

# Modulo V.3. Modulo V.1. Sviluppo cognitivo, sociale, comunicativo, linguistico e intervento precoce (III)



Riferimenti bibliografici



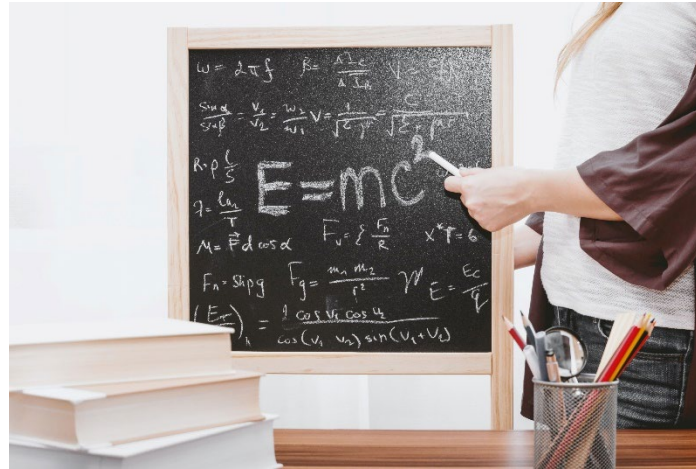
## Il periodo pre-operativo

Durante il periodo pre-operativo (da circa 24 mesi a 7 anni), il bambino consolida una serie di competenze comparse nel periodo sensomotorio (da circa 0 a 24 mesi) e ne acquisisce di nuove. In questo periodo i bambini hanno già acquisito la capacità di rappresentare, anche se lo sviluppo non è ancora completo perché avranno bisogno di altri sistemi di rappresentazione come il linguaggio.



Il periodo pre-operativo è stato così chiamato da Piaget, perché in questo periodo il bambino non sarà ancora in grado di eseguire operazioni, intese come un insieme di azioni organizzate in sistemi dipendenti l'uno dall'altro. Una delle conquiste di questo periodo è la costruzione di invarianti.

Il bambino impara che un oggetto rimane lo stesso anche se subisce diverse trasformazioni e quindi mantiene la sua identità (acquisizione dell'identità degli oggetti). Già nel periodo sensomotorio, il bambino ha acquisito la permanenza dell'oggetto, che implica fondamentalmente una costruzione di invarianti. Gli invarianti che verranno presi in considerazione durante il periodo pre-operativo saranno ancora semplici e riguarderanno più aspetti qualitativi che quantitativi (Delval, 1996).



Contemporaneamente all'acquisizione della nozione di identità degli oggetti, sviluppa relazioni di dipendenza funzionale, il che implica che alcuni eventi sono associati ad altri e che una modifica nel primo produce un cambiamento nel successivo. Come nel caso del concetto di invariante, le acquisizioni sono di natura qualitativa (Delval, 1996).



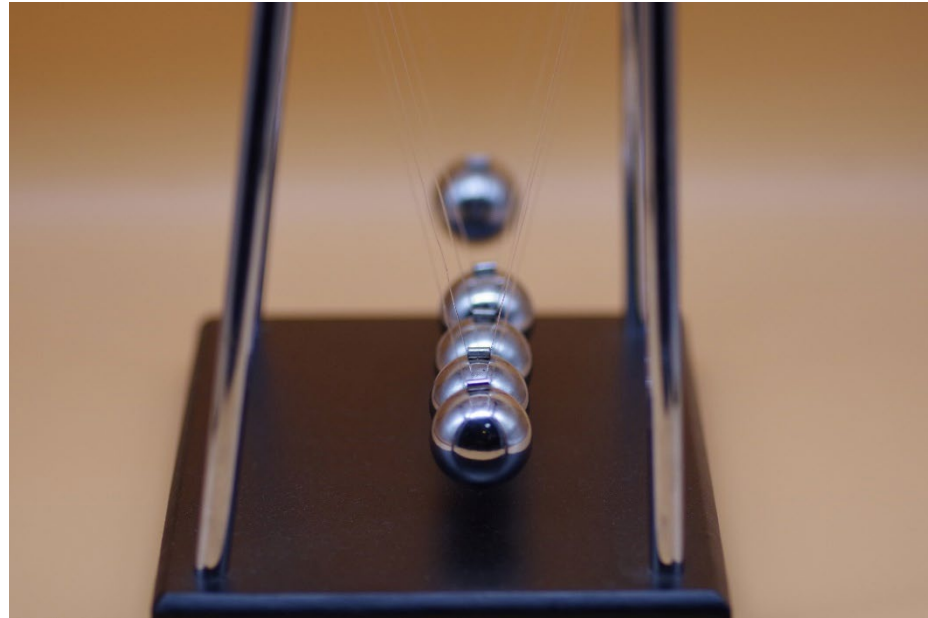
## L'acquisizione della teoria della mente nel periodo pre-operativo

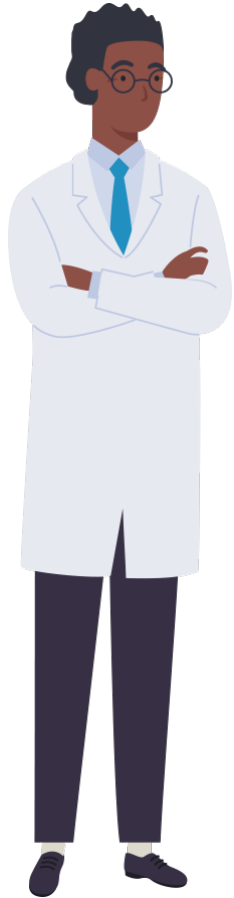
Abbiamo descritto in precedenza come esista una relazione tra lo sviluppo della capacità di metarappresentazione in diversi ambiti: il gioco di finzione, **l'acquisizione del linguaggio, in particolare la funzione semantica e pragmatica e la teoria della mente**.

I primi a introdurre il concetto di teoria della mente sono stati Premack e Woodruff (1978) nel loro lavoro con i primati non umani e, successivamente, Wimmer e Perner (1983) lo avrebbero utilizzato nel loro lavoro con gli esseri umani. La mente potrebbe essere definita come un insieme di desideri, credenze, emozioni o intenzioni la cui interazione formerebbe i cosiddetti stati mentali o rappresentazioni mentali.



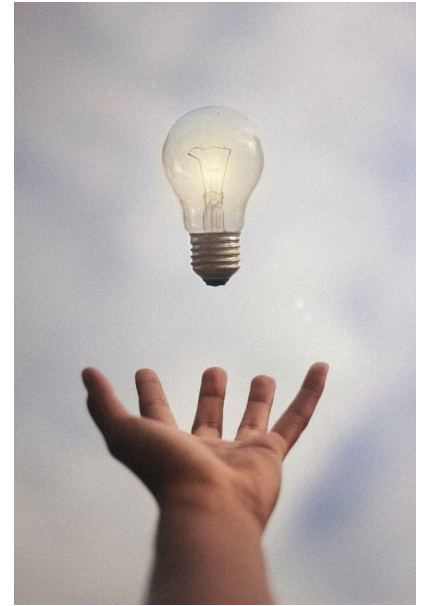
Gli stati mentali, come le credenze e i desideri, sono rappresentazioni che mediano l'interazione del soggetto umano con l'ambiente; sono anche chiamati **stati intenzionali** . Ciò implica che hanno sempre a che fare con qualcosa. Tali stati hanno un contenuto proposizionale, il che implica lo sviluppo del **pensiero predittivo e causale** .





In questo periodo si assiste a un significativo **sviluppo del linguaggio** e in particolare all'inserimento del linguaggio nelle azioni del soggetto e degli altri. **Secondo la prospettiva vygotkiana, il linguaggio è un veicolo privilegiato di cognizione e permette di aprirsi al mondo della conoscenza con uno strumento importante .**

Questa acquisizione facilita il passaggio del bambino dal mondo della sperimentazione a quello della deduzione. Tuttavia, dal punto di vista piagetiano, il pensiero deve ancora fare importanti conquiste, tra cui spicca la teoria della mente. Nel periodo sensomotorio abbiamo visto lo sviluppo dei precursori e ora vedremo come continua a evolversi nel periodo pre-operativo.



## Le metarappresentazioni

Inoltre, la mente avrebbe la capacità di rappresentare questi stati mentali a se stessa (Astington, 1998) e questa sarebbe una delle qualità che differenziano la specie umana. La capacità di avere metarappresentazioni, cioè la capacità di creare rappresentazioni sulle proprie rappresentazioni e di inferire rappresentazioni sulle possibili rappresentazioni degli altri, media l'attività umana nel mondo e fornisce al soggetto un rapporto psicologico con la realtà (Astington, 1998).







Il linguaggio e lo sviluppo della teoria della mente sono due aspetti direttamente correlati, anche se, come sottolineano Rivière e Nuñez (1996), ciò non significa che si tratti di sistemi omologhi, ma è un fatto che l'acquisizione di competenze linguistiche consentirà una maggiore comprensione dei sistemi concettuali di intenzioni, credenze e desideri (che è ciò che si intende per teoria della mente). L'assenza di linguaggio o l'inibizione del linguaggio può portare a non comprendere realmente il mondo delle rappresentazioni degli altri.



I bambini possono comprendere la **rappresentazione mentale** in modo parziale e comprendere che le credenze e i desideri sono **entità mentali** separate dalla realtà. Con l'evoluzione del loro concetto di mente, scopriranno la rappresentazione nella sua duplice accezione di entità mentale e attività mentale. In altre parole, la mente sarà in grado di sviluppare credenze sulle credenze degli altri e di differenziarle dalle proprie, e avrà anche la capacità di prevedere qualcosa in base a queste **credenze attribuite** e di differenziarle dalle proprie. Per questo motivo gli psicologi hanno scelto le situazioni di inganno come le più appropriate per verificare se un soggetto ha sviluppato o meno la teoria della mente.



Secondo Rivière e Nuñez (1996), Peskin (1992) distingue tre momenti dello sviluppo dell'inganno tacito. In primo luogo, intorno ai 3 anni di età, i bambini sembrano avere difficoltà a ingannare con successo. In una seconda fase, intorno ai 4 anni, i bambini non utilizzano ancora strategie di inganno tacito in quanto tali, anche se possono essere in grado di produrle in base all'esperienza, e una terza fase in cui il bambino può utilizzare l'inganno in modo più fluido.

Quindi, sembra che all'età di 5 anni la **Teoria della Mente** abbia iniziato il suo sviluppo in un processo evolutivamente "normale" che, nel corso degli anni, si affinerà nei suoi elementi concettuali di potere e ricorsività, presenti in compiti che coinvolgono **abilità di secondo livello**: il bambino deve inferire la falsa credenza di un soggetto su ciò che un altro soggetto possiede, cioè rappresentare una rappresentazione su un'altra rappresentazione.



Atteggiamento (tipo di stato mentale)	Contesto proposizionale
credenza	cioccolato in tazza
desiderio	mangiare cioccolato
intenzione	bere la tazza di cioccolato

Credenza	Desideri e intenzioni
vero o falso	conforme o non conforme
causato dagli eventi del mondo	che provoca un cambiamento nel mondo
che cambia lo scenario	apporta modifiche allo scenario

*Astington & Dack (2008) p. 4*

Periodo	Fascia d'età	Sviluppo superiore
In fanzia	Nascita - 18 mesi	Percezione sociale
Bambini piccoli	18 mesi - 3 anni	Consapevolezza degli stati mentali
Scuola dell'infanzia	4-5 anni	Metarappresentazione
Scuola dell'infanzia	6 anni	Ricorsività e interpretazione

*Astington & Dack (2008) p. 5*



La Teoria della Mente nell'educazione prescolare, 4 -5 anni
Comprendere le false credenze in se stessi e negli altri
Comprendere la delusione
Distinguere tra apparenza e realtà
Comprendere gli aspetti dell'acquisizione della conoscenza
Distinguere tra desiderio e intenzione
Comprendere l'intenzione causale
Comprendere le credenze basate sulle emozioni

*Astington & Dack (2008) p. 8*

La teoria della mente nell'educazione prescolare, 6 anni
Comprendere la ToM di secondo livello
Riorganizzare e interpretare la diversità
Comprendere il linguaggio indiretto e l'ironia
Consapevolezza della menzogna e della persuasione
Uso e comprensione degli stati mentali
Comprendere l'inferenza, l'ambiguità e l'opacità referenziale
Consapevolezza del flusso-di-coscienza, introspezione

*Astington & Dack (2008) p. 9*





Questi aspetti si concretizzano nella risoluzione di diversi tipi di compiti. In una prima fase del processo di acquisizione della teoria della mente, il bambino sarà in grado di risolvere compiti di falsa credenza. cestino...). In questi compiti viene messa in scena una storia in cui i protagonisti sono due bambini, uno dei quali possiede un oggetto attraente (ad esempio una biglia, una bambola, una palla, ...) che tiene in un luogo specifico (ad esempio, una scatola, un cesto...). A un certo punto, questo bambino (che chiameremo Juan) se ne andrà e l'altro bambino (che chiameremo Luis) rimarrà da solo nella stanza, poi Luis prenderà l'oggetto (la biglia, la bambola, ...) e cambierà il luogo in cui si trova (lo metterà in un'altra scatola, in un'altra cesta, ...), poi Juan tornerà e noi chiederemo al bambino del nostro esperimento: "Dove cercherà Juan la biglia, (la bambola, ...)?" È qui che il bambino deve mettersi al posto dell'altro bambino e distinguere tra ciò che sa che è successo e ciò che sa effettivamente.

In seguito, verranno verrà loro chiesto di risolvere compiti di secondo ordine, in cui il bambino dovrà inferire la falsa credenza di un soggetto su ciò che ha un altro soggetto. L'esperimento è simile al precedente con la differenza che il primo personaggio, Juan, quando esce dalla stanza ha la possibilità di vedere attraverso una finestra ciò che sta realmente accadendo e quindi non ha più una falsa credenza di ciò che è accaduto ma una credenza vera.

Ora le domande poste al bambino sperimentale sono: "Dove pensa John che sia la biglia?". (questa domanda implica una credenza vera) e un'altra "Dove pensa Luis che John cercherà la biglia?". (una domanda che implica una credenza falsa). Quest'ultima domanda comporta un alto grado di ricorsività e viene adeguatamente risposta dai bambini a circa sei anni e mezzo di età (Rivière e Nuñez 1996).





La mente può essere intesa come un costrutto che è esso stesso una rappresentazione. Pertanto, avere una mente equivale ad avere rappresentazioni e attribuire una mente implica attribuire rappresentazioni ad altri. Pertanto, la ricorsività intenzionale dei soggetti utilizza il linguaggio in molte occasioni per cercare di modificare i mondi mentali degli altri. Secondo questo approccio, la Teoria della Mente sarebbe direttamente correlata alle capacità pragmatiche che consentono forme di interazione e comunicazione a partire da una funzione dichiarativa (Rivière e Nuñez, 1996; Happé, 1998).

Questa capacità può essere intesa come un'abilità o un insieme di abilità cognitive che consentono lo sviluppo di processi di interazione e comunicazione tra gli esseri umani e facilitano lo sviluppo di comportamenti adattivi all'ambiente in base alle loro dinamiche di acquisizione.



Come sviluppare un programma di stimolazione precoce per bambini dai 3 ai 6 anni:

#### Progettazione di un programma d'intervento

- Obiettivi dell'unità
- Indicatori di valutazione dell'unità
- Compiti da svolgere nell'unità
- Materiali necessari per lavorare sull'unità
- Attività di generalizzazione dell'unità

## Linee di intervento cognitivo sullo sviluppo preoperatorio

A questo punto abbiamo ancora una sfida da vincere, che consiste nell'indicare le linee di intervento per facilitare lo sviluppo cognitivo e sociale a questa età. A tal fine, abbiamo sviluppato un Programma di intervento cognitivo per bambini piccoli (Sáiz e Román, 1996), che comprende aspetti importanti dell'intervento cognitivo relativi allo sviluppo di

prerequisiti di base per l'apprendimento,

abilità per sviluppare il pensiero progettuale (strategie mezzo-fine),

abilità per sviluppare il pensiero autovalutativo,

abilità per sviluppare il pensiero consequenziale,

abilità per sviluppare il pensiero alternativo,

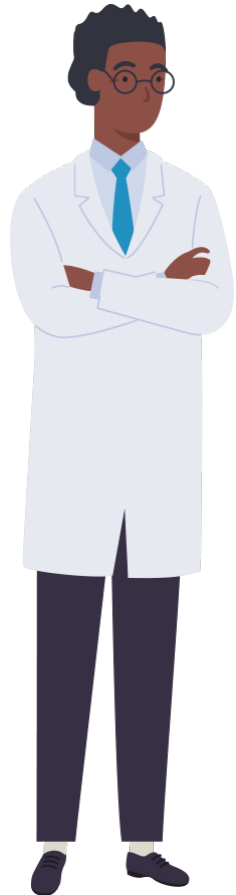
identificazione delle emozioni.

A titolo riassuntivo, nella Tabella 1 sono riportate le acquisizioni più rappresentative del periodo preoperatorio e alcuni dei loro limiti (Delval, 1996) e sono indicate le possibili strategie di intervento (Sáiz-Manzanares e Román, 1996).





**Table 1:** Dimensions of Sáiz's Symbolic Play in Gómez, A., Viguier, P., & Cantero, M.J. (2003).  
Intervención Temprana: Desarrollo Óptimo de 0 a 6 años. Madrid: Pirámide. pp. 128-129.



Acquisizione preoperatoria	Strategie di intervento cognitivo
<p>La capacità di rappresentare per mezzo di significanti differenziati, capacità di rappresentare iniziata nel periodo sensomotorio, si sta sviluppando.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Facilitare lo sviluppo delle capacità di rappresentazione (attraverso l'uso del linguaggio, del disegno, dell'imitazione differita, del miglioramento del gioco simbolico e in generale di tutte le capacità di rappresentazione). L'adulto agirà come abbiamo già sottolineato in altre sezioni, modellando e plasmando le azioni del bambino e rafforzerà anche i suoi tentativi di esecuzione, per quanto piccoli possano essere.</li></ul>
<p>Capacità di comunicare attraverso il linguaggio:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● funzione informativa: trasmettere/ricevere informazioni attraverso il linguaggio.</li><li>● Funzione di autoregolazione del proprio comportamento attraverso il linguaggio.</li><li>● Funzione di regolazione del comportamento degli altri attraverso il linguaggio.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Promuovere l'uso del linguaggio da parte del bambino sia per chiedere che per trasmettere informazioni.</li><li>● L'adulto modella le azioni del bambino regolando il suo comportamento attraverso il proprio linguaggio (in questo caso si utilizza la formazione autoistruittiva di Meichenbaum).</li><li>● L'adulto modella le azioni del bambino prima attraverso il proprio linguaggio e poi cerca di far sì che il bambino stesso regoli le proprie azioni attraverso il suo linguaggio (si veda il programma di formazione cognitiva, Sáiz e Román, 1996).</li></ul>



**Tabella 1:** Dimensioni del Gioco Simbolico, di Sáiz, in Gómez, A., Viguier, P., & Cantero, M.J. (2003). *Intervención Temprana: Desarrollo Óptimo de 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide. pp. 128-129.



Acquisizione preoperatoria	Strategie di intervento cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Capacità di utilizzare il linguaggio per spiegare eventi della vita quotidiana.</li> <li>● Comprensione di entità e funzioni (acquisizione di invarianti e regolarità di natura qualitativa).</li> <li>- Identità: un oggetto rimane lo stesso anche se subisce delle trasformazioni (purché le trasformazioni siano qualitative).</li> <li>- Funzioni: si sviluppa la dipendenza funzionale (una modificazione in una situazione produce una modificazione nella seconda e così via, in relazione alle trasformazioni qualitative).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lavorare a partire dal tangibile, fornendo al bambino esperienze multiple che lo aiutino a capire meglio:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- le variazioni che avvengono negli oggetti e fondamentalmente il processo di trasformazione sia nella formazione delle identità sia nello sviluppo della dipendenza funzionale.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Differenziazione tra apparenza e realtà.</li> <li>● Elaborazione della teoria della mente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lavorare sullo sviluppo dei processi.</li> <li>● Facilitare lo sviluppo della teoria della mente, consentendo situazioni di finzione e drammatizzazione che aiutino il bambino a uscire dai processi egocentrici, a mettersi al posto dell'altro e a prendere in considerazione prospettive o punti di vista diversi.</li> </ul>

**Tabella 1:** Dimensioni del Gioco Simbolico, di Sáiz, in Gómez, A., Viguier, P., & Cantero, M.J. (2003). *Intervención Temprana: Desarrollo Óptimo de 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide. pp. 128-129.



Inizio delle acquisizioni e dell'apprendimento da perfezionare nel periodo pre-operatorio	Strategie di intervento cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inizia a sviluppare strategie di problem solving, ma ha difficoltà a considerare contemporaneamente più aspetti della stessa situazione.)</li> <li>● Ha ancora difficoltà a capire che un oggetto può appartenere contemporaneamente a due classi.</li> <li>● Ha difficoltà a comprendere i processi e tende a vedere gli elementi in modo isolato.</li> <li>● Ha difficoltà a sviluppare processi di generalizzazione.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Facilitare lo sviluppo dei processi di problem solving* consentendo al bambino di avere davanti a sé, in modo tangibile, diversi aspetti della stessa situazione.</li> <li>● Utilizzando strategie di problem solving* l'adulto farà giochi in cui il bambino potrà vedere che un oggetto può appartenere a due o più categorie contemporaneamente (processi di categorizzazione).</li> <li>● Porre particolare enfasi sul fatto che il bambino osservi e comprenda il processo e non solo il risultato di un problema o di una situazione.</li> <li>● Facilitare lo sviluppo dei processi di generalizzazione* dell'apprendimento.</li> </ul> <p>* Si veda il programma di training cognitivo per bambini piccoli (Sáiz e Román, 1996).</p>

## Differenze nello sviluppo

- Problemi di attenzione.
- Problemi di comprensione.
- Problemi nello sviluppo del linguaggio.
- Problemi nello sviluppo del pensiero mezzo-fine, consequenziale e predittivo ...



- Problemi nello sviluppo del gioco simbolico.
- Tipo di contesto di stimolazione sociale e familiare.
- Problemi nelle abilità sociali.



## Tipi di patologie associate

- Disturbo dello spettro autistico.
- Difficoltà sensoriali (uditive, visive).
- Disabilità intellettiva.
- Problemi comportamentali (disturbo da deficit di attenzione, disturbo da deficit di attenzione).



## Riferimenti bibliografici



Astington, J.W., & Dack, L.A. (2008). Symbolic Thought. En M.M. Haith & J.B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development*, pp. 1-10. Amsterdam: Elsevier.

APA (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: panamericana.

Carlson, S.M., & Zelazo, P.D. (2008). Symbolic Thought. En M.M. Haith & J.B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development*, pp. 1-14. Amsterdam: Elsevier.

Carbonero, M.A., Sáiz, M.C., & Román, J.M. (2013). Effect of a metacognitive training program of mentalist skills. *Psicothema*, 25(1), 31-37. doi: 10.7334/psicothema2011.192. Enlace.

Sáiz-Manzanares, M.C. (1998). Desarrollando estrategias de pensamiento en educación infantil. *Apuntes de CPR*, 8, 44-46.

Sáiz-Manzanares, M.C., Carbonero, M.A., & Flores, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema* 22(4), 772-777. Recuperado de Enlace.

Sáiz-Manzanares, M.C. (2002). Relación entre los precursores de la Teoría de la Mente y la Educación Infantil. *Boletín Informativo de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía*, 4.

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. (2017). Análisis de las habilidades proto-mentalistas en el Trastorno del Espectro Autista: una propuesta de evaluación e intervención. *Audición y Lenguaje*, 118, (VI), 36-54. Recuperado de Enlace.

Sáiz-Manzanares, M.C., Alonso, J., & Román, J.M. (2010). Desarrollo de “estrategias mentalistas” en niños pequeños: entre la familia y la escuela. En J. Gázquez y M.C Linares (Eds.), *La Convivencia Escolar: Aspectos Psicológicos y Educativos* (pp. 473-480). Granada: GEU. Recuperado de Enlace.

Sáiz-Manzanares, M.C., & Carbonero, M.A. (2017). Metacognitive Precursors: An Analysis in Children with Different Disabilities. *Brain Science*, 7(136), 1-14. <https://doi.org/10.3390/brainsci7100136>.

Sáiz-Manzanares, M.C., Carbonero, M.A., & Flores, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema* 22(4), 772-777. Recuperado de Enlace.



Sáiz-Manzanares, M.C., & Guijo, V. (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. Recuperado de Enlace.

Sáiz-Manzanares, M.C., & Guijo, V. (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. Recuperado de Enlace.

Sáiz-Manzanares, M.C., Flores, V., & Román. (2010). Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 123-130. Recuperado de Enlace.

Sáiz-Manzanares, M.C., Sáiz, M.C., & 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., & Román, J.M. (2011a). *Estimulación mentalista en la Primera Infancia*. Madrid: CEPE.

Sáiz-Manzanares, M.C., Román, J.M., (2011b). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de Resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9-19. Recuperado de Enlace.

Sáiz-Manzanares, M.C., & Román, J.M. (2012). Estimulación Temprana en una alumna con Síndrome de Down. *Audición y Lenguaje*, 97, 14-21. Recuperado de Enlace.