

Specialized and updated training on supporting advance technologies for early childhood education and care professionals and graduates



e-EarlyCare-T



Co-funded by
the European Union

**Specialized and updated training on supporting advance
technologies for early childhood education and care
professionals and graduates**

MÓDULO V

Desarrollo cognitivo, social y de la comunicación y del lenguaje

Profesora:
Dra. María Consuelo Sáiz Manzanares.
Departamento de Ciencias de la Salud.
Universidad de Burgos (España).

e-EarlyCare-T



“Specialized and updated training on supporting advance technologies for early childhood education and care professionals and graduates”, e-EarlyCare-T, reference 2021-1-ES01-KA220-SCH-000032661, is co-financed by the European Union's Erasmus+ programme, line KA220 Strategic Partnerships Scholar associations. The content of the publication is the sole responsibility of the authors. Neither the European Commission nor the Spanish Service for the Internationalization of Education (SEPIE) is responsible for the use that may be made of the information disseminated herein.”



Índice de contenidos

I. INTRODUCCIÓN	5
II. OBJETIVOS	5
III. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL TEMA	5
3.1 Introducción	5
3.2. Teorías actuales más representativas del desarrollo humano	7
3.2.1. Teoría sobre los orígenes de la mente (Donald, 1991)	7
3.2.1.1. Aprendizaje y desarrollo	7
3.2.1.2. Teorías sobre el desarrollo del Bebé	9
3.2.1.3. Del nacimiento a los dos meses	11
3.2.1.4. La revolución de los nueve meses.	13
3.2.2. Cognición y desarrollo de la empatía en la Primera Infancia. Implicaciones terapéuticas.	15
3.2.2.1. Cognición física: el descubrimiento de los objetos.	15
3.2.2.2. Cognición social y desarrollo de la empatía.	16
3.2.2.3. Desarrollo cognitivo y del lenguaje en el período preoperacional.	17

3.3. Esquema del desarrollo en el periodo sensoriomotor y estrategias de intervención Temprana.	19
3.4. Esquema del desarrollo en el periodo preoperacional y estrategias de intervención Temprana.	21
RESUMEN	22
GLOSARIO	23
BIBLIOGRAFÍA	27
Bibliografía básica	27
Bibliografía complementaria	29
Recursos	30



I. Introducción

El Módulo V hace referencia al estudio de los hitos más representativos del desarrollo humano en el periodo evolutivo de 0-6 años. Además se abordará su relación con estrategias de intervención temprana desde el punto de vista de la prevención primaria y secundaria.

II. Objetivos

- a) Conocer los hitos más representativos del desarrollo humano en el periodo evolutivo de 0-6 años.
- b) Conocer estrategias de intervención temprana en el periodo 0-6 años.

III. Contenidos específicos del tema

3.1 Introducción

El análisis del desarrollo evolutivo humano ha tenido en las dos últimas décadas un avance importante respecto de las fechas de adquisición de algunas habilidades, especialmente cognitivas, de comunicación y de resolución de problemas. La causa es el avance en los instrumentos tecnológicos de medida y de observación. Dicho avance ha permitido a la Psicología del desarrollo comprobar que determinadas habilidades o capacidades adelantaban la fecha de adquisición. Sí bien, el esquema de Piaget (1952) sigue siendo válido como punto de referencia sobre la evolución del desarrollo humano.

Datos experimentales (Goswami, 2008) ponen de manifiesto que los bebés desde su nacimiento muestran capacidades de percepción y acción. Dichas habilidades les van a permitir desarrollar un sentido del entorno y de la interacción con ellos mismos. Por ejemplo el bebé al verse en el espejo adquirirá conciencia perceptiva de su propio cuerpo. Al igual que cuando oye los latidos del corazón, la respiración, siente un dolor, su propia voz o se mueve. Los bebés desarrollan la percepción de si mismos al experimentar sensaciones multimodales o intermodales respecto de su propio cuerpo (la quietud, el movimiento, el silencio, los ruidos que el mismo produce, el hambre,

el dolor, los sentimientos de comodidad, alegría...). Antes de los dos meses los niños disponen de un repertorio de respuestas sociales muy limitado, y sus interacciones sociales carecen de reciprocidad. Hacia los nueve meses se experimenta un cambio importante. Los bebés comenzarán a manifestar ansiedad ante la presencia de extraños, o la tendencia a incluir a los adultos en la exploración de los objetos físicos. La forma de interacción más común de los padres o de las figuras de crianza con sus bebés es la repetición y el reflejo especular de sus emociones: interacciones cara a cara y *feedback* de las emociones. El reflejo especular emocional es una fuente de autoconocimiento porque les da la posibilidad de ver y de objetivar cómo afecta a los demás lo que sienten en su interior, se exterioriza, y el sujeto de interacción social lo refleja o lo devuelve luego hacia él de nuevo. Los adultos ofrecen a los bebés una “simulación emocional” a través de las respuestas en los intercambios cara a cara. La comprensión de uno mismo va acompañada de la comprensión de los demás. Según Gibson (1979) el percibir el entorno significa co-percibirse a uno mismo. En estos momentos la autopercepción es inseparable de la percepción de los objetos. Cualquier percepción implica el punto de vista del perceptor. Así pues, la percepción de los objetos conllevará una autopercepción y desarrollará también una co-percepción. Saber algo sobre algo es inseparable de saber algo sobre uno mismo (co-cognición). En todo este proceso perceptivo es esencial el desarrollo de la permanencia de objeto y de la permanencia de uno mismo en el medio. Los bebés van planificando con relación a una serie de metas previstas, buscando y desarrollando estrategias cada vez más precisas para llevarlas a efecto. Aunque las capacidades perceptivas en los recién nacidos sean aún incipientes posibilitarán una base esencial para la elaboración y la expresión del primer conocimiento físico. Los bebés pasan de ser meros espectadores activos que atienden a sonidos y a imágenes a ser transformadores activos del mundo de los objetos, con una acción y una exploración directas que ellos mismos inician (importante transición del primer al segundo año de vida). Entre el nacimiento y los 6 meses los niños desarrollan nuevas formas de aprehender los objetos físicos y pasan de una exploración predominantemente oral hacia los 2 meses a una compleja combinación de la inspección manual, oral y visual que aparece entorno a los cuatro meses de edad junto con el inicio de una coordinación correcta y sistemática de la mano y la vista.



3.2. Teorías actuales más representativas del desarrollo humano

Seguidamente, se expondrán de forma resumida las teorías más representativas del desarrollo humano desde una perspectiva actualizada.

3.2.1. Teoría sobre los orígenes de la mente (Donald, 1991)

La mente simbólica y aculturada de los seres humanos evolucionó desde la mente episódica de los primates no humanos la cual resolvía situaciones ligadas al tiempo (inmediatas) a una mente que trascendería lo inmediato, mente mimética capaz de producir actos conscientes y figurativos intencionales y de añadir consciencia y planificación. Con el lenguaje y los signos convencionales hablaríamos de una mente mítica de naturaleza simbólica y aculturada. La evolución de la mente episódica caracterizaría el nivel de cognición de la mente humana. La mente en un inicio, más primario, operaría en el aquí y en el ahora. Posteriormente conforme fuese adquiriendo la simbolización sería capaz de planificar y reflexionar sobre su propia cognición. También, sería capaz de representarse el estado mental de personas y de situaciones en el mundo (cómo son, cómo fueron, cómo deberían de ser y cómo serán). En el desarrollo humano la primera ontogenia va de los 2 a los 9 meses, transcurre de la mente mimética a la mente simbólica (Gómez, 2007).

3.2.1.1. Aprendizaje y desarrollo

Los bebés tienen una temprana propensión a aprender. Desde que nacen aprenden a usar su propio cuerpo para producir o reproducir un efecto en el entorno. El condicionamiento clásico y el operante lo han explicado desde el desarrollo de las reacciones circulares secundarias de Piaget (1952), éstas reflejan la plasticidad conductual. Las experiencias tempranas de aprendizaje y originan nuevas formas de conducta y de condicionamiento en la primera infancia y contribuyen al desarrollo del bebé. Los bebés no son susceptibles a cualquier estímulo, aprenden lo que les motiva y lo que pueden aprender. El aprendizaje por condicionamiento depende de cambios evolutivos:

- El repertorio de acciones del bebé.



- Sus contactos postural y motor.
- Sus motivos para comunicarse.
- Sus motivos para aprender.

El condicionamiento desempeña un papel esencial en la configuración de la vida emocional y es un importante vehículo de cambio conductual, de respuestas aprendidas y de hábitos buenos y malos. Éste forma parte de la supervivencia del recién nacido. Las acciones que tienen unas consecuencias agradables tienden a repetirse. Los sucesos que se asocian al placer también suelen buscarse. Sí bien, las acciones que tienen unas consecuencias dolorosas tienden a eliminarse. El ser humano suele evitar los sucesos asociados al dolor (la ley del efecto de Thorndike, 1932). En la motivación el placer es la base de la ley del efecto, máximo placer y mínimo dolor. El cerebro humano ha desarrollado su propio sistema de recompensas y fabrica su propio placer mediante sustancias químicas inductoras muy adictivas que eliminan el dolor.

Se puede hacer referencia a dos teorías explicativas, la del desarrollo del bebé la cual entiende el desarrollo como un continuo (fases sucesivas) y la teoría que comprende el desarrollo como un proceso discontinuo (transiciones clave). Seguidamente, se va estudiar cuáles son los mecanismos que subyacen en los procesos evolutivos. En la Tabla 1, se muestra un esquema del proceso del cambio.

Tabla 1. Análisis del proceso de cambio.

Qué cambia	Cómo cambia	Por qué cambia
Procesos evolutivos	Mecanismos	Desarrollo madurativo Estimulación contextual

Los procesos y los mecanismos exigen unas explicaciones evolutivas que van más allá de la simple descripción. En cualquier explicación causal siempre hay un elemento de juicio. Los mecanismos causales interaccionan y en dicha interacción confluirán mecanismos fisiológicos, psicológicos y culturales. La predicción en términos de investigación hace referencia a las correlaciones evolutivas entre fenómenos que se observan en diferentes niveles y los dominios de funcionamiento. Existe una correlación entre el desarrollo de determinadas regiones del cerebro y las conductas específicas del mundo, y entre el desarrollo del lóbulo cortical frontal y la aparición



de la permanencia de objeto (Diamond, 1990). Así como una relación evolutiva entre las distintas formas de atender a los estímulos visuales en los inicios de la primera infancia y las posteriores destrezas cognitivas o patrones de funcionamiento intelectual (Colombo, 1993). A modo de síntesis se puede afirmar que en el desarrollo humano en el primer año de vida se pueden diferenciar dos revoluciones, la de los dos meses y la de los nueve meses, inicio de la simbolización.

3.2.1.2. Teorías sobre el desarrollo del Bebé

Otras teorías del desarrollo hablan de la indeterminación de este. Se puede diferenciar la teoría del caos y la teoría de los sistemas dinámicos. Para la segunda la conducta del bebé, al igual que cualquier otra, sería el resultado de una compleja interacción entre un gran número de sistemas que funcionan simultáneamente y se distribuiría en diferentes niveles. Desde un nivel inferior del funcionamiento del cerebro, muscular y del esqueleto o motivacional hasta niveles superiores de funcionamiento (perceptivo, emocional y cognitivo). La aplicación de esta teoría al funcionamiento del bebé no permitiría una explicación muy causal “El desarrollo de la conducta del bebé sería esencialmente un ensamblaje blando, el resultado de un proceso interactivo (fluido) dentro de múltiples sistemas paralelos y distribuidos a todos los niveles de funcionamiento. No se basaría en percepciones “duras” de unas estructuras modulares ni en un tipo de “hombrecillos” u homúnculos que desde la cabeza del bebé determinaría qué se va a desarrollar a continuación. Estos cambios son básicamente la expresión de unas múltiples variables de control que interactúan de forma caótica en todo momento y a todos los niveles de funcionamiento del bebé” (Rochart, 2004 p. 276). En medio de este caos los investigadores han buscado unos procesos evolutivos constantes que se manifiestan a todas las edades con independencia de los dominios de desarrollo:

- La equilibración.
- La autoorganización.
- Los sistemas dinámicos del desarrollo infantil.

La equilibración: el bebé comparte con otros organismos el equilibrio dinámico entre él y el entorno. Los organismos en el proceso de equilibración pasan por periodos de relativo equilibrio seguidos de otros de desequilibrio que se acompañan de acciones que están más o menos diseñadas para recuperar el equilibrio (homeostasis). Los bebés pues son sistemas de ciclo abierto que se reinventan continuamente y desarrollan nuevas formas de ajustarse a las perturbaciones medio-ambientales, un



sistema de ciclo abierto es una fuente de transformaciones novedosas e internas. Piaget (1952) propuso un modelo constructivista del desarrollo en el que señalaba unas fases sucesivas y progresivas para explicar los procesos reales que subyacen a la transición de una fase a otra, y que explicó desde el modelo de la equilibración. Para él en el desarrollo del bebé, se producen procesos de interacción entre fenómenos de asimilación y acomodación. La asimilación sería la capacidad de incorporar objetos o acciones a estructuras ya existentes. La acomodación, sería la tendencia a modificar la propia acción con el fin de asimilar más objetos y situaciones a lo que el bebé ya domina o conoce. Las fuerzas de asimilación y acomodación están en una constante co-activación y conducen a conductas novedosas, en concreto a organizaciones nuevas de acción y a la cognición. En el desarrollo ambas fuerzas alcanzan un cierto tipo de equilibrio general y cada una corresponde a las fases piagetianas del desarrollo del bebé. En cada una de las fases se producen unas modificaciones de los esquemas asimilatorios mediante la acomodación dentro de una transformación del orden general de la fase. Estos son microcambios frente a los macrocambios que se producen en el paso de una fase a otra (la auto-organización). Este proceso de equilibración supone de forma implícita que la actividad de los bebés estructura su desarrollo. Sin embargo, existen otras teorías que afirman que los sistemas sensoriales y motores pueden integrarse no como resultado de una laboriosa estructuración, sino debido a causas periféricas como el funcionamiento paralelo vinculado al tiempo de los sistemas manual, visual y postural. Así pues, los patrones evolutivos se autoorganizan. Cada vez más los investigadores de la Primera Infancia apuntan al proceso de unas formas nuevas autoorganizadoras para explicar cómo se desarrollan los bebés (Thelen y Smith, 1994). La autorregulación nace de múltiples interacciones diferenciadas entre subsistemas individuales. Los ciclos biológicos expresan la existencia de un proceso de autoorganización en la naturaleza en la que la simple interacción de sistemas múltiples a distintas escalas de funcionamiento crea un patrón. Algunos autores proponen que el primer desarrollo de las acciones funcionales como: coger cosas, gatear, andar son un ensamblaje autoorganizado que se origina en los movimientos espontáneos que el cuerpo puede realizar. Los patrones pueden variar (velocidad, amplitud y trayectoria) pero todos tienen una marca que les hace reconocibles (patalear, gatear). Thelen y Smith (1994) y Goldfield (1995) lo explican desde un enfoque de sistemas dinámicos. Para ellos los patrones de acciones sensoriales y motrices podrían aparecer muy pronto en el desarrollo como una



autoreorganización. Cada variable que interviene en un patrón de acción cambia a lo largo del tiempo. Las nuevas formas de conducta en vez de estar determinadas por un mando central también podrían surgir de sistemas múltiples que se desarrollan unos al lado de otros en constante interacción. Las nuevas conductas en el desarrollo del bebé pueden corresponder en parte a un cambio organizativo dirigido por una serie de estabilizadores y desestabilizadores (Goldfield, 1995). El cambio sería en parte periférico y tendría una causalidad distribuida. Este no estaría ni prescrito ni centralizado en forma de estructuras cognitivas ocultas o de mando superior (Smith y Thelen, 1993). El proceso de autoorganización pues desempeña su papel en la determinación de la conducta y del desarrollo del bebé. No obstante, ni el modelo de la equilibración ni el de la autoorganización ofrecen ideas sólidas sobre alguno de los principios generales por los que se guía el desarrollo del bebé, ya que no analizan lo que sería la causa o lo que impulsaría su desarrollo.

3.2.1.3. Del nacimiento a los dos meses

La conducta del niño al nacer se puede describir como la expresión de unos sistemas de acción preadaptados que se adaptan para aprovechar los recursos del entorno vital. Dichas conductas son un repertorio complejo que se va a complicar cada vez más. El sistema de acción del bebé al nacer actualmente se considera como un sistema abierto al aprendizaje y flexible (ingiere alimento, pero también explora objetos), el succionar no es algo automático depende de los estados conductuales del bebé (duerme, está despierto, tiene hambre...) y de la calidad del estímulo oral (sabor, textura), así como de las conductas que a continuación se explicitan:

- Rooting (búsqueda).
- Orientación.
- Dar patadas.
- Seguir con la vista.
- Succionar.

Son pues sistemas complejos y abiertos. Los niños nacen preadaptados para aprovechar los aspectos vitales de su entorno (personas, alimento y novedad perceptiva). Como ya se ha visto existe un co-diseño evolutivo entre determinadas expresiones faciales que denotan emociones concretas desde el nacimiento. Los mecanismos perceptivos van a permitir al bebé percibir estas expresiones, entenderlas



e interpretarlas como expresiones empáticas. Asimismo, los niños nacen con un elevado grado de preparación para comportarse hábilmente en el medio tanto en su constitución fisiológica como en su funcionamiento conductual. La limitación principal del recién nacido el actuar en el aquí y en el ahora. En este momento el bebé aún no muestra signos de planificación ni estudio sistemático del entorno. El mundo del recién nacido no es un mundo contemplativo ni conversacional. Demuestra comodidad y bienestar, pero esencialmente lo hace de forma involuntaria, en un mundo que va del estado de calma al de intensa agitación sin la anticipación o simulación de lo que va a pasar después. El bebé desde la etapa fetal aprende y desarrolla destrezas nuevas que trascienden su repertorio conductual básico. En el sistema de acción preadaptado hay mucho espacio para la plasticidad conductual. Los recién nacidos tienen un escaso control sobre lo que experimentan a su alrededor y dentro de ellos mismos. Después de esta fase los bebés superan el carácter directo e inmediato de los sistemas de acción preadaptados con los que llegan al mundo. La fase del recién nacido termina cuando los niños comienzan a distanciarse de los sucesos y las situaciones perceptivas para alcanzar un mayor control sobre ellos. Superan la inmediatez y son capaces de reflexionar sobre ella, hacia las seis semanas de vida. En ese momento se inicia los precursores de la planificación desde la realización de acciones teniendo en cuenta un objetivo evidente y no una respuesta inmediata a situaciones del entorno. Es decir, los bebés comienzan a desarrollar la intencionalidad. Hacia el segundo mes los niños se abren al mundo que les rodea, aparece la primera sonrisa provocada socialmente. La aparición de la sonrisa social es uno de los primeros indicios de la distancia mental que diferencia los actos intencionales de los automáticos o aleatorios. Los bebés a medida que se hacen menos dependientes del estímulo empiezan a adoptar una actitud conversacional y contemplativa por lo que están más tiempo despiertos y atentos (Wolf, 1987). Con esta nueva situación surge una nueva variedad de sistemas de acción planificados que no van unidos simplemente a un estímulo, sino que se basan en la coordinación deliberada de medios-fines para conseguir los objetivos previstos:

- Alcanzar un objeto novedoso.
- Quitar algo para ver un objeto.
- Encontrar nuevas formas de contactar con algo.
- Reproducir un suceso perceptivo interesante.



No obstante, hay que tener en cuenta que hacia las 20 semanas de gestación el repertorio conductual del feto es semejante al del neonato, ya que éste succiona, agarra, mueve los ojos, traga y patatea. Existe pues una continuidad conductual entre el desarrollo prenatal y el postnatal (Prechtel, 1987). Estos descubrimientos forman la base del desarrollo de la acción intencional, que sería la primera característica del desarrollo cognitivo de la primera infancia.

3.2.1.4. La revolución de los nueve meses.

Se inicia la comprensión de cómo se relacionan los bebés con las personas y con los objetos que les rodean. En este periodo desarrollarán las competencias triádicas. Los niños hacia los nueve meses empiezan a tratar de entender a los demás como agentes intencionales:

- Reconocen a las personas como ellos mismos.
- Planifican sus acciones.
- Realizan acciones de forma deliberada.
- Comienzan a referirse a las otras personas socialmente.
- Tienen en la mente la expresión emocional de los demás, mientras planifican acciones o intentan comprender una situación novedosa del entorno.

La comprensión por parte del niño de que los demás hacen planes intencionales lleva su potencial de aprendizaje a nuevos niveles. Aparece la capacidad de cooperar y aprender a compartir con los demás e inician los gestos declarativos:

- Señalar.
- Seguir con la mirada.
- Intentar controlar la atención de los otros.
- Intentar compartir con los otros un interés por los objetos y los sucesos del entorno.



Los niños comienzan a implicar a los demás y éstos al niño para construir temas de conversación compartidos sobre las cosas que rodean su relación. Es el paso de la intersubjetividad primaria a la secundaria. Es decir, un sentido de experiencia compartida con relación a los objetos y a los sucesos del mundo. Comienza el interés del niño por construir un mundo compartido al que uno puede:

- Referirse.
- Descubrir.
- Aprender.
- Comprender.
- Esclarecer.

Todo ello en colaboración con los otros, es por lo que se ponen en marcha todos los principales motores de transmisión cultural:

- La enseñanza.
- La cooperación en la resolución de problemas.
- El lenguaje.

La aparición de la intersubjetividad secundaria y del lenguaje son sincrónicos y correlacionan en el desarrollo de las competencias tríadicas como son:

- Las pautas de atención conjunta.
- Los gestos declarativos.

Ambos (pautas de atención conjunta y gestos declarativos) van a anunciar la emisión de las palabras conversacionales (Tomasello y Farrar, 1986). Aquí el desarrollo del lenguaje se entiende desde su aspecto pragmático, éste requiere que el niño entienda al otro como agente intencional y también como un agente potencial que puede comprender de forma conjunta las cosas del mundo mediante signos arbitrarios como son las palabras. Así entendido el desarrollo del lenguaje es referencial y cumple una función comunicativa dependiendo del notable avance de la intersubjetividad



secundaria. El lenguaje anuncia el final de la primera infancia en el periodo preverbal del desarrollo del niño.

3.2.2. Cognición y desarrollo de la empatía en la Primera Infancia. Implicaciones terapéuticas.

3.2.2.1. Cognición física: el descubrimiento de los objetos.

Para Piaget (1952) el primer desarrollo de la exploración de los objetos es el proceso básico por el que los niños adquieren el conocimiento físico y representan el mundo de los objetos más allá de la inmediatez de la experiencia perceptiva. Las investigaciones piagetianas sugerían la posibilidad de que existiese cierto conocimiento físico previo que sirviese de guía a los bebés en la exploración propia y auto-iniciada de los objetos. En los orígenes del conocimiento físico, los bebés muestran desde el nacimiento una organización de las modalidades sensoriales. Desde una edad temprana son capaces de percibir de forma intermodal y de ajustar las diferentes modalidades. Con anterioridad a las actividades manuales muestran un conocimiento y un razonamiento físico, como la búsqueda sistemática de objetos ocultos que Piaget (1952) documentó en sus clásicas observaciones sobre la permanencia de objeto. Los bebés desde una edad muy temprana manifiestan un conocimiento de los objetos desde la atención visual sistemática que les prestan. Para Piaget, los bebés sólo empiezan a reconocer en los objetos la cualidad de la permanencia de objeto a partir de los nueve meses. No obstante, Baillargeon (1993) indicó que estas limitaciones podrían explicarse más por causas de competencia motriz que por limitaciones cognitivas. El concepto de objeto, sería el resultado de una operación mental que es separable de la experiencia sensorial. Los bebés pues poseen ciertos rudimentos sobre el concepto de objeto. Los cuales le van a permitir hacer previsiones mucho antes que la búsqueda manual del objeto. Elizabeth Spelke (1985, 1991, 1998), en sus diversos experimentos demostró que los bebés al menos desde el cuarto mes, parecen saber que los objetos:

- 1.- Existen de forma continua en el espacio y se mueven siguiendo trayectorias conectadas (desde el principio de la continuidad).
- 2.- Ocupan espacio de forma exclusiva, sin que los objetos coincidan en el mismo lugar exacto (principio de solidez).



3.- Se mueven de forma independiente a menos que estén en contacto físico con otro objeto (principio de la no acción a distancia).

Por ello, se puede concluir que desde una edad temprana la representación del objeto es dinámica no sólo estática e implica actividades mentales. Desde que nacen, los bebés normalmente se fijan más en los objetos en movimiento que en los objetos estáticos. También, desarrollarán el concepto de número desde una edad temprana, atendiendo a dos propiedades: la carnalidad y la ordinalidad. También desde edades tempranas los bebés percibirán, memorizarán, clasificarán y por ende iniciarán la conceptualización sobre los objetos y las cosas. Entenderán los objetos como una serie o un grupo de cosas (cosas con un aspecto parecido, cosas que suenan de forma semejante, cosas que tienen atributos parecidos...). Las acciones de los niños son el reflejo directo de su competencia cognitiva. Existen distintos tipos de conocimiento que tienen que ver con el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas (Flavell, 1985): “saber cómo” frente a un “saber qué”, parece ser que ambos tipos de conocimiento se desarrollan en paralelo y no de forma secuencial como decía Piaget. Un conocimiento físico precoz pertenece al conocimiento del “saber qué”, es decir en términos de Flavell (1985) sería un conocimiento conceptual. Si bien, la teoría de las prestaciones (que trata de explicar la conceptualización del objeto) tiene en cuenta que el conocimiento físico se debe enmarcar en unas limitaciones funcionales. Para Gibson (1979) la percepción y la acción no se pueden considerar por separado. Se entenderían pues dos tipos de conocimiento físico uno pertenecería a la percepción y el control directos de las cosas prácticas que se pueden hacer con los objetos (“saber cómo”) y el otro a la representación indirecta de lo que son los objetos, de lo que les ocurre (“saber qué”).

3.2.2.2. Cognición social y desarrollo de la empatía.

La cognición social se puede interpretar como el proceso por el que los individuos desarrollan la capacidad de observar, controlar y prever la conducta de los demás. Dicha capacidad implica diversos grados de comprensión desde la distinción perceptiva de los rasgos característicos de las expresiones emocionales hasta la representación compleja de las intenciones y las creencias (teoría de la mente). La cognición social conlleva la lectura de afectos, emociones e intenciones. Además de las características que hacen que las personas sean específicamente diferentes de los



objetos. Todo lo cual se dirige a la comprensión de un mundo privado o disposicional. El sentido de la experiencia compartida en términos de intersubjetividad (Trevarthen, 1989) implica una diferenciación básica entre el yo y los otros. El sentimiento de experiencia compartida (“empatía”), es una capacidad proyectiva de comprensión social decisiva para la comprensión de los demás. Los niños desarrollarán unas destrezas sociales desde una edad muy temprana. Así pues, las personas proporcionan al bebé encuentros perceptivos más ricos que cualquier otro objeto del entorno.

3.2.2.3. Desarrollo cognitivo y del lenguaje en el período preoperacional.

Durante el periodo preoperatorio (de los 24 meses a los 7 años aproximadamente) el niño va consolidando una serie de habilidades ya iniciadas en el periodo sensoriomotor (de los 0 a los 24 meses aproximadamente) a la vez que va adquiriendo nuevas destrezas. En este periodo el niño ha adquirido ya la capacidad de representar, si bien su desarrollo no se ha completado aún ya que precisará de otros sistemas de representación como por ejemplo el lenguaje. En este periodo se producirá un desarrollo importante del lenguaje y sobre todo su inserción dentro de las acciones del propio sujeto y de las de los otros. Desde la perspectiva vygotskiana el lenguaje es un vehículo privilegiado de cognición y va a permitir al sujeto representar con palabras los conceptos, las relaciones interconceptuales y las secuencias interactivas tanto con objetos como con personas. Esta adquisición facilitará al niño el paso del mundo de la experimentación al mundo de la deducción. Asimismo, las últimas investigaciones en desarrollo evolutivo han puesto de manifiesto otra de las adquisiciones importantes de este periodo como es el desarrollo de la teoría de la mente (Woodruff, Premack y Kennel, 1978; Woodruff y Premack, 1979; Wimmer y Perner, 1983). Los primeros autores en introducir este concepto fueron Woodruff y Premack (1979) en sus trabajos con primates no humanos y más adelante en trabajo con humanos (Wimmer y Perner, 1983). Desde estas investigaciones la mente podría ser definida como un conjunto de deseos, creencias, emociones o intenciones, la interacción entre ellos daría lugar a los estados mentales o representaciones mentales (Astington, 2004). Es lo que se denomina metarrepresentación, es decir la habilidad de crear representaciones sobre las propias representaciones e inferir representaciones sobre las representaciones de los otros posibilitando al sujeto el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo y por lo tanto herramientas para conocer y manejarse en entornos de realidad (Astington, 2004). El desarrollo de la ToM se relaciona con el desarrollo del lenguaje



son dos aspectos directamente relacionados pero no equiparables (Rivière y Nuñez, 1996). La adquisición de habilidades lingüísticas (morfosintácticas, semánticas y sobre todo pragmáticas) va a posibilitar al niño un mayor desarrollo de los sistemas conceptuales de intenciones, creencias y deseos que es lo que se entiende por ToM. Se ha demostrado que la ausencia de lenguaje o la inhibición del mismo puede llevar a no entender realmente el mundo de representaciones de los otros. Muchos investigadores piensan que hay una fase crítica en la adquisición de la capacidad de inferir falsas creencias para el desarrollo de un sistema conceptual complejo, mediante el cual el sujeto puede explicar su propia conducta y la de los otros. Dicha fase se situaría de los 3 a los 5 años (Rivière y Nuñez, 1996). Hacia los tres años aparecerá la comprensión de deseos y creencias. Sí bien, los niños de esta edad comprenderán aspectos limitados de los deseos y creencias de los demás y de sus relaciones con las emociones (Bretherton, McNew y Beeghly-Smith, 1981; Wellman, 1995). Hacia los 4 años serán capaces de iniciar la comprensión de las creencias falsas de otros (Gómez, Sarriá, y Tamarit, 1993). Aunque aún la comprensión de la representación mental será parcial, así como el entender que las creencias y los deseos son entidades mentales que están separadas de la realidad. El desarrollo del concepto de mente se debe entender en su doble acepción de entidad mental y de actividad mental. Es por lo que los psicólogos eligieron situaciones de engaño como las más adecuadas para ver si un sujeto ha desarrollado o no teoría de la mente. Peskin (1992) diferencia tres momentos evolutivos en el engaño tácito. Un primer momento hacia los 3 años, los niños parecen tener dificultades para engañar con éxito. En un segundo momento hacia los 4 años, los niños aún no emplean estrategias de engaño tácito propiamente dichas, aunque pueden llegar a elaborarlas en función de la experiencia y un tercer momento en el que el niño puede utilizar el engaño de una forma más fluida. Por ello, parece que hacia los 5 años ToM habrá iniciado su desarrollo en un proceso evolutivamente “normal” que con los años se perfeccionará respecto de sus elementos conceptuales de potencia y recursividad que podrá observarse en las tareas de ToM de segundo orden. El desarrollo de la ToM se concretará en la resolución de diferentes tipos de tareas. En un primer momento en el proceso de adquisición de la teoría de la mente el niño será capaz de resolver tareas de falsa creencia. En ellas se escenifica una historia en la que los protagonistas son dos niños uno de ellos posee un objeto atractivo e.g. una canica, una muñeca, un balón...) que guarda en un lugar concreto (e.g. una caja, una cesta...). Este niño (al que llamaremos Juan) se irá y se quedará



solo en la habitación el otro niño (al que llamaremos Luis), entonces Luis cogerá el objeto (canica, la muñeca...) y lo cambiará de lugar (lo pondrá en otra caja, en otra cestita...), seguidamente volverá Juan y preguntaremos al niño de nuestro experimento “¿Dónde buscará Juan la canica, (la muñeca...)?”. Es aquí cuando el niño experimental debe ponerse en el lugar del otro y diferenciar entre lo que sabe que pasó y lo que el protagonista conoce realmente. Más adelante los niños resolverán la tarea de segundo orden, en la que deberá de inferir la creencia falsa de un sujeto acerca de lo que otro sujeto tiene. El experimento es semejante al anterior con la diferencia de que el primer personaje, Juan, al salir de la habitación ve a través de una ventana lo que está ocurriendo realmente por lo que ya no tendrá una creencia falsa sino una creencia verdadera. Ahora las preguntas que se le hacen al niño experimental son: “¿Dónde cree Juan que está la canica?” (esta pregunta implicará una creencia verdadera) y otra “¿Dónde piensa Luis que Juan buscará la canica?” (ésta hará referencia a una creencia falsa). Esta última pregunta supone un alto grado de recursividad y no es resuelta de forma correcta hasta los 6 años y medio por lo menos (Rivière y Nuñez 1996). Así pues, la mente puede ser entendida como un constructo representacional. Tener mente equivale a tener representaciones y atribuir mente implica atribuir representaciones a los otros. Teniendo en cuenta que la recursividad intencional se sirve del lenguaje en muchas ocasiones para tratar de modificar los mundos mentales de los otros. Así pues, desde este planteamiento la ToM estaría directamente relacionada con las destrezas pragmáticas y con la función declarativa del lenguaje (Rivière y Nuñez, 1996; Happé, 1998). Esta capacidad se puede entender como una habilidad o conjunto de habilidades cognitivas que van a permitir desarrollar los procesos de interacción y de comunicación entre los seres humanos y facilitar el desarrollo de conductas adaptativas al medio.

3.3. Esquema del desarrollo en el periodo sensoriomotor y estrategias de intervención Temprana.

Seguidamente, en la Tabla 2 se presenta un esquema de los hitos más representativos de adquisición en el período sensoriomotor (cero a veinticuatro meses aproximadamente), así como de las estrategias de intervención temprana para desarrollar las conductas y/o competencias.



Tabla 2. Hitos del desarrollo en el periodo sensoriomotor y estrategias de intervención temprana (adaptado de Sáiz-Manzanares, 2000 p. 122-123).

Edades de desarrollo y su relación con los estadios del periodo sensoriomotor.	Inteligencia sensoriomotora	Estrategias de intervención cognitiva
Estadio I (0-1 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de los reflejos. - Indicios de acomodación de esquemas de selección perceptiva (sintonización con las figuras de apego). - Inicio de vinculación inespecífica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el seguimiento visual de objetos. - Facilitar relaciones de succión-pausa entre la madre y el bebé. - Posibilitar relaciones de sacudida del pecho o el recipiente alimentario-pausa. - Implementar relaciones de mecida-pausa.
Estadio II (1-4 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Reacciones circulares primarias. - Primeras adaptaciones adquiridas. - Primeras coordinaciones de esquemas. - Inicio de la sonrisa social. - Aparición de la intersubjetividad primaria. - Inicio de las protoconversaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la coordinación prensión-succión. - Facilitar la coordinación visión-audición. - Desarrollar la coordinación fonación-audición. - Posibilitar la elicitación de la sonrisa social. - Facilitar el desarrollo de conductas intersubjetivas primarias. - Implementar el desarrollo de la percepción de contingencias. - Desarrollar juegos circulares. - Facilitar el desarrollo de pautas protoconversacionales entre el bebé y las figuras de crianza.
Estadio III (4-8 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Reacciones circulares secundarias. - Coordinación completa la visión y prensión. - Comienzo de la diferenciación entre medios-fines. - Conductas anticipatorias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el desarrollo de la coordinación de visión-prensión. - Posibilitar el desarrollo del inicio de la diferenciación medios-fines. - Facilitar el desarrollo de la búsqueda de objetos parcialmente ocultos. - Posibilitar el desarrollo de conductas anticipatorias.
Estadio IV (8-12 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación de esquemas secundarios. - Búsqueda de fines utilizando otros como medio. - Asimilación recíproca de medios-fines. - Diferenciación progresiva de medios-fines. - Primeros actos de inteligencia práctica. - Aparición de conductas intencionales. - Inicio del desarrollo de conductas protoimperativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la búsqueda de fines utilizando otros esquemas como medio. - Búsqueda de objetos totalmente ocultos que se acaban de esconder. - Posibilitar situaciones en las que el niño deba de comunicarse y reforzar las conductas de comunicación intencional. - Facilitar el desarrollo de conductas protoimperativas.
Estadio V (12-15 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Reacciones circulares terciarias. - Se descubren nuevos medios por experimentación y se diferencian esquemas conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la búsqueda del objeto en diferentes lugares en los que se puede ir escondiendo.
Estadio VI (15-18 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de nuevos medios por combinación mental. - Aparición de conductas protodeclarativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar situaciones problema en las que el niño tenga que desarrollar la combinación mental.



Edades de desarrollo y su relación con los estadios del periodo sensoriomotor.	Inteligencia sensoriomotora	Estrategias de intervención cognitiva
	<ul style="list-style-type: none"> - Permanencia de objeto. - Inicio de la representación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar situaciones en las que el niño deba de desarrollar conductas protodeclarativas. - Facilitar la búsqueda de objetos en todos los lugares. - Facilitar el desarrollo de conductas representativas.

3.4. Esquema del desarrollo en el periodo preoperacional y estrategias de intervención Temprana.

Seguidamente, en la Tabla 3 se presenta una relación de las características cognitivas del periodo preoperacional y en la Tabla 4 se presenta un esquema de los hitos más representativos de adquisición en el período preoperatorio (2-6 años aproximadamente), así como de las estrategias de intervención temprana para desarrollar las conductas y/o competencias.

Tabla 3. Características cognitivas del periodo preoperatorio según Piaget (1952).

Yuxtaposición	El niño no puede hacer un relato lógico de un evento o de una situación. Realiza un relato sin relaciones causales.
Sincretismo	Razonamiento no deductivo. El niño establece relaciones desde esquemas subjetivos no comprobados.
Apariencia perceptiva	El niño está dominado por las características externas los objetos. No puede realizar inferencias desde rasgos no observables.
Egocentrismo	Confusión entre el yo y el no-yo. El niño toma su percepción inmediata como absoluta y no la adapta al punto de vista de los otros.
Centración	El niño se focaliza en un solo aspecto de la situación o en un solo punto de vista.
Estados/transformaciones	No relaciona los estados iniciales y finales de un proceso.
Irreversibilidad	No puede rehacer mentalmente un proceso desde el final al inicio.
Razonamiento transductivo	Establece conexiones asociativas inmediatas entre las situaciones, de lo particular a lo particular.



Tabla 4. Hitos del desarrollo en el periodo preoperatorio y estrategias de intervención temprana.

Edades de desarrollo y su relación con los estadios del periodo preoperatorio	Inteligencia práctica	Estrategias de intervención cognitiva
De los 2 a los 3 1/5 o 4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en la representación. - Aparición de la función simbólica en diferentes adquisiciones: lenguaje, juego simbólico, imitación diferida, inicios de la imitación interiorizada. - Plano de representación inicial (dificultad en el espacio no inmediato, tiempo no presente y de efectuar acciones de causalidad) 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar situaciones de juegos de simulación y representación por ejemplo los juegos con guiñoles y marionetas. - Utilizar la regulación del lenguaje desde el modelado y el moldeado en los juegos de ficción, en las actividades de dibujo. - Incluir pictogramas en los que se representen de forma secuencial las partes en la ejecución de una acción. Dichos pictogramas podrán ser en tarjetas o bien incluidos en tables u dispositivos de mesa o móviles.
De los 4 a los 5 1/5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Organización representativa sobre configuraciones estáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar al niño a través de juegos cómo se realizan los procesos de transformación de la sustancia, de la cantidad, etc. Paso a paso y hacer que los realice él con el fin de que vaya interiorizando los esquemas de acción.
De los 5 años 1/5 a los 7 u 8 años	<ul style="list-style-type: none"> - Fase intermedia entre la conservación y la no conservación. - Alcanza propiedades semi-reversibles. - Fase semilógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar al niño a través de juegos cómo se realizan los procesos de transformación de la sustancia, de la cantidad, etc. Paso a paso y hacer que los realice él con el fin de que vaya interiorizando los esquemas de acción. Realizar las secuencias del inicio al fin y del fin al inicio con el fin de que vaya adquiriendo mentalmente la reversibilidad de los procesos.

Resumen

En este Módulo se ha presentado un breve repaso sobre el desarrollo cognitivo humano, analizando las teorías evolutivas más representativas para la explicación del mismo. Hay que señalar que el desarrollo sobre todo en la primera parte del periodo sensoriomotor, es un desarrollo global que comprende tanto el desarrollo perceptivo como el desarrollo motor y de la comunicación. Se han diferenciado en este momento dos hitos importantes como son la revolución de los dos meses y la de los nueve meses. Asimismo, a los doce meses se produce una nueva revolución que se relaciona con la independencia motora (bipedestación y marcha), así como con el inicio del desarrollo del lenguaje. Este último se relaciona directamente con la capacidad de representación y posteriormente con la de metarrepresentación. Estos son los



prerrequisitos del desarrollo metacognitivo el cual se consolidará en el periodo preoperacional y que se relacionan con el desarrollo de la planificación, del pensamiento hipotético-deductivo y del desarrollo del lenguaje. Todos ellos van a facilitar la adquisición de las estrategias de resolución de problemas más allá del aquí y del ahora y el consiguiente desarrollo de la mente en lo que se ha denominado la ToM.

Glosario

Acción intencional: sería aquella conducta o conductas realizadas con un objetivo o plan para la consecución de algo.

Acomodación: sería la tendencia del bebé a modificar la propia acción con el fin de asimilar más objetos y situaciones a lo que ya domina o conoce.

Actividad mental: se entiende como los procesos cognitivos y/o metacognitivos que se realizan durante el procesamiento de la información dirigida a la resolución de tareas o problemas, o bien la que se produce durante la propia reflexión sobre estados o situaciones mentales.

Actitud conversacional: se podría entender como la tendencia dirigida hacia la comunicación con otras personas y en ocasiones objetos a los que el interlocutor les ha dado un componente de animación.

Afectos: se podría entender como sentimientos respecto de personas o cosas, estos pueden ser positivos o negativos.

Asimilación: sería la capacidad de incorporar objetos o acciones a estructuras ya existentes.

Autopercepción: sería la capacidad de hacerse consciente de las propias percepciones.

Creencia falsa: hace referencia a la percepción cognitiva incorrecta sobre una situación originada en el mundo real.



Creencia verdadera: hace referencia a la percepción cognitiva correcta sobre una situación originada en el mundo real.

Entidad mental: hace referencia a un estado mental o a una propiedad mental. Los estados mentales pueden incluir la percepción, la experiencia de dolor, la creencia, el deseo, la intención, la emoción y la memoria.

Equilibración: en la terminología piagetiana se entiende como un proceso de reestructuración, de homeostasis respecto de los procesos de asimilación y de acomodación.

Emoción: se puede entender como un sentimiento que aparece cuando la persona reacciona al ambiente, la emoción genera un estado afectivo (positivo o negativo) que va acompañado de cambios físicos, ya que la emoción genera cambios fisiológicos.

Empatía: se puede definir como la capacidad de ponerse en el lugar del otro en una determinada circunstancia o situación.

Gestos declarativos: hacen referencia a las señales en forma de gestos que el sujeto emite para comunicar su deseo de compartir de forma interactiva una situación, un objeto, etc.

Intenciones: puede entenderse como el pensamiento dirigido a un fin, lo intencional implica consciencia.

Intersubjetividad primaria: según Trevarthen (1989) se refiere a la coordinación entre el self y el otro desde correspondencias de forma, sincronía e intensidad. Por ejemplo hacia los cinco meses de vida el desarrollo de la sonrisa social.

Intersubjetividad secundaria: según Trevarthen (1989) se entiende como la capacidad de compartir con “el otro” o los “otros” sentimientos. La intersubjetividad secundaria se desarrolla desde los nueve a los doce meses con el comienzo del funcionamiento simbólico. Trevarthen (1989) define una secuencia evolutiva desde la protoconversación (intersubjetividad primaria), los juegos hasta finalmente la conciencia cooperativa de personas y objetos (intersubjetividad secundaria).



Lóbulo cortical frontal: es un sector del córtex cerebral que es moderno desde el punto de vista filogenético y que solo se detecta específicamente en vertebrados muy evolucionados, en los homínidos y concretamente el *homo sapiens sapiens*. En los lóbulos prefrontales se sitúan las funciones ejecutivas de orden superior entre las que se encuentran la atención, la planificación, la secuenciación y la reorientación sobre las conductas. Los lóbulos frontales están muy implicados en la motivación y en la conducta del sujeto. Estos lóbulos tienen importantes conexiones con el resto de las áreas cerebrales.

Microcambios: serían los cambios que se producen dentro de una fase.

MacroCambios: harían referencia a los cambios que se producen en el paso de una fase a otra.

Metarrepresentación: es la capacidad de pensar o reflexionar sobre las propias representaciones, y precisa de un alto grado de análisis.

Operación mental: se puede considerar que son operaciones que se realizan en el entorno cognitivo y metacognitivo y se relacionan con los procesos de razonamiento, específicamente hipotético-deductivo.

Pautas de atención conjunta: hacen referencia a los procesos de atención entre dos personas respecto de una acción o situación. En el desarrollo humano estas conductas aparecen sobre los cuatro meses. Este concepto se relaciona con el desarrollo de la sonrisa social, la intersubjetividad primaria y las protoconversaciones.

Percepción intermodal: hace referencia a la percepción desde la inclusión de información por varios canales (auditivo, visual, y táctil) y a su interrelación en el procesamiento de un objeto, situación o persona.

Periodo sensoriomotor: según la teoría de Piaget (1952) se puede entender como el tramo de desarrollo evolutivo comprendido entre los 0 a los 24 meses aproximadamente, momento en el que aparece el desarrollo de la representación y los inicios de la metarrepresentación y se inicia el periodo preoperatorio.

Permanencia de objeto: hace referencia a la capacidad de saber que un objeto existe aunque no se vea. Según Piaget (1952) se iniciaría su adquisición sobre los nueve



meses, si bien las teorías actuales del desarrollo indican que su adquisición sería anterior, aunque la acción motora de ejecución de búsqueda del objeto escondido se correspondería con esta edad evolutiva.

Plasticidad conductual: hace referencia a los cambios en conductas o rutinas.

Pragmática: es la función del lenguaje que refiere la utilización social o contextual del lenguaje.

Primera Infancia: la UNESCO establece que la primera infancia es el periodo que va desde que el niño nace hasta que cumple ocho años de edad. [Link](#)

Protoconversaciones: hace referencia al inicio de las pautas conversacionales antes de la adquisición del lenguaje.

Reacciones circulares primarias: según la teoría piagetiana hacen referencia a la elaboración mental que el bebé hace de distintos acontecimientos que contienen un patrón de realización (seguimiento de un objeto), acciones sobre el propio cuerpo o el de los otros. Son el preámbulo de la intencionalidad. Se desarrollan desde el mes a los cuatro meses.

Reacciones circulares secundarias: según la teoría piagetiana hacen referencia a la elaboración mental que el bebé hace de distintos acontecimientos que contienen al menos dos patrones de conducta. Se relacionan directamente con la coordinación oculo-manual, el inicio de la diferenciación medios-fines y las conductas anticipatorias. Así como con la adquisición de los precursores de la permanencia del objeto, estos se desarrollan desde el cuarto mes a los ocho meses.

Reacciones circulares terciarias: según la teoría piagetiana hacen referencia a la coordinación de esquemas mentales, de la búsqueda de medios para obtener un fin y de la diferenciación progresiva de medios y fines. Se relacionan con los primeros actos de la inteligencia práctica y de la intencionalidad. Su cronología es de los ocho a los doce meses.

Recursividad: se relaciona según Riviére y Nuñez (1996) con la capacidad de tener estados mentales intencionales. Se relaciona con las funciones tipo I, según Bennett (1976), estas estructuras son necesarias para realizar funciones lingüísticas



declarativas u ostensivas (es decir de transmisión de conocimiento proposicional entre mentes). En el ser humano se pueden encontrar funciones ostensivas al final del segundo año de vida, aunque el desarrollo de la ToM no se produce al menos hasta los seis años.

Relaciones triádicas o triangulares: son aquellas que se producen entre el adulto, el bebé y un objeto.

Sentimientos: hacen referencia a estados afectivos provocados por una emoción hacia personas, objetos o situaciones.

Sonrisa social: hace referencia a la sonrisa del bebé más allá de la producida por causas fisiológicas de satisfacción (comida, sueño) y que está dirigida a buscar la interacción con los otros. Se inicia al final del segundo mes y se alcanza sobre el cuarto mes.

Bibliografía

Bibliografía básica

- Astington, J.W. (2004). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata. [The child's Discovery of the mind. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1994].
- Baillargeon, R. (1993). The object concept revisited: New direction in the investigation of infants' physical Knowledge. En C. Granrud (Ed.), *Visual perception and cognition in infancy: Carnegie Mellon symposia on cognition* (pp. 265-315). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bretherton, I., McNew, S., y Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind? ". En M. Lamb & L. Sherrod, (Eds.), *Social cognition in infancy* (pp. 333-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colombo, J. (1993). *Infant cognition: Predicting later intellectual functioning*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Diamond, A. (1990). The development and neural bases of memory functions as indexed by the AB and delayed response tasks in humans infant and infants monkeys. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 608, 267-371.



- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. Second Edition. New York: Prentice Hall.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houston Mifflin.
- Goldfield, E. C. (1995). *Emergent forms: Origins and early development of human action and perception*. New York: Oxford University Press
- Gómez, J.C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata. [2004. Apes, Monkeys, Children, and Growth of Mind. Cambridge, Mass: Harvard University Press.]
- Gómez, J.C., Sarriá, E., y Tamarit, J. (1993). The comparative study of early communication and theories of mind: Ontogeny, phylogeny and pathology. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 397-426). Oxford: Oxford University Press.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive Development: The Learning Brain*. Hove and New York: Psychology Press.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza. [Autism an introduction to psychological theory. London: UCL Press, 1994]
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Nueva York: Internacional Universities Press.
- Peskin, J. (1992). Ruse and representation: On children's ability to conceal information. *Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Prechtl, H.F.R. (1987). Prenatal development of postnatal behaviour. En H.S.H Rauh (Ed.), *Psychobiology and early development* (pp. 231-238). Amsterdam: North-Holland.
- Riviére, Á., y Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: AIQUE.
- Rochat, Ph. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Spelke, E.S. (1985) preferential looking methods as tools for the study of cognition in infancy. En G.K.N.A. Gottlieb (Ed.), *Measurement of audition and vision in the first year of postnatal life: A methodological overview* (pp. 323-363). Nowood, N.J.: Ablex.



- Spelke, E.S. (1991). Physical knowledge in infancy: Reflections on Piaget's theory. En S.G.R. Carey (Ed.), *The epigenists of mind: Seas on biology and cognition* (pp. 133-169). Hilldale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spelke, E S. (1998). Nativism, empiricism, and the origins of knowledge. *Infant Behaviour and Development*, 21(1), 181-200.
- Thelen, E.D., y Smith, L.B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Thorndike, E.L. (1932). *The Fundamentals of Learning*. New York: Free Press.
- Tomasello, M., y Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- Trevarthen, C. (1989). Les relations entre autisme et le développement socioculturel normal: arguments en faveur d' un trouble primaire de la régulation du développement cognitif par les emotions". En G. Lelord; J.P. Muh, M. Petit y D. Sauvage (Eds.), *Autismes et troubles du développement global de l'enfant* (pp.56-80). Paris: expansions Scientifique Française.
- Wellman, H.M. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer. [The Child's Theory of Mind. Massachusetts, Cambridge: MIT Press, 1990]
- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Woodruff, G., y Premack, D. (1979). Intentional communication on the chimpanzee: The development of deception. *Cognition*, 7, 333-362.
- Woodruff, G., Premack, D., y Kennel, K. (1978). Conservation of liquid and quantity by the chimpanzee. *Science*, 202, 991-994.
- Wolf, P.H. (1987). *The development of behavioural states the expressions of emotions in early infancy. New proposals for investigation*. Chicago: University of Chicago Press.

Bibliografía complementaria

- Hohmann, M., Banet, B., y Weikart, D.P. (1988). *Niños pequeños en acción : manual para educadores*. 2a ed. México: Trillas.
- Palacios, J., Marchesi, Á., y Carretero, M. (1986). *Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.



- Palacios, J., Marchesi, Á., y Coll, C. (2000). *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Rochat, P., Broesch, T., y Jayne, K. (2012). Social awareness and early self-recognition. *Consciousness and Cognition*, 21, 1491-1497. doi: org/10.1016/j.concog.2012.04.007.
- Sáiz-Manzanares, M.C. (2003). Intervención cognitiva en niños pequeños. En A. Gómez, P. Viguer y M.J Cantero (Eds.), *Intervención Temprana: Desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (pp.117-133). Madrid: Pirámide.
- Sáiz-Manzanares, M.C. (2018). *E-Project Based Learning en Terapia Ocupacional: Una aplicación en la asignatura de Estimulación Temprana*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y V. Guijo (2009). Desarrollo de los prerrequisitos de la social cognición en niños de 0-1 año. *Internacional Journal of Developmental and Education Psychology*, 1(1), 19-27.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y V. Guijo (2010). Competencias y estrategias metacognitivas en Educación Infantil: Un camino hacia el desarrollo de procedimientos de resolución de problemas. *Internacional Journal of Developmental and Education Psychology*, 1(2), 497-511.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Payo, R.J. (2012). *Psicología del desarrollo de la Primera Infancia: Un Proyecto Docente adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Román, J.M. (2012). Estimulación Temprana en una alumna con Síndrome de Down. *Audición y Lenguaje*, 97, 14-21.
- Sáiz-Manzanares, M.C., & Román, J.M. (2012). Estimulación Temprana en una alumna con Síndrome de Down. *Audición y Lenguaje*, 97, 14-21.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Román, J.M. (2011). *Estimulación mentalista en la Primera Infancia*. Madrid: CEPE.

Recursos

Web

Calendario del desarrollo de los 0 a los 18 meses poster	https://bit.ly/3HyVoLy
----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------



Guía del desarrollo del nacimiento a los 6 años	https://bit.ly/3xDBAIN
Organización diagnóstica para la atención temprana	https://bit.ly/3MYx47b
Intervención en atención temprana	https://bit.ly/3xGj9wD
Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la atención temprana	https://bit.ly/3xAM70Z
Garantía de la atención temprana en Europa en español.	https://bit.ly/3OsGusL
Recomendaciones de la UE de la Garantía Infantil Europea	https://bit.ly/3ycRC7T
La primera noticia sobre su hijo con discapacidad	https://bit.ly/3HyjnuB
Discapacidad sensorial en el espectro autista. Asociación Española de profesionales del Autismo (AETAPI) 2021	https://bit.ly/3OaFgCz
Información sobre discapacidad	https://bit.ly/3xCgyUK

