



Universidad Autónoma de Bucaramanga  
Escuela de Ciencias y Artes  
Línea de Cognición en procesos Psicoterapéuticos y  
Psicosociales.  
Facultad de Psicología

CAPACIDAD PARA LA TOMA DE PERSPECTIVA COGNITIVA EN  
NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS ENTRE LOS CINCO Y SEIS  
AÑOS DE EDAD PERTENECIENTES AL ESTRATO UNO DE LA  
CIUDAD DE BUCARAMANGA

Trabajo para Optar el título de PSICÓLOGO

Elaborado por: Harold Mauricio Angulo Manitlla  
Martiza Alvarez Mantilla

Presentado a: Ps Leonardo Alvarez

Bucaramanga 27 de mayo de 2005.

Tabla de contenido

CAPACIDAD PARA LA TOMA DE PERSPECTIVA COGNITIVA EN NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS ENTRE LOS CINCO Y SEIS AÑOS DE EDAD PERTENECIENTES AL ESTRATO UNO DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA.

Problema	7
Objetivos	10
Objetivos general	10
Objetivos específicos	10
Antecedentes de investigación	10
Marco teórico	18
Teoría Piagetiana del Egocentrismo	19
Desarrollo afectivo y Social	22
Vida cotidiana	26
El juego en los niños	28
Teoría de la mente	30
Desarrollo de la mente	38
Variable	66
Hipótesis de investigación	66
Definición conceptual	66
Definición conceptual	66
Método	68
Diseño de la investigación	68
Tipo de estudio	68
Población	71
Muestra	71
Instrumento	72
Validez y Confiabilidad	74
Procedimiento	75

Viabilidad	77
Resultados	77
Discusión	85
Recomendaciones y Sugerencias	89
Apéndices	90
Referencias	99

Lista de tablas

Tabla 1.	Preguntas de la historia de la tía	67
Tabla 2.	Preguntas de la historia del pan	67
Tabla 3.	Distribución de la muestra	72
Tabla 4.	Respuesta de la historia del pan	79
Tabla 5.	Respuesta de la historia de la tía	80
Tabla 6.	Respuestas de los niños con toma	81
Tabla 7.	Toma de perspectiva	82

Lista de figuras.

Figura 1. Gráfica de frecuencias de la toma	82
Figura 2. Gráfica de porcentajes de la toma	83

Apéndices

Apéndices	A	Historia	del	Pan	lamina	1	91
Apéndices	B	Historia	del	Pan	lamina	2	92
Apéndices	C	Historia	del	Pan	lamina	3	93
Apéndices	D	Historia	del	Pan	lamina	4	94
Apéndices	E	Historia	de	la	tia	1	95
Apéndices	F	Historia	de	la	tia	2	96
Apéndices	G	Historia	de	la	tia	3	97
Apéndices	H	Datos sociodemográficos					98

Resumen

El presente es un estudio descriptivo transversal cuyo objetivo es identificar la presencia o ausencia de la habilidad para la toma de perspectiva cognitiva a 282 niños y niñas escolarizados de cinco a seis años de edad pertenecientes al estrato uno de la ciudad de Bucaramanga. Se empleó el método empírico analítico mediante el uso de dos historias (la historia del pan y la historia de la tía) . Se encontró que los niños de cinco a seis años no presentan la capacidad de toma de perspectiva cognitiva lo que equivale al 79.1% (223 niños) de los 282 evaluados. Los resultados confirman que los niños no manejan esta habilidad. Coincide a lo encontrado en la investigación sobre toma de perspectiva cognitiva realizada por Raymundo Abello, José Amar Amar, Salomón Magnedzo, Olga Lucia Hoyos, José Alfredo Aparicio (1998) los cuales no hallaron presencia de esta habilidad.

Por otro lado contrario a lo propuesto por Delval (1989) , Light (1983), Turiel(1979), Flavell (1977), Mossler, Grenberg, Marvin (1976), Maratzos(1973), Enesco (1989), los cuales afirman que se presenta esta capacidad en niños y niñas de cuatro a seis años.

CAPACIDAD PARA LA TOMA DE PERSPECTIVA COGNITIVA EN NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS ENTRE LOS CINCO Y SEIS AÑOS DE EDAD PERTENECIENTES AL ESTRATO UNO DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA.

La presente investigación pertenece a la línea procesos Psicoterapéuticos y Psicosociales de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, tiene como objetivo principal Identificar y analizar la capacidad para la toma de perspectiva cognitiva en niños y niñas escolarizados entre los cinco y seis años de edad pertenecientes al estrato uno de la ciudad de Bucaramanga, por medio de dos historias con el fin de encontrar evidencia empírica de esta capacidad. La toma de perspectiva es definida como la habilidad que tiene el niño de inferir lo que otra persona sabe o no sabe sobre algo o alguien contando con información restringida al respecto y habilidad del mismo para justificar acertadamente sus inferencias. Abello (1998).

Es necesario comprender las habilidades de toma de perspectiva cognitiva teniendo en cuenta el conocimiento social en el niño y sus relaciones con su medio social, para entender categorías conceptuales que se generan en la cognición social en estos, en la ciudad de Bucaramanga y en concreto en la población de niños de estrato uno. La exploración del tema deviene fundamental por cuanto las habilidades se hacen necesarias en su proceso de socialización y educación.

Es importante clarificar que, la toma de perspectiva es una habilidad cognitiva que ejerce una notoria influencia en el conjunto de habilidades sociales que pueda desarrollar el individuo, en el caso particular de los



niños, la conducta prosocial se evidencia en capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, familia, relaciones interpersonales.

Debido a lo anteriormente planteado esta investigación es importante por tres razones fundamentales: a) debido al vacío teórico sobre esta variable en la población santandereana, debido al bajo índice de investigaciones realizadas hasta el momento, b) El conocimiento de la ausencia o presencia de la población estudiada puede ser el punto de partida para la estructuración de los currículos y programas educativos que se encaminen a fortalecer dicha habilidad, c) Para enriquecer el conocimiento sobre esta variable en el contexto académico de la facultad de Psicología de tal modo que sirva de base para futuros estudios sobre el tema.

#### Problema

La capacidad de toma de perspectiva es un aspecto del desarrollo cognoscitivo que ha empezado a cobrar importancia en las últimas décadas, se considera un factor básico para la presencia de la conducta prosocial. Se han encontrado relaciones positivas entre las medidas de toma de perspectiva conceptual y la actividad colaboradora en la búsqueda de la solución de problemas (medidas de liderazgo, sociabilidad, amistad, cooperación, entre otros.)

Amar, Abello, (1998) retoma a Mead (1934) que declaraba que la experiencia obtenida por medio de la interacción social proporciona la base para el desarrollo intelectual del individuo. Según Mead "una persona solo

puede concebir la conciencia de si mismo indirectamente, mediante la actividad social."

La toma de roles en el sentido propuesto por Mead hace referencia al proceso cognoscitivo de colocarse en el lugar de otra persona y hacer inferencias sobre las experiencias del otro, entonces, el proceso toma de perspectiva hace parte de la dimensión cognoscitiva del desarrollo humano.

Los resultados obtenidos a partir de estudios de adopción de perspectivas (Flavell 1977, Maratzos 1973, Turiel 1979) Light 1983, Selman 1988, Turiel, Enesco y Linaza 1989, Cario knigh y Eisenber 1991, Itiyrah 1990, Newcombe y Huttenlocher 1992, y Gerris 1997) muestran claramente que esta competencia aparece alrededor de los tres a cuatro años.

Comprender como el niño desarrolla las habilidades de toma de perspectiva cognitiva, es pues un proceso de conocimiento social en que el niño entiende las categorías conceptuales que se generan en la cognición social en su relación con los demás y en primera instancia con sus padres o cuidadores.

El conocimiento es siempre social y sin la sociedad apenas podría producirse, pues el individuo necesita ese marco para desarrollarse; la toma de perspectiva cognitiva hace parte activa en el proceso de socializarse, la fuente de construcción del conocimiento de habilidades de toma de perspectiva no obedece a un sistema específico sino a un sistema de conocimiento general que depende de igual manera de las interacciones del niño con los objetos, acontecimientos y personas del medio social; es importante revisar la presencia de la capacidad o su ausencia para formular inferencias acerca de cómo se relacionaría esto

con el desarrollo social infantil y con sus características y la naturaleza de las interacciones individuo-entorno en el contexto educativo y familiar necesarios en la consolidación y construcción de esta habilidad.

La búsqueda de conocimiento real del niño de estrato uno de la ciudad de Bucaramanga respecto a su capacidad de toma de perspectiva cognitiva, en su vida cotidiana resulta importante respecto de su proceso de socialización en la interacción que establece con su entorno en sus diversos contextos como educativo, familiar, comunitario, grupal etc. De esto podrían derivarse las implicaciones para el diseño de programas de educación prosocial, competencias ciudadanas y la promoción de la convivencia, manejo del conflicto, promoción del liderazgo y capacidad empática.

Teniendo en cuenta todo lo anterior surge la pregunta:

¿Qué capacidad de toma de perspectiva tienen los niños y niñas escolarizados entre los cinco y seis años de edad pertenecientes al estrato uno de la ciudad de Bucaramanga ?

Además de las preguntas planteadas anteriormente el trabajo plantea la siguiente hipótesis:

¿Existe la capacidad para la toma de perspectiva cognitiva en niños y niñas escolarizados entre los cinco y seis años de edad pertenecientes al estrato uno de la ciudad de Bucaramanga?

los resultados hallados en esta investigación, con respecto a la capacidad de toma de perspectiva cognitiva en los niños de cinco a seis años escolarizados de estrato uno de Bucaramanga, indican que no se manifiesta, es decir hay una incapacidad en la habilidad de toma de perspectiva.

## Objetivos

### **Objetivo General**

Identificar y analizar la capacidad para la toma de perspectiva cognitiva en niños y niñas escolarizados entre los cinco y seis años de edad pertenecientes al estrato uno de la ciudad de Bucaramanga, mediante el método empírico analítico a través de dos historias con el fin de realizar un aporte a la investigación sobre toma de perspectiva cognitiva en la ciudad de Bucaramanga.

### **Objetivos Específicos**

- > Describir la forma como se manifiesta la capacidad de la toma de perspectiva cognitiva en niños.
- > Analizar los resultados acerca de la capacidad de la toma de perspectiva cognitiva en los niños estudiados
- > Discutir los hallazgos obtenidos en el presente estudio con estudios previos realizados sobre el tema.

### Antecedentes de Investigación

La presente investigación sobre toma de perspectiva cognitiva utilizó el método empírico analítico basado en antecedentes de investigación sobre este tema que permite un soporte teórico para este estudio, a continuación se nombra los autores que han investigado sobre toma de perspectiva cognitiva, los cuales utilizaron el método empírico analítico con diferentes herramientas de investigación.

El tema de la adopción de toma de perspectiva se origina en la época en que Piaget y G.H. Mead efectuaron sus primeros trabajos. (1932-1950).

Abello, (1998) retoma a Mead (1934) él cual apoyaba la idea de que al interactuar con otros se lograba la descentración social (conciencia de los puntos de vista de los otros), estableciéndose así las bases para la objetividad del pensamiento y del desarrollo intelectual del niño. La adopción de roles hace aparición entonces permitiéndole al individuo "colocarse en el lugar del otro" e inferir acerca de las experiencias de este último.

Piaget e Inhelder (1956) investigaron sobre el egocentrismo, su investigación consistió en presentarle a los niños un modelo tridimensional de tres montañas y se les pedía que determinasen la perspectiva de un muñeco que ocupaba lugares de mira diferentes a los suyos. Los resultados obtenidos con esta tarea llevaron a los investigadores a decir, sobre un niño normal de cuatro a cinco años que parece estar enganchado a su propio punto de vista del modo más restringido y limitado por lo cual es incapaz de imaginar otra perspectiva que no sea la suya.

Piaget (1968) retoma a Feffer (1959); Feffer y Gourevith (1960). utilizaron un instrumento que consistía en pedir al niño que contara una historia sobre situaciones ambiguas tal como aparecían desde el punto de vista de diferentes actores de la situación. Propusieron cinco categorías ordenadas relacionadas con la edad que describe maneras cada vez más sistemáticas de explicar la perspectiva de diferentes actores de una historia.

Algunos años, Piaget, (1980) retoma a Flavell (1968) él cual llevó a cabo una serie de estudios sobre la capacidad del niño para adoptar la perspectiva de otros, en tareas de comunicación especiales, de volver a contar una historia y de acertijos. Para cada tarea se informó de una

serie de estrategias, niveles de etapas relacionados con la edad.

Más recientemente aún Piaget (1968) retoma Selman y Byrman (1960) que han combinado de manera explícita, las dimensiones egocentrismo-perspectivismo con los constructos de etapa y secuencia. Mantenían que "la adopción de perspectivas sociales puede definirse conceptualmente en términos estructurales. Se propuso una secuencia de cinco etapas que iban desde:

1. Un estado egocéntrico en el que él niño es incapaz de diferenciar los puntos de vista de los demás.
2. Conciencia de las diferentes perspectivas sin capacidad para coordinarlas simultáneamente;
3. Adopción auto reflexiva de perspectivas, que implica la conciencia de que los otros son conscientes de la propia perspectiva;
4. Adopción mutua de perspectivas en la que hay conciencia de que yo y el otro podemos asumir simultáneamente y mudamente los puntos de vista de cada uno y
5. Capacidad para adoptar la perspectiva de otro generalizado o del sistema social.

Piaget (1968) cambió su consideración con respecto al egocentrismo; dejó de estimarlo como una fijación del infante en su propio punto de vista, para verlo ahora como una incapacidad para diferenciar puntos de vista. Esta nueva definición esta mucho más acorde con los datos arrojados por estudios contemporáneos. Abello, R. (1998) retoma Fishbein, Lewis y Keiffer (1972) como un primer ejemplo de esta concordancia se encontró un estudio efectuado por estos investigadores pedían a niños de tres años y medio que escogieran, entre un grupo de dibujos, el que mejor representaba el punto de vista de otra persona al

observar, este último un objeto común como un carro de bomberos de juguete. Los resultados obtenidos mostraron que los pequeños realizaban bien lo que se les pedía. Otros estudios han corroborado estos datos, y han formulado como conclusión que los resultados han sido positivos por que los objetos empleados son familiares al niño. Sin embargo aunque esto influye, es cierto que los menores no son tan incapaces como se pensaba, para reconocer que otros individuos tienen perspectivas diferentes a las suyas.

Otros autores como Borke también se interesan en este tipo de investigaciones donde el niño manifiesta comportamientos que muestran intuición gracias a la toma de perspectiva cognitiva.

Abello, (1998) retoma a Borke (1973) que desarrolló un procedimiento de evaluación no verbal que consistía en presentar a un grupo de niños de edad preescolar una serie de historias cortas relacionadas con un personaje que estaba representado por un dibujo con el rostro en blanco. Se pedía a los niños que indicara cómo se debía sentir el personaje eligiendo una expresión emocional apropiada y colocándola en el dibujo. Incluso los niños de tres años consiguieron realizar bastante bien esta tarea. No obstante, como ha indicado Chandler (1977), es posible que los niños respondiesen simplemente basándose en conexiones asociativas entre determinadas situaciones (por ejemplo, el día del cumpleaños) y determinadas emociones (por ejemplo, ser feliz). Lo ideal sería establecer un conflicto entre la perspectiva del niño y la del personaje en cuestión, pero en el caso de la adopción de roles en el área afectiva esto plantea serias dificultades.

Abello, (1998) retoma a Maratsos (1973). Donde pidió a un grupo de niños que explicaran a una persona con los ojos

vendados como jugar a cierto juego. Maratsos pudo demostrar que incluso los niños de tres a cuatro años solían efectuar ajustes apropiados para el oyente. Sin embargo, también es cierto que incluso niños bastante mayores no siempre lo hacen. Tales errores parecen reflejar no tanto una incapacidad para adoptar roles como un lapso momentáneo, como una incapacidad para ocuparse adecuadamente del oyente.

Abello, (1998) retoma a Mossler, Marvin y Greenberg, (1976) los cuales crearon un procedimiento paralelo, implica que el niño cuente una historia en la cual aparecen personajes de una historieta y después hacer que la vuelva a contar desde el punto de vista de uno de los personajes de la historia. Las historias han sido inventadas de modo que el niño disponga de cierta información privilegiada, como lector, que no tiene cuando adoptar la perspectiva del personaje. Normalmente, los niños de alrededor de 7 años no consiguen hacer la diferenciación que se requiere.

Abello, (1998) retoma a estos investigadores Mossler, Marvin, Greenberg, (1976) que concluyeron a través de sus trabajos, en los cuales colocaban a los niños a ver y a oír una historia grabada en un video, y a continuación, observaban a sus madres que miraban el video sin sonido los resultados demostraron como los niños de cuatro a cinco años conseguían inferir con bastante éxito lo que sus madres sabían o no sabían de la historia.

Abello, (1998) retoma a Zahn, Waxler, Radke-Yarrow (1977), los cuales plantearon que se han estudiado dos clases de toma de perspectiva : la perceptual, que se refiere a las inferencias que puede hacerse acerca de lo que otros ven y oyen, y la conceptual, que corresponde a



la capacidad de hacer inferencias acerca de lo que otros piensan, saben, sienten, sus actitudes y preferencias.

Bruner, (1990) retoma a Paúl Ligth (1979) él cual encontró que niños que tenían cuatro a siete años podían hacer juicios acerca de las expectativas de los demás. Otros autores como Selman (1971) e Inge Bretherton (1984) mencionan el hecho de que los niños son muy hábiles a la hora de emplear la mentira para engañar a las otras personas ya que conocen, infieren lo que otros desconocen o ignoran.

Bruner, (1990) retoma a Butterworth y Spilke (1982) los cuales han mostrado que los recién nacidos son sensibles a los patrones presentes en la estimulación auditiva. Meltzoff y Vynter (1983) mostraron que los recién nacidos pueden imitar las conductas de abrir la boca y sacar la lengua, situación que demuestra sus habilidades para percibir la relación entre las informaciones visuales y las respuestas motrices.

Abello, (1998) retoma a Heinz Wimmer & Joseph Perner, (1983) los cuales idearon una ingeniosa tarea, que sirviéndose del lenguaje, permitía determinar el momento de desarrollo de la teoría de la mente. La investigación realizada por Wimmer y Perner constituye hoy en día uno de los trabajos experimentales clásicos para los estudios de la teoría de la mente. En esta investigación, plantearon la situación experimental que permite saber si los sujetos entienden la falsa creencia: el niño contempla un escenario en el que el experimentador y otro niño llamado Maxie están juntos en la habitación. El experimentador esconde un trozo de chocolate bajo una caja que se encuentra delante de

maxie. Entonces maxie sale un momento de la habitación y, el experimentador esconde el chocolate en otro lugar. Entonces se le pregunta al niño donde está realmente el chocolate y, lo que es determinante para la tarea es donde irá a buscarlo Maxie cuando vuelva. Dicho de otra manera el niño tendrá que distinguir entre lo que sabe que es cierto con respecto al estado actual de los hechos y lo que sabe del estado actual de Maxie. Tiene que saber que el comportamiento de Maxie estará en función de sus representaciones internas y no de la realidad externa.

Bruner, (1990) retoma a Bretherton (1984) hace alusión también a la importancia del juego en los niños ya que a través de este el niño inicia imitando sus propias actividades diarias, pasando luego por la imitación que hace de un adulto. Posteriormente, por ejemplo, en el caso de las niñas, juegan con muñecas. Al principio la muñeca es una figura pasiva, después la niña (ya mas grande) , "toma en cuenta" a la muñeca como una compañera a la cual le comenta sus pensamientos y sentimientos. Tiempo después la niña pretende que su muñeca actúe en su lugar; la muñeca es ahora otra persona. Es en este último momento cuando se tiene señales de la aparición de la toma de perspectiva.

Para evaluar la capacidad que tiene los niños para tomar en cuenta la perspectiva de otra persona en términos de deseos y creencias, Raiz, Jonson, Hurón y Cocee (1989) contaron a los niños de cuatro a seis años una historia cuyos protagonistas son un mono travieso y un elefante, al que le gusta mucho la coca cola y aborrece la leche. El mono le ofrece al elefante una lata de coca cola pero en el siguiente episodio, sin que el elefante lo vea, vacia la

lata de coca cola y la llena de leche. Se preguntaba a los niños que habían visto la jugada del mono, como se sentiría el elefante al ver la lata y como se sentirá después de probar el contenido. Los niños de cuatro años consideraban los deseos y respondían bien a la segunda cuestión diciendo que el elefante se pondría triste al darse cuenta de que había leche, pero solo algunos niños de cuatro años y la mayoría del grupo de seis años eran capaces de responder acertadamente a la primera cuestión, diciendo que el elefante se pondría contento al ver la lata, por que creía que había coca cola. Los pequeños no eran capaces de tener en cuenta la creencia del elefante e interpretaban la emoción a partir de lo que ellos sabían sobre el verdadero contenido de la lata.

Bruner(1990)remota a Hughes (1980) esta tarea fue creada en su forma más sencilla, utiliza dos muros que forman una cruz y dos pequeños' muñecos que representan, respectivamente, a un guardia y a un niño pequeño. En los estudios realizados por Hughes el guardia estaba colocado al principio, de modo tal que podía ver los sectores señalados con B y D, mientras que los sectores A y C permanecían ocultos para él por el muro. El niño era luego introducido en la prueba muy cuidadosamente de un modo tal que le proporcionase la posibilidad de comprender plenamente la situación y de captar aquello que se le preguntase. En primer término, Hughes colocó al muñeco que representaba en el sector A y pregunto si el guardia podía verle. Esta pregunta fue repetida para los sectores B, C y D sucesivamente. A continuación, el guardia fue colocado en el lado opuesto, de frente al muro que separa A de C y se pidió al niño que colocase al otro muñeco de modo que el guardia no pudiese verlo. Si el niño cometía algunos

errores en estos estadios preliminares, se le señalaba, y se repetía la orden hasta obtener la respuesta correcta. Pero se produjeron muy pocos errores.

Luego comenzó el test propiamente dicho y ahora la tarea se hizo más complicada. Se colocó otro guardia en la siguiente posición, con respecto al primero. Se pidió a él probando que escogiese al muñeco que representaba a un niño de la vista de ambos guardias, un resultado que sólo podía obtenerse considerando y coordinando dos puntos de vista diferentes. Esto se repitió tres veces de modo tal que en cada una de ellas se dejase como único lugar para ocultarse una sección distinta. Los resultados fueron muy interesantes, cuando se planteó esta tarea a 30 niños de edades comprendidas entre los tres, cuatro, cinco y seis años, un 90% de sus respuestas fueron correctas, e incluso los 10 niños más pequeños cuyo promedio de edad era tres, nueve años obtuvieron un 88% de éxito.

Una de las investigaciones más recientes ha sido la realizada por el Centro de Investigaciones en Desarrollo, Humano (CIDHM), de la división de humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Norte en la Costa Atlántica, en asociación con Colciencias y con la fundación Bernad Van Leer de Holanda (1998) realizaron una investigación donde evaluaron la toma de perspectiva cognitiva y comunicativa en niños de cuatro a seis años en la costa atlántica, y encontraron una incapacidad por la toma de perspectiva cognitiva, y una habilidad para el desarrollo en cuanto a toma de perspectiva comunicativa.

#### Marco teórico

La organización del presente marco teórico se estructuró de la siguiente manera: a) la teoría Piagetiana del

egocentrismo, b) desarrollo afectivo y social c) vida cotidiana d) teoría de la mente e) Desarrollo de la mente.

#### Teoría Piagetiana del Egocentrismo

Jean Piaget (1967) como pionero en la investigación sobre el egocentrismo plantea en primer lugar que hay una "inocencia del espíritu, la cual consiste en la ausencia de toda relatividad intelectual y de todo sistema racional de referencia. Desde el doble punto de vista el conocimiento físico y el conocimiento de los demás o de sí mismo, el niño se encuentra en la situación del sujeto considerado más arriba: Ubicado en el medio de un universo físico y social que nunca ha recorrido, no podrá sino ser víctima de la perspectiva particular en que las circunstancias lo sitúan. En cuanto a la actitud epistemológica que constituye la respuesta a esta situación exterior, no podrá sino ser más "inocente" aún, puesto que durante las primeras semanas de su existencia el niño se ignora así mismo en tanto sujeto pensante y hasta como ser viviente y consciente, hasta el punto de absorberse enteramente en los espectáculos que contempla e ignorar cualquier distinción crítica entre él y el mundo exterior.

Es así como aparece el egocentrismo definido como una aptitud espontánea que dirige la actividad psíquica del niño y que suscita toda su vida en los estados de inercia mental. Desde el punto de vista negativo, esta actitud se opone a la puesta en relación del universo y a la coordinación de las perspectivas, en suma, a la actividad impersonal de la razón.

Piaget (1967) desde el punto de vista positivo, consiste en una absorción del yo en las cosas y en el grupo social tal que el sujeto se imagina conocer las cosas y las personas en si mismas, mientras que en realidad les atribuye en lugar de sus caracteres objetivos, cualidades provenientes del propio yo o de la perspectiva particular en la cual esta comprometido.

Salir de su egocentrismo consistirá entonces para el sujeto no tanto en adquirir nuevos conocimientos sobre las cosas y el grupo social ni aún en volverse hacia el objeto como exterior, sino en descentrarse y disociar el lenguaje del objeto, en tomar conciencia de lo que en él es subjetivo, en situarse dentro del conjunto de perspectivas posibles y por lo mismo en establecer entre las cosas, las personas y su propio yo un sistema de relaciones comunes y reciprocas.

Piaget, (1956) antes de afirmar que el niño es egocéntrico hay que tener en cuenta factores como: El componente relacionado con el punto de partida de la experiencia y la no-diferenciación del sujeto y el objeto de la experiencia, la ausencia de toda relación continuada entre los niños, el lenguaje usado en la actividad fundamental del niño que esta hecho de gestos, movimientos e imitación hasta de palabras, que todos los fenómenos infantiles del pensamiento son egocéntricos, que el egocentrismo del pensamiento está intimamente relacionado con la naturaleza psíquica del niño que es insensible a la experiencia.

Según Piaget (1962) "decir que el niño es egocéntrico es decir que lleva todo a su propio punto de vista, que no ha descubierto la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya como si fuera la única, que

hay un fracaso para distinguir el mundo físico de los fenómenos sociales y mentales, confunde el aspecto subjetivo y objetivo de su experiencia, que existe una tendencia a la creencia inmediata; De ahí la ausencia de relatividad de las nociones, donde aparece una ausencia del razonamiento transductivo que lleva de lo singular a lo singular, por sincretismo, sin llegar a la necesidad lógica ni a las leyes generales"-.

Hay una falta de sentimiento de la reciprocidad de las relaciones, en el niño existen falsos absolutos, es decir, el niño no se da cuenta de aquello que es relativo a su propia posición y cree que representa la verdad o la realidad absoluta: el mundo tal como es.

En el egocentrismo es posible distinguir varias clases tales como: verbal o social, egocentrismo ontológico, egocentrismo lógico y el intelectual. El egocentrismo verbal es una actitud cognoscitiva, es una manera de comprender a los otros. El egocentrismo intelectual es una actitud espontánea que dirige la actividad psíquica del niño en sus comienzos y que subsiste toda la vida en los estados de inercia mental, el egocentrismo ontológico que permite la comprensión del universo infantil y dará la realidad y la causalidad en el niño el egocentrismo lógico consiste en la creencia inmediata.

Abandonar su punto de vista inicial, lo sitúa simplemente entre el conjunto de los otros puntos de vista posibles. Es decir, que la comprensión de los demás supone, al igual que la del mundo físico, dos condiciones:

1. Tomar conciencia de sí como sujeto y desligar el sujeto del objeto de manera de no otorgar al segundo los caracteres del primero.
2. Dejar de considerar el propio punto de vista como el único posible y coordinarlo con el conjunto de los demás, es decir adaptarse al medio social, como medio físico, es construir un conjunto de relaciones y situarse a sí mismo entre estas relaciones gracias a una actividad de coordinación que implica la descentralización y la reciprocidad de los puntos de vista.

### Desarrollo afectivo y Social

El niño pasa por un proceso tanto cognitivo como afectivo desarrollando y manifestando comportamientos que son base para la interacción social y las actividades con los demás.

Antes de finalizar el primer año de la vida, los niños responden selectivamente y apropiadamente a la expresión facial de las madres. Este responder selectivo, por ejemplo, la tendencia a acercarse o a retirarse de un objeto dependiendo de si la madre sonríe o parece temerosa, es un paso importante en la comprensión de la emoción. Implica que el infante puede entender en cierto nivel la postura emocional de las personas, si es positiva o negativa - si señala el estímulo o el desaliento.

También implica que el infante entiende la intención de la emoción de las personas - el hecho de que está dirigido hacia un objeto particular más bien que otro. No importa como es apropiado estas reacciones, el bebé no hace



ningún esfuerzo deliberado de traer ningún cambio en las emociones de las personas. El bebé reacciona a la emoción pero no intenta causarla.

En el curso del segundo año, cuando los niños comienzan deliberadamente a confortar a la gente, sus esfuerzos pueden ser tentativos o torpes inicialmente, pero son cualitativos diferentes a cualquier cosa que se puede observar en el primer año de la vida. Aunque llegan a ser más peritos en confortar y relevar señal de socorro, también llegan a ser más peritos en la señal de socorro que provoca embromando, lastimando, y molestando a otros niños y adultos.

Desde un punto de vista teórico, esta combinación de la condolencia y del rencor creciente es particularmente interesante. Sugiere que los niños jóvenes estén comenzando a identificar las condiciones o las acciones que comenzarán o pararán un estado emocional en otra persona. Sus esfuerzos de cambiar otro estado emocional de las personas constituyen un avance claro en el tipo de comportamiento que vemos alrededor de los 12 meses de la edad.

Los niños comparten e interpretan emociones, hasta llegar a la empatía, que es la capacidad para experimentar las emociones de los demás, esta empatía es el importante mediador de la regulación interpérsocial y motivadora de la conducta pro social. Según Haviland y Llewica (1987) "los bebés a los 10 meses se interesan por el malestar de los otros produciendo una imitación mimética de gestos y expresiones faciales, (malestar global y empático) ya que los bebés no son capaces de separar los sentimientos de los demás de los suyos propios. Las emociones favorecen la

adaptación humana a nivel individual y social, un factor clave en el desarrollo afectivo del niño se origina en la interacción con la figura de apego que es la confianza infantil en que los estados emocionales pueden ser controlados".

Efectivamente en esta interacción los niños desarrollan expectativas sobre la capacidad de la figura de apego para cambiar sus estados afectivos. Con el establecimiento del apego alrededor de los ocho meses la experiencia emocional se organiza entorno a la figura de apego.

La figura de apego es fundamental en el desarrollo de las emociones en los niños, ya que creada esta figura la interacción social puede ser más asertiva y efectiva en el desarrollo de la personal del infante.

La interacción social no solo modula el nivel de activación emocional sino también la expresión de las emociones. Por ello una forma adecuada de estudiar la interacción entre iguales consiste precisamente en ir analizando sus interacciones lúdicas, que como es natural refleja sus avances cognitivos y relacionales que se van produciendo a lo largo del desarrollo evolutivo.

Las madres son progresivamente más responsivas a las señales de interés, alegría y sorpresa de los niños y menos a las expresiones emocionales negativas, como la cólera y la tristeza. Así los niños van modulando la expresión emocional en función de la aceptación de las mismas por sus cuidadores. Elevados niveles de alegría materna se asocian con elevados niveles de alegría e interés de los bebés, también son evidentes ya las diferencias de género. Las madres sonríen más y muestran mayor expresividad ante las

niñas, lo que explicaría la mayor sociabilidad de esto, su superioridad en las pruebas de reconocimiento afectivo y tendencia a sonreír más. El desarrollo emocional depende de múltiples factores y entre ellos la relación con las figuras de apego que desempeñan un papel decisivo en los primeros momentos de la vida.

Según Alessandri y Lewis (1996) "las emergencias de las emociones socio morales existe diferencias de género, se ha comprobado que entre los dos y los tres años las niñas puntúan mas alto que los niños en diferentes medios de empatia que manifiestan más comportamientos pro sociales hacia sus madres. La relación entre agresión y reparación se encuentra en niñas de dos años y en niños no. A los dos años niños y niñas no difieren en trasgresiones morales. Las madres focalizan más las consecuencias de los actos con los demás de las niñas sensibilizándolas con los estados internos mientras que con los niños usan más las órdenes, las amenazas y la fuerza física".

En esta edad, también aparece el juego simbólico que incluye jugar con los sentimientos de si mismo y de los otros. De hecho en el juego simbólico en los niños hablan mucho más de estados afectivos-- que en otros contextos. Según Harris (1989) "El juego simbólico ejerce un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de las emociones. Los niños se toman así mismos como punto de referencia y la capacidad de imaginación proyectiva les ayuda a ponerse en el lugar del otro".

De acuerdo con los datos de Dunn (1995) "Los niños que más jugaron simbólicamente con sus hermanos a los dos años fueron los más capaces posteriormente de comprender las emociones de los demás, los que mostraron más capacidad de ponerse en el punto de vista del otro y que quienes

establecieron una comunicación afectiva más fluida en la interacción con un amigo". Por otra parte el juego simbólico facilita el desarrollo emocional ayudando a los niños a acceder a sentimientos suprimidos y afrontar muchas de las ansiedades y miedos de la vida cotidiana.

#### Vida cotidiana

Acerca de la vida cotidiana la vida y el mundo en general, han sido el interés de estudio y de análisis de la filosofía, por ello el hablar de vida cotidiana hace alusión a un concepto nuevo, que en los últimos tiempos ha tomado auge ya que se le ha llegado a visualizar como la forma más adecuada para interpretar y comprender la realidad.

Aunque no existe unificación de criterios con respecto a que es la vida cotidiana, algunos autores como (1994) Melich la concibe como el horizonte-temporal en que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de ordenes espontáneo o irreflexivo; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado de muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad.

Lechner (1990) plantea que hablar de vida cotidiana es hacer referencia a una noción multifacética que implica la presencia de polémicas por diversidad de opiniones al respecto.

El ser humano irrumpe en un mundo, pero un mundo que no es ninguno en particular, por el contrario, se convierte en tal cuando ese ser humano lo construye, espacio-temporalmente. El individuo se convierte entonces en un sujeto de su mundo circundante de su entorno.

El ser humano no se mantiene simplemente en la acción de adaptarse al medio y transformarlo él va más allá y le otorga sentido al entorno que es entonces significativo. Pero como en el vivir el hombre se encuentra con otros y se comunica con estos, este encuentro permite la construcción de un entorno común. Cuando un individuo nace, el medio o entorno en que vive ya posee un "fondo ritual" así lo denomina Fabregas (citado por Melich 1994), es decir, una serie de aspectos de "como vivir" en ese espacio y tiempo; en individuo llega a un mundo social y cultural previamente establecido que sirve de referencia a "él" y a los "otros" para actuar o manejarse en dicho mundo.

El entorno es el medio en que se vive, y la influencia del entorno sobre el carácter y el modo de vida es lo que hace su significación. El hombre no es independiente del aspecto particular que le muestra el mundo. De este modo el concepto del entorno es en origen un concepto social que expresa la dependencia del individuo respecto al mundo social y que en consecuencia se refiere solo al hombre (Melich, 1994). Cada vez que alguien aparece en un espacio y tiempo vitales, aprehende y aprende a través de los otros el mundo, los procesos significativos e interpretativos que en este acontece.

Los padres generalmente los que en primera instancia filtran o seleccionan el mundo social para el niño: transmiten aspectos del mundo que son importantes de acuerdo con lo que dentro de su entorno particular humano es significativo. De esta manera puede decirse por ejemplo que un niño de clase baja absorbe el mundo social desde la perspectiva que poseen sus semejantes que también había en su medio circundante, así como, desde el matiz idiosincrático que le han dado sus padres u otros

individuos encargados de su socialización. Consecuentemente, un niño de clase baja tendrá una visión del mundo, diferente a la de un niño de una clase socioeconómica más favorable.

Por consiguiente, estudiar la vida cotidiana es poseer un marco de referencia que permite el acercamiento a los fenómenos particulares que se producen en el diario vivir.

En la cotidianidad se dan las relaciones entre los sujetos, por tanto el mundo de la vida es comunitario, ínter subjetivo; la comunicación y la interacción se constituyen en la estructura fundamental de la realidad del mundo de la vida. En la actitud natural, el individuo presume que los objetivos del mundo externo son los mismos tanto para sus semejantes como para él, y tienen fundamentalmente el mismo sentido. Pero ¿Cómo se experimenta ese mundo intersubjetivo?

Se puede distinguir diversos modos de esta experiencia. La más importante de ellas es la interacción social; la subjetividad del otro nos es accesible de manera inmediata y es en ella cuando el otro es reconocible como realidad corpórea.

Así, el niño continuo viviendo las experiencias cotidianas que le permiten conocer el mundo y crear diferentes medios para comportarse ante su entorno implementando estrategias para ser utilizadas en las conductas sociales.

### El juego en los niños

Las mejores experiencias vividas en los niños se dan con respecto a los juegos.

Las primeras actividades de los niños se realizan en el juego motórico y funcional que esta formado por simples acciones y ejercicios motores basados en movimientos repentinos, es allí donde aparecen las primeras conductas sociales del niño con los adultos y con otros niños poniendo de manifiesto el mutuo interés por la interacción social que tiene la especie humana. A partir de los nueve meses aumenta la frecuencia y la intencionalidad de las conductas comunicativas, los niños se tocan, se observan, se sonríen se muestran enfadados se imitan y responden a las iniciativas lúdicas de los compañeros. Los intercambios entre iguales suelen producirse en torno a juguetes.

En la etapa del juego simbólico o de ficción el desarrollo de la capacidad simbólica va a permitir a niños y niñas compartir el significado de las actividades que realizan dando lugar intercambios gestuales y lingüísticos más sofisticados (imitación, discusiones por la posesión de objetos, etc.). El juego simbólico al generar situaciones imaginarias permite a los niños crear nuevas normas, ensayar nuevas situaciones, modificar actividades, intercambiar papeles etc. Todo ello dentro de un contexto lúdico protegido sin experimentar el peligro que entrañarla realizar estas actividades directamente en la realidad.

Estas experiencias lúdicas son importantes ya que el niño observa y mantiene la atención sobre lo que hacen los demás facilitado que los niños sean más sociables con los compañeros de juego y conozcan distintas estrategias para iniciar interacciones, conversaciones, actividades conjuntas.

En la medida que a lo largo de la edad preescolar y escolar se producen cambios personales contextuales surgen nuevos objetivos, cambian las situaciones que elicitán

emociones y la expresión de las mismas y se producen importantes progresos en la comprensión y en la respuesta empática. A partir de este momento, la interacción con los iguales adquiere una gran relevancia como contexto relacional y se puede esperar una ínter influencia entre el desarrollo emocional y las relaciones con los compañeros.

A los cuatro años los niños ya son capaces de explicar las emociones propias y la de los demás en términos de deseos -resultados. Considerar los deseos del otro es un avance importante pero la emoción no se explica solo por la relación entre el deseo y la situación "objetiva" sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto. Según Harris (1989) "gran parte de la investigación sobre la "teoría de la mente" aplicada a la emoción ha centrado su atención en el modo en que los niños tienen en cuenta la perspectiva de otra persona en términos de deseos y creencias". Considerar las creencias de los demás a la hora de inferir sus emociones es una tarea compleja para los preescolares. Es a partir de los 6 años cuando los niños comprenden: A. Que no es la situación objetiva sino el desarrollo personal lo que explica la emoción. B. Que esta no solo depende del deseo sino también de las creencias y C. Que estas pueden ser erróneas.

En la comprensión de las emociones la toma de perspectiva además de deseos y creencias debe incluir otros factores en la comprensión de las emociones.

#### Teoría de la mente

En los últimos años se ha producido una explosión en el interés por la comprensión temprana de los niños respecto de la mente Butterworth, Harris, Leslie & Wellman,



1991; Astinton, Harris & Olson, 1998; Frye & Moore, 1991, Whiten, 1991) . La investigación que se ocupa de este tema se ha dado en llamar teoría infantil de la mente.

Constantemente "leemos" la mente de los otros en sus expresiones y acciones, en sus palabras y en sus hechos. Sin esa capacidad no sería posible comprender la naturaleza de la inteligencia humana ni los secretos de su origen. Para que se construya la identidad y el individuo se reconozca "como si mismo", requiere adentrarse en los procesos de socialización. El "otro" la igual que "yo", son interioridades que se exteriorizan. Charles H. Cooley (citado por Keller y Light, 1991) fue uno de los primeros teóricos en considerar los orígenes sociales del concepto del yo. Este autor consideraba que adquirimos el sentido de nuestro yo, debido a que nos vemos reflejados en las actitudes que las otras personas tienen para con nosotros, imaginándonos que están pensando acerca de nosotros.

Angel Rivière (1998) afirma que los humanos somos "mentalistas hábiles", vemos en mundo con una "mirada mental" o , como prefiere decir el filósofo Daniel Dennett (1987), nos enfrentamos a el con una "actitud intencional" sino tuviéramos esa actitud intencional, esa mirada mental al otro y a nosotros mismos, los humanos seríamos incapaces de hacer cosas tales como compartir ideas a través de actividades comunicativas, complejas, en que las mentes se adaptan mutuamente en relaciones recíprocas muy sutiles. Tampoco seríamos tan sagaces en el engaño y su detección como lo somos realmente. (Rivière & Núñez, 1998, p.10)

En su sentido más pleno y completo, Rivière y Núñez plantean que una teoría de la mente es un sistema conceptual que incluye la noción (al menos implícita) de creencia. Es decir, la idea de que otros organismos, o en

uno mismo, pueden existir formas de representación, capaces de ser verdaderas o falsas. Esa noción junto con la intención y deseo constituyen los pilares de la teoría de la mente. (Riviére & Núñez, 1998.)

En el debate suscitado por el artículo Premack & Woodruff, el filósofo Daniel Dennett ( citado por Riviére & Núñez, 1998) , estableció dos criterios fundamentales para poder justificar la atribución de una teoría de la mente: primero, el organismo que posee una teoría de la mente tiene que ser capaz de "tener creencias sobre las creencias de los otros" distinguiéndolas de las propias; y segundo, debe ser capaz de ser y predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciarlas de las del propio sujeto.

Riviére & Núñez plantean que el hombre puede atribuir explícitamente creencias y deseos o predecir manifiestamente conductas, sirviéndose del lenguaje. Las habilidades lingüísticas de los niños abren una ventana directa para conocer cuando y hasta que punto poseen el sistema conceptual de intenciones, creencias y deseos al que denominamos teoría de la mente.

En 1983, Heinz Wimmer & Josef Perner, idearon una ingeniosa tarea que, sirviéndose del lenguaje, permitía determinar el momento de desarrollo de la teoría de la mente.

Los niños adquieren y aplican el concepto de creencias a si mismos y a los demás aproximadamente en el mismo momento durante su desarrollo ( Bartsch & Estes, 1996). Aunque el objetivo principal de varios estudios de teoría de la mente ha sido establecer patrones de edad normativos en la comprensión y adquisición" de estados, conceptos y tareas mentales, esos estudios realmente han demostrado

diferencias individuales en el desarrollo de este proceso. Los datos indican que variables tales como la habilidad del lenguaje y el tamaño de la familia afectan los estados y conceptos mentales y el desempeño de las tareas (Dunn, Brown, Siomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Jenkins & Astington, 1996) .

Varias perspectivas sobre la toma de perspectivas sobre la teoría de la mente han sido presentadas para explicar el desarrollo del conocimiento que los niños tienen de la mente por el cual ellos leen a los demás y adquieren psicología común. Las dos primeras categorías de teoría de la mente son teoría y teoría de la simulación.

De acuerdo a la teoría de la simulación (Gordon, 1992; Harris, 1992), los humanos tienen una capacidad innata para "simular" a los demás, y esta capacidad le proporciona una psicología común a los individuos con la cual se pueden explicar las intenciones de los demás. La teoría de la simulación sostiene que los niños entienden e infieren los estados mentales de los demás por medio del proceso de simulación (por ejemplo, al ponerse a ellos mismos en las situaciones o circunstancias de los demás). Así como en el caso la teoría-teoría, se entiende que las experiencias de la vida juegan un papel importante en el mejoramiento de las habilidades del niño para simular

La perspectiva innata de la teoría de la simulación (Fodor, 1992) es que la adquisición del conocimiento de la mente y de la psicología común es natural. La gente nace para pensar instintivamente acerca del mundo de cierta manera porque poseen conceptos, que son innatos (por ejemplo, inventarios, ontológicos, ontologías meta cognitivas, y representaciones), psicológicos o mentales.

La meta cognición, o la habilidad para pensar acerca de cómo uno piensa, esta asociada con la teoría de la mente (Flavell, 1988).

El término meta cognición se refiere a la habilidad propia de desarrollar y entender estados mentales y, por extensión los estados mentales ( Bartsch & Estes, 1996), se conoce también como teoría de la mente.

La adquisición y comprensión de estados mentales forman la base para una posterior meta cognición y cognición social. En este sentido, la teoría de la mente es un prerrequisito para la meta cognición, la mente es considerada como la conexión entre el mundo externo y la reacción de cada uno de nosotros a él. Estados mentales tales como las percepciones, intenciones, emociones, deseos, remembranzas, y pensamientos se originan en la mente. El rol de la meta cognición es inferir los pensamientos de los demás y predecir los comportamientos de otras personas en los cuales la conciencias, las interacciones sociales y las experiencias juegan un papel más prominente.

La meta cognición es el empleo estratégico de los propios procesos y recursos cognitivos de una manera significativa. Está relacionada con los esfuerzos personales de un individuo por construir conocimiento. Se refiere a cuándo, qué, dónde y cómo usas las propias habilidades de pensamiento y de solución de problemas para alcanzar comprensión e introspección.

La meta cognición se requiere para que ocurra el aprendizaje. Permite que el individuo mantenga un control deliberado y consiente sobre la manera como la información

es procesada. Involucra control activo y consciente sobre procesos cognitivos.

El término meta cognición es usado para referirse al conocimiento propio acompañado de una autoconciencia y de comportamiento autoregulatorio cuando uno esta desarrollando un labor en el campo académico o en situaciones de la vida real (Flavell, 1981, 1983, 1989).

La meta cognición y el monitoreo cognitivo consiste en cuatro elementos: conocimiento meta cognitivo, el cual se refiere a las perspectivas que uno tiene acerca del propio aprendizaje así como el de los demás, la experiencia meta cognitiva la cual hace referencia al estado conciente de la mente que acompaña los aciertos o los fracasos en el desempeño de tareas; metas o tareas, las cuales se refieren a los objetivos por alcanzar y las acciones o estrategias, que se refieren al uso de ciertas estrategias o técnicas para lograr una meta o finalizar una labor (flavell, 1989).

En los últimos años se ha producido una explosión en el interés por la comprensión temprana de los niños respecto de la mente (Butterworth. Harris, leslie, Wellman, 1991) . Investigación que se ocupa de este tema se ha dado en llamar "teoría infantil de la mente".

Cuando se plantea que la comprensión infantil de la mente es una teoría, no se quiere decir necesariamente que se trata de una teoría formulada explícitamente o que las empresas cognitivas encaran los niños sean idénticas a la de los científicos adultos. El objetivo de la teoría infantil de la mente no es demostrar que lo que hacen los científicos es idéntico a lo que hacen los niños, sino mas bien utilizar las nociones científicas como base para caracterizar un aspecto importante de desarrollo cognitivo. (Gopnick & Wellman 1994).

Los psicólogos han diseñado un gran número de tareas experimentales para averiguar hasta que punto los niños son capaces de realizarlas con éxito y poder así comprender mejor los mecanismos psicológicos que permiten a los demás estados mentales. Estas tareas han contribuido a precisar el momento en que los niños son capaces de forma explícita, de elaborar ideas sobre la mente (Marti E. 1997).

Uno de los requisitos esenciales para poder hablar de teoría de la mente es , sin lugar a dudas, la clara distinción entre los estados mentales propios y los de otras personas. Es cierto que el niño de dos años tiene una clara identidad existencial. Es un organismo separado de las otras personas cuyo sentido de si mismo esta encarnado en sus emociones, en sus acciones y sensaciones y en su cuerpo. Ha si lo han mostrado las diferentes formas de auto conciencia que surgen al finalizar el segundo año de vida, pero el niño a un no es capaz de saber en que reside la diferencia (y la semejanza) con las demás personas, no es capaz aun de comprender que él mismo puede tener un punto de vista sobre las cosas (una serie de "estados mentales") que difieren del punto de vista de otras personas ( sus "estados mentales" ) ( Martín, 1997).

Gopink y Wellman (1994), postulan que entre los dos años y medio los cuatro años se produce un cambio de una teoría psicológica mentalista a otra. El cambio no es de "todo a nada", sino que se trata de una transición gradual de una concepción acerca de la mente hacia otra. En realidad este cambio esta manifestando los procesos intermedios característicos del cambio teórico. Los niños de dos años tienen una teoría temprana que incluye una concesión de estados mentales tales como los deseos y las percepciones, pero desde el punto de vista de

los adultos esta teoría es equivocada por que no postula la existencia de estados mentales representacionales y creencias prototípicas. En los niños de tres años se puede observar una etapa intermedia en la cual han desarrollado una explicación no representacional de las creencias. También en esta etapa comienzan a comprender aspectos representacionales de sus nociones de percepción y deseo, que se encuentran ya bien desarrollados, y valerse de las representaciones mentales como si fueran una hipótesis auxiliar destinada a explicar contra evidencias importantes. En una tercera etapa que comienza alrededor de los 4 años los niños organizan su teoría explicativa principal. Se dan cuenta de que lo que piensan los actores- su presentación del mundo y no el mundo mismo- determina inevitablemente sus acciones. Esta visión nueva y unificada no solo aporta nuevas predicciones, explicaciones e interpretaciones, sino que también aporta una perspectiva revisada de los mismos fenómenos que antes explicaban a partir de la teoría basada en el deseo- percepción.

Continuando con el recuento histórico Gopnick & Wellman (1994) en su artículo "la teoría de la mente al referirse a las teorías infantiles de la mente manifiestan que, a los dos años, el conocimiento psicológico para estar primordialmente organizado en términos de dos estados internos: los deseos y las percepciones. La comprensión del deseo acompaña a la conciencia temprana acerca de la posibilidad de que la mente cambie lo que ocurre en el mundo. La comprensión de la percepción, por su parte, acompaña al conocimiento temprano de que lo que ocurre en la mente dependen de lo que ocurre en el mundo. Mas aún, tanto el deseo como la percepción en su carácter de constructos teóricos, sirven para explicar la acción pero

pueden estar divorciados de cualquier acción particular que lleve acabo un agente.

Lo mas importante, sin embargo, es que el deseo y la percepción pueden ser comprendidos al comienzo en términos no representacionales. Los deseos se comprenden simplemente como una especie de impulso hacia los objetos (Wellman & Woolley, 1990). Las percepciones inicialmente se entienden como la simple conciencia de los objetos o del contacto visual con ellos (Flavell, 1988) . En ninguno de los dos casos el niño concibe una relación proporcional o representacional compleja entre esos objetos y el mundo. Los niños muy pequeños parecen tratar el deseo y la percepción como simples lazos causales entre la mente y el niño.

#### Desarrollo de la Mente

Hacia los tres años, el niño comienza a evidenciar signos de poseer una ontologia mental más elaborada. La lengua natural puede aportarnosr un cambio para explorar esas capacidades. Antes de los tres años los niños hacen un uso amplio y adecuado de los términos que designan deseo y percepción (Bretherto & Beeghly, 1982) . Los términos mentales de un carácter más cognitivo (pensar, saber, recordar, hacer, creer, soñar). Aparecen aproximadamente a los tres años (Shantz, Wellman & silber, 1983) . Existen evidencias de que alrededor de esta edad los niños comienza a desarrollar un noción más general de las creencias (Moses, 1993; Wellman & Bartsh) 1988) y también de estados mentales representacional pero ficticios tales como el juego de ficción, los sueños y las imágenes. (Wellman & Estes, 1986; Woolley & Wellman, 1992, 1993) .



Cuando estos conceptos aparecen por primera vez tienen, no obstante, un carácter de especial interés, enmarcado por la teoría infantil que ya es más amplia pero todavía esta basada en la percepción y el deseo. Al comienzo la comprensión de una creencia es no representacional y esta modelada sobre una comprensión anterior del deseo y especialmente de la percepción. Desde esta perspectiva, la creencia, al igual que la percepción y el deseo, implica lazos bastante directos y causales entre los objetos y los que la poseen. Esta perspectiva ha sido denominada "teoría de la copia"

(Wellman, 1990), "Teoría Gibsoniana" (Astington & Gopnick 1991) o "teoría de la situación" (Perner, 1991), así como también teoría de la creencia de "conexión cognitiva" (Flavell, 1988). La idea común de todas estas perspectivas es que los contenidos de la creencia reflejan directamente al mundo. En ese sentido, la primera concepción de la creencia en los niños parecería una simple extensión de constructos teóricos no representacionales anteriores.

La evidencia más difundida de que los niños tienen esta perspectiva no representacional de la creencia, son los mal entendidos de las situaciones que implican falsas representaciones.

A medida que transcurre el tercer año de vida, los niños comienzan a comprender aspectos representacionales del deseo y la percepción. Tanto el deseo como la percepción se puede concebir de manera representacional o de manera no representacional.

Hacia los cuatro o cinco años los niños, en la cultura occidental, han desarrollado una visión bastante diferente del mundo, a este aspecto, algunos autores la han llamado "modelos representacional de la mente" (Flavell, 1988;

Forguson & Gopink, 1988; Perner, 1991). Desde esta perspectiva, casi todo el funcionamiento psicológico está mediado por representaciones. Los deseos, las percepciones, las creencias, los fingimientos y las imágenes implican una estructura básicamente semejante, a veces descrita en términos de actitudes y contenidos preposicionales. Todos esos estados mentales implican representaciones de la realidad y no realidades en el mismo. En términos filosóficos, la visión de la mente por parte del niño se vuelve completamente "intencional". Además de distinguir diferentes tipos de estados mentales con relaciones diferentes respecto del mundo de los objetos (deseos versus percepciones), el niño observa que la vida mental tiene el mismo carácter representacional. (Gopink & Wellman, 1994).

La teoría de la mente postula la edad de los cuatro años como una edad mágica. Gracias a ingeniosos experimentos como los de creencias falsa, se ha visto como esta edad marca una referencia evolutiva bastante precisa en la comprensión de los fenómenos mentales y parece constituir una edad frontera antes de la cual es difícil que se comprenda la naturaleza representativa de los estados mentales y sus características principales, entre las que se destaca la "intencionalidad".

Del mismo modo, el verdadero engaño (aquel que supone entender que una persona puede tener una creencia del observador, así como la comprensión de que dos personas puedan tener un punto de vista diferente sobre la misma realidad y la comprensión de la relación entre un deseo y la creencia que lo sustenta, son todas aquellas adquisiciones tardías que aparecen alrededor de los cuatro años. Todos los datos parecen indicar que la comprensión de

los fenómenos mentales es una capacidad que se va construyendo a diferentes niveles de complejidad.

Es posible que aparezcan, a diferentes momentos evolutivos, capacidades nuevas que representan un salto cualitativo. Uno de estos momentos parece estar constituido, alrededor de los cuatro años, por la comprensión del carácter representacional de los estados mentales. Pero antes de este nivel de comprensión aparecen otros más precoces que son requisitos indispensables para la elaboración de una teoría de la mente; y podemos añadir también que después de los cuatro años y hasta la edad adulta se van haciendo más elaboradas las inferencias sobre los estados mentales. (Martín, 1997).

Todos los datos anteriores apuntan a considerar que el niño de cuatro años, da por finalizada la construcción de una teoría de la mente. Es innegable que a esta edad, parece una serie de nuevas capacidades que suponen un paso más en la comprensión de la mente y en la posibilidad de atribuir estados mentales a las otras personas. Así lo atestiguan la mayoría de los resultados experimentales sobre tareas que tienen una estructura parecida a la de la falsa creencia. (Martín, 1997).

Todos los datos anteriores apuntan a considerar que el niño de cuatro años es un (psicólogo) bastante consumando. Se da cuenta que las otras personas tienen representaciones diferentes a las suyas aunque se refieran a la misma realidad y que esas representaciones son erróneas. Pues imaginarse lo que es una creencia falsa y puede también manipular la creencia de otra persona para lograr que esto haga algo que él desea. (Martín, 1997).

Los niños pueden razonar acerca de estados mentales propios y de otras personas, y pueden diferenciar el mundo

mental del mundo físico. Los niños aplican habilidades de razonamiento causal familiares a comportamientos y objetos familiares. Los niños que aun no han iniciado la ecuación formal entienden metáforas, personificaciones y concepciones de la mente como una entidad independiente. Esta conciencia se incrementa gradualmente una vez que ellos hincan el colegio. (Wellman & Gelman 1992) .

De hecho, se ha encontrado que niños de seis años de edad son competentes como los adultos en demostrar entendimiento y acceso conciente a la rotación imaginaria de dibujos visuales (Estes, 1998)-. Los estudios indican que los niños fueron similares a los adultos en cuanto al uso espontáneo y no instruido de la actividad de rotación mental, y en sus descripciones verbales de esta tarea mental. Esencialmente, el estudio reveló que los niños son conscientes de sus propios procesos mentales.

Según Gnepp y Col (1989) analizaron la capacidad infantil de considerar factores individuales como la personalidad. A los cuatro o cinco años y sobre todo a partir de los seis años los niños utilizan la información sobre las disposiciones de la gente en grupos sociales específicos para modificar sus\* inferencias emocionales prediciendo de la proyección y de su propia perspectiva. Los rasgos de personalidad constituyen otro importante tipo de información a la hora de predecir reacciones emocionales en los demás.

La comprensión de las emociones ajenas es fundamental en las relaciones sociales. Tanto la comprensión situacional como la toma de perspectiva emocional se relaciona con competencia social, empatía, prosocialidad y aceptación por parte de los pares. (Denham 1986: Garner, Jones y Palmer 1994) Denham, Mckinley, Couchoud y Holt

(1990) "Encontraron una estrecha relación entre comprensión emocional y aceptación por parte de los pares comprobando además que esta asociación no era mediada ni por el género ni por las medidas de conducta pro social".

En el desarrollo afectivo del niño existen factores muy importantes uno de ellos la edad que influye por una parte a través de un incremento de las experiencias emocionales del sujeto. De acuerdo con Strayer (1992) "Una importante fase en la respuesta empática es la reverberación o resonancia que se produce entre los sentimientos del otro y las evocaciones de la propia experiencia, esta resonancia especifica más la participación afectiva con los afectos del otro". Por tanto, a medida que se incrementa la gama de experiencias emociones la resonancia es más amplia y compleja. Con niños y adultos se ha comprado que la empatia y la respuesta hacia el otro es mayor cuando el sujeto que empatiza ha vivido experiencias emocionales similares.

Sin embargo la empatia no solo requiere participación con el otro: establecida esta, es preciso reinstaurar el distanciamiento psicológico, la diferenciación entre uno mismo y la otra persona para realizar uno mismo un análisis más objetivo. Se requiere comprender la emoción del otro (¿Por qué se emociona?), comprender la respuesta emocional en uno mismo y tener en cuenta las características de la situación para tomar las decisiones que orienten la acción apropiada. Los niños pequeños conocen su propia experiencia que determinadas situaciones generan determinadas emociones, este nivel de comprensión es suficiente para que los preescolares una vez activados emocionalmente por la aflicción de la víctima comprendan su emoción y respondan pro socialmente. A medida que con la edad aumenta la

experiencia socio emocional se amplia este conocimiento emocional.

Sin embargo, en otras, ocasiones el conocimiento ocasional limitado a lo experimentado previamente no es suficiente» En determinados sucesos emocionales la interferencia sobre la emoción del otro requiere la toma de perspectiva emocional. Esta capacidad es fundamental cuando la persona empáticamente motivada realiza un esfuerzo imaginativo por ponerse en la situación del otro para comprenderlo mejor. Por otra parte la toma de perspectiva es esencial a la hora de seleccionar la respuesta apropiada. De otra forma acertar en la conducta requiere considerar no tanto lo que nos consolaría o ayudaría a nosotros o a la gente en general sino las condiciones o actuaciones que pueden mejorar el estado afectivo de la víctima teniendo en cuenta sus características personales. Desde el punto de vista teórico tiene sentido por tanto esperar un progreso en la empatía y el comportamiento pro social en relación con los avances evolutivos en la capacidad cognitiva de toma de perspectiva emocional.

Según Lennon y Eisenberg (1992) "es importante tener en cuenta que aunque no son las capacidades cognitivas las que motivan la sensibilidad social y la orientación pro social, los conocimientos sobre el tema si apoyan un modelo interactivo, afectivo cognitivo en la evolución de la empatía. El desarrollo de la empatía es muy dependiente del contexto familiar".

En la etapa preescolar los niños van adquiriendo nuevas formas de interacción y mayor competencia social en las interacciones con los compañeros. Su mundo social se amplía al aumentar el número de compañeros de juego y se

hace mas diferenciado al experimentar distintos tipos de interacciones lúdicas.

Algunos logros cognitivos como la capacidad de ponerse en la perspectiva del compañero y la posibilidad de comunicarse a través del lenguaje contribuye a que los intercambios lúdicos entre los preescolares sean cada vez más complejos, a que aprendan nuevas conductas sociales como hacer turnos en las interacciones, llegar a mejores acuerdos sobre las formas de juego, a realizar hacer imitaciones reciprocas o llevar a cabo conductas prosociales de ayuda y cooperación a los iguales.

Las capacidades intelectuales que adquieren los niños a partir de los seis años les permiten comprender mejor las relaciones sociales. La capacidad de toma de perspectiva social y la comprensión progresiva de que las relaciones interpersonales se construyen entre los participantes en la acción social y por tanto cambian, se transforman y pueden romperse en función de lo que uno haga, van a imprimir un carácter de durabilidad y reciprocidad a las relaciones sociales. Según Lennon y Eisenberg (1992) "el desarrollo de estas capacidades cognitivas y relacionales, así como la experiencia ya adquirida al interactuar con los compañeros son la base de las nuevas formas de interacción propias de esta etapa: el juego, comentarios, o cotilleos que corresponden a aspectos criticables o admirables de la conducta de los otros y a la importancia de las relaciones interpersonales entre los amigos".

No es posible estudiar el desarrollo personal y social de los seres humanos sin incluir un análisis de lo que constituye uno de los elementos más cruciales y centrales, el más personal e intransferible componente de nuestra realidad psicológica: El yo la identidad personal, la

definición de nosotros mismos y de nuestras características así como los sentimientos asociados a esa identidad y a esa definición. El análisis de la evolución del yo es, por ello, pasado obligado en cualquier aproximación evolutiva a la construcción de la persona y sus relaciones sociales. En el yo como una construcción social existe un enfoque paradigmáticamente reflejado en la formula de Cooley "el yo como espejo" es decir las personas significativas para el niño constituyen el espejo en el que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tiene los demás, visión que luego incorporara como la propia forma de verse así mismo.

El yo en la primera y segunda infancia aparece el concepto de sí mismo donde se desarrollan las emociones y emergen las emociones socio morales, culpa, vergüenza y orgullo. El lenguaje y la experiencia emocional facilitan la conciencia de las emociones ya que al ser nombradas son más accesibles, el lenguaje transforma las experiencias emocionales inicialmente globales y difusas en experiencias focalizadas, es por esto que el lenguaje interviene en la capacidad de modificar los estados de los otros, capacidad de consuelo de divertir a los demás, de compartir el humor y permitir mayor intimidad en las relaciones sociales.

La conciencia de sí mismo no es algo que exista en nosotros desde el principio: aunque empieza a formarse muy pronto, necesita de un largo proceso para consolidarse: pero no se trata nunca de una consolidación definitiva, sino que va sufriendo cambios y transformaciones que reflejan por un lado las capacidades cambiantes con la edad y por otro, las experiencias vitales acumuladas.

Según Wallon (1932) el concepto de sí mismo ha cambiado considerablemente en los últimos años. Por una



parte por la superación de la vieja creencia en el egocentrismo inicial (un bebe aislado sobre si mismo, poco menos que insensible a cualquier cosa que no fueran las sensaciones corporales y el contacto con los objetos): Por otra, por la acumulación de datos nuevos que desde la perspectiva cognitivo evolutiva nos han ilustrado sobre las habilidades y capacidades de los bebés desde sus primeros dias: además porque los desarrollos de la teoría de apego han permitido encontrar para las emociones interpersonales un lugar importante en todo el proceso de surgimiento de si mismo: Y finalmente por que estas distintas aportaciones aparecen cada vez más formando parte de un solo cuadro en lugar de en fragmentos disociados los unos de los otros. Por otra parte los niños aparecen haciendo algunas manifestaciones conductuales que testimonian el afianzamiento de la conciencia de uno mismo y de la diferenciación entre el yo y los otros: Nos referimos a conductas ligadas a dos situaciones unas que implican sentimientos de competencia o incompetencia y otras que implican conciencia del acatamiento o violación de normas. Las primeras tienen que ver con la sonrisa y la satisfacción que los niños experimentan cuando consiguen algo que se hablan propuesto. (el placer derivado del sentimiento de competencia) asi como enfadarse y su frustración cuando fracasan los sentimientos de competencia e incompetencia a que estas conductas remiten son ya una clara prueba de un yo midiéndose con las resistencias que la realidad ofrece a sus propósitos, las segundas tienen que ver con la temprana interiorización de normas impuestas por los adultos y se relacionan con la conducta clara asociada a un comportamiento que entiende como correcto o

con el actuar embozado consecuente con la trasgresión de una norma.

El niño no solo ha conquistado la noción de sí mismo si no que además quiere intensificarla a base de oponerla y quiere que los demás sean tan consientes como lo es el mismo de que dentro de aquel cuerpecito se esconde todo un individuo, todo un sujeto, toda una personalidad.

La forma en que niños y niñas de mas de tres años se ven y se describen a sí mismos cambian notablemente a medida que el desarrollo se va produciendo, cambio que como mejor se capta es examinado las principales transiciones que se dan Hasta el final de la adolescencia. Dado que se trata de un proceso continuado de cambios que se orientan en dirección de una complejidad creciente. Se trata de un conjunto de modificaciones que empiezan a producirse una vez que la capacidad simbólica y la conciencia de si mismo alcanza un cierto nivel ( el que la mayoría de niños y niñas tienen a la edad de tres años) , y que continúan luego durante el resto de la infancia y durante la adolescencia en un largo proceso ^que testimonia que la del yo dista de ser una noción de construcción fácil y rápida.

En los tres y seis años de edad es cierto que niños y niñas suelen dar de sí mismos descripciones que se encuentran sobre todo en rasgos y características observables y particularmente en las actividades que realizan habitualmente.

Durante el periodo preescolar los niños desarrollan un conocimiento categorial de sí mismos, clasificándose en función de características concretas y observables como la edad, los rasgos físicos, las coñas que posee etc. La edad

es una de las primeras categorías que los niños reconocen e integran en su auto concepto.

Según Wallon (1934) en cuanto a la identidad de género, para el tercer cumpleaños los preescolares saben ya que son niños o niñas y son capaces de etiquetar el género de los demás aunque hasta el final de los años preescolares no aparecen la conciencia del género un progreso relacionado con la noción Piagetiana de conservación y con la familiaridad del niño con las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres.

Respecto a la autoestima los sentimientos y autovaloraciones sobre sí mismos los niños expresan una visión idealizada de sí mismo que reflejan más su deseo de ser aceptados y de ser competentes que una valoración real de su competencia y de su aceptación social.

Entre los seis y los ocho años el yo se define en gran parte a través de la comparación con uno mismo en otros momentos del pasado manteniéndose todavía una percepción muy favorable de sí mismo. Sin embargo, entre los ocho y los 11 años la concepción de sí mismos incorpora la comparación social, cobran importancia los rasgos referidos a las habilidades sociales y a las relaciones interpersonales y comienzan a integrarse tanto los aspectos positivos como los aspectos negativos de uno mismo.

Según Harter (1985) "la autoestima los niños de ocho años se perciben de manera favorable en diferentes campos, imagen y competencia física, aceptación social, competencia académica y el mayor realismo y la comparación con los demás corrigen la elevada y poco realista autoestima de las edades más tempranas".

En los últimos años han surgido estudios que muestran al ser humano como un ser social interactuando con otros,

aprendiendo y aprehendiendo una cultura, además de ayudar a transformarla lo que demuestra la superación de posiciones mecanicistas y organicistas.

Estos nuevos planteamientos presentan a un niño que lejos de ser visto como un científico activo y solitario, es un ser que se muestra más competente para enfrentar al mundo pero para ello requiere relacionarse con otras personas que le ayudan a conocerlo, a facilitarle o, mejor que lo acompañen en el proceso de adquisición de los elementos culturales que le permitan desenvolverse dentro de ese mundo.

En el periodo comprendido entre 1932 y 1950, Jean Piaget "Planteó que el desarrollo intelectual era consecuencia del desarrollo social. Posteriormente abandonó estas ideas (Piaget 1969) y concibió las capacidades cognitivas sujetas con procesos internos en el individuo, que a partir de la acción que ejerce sobre los objetos construye esquemas mentales y estructuras operatorias más potentes". Es en estos procesos internos de abstracción u equilibración como los denominó Piaget en los que debía buscarse en origen de las conceptualizaciones que el niño se forma cerca de su entorno.

Dichos supuestos, aunque ampliamente reconocidos por los teóricos e investigadores del desarrollo infantil, fueron criticados por estos mismos, quienes llegaron a la conclusión de que se atribuía poca importancia al papel que juegan tanto el lenguaje como la<sup>T</sup> interacción social en la construcción del pensamiento. Esta situación dio paso a la aparición del enfoque social del desarrollo cognitivo y conocimiento social.

Se pretende comprender las habilidades de toma de perspectiva cognitiva, teniendo en cuenta el conocimiento

social en el niño y sus relaciones con el medio social, para entender categorías conceptuales que se generan en la condición social de los niños.

En relación con el tema de este estudio, es necesario aclarar que comenzó a ser tenido en cuenta hacia finales de los 60 como proceso que se debía indagar de manera detallada. Como constructo relacionado con el desarrollo, su origen se remonta a los primeros escritos de Piaget y Mead (entre 1932 y 1950 aproximadamente).

G. H. Mead (1962), en sus estudios sobre la interacción social, "Afirmó que nuestra habilidad para interpretar mensajes simbólicos nos permite tomar el rol de nuestros compañeros en la interacción social".

Flavell (1968), "En su libro el desarrollo de la toma de roles y la comunicación, afirmó que el egocentrismo intelectual es fundamentalmente una incapacidad para adoptar roles". El término adopción de roles reflejó simplemente un concepto contrapuesto al de egocentrismo. Desde ese momento comenzó la ploriferación de investigaciones sobre la adopción de roles, y surgieron entonces variedades de estudios de esta habilidad en los niños.

Otros estudios, como los efectuados por Miller, Kessel, como también los de Mossler, Marvin y Greneberg, en la década de los 60 (Dunn, 1991; Cario, 1991; Newcombe y Hutteltoncher, 1992; Ligth, 1982, 1983 y 1990; Turiel, 1989; Selman, 1988; Butterworth, 1982; Flavell, 1968; Bruner y Haste, 1990 y 1995) encontraron en el caso de los primeros que entre los cuatro y cinco años los niños consiguen adivinar lo que sus madres pueden o no saber de una historia grabada en un video que ellos conocen, pero que ha sido visto por ellas sin sonido. Además, otros resultados

revelaron que a partir de los seis y los siete años los niños pueden hacer juicios con relación a las expectativas de los demás.

Gracias a estos trabajos y a los citados se llegó a la conclusión sobre la importancia del conocimiento social y el papel de la toma de perspectiva, como constructo general para ser considerado como condición previa o prerrequisito para la presencia de diferentes tipos de conducta social. A partir de lo mencionado varios investigadores se han dedicado a explorar la relación entre esos tipos de conducta social, la toma de perspectiva cognitiva.

El estudio de la toma de perspectiva en los niños implica no perder de vista el entorno en que ellos viven, en que interactúan, en el cual comparten con las personas más significativas de su entorno las necesidades, estrategias e interpretación de su mundo.

Todo se conjuga en la concepción que el menor tiene de su realidad, de su cotidianidad. En consecuencia, los instrumentos que emplean los investigadores para evaluar sus habilidades deben estar acordes con el contexto social y cultural al que pertenecen, con el propósito de que los resultados que se obtengan con la utilización de ellos reflejen las relaciones de los individuos como si estuvieran en su entorno.

Delval (1989) "Sugiere que la sociedad en la que nacemos nos moldea profundamente y que el individuo no puede sustraerse a la influencia social. La situación, señala este autor es paradójica, por que a pesar de poder sustraerse a la influencia social, al mismo tiempo el niño tiene que tomar un papel activo".

Bruner (1995), "Por su parte, centra su análisis en el papel del lenguaje y la interacción como fundamentos

conceptuales que permiten la puesta en escena de las interpretaciones colectivas y de las representaciones simbólicas cotidianas sobre sucesos, relaciones y metas. Esto hechos de la realidad social, manifiesta el mencionado autor, refleja y generan un marco de referencia en el que se interpretan la experiencia individual del niño".

Si bien la importancia de la aproximación investigativa al tema cognoscitivo social a través de la toma de perspectiva cobra validez en el contexto teórico y científico, en esta investigación se trabajará con niños que viven en desventaja socioeconómica, para conocer e identificar la habilidad de toma de perspectiva en ellos.

Otros significado para la cognición social según este mismo autor, aluden a los aspectos de procedimiento, o lo que tiene que ver con métodos mediante los cuales las personas obtienen, utilizan y generan información acerca del mundo social. En este sentido, el autor se refiere a los métodos sociales, como la comunicación o la adopción de la perspectiva del otro, además de los procesos cognoscitivos generales, como la atención la percepción o la memoria implicados en la adquisición de todo el conocimiento.

Como se puede apreciar, la cognición social entendida en este marco no solo refleja las ideas y principios que estructuran nuestro conocimiento del mundo social sino también los métodos que los individuos tienen, y con los cuales generan información acerca del mundo social, y es en este aspecto en el que se centran las habilidades de toma de perspectiva que desarrollan los niños de ambientes caracterizados por edades entre cinco y seis años pertenecientes al estrato uno de la ciudad de Bucaramanga. El enfoque entendido en este marco es pertinente con la

teórica de Piaget sobre desarrollo mental y los conceptos de egocentrismo, centración y descentración; Los trabajos de G.H. Mead (1932), Santz (1975), Bearison (1982), Enesco y Olmo (1987), y Light (1989) sobre la interacción social como elemento central que aporta bases para que aparezcan el desarrollo intelectual lo que Piaget denominó en su época disminución del egocentrismo.

Los trabajos realizados por Turiel sobre dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social descritos en Turiel, Enesco y Linaza (1989), constituyen el análisis necesario para aportar bases teóricas y empíricas para distinguir las funciones socio-cognitivas del modelo de toma de perspectiva como sistema organizado de pensamiento que no sigue un modelo por etapas. Los resultados de las investigaciones de adopción de perspectivas, según Turiel, muestran que se trata de una habilidad que se forma en edades muy tempranas, y que su uso depende del nivel conocimiento conceptual en el dominio con el cual esta asociado esta actividad. En este sentido una premisa fundamental para explicar la diferencia en los resultados de toma de perspectiva, tiene que ver con el sistema estructural y la forma como el pensamiento se organiza mediante las interacciones del niño con el medio.

El conocimiento es siempre social y sin la sociedad apenas podría producirse, pues el individuo necesita este marco social para desarrollarse. Pero aunque sea una actividad social requiere también un trabajo individual, porque la construcción la tiene que hacer el propio individuo. El aspecto de elaboración personal, de síntesis de los distintos elementos, es esencial para la formación de estructuras y los contenidos de nuestro psiquismo y es el factor identificado por Piaget como "equilibración".



Sobre este último aspecto es conveniente reseñar que algunas teorías psicológicas han desdeñado el factor de construcción personal y han insistido en las influencias de los factores externos. Sin embargo es necesario no olvidar que los adultos realizan una importante actividad en la formación de las ideas de los niños. No se puede decir (Delval 1990), "Que los adultos enseñarán a los niños por que ni siquiera son concientes de muchos aspectos de su representación del mundo social. Frecuentemente, las ideas de los adultos están ocultas, no se consiguen expresar de forma explícita, sino que están profundamente interiorizados como producto y resultado de su socialización primaria".

Finalmente, en esta categoría conceptual es necesario clarificar las diferencias entre la información y la organización. Los adultos, los medios de comunicación y la propia experiencia del sujeto le están suministrando continuamente información pero esta consiste en datos sueltos y necesita ser organizada por el propio sujeto. Los otros no pueden suministrarla organizada y siempre es necesaria una labor individual y original de elaboración. Así pues como sostiene (Delval y Enesco 1989), "La representación del mundo social no se obtiene ya hecha, sino que cada individuo tiene que elaborar en un trabajo muchas veces solitario, aunque necesitado de los demás". El análisis de la elaboración o construcción de sentido de realidad de niños que viven desventajas socioeconómicas surgió, en parte, con objeto de identificar, bajo diferentes categorías conceptuales, como la toma de perspectiva cognitiva, la cual es un elemento necesario en la representación de su mundo social.

Esta área, especialmente a partir del enfoque de Jean Piaget, adquirió gran notoriedad en los estudios del desarrollo por la originalidad de analizar los procesos de pensamiento que hacen posible ' adquirir y utilizar el conocimiento acerca de la realidad, examinado como evoluciona el pensamiento de los niños. También las teorías de procesamiento de información que buscan descubrir los procesos que siguen las personas para adquirir información y para solucionar problemas, representan la tendencia dominante para el estudio de la dimensión cognitiva del desarrollo.

Damon (1977) y Flavell (1977), por ejemplo, trataron de aclarar los distintos significados que pueden darse al termino cognición social. Desde el punto de vista organizativo, es el conjunto de ideas, categorías y principios que estructuran nuestro conocimiento del mundo social desde le conocimiento de si mismo y de los otros, la comprensión de las relaciones interpersonales y de los grupos y del funcionamiento de la sociedad en general.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del niño cumple con las condiciones de potencialidad, continuidad, integralidad, adaptatividad y multidimensionalidad, en la que cada dimensión no es un comportamiento separado sino complementario.

Esta complementariedad da lugar a un sistema evolutivo. Como lo señala Wallon (1977). "La actividad mental no se desarrolla en un mismo y único plan mediante una especie de crecimiento continuo. Evoluciona de sistema en sistema. Un resultado que reaparece en conexión con un nuevo modo de actividad ya no existe de la misma manera. No es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el instante en que se

manifiesta". Teniendo en cuenta lo anterior, se puede considerar la evolución del niño no como un desarrollo uniforme y lineal de un solo rasgo de la vida psicológica, sino como el desarrollo sucesivo de elementos cada vez más complejos e interconectados los unos a los otros.

Un elemento que es necesario precisar con respecto a la toma de perspectiva tiene que ver con el desarrollo del niño, debe estar enmarcado en un sistema de referencia que le dé un sentido. Por consiguiente creo que una cosmovisión diferente de la psicología del niño debe partir del hecho de aceptar que su conocimiento es social y está relacionado con las actividades de la sociedad, pero que es también individual adquirido por el hombre mediante sus propias actividades, existe así una interacción dialéctica entre la actividad del individuo y la de la sociedad, y el resultado de esta interacción es el conocimiento individual que puede, sin embargo, cambiar el conocimiento de la sociedad. Así, es importante señalar que las relaciones entre el niño y el medio no se producen en una sola dirección; no es solo el niño el que resulta afectado y modificado por el medio.

El entorno que rodea al niño es afectado y modificado por él en la misma medida, pues el niño proyecta sus movimientos, sus intenciones, <sup>7</sup> su inteligencia y sus afectos. En este sentido, lo sugerido por Delval (1989) en la representación del mundo social del niño tiene una significación muy importante. Los adultos, los medios, y la experiencia del niño le proporciona constantemente información que de ninguna forma puede suministrarse organizada; por consiguiente siempre implica una labor personal o individual del niño para su elaboración. De esta manera se puede entender que la representación del mundo social del niño no se obtiene ya hecha sino que cada niño

tiene que elaborarla, en un trabajo muchas veces solitario, aunque de igual manera necesitado de los demás. Este planteamiento es clave para comprender y explicar el estado (ausencia o aparición) de la toma de perspectiva. El desarrollo de la variable toma de perspectiva esta directamente relacionado con lo que el psicólogo Juan Delval sugiere como la "interacción dialéctica entre la actividad del individuo en la sociedad", es decir, que la ausencia o aparición de la categoría en los niños estaría asociada con las relaciones de este con su medio y, de otra parte, con su elaboración, personal o individual.

Teniendo en cuenta el tipo de relaciones que se generan entre el niño y su medio y el trabajo de elaboración personal como sustento teórico para el desarrollo de las habilidades de toma de perspectiva, me parece relevante, a manera de concatenación y ampliación el trabajo de Jerome Bruner sobre aspectos sociales y culturales..

En la misma dirección, los trabajos de Bruner son importantes para precisar el papel del lenguaje y la interacción como fundamentos conceptuales que permiten la puesta en escena de las interpretaciones colectivas y de las representaciones simbólicas cotidianas sobre sucesos, relaciones y metas. Estos hechos de la realidad social reflejan y también generan un marco de referencia en el que se interpretan la experiencia individual del niño. En otras palabras lo que en la realidad ocurre es que se privilegian las interacciones del niño dentro del proceso de aproximación cognoscitiva, teniendo en cuenta, para ello la interacción con los padres, profesores, los adultos y niños de la comunidad quienes secuencian en proceso de adquisición de habilidades.

La idea de estudiar la toma de perspectiva cognitiva, en niños que viven en condiciones socioeconómicas en desventaja permiten, sin duda alguna, proporcionar evidencias sobre el significado de la estructura cultural como elemento de la configuración, de la percepción del niño y, sobre todo como los símbolos culturales reflejan marcos de referencia, esquemas y patrones que se tramiten al niño. En él se reconocen marcos para el conocimiento y la interpretación de experiencias que se basan en símbolos y representaciones colectivas, en los que se introduce al niño por medio del aprendizaje, del uso de los símbolos y la interpretación de las presentaciones sociales.

Vale la pena precisar aquí algunos conceptos sobre los factores fundamentales de la teoría del profesor Bruner que servirán de orientación teórica para el estudio sobre la toma de perspectiva cognitiva de niños que viven de desventaja socioeconómicas de la ciudad .de Bucaramanga teniendo en cuenta el proceso de desarrollo del conocimiento social:

\*En primer lugar, lo que ocurre internamente al niño es producto, en parte de los cambios biológicos y psicológicos por la maduración del sistema nervioso; de manera que algunas de sus capacidades han de ser maduras y cultivadas antes de que otras puedan aparecer.

- De otra parte, lo que ocurre al niño en lo que respecta a su medio ambiente social y cultural tiene que ver con los cambios que va experimentado en relación con los demás niños y adultos de su comunidad.
- La interacción sistemática del niño con los representantes de la cultura, padres y maestros permite la interacción fundamentalmente a través del lenguaje,

que es, si duda, la más importante de las denominadas por Bruner.

La necesidad de la educación esta inscrita en las características biosicológicas del niño. Por la inmadurez con que este nace, por la prolongación de su infancia y por la cantidad de caracteres culturales que tiene que asimilar, tiene que ser ayudado desde fuera es decir, tiene que ser estimulado y dirigido desde el exterior. De manera que el desarrollo psicosocial de habilidades de toma de perspectiva puede depender en gran medida de un crecimiento de afuera hacia adentro, un dominio de técnicas que encarnan en la cultura y que son transferidas por sus agentes, padres y maestros mediante el dialogo contingente.

Es necesario comprender aquí que esta forma de pensar sobre el desarrollo del conocimiento social del niño, si bien no niega el valor de los factores biológicos tampoco sobre valora como la exclusiva ley que regirá el conjunto del desarrollo del individuo, ya que la herencia biológica del hombre se caracteriza por que no dirige o moldea su acción o experiencia y por que no actúa como causa universal. En lugar de ello, lo que hace es imponer límites sobre la acción, límites cuyos efectos son modificables. Las culturas y sus condiciones sociales se caracterizan por que crean sistemas de soporte que permiten trascender las limitaciones biológicas "en bruto".

Para conocer o estudiar el desarrollo del conocimiento social del niño y sus habilidades, desde su realidad, es necesario llegar hasta su contexto, hasta el propio y particular contorno cultural que ha ayudado a moldear sus categorías de crecimiento personal y social. Las etapas características del desarrollo deben ser siempre referidas a ese entorno particular bajo una dimensión dialéctica en

la que la personalidad del niño es la síntesis resultante de la dinámica de los procesos culturales que lo enmarcan, por una parte, y sus condiciones biosicológicas por la otra.

El desarrollo del conocimiento social en el niño se va construyendo por la interiorización que este hace de su realidad, lo cual se evidencia por su forma de actuar frente a las relaciones sociales, frente al mundo físico y frente a sí mismo. Solo desde este ámbito podríamos ser comprendidos por nuestros semejantes, por que únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede entenderse la realidad fundamental y eminente del hombre, que es el principio incuestionable de todo lo logrado por la experiencia. Pero esta realidad no se crea solo a partir de los objetos y sucesos simplemente materiales que el niño se encuentra en su entorno. Estos son componentes de su mundo circundante, también pertenece a su realidad todos los estratos de sentidos que transforman las cosas materiales en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes y movimientos de los semejantes en actos, gestos y comunicaciones por que la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo que se comparte con otros.

Cuando se pretende conocer o estudiar el desarrollo del conocimiento social del niño desde su realidad, es necesario llegar hasta su contexto, hasta el propio y particular entorno cultural que ha ayudado a moldear sus categorías de crecimiento personal y social. (Angarita, Cabrera, e Iriarte, 1990). "Las etapas o características del desarrollo deben estar siempre referidas a ese entorno particular bajo una dimensión dialéctica en la cual la personalidad del niño es la síntesis resultante de la

dinámica de los procesos culturales que lo enmarcan, por una parte, y sus condiciones biopsicológicas".

Por supuesto, casi todo el andamiaje tecnológico, conque se brinda atención para el desarrollo del niño, en lo que tiene que ver con las influencias ambientales, como la pedagogía, y la psicología, esta trabajando sobre un modelo de niño abstracto, ajeno a su realidad y a la manera como ésta es representada por él. En este orden de ideas una de nuestras principales metas y objetivos es identificar la capacidad de toma de perspectiva que tienen los niños de cinco a seis que viven en estrato 1 de la ciudad de Bucaramanga, teniendo en cuenta para ello que el resultado de esta capacidad responde a la interacción del niño con el medio, su cultura, la educación que recibe, y de su propia capacidad de elaboración personal o individual.

Piaget en sus primeros trabajos consideraba y manifestaba que la reciprocidad entre los individuos se establecía por medio de la experiencia social, y que el desarrollo intelectual era una consecuencia de la interacción social. Aunque abandonó un poco estas ideas, continuo considerando que si bien ambos aspectos pueden tener un desarrollo paralelo ninguno de los dos tiene prioridad de causa.

A partir de que algunos teóricos consideraban que los planteamientos Piagetanos minimizaban el papel del lenguaje y la interacción social en la construcción del pensamiento, surgió el enfoque del desarrollo cognitivo-social el cual consideraba fundamentalmente que los instrumentos cognitivos que labora el niño no son solo reacciones frente a un ambiente no social, cada vez mas diferenciadas e integradas en sistemas de conjunto (u operaciones); también son estructuraciones de la representación del campo



social que el niño es llevado a elaborar en y para las interacciones sociales.

Según Cooley (citado por Séller y Light, 1990), "Él yo es la noción que cada uno de nosotros tiene de que poseemos una idea sola y distinta, que estamos colocados a parte de otras cosas y personas; es el conjunto de ideas que empleamos para definirnos". A través de la interacción con otros se va derivando la autoconcepción. El niño pasa la mayor parte del tiempo diario inmerso en un mundo de juegos. Pero tales juegos no ocupan toda su vida ya que el niño realiza continuas "conmutaciones" entre la realidad del juego y las otras esferas de la vida. Los niños pasan mucho tiempo desempeñando roles diferentes, es decir, jugando, (juego de roles); en un momento son mamás cuidando bebés; luego pueden ser policías castigando y poniendo presos a los ladrones etc. Lo interesante de estos juegos es que los niños tienen la oportunidad de verse desde el punto de vista de otras persona; El juego ayuda al menor en la presentación de la habilidad de toma de perspectiva. En otras palabras, en la medida en que los niños van viviendo experiencias sociales pueden poco a poco avanzar desde juegos que comprenden un solo rol a juegos que comprenden la interacción de varios roles. Al respecto, Susan Keller (1991) manifiesta que: "los juegos son significativos en el surgimiento del si mismo, por que exigen que los niños entiendan la forma como están coordinados los diferentes roles". Un ejemplo de esto puede ser cuando se juega béisbol. En este caso, el niño que esta en una base debe tener presente qué harán los otros jugadores cuando se golpea la bola; si esto no se tiene claro, el niño no puede desempeñar su rol efectivamente.

La fuente de construcción del pensamiento son las acciones del niño sobre, y las interacciones con, objetos, acontecimientos y personas. De esta manera, el conocimiento conceptual asociado con una habilidad que se forma descansa en la idea de que se construye mediante las interacciones que mantiene con el medio.

Abello(1998) retoma a Delval (1989) sostiene que todo individuo esta inmerso en la sociedad y no puede sustraerse de la influencia social; el proceso de convertirse en adulto no es simplemente dejarse llevar, el niño toma parte activa en ese proceso de socializarse. Así mismo, manifiesta que la situación es como una paradoja. Ya que el niño no puede sustraerse de la influencia social, debido a que ésta le está por todas partes y no tiene elección posible; está en ese medio y ni siquiera puede concebir estar en otro diferente, pero al tiempo tiene que tomar un papel activo en su socialización y construirse como individuo en ese medio social.

Un elemento necesario para precisar la toma de perspectiva tiene que ver con que el desarrollo del niño debe estar enmarcado con un sistema de referencia que le dé un sentido. Debemos partir del hecho de que el conocimiento es social, y sin la sociedad apenas podía reproducirse. Pero que es también individual, adquirido por el hombre mediante sus propias actividades. Es importante subrayar que las relaciones niño y medio no se producen en una sola dirección. De esta manera se puede entender que la representación del mundo social del niño no se obtiene ya hecha, sino que cada niño tiene que elaborarla, lo cual es clave para comprender y explicar el estado (ausencia o aparición) de la toma de perspectiva.

Para conocer o estudiar el desarrollo del conocimiento social del niño y sus habilidades desde su realidad es necesario llegar hasta su contexto, hasta el propio y particular contorno cultural que ha ayudado a moldear sus categorías de crecimiento personal y social.

El desarrollo del conocimiento social del niño se va construyendo por la interiorización que este hace de su realidad y lo cual se evidencia por su forma de actuar frente a las relaciones sociales, frente al mundo físico, frente a sí mismo. Sólo desde este ámbito podríamos ser comprendidos por nuestros semejantes por que únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede entenderse la realidad fundamental y eminentemente del hombre que es el principio cuestionable de todo lo logrado por su experiencia.

La toma de perspectiva puede considerarse la actitud social prototípica y puede manifestarse de varias maneras en que las que cabe incluir la asunción perspectiva de roles (conciencia de perspectiva visual ajena), la asunción cognitiva de roles (conciencia de pensamiento ajeno), la asunción afectiva de roles (conciencia de sentimientos ajenos). Muchos investigadores han centrado su interés en analizar la toma de perspectiva, en cuanto a las relaciones que existen entre esta y conducta social, ya que la toma de perspectivas se considera una condición cognitiva previa para que se haga presente muchos tipos de conducta social especialmente la denominada prosocial.

La toma de perspectiva cognitiva implica que el niño infiera lo que otra persona sabe y no sabe sobre algo o alguien. Al respecto se ha efectuado estudios para evaluar la presencia de esta habilidad en los niños, a fin de descubrir a qué edad comienza a presentarse, a si como en cuál está ausente o en cuál esta fuertemente desarrollada.

### **Variable**

Capacidad de toma de perspectiva cognitiva en los niños de edades entre los cinco y seis años.

#### Definición conceptual

La habilidad que tiene el niño de inferir lo que otra persona sabe o no sabe sobre algo o alguien contando con información restringida al respecto y habilidad del mismo para justificar acertadamente sus inferencias. Abello (1998)

### **Definición Operacional**

La capacidad de la toma de perspectiva cognitiva como variable de la investigación se evaluó a través de un instrumento utilizado por Marvin, Mossler y Greenberg (1976) que consiste en dos historias (la historia de la tía, y la historia del pan), a los niños escogidos se les contó cada historia, y posteriormente se llamó a un adulto, y en presencia del niño se le contó la historia, pero omitiendo esta vez las verbalizaciones "abuelita, ¿me das un pan?" y "este niño va para la casa de la tía".

Solo si el niño responde correctamente a las dos preguntas criticas antes mencionadas se clasifica dentro del grupo de los que poseen la habilidad de toma de perspectiva cognitiva.

Si el niño justifica que el adulto no sabia nada de lo que ocurrió en las dos historias por que el investigador no se lo dijo o porque estaba ausente cuando estas fueron relatadas completas, también serán escogidas por considerar la presencia de habilidad en los sujetos.

De esta manera se crea una diferencia entre los puntos de vista del adulto y el del niño, fundamentales en la medición de la toma de perspectiva cognitiva, ya que hace posible medir sobre lo que sabe una persona adulta que tiene un "punto de vista" diferente al niño. Con esto el niño demostrará tener la habilidad sólo si se "desprende" de su perspectiva de conocer la información y se coloca "en el lugar del otro" que no la conoce.

La toma de perspectiva se operacionaliza mediante las respuestas de los niños a las preguntas que revelan la toma de perspectiva en las dos historia del pan e historia de la tía.

La clasificación de las respuestas ante las respectivas preguntas esperadas son:

Tabla.1 Preguntas de la historia del tía.

Historias	Preguntas	Respuestas.
Historia del tía.	¿sabe el adulto para la casa de quien va el niño.	El niño Justifica que no sabia nada de esta historia porque:  1.Estaba ausente. 2. El entrevistador no se lo dijo.

Tabla 2. Preguntas de la historia del pan

Historias	Preguntas	Respuestas.
Historia del pan	¿sabe el adulto para lo que esta pidiendo el niño?	El niño Justifica que no sabia nada de esta historia porque:  1.Estaba ausente. 2. El entrevistador no se lo dijo.

## Método

**Diseño de la investigación****Tipo de estudio.**

El presente es un estudio descriptivo transversal, según Baptista, Fernández y Hernández (1998), la investigación de tipo descriptivo, tiene por objetivo recolectar información, indagar o describir la incidencia y valores que tienen la variable, presentando un panorama del estado de la misma, el diseño de investigación que se utiliza en el presente estudio, corresponde a un tipo transaccional descriptivo, porque describe el estado de una variable en uno o más grupos de personas, en determinado momento o parte del tiempo, cuyo objetivo es identificar la presencia o ausencia de la habilidad para la toma de perspectiva cognitiva en los niños y niñas escolarizados de cinco a seis años de edad pertenecientes al estrato 1 de la ciudad de Bucaramanga.

Esta investigación sigue el método empírico analítico de Piaget.

Algunas características del método empírico-analítico

1. Es fáctico : se ocupa de los hechos que realmente acontecen.
2. Se vale de la verificación empírica, no pone a prueba las hipótesis mediante el mero sentido común o el dogmatismo filosófico o religioso, sino mediante una cuidadosa contratación por medio de los sentidos.
3. Es autocorrectivo y progresivo.

La ciencia se construye a partir de la superación gradual de sus errores. No considera a sus conclusiones como

infallibles o finales. El método está abierto a la incorporación de nuevos conocimientos y procedimientos con el fin de asegurar un mejor acercamiento a la verdad.

Pasos generales del método empírico-analítico.

Existen variadas maneras de formalizar los pasos de este método, a continuación se señalarán aquellas etapas que convencionalmente representan los pasos principales de él, y junto con esto, se mostrará una forma alternativa propuesta por Neil Salkind.

Forma convencional Formulación de Salkind.

1. Identificación de un problema de investigación. Hacer la pregunta
2. Formulación de hipótesis importantes.
3. Prueba de hipótesis. Formular una hipótesis.
4. Resultados. Recopilar la información pertinente.
5. Probar la hipótesis.
6. Trabajar con la hipótesis.
7. Reconsiderar la teoría.
8. Hacer nuevas preguntas.

A continuación se presenta como la investigación utilizó el método empírico analítico

1. Antes de iniciar la investigación se definió la variable a investigar, una vez se tenía la variable (toma de perspectiva cognitiva, se procedió a la formulación del problema.

2. En esta etapa se plantearon diferentes hipótesis de investigación buscando la más adecuada para llevar a cabo la investigación.

3. Con el problema de investigación definido se realizó la hipótesis de la investigación buscando confirmar si poseen

o no la toma de perspectiva cognitiva, la hipótesis es la siguiente: Existe la capacidad para la toma de perspectiva cognitiva en niños y niñas escolarizados entre los cinco y seis años de edad pertenecientes al estrato uno de la ciudad de Bucaramanga.

4. En esta etapa se recopiló información sobre antecedentes de investigación sobre toma de perspectiva cognitiva a nivel local, regional, nacional e internacional con el fin de poder enriquecer y tener más argumentos para poder llevar a cabo la investigación.

5. Para probar la hipótesis de investigación se tomó como referencia y se adaptó un instrumento de otra investigación realizada por el Centro de Investigaciones en Desarrollo, Humano (CIDHM), de la división de humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Norte en la Costa Atlántica, en asociación con Colciencias y con la fundación Bernad Van Leer de Holanda (1998) que utilizó el método empírico analítico para poder evaluar y confirmar la hipótesis de investigación.

6. En esta parte se realizó la aplicación del instrumento el cual consiste en dos historia (la historia del pan y la historia de la tía) a 282 niños escolarizados de edades entre cinco y seis años de estrato 1 de la ciudad de Bucaramanga con el fin de probar la hipótesis.

7. En esta etapa de la investigación se confronta los resultados obtenidos con la base teórica de investigación y se concluye que la los niños evaluados no poseen esta capacidad como plantean muchos autores y como se plantea en la hipótesis.

8. teniendo en cuenta que el conocimiento social es el resultado de la investigación con el medio necesitamos entonces investigar no solo las características evolutivas



de las habilidades cognoscitivas y comunicativas del niño, y de la estructura de los conocimientos sociales, sino también las características de los objetos, sucesos y pautas de interacción que forman el mundo de estos, sobre todo de ambientes como el estudiado, que se caracteriza por la marginalidad. A partir de esto se planteas preguntas: quienes participan en la educación de los niños, que influencia como medio es mas importante en la educación en los niños.

### **Población**

En esta investigación se trabajó con niños y niñas entre cinco a seis años escolarizados en preescolar que pertenecen al estrato socioeconómico 1 de la ciudad de Bucaramanga. Los sujetos con los cuales se trabajó pertenecen a los siguientes barrios del área metropolitana de la ciudad de Bucaramanga: 56 niños pertenecen al instituto técnico García del barrio los colorados, 106 niños pertenecientes al Instituto Promoción Social barrio la Juventud, 18 al Instituto Sucre de Zapamanga, 31 a los colorados jornada de la tarde, 9 estudiantes al colegio Vijagual y 28 al instituto Minea.

### **Muestra.**

Los sujetos seleccionados para la aplicación del instrumento son 282 niños de cinco a seis años escolarizados de preescolar entre jardín A y Jardín B los cuales se encontraban en la jornada de la mañana y la jornada de la tarde pertenecientes al estrato 1 de la ciudad de Bucaramanga, los cuales fueron seleccionados aleatoriamente. Se trabajó con niños que garantizarán su condición socioeconómica. Se contó con la participación de 151 niños y 131 niñas, los cuales 177 niños tenían cinco

años y 105 niños seis años, los cuales se distribuyen por barrios de la siguiente manera: 56 niños pertenecen los colorados, 106 al barrio la Juventud, 18 Zapamanga cuarta etapa, 31 al barrio los Colorados jornada de la tarde, 9 estudiantes barrio el Vijagual y 28 Zapamanga segunda etapa.

Tabla 3. Distribución de la muestra.

institución	Total
Instituto técnico Rafael Garcia Herreros.	56
Instituto promoción social,	102
Instituto sucre zapamanga	20
Instituto bellavista	19
Instituto caldas	22
Instituto vijagual.	9
Instituto colorados	31
Instituto minea	30

*Instrumento.*

Para evaluar la toma de perspectiva cognitiva se construyó un par de instrumentos tomando como referencia el método creado por Mossler; Marvin, Greenberg en (1976) ,

el cual fue utilizado en el estudio sobre la toma de perspectiva por la Universidad del Norte centro de investigaciones de desarrollo humano (CIDHUM), de la división de humanidades de la misma institución asociado con la fundación Bernard van leer de Holanda, el instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Francisco José De Caldas), Colciencias, el cual se realizó en 1998 por Raymundo Abello Doctor en Educación, José Amar Amar, Salomón Magnezdo, Olga Lucia Hoyos, José Alfredo Aparicio.

El instrumento está conformado por dos historias cortas (la historia del pan y la historia de la tía), representadas gráficamente ). (Ver apéndices del A al G).

La primera de ellas, es la historia del pan en la cuál se ve a un niño (a) sentado en una mesa. El niño (a) se levanta y camina de un lado a otro hacia la abuela, luego, el dice: "abuelita, ¿me das un pan?".

La segunda historia es la historia de la tía. En ella se ve a un niño (a) caminando por la calle hasta llegar a la puerta de una casa. Al final de la historia, él investigador le dice al niño: "este niño (a) (señalando al de la historia) va para la casa de la tía".

Para la aplicación a cada uno de los niños se les contó cada historia, y posteriormente se llamó a un adulto, en presencia del niño y se le repite el relato, pero omitiendo esta vez las verbalizaciones "abuelita, ¿me das un pan?" y " ¿este niño (a) va para la casa de su tía?". De esta manera se crea la situación de diferencia entre los puntos de vista del adulto y del niño, fundamentales en la medición de la toma de perspectiva cognitiva ya que hace posible medir sobre lo que sabe una persona que tiene un "punto de vista" diferente al suyo.

Posteriormente a la presentación de las historias, cada uno de los niños se evaluó por medio de un grupo de preguntas consignadas en una guía de entrevista utilizada por los investigadores.

Cuestionario de preguntas sobre las historias.

Historia de la tía.

Las respuestas a las preguntas críticas ¿ Sabe el adulto qué está pidiendo este niño? y ¿ Sabe el adulto para la casa de quién va el niño? Permiten evaluar si el niño posee la habilidad de toma de perspectiva cognitiva.

Solo si el niño responde correctamente a las dos preguntas criticas antes mencionadas se clasifica dentro del grupo de los que poseen la habilidad de toma de perspectiva cognitiva.

Si el niño justifica que el adulto no sabia nada de lo que ocurrió en las dos historias por que el investigador no se lo dijo o porque estaba ausente cuando estas fueron relatadas completas, también serán escogidas por considerar la presencia de habilidad en los sujetos.

Validez y Confiabilidad.

Para llevar a cabo la investigación se tomó como referencia el instrumentó diseñado por Mossler, Marvin y Greenberg (1976), el cual se validó en Colombia por el cual fue utilizado en el estudio sobre la toma de perspectiva por la Universidad del Norte centro de investigaciones de desarrollo humano (CIDHUM), de la división de humanidades de la misma institución asociado con la fundación Bernard van leer de Holanda, el instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Francisco José De Caldas) , Colciencias, el cual se realizó en 1998 por

Raymundo Abello Doctor en Educación, José Amar ñmar, Salomón Magedzo, Olga Lucia Hoyos, José Alfredo Aparicio. Con la validación se realizó posteriormente varias pruebas piloto con 90 niños de la escuela rural el Pablon de estrato 1 del sector norte déla ciudad de Bucaramanga que llevó a determinar las láminas que ofrecen mayor discriminación de la habilidad de toma de perspectiva cognitiva, el tiempo de aplicación, la resistencia del niño a la aplicación de la prueba teniendo en cuenta el número de preguntas.

### **Procedimiento**

- 1) Se preparó el material para la evaluación de la toma de perspectiva y los formatos de anotación. Se ensayó la aplicación del instrumento.
- 2) Se localizó a los niños en escuelas públicas de Santander, de estrato 1 de Bucaramanga obteniendo las autorizaciones pertinentes para el estudio.
- 3) Se estableció contacto con los niños y niñas seleccionados para el estudio familiarizándose a través de una dinámica (carnero).

Inicialmente, se realizó una dinámica llamada el carnero: los jugadores se colocan en circulo. Del lado de fuera, un jugador representó al dueño de los carneros. Desarrollo: el dueño de los carneros sé dirigió a unos de los participantes y pregunta: ¿ha visto a mi carnero? Y como es él?. El dueño del carnero describe a uno de los participantes. Este, al darse cuenta que es el indicado, sale en persecución del dueño del carnero, que busca llegar al lugar vació que antes estaba ocupado. Si lo logra, el

perseguidor será el nuevo dueño de los carneros. Si es apresado, continua como dueño de los carneros. Esta dinámica se realizó con el fin de obtener la confianza de los niños. La duración de la dinámica fue de 30 minutos, donde se reunían en grupos de 15 niños, para la aplicación de las historias 'como instrumento de la investigación.

Seguidamente, se hizo la aplicación del método empírico analítico niño por niño y los investigadores adoptaron los roles que se explicaron a continuación:

- El aplicador es la persona que mostró las láminas, al niño, le relató la situación y se le hizo las preguntas.
- El anotador: para que el aplicador establezca una adecuada relación con el niño, es necesario que otra persona tome atenta nota de las expresiones o respuestas de este a las preguntas planteadas. Esta anotación se hizo de forma textual, según lo expresado por el niño.
- Cada aplicación de los instrumentos fue filmada a cada sujeto.

#### Viabilidad

La investigación que se llevó a cabo pudo realizarse ya que es un tema en el cual existe documentación teórica disponible y asequible así como información sobre estudios realizados con anterioridad.

Se contó con la facilidad de acceder al instrumento que se pretende aplicar a niños que viven en estrato uno de la ciudad de Bucaramanga.

Existe un cuerpo teórico disponible y asequible así como información experimental relacionada con el tema de toma de perspectiva cognitiva.

Se tuvo las condiciones para acceder a la población y se dispone con el tiempo necesario para realizarla.

Se contó con la disponibilidad de recursos tanto en materiales como en lo económico, para poder cubrir los gastos que requiera la investigación y poder llevarla a cabo. Se

formularon algunas recomendaciones para futuros trabajos que se desarrollen con la misma temática que se trabajará en esta investigación en la ciudad de Bucaramanga.

La investigación fue factible ya que se puede contar con la población necesaria teniendo en cuenta su magnitud, gracias a las instituciones escolares donde se solicitó el poder realizar la investigación que nos permite el trabajo con los niños.

De esta manera se pudo llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos y el análisis de resultados de la investigación.

## Resultados

El procesamiento de datos se realizó partiendo de los resultados obtenidos en la toma de perspectiva cognitiva, la cual se evaluó por medio de dos historias, en cada una de las cuales sólo existe una alternativa de respuesta y una justificación que serán tenidas en cuenta. Debido a que las respuestas a las preguntas críticas y las

justificaciones representan diferentes niveles de dificultad para los niños, ' las respuestas y las justificaciones fueron analizadas por separado.

El análisis de resultados de la incapacidad de los niños se centró en las respuestas a las preguntas críticas de cada una de las dos historias. En cada una de estas historias, las preguntas críticas involucraban sólo dos respuestas esperadas, un si o un no, y sus respectivas justificación.



Tabla 4.

Respuestas de los niños sin toma de perspectiva cognitiva en la historia del pan, de la pregunta 1.

Institución	Respuestas	Total
Rafael garcía herreros	Por que si	17
	No se	13
	Usted ya le contó a ella	5
	Ella ya sabia la historia	10
	Silencio del niño	8
Promoción social	Por que si	40
	No se	7
	Usted ya le contó a ella	2
	Ella ya sabia la historia	10
	Silencio del niño	20
Institución Zapamanga	Por que si	10
	No se	2
	Usted ya le contó a ella	1
	Ella ya sabia la historia	1
	Silencio del niño	0
Colegio caldas	Por que si	10
	No se	3
	Usted ya le contó a ella	3
	Ella ya sabia la historia	2
	Silencio del niño	2
Colegio Vijagual,	Por que si	3
	No se	4
	Usted ya le contó a ella	0
	Ella ya sabia la historia	0
	Silencio del niño	0
Colegio Bellavista.	Por que si	5
	No se	10
	Usted ya le contó a ella	5
	Ella ya sabia la historia	6
	Silencio del niño	1
Colegio Colorados.	Por que si	11
	No se	4
	Usted ya le contó a ella	6
	Ella ya sabia la historia	5
	Silencio del niño	5

Tabla5.  
 Respuestas de los niños sin toma de perspectiva cognitiva  
 en la historia del tía, de la pregunta 1.

Institución	Respuestas	total
Rafael garcía herreros	Por que si	17
	No se	5
	Usted ya le contó a ella	13
	Ella ya sabia la historia	8
	Silencio del niño	10
Promoción social	Por que si	30
	No se	17
	Usted ya le contó a ella	2
	Ella ya sabia la historia	20
	Silencio del niño	10
Institución Zapamanga	Por que si	12
	No se	0
	Usted ya le contó a ella	2
	Ella ya sabia la historia	0
	Silencio del niño	0
Colegio caldas	Por que si	8
	No se	6
	Usted ya le contó a ella	0
	Ella ya sabia la historia	4
	Silencio del niño	2
Colegio Vijagual.	Por que si	4
	No se	3
	Usted ya le contó a ella	0
	Ella ya sabia la historia	0
	Silencio del niño	0
Colegio Bellavista.	Por que si	15
	No se	0
	Usted ya le contó a ella	6
	Ella ya sabia la historia	5
	Silencio del niño	1
Colegio Colorados	Por que si	10
	No se	10
	Usted ya le contó a ella	6
	Ella ya sabia la historia	5
	Silencio del niño	

Se referencia en las respuestas de los niños una justificación que no explica lo que sucede en las historias de esta forma no hay toma de perspectiva cognitiva.

En la investigación realizada por Raimundo Abello, José Amar, Salomón Magendzo, Olga Lucia Hoyos y José Alfredo Aparicio (1998) en la costa atlántica Colombiana respecto a la toma de perspectiva cognitiva, no encontraron esta capacidad en los niños que evaluaron al igual que esta investigación.

Tabla 6. Niños de con toma de perspectiva.  
Solo si el niño responde a las dos preguntas justifica correctamente se toma como toma de perspectiva.

Institución	Respuestas	Total
Rafael garcia Herreros	El adulto no sabia. Por que no le contaron.	4
Promoción social.	El adulto no sabia. Por que no le contaron.	29
Institución Zapamanga	El adulto no sabia. Por que no le contaron.	6
Colegio Bellavista	El adulto no sabia. Por que no le contaron.	2
Colegio Caldas	El adulto no sabia. Por que no le contaron.	2
Institución Zapamanga	El adulto no sabia. Por que no le contaron.	15
Colegio Vijagual	El adulto no sabia. Por que no le contaron.	1
Colegio Colorados	El adulto no sabia. Por que no le contaron.	0

Tabla 7, Toma de perspectiva

Toma de perspectiva	Frecuencia	Porcentaje
Hay toma de perspectiva	59	20,9
No hay toma de perspectiva	223	79,1

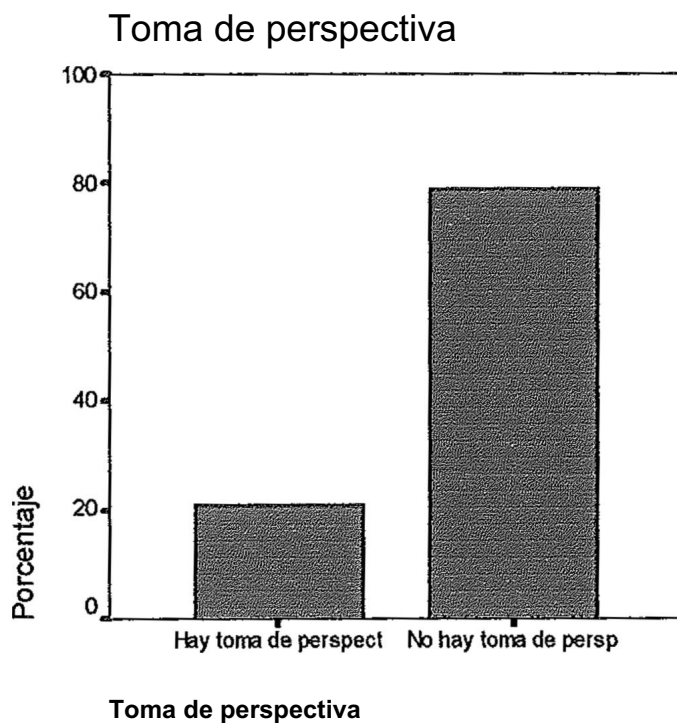


Figura 1. resultados totales de la muestra en porcentajes obtenidos en la evaluación de la toma de perspectiva cognitiva

En la evaluación de toma de perspectiva cognitiva el 79.1% de la muestra no la presentó, la perspectiva cognitiva en tanto el restante 20,9% si.

Autores como Mossler, Marvin, Greenberg (1976), Flavell (1977); Light (1990); Selman (1988); Turiel, Enesco y Linaza (1989); Eisenberg (1976); Ittiyerah (1991); Newcombe y Huttenlocher (1992); Gerris (1997); Mead (1932);

Turiel (1989); Delval (1989); Dunn (1991); Oswald (1996); Huttenlocher (1991); Krauss y Gluckberg (1969); Maratzos (1973); Chandler, Greenspan y Barenboind (1974); Zan Waxler, Radke-Yarrow (1977); Selman (1980); Bruner y Haste (1990) son muy puntuales en reconocer la aparición de toma de perspectiva a temprana edad entre los 3 y los 4 años, lo cual no se cumple en la esta investigación al evaluar a dicha capacidad en 282 niños de estrato 1 de la ciudad de Bucaramanga.

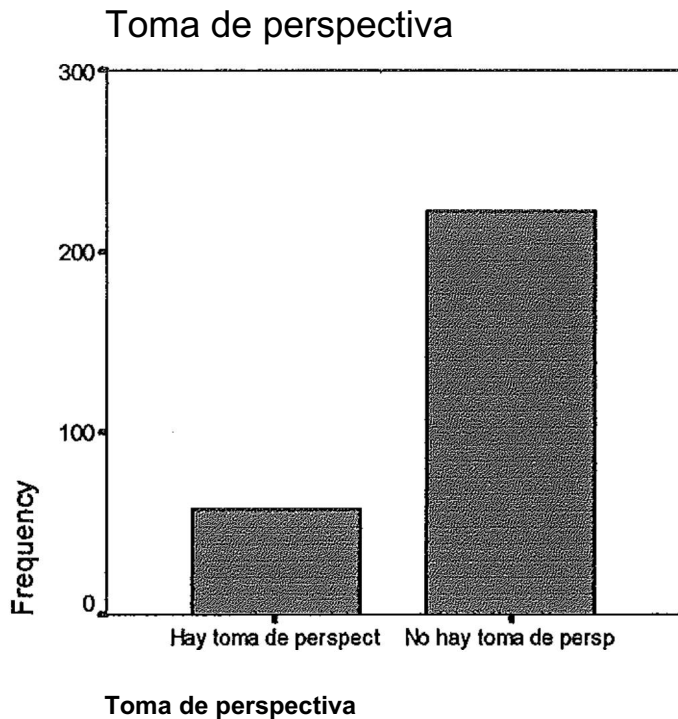


figura 2. resultados totales de la muestra en frecuencias obtenidos en la evaluación de la toma de perspectiva cognitiva.

En la evaluación de toma de perspectiva cognitiva 223 niños de la muestra no la presentó, la perspectiva cognitiva en tanto el restante 59 si.

Según estos resultados generales ponen en evidencia que los niños no poseen la habilidad de toma de perspectiva cognitiva, es decir, son incapaces de inferir los estados de conocimiento de otra persona acerca de una experiencia que les es común, por ejemplo, una historia. Los resultados generales reflejan una incapacidad casi general de los niños ya que solo el 20% de los niños (es decir 59) de los 282 respondió correctamente a las preguntas asignadas, y no se encontró diferencias entre uno y otro género ya que ninguno presenta esta habilidad. Esto significa que los niños que pertenecen al estrato socioeconómico uno presentan incapacidad para diferenciar los puntos de vista o colocarse en lugar del otro, o sea, muestran incapacidad para desprenderse de su perspectiva y diferenciar, de esta manera, puntos de vista, lo que en algún momento Piaget llamó centración.

Tomando como criterio el género, se observó, en los puntajes totales que no existen diferencias entre niños y niñas en lo que concierne a la toma de perspectiva cognitiva.

Según el análisis teórico relacionado con la toma de perspectiva cognitiva implica que esta es una habilidad que aparece en edades muy tempranas y depende del nivel de conocimiento conceptual del individuo en el dominio de lo que esta asociado a esta actividad, esto implica, que si bien existen dominios de conocimiento social que no depende de estructuras cognoscitivas no sociales, estos se construyen a través de las interacciones del individuo con el medio social.

En síntesis, teniendo en cuenta los resultados de la investigación, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

A. Flavell (1977) , Mossler,, Grenberg, Marvin (1976), Turiel, Enesco, linaza (1989) afirman que los niños son capaces de inferir lo que una persona sabe de una experiencia ciada a la edad 4 a 6 años, la cual solo se presentó el 20.9% demostrando que no poseen esta habilidad.

B. los resultados de la investigación actual sobre toma de perspectiva, muestran que si bien la habilidad se desarrolla a muy temprana edad los niños evaluados en este contexto no la posee. El uso de la toma de perspectiva en una situación dada depende del nivel de conocimiento conceptual del individuo en el dominio con el que esta asociado esta actividad. Esto implica que existen dominios de conocimiento social que no dependen de estructuras cognoscitivas no sociales y que se construyen a través de las interacciones del individuó con el medio social.

C. los resultados tan pobres en toma de perspectiva cognitiva dejan al descubierto que el medio social (educativo, familiar y general) caracterizado por el hacinamiento y la marginalidad pone en entre dicho la calidad de la interacción del niño entre estas edades.

#### Discusión

Teniendo en cuenta la comparación de los objetivos e hipótesis con los resultados, se concluye que el egocentrismo Piagetano, fue el que predomino ampliamente en esta investigación sobre la toma de perspectiva cognitiva de las décadas de los setenta, ochenta y noventa al definir las conclusiones de esta investigación.

## Manifestación de la toma de perspectiva.

En las décadas de los ochenta y noventa los trabajos de toma de perspectiva fueron bastante variados: cognitiva, comunicativa, emocional, etc. En este sentido la evidencia empírica aportada por los trabajos de Piaget (1932) Mossler, Marvin, Greenberg (1976), Flavell (1977); Light (1990); Selman (1988); Turiel, Enesco y Linaza (1989); Eisenberg (1976); Ittiyerah (1991); Newcombe y Huttenlocher (1992); Gerris (1997); Mead (1932); Turiel (1989); Delval (1989); Dunn (1991); Oswald (1996); Huttenlocher (1991); Krauss y Gluckberg (1969); Maratzos (1973); Chandler, Greenspan y Barenboind (1974); Zan Waxler, Radke-Yarrow (1977); Selman (1980); Bruner y Haste (1990) son muy puntuales en reconocer la aparición de toma de perspectiva a temprana edad entre los tres y los cuatro años. La toma de perspectiva depende del nivel de conocimiento conceptual del niño asociado con la tarea, debido a que es una actividad simbólica, es decir, el desarrollo del pensamiento representacional es un requisito previo para la adopción de perspectivas y dependen de la interacción del individuo con el medio.

En esta investigación la toma de perspectiva cognitiva se evaluó a través de las respuestas que daban los niños ante las preguntas que contenía el instrumento ( las dos historias) donde no se manifestó dicha capacidad como es mencionado en otros autores en investigaciones que afirman que a esta edad ya esta presenta la capacidad de toma de perspectiva.

Los resultados de las investigaciones realizadas por Mossler, Marvin, Greenberg (1976), Flavell (1977); Light (1990) Selman (1988) muestran que la toma de perspectiva es una habilidad que se forma en edades muy tempranas, en esta



investigación se evidencio claramente que la habilidad de toma perspectiva cognitiva, que representa de gran manera el conocimiento social es nula en los niños evaluados.

En la investigación realizada por Raimundo Abello, José Amar, Salomón Magendzo, Olga Lucia Hoyos y José Alfredo Aparicio (1998) en la costa atlántica Colombiana respecto a la toma de perspectiva cognitiva, no encontraron esta capacidad en los niños que evaluaron al igual que esta investigación.

los resultados hallados en esta investigación, con respecto a la capacidad de toma de perspectiva cognitiva en los niños de cinco a seis años, indican que son iguales (es decir hay una incapacidad en la habilidad de toma de perspectiva) a los resultados encontrados en la investigación realizada por Raimundo Abello (1998) en la costa Atlántica Colombiana.

Abello(1998) retoma a Corsario (1989) cuando sugiere y tiene en cuenta que el conocimiento social es el resultado de la interacción con el medio, necesitamos entonces investigar no solo las características evolutivas de las habilidades cognoscitivas y la estructura de los conocimiento social, sino también las características de los objetos, sucesos y pautas de interacción que forman el mundo de estos sobre todo de ambientes como el estudiado, que se caracterizan por la marginalidad.

La no presencia de la habilidad de toma de perspectiva cognitiva manifiesta que las estructuras y dominios cognitivos que soportan estas actividades están débiles debido, por su puesto a lo que Turiel (1974-1975) denominó interacciones del niño con el medio. Una base para la propuesta de que los conceptos este organizados en dominios

descansa en la idea de que estos se construyen mediante interacciones que el niño mantiene con el medio.

La toma de perspectiva, como habilidad que tiene o desarrolla el niño es necesario puntualizar el papel que cumplen procesos como la interacción con su medio externo (familia, escuela y niños) y el 'proceso de construcción y elaboración que hace con base en su interacción social y cultural. Es necesario clarificar estos aspectos para argumentar la ubicación teórica que tiene el campo de investigación "toma de perspectiva" en lo que Delval (1989); Bruner y Hatze (1990) y Bruner (1995) han denominado el conocimiento social y la representación del mundo social del niño.

## Recomendaciones y Sugerencias

Las recomendaciones que surgen a partir de esta investigación puede generar planes educativos para mejorar las que actualmente se utilizan en la conducta prosocial, empatía, perspectiva de los sentimientos de otros amistad liderazgo competencias ciudadanas los cuales son mediadores **culturales (sociales) en el** niño que promocionarán la toma de perspectiva cognitiva en los niños.

En el análisis de Toma de perspectiva Cognitiva, como habilidad que tienen o desarrolla el niño, es necesario puntualizar el papel que cumplen procesos como la interacción con su medio externo ( familia, escuela, adultos y niños), y el proceso de construcción y elaboración que hace con base a su interacción social y cultural.

Para el niño es muy importa en su experiencia de aprendizaje la interacción social con los adultos y con los compañeros, para que pueda lograr un adecuado ajuste emocional y formar un pensamiento mas coherente y menos egocéntrico.

Los padres y educadores no deben buscar desesperadamente aquellas situaciones o recompensas que harán crecer la inteligencia. Esta se desarrolla desde adentro. La tarea debe concentrarse en ofrecer oportunidades adecuadas de desarrollo, y no enseñado lo que hay que hacer.

Apéndices

↑

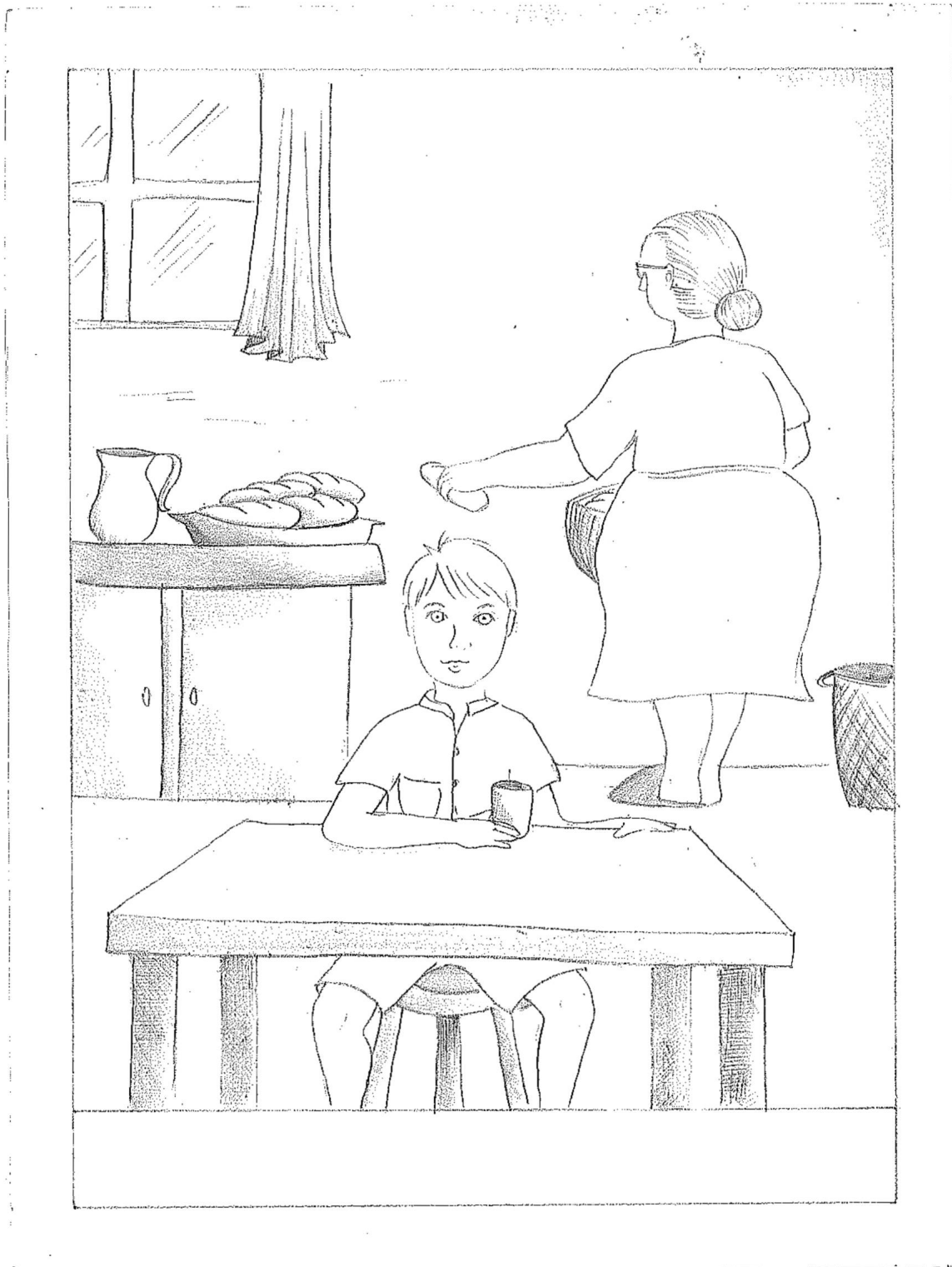
↑

↑



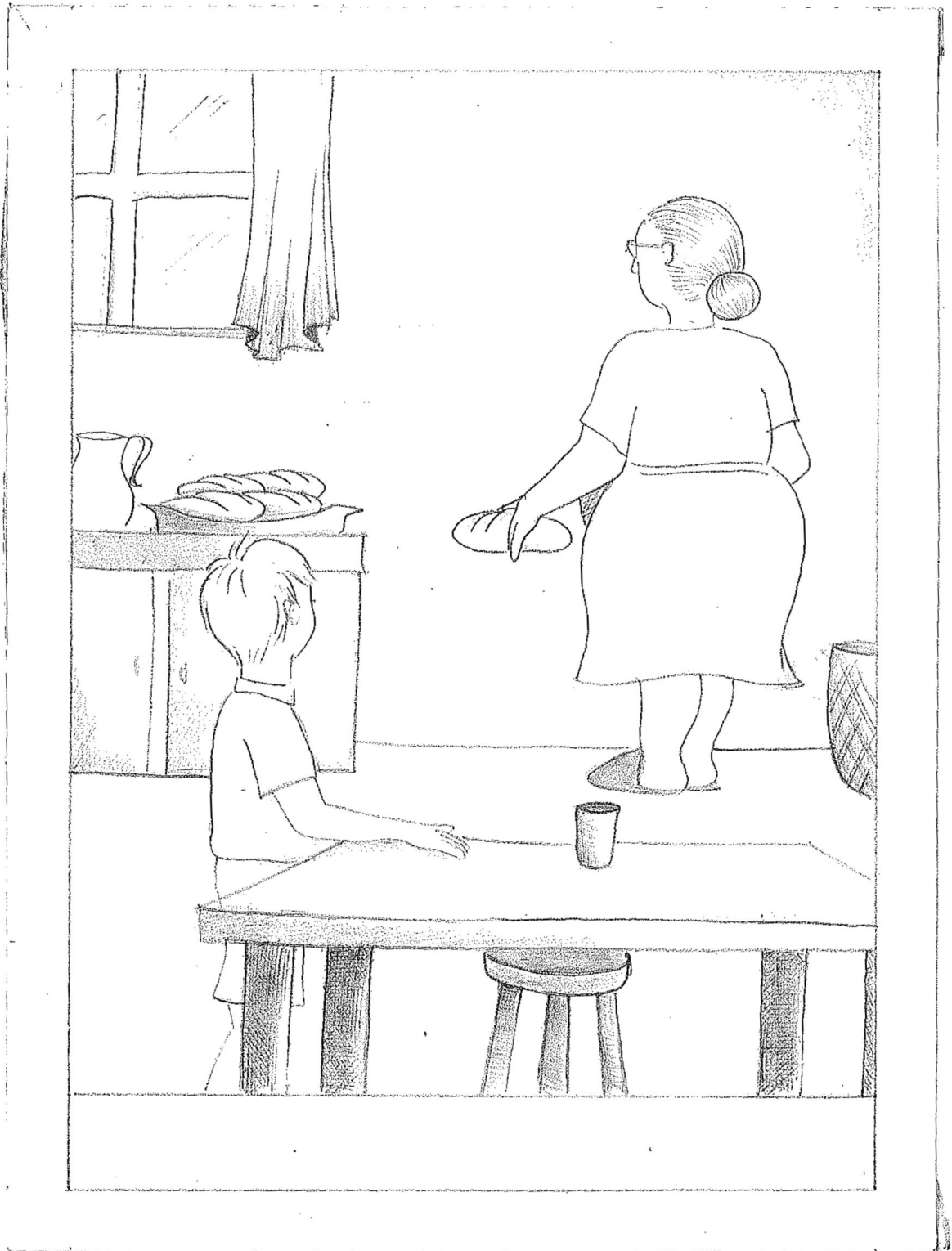
Apéndices A

Historia del Pan Lámina 1



Apéndices, B

Historia del Pan Lámina 2



Apéndice C

Historia del Pan Lámina 3



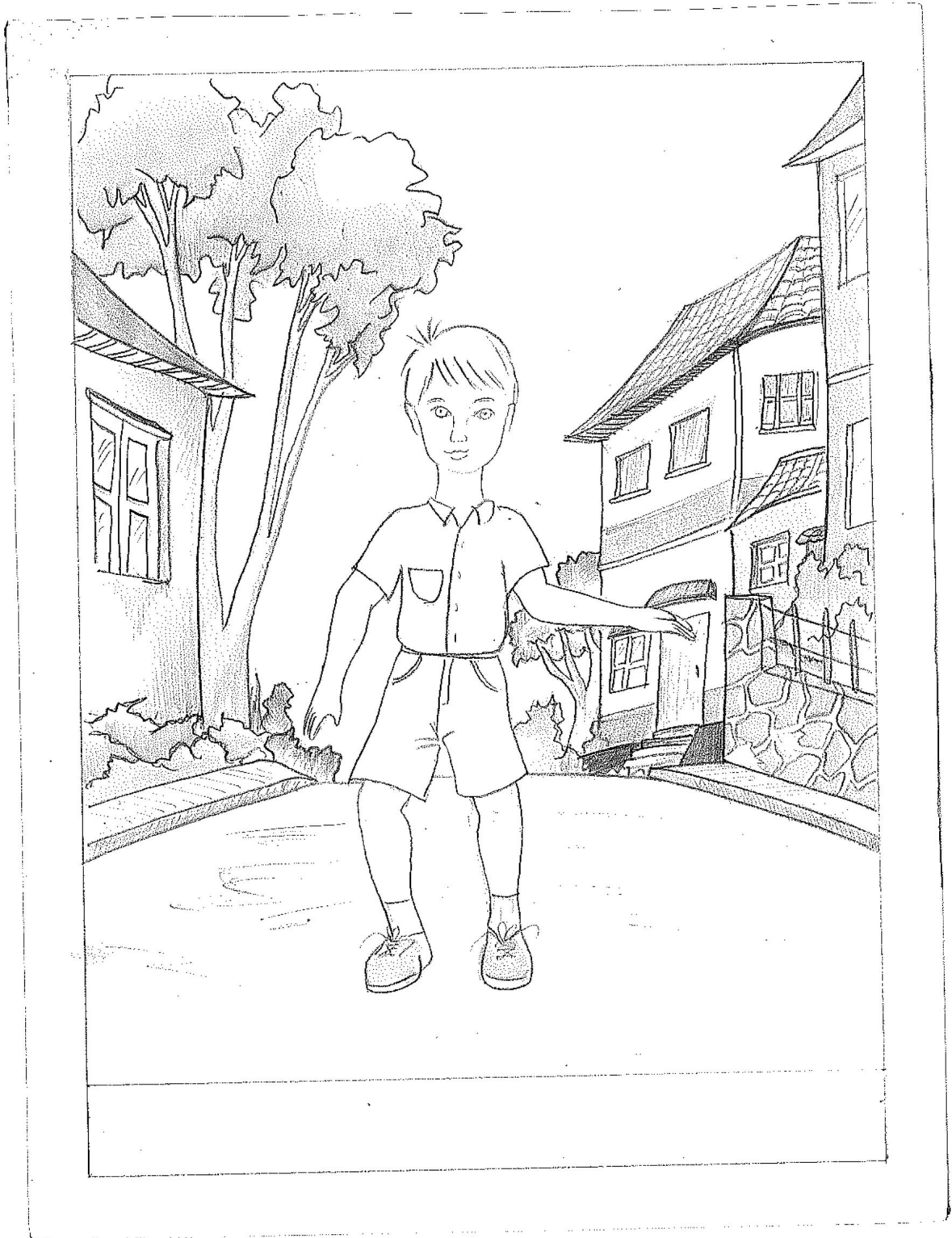
Apéndice D

Historia del Pan Lámina 4

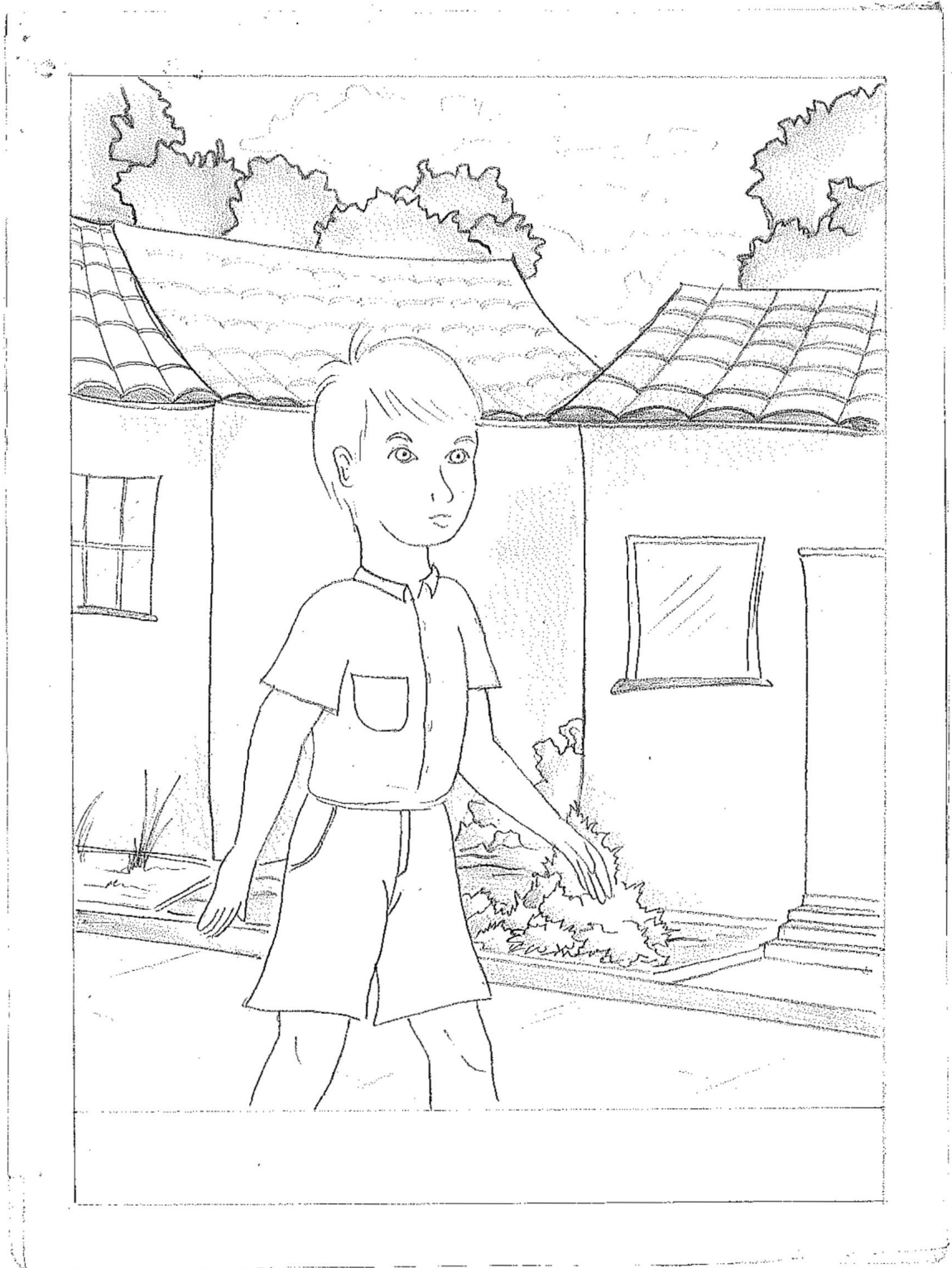




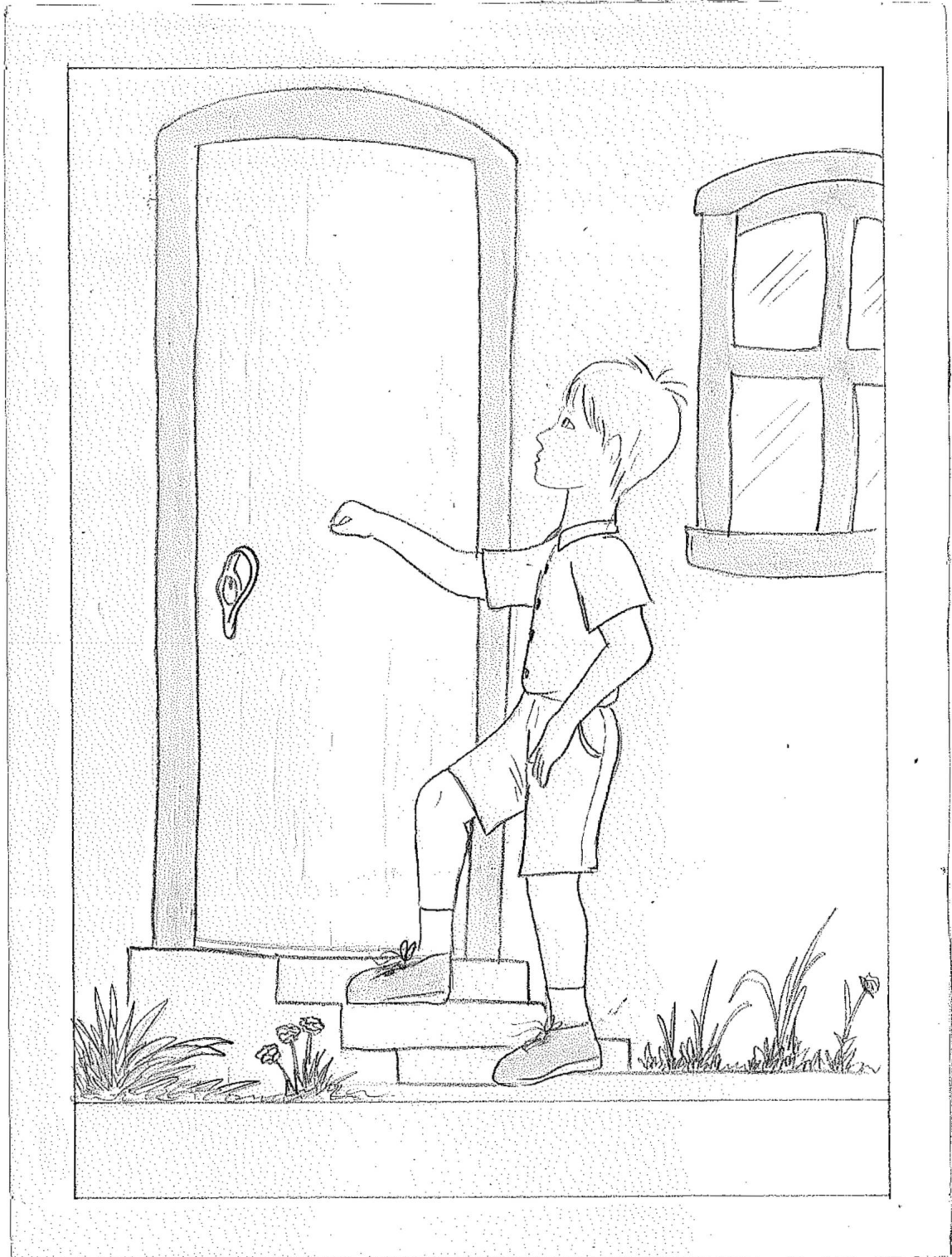
Apéndices E  
Historia de la tia 1



Apéndices F  
Historia de la tía 2



Apéndices G  
Historia de la tía 3



Apéndices H

Datos Sociodemográficos.

Institución

Nombre

Edad:

Sabe el adulto lo que esta pidiendo el niño?

Porque

Sabe el adulto para la casa de quien va el niño?

Institución

Nombre

Edad:

Sabe el adulto lo que esta pidiendo el niño?

Porque

Sabe el adulto para la casa de quien va el

Referencias

Abello, R. (1998) *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. (1 edición). Uninorte Barranquilla

Abello, R. (1998) *Infancia y conocimiento social*. (1 edición): Editorial Uninorte Barranquilla

Amar, J, Abello, R. (1998) *revista latinoamericana de psicología* volumen 30 Pág. 311-336

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982) Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906-921.

Bruner, J. (1990) *La elaboración del sentido*. (1 edición): México Editorial Paidós.

Flavell, J.H. (1971). *Metacognition and cognitive monitoring*' A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911-

Flavell, Jhon H. (1999). *Cognitive Development: Children 's Knowledge about mind*. *Annual Review of Psychology*, p. 21(16)

Fodor, J. (1992). *A theory of the child's theory of mind cognition*, 44, 283-296

Ixtziar, J. (1998) *Desarrollo afectivo y social*. Pirámides.

Leslie, A. (1994). *Theory of the mind, toby and Agency: Core architecture and domain specificity*. En: Hirschfeld, L. Y Gelman, S. (Ed.) *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

López D. *Desarrollo afectivo y social* (1Edición):  
Editorial Pirámide.

Martin, E. (1997). *Construir una mente*. Barcelona.  
Paidós, Pg 322-400

Piaget, J. (1967) *El juicio y el razonamiento del niño*. (6 edición): Buenos aires: Guadalupe.

Piaget, J. (1956) *Seis estudios de psicología* (2 edición): Barcelona.

Piaget, J. (1968) *En lenguaje y el pensamiento del niño*. (3 edición): Barcelona.

Piaget, J. (1980) *Piaget y el conocimiento*. (1 edición) Barcelona: Editorial Paidós

Riviere, A. & Nunez, M (19989) *la mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Aique Madrid.

Sampieri (2003) *Metodología de la investigación* (3 Edición): México Editorial Me graw Hill

Vigotsky (1982) *Obras escogidas volumen II* (1 edición): Madrid Editorial pedagógica Moscú.

Vigotsky (1982) *Obras escogidas volumen VI* (1 edición): Madrid Editorial pedagógica Moscú.