

Relación entre el desarrollo del lenguaje y la cognición social en niños de 4 a 7 años

Daniela Bravo Calero

Natalia Mendoza Chávez

Universidad del Rosario

2017

Nota del Autor

Programa de psicología, Universidad del Rosario. La correspondencia en relación con este informe debe dirigirse a Daniela Bravo, Natalia Mendoza y Jaime Castro. Programa de psicología, Universidad del Rosario, Quinta Mutis, Calle 63D # 24 – 31. Correo electrónico: bravo.daniela@urorario.edu.co

Universidad del Rosario
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud
Programa de Psicología

Acta de Aprobación del trabajo de grado

Los aquí firmantes certificamos que el trabajo de grado elaborado por DANIELA BRAVO y NATALIA MENDOZA titulado: RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COGNICIÓN SOCIAL EN NIÑOS DE 4 A 7 AÑOS, cumple con los estándares de calidad exigidos por el programa de psicología para la aprobación del mismo.

Esta acta se firma a los 30 días del mes de mayo de 2017.



Firma del Director

30-05-2017
Fecha



Firma del Coordinador de T.G.

08/06/2017
Fecha

Resumen

Esta investigación se centra en la aplicación de 2 pruebas donde el objetivo principal fue hallar la relación entre el desarrollo del lenguaje y la cognición social en niños de 4 a 7 años. En este estudio se presentan antecedentes teóricos, reporte y evidencias investigativas donde demuestran los inicios de este debate. Se encontrarán con estos estudios cambios en el desempeño en tareas de cognición social, que podían vincularse con desarrollo del lenguaje en las edades de los niños, evidenciando una interrelación en alguno de estos dos constructos. La importancia de dicho estudio sobre la cognición social y su evolución en los niños, evidencia que la edad de los 4 a los 7 años es fundamental en el desarrollo del lenguaje y en el área social. Por ello, en esta investigación se pretende, ampliar y profundizar las características de la relación entre la cognición social y el desarrollo del lenguaje, específicamente en los componentes de (ToM) y empatía.

Palabras claves: Desarrollo del lenguaje, Cognición social, Empatía, Teoría de la mente, Interrelación e infantes.

Abstract

This research focuses on the application of 2 tests where the main objective was to find the relationship between language development and social cognition in children with aged between 4 to 7 years. This study presents theoretical background, report and investigative evidence where they demonstrate the beginnings of this debate. These studies found changes in performance in tasks of social cognition, which could be linked to language development in the children's ages, evidencing an interrelation in one of these two constructs. The importance of this study on social cognition and their evolution in children, evidences that the age of 4 to 7 years is fundamental in the development of language and in the social area. Therefore, this research pretends to expand and deepen the characteristics of the relationship between social cognition and language development, specifically in the components of (Tom) and empathy.

Key words: Language Development, Social Cognition, Empathy, Theory of Mind, Interrelation and Infants

Hoy día, en el ámbito académico, resulta muy importante entender y analizar la comunicación humana, especialmente para la aplicación de las teorías infantiles de la mente, que han sido un tema de gran interés en el campo de la psicología del desarrollo cognitivo, en el estudio de la cognición social y su posible relación con el desarrollo del lenguaje. El propósito principal de este trabajo es generar nuevos aportes en el ámbito académico, que puedan evidenciar la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la cognición social en niños de 4 a 7 años. Para fundamentar esta investigación es necesario mencionar algunos trabajos clásicos y modernos, con el fin de analizar las diferentes posturas y perspectivas.

En primer lugar, Piaget (1929), un importante exponente del desarrollo cognitivo y uno de los teóricos del constructivismo más influyentes, fue de los primeros autores en iniciar el debate sobre la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la cognición social. Su teoría se basa en el concepto de que los niños construyen activamente el conocimiento, y se interesa en los cambios significativos en la formación mental de un individuo desde la niñez hasta la madurez.

Piaget adquiere una postura donde el origen de los conocimientos empíricos se basa en las acciones y efectos que los produce, es decir, se refiere a que las acciones permiten hallar el significado del mundo (Piaget, 1929). Es importante saber que para Piaget la infancia juega un papel vital y activo a lo largo del desarrollo de la inteligencia, donde el infante aprende a través del hacer y del explorar (Linares, 2009).

De esta forma, para Piaget el desarrollo del lenguaje hace parte de la *etapa preoperacional*, ya que cuando el niño empieza hablar, el lenguaje comienza a formar parte de la función simbólica que permite hacer referencia, de manera intuitiva a elementos, eventos o situaciones que no están en el aquí y el ahora (Piaget, 1961). Según Pérez (2008), para Piaget, el lenguaje

egocéntrico se refiere a el medio por el cual el niño logra expresarse. De esta forma, el lenguaje tiene un papel funcional de expresión que se logra a través de la conversación y la confrontación con el otro; entendiendo perspectivas de otros como diferentes de la propia. Encontrando que el infante en la etapa pre-operacional realiza un tránsito del egocentrismo a la descentración. Durante la *etapa operacional*, el infante ya emplea un lenguaje de forma representacional desarrollado en etapas previas, lo que quiere decir que empieza a usarlo para representar objetos ausentes o acontecimientos que hayan sucedido en el pasado. Asimismo, el niño emplea esquemas de acción ligados a acciones física inactivas (Almenara, 2008).

Por otro lado, y como una primera categoría, está el monólogo colectivo, que se refiere a que el niño suele hablar para sí mismo, como si pensara en voz alta; es muy común ver a los niños jugando o realizando alguna actividad y constantemente hablando solos. El lenguaje egocéntrico va disminuyendo con la edad, ya que esta fase va hasta los 7 años aproximadamente.

La segunda categoría es la del lenguaje socializado, en la cual hacen parte acciones críticas tales como solicitudes, respuestas, resolución de algunos problemas y preguntas. Para Piaget (1983), después de los 7 años es cuando el niño empieza a percibir un entorno social verdadero y más consciente; cobrando el lenguaje un sentido productivo por ser parte de la conversación donde el niño comprueba la perspectiva propia con la de los demás y la perspectiva de los demás con la propia, tomando el lenguaje características operatorias. De esta forma, para este estudio es fundamental este autor, porque sus aproximaciones ayudan a entender el lenguaje como un canal que va de adentro hacia afuera; que ayuda entender y explicar desde un punto de vista la relación investigada entre dichos constructos, dando validez y soporte a nuestra tesis.

Por otra parte, Vygotsky, otro autor influyente de la teoría sociocultural, recalca que los patrones de pensamiento son resultados de las instituciones culturales y las interacciones sociales (Lucci, 2006). Por esta razón, para Vygotsky (1978), el lenguaje es una herramienta que tiene

mayor influencia en el desarrollo cognitivo, *“el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, que se refiere al lenguaje”* (Vygotsky, 1978, 32). Para este autor, el lenguaje ocupa un lugar importante y más central que en las aproximaciones aportadas por Piaget, ya que el lenguaje está subordinado al desarrollo del resto de la cognición y para Vygotsky el lenguaje ocupa un lugar central en la cognición.

Para Vygotsky existen tres etapas fundamentales por las que pasa todo ser humano a la hora de hablar: la etapa social, la egocéntrica, y, por último, el habla interna. Para este autor, el desarrollo del lenguaje se produce por medio de procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social. De esta forma, el lenguaje infantil es inicialmente social y se da una apropiación pasando por un periodo egocéntrico, convirtiéndose en pensamiento verbal (Alvarez, 2002).

La etapa más importante en el desarrollo del lenguaje ocurre en el segundo año, cuando el pensamiento y el lenguaje se unen; antes de esta edad los niños procesan mediante imágenes o conceptos, y posteriormente a esta fusión los niños piensan en palabras, teniendo el lenguaje una relación directa con el desarrollo cognitivo, logrando crear conversaciones internas o conversaciones consigo mismos, donde planifican acciones y desarrollan ideas que surgen cuando los niños enfrentan una tarea que tiene dificultad, refiriéndose que el lenguaje acompaña a la acción, conduce a la acción; con ayuda del otro y en compañía de los demás, posteriormente se produce en acciones que cada uno realiza acompañadas del lenguaje dirigiéndolas hacia un lenguaje interno (Vygotsky, 1978).

Por consiguiente, Vygotsky debate sobre las teorías de Piaget, planteando un desacuerdo en que tan fundamental e importante consideran el lenguaje para desarrollar el conocimiento. De esta forma, para Piaget el lenguaje es un medio de expresión del conocimiento y de acoplamiento con los otros, entorno a que el individuo necesita del lenguaje para el desarrollo de vínculos

sociales; para Vygotsky es el punto central de transformación del conocimiento con los demás y el propio.

También vincula de manera determinada que muchos de los conocimientos del lenguaje se relacionan con la cultura en la cual vive el infante, y cómo el desarrollo y el entorno influyen de manera importante en la forma cómo comprendemos y producimos el lenguaje.

En relación con la etapa social, no se trata de un proceso que termine en una edad específica, si bien se acentúa en la infancia según los aprendizajes adquiridos (Vygotsky, 1978). Aquí, el niño usa el lenguaje para comunicarse, por ejemplo, para realizar peticiones y para generar vínculos con los demás entre otros. Con el habla egocéntrica es donde se empieza a tener autorregulación sobre lo que dice y piensa, debido a que el infante logra aprender a interiorizar sus pensamientos, reflexionando sobre lo que quieren decir y así lograr transmitirlo. En esta fase, el habla empieza a desempeñar un trabajo tanto intelectual como de producción de comunicación. La última etapa, la del habla interna, se interioriza para poder dirigir eso que piensa en una conducta; en esta fase se empieza a reflexionar sobre soluciones a problemas y secuencias de acciones (Almenara, 2008).

Es importante mencionar los argumentos de Vygotsky, porque por medio de sus estudios se puede comprender la relación entre el desarrollo del lenguaje y la cognición social desde una perspectiva ligada al mundo socio cultural en el desarrollo del niño; tales como la afectividad, la empatía, el lenguaje verbal y no verbal entre otros, primordiales para desarrollar el lenguaje.

Por último, estos dos autores plantean un debate, entre si las bases del contenido determinan la forma o si la forma del lenguaje en algún sentido determina el contenido.

Una concepción moderna es la del psicólogo y antropólogo Michael Tomasello, dedicado a la investigación de la cognición del aprendizaje y del lenguaje, desde la perspectiva comparativa

y cultural del desarrollo; reconoce los procesos sociales y culturales como parte fundamental del desarrollo ontogenético de las capacidades cognitivas humanas (López, 2011).

En cuanto al desarrollo del lenguaje, argumenta que el niño posee ciertos conocimientos para poder expresar el lenguaje, planteándose un tipo de conocimiento previo a la producción lingüística; debido a esto, plantea que el pensamiento predetermina lenguaje (Owens, 2003).

Por esta razón, el niño primero debe adquirir conocimientos como nociones semánticas de aparición, desaparición y recurrencia, también objetos animados e inanimados, y de esta forma realizar sus primeras producciones. Owens plantea un modelo basándose en la semántica cognitiva de desarrollo lingüístico, explicando que las relaciones que el niño hace del entorno se codifican o expresan a través del lenguaje. Esto quiere decir que el niño primero aprende las relaciones del entorno teniendo en cuenta las reglas lingüísticas y, posteriormente, procesa esta información llegando a proyectarla por medio de producciones lingüísticas. De esta forma, se entiende el desarrollo del lenguaje como una consecuencia del desarrollo cognitivo, pero no como una consecuencia definitiva (Owens 2003).

En los últimos años han aparecido diversas teorías que explican la adquisición infantil del lenguaje, las cuales plantean distintas posturas, que van desde la afirmación de que el lenguaje surge antes del desarrollo cognitivo (Linares, 2009, et al) hasta la que expone que el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo cognitivo (Bermudez & Sastre, 2010).

Gopnik y Meltzoff (1999), argumentan la existencia de una estrecha interacción entre el desarrollo del lenguaje y la cognición social, de modo que pueden llegar a desarrollarse conjuntamente en un momento específico. No obstante, enfatizan que no todo el lenguaje tiene un vínculo estrecho con la cognición social ya que, pueden existir aspectos sociales que generen que el lenguaje dependa de la cognición social o viceversa, y se clasifican como dos formas diferentes de interrelación.

Según Uribe (2010) la cognición social es entendida como un procesos psicológico y social cuyos componentes son: identificación y emociones en rostros, imitación, empatía, teoría de la mente (falsa creencia), juicios morales y cooperación. Estos componentes ayudan a construir una representación del mundo e interacción con los demás individuos, llegando a tener una interrelación en la medida que el niño crece con el desarrollo del lenguaje.

Grazzani y Ornaghi (citado por Astington, 2012) plantean que la imitación en los niños aparece desde el nacimiento y se comunica con la madre por comunicación no verbal, manifestando emociones como angustia, alegría, temor entre otras. Este interactuar entre madre e hijo no requiere conocimiento verbal del lenguaje. Por el contrario cuando el infante por experiencias previas etiqueta lo que ocurre en su entorno requiere del lenguaje como medio para poder expresarse como es el caso de la cooperación e identificación en situaciones (Perez & Carbonell, 2014).

Por otra parte, los hallazgos de Astington & Jenkins (1999), afirman que el desarrollo del lenguaje precede al desarrollo de la cognición social. El desarrollo del lenguaje proporciona a los niños recursos tanto sintácticos como comprensión semántica que ayudan y permiten una comprensión de algunos componentes de la cognición social específicamente falsa creencia.

Es importante resaltar que de acuerdo con estudios previos, el desarrollo de las capacidades cognitivas y lingüísticas de los niños son fundamentales para los procesos que les permiten conocer y entender gradualmente su entorno social y familiar, los objetos físicos y fenómenos naturales que les rodean; así como, las formas y los símbolos de la cultura a la que pertenecen (Almenara, 2008). Es así como para el estudio del desarrollo del lenguaje, también es importante tener una comprensión más amplia de la cognición social acentuando la Teoría de la Mente (ToM) y la empatía.

La cognición social se refiere a la forma en que las personas procesan la información social; lo que significa un intercambio con los demás, en su codificación, almacenamiento, recuperación y aplicación en situaciones sociales (Uribe, 2010). Desde lo biológico, es el conocimiento de los procesos mentales que generan el querer esa interacción, el por qué decidimos relacionarnos con grupos o personas que tienen personalidades y características similares (Uribe, 2010). Las características de la cognición social se explican por los siguientes constructos: Teoría de la Mente, falsa creencia, empatía, juicios morales, cooperación, imitación de expresiones faciales y reconocimiento e identificación de emociones en situación (Florez & Arias, 2011).

Estos constructos de la cognición social tienen unas clasificaciones basadas en básicos y complejos, donde básico se refiere a esas capacidades que no requieren de un aprendizaje previo, tales como la imitación de expresiones faciales, y complejas son aquellas que necesitan de ciertos tipos de aprendizaje como el lenguaje, y son la falsa creencia, identificación y reconocimiento de emociones en situación, juicios morales y cooperación (Vila & Elgstrom, 1987).

Teoría De La Mente y Falsa Creencia

Uno de los precursores importantes en la evolución de la Teoría de la Mente es el desarrollo de los patrones sociales y de la comprensión de las emociones. Este margen social está principalmente vinculado con el desarrollo de los prerequisites de comunicación (Franco & Blanca, 2005). Para tener una comprensión más amplia del desarrollo cognitivo, nos enfocaremos en la cognición social, destacando la Teoría de la mente (ToM) y la empatía

El término ToM se refiere a la habilidad cognitiva que permite que una persona asigne estados mentales a sí mismo y a los otros. Es un sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos, sentimientos y, de esta forma, conseguir explicar, interpretar o comprender los comportamientos propios y de otros (Uribe, Gómez, & Arango, 2010).

Según Astington y Jenkins (1999), en su estudio longitudinal, encontraron que la sintaxis es una función estructural del lenguaje, necesaria para la comprensión de la ToM, ejemplificando que los niños de 3 años no es que no entendieran los diferentes conceptos de la ToM, lo que no entienden es su complejidad lingüística, y por lo tanto se observa que no son capaces de mostrar su comprensión. Asimismo, evidenciaron que la capacidad sintáctica es fundamental y de gran influencia para que se desarrolle la habilidad para entender la falsa creencia, porque permite a los niños hacer seguimiento de cambio de lugares y complementos de construcción que le ayudan a representar una falsa creencia (Astington & Jenkins, 1999).

Sin embargo, Astington y Jenkins, (1999) afirman que *“no existe certeza total de que sea la adquisición de estructuras sintácticas las que generen dicha comprensión”* (P. 33), concluyendo que se requiere algo más que las estructuras sintácticas para la adquisición de la ToM.

La comprensión de la ToM no se da de manera inmediata o inesperada, sino que requiere de distintas construcciones con diferentes niveles de complejidad, que se van adquiriendo con la edad, siendo los 4 años la edad donde el niño comprende ciertos caracteres representacionales de los estados mentales. Piaget (1929) menciona uno de estos estados, como “realismo infantil”, refiriéndose al carácter realista del pensamiento infantil, que reconoce la incapacidad cognitiva que tiene el infante para diferenciar los estados mentales internos de los fenómenos físicos externos (Bermúdez & Sastre Gómez, 2015).

Dentro del campo de las falsas creencias, se presentan dos tipos, uno de primer orden y otro de segundo orden. El primer orden se refiere a las diferentes tareas que son asignadas para la edad de 4 años según el desarrollo madurativo que pueda responder a la tarea de falsa creencia de este orden. El de segundo orden hace referencia a esas tareas asignadas a niños de 5 y 6 años, que tienen la capacidad de responder a preguntas de falsas creencias más complejas (Milligan, Astington, & Dack, 2007).

Meltzoff y Gopnik (1999), plantean “la existencia de un vínculo bidireccional entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje, que permiten adquirir habilidades donde pueden llegar a ser primordiales para la comprensión misma de la falsa creencia” (Meltzoff & Gopnik, 1999, P. 40), lo que apoya el argumento de que los niños desarrollan una teoría de la mente integrada. De esta forma, durante el periodo que comprende aproximadamente hasta los 5 años de edad es cuando se consolida la teoría de la mente y la etapa de mayor adquisición del lenguaje, permitiendo establecer algunas relaciones.

Milligan, Astintong y Dack (2007), realizaron un meta-análisis, con 104 estudios, en el cual se encargaron de hallar el vínculo existente entre las tareas de falsa creencia y el lenguaje, encontrando que diferentes componentes del lenguaje como la semántica, la sintaxis, el vocabulario receptivo, el lenguaje en general y la memoria de complemento, están implicados en la comprensión de la falsa creencia, demostrando que esta se relaciona con distintos aspectos del lenguaje. Estos estudios evidencian un sustento teórico amplio que ayuda a comprender a grandes rasgos el vínculo entre dos constructos.

Sin embargo, en un estudio realizado por Flórez, Arias y Torrado (2011), encontraron que cuando se observan aspectos del lenguaje más complejos como la producción de narraciones la relación se invierte; de esta forma la solución de falsa creencia se convierte en un antecedente necesario para producir narraciones exitosas.

A partir de las distintas formas de relación que intentan explicar el desarrollo del lenguaje, los estudios frente a esta temática han tomado dos rumbos: uno consiste en demostrar si el lenguaje surge antes que la comprensión de la falsa creencia, o si por el contrario la comprensión de la falsa creencia apoya el desarrollo del lenguaje; este argumento se ha fortalecido al

demostrar que adultos que han perdido la capacidad del lenguaje son capaces de realizar correctamente las tareas de falsa creencia (Milligan, et al, 2007).

Empatía y Desarrollo Del Lenguaje

Otro componente fundamental de la cognición social es la empatía, que ha sido vinculada con el lenguaje considerándola dentro de las construcciones gramaticales. Al respecto Ciaspucio (1996), argumenta que, ningún texto, ninguna palabra emitida por los seres humanos está libre de elementos emocionales; asimismo, la forma como se conceptualiza un evento o una acción y la manera como se verbaliza se relacionan con la empatía.

Se entiende la empatía como la intención de comprender y reconocer las emociones que tiene el otro, experimentándolas de forma objetiva y racional (Keen, 2006). Por ejemplo, se han encontrado diversos estudios donde, por medio de un sistema gramatical, se evalúa cómo los individuos involucran la empatía en sus producciones, encontrando un vínculo entre la forma en que los seres humanos expresan su oración o discurso y la empatía como componente fundamental (Bickel, Bisang, & Yadava, 1999).

Eisenberg y Hoffman (2000), argumentan que la empatía se relaciona con las emociones, su reconocimiento y comprensión con la otra persona; la empatía puede también verse presente en contextos donde el individuo no esté presente, como en el caso de la narración (Keen, 2006). Además, la empatía se vincula con el desarrollo del lenguaje ya que hace parte de los contextos donde los seres humanos interactúan.

Juicios Morales

Otro componente fundamental de la cognición social son los juicios morales, entendidos como un acto mental que permite diferenciar entre lo incorrecto y lo correcto; es una valoración

que el niño a los 4 años realiza frente a una acción, calificándola como positiva o negativa. Además, los juicios morales son adecuaciones de un comportamiento dentro del contexto de percepciones socializadas de lo que está bien o está mal (Heiphetz & Young, 2013).

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre valores, organizándolos en una jerarquía lógica. Además, la capacidad de asumir el rol del otro (la empatía), es una habilidad que se adquiere gradualmente siendo un componente decisivo en el juicio moral (Kohlberg, 1932).

Finalmente, se espera con esta investigación, evaluar la existencia de la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la cognición social, hallando vínculos entre los distintos componentes de la cognición social en niños de 4 a 7 años. Esperamos responder la pregunta de investigación ¿Cuál es la relación entre el desarrollo del lenguaje y la cognición social en niños entre los 4 y los 7 años de edad?

Metodología

Diseño

El presente estudio es de tipo cuantitativo, de alcance correlacional. Posee un diseño no experimental transversal correlacional. Según Hernandez, Fernandez, y Baptista (2010), este diseño describe las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales, o en función de la relación causa-efecto.

Participantes

Se escogió una muestra de 40 niños con edades comprendidas entre los 4 y los 7 años de edad de la ciudad de Bogotá, que no presentan problemas cognitivos o del desarrollo del

lenguaje, comprobándolo mediante reportes de padres previamente adquiridos en el historial clínico del colegio. Estas muestras se obtuvieron de 2 instituciones educativas: una pública, Colegio Distrital República de Panamá sede B-C ubicada en la localidad de Barrios Unidos, donde asisten niños de estratos 2 y 3, tomando la muestra desde kínder hasta segundo de primaria, otro privado, Gimnasio Vermont, ubicado en la localidad de Suba, donde asisten niños de estratos 4, 5 y 6, tomando la muestra desde pre-kínder hasta primero de primaria. En cada institución se dividió el grupo en 4 subgrupos, representativos de cada rango de edad. Así que se contó con la participación de niños en edades de 4 años, 5 años, 6 años y 7 años, escogiendo 5 niños del colegio público y 5 niños de colegio privado en cada uno de los grupos etarios. Puesto que se obtuvo la información del mismo número de individuos de forma organizada; se tuvo en cuenta características de género y estado socio-económico.

Instrumentos

El primer instrumento, denominado *PLS -5 I*. fue creado por Ponds, Steiner & Zimmerman, (2012), el cual mide el desarrollo del lenguaje a través de distintos componentes: comprensión y producción del lenguaje; este instrumento tuvo estudio de propiedades psicométricas y publicado para niños colombianos por Florez, Romero, Castro y Arias-Velandia (2011). Tuvo un tiempo aproximado de aplicación de 30 minutos por estudiante.

En cuanto a la cognición social, se dividió en dos pruebas. Para la *Cognición Social 1*, un instrumento realizado por Castro y Esteves (2014), que evalúa: 1. Reconocimiento de emociones en rostros, 2. Imitación expresiones faciales, 3. Reconocimiento de emociones en situaciones, 4. Identificación de emociones en situaciones y 5. Cooperación. Para la segunda prueba, *Cognición Social 3*, se aplicaron 12 fichas (13,14,50,51,52,53,55,56,57,59,78,79) reactivas por componentes y preguntas de *En la mente* de Monfort y Monfort, (2001), donde se midió el reconocimiento de emociones complejas, la identificación de falsa creencia de primer y segundo orden y ejecución

de juicio morales. Dicho instrumento se centró en evaluar el desempeño del niño en cuanto al reconocimiento de la situación en general y de la emoción- creencia- juicio que se evidenciaba; este instrumento tuvo un tiempo de duración aproximado de 35 minutos por estudiante.

Las pruebas tienen un resultado en confiabilidad (Alfa de Cronbach), donde se concluye que, para la primera parte del instrumento de cognición social, se observa una confiabilidad de consistencia interna alta, con un Alfa de Cronbach de 0.847. Por otra parte, la segunda parte del instrumento tiene una confiabilidad de consistencia interna aceptable, con un Alfa de Cronbach de 0.721.

Variables

A continuación, se realiza una breve descripción de las variables de los dos instrumentos utilizados para medir el constructo cognición social.

Cooperación. Es el resultado de una o varias estrategias aplicadas para llegar a un objetivo o algo que se quiera lograr. Es desarrollada por una pareja, un grupo de personas o entre instituciones. Algo importante es que se comparta el mismo interés y se llegue a acuerdos pacíficos. Estos procesos generalmente son realizados mediante métodos colaborativos y asociativos que facilitan la consecución de la meta en común. En ocasiones, esa cooperación se realiza para buscar un beneficio propio y se ha descubierto que no está completamente basada en la preocupación por los demás o en un bienestar grupal (Axelrod, 2006).

Juicios morales. Se entiende como un acto mental que permite diferenciar entre lo incorrecto y lo correcto; es una valoración que el niño a los 4 años realiza frente a una acción, calificándola como positiva o negativa. De otra manera, el juicio moral se da como resultado de la ausencia o presencia de ética en un hecho o actitud. Estos juicios morales son posibles gracias al sentido moral que tiene cada persona, lo moral viene de las normas, esquemas y reglas que hemos ido adquiriendo y aprendiendo a lo largo de nuestras vidas. Es importante saber que en primera

instancia es la familia (padres, abuelos, entre otros) quienes nos transmiten esa información, luego vienen las instituciones educativas y por último el medio ambiente en el cual nos desenvolvemos, quienes dan una guía de que es lo que está bien y mal (Munch, 2009).

Identificación de falsa creencia. Importante para explicar el desarrollo de la teoría de la mente en los niños desde 4 años, ya que se pretende saber si el niño o niña comprende que la representación que hace de la simulación del juego es falsa con respecto a la realidad. En la falsa creencia de segundo orden, se plantea una situación en el que el infante deba comprender pensamientos sobre lo que la otra persona está pensando. La motivación principal al identificar la falsa creencia es generar argumentos a favor de la teoría y no de la simulación mental. A partir de la teoría es que el niño desde los 4 o 5 años de edad tiene éxito porque tiene el conocimiento suficiente, siendo capaz de desarrollar mecanismos de procesamiento de la información que hacen posible ese conocimiento. Por otro lado, los niños menores de 4 años no poseen un conocimiento acerca de los mecanismos para saber ese conocimiento en específico (Gianella, 2008).

Reconocimiento de emociones complejas. En un principio, las emociones básicas son esos estados que han sido biológicamente determinados, donde su reconocimiento y expresión es universal e innato. A partir de ellas se reconocen las emociones complejas, que surgen de la combinación de las emociones básicas y su reconocimiento se logra mediante la Teoría de la Mente (ToM) (Taberero, 2013). Incluye emociones como vergüenza, envidia, odio, celos, preocupación, curiosidad, deseo, orgullo entre otras. Algunos estudios encontrados en el artículo *Neurología Argentina* (Taberero, 2013), indican que las emociones básicas están involucradas en la formación de emociones secundarias, si bien se observó que la presencia de tareas con doble disociación podría indicar que cierta ejecución requiere de procesos parcialmente independientes.

Imitación de expresiones faciales. Consiste en realizar un gesto o conducta de la misma manera que lo hace otra persona. La imitación permite que la persona realice una representación y pueda transformar una acción en un conjunto de imágenes en su cerebro que le permitan asociar situaciones parecidas para realizar una respuesta semejante. El término expresiones faciales hace referencia a ese conjunto de miradas que expresan diferentes emociones y estados de ánimo, donde, a través de lo que nos comunican esas expresiones, se puede tener una mejor comprensión de lo que nos quieren comunicar los demás (García, 2006).

Reconocimiento de emociones en situación. Consiste en identificar una situación entre varias, por una serie de características propias. Además, se examina con atención para poder conocer mejor el estado de la situación y formar un juicio acerca de esta. Nos ayuda a reconocer en qué contexto y cómo quiere que recibamos esa emoción por parte del emisor (Fernández, Dufey, & Mourgues, 2007).

Identificación de emociones en situación. Se refiere a comprobar la similitud o igualdad de emociones determinadas en ciertos contextos, cómo estamos entendiendo el contexto en el que estamos relacionados en un momento determinado, ya que de esa identificación depende cómo nos comportamos ante diferentes situaciones y momentos (Serrano, 2013).

Procedimiento

El procedimiento utilizado en la investigación se rigió por la correspondiente instrucción para cada prueba. En la prueba de desarrollo del lenguaje PLS-5 se presentó una serie de preguntas que contenían material específico para cada edad y se leyó antes la prueba. En el caso de la prueba en la cual se utilizó el material *En la Mente* de Monfort y Monfort Juárez (2011), se le mostró a cada participante las diferentes fichas que contenían una serie de preguntas específicas para cada imagen. Se escogió el niño aleatoriamente dentro del rango de edades y se

encontró un lugar cómodo y silencioso para evitar las distracciones. Por último, la prueba de reconocimiento de emociones se dividió en dos partes: primero se leyeron y se mostraron las distintas imágenes de rostros con diferentes emociones, donde el participante tenía que responder a una serie de preguntas con respecto a qué tipo de emoción veía en el rostro de la imagen, y por otro lado tenía que imitar en su rostro las imágenes que iba observando en la prueba.

De esta forma, para realizar un análisis completo y comprobar el objetivo general, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para hallar posibles correlaciones múltiples entre las partes del instrumento de cognición social, correlaciones entre pruebas y correlaciones entre componentes de la cognición social, comprensión y producción del lenguaje. La forma de codificar en la aplicación se realiza mediante puntajes escalares. También, se realizaron comparaciones de desempeño por tipo de colegio, comparaciones en cognición social y lenguaje por grupos de edad y comparaciones específicas en cognición social y el lenguaje por grupos de edad, utilizando, primero, la prueba de Kruskal Wallis y posteriormente se aplicó una prueba post-hoc para encontrar diferencias entre grupos de edades.

Consideraciones Éticas

Para la realización de este estudio se contó tanto con la autorización por parte de los rectores de las instituciones para la realización de las evaluaciones. Se evaluó este estudio frente al comité ético de la universidad del Rosario y se presentaron los consentimientos informados por parte de los padres o los cuidadores legales y los asentimientos de los niños. Ley 1090.

Resultados

A partir del análisis y la interpretación de datos, se procede a describir los resultados obtenidos de cada prueba empleada para este estudio. Vale la pena recordar que el objetivo general de este estudio consistió en evaluar la existencia de la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la cognición social en niños de 4 a 7, orientando los objetivos

específicos a investigar cuáles componentes del lenguaje y de la cognición social están vinculados en dicha relación y así poder identificar posibles diferencias en los desempeños de tareas de cognición social de niños en distintas edades.

La tabla 1, muestra las relaciones entre las partes del instrumento de cognición social. Ya que es un instrumento que mide un mismo constructo, se esperaba que sus partes guardaran algún tipo de relación.

Tabla 1

Correlación múltiple.

Rho de Spearman	ECE (20)	IES (20)	C (20)	TOTAL EMOCIONES MIXTAS	TOTAL JUICIOS MORALES	TOTAL FALSA CREENCIA
IEF (20)	.435**	.564**	.361*	.089	.135	.283
ECE (20)		.581**	.450**	-0,1	-.64	.19
IES (20)			.447**	.025	.062	.447**
C (20)				-0,041	.157	.370*
TOTAL EMOCIONES					.244	.214
TOTAL JUICIOS MORALES						.471**

*Nota: RE=Reconocimiento de emociones en rostro; ECE= Empatía contagio emocional; IEF= Imitación de expresiones faciales; IES= Identificación de emociones en situación; C=Cooperación; **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral); *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).*

Se observa que el instrumento utilizado mide los mismos constructos. En primer lugar, se evidencia una relación entre imitación de expresiones faciales (IEF) y empatía contagio emocional (ECE) (Rho= .435, $p < .01$); se observa correlación entre IEF e Identificación de emociones en situación (IES) (Rho= .564, $p < .01$); con un nivel de significancia 0.05 entre IEF Y cooperación (C) (Rho= .361, $p < .05$). En cuanto a ECE se visualiza correlación entre IEF (Rho= .435, $p < .01$); y el componente IES (Rho= .581, $p < .01$). Además, el componente IES refleja una

relación significativa con los componentes de IEF ($Rho = .564$, $p < .01$). Por otro lado, se observa un coeficiente de correlación 0.01 para los componentes de cooperación, ECE y Total falsa creencia. El componente cooperación muestra relación en niveles de 0.05 en IEF ($Rho = .361$, $p < .05$) y en Total falsa creencia ($Rho = .370$, $p < .05$); también existe correlación en niveles de 0,01 con ECE ($Rho = .450$, $p < .01$); y con IES ($Rho = .447$, $p < .01$). En cuanto, a juicios morales se encontró correlación solo con Total falsa creencia ($Rho = .471$, $p < .01$). Por último, en Total de falsa creencia existe correlación con tres componentes, en el nivel de 0,01: IES y total emociones mixtas; asimismo, se evidencia correlación con cooperación con nivel de 0,05 ($Rho = .370$, $p < .05$).

En la tabla 2 se correlacionan los totales de los instrumentos de cognición social con la de los totales desarrollo del lenguaje.

Tabla 2

Correlación entre los resultados de cognición social y lenguaje

Rho de Spearman	TOTAL COGNICION SOCIAL 1	TOTAL COGNICIÓN SOCIAL 2	Total LENGUAJE (CE+PE)
TOTAL COGNICION SOCIAL 1	1	.330*	.109
TOTAL COGNICIÓN SOCIAL 2	.330*	1	.209
Total LENGUAJE (CE+PE)	.109	.209	1

*Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).*

Esta tabla, muestra una relación significativa entre los dos totales de Cog social 1 y 2 (Rho= .330, $p < .05$). Pero no se observa ninguna relación con el lenguaje.

En la siguiente tabla se visualiza la existencia de una relación significativa entre la prueba de cognición social y desarrollo del lenguaje.

Tabla 3

Correlación entre componentes de cognición social I y comprensión y producción del lenguaje

Rho de Spearman	ECE	IES	C	Comprensio n- Estand.	Produccion- Estand.
IEF	.435**	.564**	.361*	.391*	.378*
ECE		.581**	.450**	.02	.066
IES			.447**	.327*	.371*
C				.198	.243
Comprensio n- Estand.					.959**

*Nota: RE=Reconocimiento de emociones en rostro; ECE= Empatía contagio emocional; IEF= Imitación de expresiones faciales; IES= Identificación de emociones en situación; C=Cooperación; **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral); *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).*

Se evidencia una correlación en producción con IEF (Rho= .378, $p < .05$) y en IES (Rho= .371, $p < .05$). Por otro lado, en comprensión se ve una relación en IEF (Rho= .391, $p < .05$) y en IES (Rho= .327, $p < .05$). En la tabla se observa relación con componentes de la misma prueba siendo una relación esperada.

A continuación, se visualiza una segunda tabla de correlación entre los componentes de Cogsoc 2 y el instrumento que evalúa el desarrollo del lenguaje.

Tabla 4

Correlación entre d cogsoc2 y la prueba de lenguaje.

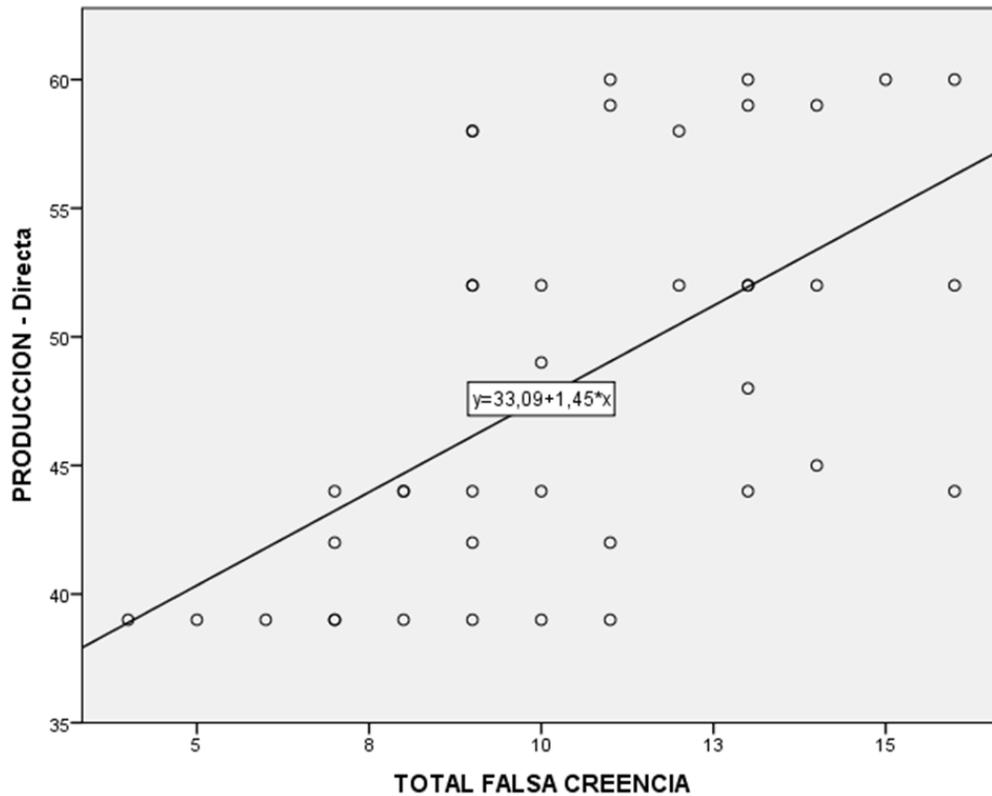
Rho de Spearman	TOTAL JUICIOS MORALES	TOTAL FALSA CREENCIA	COMPRESION - Directa	PRODUCCION - Directa
TOTAL EMOCIONES MIXTAS	.244	.214	.081	.119
TOTAL JUICIOS MORALES		.471**	.306	.311
TOTAL FALSA CREENCIA			.616**	.626**
Comprension-direct.				.959**

*Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)*

Se encontró una relación significativa únicamente entre Total falsa creencia y Comprensión Estand (Rho= .616, $p < .01$), al igual que con producción (Rho= .626, $p < .01$).

Grafica 1

Correlación producción y falsa creencia.

**Descripción De Instrumentos Por Grupo de Edad**

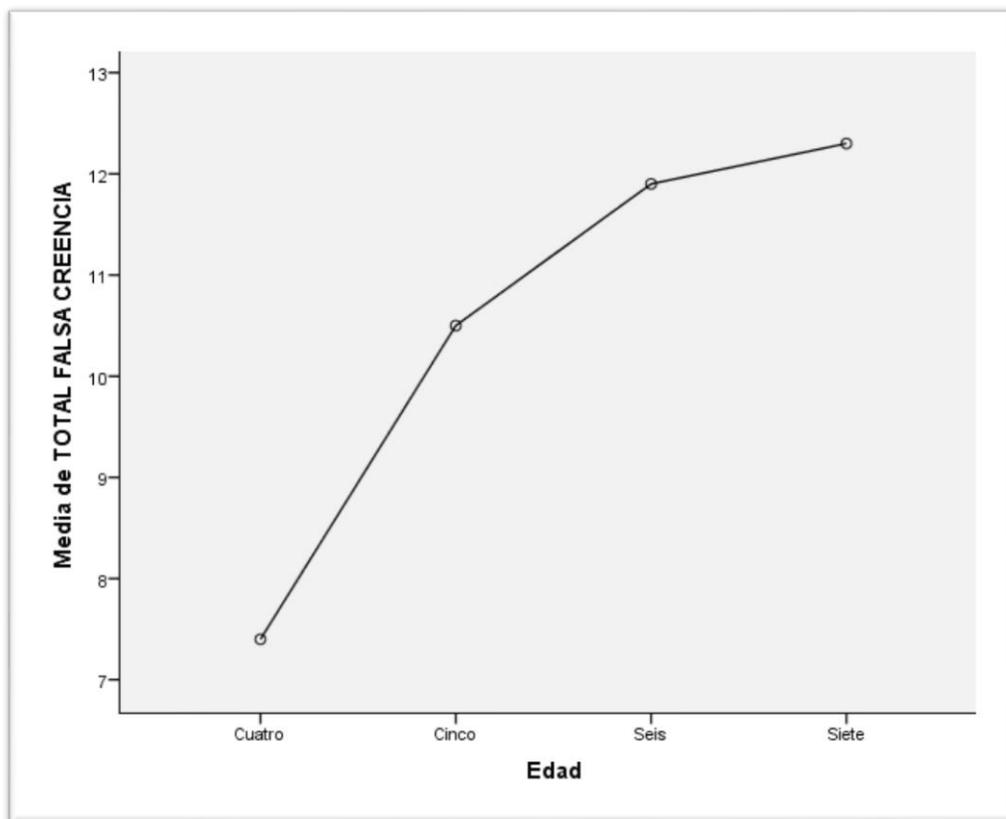
Realizadas las pruebas descritas en la metodología, se tabularon los datos encontrados. Posteriormente, se realizó una descripción y análisis por grupo de edad utilizando ANOVA (Kruskal-Wallis) para encontrar diferencias generales, y una prueba post hoc para hallar diferencias específicas entre edades.

Cognición social. Teniendo en cuenta que al momento de evaluar este concepto se aplicaron dos pruebas que valoran y explican distintos componentes de su estructura, es necesario analizar ambos instrumentos a partir de la variable de edad.

En primera medida, se observó que las medias en cada edad resultaron relativamente homogéneas. Por otro lado, las diferencias más evidentes se evidenciaron en el componente *Falsa Creencia*, específicamente entre los 4 años de edad y el resto de las edades. El total arrojó una media de 7,4 para los niños de cuatro años de edad, mientras que las medias del resto de las edades oscilan entre 10,5 y 12,3.

Grafica 2

Relación media falsa creencia y edad.



En cuanto a los otros componentes de la cognición social, no se evidenciaron diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad.

Desarrollo del lenguaje (PLS-5). El instrumento utilizado estaba compuesto por dos módulos: comprensión y producción. Se evidenció que, en la medida en que el sujeto incrementa su edad, tanto su comprensión, como su producción, avanzan de forma lineal. Así las cosas, los niños con 7 años de edad demostraron una mayor capacidad de comprensión y de producción, convirtiendo a estos dos conceptos como dependientes de la edad. Por ejemplo, mientras que los niños de 4 años de edad obtuvieron una media en comprensión de 91,2, los niños de 7 años de edad obtuvieron una media de 112,4.

Comparaciones En El Desempeño Por Tipo De Colegio y Género.

Al realizar la comparación de desempeño por tipo de colegio, se evidenció que hubo una diferencia en la media en un componente de la cognición social, la *Falsa Creencia*. Realizadas las pruebas, los niños de la escuela privada obtuvieron una media de 9.5, mientras que los niños de las escuelas públicas obtuvieron una media de 11.55. En cuanto al género, no se encontraron diferencias significativas que valga la pena mencionar, el desempeño por género fue relativamente homogéneo.

Discusión y Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y respecto a la pregunta de investigación planteada, se observó que existe relación entre componentes específicos de la cognición social y el desarrollo del lenguaje, encontrándose una interrelación según la etapa donde se encuentre el niño. Por lo tanto, se confirman los objetivos generales y específicos propuestos al inicio de la investigación.

Estos resultados guardan consistencia con estudios realizados por Gopnik y Meltzoff (1999), donde se comprueba que cada constructo tiene desarrollos independientes que se interrelacionan en ciertos hitos claves del desarrollo del niño. Asimismo, se encontró una interacción de avance paralelo, donde cada área facilita a la otra, dependiendo de los logros cognitivos previos y de los

problemas de orden cognitivo que afronte el niño en ese momento. De esta forma, existe una estrecha interacción entre el desarrollo del lenguaje y la cognición social que pueden llegar a desarrollarse conjuntamente en un momento específico. Sin embargo, debe recalcar que no todo el lenguaje tiene una relación tan estrecha con la cognición social, ya que pueden existir aspectos sociales que hagan que el lenguaje dependa de la cognición social o viceversa, lo que se clasifica como dos formas diferentes de interrelación (Gopnik & Meltzoff, 1999).

Dentro de la investigación realizada se encontró que existen componentes específicos de la cognición social tales como falsa creencia, imitación de expresiones faciales e identificación de emociones en situaciones, los cuales guardan una relación significativa con el desarrollo del lenguaje, evidenciando que dichos componentes se pueden desarrollar en un momento específico, dependiendo de logros cognitivos adquiridos o de la etapa en que se encuentra el infante.

Los hallazgos de Astington y Jenkins (1999) afirman que el desarrollo del lenguaje precede al desarrollo de la teoría de la mente (falsa creencia). El desarrollo del lenguaje proporciona a los niños recursos tanto sintácticos como comprensión semántica que ayudan y permiten una comprensión de la falsa creencia, argumentado que los niños no pueden comprender las representaciones de las creencias antes que desarrollen los medios lingüísticos para expresar la comprensión (Hughes & Dunn, 1998).

Asimismo, otro estudio que demuestra la relación entre estos dos componentes es el realizado por Gopnik y Meltzoff (1999), en el cual señalan la existencia de una relación bidireccional entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje, al afirmar que obtener esas habilidades es esencial para la comprensión de la falsa creencia, que va de la mano con el concepto de que los niños desarrollan una Teoría de la Mente integrada. En este caso según

Villeres y Villieres (2000), para comprender la falsa creencia, es importante generar en el lenguaje el desarrollo de la sintaxis.

A partir de los 4 años se evidencia un desarrollo y una relación significativa entre el lenguaje y la comprensión de la falsa creencia. Apoya este hallazgo las investigaciones de Ruffman, Slade, Rowlandosm, Rumsey y Garnham (2003), que enfatizan una relación bidireccional entre la capacidad del lenguaje y la comprensión de la falsa creencia, rescatando que el lenguaje puede llegar a ser predictor de cambio en la falsa creencia, generando recursos esenciales en los niños para comunicar y representar las creencias erróneas.

Por otra parte, otro componente específico relacionado con la identificación de emociones en situaciones, se puede entender como un componente de la cognición social que está relacionado con experiencias y vivencias previas, donde el niño puede etiquetar aquello que experimenta (Perez & Carbonell, 2014). De esta forma, se argumenta que el desarrollo de este componente está estrechamente relacionado con el desarrollo de componentes lingüísticos, afirmando que es necesario desarrollar ciertos patrones lingüísticos para tener una comprensión más amplia, de modo que el niño identifique emociones en situaciones específicas (Sáenz, 2010).

Encontramos que el componente de imitación en expresiones fáciles, se adquiere desde el nacimiento, donde los niños tienen la capacidad de comunicarse de una forma no verbal (Astington 1996; et al). Asimismo, Grazzani y Ornaghi (2012), argumenta que los niños interpretan de una manera adecuada expresiones emocionales como angustia, temor, entre otras, mediante la imitación del rostro de la madre, marcando de esta forma algunas pautas para la conducta del niño. Debido a esto, la imitación de expresiones fáciles es un requisito previo al desarrollo del lenguaje, siendo esta una estrategia útil para el aprendizaje del mismo, lo que permite argumentar que la cognición social antecede al lenguaje (Elgstrom, 1986).

Grazzani y Ornaghi (2012), argumenta que los niños interpretan de una manera adecuada expresiones emocionales como angustia, temor, entre otras, mediante la imitación del rostro de la madre, marcando de esta forma algunas pautas para la conducta del niño

Por otra parte, en cuanto a los componentes de la cognición social que no evidenciaron ninguna relación, se encuentran los juicios morales, la cooperación y el reconocimiento de emociones complejas. Según investigaciones realizadas, dichos componentes dependen de diversos factores como la memoria y la función ejecutiva que le permite al niño razonar utilizando reglas fijas más complejas; asimismo se ven involucrados factores externos como las actividades culturales y sociales (Florez-Romero, Arias-Velandia & Torrado- Pachecho, 2011).

Igualmente Yus (2003), ha demostrado que algunos componentes no requieren de una relación primordial con el lenguaje, ya que los códigos sociales son primordiales y se han aprendido por medio de la observación y no requieren necesariamente de una producción o comprensión del lenguaje; simplemente por medio la observación y conocimiento de esos códigos de significados neutros, se generan las habilidades para desarrollar estos componentes de manera eficaz.

Por consiguiente, y según nuestro análisis, existe una interrelación entre la cognición social y el desarrollo del lenguaje, que se puede generar de dos formas. Para explicar dicha relación, es importante entender que la cognición social puede estar dividida en componentes básicos y complejos (León, 2012).

Los componentes básicos como la imitación de expresiones faciales apoyan la idea de que existe una interrelación en la cual el desarrollo del lenguaje depende de la cognición social. Por otra parte, la segunda forma en la que se puede manifestar dicha relación, se explica a partir de los componentes complejos como la falsa creencia, identificación en emociones en situaciones,

juicios morales y cooperación; para el desarrollo de dichos componentes existe una interrelación en donde el lenguaje antecede a la cognición social. En conclusión, existe una interrelación que se genera de forma distinta, en donde dependiendo del tipo de componente, se puede relacionar de forma diferente.

Finalmente, sería significativo realizar este mismo estudio en una población donde se encuentren diferencias culturales, ya que es importante realizar mediciones en diferentes contextos mundiales, para hallar aproximaciones más amplias e integradas. Además, sería interesante aplicar una prueba adicional donde se mida el lenguaje no verbal y su relación con la cognición social.

Gracias al presente estudio, encontramos respuestas acerca de la relación de este constructo y su importancia en la cognición y desarrollo humano, lo que permite entender y ampliar nuestro marco de referencia sobre la existencia de diferentes modelos que nos ayudan a comprender día a día que el ser humano funciona a partir de diversas relaciones y su interacción; de ahí su valor e importancia.

Referencias

- Almenara, J. (2008). *Master en paidopsiquiatria*. Barcelona: Col legi Oficial de psicòlegs de Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona
- Alvarez, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), 13–28.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental psychology*, 35(5), 1311.
- Axelrod, R. M. (2006). *The evolution of cooperation*. Basic books. Recuperado de <http://www.eleutera.org/wp-content/uploads/2015/07/The-Evolution-of-Cooperation.pdf>
- Bermudez, M. E., & Sastre, L. V. (2010). Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años. *Universitas Psychologica*, 9 (3), 849–862.
- Bickel, B., Bisang, W., & Yadava, Y. P. (1999). *Face vs empathy: the social foundation of Maithili verb agreement*. Suiza: Main library.
- Ciaspucio, G. (1996). *La empatía en la descripción gramatical*. Buenos Aires: Editorial Iberoamericana Vervuert.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In Lewis, M., & Haviland, M. J. (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 677-691). New York: The Guilford Press.

- Elgstrom, S. (1986). Imitación y adquisición del lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 10 (38), 1–8.
- Fernández, A. M., Dufey, M., & Mourgues, C. (2007, February, 4). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, (2), 8–20.
- Florez, Castro, & Arias-Velandia. (2011). Propiedades psicométricas de la escala de lenguaje Psychometric Properties of the Pre-school Language Scale (PLS-3) with Colombian Children Propiedades psicométricas da Escada de linguagem para pré-escolares (PLS-3) com crianças colombianas. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 131–140.
- Franco, Á., & Blanca, M. (2005). La comunicación como vehículo de la emoción en la educación virtual Resumen. *Revista virtual univerisdad catolica del Norte*. (16), 1- 7.
- García, S. (2006). La imitación, la observación y el autoanálisis como recursos prácticos en la enseñanza de la pronunciación del español. *XVII Congreso Internacional de La ASELE*, 11, 1151–1162. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1151.pdf
- Gianella, A. (2008). *Pensamiento, representaciones y conciencia: nuevas reflexiones*. Buenos Aire: ALIANZA
- Gopnik, A. Meltzoff, A. N. (Visor). (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Colección Aprendizaje
- Heiphetz, L., & Young, L. (2013). A social cognitive developmental perspective on moral judgment. *Behaviour*, 151, 315–335. <https://doi.org/10.1163/1568539x-00003131>
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill. <https://doi.org/>- ISBN 978-92-75-32913-9
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. Recuperado de

<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99029669.pdf>

Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026–1037.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1026>

Keen, S. (2006). A theory of Narrative Empathy. *NARRATIVE*, 14(3), 207–235. Recuperado de:

<http://brainnarratives.qwriting.qc.cuny.edu/files/2012/12/keen->

[a_theory_of_narrative_empathy.pdf](http://brainnarratives.qwriting.qc.cuny.edu/files/2012/12/keen-a_theory_of_narrative_empathy.pdf)

León, D. a. (2012). Introducción a la cognición social y la neurociencia social cognitiva.

Programa de Psicología de La Universidad Piloto de Colombia, 11, 3- 10. Retrieved

from [http://www.contextos-revista.com.co/Revista 9/A4_Introduccion a la cognicion](http://www.contextos-revista.com.co/Revista%209/A4_Introduccion%20a%20la%20cognicion%20social%20a.pdf)

[social a.pdf](http://www.contextos-revista.com.co/Revista%209/A4_Introduccion%20a%20la%20cognicion%20social%20a.pdf)

Linares, A. R. (2009). *Desarrollo Cognitivo : Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Barcelona,

España: Col legi Oficial de psicolegs de Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona

López, M.I. (2011). Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo

Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 2 (29), 509–521.

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica, Profesorado.

Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado, 10(2), 1–11.

Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-

analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child*

Development, 78(2), 622-646.

Monfort, M., & Monfort, J. (2001). *En la Mente I. En la Mente II. Un soporte gráfico para el*

entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños. Madrid: Entha.

Munch, L. (2009). *Ética y Valores*. Mexico, D.F: Editorial Trillas.

Owens, R. E. (Juan Luis Posadas). (2003). *Desarrollo del lenguaje - quinta edición*. Mexico:

- Pearson, Prentice Hall.
- Perez, I., & Carbonell, J. J. (2014). Regulación Emocional y Experiencias Positivas. *UNIVERSITAT DE BARELONA*, 3, 2- 77.
- Pérez Hernández, E., et al. (2008). *Desarrollo De Los Procesos Atencionales*. Madrid: Ed. Medica Panamericana.
- Piaget, J. (1983). El enfoque constructivista de Piaget (Capítulo 5). *Proyecto Docente. Psicología Evolutiva Y Psicologia de La Educación*, 5, 262–305. Retrieved from http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf
- Piaget, J. (1929). *La representación del mundo en el niño*. Morat, Ed. Retrieved from https://books.google.es/books/about/La_representación_del_mundo_en_el_niño.html?id=Ez_KcXS8_IUC&hl=es
- Ponds, & Zimmerman. (2012). *Preschool language scale-fifth edition*. San Antonio: Pearson, Ed..
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandosm, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire and emotions understanding. *Cognitive Development*, 18, 139-158.
- Serrano, J. (2013). Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años. Gerona: *Universitat de Girona*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10803/123549>
- Taberner, M.E., & Politis, D.G. (2013). Reconocimiento de emociones básicas y complejas en la variante conductual de la demencia frontotemporal. *Neurologia Argentina*, 2(5), 57- 64.
- Uribe, S., Gómez, M., & Arango, O. (2010). La teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28–37.
- Villeres, J., & Vilieres. (2000). The interface of language and theory of mind. *Author manuscript, Library of Medicine*, 117, (11), 1858-1878.

Vygotsky, L. . (1978). Interaction Between Learning and Development. *Readings on the development of children* (34–40). New York: American Books.

Yus, F. (Epagraphic). (2003). *Cooperación y relevancia: dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. San vicente, España: Universidad de Alicnate.