

Una ventana a la comprensión socioemocional en la infancia: el léxico de estado mental en las interacciones en hogares de niñas y niños de diferente grupo socioeconómico

A look at socio-emotional comprehension in childhood: mental state lexicon in home interactions within children of different socioeconomic status

Celia Rosemberg¹ ; Mariela Resches² ; Alejandra Stein³ ; Florencia Alam⁴ ; Maia Migdalek⁵ 

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar diferencias socioeconómicas en el lenguaje de estado mental que usan y escuchan niños(as) pequeños(as) en sus hogares. La investigación previa ha mostrado que la cantidad, la diversidad y el uso en el discurso de lenguaje de estado mental puede producir diferencias en la habilidad de Teoría de la Mente. Sin embargo, la mayor parte de los estudios se llevaron a cabo con poblaciones de sectores medios. Poco se sabe del uso de términos de estado mental en otras poblaciones. En este estudio analizamos el vocabulario referido a emociones, deseos y cogniciones que usan niños(as) de 4 años argentinos de poblaciones de sectores medios y urbano marginados y que está contenido en el input que reciben en las situaciones cotidianas en sus hogares. Los datos consisten en 480 horas de situaciones registradas en los hogares de niños(as). Los resultados mostraron diferencias en función del grupo social en la cantidad de términos de estado mental usados por los niños(as) y contenidos en el input. A su vez, tanto el nivel socioeconómico como la cantidad de palabras que niños y niñas escuchan predicen el vocabulario de estado mental que éstos

ABSTRACT

This work aims to analyze socioeconomic status (SES) variations in the mental-state language used and heard by young children in family interactions at home. Previous research has shown that the caregiver's amount, diversity and discursive use of mental-state language can give way to children's individual differences in ToM abilities. However, most of these studies have been carried out with middle-income populations, but little is known about the use of mental state language in interactions with young children from other social groups. Our analysis addresses the vocabulary that refers to emotions, desires and cognitive states and events used by 4-year-old Argentine children from middle income and urban-marginalized populations and that is contained in the input they receive in everyday situations in their homes. The data analyzed consists of 480 hours of spontaneous situations recorded in the homes of these two populations. Results showed significant differences according to social groups in the number of mental terms that they used and that were contained in their input. Results also showed that SES as well as the quantity of mental state that the children

Recibido: 29-05-2019
Aceptado: 08-04-2020

Citar: Rosemberg, C., Resches, M., Stein, A., Alam, F. & Migdalek, M. (2020). Una ventana a la comprensión socioemocional en la infancia: el léxico de estado mental en las interacciones en hogares de niñas y niños de diferente grupo socioeconómico. *Investigaciones en Psicología*, 25(1), 9-19. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n2a2>

¹CONICET - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Buenos Aires, Argentina. crrosem@hotmail.com

²CONICET - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Buenos Aires, Argentina. mariela.resches@conicet.gov.ar

³CONICET - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Buenos Aires, Argentina. alejandrastein@yahoo.com.ar

⁴CONICET - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Buenos Aires, Argentina. florenciaalam@gmail.com

⁵CONICET - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Buenos Aires, Argentina. maiamig@hotmail.com

emplean. En definitiva, este estudio proporciona nuevas evidencias acerca de la influencia conjunta del input lingüístico y el contexto social sobre un aspecto específico del desarrollo léxico como es el lenguaje mentalista.

Palabras clave: Estado mental, Nivel socioeconómico, Infancia, Input lingüístico.

1. Introducción

El lenguaje que hace referencia a estados mentales de deseo, cognición y emoción emerge tempranamente en la infancia en contextos conversacionales (Bartsch & Wellman, 1995; de Rosnay & Hughes, 2006; Pascual et al., 2008; Sabbagh & Callanan, 1998).

Bartsch y Wellman (1995) llevaron a cabo el primer estudio descriptivo acerca del uso de términos de estado mental (TEM) en el niño(a), a partir del análisis longitudinal de muestras de lenguaje espontáneo de unos diez niños. Sus resultados mostraron un patrón de desarrollo que se caracteriza por la emergencia inicial, alrededor de los dos años, de términos de deseo (ej. *querer*) seguida, posteriormente, entre los 3 y los 5 años, por la aparición de términos cognitivos o epistémicos (ej. *saber*, *creer*, *pensar*), los cuales suponen la construcción de representaciones sobre el mundo, y la posibilidad de contrastar dichas representaciones con las de otros. Más recientemente, Pascual et al. (2008) analizaron la incidencia y evolución de TEM en niños(as) hablantes de español, y obtuvieron un patrón evolutivo muy similar al descrito por Bartsch y Wellman (1995) para hablantes de inglés. Por su parte, la comprensión y producción de términos emocionales en las primeras edades muestra una trayectoria que depende, en parte, de los anteriores (Pons et al., 2004). Así, entre los tres y los cuatro años, los niños comienzan a comprender y a designar emociones simples (ej. *alegría*, *tristeza*, *miedo*, *enojo*) a partir de ciertas claves contextuales, como la expresión facial. En segundo lugar, los niños(as) comprenden y utilizan términos emocionales vinculados a estados de deseo, y sólo posteriormente, cuando se vuelven capaces de establecer relaciones entre emoción y representación, pueden comprender y nombrar ciertas emociones que emergen como consecuencia de estados de creencia (ej. *sorpresas*, *vergüenza*) (Pons & Harris, 2005; Pons et al., 2004).

El uso infantil de TEM durante la edad preescolar despierta especial interés en tanto se ha mostrado su relación con el desarrollo socioemocional (Dunn et al., 1991). Asimismo, se ha señalado que refleja el desarrollo de habilidades de cognición social (Bartsch & Wellman, 1995; Pascual et al., 2008; Shatz et al., 1983), en particular de la llamada *Teoría de la Mente* (ToM), esto es, la habilidad del niño o niña para explicar o predecir su propio comportamiento o el de otras personas por medio de la atribución de estados mentales (Carpendale & Lewis, 2006; Wellman, 2014; Wellman et al., 2001).

Entre los factores que se asume afectan al desarrollo

hear predict the mental state vocabulary that they use.

Keywords: Mental state, Socioeconomic status, Childhood, Linguistic input.

del uso de TEM en la infancia ha recibido considerable atención la presencia de lenguaje mentalista en los intercambios conversacionales adulto-niño. Numerosas investigaciones han dado cuenta de la emergencia de estos términos durante las prácticas de crianza, el juego y ciertas interacciones que giran en torno a la explicación de las causas de la conducta y de los estados emocionales propios y ajenos (Adrian et al., 2007; Carpendale & Lewis, 2006; de Rosnay & Hughes, 2006; Ensor & Hughes, 2008; Howard et al., 2008; Ruffman et al., 2002).

En términos generales, los estudios que vinculan lenguaje mentalista e interacción social se inscriben dentro de una importante corriente de investigación psicolingüística en desarrollo infantil que relaciona estrechamente el lenguaje, la cognición y la emoción, y que postula que estos desarrollos se producen en la interacción social, y en el marco de las actividades que el(la) niño(a) comparte con los adultos y otros niños(as) desde su nacimiento (Nelson, 2007; Rosemberg et al., 2010). El análisis de las interacciones sociales en las que niños y niñas hacen uso del lenguaje como sistema representacional (Nelson, 1996) permite inferir su comprensión de las intenciones, motivaciones y afectos que configuran la trama de los eventos de los que son parte, ya sea como participantes u observadores (Nelson, 1989; 1996; Rosemberg & Borzone, 1998; Seidman et al., 1986). El análisis de estos contextos naturales en los que los niños hacen uso del lenguaje en las interacciones con otras personas permite, asimismo, dar cuenta de las oportunidades de desarrollo que su entorno les proporciona (Borzone & Rosemberg, 2000; Rosemberg et al., 2016). Los estudios en esta línea han proporcionado evidencias de la relación entre el lenguaje que el(la) niño(a) escucha tempranamente en su entorno familiar (*input* lingüístico), su desarrollo lingüístico, esto es el lenguaje que el(la) niño(a) comprende y usa, y otras facetas de su desarrollo.

Un buen número de trabajos en esta corriente revelan el efecto que ejercen ciertos aspectos cuantitativos y cualitativos del *input* al que el niño o la niña está expuesto sobre el desarrollo del vocabulario, la sintaxis y las habilidades pragmáticas (Bloom et al., 2012; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003, 2006; Kern & Dos Santos, 2011, Rowe, 2008; 2012; Tomasello, 2003; Weizman & Snow, 2001). Otros estudios, además, sugieren que las características del entorno lingüístico no sólo influyen sobre la cantidad y calidad del lenguaje temprano, sino también sobre el desarrollo cognitivo, en particular las habilidades de procesamiento, el cociente intelectual (CI), y las funciones ejecutivas (Daneri et al., 2019; Fernald et al., 2012;

Hurtado et al., 2008; Weisleder Marchman & Fernald, 2013). Algunos de estos trabajos han encontrado diferencias significativas en el *input* lingüístico de familias de distinto nivel socioeconómico, sugiriendo que dichas diferencias podrían explicar, al menos en parte, las diferencias observadas en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños(as) provenientes de distintos grupos sociales (Hoff, 2003, 2006; Rowe, 2008, 2012; Weisleder Marchman & Fernald, 2013).

Los trabajos que han tomado como objeto de estudio la relación entre el *input* lingüístico temprano y otros aspectos del desarrollo, como la comprensión socioemocional, han sido relativamente más escasos. Sin embargo, un número considerable de investigadores provenientes del ámbito de la *Teoría de la Mente* (ToM) han mostrado un creciente interés por la posible influencia de las interacciones conversacionales sobre el desarrollo de la cognición social en el niño(a) (Carpendale & Lewis, 2006; de Rosnay & Hughes, 2006; Resches et al., 2010).

Dunn y sus colaboradores (Cutting & Dunn, 1999; Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Dunn, Brown, Slomkowski et al., 1991) publicaron los primeros trabajos en los que se exploraban las posibles relaciones entre el desarrollo de la ToM y la calidad de las interacciones en el contexto familiar. Sus resultados sugerían, por una parte, que los niños que en sus hogares estaban expuestos a una mayor cantidad de conversaciones acerca de las causas psicológicas de la conducta eran aquellos que siete meses más tarde mostrarían ser más avanzados en la atribución de creencias, independientemente de sus habilidades lingüísticas y de la cantidad de intercambios conversacionales en la familia (Dunn, Brown, Slomkowski et al., 1991). En una dirección similar, Dunn, Brown y Beardsall (1991) encontraron que la comprensión de las emociones a los seis años y medio de edad se relacionaba con la frecuencia de conversaciones sobre sentimientos entre la madre y el niño a los 3 años. Otros estudios posteriores han apoyado estos primeros resultados, mostrando que la cantidad, la diversidad y el uso en la interacción de lenguaje de estado mental por parte de los cuidadores puede dar lugar a diferencias individuales en el desarrollo de la ToM en los niños(as) (Ebert et al., 2017; Howard et al., 2008; Ruffman et al., 2002). Así, por ejemplo, en un intento por demostrar que es el *input* conversacional el que promueve el desarrollo de la ToM y no a la inversa, Ruffman et al. (2002) llevaron adelante un estudio longitudinal en el que evaluaron a 82 díadas madre-niño(a) en tres oportunidades a lo largo de un año. En cada momento, los niños fueron evaluados en sus capacidades lingüísticas y en su nivel de ToM. Al mismo tiempo, se obtuvo una medida de la densidad y el tipo de TEM utilizados por las madres a través de una tarea de descripción de imágenes. Los autores encontraron que el número de emisiones mentalistas en el discurso materno en los primeros dos tiempos constituía un predictor importante del posterior desempeño de los niños en las tareas de ToM. De un modo más que interesante, determinaron que las relaciones entre *input* materno y ToM no eran recíprocas sino causales, en la medida en que el nivel inicial de

ToM del niño no contribuyó significativamente a explicar el tipo de discurso materno posterior. Más recientemente, Adrian et al. (2007) extendieron los hallazgos longitudinales de Ruffman et al. (2002) a niños mayores, comprobando la eficacia del discurso mentalista materno sobre habilidades más avanzadas de ToM.

En definitiva, puede concluirse que tanto el desempeño en tareas de cognición social como la producción de términos mentalistas por parte del niño(a) constituyen indicadores de su desarrollo sociocognitivo, y que la cantidad y el tipo de TEM utilizados por los adultos en el intercambio conversacional ejercen una influencia significativa sobre dicho desarrollo. Como sostiene Tomasello (2003, 2009) los(las) niños(as) experimentan las palabras en el flujo del discurso y la interacción social. La comprensión de una palabra particular requiere que, en el contexto de atención conjunta con su interlocutor, el niño o la niña interprete las intenciones específicas de éste al usar una palabra particular. De este modo, el uso de términos de deseo, cognición y emoción por parte de los interlocutores del niño(a) resulta una vía fundamental para que éste(a) acceda progresivamente a su significado y comience a usarlos. A su vez, el uso frecuente de estos términos por parte de niños y niñas en los contextos de interacción social conduce a un ajuste en el alcance de la referencia del término y a un incremento en la comprensión de los fenómenos internos que estos términos representan.

Dada la importancia del uso de TEM por parte de los cuidadores(as) para el desarrollo sociocognitivo infantil, algunos otros autores han intentado identificar posibles fuentes de variación en la cantidad y calidad del *input* mentalista presente en el entorno, como por ejemplo el grupo social de procedencia.

En su gran mayoría, los trabajos acerca de la relación entre el lenguaje mentalista empleado por los cuidadores del niño y el uso de TEM por parte de los niños ha sido realizada con población de nivel socioeconómico medio y generalmente en situaciones inducidas, por ejemplo, lectura de cuentos. En contraste, las investigaciones que exploran las relaciones entre nivel socioeconómico familiar y el uso de TEM en los padres son muy escasas, y mucho más aún aquellas que indagan sus efectos sobre el léxico mentalista en los niños(as). Los pocos estudios que han abordado estas cuestiones, sin embargo, han obtenido resultados contradictorios y poco concluyentes. Mientras que algunos estudios han encontrado efectos del nivel socioeconómico solo para el uso de términos cognitivos, pero no así con términos emocionales (Adrian et al., 2005, 2007; Jenkins et al., 2003; Ruffman et al., 2006; Thompson & Foster, 2014), otros no encuentran relaciones significativas (Ebert, 2011; Hendry, 2004; McQuaid et al., 2008; Thompkins, 2015). Sin embargo, al examinar las diferencias entre los padres y madres con un alto nivel de ingresos frente a aquellos de muy bajo nivel de ingresos dentro de su muestra, Hendry (2004) encontró que estos últimos presentaban un menor uso de lenguaje de estado mental en una situación de lectura conjunta. Ello podría indicar que la diferencia sólo sería observable a partir de un determinado nivel de privación en relación con el

cual no podría descartarse la influencia de otros factores, como el estrés parental o la falta de oportunidades para el intercambio lingüístico en general.

Como puede apreciarse, los resultados relativos a diferencias en el lenguaje de estado mental usado por los padres de diferente nivel socioeconómico son diversos, y parecen depender de qué aspectos del lenguaje mentalista se consideren, así como de las características de los grupos de nivel socioeconómico bajo estudio y los criterios que se han utilizado para identificarlos. Dada la falta de acuerdo al respecto, y el predominio de estudios que analizan estas cuestiones en el contexto de sociedades industrializadas de habla inglesa, uno de los propósitos del estudio que presentamos es analizar la cantidad y el tipo de lenguaje mentalista al que se hallan expuestos niños hablantes de español de distintos grupos socioeconómicos, tal como pueden caracterizarse en un contexto sociocultural específico como es el argentino.

Finalmente, otra posible fuente de variación tanto en el uso de TEM por parte de los niños(as) como en el habla mentalista dirigida a ellos(as) podría estar dada por el género. En términos generales, algunos estudios previos dan cuenta de efectos de género tanto para el tipo de actividades en las que participan los niños y las niñas en interacción con sus cuidadores (Bornstein et al., 1999) como en la cantidad y el tipo de vocabulario que muestran unos y otras (Bornstein et al., 2005). Sería esperable, por ende, que estrategias de socialización diferencial de acuerdo al género incidieran también en el lenguaje mentalista dirigido al niño(a), y, al menos parcialmente, en el uso de TEM por parte del mismo. Así parecen confirmarlo algunos estudios centrados en el lenguaje acerca de emociones en distintos contextos conversacionales (Cervantes & Callanan, 1998; Dunn et al., 1987; Fivush et al., 2000). Dichos estudios han encontrado un mayor uso de términos emocionales de las madres con sus hijas que con sus hijos, y a su vez, una mayor cantidad y diversidad de términos de emoción en las niñas que en los niños. Teniendo en cuenta estos resultados, parece lógico preguntarse, en primer lugar, si estas diferencias atañen específicamente a los términos de emoción, o bien podrían encontrarse respecto de otros TEM. En segundo lugar, dado que dichas investigaciones se han realizado en el seno de familias norteamericanas y de nivel socioeconómico medio, cabría interrogarse si estas relaciones entre género y lenguaje mentalista son las mismas o no en niños(as) provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico.

Este estudio, por lo tanto, presenta tres objetivos. En primer lugar, identificar si existen diferencias en la cantidad y diversidad de los diferentes tipos de términos de estado mental (*deseo, cognición y emoción*) utilizados por niños y niñas de nacionalidad argentina de 4 años de edad y por sus interlocutores en situaciones de interacción espontánea. En segundo lugar, analizar las posibles diferencias en cantidad y diversidad de los tipos de TEM utilizados por los niños/as y por sus cuidadores de acuerdo al grupo social de procedencia (familias de bajo nivel socioeconómico frente a familias pertenecientes a sectores socioeconómicos medios). Por último, determinar en qué medida

el grupo social de procedencia, el género y la cantidad de TEM presentes en el *input* contribuyen a explicar las diferencias individuales en la diversidad de términos mentalistas utilizados por los niños y niñas de esta muestra.

2. Metodología

Diseño de investigación

Se trata de un estudio naturalístico (Potter, 2008) que busca captar de modo amplio el lenguaje de todos los participantes en las actividades cotidianas de las que participan niños pequeños, a fin de extraer el empleo de términos de estado mental por niños(as) y adultos. Se analiza un corpus muy amplio registrado por medio de observaciones audiograbadas de situaciones naturales. En tanto los datos fueron recogidos durante un período determinado en el tiempo, el diseño puede definirse como un diseño transversal (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

Participaron en este estudio 40 niños y niñas (4-5 años) y sus familias de dos grupos sociales distintos: 19 niños/as (10 niñas) de sectores medios cuyos padres poseen educación universitaria completa; y 21 niños/as (12 niñas) de sectores urbano marginados cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta. Cuatro familias de este último grupo son originarias de países limítrofes (3 de Bolivia, 1 de Paraguay).

La muestra fue no probabilística o dirigida del tipo de participantes voluntarios (Hernández Sampieri et al., 2014). Los criterios de exclusión e inclusión combinaron dos variables: el nivel educativo de la madre y el lugar de residencia. El nivel educativo materno se consideró un indicador del nivel socioeconómico. Se consideró que una familia formaba parte del grupo de nivel socioeconómico medio cuando la madre contaba con nivel educativo superior completo (16 años de escolaridad como mínimo) y vivía en un barrio residencial de la ciudad o la provincia de Buenos Aires. Por su parte, las madres de las familias incluidas dentro del grupo de nivel socioeconómico bajo habían alcanzado como máximo el nivel secundario completo (máximo: 12 años de escolaridad) y si residían en una villa de emergencia de la ciudad o el conurbano de Buenos Aires.

Las familias de nivel socioeconómico bajo fueron contactadas a través de comedores y centros comunitarios en los que las investigadoras habían llevado a cabo acciones de transferencia. Por su parte, las familias de nivel socioeconómico medio se reclutaron a través de las redes de conocidos de las investigadoras. Los adultos a cargo de los niños de 4 años respondieron de manera oral un cuestionario destinado a recabar información relativa al origen de la familia, la/s lengua/s habladas en el hogar, la composición familiar, el nivel educativo de los miembros de la familia, la ocupación de los adultos y los antecedentes médicos generales del niño(a) foco. Ninguno de los niños(as) participantes presentaba trastornos del desarrollo.

Esta investigación cumplió con los lineamientos para

el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006). Asimismo, se aplicaron los procedimientos recomendados por las asociaciones profesionales internacionales en relación al trabajo y observación con niños, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y lo establecido en la Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Es decir, se informó a los adultos responsables de los detalles y requerimientos del estudio y se les solicitó autorizar la participación de los niños a su cargo.

Procedimiento

Conformación del corpus de datos

El corpus de datos analizados consiste en 252 horas de situaciones espontáneas registradas en el hogar de estos niños(as) mediante audio grabaciones (Rosemberg et al., 2005-2012). Para ello se realizaron observaciones en el medio familiar y comunitario de cada niño/a durante 12 horas distribuidas en 3 ó 4 días. A los participantes – adultos y niños mayores– se les solicitó que actuaran de manera espontánea, realizando las actividades y rutinas habituales del hogar. El observador respondía a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas. Las audio grabaciones fueron transcritas según el formato CHAT (Code for the Human Analysis of Transcripts) (MacWhinney, 1991; MacWhinney & Snow, 1985; Sokolov & Snow 1994).

Análisis de la información empírica

Se utilizó el paquete *freq* del programa CLAN (MacWhinney, 2000) para extraer la cantidad total de palabras (*Tokens*) y el número de palabras diferentes (*Types*) producidas y escuchadas por los niños a lo largo de las doce horas de grabación. Luego, a partir de los *Types* y *Tokens* de interlocutores y niños(as) respectivamente se seleccionaron los términos de estados mental, que, siguiendo los antecedentes en la literatura (Adrian et al., 2005, 2007; Ruffman et al., 2002) fueron categorizados en: 1) términos de cognición (*dudar, entender, saber,*

pensar); 2) términos de deseo (*querer, gustar*); y 3) términos de emoción (*aburrido, contento, triste, enojado*). De esta manera, para cada categoría de TEM se contaba con una medida de frecuencia (*Tokens*) y de diversidad léxica (*Types*), tanto para los niños(as) como para los adultos y niños mayores de su entorno.

Para dar respuesta a los objetivos previamente mencionados se realizaron, en primer lugar, análisis de comparación de medias intergrupales, con el propósito de saber si el género y el grupo social incidían en la cantidad y diversidad de términos de estado mental producidos por los niños. Adicionalmente, se compararon las medias de las distintas categorías y TEM en el habla de los interlocutores, tomando el grupo social como variable independiente y los *Types* y *Tokens* como variables dependientes. Finalmente, se puso a prueba un modelo de regresión múltiple tomando la diversidad de TEM en los niños como variable dependiente y el género, el grupo social de procedencia y la cantidad de TEM en el input como variables predictoras.

3. Resultados

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de la diversidad y de la cantidad de palabras de estado mental empleadas por los niños/as y sus interlocutores. Los resultados de este análisis se presentan en las Tablas 1 y 2.

Como se observa en la tabla, los niños y las niñas emplean una mayor diversidad de palabras (*types*) para referirse a estados mentales de emoción y cognición que a estados mentales de deseo. Sin embargo, la cantidad total de palabras (*tokens*) referidas a estados mentales de deseo y de cognición es mayor que la cantidad de palabras que los niños/as usan para referirse a emociones.

No se observaron diferencias significativas en el uso de palabras referidas a estados mentales de emoción, cognición y deseo según género.

El análisis del vocabulario mentalista contempló también la diversidad y la cantidad de palabras referidas a estado mental producidas por los cuidadores de los niños (Tabla 2).

Tabla 1

Medias (DS) de types y tokens de estado mental producidos por los niños según género (N = 39)

	Femenino			Masculino		
	Emoción	Cognición	Deseo	Emoción	Cognición	Deseo
Types	9.52 (5.71)	10.56 (5.79)	3.17 (1.43)	10.75 (8.54)	13.18 (8.9)	4.81 (3.08)
Tokens	37.56 (37.62)	96.34 (92.51)	115 (98.16)	50.5 (64.89)	147.75 (183.72)	134.5 (125.84)

Tabla 2

Medias (DS) de types y tokens de estado mental producidos por los interlocutores de los niños (input) (N = 39)

	Emoción	Cognición	Deseo
Types	15.13 (7.14)	17.36 (8.84)	4.2 (3.21)
Tokens	47.05 (33.6)	116.97 (100.19)	147.56 (92.94)

Como se observa en la Tabla 2, el uso de vocabulario mentalista por parte de los interlocutores de los niños sigue la misma tendencia que la producción infantil. En efecto, los cuidadores emplean una mayor diversidad de palabras referidas a estados mentales de emoción y cognición en comparación con las que usan para referirse a estados mentales de deseo. Por su parte, el análisis de la cantidad de palabras puso de manifiesto que los cuidadores de los niños usan con mayor frecuencia términos referidos a estados mentales de deseo y cognición en comparación con aquellos referidos a emociones.

Posteriormente, se analizaron las diferencias entre grupos sociales, tanto en el uso de palabras de estado mental por parte de los niños como la presencia de dichas palabras en el entorno lingüístico al que están expuestos.

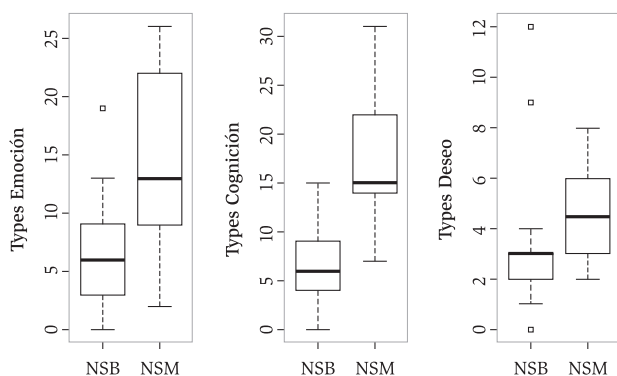


Gráfico 1

Tipos diferentes de palabras (types) de estado mental producidos por los niños según categoría y grupo social (N = 39)

Como se observa en el Gráfico 1, los niños(as) de nivel socioeconómico medio emplean una mayor diversidad de palabras referidas a estados mentales que sus pares de nivel socioeconómico bajo. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney pusieron de manifiesto diferencias significativas en la diversidad de palabras que los niños de ambos grupos sociales usan para referirse a estados mentales de emoción ($U = 86$; $p = 0.003$), cognición ($U = 36$; $p > 0.001$) y deseo ($U = 91$; $p > 0.005$).

En el Gráfico 2 se presenta una comparación entre la diversidad de palabras referidas a emoción, cognición y deseo producidas por los interlocutores de los niños según grupo social.

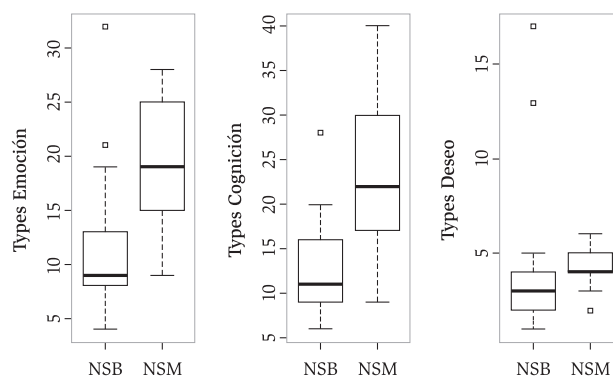


Gráfico 2

Tipos diferentes de palabras (types) de estado mental producidos por los interlocutores de los niños (input) según categoría grupo social (N = 39)

Al igual que en para la producción infantil, el análisis del *input* puso de manifiesto que los interlocutores de los niños de sectores medios utilizan, en general, una mayor diversidad de palabras referidas a estados mentales que los interlocutores de los niños de hogares de nivel socioeconómico bajo. Mediante la prueba U de Mann-Whitney se identificaron diferencias significativas entre grupos en la diversidad de palabras referidas a estados mentales de emoción ($U = 60$; $p > 0.0001$), cognición ($U = 62$ $p > 0.0001$) y deseo ($U = 112$, $p = 0.03$).

El análisis de la cantidad total de vocabulario mentalista empleada por los niños y sus cuidadores también puso de manifiesto diferencias entre los dos grupos sociales considerados, como se observa en los Gráficos 3 y 4.

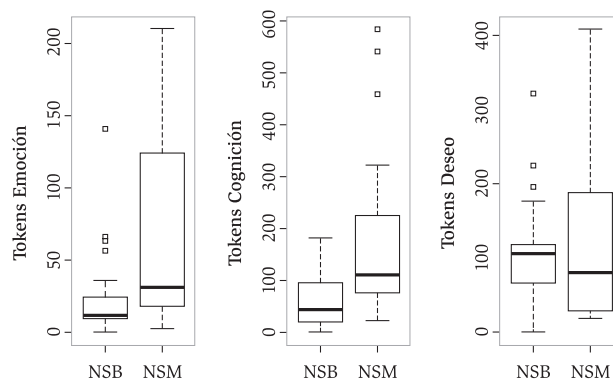


Gráfico 3

Cantidad de palabras (tokens) de estado mental producidos por los niños según grupo social (N = 39)

Los resultados del Gráfico 3 muestran que los niños de sectores medios emplean una mayor cantidad de términos emocionales y cognitivos que sus pares de nivel socioeconómico bajo. Estas diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas (emoción: $U = 103$ $p = 0.01$; cognición: $U = 73$ $p > 0.001$). No se observaron diferencias entre los grupos en la cantidad de palabras referidas a estados mentales de deseo ($U = 187$, $p = 0.9$).

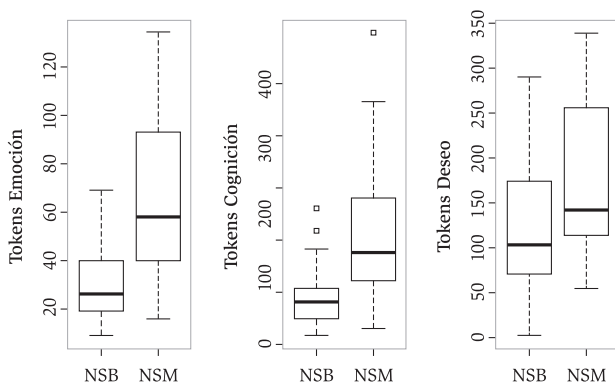


Gráfico 4

Cantidad de palabras (tokens) de estado mental producidos por los interlocutores de los niños (input) según grupo social (N = 39)

Los resultados del Gráfico 4 ponen de manifiesto que los niños de sectores medios escuchan de sus interlocutores más del doble de términos emocionales y cognitivos que sus pares de nivel socioeconómico bajo. Estas diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas (emoción: $U = 73$; $p > 0.001$; cognición: $U = 83$, $p = 0.002$). Se observó una diferencia marginal en el uso de términos referidos a estados mentales de deseo ($U = 124$; $p = 0.06$).

Con el objetivo de verificar el rol predictivo del género, el nivel socioeconómico y la cantidad total TEM (tokens) presente en el *input* sobre la diversidad del léxico mentalista en los niños, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple, introduciendo en el modelo como variables predictoras el nivel socioeconómico, el género de los niños y la cantidad de palabras referidas a estado mental presentes en el input. Los resultados se presentan en la Tabla 3 y el Gráfico 5.

Tabla 3

Análisis de regresión múltiple: género, nivel socioeconómico (NSE) y cantidad de input mentalista (TOK-INPUT) como predictores de la diversidad de TEM producidos por los niños(as) (N = 39)

	β	Error estándar	t	Pr(> t)
Intercepto	9.523100	3.288380	2.896	0.006474**
GÉNERO	1.381160	3.472349	0.399	0.692172
NSE	14.024886	3.830336	3.662	0.000821***
TOK-INPUT	0.26580	0.009439	2.816	0.007938**

R^2 (ajustado) = 0.50

$F(13, 35) = 13.48$, $p > 0.001$

** $p < 0.001$

*** $p < 0.0001$

Los resultados del análisis de regresión pusieron de manifiesto que tanto el nivel socioeconómico como la cantidad de términos de estado mental (tokens) usados por los interlocutores de los niños contribuyeron a explicar

de manera única y significativa la diversidad de palabras (types) de estado mental que emplean los niños. No se observó, en cambio, un efecto significativo del género.

Estos resultados, y el peso relativo de cada una de las variables de interés se encuentran representados en el Gráfico 5.

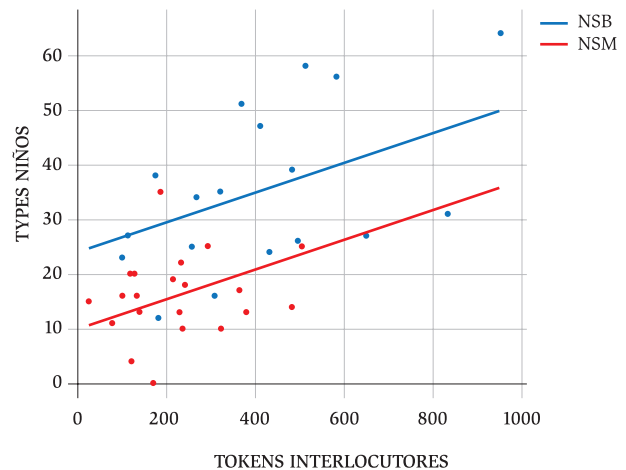


Gráfico 5

Cantidad de palabras (tokens) de estado mental presentes en el input vs. diversidad de palabras (types) de estado mental usadas por los niños de cada grupo social

4. Discusión

El uso y comprensión del léxico de estado mental por parte de los niños y niñas en la

edad preescolar ha sido objeto de particular interés, en tanto representa una ventana privilegiada al desarrollo de su comprensión socioemocional.

En este trabajo se ha examinado, en primer lugar, la cantidad y diversidad de TEM referidos a deseos, cogniciones y emociones producidos por niños y niñas provenientes de familias de diferente nivel socioeconómico. En segundo lugar, se han explorado las posibles diferencias en cuanto a frecuencia y variedad del léxico mentalista presente en el *input* al que están expuestos dichos niños y niñas de en el entorno del hogar de acuerdo a su grupo social de procedencia. Por último, se ha intentado determinar en qué medida el género, el nivel socioeconómico y la cantidad de términos de estado mental en el contexto lingüístico permiten dar cuenta de las diferencias individuales en la diversidad del vocabulario mentalista en los niños.

Los resultados de este trabajo han puesto de manifiesto, en primer lugar, que los niños y niñas producen una mayor variedad de términos de cognición y emoción frente a términos de deseo. Sin embargo, cuando se atiende a la cantidad total de palabras (tokens) presentes en cada categoría, se observa que los niños y niñas emplean con mayor frecuencia términos de deseo (*querer*), frente

a términos cognitivos o emocionales. La frecuencia con la que los niños utilizan ciertos ítems léxicos (particularmente verbos y sustantivos) parece estar relacionada con su nivel de dificultad semántica y con el tipo y variedad de contextos en los que dichos ítems se producen. Ello está en sintonía con la secuencia evolutiva en el uso de TEM descrita por Barstch y Wellman (1995), Shatz et al. (1983) y más recientemente por Pascual et. al (2008). En efecto, dichos trabajos coinciden en señalar que los términos de deseo (*querer*) son los de aparición más temprana en el habla del niño, dada su naturaleza no representacional (Wellman, 2014) y su carácter instrumental (ya que tienden a “modificar la realidad” provocando una respuesta en el contexto: “*quiero pan*”). Estas propiedades hacen posible su generalización a distintos contextos y, por tanto, una mayor frecuencia de uso. Por el contrario, los términos epistémicos (*pensar, saber, creer*), y las emociones asociadas a deseos y creencias involucran un uso representacional, dado que describen estados internos y tienden a explicar la realidad apelando a dichos estados (Wellman, 2014). Es esperable, por consiguiente, que estos términos presenten una frecuencia menor, sobre todo en niños que tienen 4-5 años, dado que no sólo son cognitivamente más demandantes sino que su uso está restringido a situaciones más complejas y específicas.

En lo que respecta a posibles diferencias de género, en ningún caso se encontraron diferencias significativas en la producción de TEM por parte de niñas frente a niños. Este resultado difiere de las tendencias informadas en algunos estudios previos, que hablan de un uso significativamente mayor de palabras emocionales por parte de las niñas (Cervantes & Callanan, 1998; Dunn et al. 1987; Fivush et al., 2000). Estas discrepancias podrían relacionarse, en parte, con el tipo de situaciones a partir de las cuales se han obtenido las muestras de lenguaje. Mientras que en algunos de los estudios mencionados (Cervantes & Callanan, 1998; Fivush et al., 2000) las observaciones se realizaron en contextos especialmente diseñados para elicitación de lenguaje sobre emociones (juego de ficción, lectura de cuentos o narrativas de eventos personales), en el presente estudio el lenguaje analizado provenía de situaciones espontáneas, propias de las interacciones cotidianas en el hogar. Este tipo de situaciones fueron similares a las empleadas por Dunn y colaboradores en su estudio longitudinal (Dunn et al., 1987), quienes sin embargo informan de una mayor frecuencia de palabras emocionales en las niñas a los 2 años de edad. Por ende, otra de las variables que podría conjeturarse influye en las diferencias de género en el uso de términos emocionales podría ser la edad. Es probable que la naturaleza de las prácticas de socialización y el contenido de las interacciones a los 4-5 años sean diferentes respecto de lo que puede observarse a los 2, lo cual podría conducir a una disminución del sesgo de género en el uso de ciertos términos por parte de los niños(as) y sus interlocutores. Cabe mencionar, además, que en el estudio de Dunn et al (1987) se han registrado dos horas de interacción por cada niño(a), mientras que en el presente estudio la duración de las grabaciones fue de 12 horas. El hecho de contar con un

mayor número de oportunidades para la interacción, y en una gran diversidad de situaciones y contextos, podría contribuir a desdibujar ciertas diferencias individuales en favor de otras más sistemáticas y salientes.

Al analizar la frecuencia y diversidad de TEM en el habla de los interlocutores, se observó un patrón similar al informado para los niños y niñas: mientras los términos cognitivos y emocionales fueron los más diversos, en ese orden, los términos de deseo fueron los utilizados con mayor frecuencia, seguidos por los términos cognitivos y finalmente los de emoción. Esta similitud en los patrones de uso del lenguaje entre niños(as) e interlocutores confirman, una vez más, que tanto el repertorio léxico como la construcción de los significados surgen como resultado de las interacciones sociales en las que los niños y las niñas participan, y que involucran ajustes recíprocos entre adulto y niño(a) (Nelson, 2007).

Si bien tanto los niños y niñas como sus pares mayores y adultos del entorno mostraron tendencias similares en la frecuencia y diversidad de los distintos tipos de términos mentalistas utilizados en el habla espontánea, no sucedió lo mismo al comparar dicha producción de acuerdo al grupo social de procedencia. Por una parte, se han encontrado diferencias significativas a favor de los niños y niñas provenientes de sectores medios tanto en la diversidad como en la frecuencia de términos referidos a estados cognitivos y emocionales. En cambio, no se han observado diferencias intergrupales en el uso de términos de deseo. Si, tal como se ha planteado anteriormente, el uso de TEM, y especialmente de términos cognitivos, por parte de los niños y niñas puede considerarse un indicador del desarrollo de su comprensión social, estos resultados coinciden con aquellos estudios que indican un desempeño significativamente menor en tareas de ToM por parte de niños(as) provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico (Devine & Hughes, 2017). Además, estos hallazgos sugieren diferencias en el tipo, cantidad y diversidad de TEM a los que los niños(as) están expuestos según su grupo social. Efectivamente, al analizar la frecuencia y el tipo de lenguaje de estado mental que estos niños escuchan en sus contextos lingüísticos, nuestros resultados mostraron, en una dirección afín a la informada en algunos estudios previos (Adrian et al., 2005, 2007; Jenkins et al., 2003; Ruffman et al., 2006; Thompson & Foster, 2014), mayor cantidad y diversidad de TEM de emoción y cognición entre los interlocutores de nivel socioeconómico medio. Probablemente, y en línea con lo que señala Hendry (2004), las diferencias encontradas en este estudio sean más evidentes y generalizadas que las informadas en otros estudios en función de las condiciones de extrema pobreza que caracteriza al grupo de bajo nivel socioeconómico investigado.

Por último, los resultados del análisis de regresión confirmaron las tendencias señaladas más arriba: tanto el grupo social de procedencia como la cantidad de TEM a los que los niños(as) están expuestos contribuyeron de manera específica a explicar la variabilidad en el uso de TEM por parte de éstos.

Tal como plantean Carpendale y Lewis (2006), el lenguaje no sólo representa una vía de acceso a la comprensión social en el niño(a), sino que, al mismo tiempo, puede entenderse como un contexto para su desarrollo. Estos resultados sugieren que los niños de nivel socioeconómico medio escuchan en su entorno lingüístico una mayor cantidad y diversidad de palabras que refieren al mundo interno propio y al de los demás, independientemente del uso, ya sea “conversacional” o “representacional”, que se les dé a dichas palabras. En relación con esto, es importante destacar que en este trabajo hemos optado por no diferenciar entre TEM “genuinos” y “conversacionales”, tal como lo ha hecho buena parte de las investigaciones en este ámbito (Bartsch & Wellman, 1995; Pascual et al., 2008; Ruffman et al., 2002). En consonancia con una visión contextualista y funcionalista del desarrollo semántico (Nelson, 2007), consideramos que la construcción inicial del significado es inseparable de sus contextos de uso, y, por tanto, los usos conversacionales, si bien no son auténticamente mentalistas, contribuyen, por su carácter situado, a la complejización gradual del significado.

Es importante tener en cuenta las limitaciones que presenta este estudio. A pesar de que el procedimiento de obtención de datos -la observación y el registro naturalístico de los entornos de vida cotidiana en el hogar- preserva la ecología de los datos, igualmente posee algunas desventajas inherentes. En primer lugar, si bien la persona observadora era conocida para los miembros del hogar y tenía la indicación de no promover actividades e interacciones con ninguno de los participantes, su presencia puede haber alterado la ecología de la situación. Además, si bien la observación y el registro de audio de 12 horas en el hogar de cada uno de los niños, permitió capturar una buena porción de sus experiencias cotidianas, no las captan enteramente. Adicionalmente, debe tenerse en cuenta que la autoselección puede haber sesgado en alguna medida los resultados. En efecto, no todas las familias aceptan ser observadas y grabadas por medio de audio en sus hogares. De ahí que, a pesar de que nuestra muestra incluía sólo familias que cumplían nuestros criterios de inclusión/exclusión (el nivel de escolaridad de la madre y el lugar de residencia), resulta necesario ser cauteloso y no generalizar de modo taxativo los resultados a toda la población comprendida en estos grupos.

Estos resultados abren nuevos interrogantes que sería interesante indagar en investigaciones futuras; las diferencias léxicas observadas entre grupos sociales sugieren diferencias en los contextos de uso de los TEM. Dichos contextos, se conjetura, podrían ser discursivamente más complejos entre los niños(as) provenientes de sectores medios. La respuesta a este interrogante exigiría de un análisis pragmático más detallado de las funciones, interlocutores y contextos de emergencia de los TEM y sus diferencias con relación a las características y prácticas de socialización de los distintos grupos sociales.

REFERENCIAS

- Adrian, J., Clemente, R., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01052.x>
- Adrian, J., Clemente, R., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686. <https://doi.org/10.1017/s0305000905006963>
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.
- Bloom, E., Paradis, J., & Sorenson Duncan, T. (2012). Effects of input properties, vocabulary size and L1 on the development of third person singular -s in child L2 English. *Language Learning*, 62(3), 965-994. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x>
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, 7(3), 299-316. https://doi.org/10.1207/s15327078in0703_5
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Pascual, L., Painter, K. M., & Galperin, C. (1999). Play in Two Societies: Pervasiveness of Process, Specificity of Structure. *Child Development*, 70(2), 317-331. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00024>
- Borzzone, A. M., & Rosemberg, C. R. (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Aique.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell Publishing.
- Cervantes, C. A., & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88-98. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.88>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades (CSyH). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- Daneri, M. P., Blair, C., & Kuhn, L. (2019). Maternal language and child vocabulary mediate relations between socioeconomic status and executive function during early childhood. *Child Development*, 90, 2001-2018. <https://doi.org/10.1111/cdev.13065>
- de Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7-37. <https://doi.org/10.1348/026151005X82901>
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352-1366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01610.x>
- Ebert, S. (2011). *Was Kinder über die mentale Welt wissen: Die Entwicklung von deklarativem Metagedächtnis aus der Sicht der Theory of Mind* [What children know about the mental world: The development of metamemory from the view of theory of mind research]. Dr. Kovač. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/4383>
- Ebert, S., Peterson, C., Slaughter, V., & Weinert, S. (2017). Links among parents' mental state language, family socioeconomic status, and preschoolers' theory of mind development. *Cognitive Development, 44*, 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.005>
- Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother-child talk and early social understanding. *Child Development, 79* (1), 201-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01120.x>
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2012). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science, 16*(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex roles, 42*(3-4), 233-253. <https://doi.org/10.1023/A:1007091207068>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hendry, C. A. (2004). *Parental use of mental state language in shared book reading*. The University of Guelph [Master's thesis]. <https://hdl.handle.net/10214/21923>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socio-economic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Howard, A. A., Mayeux, L., & Naigles, L. R. (2008). Conversational correlates of children's acquisition of mental verbs and a theory of mind. *First Language, 28*(4), 375-402. <https://doi.org/10.1177/0142723708091044>
- Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental Science, 11*(6), F31-F39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00768.x>
- Jenkins, J., Turrell, Sh., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development, 74*, 905-920. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00575>
- Kern, S., & Dos Santos, C. (2011). Input et acquisition du lexique en français: rôle de la fréquence et de la densité de voisinage. *Travaux de didactique du français langue étrangère, 65-66*, 53-70. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02482633>
- Ley N.º 114/98, Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. (1998). Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, 624, 3 de febrero de 1999. <http://cdh.defensoria.org.ar/ley-114-proteccion-integral-de-ninos-ninas-y-adolescentes-2/>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- McQuaid, N., Bigelow, A. E., McLaughlin, J., & MacLean, K. (2008). Maternal mental state language and preschool children's attachment security: Relation to children's mental state language and expressions of emotional understanding. *Social Development, 17* (1), 61-83. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00415.x>
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Harvard University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.
- Pascual, B., Aguado, G., Sotillo, M., & Masdeu, J. C. (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), 454-466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00691.x>
- Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion, 19*(8), 1158-1174. <https://doi.org/10.1080/02699930500282108>
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Potter, J. (2008). Naturalistic data. En L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 546-547). Sage.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje, 33*(3), 315-333. <https://doi.org/10.1174/021037010792215136>
- Rosemberg, C. R., & Borzone de Manrique, A. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas, 25*, 95-113. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45504/47571>
- Rosemberg, C. R., Arrúe, J., & Alam, F. (2005-2012). *Home language environments of 4-year old Argentinean children from different socio-cultural groups*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L., & Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 28*, 135-154. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10047>
- Rosemberg, C., Menti, A., Stein, A., Alam, F., & Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología, 35*(2), 139-158. <http://doi.org/10.22544/rcps.v35i02.05>
- Rowe, M. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language, 35*(1), 185-205. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008343>

- Rowe, M. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development, 73*, 734-751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 105-124. <https://doi.org/10.1348/026151005X82848>
- Sabbagh, M. A., & Callanan, M. A. (1998). Metarepresentation in action: 3, 4, and 5-year-olds' developing theories of mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology, 34*(3), 491-502. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.491>
- Seidman, S., Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Make-believe scripts: The transformation of ERs in fantasy. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 21-46). Erlbaum.
- 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)
- Thompson, R. B., & Foster, B. J. (2014). Socioeconomic status and parent-child relationships predict metacognitive questions to preschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research, 43*(4), 315-333. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9256-4>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge University Press.
- Tompkins, V. (2015). Improving low-income preschoolers' theory of mind: A training study. *Cognitive Development, 36*, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.07.001>
- UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Weisleder, A., & Fernald (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science, 24*(11), 2143-2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Weizman, O. Z., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-79. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265>
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*, 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>