que permitan comprender mejor las condiciones de vida de los niños y tener el consentimiento de que su hijo puede participar en la investigación.

Toda la información que se brinde será tratada de manera confidencial y respetuosa, y será utilizada únicamente con fines académicos e investigativos, por tal fin le invitamos a leer el siguiente consentimiento informado dando clic en <https://drive.google.com/file/d/1Xgeh10V-95EhCN1IACvCIKtVdzW3MNI1/view?usp=sharing> o copiándolo en tu navegador de internet.

Le solicitamos respetuosamente diligenciar, de manera objetiva todos los aspectos que a continuación se formulan marcando la casilla que más se ajuste a su respuesta y brindando la información solicitada.

Agradecemos tu participación y disposición para colaborar.

Aceptación del consentimiento informado*

He sido informado del propósito y objetivos de este trabajo. En caso de ser necesario, he tenido la oportunidad de hacer las preguntas necesarias para entender a cabalidad el estudio y se me ha respondido satisfactoriamente. Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o mímicas para participar en esta encuesta. Esta decisión la tomé en pleno uso de mis facultades mentales, consciente y libremente. Consiento voluntariamente que mi hijo participe en este proceso de investigación y entiendo que tiene el derecho de retirarse de ella en cualquier momento sin que afecte de ninguna forma. El presente proceso de investigación da cumplimiento a la ley 1581 de 2012 de protección de datos personales, el código deontológico y bioético regido por la ley 1090 de 2006. Por favor, responder si acepta o no el consentimiento informado que le fue relacionado en el link anterior. En caso de no aceptar por favor abstenerse de diligenciar el cuestionario. Si no está de acuerdo con el consentimiento informado, por favor no realice la encuesta.

Indique que institución le hizo envío el formulario

Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitan Ayala

Institución Educativa Benedikta Zur Nieden

UMAPT

Encuesta Sociodemográfica

1. Información del niño o niña

Nombres y apellidos.

Edad (en meses): Ejemplo: 2 años y 3 meses
Sexo. Masculino Femenino
Lugar de nacimiento (Indique el país y municipio).
Lugar de residencia actual (Municipio).
Estrato. 1 2 3 Otro
A qué edad (en meses) el niño/a dijo sus primeras palabras
2. Información Familiar Nombre y apellidos del cuidador principal.
Parentesco con el niño o la niña. Madre Padre Abuelo/a Tío/a Otro
Nivel de formación del cuidador principal. Primaria Media Técnico Tecnológico Pregrado Postgrado Magister Doctorado
Número de personas que viven en el hogar. Ejemplo: 5 (solo el número).
Cantidad de hermanos. 1 2 3 4 5 o más
¿Qué lugar ocupa entre los hermanos? 1

<p>2 3 4 5 o más</p>
<p>3. Educación ¿Está actualmente matriculado/a en una institución educativa? Si No</p>
<p>Nivel educativo actual del niño o niña. Jardín Preescolar o Transición Primero Segundo Otro</p>
<p>¿Participa en actividades extracurriculares? Si No</p>
<p>Si respondió que sí en la pregunta anterior, por favor indique cuáles.</p>
<p>4. Salud y Bienestar ¿Tiene alguna condición de salud o discapacidad diagnosticada actualmente? Si No</p>
<p>Si respondió que sí en la pregunta anterior, por favor indique cuáles.</p>
<p>¿Presenta dificultades visuales o auditivas? Si No</p>
<p>Si respondió que sí en la pregunta anterior, por favor indique cuáles.</p>
<p>5. Idioma ¿Habla con fluidez dos idiomas o más? Si</p>

No
Si respondió que sí en la pregunta anterior, por favor indique cuáles.
<p>¿El niño/a está expuesto a otro idioma?</p> <p>Ejemplos como: (una persona del hogar habla otro idioma, tiene la tendencia de ver videos en otro idioma o está en clases de otro idioma).</p> <p>Si</p> <p>No</p>
<p>Fecha:</p> <p>Mes, día, año</p>
Muchas Gracias por participar
¡Ya has terminado!

Anexo 3. Protocolos Experimentales

Protocolos experimentales

Protocolo sin comparación		
Claves para entender roles y apartados : Coordinador institución (Co), Experimentador (E) cuando se cambia aparece como 1 ó 2, Niños (Ni) y Situaciones (S) cuando se cambia aparece como 1 ó 2.		
Fase	Acción	Guión

<p>Fase de Familiarización</p>	<p>La investigadora ingresa al espacio donde están los niños, y con ayuda del cooperador de la institución y se introduce al contexto con la presentación. Después, invita a los niños a realizar una actividad de presentación, para ello debe elegir entre la opción 1 y dos presentadas en el guión. Posterior a la ronda, se le comenta a los niños que se va a realizar otra actividad con algunos que fueron seleccionados, pero que esta es de manera individual y se les irá llamando, que es muy divertida y por eso deben tener disposición.</p>	<p>Co: Hola niños, hoy nos estará acompañando (Que diga el nombre del experimentador). E: ¡Hola Niños! Yo soy (nombre). Hoy vengo a jugar y aprender cosas nuevas con ustedes ¿Verdad (decir nombre del cooperador de la institución)? Co: Chicos, vamos a inflar un globo bien redondito, nos sentaremos y escucharemos con atención. E: Listo, ¿Cómo están ? Ni: Muy bien... E: Pero no los escuche, ¿Cómo están? Ni: Muy bien E: Ya los escuche un poquito más, entonces me van a prestar mucha atención ¿si? En este momento, yo los quiero conocer, es por ello que nos vamos a presentar para (elija la opción que más se adapte al grupo): 1) hacerlo vamos a decir nuestro nombre y una palabra, un objeto o un animal por la primera letra de nuestro nombre por ejemplo si alguien se llama Sara, puede decir su nombre y luego decir sala, serpiente o simio ¿Si, me entendieron? 2) hacerlo vamos a decir nuestro nombre y un tesoro que tengamos, este tesoro es lo que más nos gusta hacer, por ejemplo yo soy juliana y mi tesoro es saltar, yo soy maria y mi tesora es comer. Una vez el compañero nos diga su nombre y tesoro todos vamos a decir hola repetir su nombre y dar un salto a la derecha ¿Sí, me entendieron? Ni: Responder (si es necesario se dan otros ejemplos) E: Ahora si vamos a iniciar, yo soy...</p>
--------------------------------	--	---

<p>Fase de Aprendizaje</p>	<p>Se debe adecuar un lugar para realizar el experimento, este debe ser privado, no tener muchos estímulos para favorecer la concentración, contar con un escritorio/mesa, una silla para el niño y para el experimentador, previo al encuentro se deben ubicar de manera estratégica la cámara de grabación, evitando que ésta interfiera con el proceso.El experimentador, explica al niño el juego que van a realizar de aprendizaje de palabra, lo motivará a que esté muy atento y le dirá que todas las respuestas del final son válidas. También, comenta que al final se llevará una cosita. Luego muestra el video que introduce el verbo, con la siguiente estructura en la oración sujeto + verbo + complemento, en un tono alto y claro.En el video se modela una acción que representa el verbo mientras se habla, solo se le presenta una situación por verbo en dos ocasiones, luego de cada situación se aplica la fase de prueba antes de continuar con el aprendizaje de la siguiente palabra. Para presentar la siguiente</p>	<p>E: "Hola (nombre del niño), ahora vamos a jugar para aprender nuevas palabras y al final te llevaras al ¡Va a ser divertido!, mira la pantalla, por favor" (Sonrisa, tono positivo). 1) El verbo barruntar: El gesto es llevar la mano derecha a la barbilla y realizar facies de sospecha. Es importante realizar el gesto justo cuando se menciona la palabra en la oración. Video: • El con el gesto 1: "Yo estoy barruntando que me contaran algo malo"- Luego llega alguien y le dice "tu gatito se enfermó" E: Ahora vas a observar un video en el cual hay dos situaciones (señalar con los dedos a un lado y otro) y me vas a señalar en cuál de ellas la persona esta (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje) Recuerda que acá no hay respuesta buenas ni malas Video: S1 "tengo el presentimiento de que me van a regañar", al decirlo se mira a un lado y al otro, mientras juega con las manos. Luego alguien llega y dice "Estoy muy molesta contigo hiciste mal la tarea". Y en S2 "ya me contaron el secreto de la sorpresa", mientras se realiza el gesto de la fase de aprendizaje. E: Ahora señálame en cuál situación la persona esta (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje) Dar tiempo para que el niño ejecute la instrucción E: ¿Qué significa (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)? Dar tiempo para que responda E: ¡Lo hiciste muy bien!. Ahora vamos a aprender otra. Mira la pantalla. 2) El verbo Abar; El gesto es manos van empuñadas al pecho como cuando se pide algo y poner facies de súplica. Es importante realizar el gesto justo cuando se menciona la palabra en la oración. Video: • El con el gesto 1 "Yo estoy abando un oso de peluche para mi cumpleaños". E: Ahora vas a observar un video en el cual hay dos situaciones (señalar con los dedos a un lado y otro) y me vas a señalar en cuál de ellas la</p>
----------------------------	--	---

	<p>palabra se puede utilizar frases neutras como “listo, ahora vamos a continuar con la siguiente” “listo, vamos a seguir con otro” o “Vamos a seguir aprendiendo, mira la pantalla”.</p>	<p>persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje) Recuerda que acá no hay respuesta buenas ni malas</p> <p>Video: S1 “Una persona juega utilizando el gesto de la fase de aprendizaje con un oso de peluche” Y en S2 “Una persona está destapando una chocolatina y otra señala el producto como pidiendo”.</p> <p>E: Ahora señálame en cuál situación la persona</p>
Fase de Prueba	<p>Se realiza inmediatamente después de que se realice la fase de aprendizaje de una palabras y es en el mismo espacio donde se realizó la fase anterior. Para esta se le dice al niño que se le presentan unas situaciones por medio de un video y que debe escoger en cuál de ellas se está (decir el verbo), si en la 1 o 2.</p> <p>Se debe aclarar que no hay respuestas buenas o malas y al final de la aplicación del protocolo se le da el premio prometido.</p>	<p>está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)</p> <p>Dar tiempo para que el niño ejecute la instrucción</p> <p>E: ¿Qué significa (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)?</p> <p>Dar tiempo para que responda</p> <p>E: ¡Lo hiciste muy bien!. Ahora vamos a aprender otra. Mira la pantalla.</p> <p>3) El verbo urdir: El gesto es dedos moviéndose unos frente a otros y cara de estar pensando en hacer algo. Es importante realizar el gesto justo cuando se menciona la palabra en la oración.</p> <p>Video:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El1 con el gesto 1:” Yo estoy urdiendo una forma de asustar a mi prima” – Luego procede a ejecutar la acción. <p>E: Ahora vas a observar un video en el cual hay dos situaciones (señalar con los dedos a un lado y otro) y me vas a señalar en cuál de ellas la persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje) Recuerda que acá no hay respuesta buenas ni malas</p> <p>Video: S1 “para la fiesta sorpresa de mi mamá, también necesitamos 10 globos y una torta”, la persona habla por celular y anota la información del plan. Y en S2 “estoy organizando mis útiles, ¡jumm que bonito me quedo!” la persona ordena los útiles y al final hace el gesto de la fase de aprendizaje.</p> <p>E: Ahora señálame en cuál situación la persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)</p> <p>Dar tiempo para que el niño ejecute la instrucción</p> <p>E: ¿Qué significa (decir la palabra en la cual se</p>

		<p>evalúa el aprendizaje)?</p> <p>Dar tiempo para que responda</p> <p>E: ¡Lo hiciste muy bien! Ahora vamos a realizar otra actividad ¡Será muy divertido! Jumm, y ya casi te ganas la cosita. (Ejecutar prueba de lenguaje).</p>
--	--	--

Protocolo con comparación		
Claves para entender roles y apartados : Coordinador institución (Co), Experimentador (E) cuando se cambia aparece como 1 ó 2, Niños (Ni) y Situaciones (S) cuando se cambia aparece como 1 ó 2.		
Fase	Acción	Guion
Fase de Familiarización	<p>La investigadora ingresa al espacio donde están los niños, y con ayuda del cooperador de la institución y se introduce al contexto con la presentación. Después, invita a los niños a realizar una actividad de presentación, para ello debe elegir entre la opción 1 y dos presentadas en el guión. Posterior a la ronda, se le comenta a los niños que se va a realizar otra actividad con algunos que fueron seleccionados, pero que esta es de manera individual y se les irá llamando, que es muy divertida y por eso deben tener disposición.</p>	<p>Co: Hola niños, hoy nos estará acompañando (Que diga el nombre del experimentador).</p> <p>E: ¡Hola Niños! Yo soy (nombre).</p> <p>Hoy vengo a jugar y aprender cosas nuevas con ustedes ¿Verdad (decir nombre del cooperador de la institución)?</p> <p>Co: Chicos, vamos a inflar un globo bien redondito, nos sentaremos y escucharemos con atención.</p> <p>E: Listo, ¿Cómo están ?</p> <p>Ni: Muy bien...</p> <p>E: Pero no los escuche, ¿Cómo están?</p> <p>Ni: Muy bien</p> <p>E: Ya los escuche un poquito más, entonces me van a prestar mucha atención ¿si?</p> <p>En este momento, yo los quiero conocer, es por ello que nos vamos a presentar para (elija la opción que más se adapte al grupo):</p> <p>1) hacerlo vamos a decir nuestro nombre y una palabra, un objeto o un animal por la primera letra de nuestro nombre por ejemplo si alguien se llama Sara, puede decir su nombre y luego decir sala, serpiente o simio ¿Si, me entendieron?</p> <p>2)hacerlo vamos a decir nuestro nombre y un tesoro que tengamos, este tesoro es lo que más nos gusta hacer, por ejemplo yo soy juliana y mi</p>

	<p>tesoro es saltar, yo soy maria y mi tesora es comer. Una vez el compañero nos diga su nombre y tesoro todos vamos a decir hola repetir su nombre y dar un salto a la derecha, por ejemplo hola juliana ¿Sí, me entendieron?</p> <p>Nombre y decir lo que más les guste hacer.</p> <p>Ni: Responder (si es necesario se dan otros ejemplos)</p> <p>E: Ahora si vamos a iniciar, yo soy...</p>
--	---

<p>Fase de Aprendizaje</p>	<p>Se debe adecuar un lugar para realizar el experimento, este debe ser privado, no tener muchos estímulos para favorecer la concentración, contar con un escritorio/mesa, una silla para el niño y para el experimentador, previo al encuentro se deben ubicar de manera estratégica la cámara de grabación, evitando que ésta interfiera con el proceso.El experimentador, explica al niño el juego que van a realizar de aprendizaje de palabra, lo motivará a que esté muy atento y le dirá que todas las respuestas del final son válidas. También, comenta que al final se llevará una cosita. Luego introducirá el primer verbo por medio del video, con la siguiente estructura en la oración sujeto + verbo + complemento, en un tono alto y claro. En el video se modela una acción que representa el verbo, se presentarán tres videos con oraciones diferentes por palabra, luego se aplica la fase de prueba antes de realizar lo mismo con las otras palabras. Para presentar la siguiente palabra se puede utilizar frases neutras como “listo,</p>	<p>E: "Hola (nombre del niño), ahora vamos a jugar para aprender nuevas palabras y al final te llevaras al ¡Va a ser divertido!, mira la pantalla, por favor" (Sonrisa, tono positivo).</p> <p>1) El verbo barruntar: Los gestos serán 1) llevar la mano derecha a la barbilla y realizar facies de sospecha. En el 2) Miras hacia un lado y hacer una mueca, y mientras se tienen las manos cruzadas levantar los hombros. Es importante realizar el gesto justo cuando se menciona la palabra en las oraciones. Videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • E1 con el gesto 1: "Yo estoy barruntando que me contaran algo malo"- Luego llega alguien y le dice "tu gatito se enfermó" • E1 con gesto 2: "Yo estoy barruntando que en el examen me ira mal" -Luego alguien llega y dice "Perdiste el examen" y E1 dice "Jum, lo sabía" • E2 con gesto 1: "Yo estoy barruntando que me voy a tropezar"- Luego la persona se tropieza <p>E: Ahora vas a observar un video en el cual hay dos situaciones (señalar con los dedos a un lado y otro) y me vas a señalar en cuál de ellas la persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje) Recuerda que acá no hay respuesta buenas ni malas</p> <p>Video: S1 "tengo el presentimiento de que me van a regañar", al decirlo se mira a un lado y al otro, mientras juega con las manos. Luego alguien llega y dice "Estoy muy molesta contigo hiciste mal la tarea". Y en S2 "ya me contaron el secreto de la sorpresa", mientras se realiza el gesto de la fase de aprendizaje.</p> <p>E: Ahora señálame en cuál situación la persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)</p> <p>Dar tiempo para que el niño ejecute la instrucción</p> <p>E: ¿Qué significa (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)?</p> <p>Dar tiempo para que responda</p> <p>E: Lo hiciste muy bien, ahora vamos a aprender otra. Mira la pantalla.</p> <p>2) El verbo Abar; Los gestos serán 1) Manos van empuñadas al pecho como cuando se pide algo y poner facies de súplica. En el 2) Extender las manos hacia adelante como si se intentara</p>
----------------------------	--	---

	<p>ahora vamos a continuar con la siguiente” “listo, vamos a seguir con otra” o “Vamos a seguir aprendiendo, mira la pantalla”.</p>	<p>alcanzar algo y poner facies de anhelo. Es importante realizar el gesto justo cuando se menciona la palabra en las oraciones. Videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • E1 con el gesto 1 "Yo estoy abando un oso de peluche para mi cumpleaños". • E1 con el gesto 2 "yo estoy abando una pelota para jugar". • E2 con el gesto 1" Yo estoy abando un lápiz para dibujar”.
<p>Fase de Prueba</p>	<p>Se realiza inmediatamente después de que se realice la fase de aprendizaje de una palabras y es en el mismo espacio donde se realizó la fase anterior. Para esta se le dice al niño que se le presentarán unas situaciones por medio de un video y que debe escoger en cuál de ellas se está (decir el verbo), si en la 1 o 2. Se debe aclarar que no hay respuestas buenas o malas y al final de la aplicación del protocolo se le da el premio prometido.</p>	<p>E: Ahora vas a observar un video en el cual hay dos situaciones (señalar con los dedos a un lado y otro) y me vas a señalar en cuál de ellas la persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje) Recuerda que acá no hay respuesta buenas ni malas</p> <p>Video: S1 “Una persona juega utilizando el gesto de la fase de aprendizaje con un oso de peluche” Y en S2 “Una persona está destapando una chocolatina y otra señala el producto como pidiendo”.</p> <p>E: Ahora señálame en cuál situación la persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)</p> <p>Dar tiempo para que el niño ejecute la instrucción</p> <p>E: ¿Qué significa (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)?</p> <p>Dar tiempo para que responda</p> <p>E: Lo hiciste muy bien, ahora vamos a aprender otra. Mira la pantalla.</p> <p>3) El verbo urdir: Los gestos serán 1) dedos moviéndose unos frente a otros y cara de estar pensando en hacer algo y 2) llevarse el dedo índice a un lado de la cara y poner fáciles de sorpresa. Importante realizar el gesto justo cuando se menciona la palabra en las siguientes oraciones. Videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • E1 con el gesto 1:” Yo estoy urdiendo una forma de asustar a mi prima" – Luego procede a ejecutar la acción. • E1 con el gesto 2: “Yo estoy urdiendo una tarde de juegos con mi amiga”- Luego llega la persona y E1 dice “llegaste”. • E2 con el gesto 1: “Yo estoy urdiendo una

		<p>broma para hacerle a mi amiga” – Luego El dice “amiga escribe” y a esa persona le para electricidad un lápiz. Al final se ríen.</p> <p>E: Ahora vas a observar un video en el cual hay dos situaciones (señalar con los dedos a un lado y otro) y me vas a señalar en cuál de ellas la persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje) Recuerda que acá no hay respuesta buenas ni malas</p> <p>Video: S1 “para la fiesta sorpresa de mi mamá, también necesitamos 10 globos y una torta”, la persona habla por celular y anota la información del plan. Y en S2 “estoy organizando mis útiles, ¡jumm que bonito me quedo!” la persona ordena los útiles y al final hace el gesto de la fase de aprendizaje.</p> <p>E: Ahora señálame en cuál situación la persona está (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)</p> <p>Dar tiempo para que el niño ejecute la instrucción</p> <p>E: ¿Qué significa (decir la palabra en la cual se evalúa el aprendizaje)?</p> <p>Dar tiempo para que responda</p> <p>E: Lo hiciste muy bien, ahora vamos a realizar otra actividad ¡Será muy divertido! Jumm, y ya casi te ganas la cosita. (Ejecutar prueba de lenguaje).</p>
--	--	---

Anexo 4. Formato de registro de respuestas de protocolos experimentales

FORMATO REGISTRO DE RESPUESTA				
Nombre:				
Edad:				
Fecha de aplicación:				
Condición experimental:				
Ítems	Nada	Poco	Moderado	Mucho
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 EN LA TAREA				
Verbo 1: "Barruntar"				
No responde (0)	Mira preferiblemente la situación incorrecta (1)	Señala la situación incorrecta (2)	Mira preferiblemente la situación correcta (3)	Señala la situación correcta (4)
Tiempo de respuesta:				
¿Entendió el significado correcto?: Sí / No ¿Cuál?:				
Verbo 2: "Abar"				
No responde (0)	Mira preferiblemente la situación incorrecta (1)	Señala la situación incorrecta (2)	Mira preferiblemente la situación correcta (3)	Señala la situación correcta (4)

Tiempo de respuesta:				
¿Entendió el significado correcto?: Sí / No ¿Cuál?:				
Verbo 3: “Urdir”				
No responde (0)	Mira preferiblemente la situación incorrecta (1)	Elige la situación incorrecta (2)	Mira preferiblemente la situación correcta (3)	Señala la situación correcta (4)
Tiempo de respuesta:				
¿Entendió el significado correcto?: Sí / No ¿Cuál?:				
RESULTADOS TOTALES:				