



DESARROLLO DE LOS PRERREQUISITOS DE LA SOCIAL COGNICIÓN EN NIÑOS DE 0-1 AÑO

María Consuelo Sáiz Manzanares

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación.
Universidad de Burgos. Profesora Asociada. Profesora de Educación Secundaria en la especialidad de
Psicología y Pedagogía. mcsmanzanares@ubu.es

Valeriana Guijo Blanco

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Burgos. Profesora Titular de Facultad
vguijo@ubu.es

RESUMEN:

El desarrollo cognitivo evolutivo introduce al sujeto en nuevas formas de entender las emociones, éstas se van haciendo cada vez más complejas permitiendo desarrollar el control y la regulación emocional. Desde los primeros meses los bebés responden a las expresiones emocionales de los adultos y también inician el reconocimiento de emociones. Las figuras de apego se convierten en una base de seguridad a partir de la cual el niño inicia la exploración de la realidad. Las respuestas emocionales guían y organizan la conducta y juegan un papel fundamental, sobre todo, en la infancia como *señales comunicativas*. La alegría motiva a la persona a continuar la actividad, facilita la memoria y el aprendizaje de nuevas habilidades, favorece el afrontamiento y la tolerancia a la frustración y es un mensaje social para posibilitar y mantener la interacción.

El objetivo del presente estudio es realizar una observación del desarrollo de los prerrequisitos de la cognición social en niños de 0-13 meses escolarizados en una escuela infantil 0-3 años, analizando cómo inician la interacción con adultos conocidos y con los iguales.

Palabras clave: prerrequisitos de la cognición social, imitación, atención conjunta, juego simbólico e prerrequisitos de la Teoría de la Mente.

Development of the preconditions of social cognition in 0-1 year old children

ABSTRACT:

The evolutionary cognitive development introduces the subject in new ways to understanding the emotions. They are becoming increasingly complex, allowing development of the emotional control and regulation. Since the early months, babies respond to the emotional expressions of adults as well initiate recognition of emotions. The figures of attachment become a base of security from which the child



DESARROLLO DE LOS PRERREQUISITOS DE LA SOCIAL COGNICIÓN EN NIÑOS DE 0-1 AÑO

begins exploration of reality. The emotional responses guide and organize behavior and play a key role, especially in childhood as communicative signals. The happiness motivates the person to continue the activity, facilitates memory and learning new skills, promotes tolerance and coping with frustration and the message is to enable and maintain social interaction.

The aim of this study is to make an observation of the prerequisites for development of social cognition in children aged 0-13 months enrolled in a school children 0-3 years studying how to initiate interaction with adults and peers.

Key words: preconditions of social cognition, imitation, joint attention, symbolic game, preconditions of theory of mind.

I.- INTRODUCCIÓN:

Las últimas investigaciones en psicología del desarrollo demuestran que muchos de los mecanismos que son el soporte y la base de la comprensión social cognitiva se inician desde edades tempranas y están relacionados con: el seguimiento de la mirada (gaze following), la atención conjunta (joint attention), la acción dirigida a la meta (the monitoring of goal-directed action) y la observación de intenciones (monitoring of intentions). A los 12 meses los niños pueden tener una postura racional en su análisis de acción, pueden hacer inferencias sobre la información cognitiva de los estados mentales de los otros. A los 15 meses pueden predecir donde se encuentra un objeto en función de la localización del agente (Onishi y Baillargeon, 2005). Esto implica el inicio del desarrollo de las creencias falsas, y la adquisición de habilidades de metarrepresentación, éstas serán el núcleo de las estrategias para comprender los estados mentales de los otros y usar dicho conocimiento en la realización de predicciones sobre sus conductas, lo que conlleva un análisis causal de sus probables metas y deseos. Las habilidades de metarrepresentación aparecen a lo largo del desarrollo en tres campos relevantes: el desarrollo de la capacidad de imitación, el desarrollo del juego simbólico y el desarrollo de la comunicación y del lenguaje (Trevvarthen, 1989 citado en Riviére, 2002) y todas ellas van a ser los precursores del desarrollo de la teoría de la mente (Sáiz, 2003, Goswami, 2008).

La *capacidad de imitación* juega un importante papel en el desarrollo de las habilidades del conocimiento de uno mismo (self) y de los otros, es fundamental en la comprensión de los estados mentales de los otros (Meltzoff y Decety, 2003), al ser humano le gusta observar los sentimientos de él hacia los otros y de los otros hacia él; sería el inicio del desarrollo de la empatía, que requerirá de un tiempo prolongado de experiencias y de la adquisición de las habilidades metarrepresentacionales.

El *Juego Simbólico* implica la manipulación del self propio y del de los otros favoreciendo la representación sobre la propia representación, se inicia la comprensión del si mismo y la comprensión de los sentimientos de los otros entendidos éstos como entidades a parte de uno mismo. El inicio del Juego Simbólico comienza en sus prerequisites antes de lo que se había señalado tradicionalmente (18 meses; Marchesi 1987), con menos de 12 meses los niños fingen que beben en una taza vacía, si bien hacia el segundo año la capacidad de fingir se hace más abstracta y despegas del "aquí y el ahora", emprendiendo el desarrollo de la planificación. Los niños buscan aquellos objetos que necesitan para llevar a cabo su juego (Nicholich, 1977). Así pues tanto la planificación como la simbolización precisan del desarrollo de las funciones comunicativas de compartir objetos con los otros. Leslie (1987) señala que el desarrollo del pensamiento simbólico es la mejor herramienta de comprensión de las capacidades metarrepresentacionales y es el núcleo de la comprensión de los estados mentales de los otros; estas habilidades se pueden entrenar o al menos potenciar a través de las conductas de modelado por parte de los adultos (Fenson y Ramsey, 1981).

En el *desarrollo de la comunicación y del lenguaje* el habla del adulto además de realizar una función reguladora de la conducta (Vygotsky, 1977; Meichembaum, 1977; Sáiz y Román, 2004) ayuda a comprender los estados mentales de los otros. Las últimas investigaciones demuestran que los niños



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

de las familias que hablan de forma temprana sobre sus emociones y sentimientos desarrollan antes la Teoría de la Mente (Dunn, Brown y Beardsall, 1991).

La Teoría de la Mente está relacionada con la inferencia de estados internos en los otros y se inicia como un proceso de analogía desde los estados propios. Puede ser más fácil inferir algunos estados mentales sobre otros, el proceso se inicia desde el referente de las acciones más que desde el de las inferencias de los estados mentales de los otros. Primero el sujeto analizará los deseos, éstos son constructos de intenciones básicas como: el miedo, el hambre, el dolor, y a su vez motivan conductas y acciones de secuencias de deseos-conductas. Es al principio más fácil predecir acciones y reacciones de otras personas en términos de deseos y más difícil hacerlo en términos de creencias, ya que éstas siempre conllevan metarrepresentación. Hacia los dos años los niños pueden tener deseos basados en el razonamiento de acciones y ya a los tres años participan en el razonamiento de creencias y deseos de los otros. Los niños de dos años comprenden los estados mentales de los otros en términos intencionales pero no representacionales (Wellman y Woolley, 1990). Los deseos psicológicos en los niños pequeños les inicia en el descubrimiento de los estados internos intencionales y en cómo pueden éstos guiar su conducta pero no les permite descubrir las relaciones cognitivas de los otros. Los deseos pueden ser fácilmente observables a través de *expresión de emociones* (Astington, 2001). Sin embargo la observación de creencias es más compleja, ya que supone una toma de conciencia de los estados mentales propios y de los otros.

Desde las claves de acceso al mundo mental, las expresiones faciales juegan un importante rol, al leer la cara de nuestros congéneres estamos interpretando, infiriendo o atribuyendo a otros estados mentales. También damos a los otros información sobre nuestros estados mentales a través de acciones, palabras y expresiones faciales. En las situaciones de interacción especialmente cuando los niños son pequeños, el adulto tiende a mirar a la cara del niño e interpretar (cómo se siente, qué necesita...) y actuar en consecuencia con el fin de satisfacer una necesidad o un deseo o bien compartir con él una interacción satisfactoria y lúdica. Las expresiones emocionales se relacionan con la atribución a los estados mentales (Eisenberg y Fabes, 1998), en principio éstas pueden hacer referencia de forma clara a un estado mental asociado y arbitrariamente reconocido, pero en otras ocasiones simplemente reflejan lo que el emisor quiere que el receptor piense (Riviére, Sarriá y Sotillo, 2002), es decir inducen al desarrollo de la teoría de la mente y a la relación con los estados representacionales. Es por lo que desde esta perspectiva el desarrollo de las manifestaciones emocionales y de los deseos inician el desarrollo de los estados representacionales propios y de los otros a través de una progresiva adquisición en el complejo andamiaje de construcción de la mente.

Desde los presupuestos de la cognición social, lo que en otros momentos se ha denominado emoción, sería quizás inicio del desarrollo de un deseo que al comienzo no es tal en el bebé, pero que debido a la respuesta social del medio se convierte en deseo compartido. El bebé llora, es decir manda una señal, porque tiene hambre, sueño y más adelante porque busca la interacción con las figuras de crianza obteniendo la respuesta de atención de éstas. Primero manifiesta "emociones", deseos primarios básicos, y progresivamente irá desarrollando el apego hacia estas figuras con las que irá compartiendo de forma gradual sus deseos y aprenderá a conocer los de los otros. Irá reconociendo en los demás manifestaciones primarias de dichos deseos básicos y por lo tanto compartiendo estados "emocionales" de deseo. Lo que le dirigirá a una diferenciación entre su mente y la de los otros, entre sus deseos y los de los otros y más adelante entre sus creencias y las de los otros. Siguiendo a Trevarthen (1982) estaríamos hablando en términos de *Intersubjetividad* diferenciando entre: *Intersubjetividad primaria* (supone reacciones cara a cara del niño con las figuras de crianza 2-4/5 meses, inicia el desarrollo de las *emociones* y de los *afectos*; es el primer tramo en el descubrimiento de la *mente* del otro) e *Intersubjetividad secundaria* (motivación deliberada a compartir los intereses y las experiencias de otras personas, inicia su desarrollo a partir del primer año).

En este difícil entramado de conceptos relacionados con términos como: emociones, deseos, imitación, juego simbólico, comunicación y lenguaje, teoría de la mente las palabras siempre claras y precisas de Ángel Riviére nos ayudan a interrelacionar todos los conceptos vistos y a dar paso a nuestro trabajo de investigación:



DESARROLLO DE LOS PRERREQUISITOS DE LA SOCIAL COGNICIÓN EN NIÑOS DE 0-1 AÑO

“Las expresiones faciales comparten con el lenguaje referido a emociones una observación importantísima en lo que a la atribución de estados mentales se refiere. Las caras, y las palabras, pueden reflejar y manifestar, de forma más o menos clara, el estado mental de la persona que expresa, y esa expresión puede interpretarse como el fiel reflejo del estado mental. Pero también puede suceder que las palabras y/o expresiones faciales expresen no ya lo que el emisor siente o piensa, sino lo que dicho emisor quiere que el receptor (que escucha sus palabras o mira su cara) interpreta qué está sintiendo o pensando. En cualquier caso, las palabras y las caras pueden servir para expresar estados mentales (verídicos o simulados). Así, las expresiones faciales se convierten, junto con el lenguaje, en privilegiadas ventanas para asomarnos a los mundos mentales de los demás y en estupendos instrumentos para evidenciar nuestro mundo mental o engañar, lo más impunemente posible, sobre este inaccesible, para otros, mundo mental propio”.

(Rivére, Sarriá y Sotillo, 2002, p.93)

En la investigación que presentamos a continuación hemos realizado un estudio observacional sobre el desarrollo de los primeros prerrequisitos de la mente relacionados con: la adquisición, manifestación y reconocimiento de emociones así como de las posteriores pautas de intención representacional.

II.- METODO

Participantes: La muestra está compuesta por 8 sujetos de edades comprendidas entre los 9 y los 13 meses, 2 niños y 6 niñas. Escolarizados en una Escuela Infantil pública de la Comunidad de Castilla y León.

Instrumentos:

Utilizamos *el cuestionario para la detección de habilidades cognitivas relacionadas con el desarrollo de emociones*, dicho instrumento ha sido elaborado ad hoc y consta de 28 ítems que miden:

- Respuesta a expresiones emocionales del adulto.
- Respuesta a expresiones emocionales de los iguales.
 - Manifestación de emociones: miedo a extraños.
 - Señales de alegría ante la presentación de una tarea.
 - Señales de tristeza ante la presentación de adultos conocidos.
- Reconocimiento de emociones:
 - reconocimiento de la expresión de alegría.
 - reconocimiento de la expresión de tristeza.
 - reconocimiento en el/ella mismo/a la expresión de alegría.
 - reconocimiento en el/ella misma la expresión de tristeza.
- Compartir estados emocionales con los adultos.
- Compartir estados emocionales con los iguales.
- Prerrequisitos de comprensión de los estados mentales:
 - contacto ocular espontáneo.
 - contacto ocular ante orden.
 - manifestación de pautas de atención compartida.
 - manifestación de conductas de contacto corporal.
 - respuesta a procesos de sintonía emocional.
 - inicio de procesos de sintonía emocional.

Procedimiento:

La educadora llevo a cabo la observación de los niños durante un mes en situaciones habituales de interacción en el centro.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

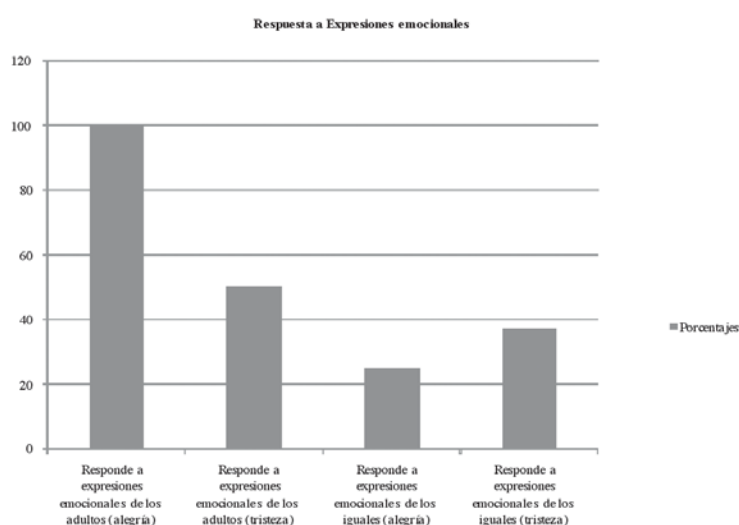
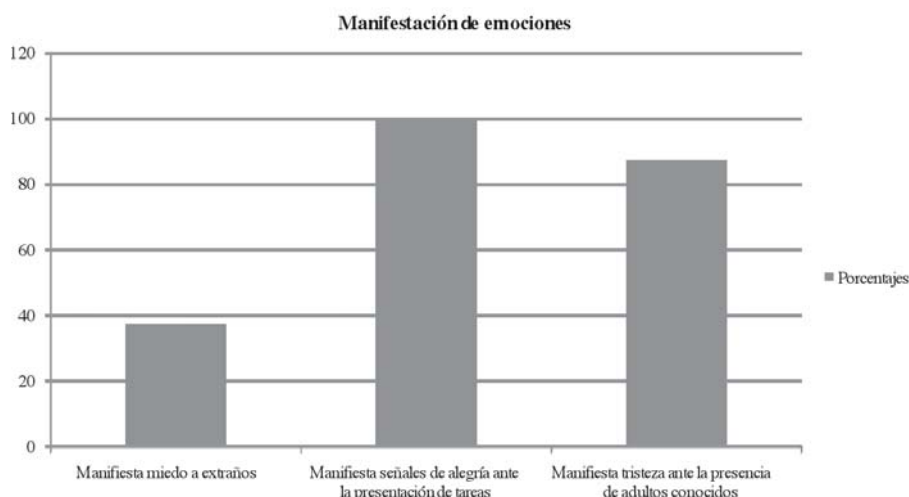
Resultados:

Para el análisis de los datos se utilizó un análisis de las respuestas a los 28 ítems del cuestionario en su relación dicotómica (adquirido o no adquirido) efectuándose un análisis de porcentajes utilizando el programa SPSS en su versión 15.

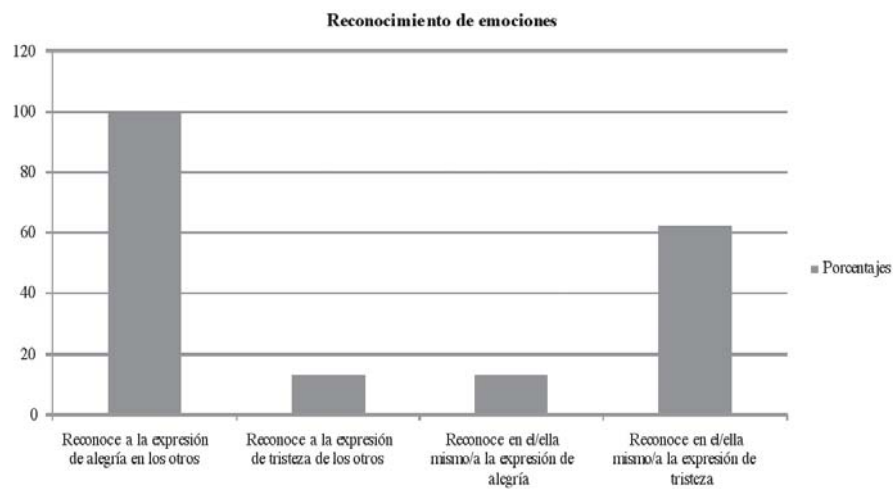
En primer lugar estudiamos las respuestas de los niños a las expresiones emocionales de los adultos.

Figura 1: Porcentajes de Respuestas a expresiones emocionales.

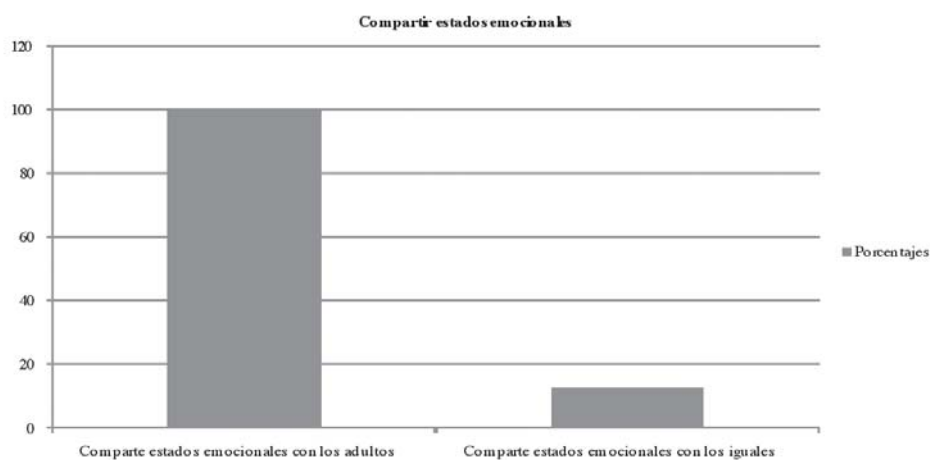
Como podemos ver en la figura 1, el 100% de los sujetos responde a expresiones emocionales de alegría en la interacción con los adultos, el 50% responde a las expresiones emocionales de tristeza de los adultos, el 25% responde a las expresiones emocionales de alegría y el 37,5 % responde a las de tristeza manifestadas por el grupo de iguales.

**Figura 2: Porcentaje de la Manifestación de emociones.**

Como vemos en la figura 2, el 37,50 de los niños ha desarrollado el miedo a extraños, el 100% manifiesta expresiones de alegría ante la presentación de las tareas por parte del adulto conocido y el 87,50% manifiesta expresiones de tristeza ante la marcha de adultos conocidos.

**DESARROLLO DE LOS PRERREQUISITOS DE LA SOCIAL COGNICIÓN EN NIÑOS DE 0-1 AÑO****Figura 3. Porcentajes del reconocimiento de emociones.**

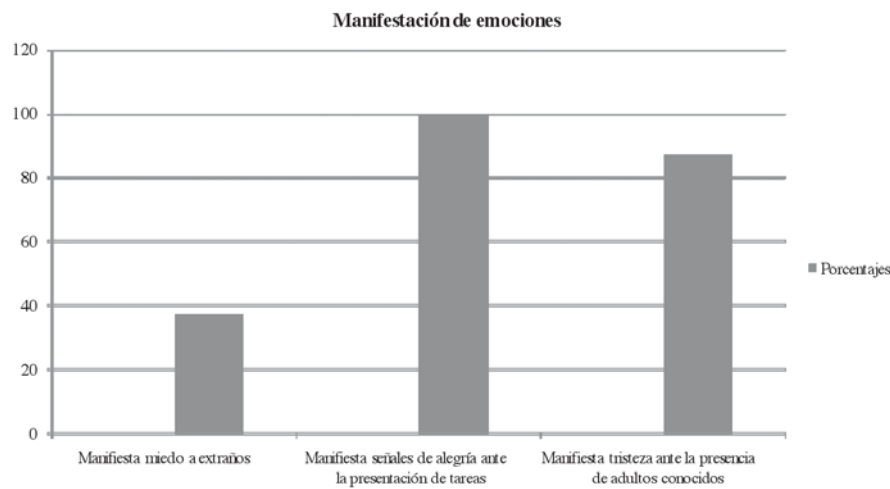
Como podemos ver en la figura 3 el 100% de los niños reconocen la expresión de alegría en los otros, sólo el 13% reconoce la expresión de tristeza, así mismo sólo el 13 % reconoce la expresión de alegría en el mismo pero el 62,5 % es capaz de reconocer la expresión de tristeza en el mismo.

Figura 4. Porcentaje de la compartición de los estados emocionales.

Como podemos observar en el gráfico 4, el 100% de los niños pueden compartir estados emocionales con los adultos y sólo el 12,5 % puede hacerlo con los iguales.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Figura 5. Porcentajes en el desarrollo de los prerequisites de estados mentales.**Figura 6. Porcentajes en el desarrollo de los prerequisites de estados mentales.**

Como podemos observar en la figura 5, todos los niños observados de 9 a 13 meses son capaces de: Desarrollar contacto ocular espontáneo y también ante orden (requisitos básicos para el inicio de la imitación), manifestar: pautas de atención compartida y conductas de contacto corporal (caricias, abrazos, mecimientos...).

Así mismo como refleja la figura 6, el 100 % de los niños responden a los procesos de sintonía emocional y el 87,5 inicia los procesos de sintonización emocional.

III.- CONCLUSIONES.

Existen diferencias entre las respuestas de los sujetos a la expresión de emociones de los adultos frente a la de los iguales, los primeros son reconocidos como figuras de crianza y con ellos se inicia el desarrollo de las respuestas emocionales ante expresiones básicas de alegría y de tristeza. Los niños manifiestan alegría ante la presentación de tareas por parte del adulto, lo que les inicia en la interacción



DESARROLLO DE LOS PRERREQUISITOS DE LA SOCIAL COGNICIÓN EN NIÑOS DE 0-1 AÑO

cognitiva del desarrollo del aprendizaje y de la comprensión de los estados emocionales de los otros. También manifiestan tristeza cuando los adultos conocidos se van e inician el reconocimiento de expresiones emocionales de alegría en los otros, si bien el proceso del reconocimiento de las de tristeza parece que se desarrolla de forma más lenta (Guijo y Nuñez, 2007). Paradójicamente reconocen en ellos mismos antes expresiones de tristeza que de alegría. Analizando ya conductas con un nivel más representacional primario, vemos como comparten estados emocionales con los adultos y aún no tanto con los iguales y como en los procesos de interacción van desarrollando habilidades cognitivas relacionadas con las habilidades metarrepresentacionales como son: el contacto ocular espontáneo y ante orden que permitirá el desarrollo de los procesos de imitación. Así mismo manifiestan pautas de atención compartida y conductas de contacto corporal y respuesta a procesos de sintonía emocional, si bien aún no los inician de forma autónoma.

La interacción con las figuras de apego en estas edades es esencial tanto para el desarrollo de la manifestación y el reconocimiento de emociones como para compartir dichos estados emocionales con los otros a través del desarrollo de los procesos de sintonización emocional, lo que permitirá más adelante un incremento de las habilidades representacionales y metarrepresentacionales y el desarrollo de las creencias propias y de los otros en lo que se ha denominado *teoría de la mente*.

IV.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-word consequences. *Child Development*, 72 (3), 685-687.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En (Eds.) Damon, W. y Eisenberg, N. *Handbook of child psychology. Social emotional and personality development*. New York: John Wiley. Volumen III, cap.11. p. 720.
- Dunn, J., Brown, J., y Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Fenson, L., y Ramsey, D.S. (1981). Effects of modeling action sequences on the play of twelve-, fifteen- and nineteen-month-old children. *Child Development*, 52, 1082-1036.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive Development: The Learning Brain*. New York: Psychology Press.
- Guijo, V. y Nuñez, A. (2007). *Desarrollo de la inteligencia emocional en educación infantil: propuestas para la intervención* en el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Septiembre, Málaga.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Marchesi, A., y otros. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior Modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Meltzoff, A.N., y Decety, J (2003). What imitation tells us about social cognition: A rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, 358, 491-500.
- Nicholich, L.M. (1977). Beyond sensori-motor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill Palmer Quarterly*, 23, 89-101.
- Onishi, K.H., y Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- Riviére, A, Sarriá, E., y Sotillo, M. (2002). ¿Es la cara un espejo de la mente?: Una propuesta dimensional para el análisis de la atribución de estados mentales a expresiones faciales, (Eds), *Ángel Riviére Obras escogidas. Volumen III Metarrepresentación y Simiosis*. (89-114). Madrid: Editorial Médica Panamericana.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

- Sáiz, M.C. (2003). Intervención cognitiva con niños pequeños. En Gómez, A., y otros (Eds.), *Intervención Temprana: Desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (p.117-133). Madrid: Pirámide.
- Sáiz, M.C., y Román, J.M. (2004). Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños. Madrid: CEPE.
- Vygostky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cognitive understanding. En Butterworth, G., y Light, P. (Eds.): *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Harvester Press. (Trad. cast: Los motivos para entenderse y cooperar. En Perinat, A., (Eds.), *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta).
- Wellman, H.M., y Woolley, J.D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009

