

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**Diferencias y Efectos de la Edad y el Género en el Desempeño de una Escala de
Desarrollo y Tareas Sociocognitivas en Niños de 0 a 36 Meses**

Nikoll Daniela Torres Díaz

Juan José Giraldo Huertas (Asesor)

Nota del Autor

Nikoll D. Torres D., Estudiante de Psicología, Universidad de la Sabana, 2017.

nikolltodi@unisabana.edu.co

Juan J. Giraldo H., Docente Investigador, Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, 2017. juangh@unisabana.edu.co

Resumen

El objetivo de este estudio fue observar las diferencias y efectos de la edad y el género en una escala de desarrollo y tareas sociocognitivas en niños de 0 a 36 meses. Se realizó con 30 bebés (15 niños y 15 niñas) entre 1 y 36 meses del departamento de Cundinamarca. Se aplicó la escala de desarrollo de Haizea Llevant que evalúa cuatro áreas, socialización, lenguaje y lógica matemática, manipulación y postural; además seis tareas sociocognitivas (Callaghan et al., 2011), atención conjunta, juego simbólico (pretensión), señalamiento, colaboración, ayuda instrumental y seguimiento visual detrás de barreras. Con respecto a Haizea Llevant, no hubo diferencias que evidenciaran una relación directa con la edad; en cuanto al género si se observó que en las áreas de “socialización” y “lenguaje y lógica matemática” las niñas tuvieron un mejor desempeño que los niños, al contrario de lo encontrado en el área de manipulación, donde los niños evidenciaron mejor desempeño. En las tareas sociocognitivas, se encontró que en la tarea de “juego simbólico” el desempeño incrementó con la edad en el objetivo con los juguetes convencionales y las niñas tuvieron un mejor desempeño que los niños, tanto en la tarea con los juguetes convencionales como en los no convencionales, al igual que en la tarea de “colaboración” en el ensayo de perturbación. En las tareas de “ayuda instrumental” y “seguimiento visual detrás de barreras” los niños tuvieron un mejor desempeño con respecto a las niñas.

Palabras clave: Desarrollo sociocognitivo, escala de desarrollo, atención conjunta, juego simbólico (pretensión), señalamiento, colaboración, ayuda instrumental y seguimiento visual detrás de barreras.

Abstract

The aim of this study was to observe the differences and effects of age and gender on a development scale and social-cognitive skills in children aged 0-36 months. It was performed with 30 babies (15 boys and 15 girls) between 1 and 36 months of the Cundinamarca department. It was applied the development scale of Haizea Llevant that evaluates four areas, socialization, language and mathematical logic, manipulation and postural; besides six social-cognitive skills (Callaghan et al., 2011), joint attention, pretense, declarative pointing, collaboration, instrumental helping and gaze following behind barriers. With regard to Haizea Llevant, there were no differences that showed a direct relationship with age; in terms of gender, it was observed that in the areas of "socialization" and "language and mathematical logic" girls performed better than boys, contrary to what is found in the area of manipulation, where the children showed better performance. In the social-cognitive skills, it was found that in the "pretense" task the performance increased with age in the target with the conventional toys; and girls performed better than boys, both in the task with conventional and non-conventional toys, as in the "collaboration" task in the perturbation trial. In "instrumental helping" and "gaze following behind barriers" tasks boys performed better than girls.

Keywords: Social-cognitive development, development scale, joint attention, pretense, declarative pointing, collaboration, instrumental helping and gaze following behind barriers.

Este trabajo parte de la revisión de instrumentos utilizados en el programa financiado por Colciencias denominado “Unión temporal: Alianza por un inicio parejo de la vida”, el cual realizó una caracterización de las condiciones individuales y familiares, las prácticas cotidianas de cuidado, las formas de participación y las redes de apoyo que favorecen o limitan el cuidado de la salud para el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años en la región Sabana Centro de Cundinamarca y 5 municipios de Boyacá . Los instrumentos empleados en el marco de este proceso de evaluación son una adaptación de la tabla de desarrollo Haizea-Llevant (Fernández, 1988) y algunas tareas sociocognitivas (Callaghan et. al, 2011).

En relación con lo anterior es necesario precisar a que hace referencia el desarrollo sociocognitivo. De forma general, el desarrollo sociocognitivo relaciona tres variables fundamentales. La primera de ellas hace referencia a los antecedentes frente a los cuales se estudian los contextos socioculturales, económicos y las prácticas de los padres, entre otros; la segunda variable retoma las representaciones mentales las cuales ahondan en las atribuciones, actitudes y creencias de los niños; finalmente, los resultados (outcomes) de los niños son una variable en donde se observa de forma específica el nivel de bienestar social, psicológico y académico de los niños (Olson & Dweck, 2008).

En cuanto a su metodología, el desarrollo sociocognitivo busca una comprensión normativa e ideográfica de los procesos y las representaciones mentales, especialmente a través de los contextos sociales reales (Olson & Dweck, 2008), identificando así, la diversidad y complejidad de las personas en diferentes escenarios de la vida cotidiana, que surge a partir de la interacción con los demás seres humanos.

En diversos estudios realizados sobre el desarrollo sociocognitivo se ha encontrado relación directa con temas como agresión (Dodge et al., 2003; Dodge & Frame, 1982; Hudley & Graham, 1993), motivación (Aronson, Fried & good, 2002; Beer, 2002; Heyman & Dweck, 1998) y resultados desde las neurociencias (Kobayashi, glover & Temple, 2007; Saxe, 2006). En tales estudios, la edad no ha sido una variable constantemente relacionada con el desarrollo de habilidades sociocognitivas.

Por otra parte se encuentran trabajos realizados con niños prescolares (Olson, Banaji, Dweck & Spelke, 2006; Olson, Dunhaim, Dweck, Spelke & Banaji, 2008) y adolescentes

(Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Graham, Hadley & Williams, 1992). Escasos han sido los trabajos realizados con niños de 0 a 36 meses en desarrollo sociocognitivo. Entre los más relevantes encontramos algunos que han comparado el desempeño en algunas habilidades sociocognitivas con grupos de niños entre uno y tres años de edad (Callaghan et al., 2011). En razón del bajo reporte de trabajo con este rango de edad, se han generado grandes inquietudes y se ha constituido en un reto el estudio de esta población. En ese sentido, el presente trabajo busca constituirse en un aporte al estudio y construcción de nuevos postulados e instrumentos para abordar el desarrollo sociocognitivo en niños y niñas menores de 0 a 36 meses.

Finalmente y como elemento relevante en el proceso de estudio es posible señalar que el género ha sido una variable relevante para el desarrollo sociocognitivo, pues se ha encontrado que el comportamiento de los niños y niñas es altamente influenciado por la representación o categorización que tienen de sí mismos (Bussey & Bandura, 1999; Martin & Little, 1990; Martin & Ruble, 2004).

En ese orden de ideas en un primer momento será descrita de forma breve la tabla de desarrollo Haizea Llevant (Fernández, 1988); posteriormente se presentarán una serie de tareas desarrolladas por autores como Callaghan en el marco del desarrollo cognitivo; finalmente serán expuestos los resultados y hallazgos del ejercicio de investigación, esto con respecto a habilidades sociocognitivas tales como: atención conjunta, juego simbólico (pretensión), señalamiento, colaboración, ayuda instrumental y seguimiento visual detrás de barreras.

Tabla de Desarrollo de Haizea-Llevant

La tabla de desarrollo de Haizea- Llevant fue producto de dos programas, el estudio Llevant realizado en Cataluña y el programa Haizea en el País Vasco (Fernández, 1988). Este instrumento permite observar el desarrollo cognitivo, social y motor de los niños de 0 a 5 años, valorando cuatro áreas fundamentales: socialización (26 ítems), lenguaje y lógica matemática (31 ítems), manipulación (19 ítems) y postural (21 ítems).

Para su aplicación y evaluación se tiene en cuenta que la tabla indica en color verde (Ver Figura 1) al inicio de cada habilidad que se espera a determinada edad, que el 50% de la población objeto de estudio realiza el ítem satisfactoriamente; el punto o edad donde se unen el color verde y el color azul hace referencia a que el 75% de la población realiza el ítem

diversos en donde además se toman en cuenta las variables de edad y género de los sujetos de estudio.

La atención conjunta fue abordada en un primer momento por Bruner (1983), quien se interesó por las habilidades de atención conjunta de los niños pequeños como instrumento de comunicación con los demás, incluyendo particularmente la adquisición de símbolos lingüísticos convencionales. La atención conjunta ajusta el comportamiento de uno a otro individuo, es decir que no solo comprende lo que el otro está haciendo, sino que además anticipa sus acciones basándose en gran parte en lo que el otro está atendiendo. Pero la atención conjunta es mucho más que monitorear la atención del otro, pues es realmente una “atención compartida” ya que cada uno sabe que el otro está monitoreando su atención y a su vez cada uno hace seguimiento de ese monitoreo recíproco (Tomasello, 1995). Esta habilidad sociocognitiva también puede surgir del interés compartido por dos individuos hacia un mismo objeto y se observa entre finales del primer año y principios del segundo (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter, Akhtar & Tomasello, 1998).

El juego simbólico surge de aquel escenario direccionado hacia el niño, en donde adultos o pares usan objetos y comportamientos como símbolos para crear situaciones y combinar hechos reales e imaginarios; aunque con el tiempo los niños logran realizar actos simbólicos por su propia cuenta. Estos primeros juegos simbólicos están orientados hacia los otros, teniendo en cuenta su contexto social (Rakoczy, Tomasello, & Striano, 2005). El uso temprano de juegos simbólicos depende en gran medida de los modelos de los otros, pero luego están basados en una comprensión y aplicación creativa de la función simbólica. Esto quiere decir que si en la cultura se presentan cambios que afecten las interacciones sociales a las que ha estado expuesto el niño, posiblemente podría afectar el inicio de la comprensión y desarrollo de esta habilidad (Rakoczy & Tomasello, 2006).

Con respecto al señalamiento se ha determinado que los niños utilizan diferentes gestos para comunicarse con los demás, antes de utilizar cualquier lenguaje convencional, en especial el gesto de señalar. Señalar objetos o personas es impulsado por un motivo social, con la intención de referenciar o informar algo (Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007). Esta habilidad de

señalar por medio del dedo índice se puede observar por primera vez alrededor de los 12 meses de edad (Carpenter et al., 1998; Leung & Rheingold, 1981).

La habilidad de “colaborar” o “cooperar” hace referencia a esos compromisos conjuntos entre dos o más personas que se tienen para objetivos comunes. En estas situaciones en donde se tienen objetivos comunes, las personas involucradas suelen operar bajo la expectativa de que comparten un compromiso, y si una de esas personas no logra sostener su parte del trato, entonces el otro tendrá como opción “reenganchar” a su compañero en esa actividad conjunta. Es decir, “cooperar” no es solamente realizar esa acción conjunta para un objetivo en común, sino que además es ese intento de “reenganchar” a su compañero, cuando este abandone o se abstenga de realizar esta tarea conjunta (Callaghan et al., 2011).

Frente a la ayuda instrumental se ha señalado que los niños son capaces de distinguir entre “ayudantes” y “no ayudantes” alrededor de los 6 meses (Hamlin, Wynn & Bloom, 2007); sin embargo, la ayuda instrumental es una habilidad que solo emerge en el segundo año de vida y requiere que el niño entienda cuál es el objetivo que la persona está tratando de lograr (meta), cuáles son los obstáculos para lograrlo y cuáles son los procedimientos para eliminar los obstáculos (Warneken & Tomasello, 2006; 2007).

Finalmente con respecto al seguimiento visual detrás de barreras se ha señalado que alrededor de los 12 meses, los bebés realizan seguimientos visuales más sofisticados, donde empiezan a comprender que la gente además de orientarse en una dirección, está observando algo en particular. Es decir, los bebés además de seguir la mirada del adulto, suelen señalar o verbalizar el objeto al cual se dirige la mirada del adulto; de manera que si este direcciona su mirada con una venda en los ojos, el niño no hace un seguimiento visual (Brooks & Meltzoff, 2002).

Con respecto a las aproximaciones en el marco de procesos de investigación, hechas por diversos autores a estas tareas cognitivas, tenemos en primer lugar a Callaghan et al. (2011) quien desarrolló un estudio en donde se evaluó la atención conjunta de 54 infantes entre 8 y 13 meses de edad, pertenecientes a 3 contextos socioculturales diferentes (Peru, India y Canadá), comprobando que la gran mayoría de los bebés presentaron al menos un episodio de atención conjunta entre ocho proporcionados.

Adicionalmente otros autores observaron que algunos episodios de atención conjunta se inician cuando un bebé sigue la mirada de otra persona y comprueba con el otro si se está compartiendo el mismo objeto de atención. En otras ocasiones puede pasar que la otra persona siga el foco del bebé y comience a comunicarse sobre ese objeto de atención, mientras el bebé hace una verificación entre el objeto y su compañero. En estas situaciones es donde el niño empieza a explorar una comunicación compartida y es allí donde la atención conjunta se convierte en una herramienta fundamental para el logro de otras actividades colaborativas, como la comunicación temprana y el lenguaje, los cuales aparecen alrededor de los 12 meses (Tomasello, 2003).

Frente al juego Simbólico o pretensión en diversos trabajos se ha encontrado que en la clase media los niños pequeños después de los dos años comienzan a comprender actos simbólicos como simbólicos auténticos (Rakoczy & Tomasello, 2006). Sin embargo, es importante tener en cuenta que la pretensión simbólica mediante la sustitución de objetos, es menos común que habilidades como el juego de roles, lo que hace que su universalidad sea menos clara (Chick, 2010).

Rakoczy, Striano y Tomasello (2004) hacen una distinción entre “pretender” y “tratar”, en cuanto a la intención y a las actitudes que caracterizan estas dos estructuras de comportamientos incompletos. Por ejemplo, el niño que “pretende servir agua de un recipiente lleno a una taza” aparentemente tiene la misma intención que el niño que “trata de servir agua de un recipiente lleno a una taza”, la diferencia es que el primero realmente no quiere servir el agua, en cambio el segundo quiere servirla pero falla. Por otro lado, el primer niño se siente satisfecho y acompaña su juego simbólico con sonidos, en cambio el segundo niño se siente algo frustrado ya que está generando un esfuerzo real por servir el agua.

Callaghan et al. (2011) observaron esta habilidad sociocognitiva de “pretensión” con juegos convencionales y no convencionales en niños de tres culturas diferentes, encontrando que los niños canadienses realizan más actos simbólicos que los niños de India y Perú. También identificaron que en las 3 culturas los niños presentaron una mayor frecuencia en actos simbólicos con juguetes convencionales que con los no convencionales.

En cuanto al señalamiento Callaghan et al. (2011) evaluaron esta habilidad en 42 bebés entre 10 y 13 meses, 9 de Canadá, 21 de India y 12 de Perú; encontrando así, que en Canadá se presentó la frecuencia más alta de niños que señalaron al menos una vez. Además se identificó una correlación significativa entre el nivel educativo de la madre y la cantidad de señalamientos proporcionados por el bebé, es decir que los niños con mayor cantidad de señalamientos eran hijos de madres que al menos tenían un nivel de escolaridad universitario y por el contrario, aquellos niños que no presentaron señalamientos correspondían a las madres que no tenían un nivel educativo inferior (primaria o bachillerato).

En relación con la habilidad de colaboración, Warneken, Chen y Tomasello (2006) evaluaron esta habilidad en niños de 18 y 24 meses, obteniendo tres grandes conclusiones; primero, identificaron que los niños de 18 y 24 meses colaboraron en varias tareas donde se requería una acción conjunta de dos personas. En segundo lugar, los niños de los dos grupos de edad mejoraron su capacidad de coordinar con la pareja (adulto) que requería la tarea para realizarse exitosamente entre dos. Finalmente, observaron que los niños tanto de 18 como de 24 meses solicitaron el “reenganche” de la actividad cuando su pareja (adulto) la interrumpía (intencionalmente), absteniéndose de colaborar; lo cual sigue siendo una habilidad de cooperación con un grado de dificultad mayor.

En otro estudio similar, Gräfenhain, Behne, Carpenter y Tomasello (2009) identificaron que los niños de 3 años reaccionaron con una frecuencia mayor que los niños de 2 años, en aquellas tareas conjuntas donde el adulto abandonaba la actividad, es decir los niños mayores intentaban “reenganchar” a su pareja en el compromiso conjunto, aun cuando ellos mismos podían terminar la actividad de manera individual. Por su parte Callaghan et al. (2011) encontraron que los niños de la India y Perú tuvieron mayor número de intentos de “reenganche” en las tareas conjuntas, que los niños de Canadá. Además observaron que en los tres contextos los niños inician su sensibilidad colaborativa en los juegos entre los 17 y los 20 meses.

Frente a la habilidad de ayuda instrumental en diversos estudios se estableció que los niños son capaces de distinguir entre “ayudantes” y “no ayudantes” alrededor de los 6 meses (Hamlin, Wynn & Bloom, 2007); sin embargo, se pudo observar que la ayuda instrumental es una habilidad que solo emerge en el segundo año de vida, y requiere que el niño entienda cuál es el

objetivo que la persona está tratando de lograr (meta), cuáles son los obstáculos para lograrlo y cuáles son los procedimientos para eliminar los obstáculos (Warneken & Tomasello, 2006; 2007).

Warneken y Tomasello (2006) destacaron en su estudio que los niños de 18 meses en la mayoría de casos ayudaban al adulto, casi de manera inmediata, mucho antes de que este verbalizara su problema o realizara contacto visual, como medio para solicitar ayuda. En otro estudio, Warneken y Tomasello (2007) exploraron esta habilidad en niños de 14 meses, encontrando que efectivamente ellos también ayudan instrumentalmente a esa otra persona que no ha podido conseguir su objetivo. Además lo hicieron de manera espontánea, sin que el adulto solicitara ayuda de manera verbal y en muchos casos sin necesidad del contacto visual como solicitud de ayuda. Tanto los niños de 14 meses (Warneken & Tomasello, 2007) como los de 18 meses (Warneken & Tomasello, 2006) ayudaron al adulto que se centraba en el problema, es decir que en situaciones donde el adulto no parecía frustrarse, el niño no decidía ayudarlo.

Por otra parte Callaghan et al. (2011) encontraron que tanto los niños de 18 como los de 24 meses de las tres culturas ayudan significativamente más, cuando el adulto realmente necesita de la ayuda para continuar con su actividad. Además, concluyeron que efectivamente los infantes de 18 meses de las tres culturas responden satisfactoriamente a esta habilidad. En cuanto a las diferencias culturales, identificaron que en el grupo de 24 meses hay mayores niveles de ayuda por parte de los niños de Canadá.

Finalmente con respecto al seguimiento visual detrás de barreras, Moll y Tomasello (2004) identificaron que los infantes de 12 meses también pueden realizar un seguimiento visual a lugares que se encuentran fuera de su campo visual; es decir, que si un adulto está mirando un objeto que se encuentra detrás de una barrera (el cual el niño no puede ver desde donde se encuentra), el niño se desplazara hasta detrás de la barrera para poder ver lo que el adulto estaba mirando. Callaghan et al. (2011) comparó esta habilidad en niños de 12 y 17 meses y observaron que la mayoría de niños de ambos grupos de edad en las tres culturas, realizaron al menos un seguimiento visual detrás de una barrera.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo pretende observar las diferencias y efectos del género y la edad en la escala de desarrollo de Haizea-Llevant y en las tareas sociocognitivas de Callaghan en niños de 0 a 36 meses.

Método

Participantes

Este trabajo se realizó con 30 bebés (15 niños y 15 niñas) entre 1 y 36 meses de edad, de estratos dos (6 niñas y 5 niños), tres (8 niñas y 8 niños), cuatro (1 niño) y cinco (1 niña y 1 niño); pertenecientes al departamento de Cundinamarca (Bogotá= 22; Funza= 6; Chía=1) y Santander (Puente Nacional=1). Las madres o principales cuidadores de los niños participantes tienen un grado de escolaridad “bachiller” (9 niñas y 5 niños), “técnico” (2 niñas y 5 niños) o “universitario” (4 niñas y 5 niños).

La muestra fue intencional, teniendo en cuenta el género y la edad, es decir que se seleccionaron 3 niñas y 3 niños por cada rango de edad. Los rangos de edad fueron los siguientes: 0 a 6 meses, 7 a 13 meses, 14 a 20 meses, 21 a 27 meses y 28 a 36 meses (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Edad promedio (en meses) por cada rango de edad, en niñas y niños

Rango de edad (meses)	Niñas		Niños	
	M	DS	M	DS
0-6	1,7	0,6	4,3	1,2
7-13	11,7	1,2	11,3	1,5
14-20	17,0	2,0	18,3	1,2
21-27	23,3	2,1	25,7	2,3
28-36	33,7	3,2	33,3	4,6

Es importante tener en cuenta que los tiempos aproximados de aplicación son por cada niño y que los materiales desechables (vaso, cuchara, pañuelo) y las hojas de papel anteriormente descritas no son reutilizables, es decir que se requiere uno por niño.

Tareas socio cognitivas.

Además de la tabla de observación de Haizea-Llevant, se aplicaran seis tareas socio-cognitivas obtenidas del estudio de Callaghan et al. (2011) en los niños y niñas de 14 a 36 meses. Estas tareas son: atención conjunta, juego simbólico (pretensión), señalamiento, colaboración, ayuda instrumental y seguimiento visual detrás de barreras.

Los materiales para “atención conjunta” son seis imágenes llamativas de 19x19 (ver apéndice B) y requiere de un tiempo aproximado de aplicación de 5 minutos. El objetivo de esta tarea es que el niño siga con la cabeza y la mirada cada una de las láminas desplazadas por el entrevistador.

Para la tarea de “juego simbólico (pretensión)”, los materiales que se requieren son una muñeca y un carro (juguetes convencionales), un vaso desechable y un marcador grueso (juguetes no convencionales) (ver apéndice C). El objetivo de esta tarea es observar si el niño realiza algún acción real o imaginaria con alguno de los juguetes tanto convencionales como no convencionales, por ejemplo: darle de comer a la muñeca, subir el carro por un puente, servir jugo en el vaso y llevarse a la boca, ponerse el marcador en la oreja y realizar sonidos como si estuviera hablando por teléfono, entre otros. Se requiere de un tiempo aproximado de 8 minutos para su aplicación.

En la tarea de “señalamiento” los materiales requeridos son 6 láminas con dibujos llamativos (19x19 cm), las mismas utilizadas en la tarea de “atención conjunta” (ver apéndice B), cinta adhesiva o de velcro para pegarlas en la pared. El objetivo de esta tarea es que el niño señale con el dedo índice y el brazo extendido alguna de las imágenes. Para esta actividad se requiere de un tiempo aproximado de aplicación de 5 minutos.

Los materiales utilizados en la tarea de “colaboración” son dos tubos de pvc de 50 cm cada uno, dos tapones (para cerrar un extremo de cada tubo), una unión (para unir los tubos de los extremos sin tapón) y un objeto pequeño (para introducir en el tubo) (ver apéndice D). El

objetivo de esta actividad para el primer ensayo que es de compromiso, es que el niño hale de un extremo del tubo y el entrevistador del otro para que se separen los dos tubos y caiga el objeto pequeño al piso; el segundo ensayo que es el de perturbación, es que el niño no solamente hale de un extremo del tubo, sino que busque al entrevistador para iniciar de nuevo la actividad cuando este ha dejado caer su extremo del tubo. Esta tarea dura aproximadamente 5 minutos.

Para la tarea de “ayuda instrumental” los materiales son una hoja blanca y un marcador (ver apéndice E), el tiempo aproximado de aplicación es de 5 minutos. El objetivo de esta tarea es que el niño deje su posición, recupere y alcance el marcador a la entrevistadora, una vez que a esta se le ha caído.

Finalmente, en la tarea de “seguimiento visual detrás de barreras”, los materiales utilizados son una lámina de fomi de un color llamativo (80 cm de ancho x 60 cm de largo) y diferentes objetos llamativos (ver apéndice F). El objetivo de esta tarea es que el niño deje su posición, intentando observar lo que hay detrás de la barrera (lámina de fomi); el tiempo aproximado de aplicación es de 5 minutos.

Procedimiento

Selección y búsqueda de la muestra.

La selección de la muestra se hizo teniendo en cuenta la edad y el género, es decir se buscaron 3 niños y 3 niñas para cada rango de edad (0 a 6 meses, 7 a 13 meses, 14 a 20 meses, 21 a 27 meses y 28 a 36 meses).

Esta búsqueda de participantes se hizo de dos maneras diferentes. En el caso de los niños de Funza, se informaba de la elaboración del proyecto a la comunidad y se indagaba si estaban interesados en que sus hijos participaran; de esta forma se consiguieron 6 de los niños. El resto de los niños se consiguieron gracias a la colaboración de varias madres de familia, de distintos lugares, quienes de una u otra forma conocían a la investigadora y se enteraron del objetivo del presente trabajo, decidiendo así que sus hijos hicieran parte del mismo.

Luego de explicarles el objetivo de la investigación y de la forma en que se evaluarían los niños y el tipo de actividades que se realizarían con ellos, teniendo en cuenta la edad, las madres

prosiguieron a firmar el consentimiento informado, donde autorizaban la participación de sus hijos en el presente estudio. Después se continuaba con la aplicación de los instrumentos en el hogar de cada niño.

Aplicación de instrumentos.

En primera medida se pedían algunos datos de la madre (nombres y apellidos, dirección, teléfono, barrio, localidad, estrato y nivel educativo), luego se completaban los datos del niño (a) (nombres, apellidos, género) y finalmente se calculaba su edad en meses.

Luego, a todos los niños y niñas de 0 a 36 meses se les aplicó la tabla de observación Haizea Llevant, teniendo en cuenta el rango de edad en que se encontraban. Luego se realizaron las tareas socio cognitivas, pero únicamente a los niños y niñas de 14 meses en adelante, es decir que estas tareas no se realizaban a los niños de los rangos de 0 a 6 meses y de 7 a 13 meses.

Tabla de desarrollo Haizea Llevant.

Teniendo en cuenta el rango de edad, se realizaba la correspondiente evaluación. Inicialmente todos los ítems se observaban naturalmente o se proporcionaba algún objeto para evidenciar el cumplimiento del ítem, pero cuando por alguna circunstancia la conducta a evaluar (ítem) no se observaba por el entrevistador, se preguntaba a la madre si el niño realizaba o no la acción. Si el niño cumplía con el ítem o realizaba la conducta evaluable, se ponía una “x” en la columna “SI”, en caso contrario se ponía una “x” en la columna “NO”.

Luego de realizada esta observación con la tabla de Haizea-Llevant, se continuaba con la aplicación de las tareas sociocognitivas a los niños de 14 a 36 meses.

Atención conjunta.

En esta tarea, el entrevistador se sentó en el piso con el niño y el cuidador, luego se le indicó al cuidador sentar al niño en sus piernas de tal forma que éste y el niño quedaran mirando al entrevistador. Después se le pidió al cuidador que ayudara a mantener al bebé en esta posición y se abstuviera de interactuar o ayudar al niño durante el ejercicio; enseguida se llamó al niño por su nombre, se levantó la primera lámina al lado izquierdo -manteniendo contacto visual con

el niño-, luego se miró y se señaló la lámina, se volvió a mirar al niño y se le dijo: “mira, mira” sin dejar de señalar la foto. Después de 8 segundos aproximadamente, se cambiaba la lámina hasta realizar el mismo procedimiento con las seis. Finalmente se indicaba con una “X” la casilla con el número correspondiente a las láminas en las que el bebé cumplió con el objetivo.

Juego simbólico (pretensión).

Lo primero que se realizó en esta actividad fue ubicar los juguetes convencionales (carro y muñeca) en el piso, se sentó al niño en frente de estos y se le permitió interactuar con los juguetes, de tal forma que eligiera uno de los dos. Luego de que el niño escogió uno de los juguetes convencionales, se le permitió aproximadamente un minuto de juego libre en donde el entrevistador no interviene; después éste realiza dos actos simbólicos con el juguete escogido por el niño (muñeca: simula darle una bebida a la muñeca y la pone a bailar alrededor de la mesa, carro: se toma el carro y lo choca por tener un encuentro cercano con otro vehículo en una intersección). Posterior a esto, se espera y se observa si el niño realiza una acción simbólica con el juguete; en caso afirmativo, se pone una “X” en la columna “acción juguete convencional-SI”.

Luego de esto, se realizó el mismo procedimiento con los juguetes no convencionales (vaso desechable y marcador grueso), donde el niño interactúa un minuto con alguno de los dos juguetes no convencionales, luego el entrevistador realiza dos actos simbólicos (vaso: hace la acción de servir una bebida en el vaso y de tomársela diciendo al final “uhmm! Delicioso”, marcador grueso: toma el marcador y hace como si fuera un carro y luego como si fuera un teléfono). Enseguida se espera y se observa si el niño realiza alguna acción simbólica con el juguete no convencional; en caso de observar algún acto simbólico, se indica con una “X” la columna “acción juguete no convencional-SI”.

En caso de no observar ningún acto simbólico con el juguete convencional o con el juguete no convencional, se señala con una “X” la columna “acción juguete convencional-NO” y “acción juguete no convencional- NO”, respectivamente.

Señalamiento.

En primer lugar, el entrevistador pegó las 6 fotografías a la pared, de tal forma que hubiera una distancia aproximada de 15 cm entre cada una. En segundo lugar, se le indicó al cuidador

que cargara al bebé en la cintura durante todo el ejercicio; luego se le dijo al niño y al cuidador: “van a observar la pared”. Durante la exploración del niño, el entrevistador observó si en algún momento el niño señalaba con el dedo y el brazo estirado alguno de los objetos o imágenes.

En caso de que así fuera, se indicaba con una “X” en la columna “SI” correspondiente a la tarea de señalamiento. Si por el contrario, no se observaba la acción de señalar (dedo índice estirado), se ponía una “X” en la columna “NO”.

Colaboración.

En esta tarea, se realizó un “ensayo de compromiso” y luego un “ensayo de perturbación”. Primero, se le indicó al cuidador sentarse con el niño de tal forma que quedaran mirando al entrevistador. Segundo, se le dijo al niño: “mira cómo se juega este juego”, luego se mostró al niño las dos partes del tubo, después se tomó el juguete pequeño y se introdujo en uno de los tubos y luego se unieron los dos tubos. Enseguida se le dijo al niño: “hala”, esperando a que el niño halara de su extremo de una manera coordinada para que el tubo se separara (ensayo de compromiso). Si el niño realizaba esta acción se indicaba con una “X” la columna “ensayo de compromiso-SI”.

Después de realizar tres o cuatro veces este “ensayo de compromiso”, se continuó con el “ensayo de perturbación”, en donde se levantó el tubo y se le dijo al niño: “hala”, inmediatamente el entrevistador soltó su extremo del tubo antes de que el niño halara, al dejar caer el tubo no se realizó ninguna expresión verbal ni corporal. Se esperó a que el niño buscara al entrevistador para iniciar la actividad nuevamente, en este caso se señalaba con una “X” la columna “ensayo de perturbación-SI”.

En caso de que el niño no halara de su extremo para que el tubo se separara, se colocaba una “X” en la columna “ensayo de compromiso-NO” y en caso de que el niño no buscara al entrevistador para iniciar de nuevo la actividad, se indicaba con una “X” la columna “ensayo de perturbación-NO”.

Ayuda instrumental.

En primer lugar se le indicó al cuidador que sentara al niño a un metro del entrevistador, aproximadamente; en segundo lugar, el entrevistador tomó el marcador y la hoja blanca, asegurándose que el niño lo estuviera observando, continuó a dibujar durante 20 segundos. En tercer lugar, se dejó caer el marcador y luego se recogió (no se realizó ningún tipo de gesto) para seguir dibujando.

Después de 10 segundos de seguir dibujando, se dejó caer de nuevo el marcador, esta vez un poco más cerca del niño y sin que el entrevistador lo recoja. Este se quedó alternando la mirada entre el niño y el marcador, sin ningún tipo de gesto ni verbalización, esperando que el niño lo recogiera y se lo pasara al entrevistador; si esto era lo que realizaba el niño, la tarea habría finalizado.

Si después de 10 segundos el niño no recogía y no le pasaba el marcador al entrevistador, este continuaba mirando al niño y al marcador pero con un gesto de angustia. Si de esta forma el niño levantaba el marcador y se lo pasaba al entrevistador, la actividad se daba por terminada. Pero si después de 10 segundos, esto no sucedía, el entrevistador continuaba mirando el marcador y el niño, esta vez no solo con un gesto de angustia, sino con la siguiente verbalización: “mi marcador”, esperando la acertada reacción del niño.

Finalmente, se indicaba con una “X” la columna “SI” en caso de que el niño hubiera dejado su posición y hubiera alcanzado el marcador al entrevistador, de lo contrario se señalaba con una “X” la columna “NO”. En caso afirmativo se anotaba además, en la columna “observación”, si el niño alcanzó el marcador al entrevistador en el primer momento “sin gesto”, en el segundo momento “con gesto” o si fue en el tercer momento “con gesto y verbalización (mi marcador)”.

Seguimiento visual detrás de barreras.

En esta tarea lo primero que se realizó fue ubicar la barrera (lámina de fomi) de forma vertical, luego se ubicaron los juguetes detrás de la barrera (sin que el niño los viera), después se le dijo al cuidador que se sentara al lado del niño de tal forma que quedaran a 40 cm de distancia de la barrera, aproximadamente.

Enseguida, el entrevistador se sentó al lado derecho, en medio del niño y la barrera, de tal forma que no obstruyera el camino (del niño a la barrera). Después de esto, el entrevistador observó al niño, se inclinó hacia la barrera (observando los juguetes que se encontraban detrás) y realizó una expresión de “asombro” acompañada de la verbalización “OH”, durante 5 segundos aproximadamente”.

Luego el entrevistador vuelve a observar al niño, esperando que este deje su posición, se acerque a la barrera e intenté observar lo que hay detrás de esta. Finalmente, si el niño logra realizar dicha tarea, se indica con una “X” la columna “SI”, de lo contrario se señalara la columna “NO”.

Análisis de datos.

Para analizar cuantitativamente la información obtenida con la tabla de observación de Haizea-Llevant, se aplicó una escala de puntuación donde se pone un valor entre 0 y 3 teniendo en cuenta la edad exacta (meses) del niño y si al contestar satisfactoriamente el ítem este se ubicaba en el área de color verde (50% de la población= 3 puntos) o en el punto o edad donde se unen el color verde y el color azul (75% de la población = 2 puntos) o en el color azul (95% de la población = 1 punto) o si no se observaba la habilidad (0 puntos). Luego se obtiene el promedio para cada rango de edad (0-6, 7-13, 14-20, 21-27, 28-36), teniendo en cuenta el desempeño de los seis niños. Además también se obtiene el promedio del desempeño por género, correspondiente al de las quince niñas y al de los quince niños.

En las tareas socio cognitivas: juego simbólico (juguetes convencionales, no convencionales), señalamiento, colaboración (ensayo de compromiso, ensayo de perturbación) y seguimiento visual detrás de barreras se utilizaron los valores “1” cuando no cumplía con el objetivo de la tarea y “2” en caso contrario. En la tarea “atención conjunta o compartida” los valores utilizados son “0, 1, 2, 3, 4, 5 o 6” correspondientes al número de imágenes con las que el niño cumplió el objetivo. En la tarea de “ayuda instrumental”, los valores 1, 2 o 3 corresponden a cumplir con el objetivo “sin gesto ni verbalización”, “con gesto” o “con gesto y verbalización –mi marcador”, respectivamente.

Resultados

Tabla de desarrollo Haizea-Llevant

En cuanto a la tabla de desarrollo Haizea-Llevant se hallaron los resultados teniendo en cuenta por un lado, el promedio del desempeño de cada área (socialización, lenguaje y lógica matemática, manipulación y postural) con respecto a la de edad (0 a 6, 7 a 13, 14 a 20, 21 a 27 y 28 a 36 meses) y por otro lado, el promedio del desempeño en cada área con respecto al género (femenino y masculino).

Desempeño con respecto a la edad.

En el área de socialización los niños de 0 a 6 meses y de 28 a 36 meses tuvieron el mejor desempeño con un promedio de 7,8 ($ds=1,72$; 0 a 6 meses) ($ds=3,60$; 28 a 36 meses) y el promedio más bajo lo obtuvo el grupo de niños de 21 a 27 meses ($\bar{X}=3,2$; $ds=0,98$). De los 0 a los 27 meses, se observa un descenso en el desempeño de los niños a medida que aumenta la edad (ver apéndice G).

En el área de lenguaje y lógica matemática, no se evidencia del todo una relación directamente proporcional entre el desempeño de los niños y la edad, pues el promedio de este no es mayor necesariamente con el aumento de edad. Sin embargo el promedio más bajo lo obtuvo el grupo de edad de 0 a 6 meses ($\bar{X}=4,8$; $ds=1,47$) y el promedio más alto lo evidenció el grupo de los niños mayores, de 28 a 36 meses ($\bar{X}=10,8$; $ds=3,54$) (ver apéndice H).

En el área de manipulación los niños de 0 a 20 meses mantuvieron un promedio en su desempeño entre 4,5 ($ds=2,59$; 7 a 13 meses) y 5,2 ($ds=2,14$; 14 a 20 meses). El grupo de niños de 21 a 27 meses obtuvo el desempeño más bajo ($\bar{X}=2$; $ds=1,83$) y por el contrario, los niños de 28 a 36 meses tuvieron el mejor desempeño ($\bar{X}=5,8$; $ds=1,94$) (ver apéndice I).

En el área postural los niños de 0 a 27 meses tuvieron un desempeño con un promedio que no tuvo mayor variación con respecto a la edad, es decir no se observó una relación directa entre el desempeño y el rango de edad. El promedio más bajo lo obtuvo el grupo de niños de 14 a 20 meses ($\bar{X}=2,7$; $ds=2,94$) y el desempeño más destacado lo evidenció el grupo de niños mayores, con edad de 28 a 36 meses ($\bar{X}=7$; $ds=3,74$) (ver apéndice J).

Desempeño con respecto al género.

En cuanto al desempeño de cada área teniendo en cuenta el género, se observó que en “socialización” y “lenguaje y lógica matemática” las niñas tuvieron un mejor desempeño con promedio de 6,6 (ds=2,41) y 8,1 (ds=3,62) respectivamente, con respecto a los niños quienes obtuvieron un promedio de 5,8 (ds=2,98) en socialización y 6,3 (ds=3,08) en lenguaje y lógica matemática. Por el contrario, en el área de “manipulación” los niños tuvieron un mejor desempeño ($\bar{X} = 4,9$; ds= 2,90) que las niñas ($\bar{X} = 4,1$; ds= 2,49). Finalmente en el área “postural”, el desempeño de las niñas y niños fue el mismo, con un promedio de 4,3 (ds=2,31; niñas) (ds=3,13; niños) (ver figura 3).

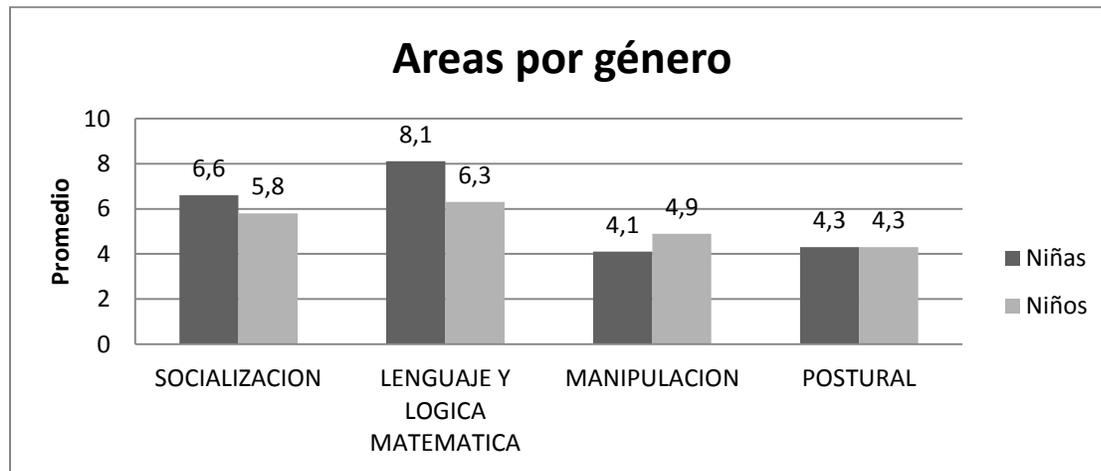


Figura 3. Desempeño de cada área con respecto al género.

Tareas Sociocognitivas

En las tareas sociocognitivas se hallaron los resultados teniendo en cuenta la proporción (porcentaje) de niños que cumplieron el objetivo de cada tarea (atención conjunta o compartida, señalamiento, juego simbólico, colaboración, ayuda instrumental, seguimiento visual detrás de barreras), con respecto a la de edad (14 a 20, 21 a 27 y 28 a 36 meses); por otro lado, se tuvo en cuenta la proporción de niños que lograron el objetivo de cada tarea con respecto al género (femenino y masculino).

Desempeño con respecto a la edad.

En las habilidades socio cognitivas "atención conjunta o compartida" y "señalamiento", el 100 por ciento de los niños y niñas de 14 a 36 meses atendieron a las 6 imágenes, y señalaron algún objeto, respectivamente; es decir, no hubo alguna diferencia en el desempeño de estas tareas teniendo en cuenta la edad.

Ninguno de los niños de 14 a 20 meses realizó alguna acción que evidenciara "juego simbólico" con el juguete convencional (muñeca, carro) ni con el juguete no convencional (vaso, marcador). El 83,3 por ciento de los niños de 21 a 27 meses y el 100 por ciento de los niños de 28 a 36 meses realizaron al menos una acción simbólica con el juguete convencional escogido. En el caso de la tarea con el juguete no convencional, el 33,3 por ciento de los niños manifestó al menos una acción simbólica, tanto en el grupo de 21 a 27 como en el de 28 a 36 meses (ver apéndice K).

En la tarea sociocognitiva de colaboración, el 100 por ciento de los niños de los 3 grupos de edades realizaron satisfactoriamente el "ensayo de compromiso", es decir, todos halaron de un costado del tubo para hacer caer el objeto que estaba adentro. En el "ensayo de perturbación", donde el niño no solamente tenía que halar de un extremo del tubo sino buscar al entrevistador (quien había dejado caer intencionalmente su extremo del tubo) para iniciar de nuevo la actividad, hubo diferencias en el desempeño según la edad; en el primer grupo de edad, de 14 a 20 meses, el 50 por ciento de los niños realizó adecuadamente este ensayo de perturbación; en el grupo de 21 a 27 meses, el 33,3 por ciento acertó y en el tercer grupo de 28 a 36 meses, el 66,7 por ciento de los niños cumplió con el objetivo de la tarea (ver apéndice L).

En la tarea de ayuda instrumental, el 100 por ciento de los niños recuperaron y alcanzaron el marcador a la entrevistadora. En el grupo de 14 a 20 meses, el 66,7 por ciento de los niños lo realizó sin que la entrevistadora hiciera algún tipo de gesto o verbalización, el 16,7 por ciento lo logró cuando esta presentó un gesto facial de angustia y el otro 16,7 por ciento lo realizó con presencia de un gesto y la verbalización "mi marcador". En el segundo grupo, de 21 a 27 meses, la mayoría de los niños (83,3 por ciento) alcanzaron el marcador luego de que la entrevistadora hiciera un gesto y la verbalización de "mi marcador". y solo el 16,7 por ciento realizó la tarea sin presencia de algún gesto o verbalización. El tercer grupo de edad

correspondiente a los niños entre 28 y 36 meses, tuvo un desempeño muy similar al primer grupo (14 a 20 meses), donde el 66,7 por ciento de los niños cumplió con el objetivo sin que se presentara algún gesto o verbalización y el otro 33,3 por ciento lo realizó cuando la entrevistadora hizo un gesto de angustia (ver apéndice M).

El desempeño de la habilidad sociocognitiva de "seguimiento visual detrás de barreras", fue progresivo y directamente proporcional con el rango de edad; pues en el grupo de 14 a 20 meses el 50 por ciento de los niños cumplió con el objetivo, el 83,3 por ciento de los niños del grupo de 21 a 27 realizó la tarea adecuadamente y el 100 por ciento de los de 28 a 36 meses también dejaron su posición e intentaron observar lo que había detrás de la barrera (ver apéndice N).

Desempeño con respecto al género.

En cuanto al desempeño de cada área teniendo en cuenta el género, se observó que en las habilidades socio cognitivas de "atención conjunta" y "señalamiento", no se presentaron diferencias en el desempeño según el género, pues el 100 por ciento de los niños y niñas cumplió con el objetivo de la tarea.

En la habilidad de "juego simbólico", se evidenció un mejor desempeño en las niñas que en los niños, tanto con el juguete convencional (muñeca o carro) como con el no convencional (vaso o marcador). En la primera tarea el 66,7 de la niñas y el 55,6 por ciento de los niños lograron el objetivo; en la segunda tarea el 44,4 por ciento de las niñas realizó la acción con el juguete no convencional y ninguno de los niños alcanzó el propósito (ver figura 4).

En el "ensayo de compromiso" de la tarea de colaboración no hubo diferencias en el desempeño según el género, pues todos los niños y niñas cumplieron con el objetivo. Sin embargo, en el "ensayo de perturbación" se observó una diferencia en el desempeño, pues el 55,6 por ciento de las niñas realizó adecuadamente la tarea y el 44,4 por ciento de los niños logró el objetivo. En la tarea de "seguimiento visual detrás de barreras", se observó que más niños que niñas alcanzaron con el objetivo propuesto, con un 88,9 por ciento frente a un 66,7 respectivamente (ver figura 4).

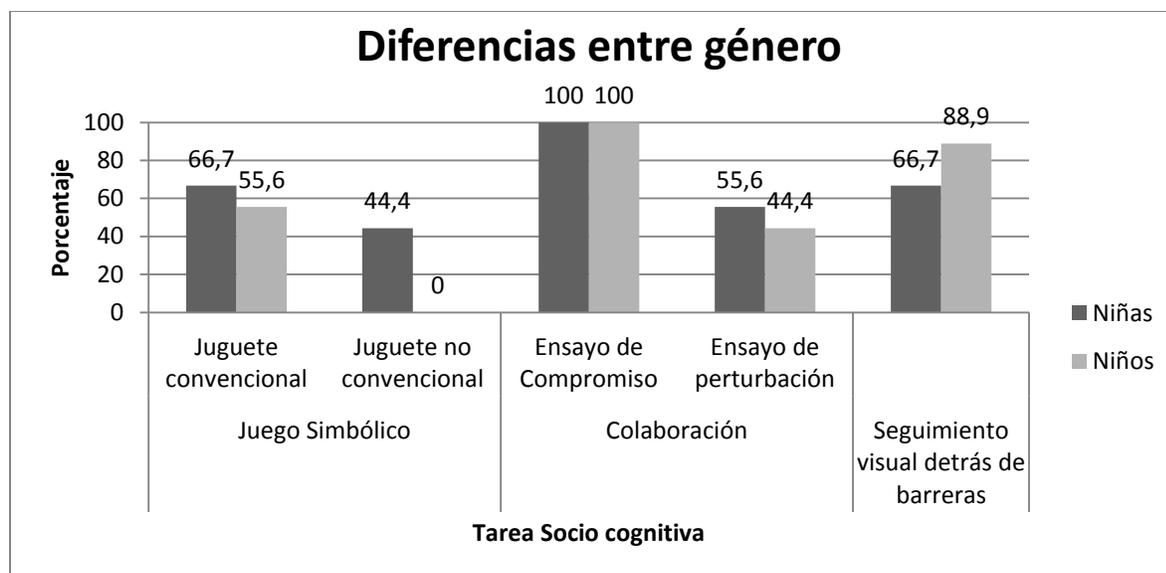


Figura 4. Desempeño en las tareas sociocognitivas (juego simbólico, colaboración y seguimiento visual detrás de barreras) en niñas y niños.

En la tarea de "ayuda instrumental", el 100 por ciento de los niños y niñas cumplieron con el objetivo, ya fuera sin presencia de algún gesto o verbalización, con presencia de un gesto de angustia por parte de la entrevistadora o cuando se manifestó un gesto y la verbalización "mi marcador". Se evidenció mayor proporción de niños (55,6 %) que realizaron la tarea sin gesto alguno con respecto a las niñas (44,4%). En el caso del cumplimiento de la consigna "con presencia de un gesto", el 22,2 por ciento de las niñas y el 11,1 de los niños lo lograron de esta forma. Tanto el 33,3 por ciento de las niñas como de los niños alcanzaron el objetivo con la manifestación por parte de la entrevistadora de un gesto y la verbalización "mi marcador" (ver figura 5).

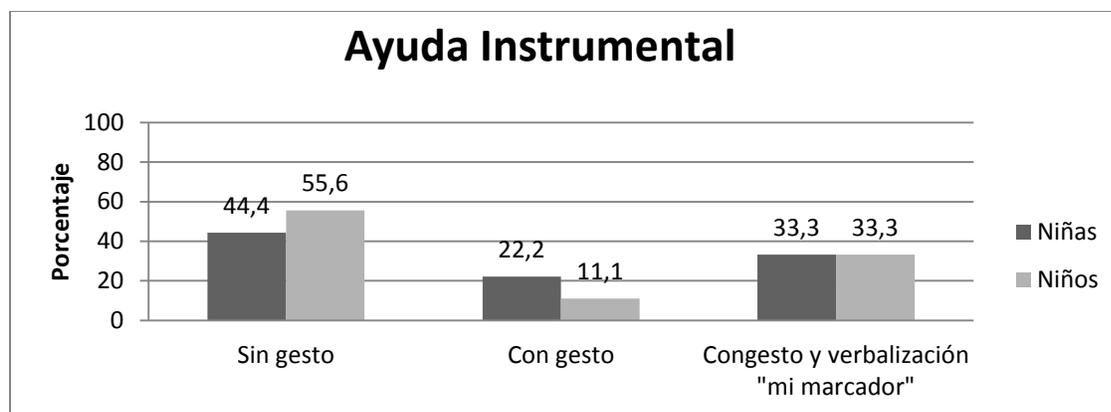


Figura 5. Desempeño en la tarea sociocognitiva “ayuda instrumental” con respecto al género.

Discusión

Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, el cual era observar las diferencias y el efecto de la edad y el género en el desempeño de tareas socio cognitivas en niños de 0 a 36 meses, es importante destacar algunos resultados.

En cuanto a la tabla de observación de Haizea-Llevant, se encontró que en el área de socialización el desempeño no aumento directamente con respecto a la edad, por el contrario descendió progresivamente de los 0 a los 27 meses, pues en el rango de 28 a 36 meses el desempeño incrementó. Por otro lado en relación con el género, se identificó que las niñas tuvieron un mejor desempeño en esta área.

En el área de lenguaje y lógica matemática, se observó que el desempeño más bajo lo obtuvo el rango de edad de los niños más pequeños (0 a 6 meses) y el más alto se observó en los niños mayores (28 a 36 meses), sin embargo el desempeño no ascendió linealmente con respecto a la edad, lo cual no puede atribuirse una relación directa entre este y la edad. Con relación al género, se evidenció un mejor desempeño en las niñas que en los niños.

En el área de manipulación y en el área postural se observó que el mejor desempeño lo tuvieron los niños mayores de 28 a 36 meses, sin embargo no se observó ninguna relación entre el desempeño y la edad. Con respecto al género, en “manipulación” los niños tuvieron un mejor

desempeño que las niñas, pero en “postural” no se evidenciaron diferencias con relación al género.

En las habilidades socio cognitivas de atención conjunta y señalamiento no se observó alguna relación entre la edad o el género con respecto al desempeño que tuvieron los niños, pues todos siguieron con la cabeza y la mirada cada una de las láminas desplazadas por el entrevistador y señalaron algún objeto o lámina; tal y como lo hicieron la mayoría de niños en el estudio realizado por Callaghan et al. (2011). Además se evidenció que estas dos habilidades aparecen alrededor del primer año de edad como lo afirmaron Bakeman y Adamson (1984), Carpenter, Akhtar y Tomasello (1998), Carpenter et al.(1998), Leung y Rheingold (1981), respectivamente.

En la tarea de juego simbólico se evidenció un desempeño directamente proporcional a la edad en el primer objetivo con los juguetes convencionales (carro o muñeca), pues entre más edad tenían los niños mayor fue su desempeño. Se observó que los niños entre 14 y 20 meses no lograron el objetivo en esta tarea, lo que confirma lo encontrado por Rakoczy y Tomasello (2006) que solo alrededor de los dos años se comienzan a comprender actos simbólicos. Al igual que Callaghan et al. (2011) se encontró que los niños presentaron una mayor frecuencia en actos simbólicos con juguetes convencionales que con los no convencionales (vaso o marcador). Por otro lado, las niñas tuvieron un mejor desempeño que los niños, tanto en la tarea con los juguetes convencionales como en los no convencionales.

En la tarea de colaboración, todos los niños y niñas de los tres grupos de edad (14 a 20, 21 a 27, 28 a 36) lograron el objetivo del ensayo de compromiso, es decir, halaron de un extremo del tubo para que se separara y cayera el objeto pequeño al piso, tal y como lo realizaron los niños en el estudio de Warneken, Chen y Tomasello (2006). Por otro lado, en el ensayo de perturbación hubo diferencias en los tres grupo de edad, pues los niños de 28 a 36 meses tuvieron un mejor desempeño, contrario a los niños del grupo del medio (21 a 27), quienes tuvieron el desempeño más bajo, es decir que el desempeño de los niños no incremento directamente con respecto a la edad; sin embargo se evidencia un mejor desempeño en las tareas de “reenganche” en los niños de 3 años con respecto a los de 2, al igual que se encontró en el estudio de Gräfenhain, Behne, Carpenter y Tomasello (2009). En cuanto al género, se observó que las niñas

tuvieron un mejor desempeño que los niños en este ensayo de perturbación, donde además de halar el tubo, tenían que reenganchar al entrevistador para volver a la actividad inicial.

En la tarea de ayuda instrumental todos los niños lograron el objetivo, abandonaron su posición, recuperaron y alcanzaron el marcador a la entrevistadora, ya fuera “sin gesto”, “con gesto” o con “gesto y verbalización”, es decir que efectivamente esta habilidad emerge alrededor del segundo año de vida (Warneken & Tomasello, 2006; 2007). Además se evidenció que la mayoría de los niños del grupo de 14 a 20 meses lograron realizar la tarea sin ningún gesto ni verbalización, tal y como lo encontró Warneken y Tomasello (2007). Sin embargo, no se observó un desempeño ascendente con respecto a la edad, pues la mayoría de los niños del segundo grupo de edad (21 a 27 meses) cumplieron el objetivo de la forma menos compleja, “con gesto y verbalización”. Por otro lado, se identificó que los niños tuvieron un mejor desempeño con respecto a las niñas.

En la tarea de seguimiento visual detrás de barreras, se evidenció que efectivamente los niños alrededor de los 14 meses logran el objetivo de dejar su posición e intentar observar lo que hay detrás de la barrera, así como lo encontraron Moll y Tomasello (2004) y Callaghan et al. (2011) en sus estudios respectivamente. Además se observó un desempeño directamente proporcional a la edad, es decir que los niños del tercer grupo de edad (28 a 36 meses) lograron todos el objetivo de la tarea. Finalmente, en cuanto al género se identificó que los niños tuvieron un mejor desempeño que las niñas.

Finalmente, se puede concluir que la edad no está directamente relacionada con el desempeño en las áreas y tareas observadas en el presente estudio y aunque si se encontraron diferencias con respecto al género, la muestra no es representativa para poder generalizar los resultados encontrados. Sin embargo, es importante destacar esta gran limitación en el estudio para futuras investigaciones y en el hallazgo de nuevas teorías, además de tener en cuenta otros factores como la educación, las actividades y elementos propuestos por el cuidador con respecto al desempeño en las tareas socio cognitivas. Por otro lado es indispensable seguir motivando y promoviendo las investigaciones en los niños de 0 a 36 meses, pues como se observó en el presente trabajo, es una población con la poco se ha trabajado y donde hay una gran riqueza investigativa.

Referencias

- Aronson, J., Fried, C.B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113–125.
- Bakeman, R., & Adamson, L. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother–infant and peer–infant interactions. *Child Development, 55*, 1278–1289.
- Beer, J.S. (2002). Implicit self-theories of shyness. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1009–1024.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246–263.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2002). The importance of eyes: How infants interpret adult looking behavior. *Developmental Psychology, 38*, 958–966.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*, 676–713.
- Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Warneken, F., Liszkowski, U., Behne, T. & Tomasello, M. (2011). Early Social Cognition in three cultural context. En W. Collins (Ed.). *Monographs of Society research in the child development (7-152)*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Carpenter, M., Akhtar, N., & Tomasello, M. (1998). 14- through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development, 21*, 315–330.
- Chick, G. (2010). Work, play, and learning. In D. F. Lancy, J. Bock & S. Gaskins (Eds.), *The anthropology of learning in childhood* (pp. 119–144). New York: Alta Mira Press.
- Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development, 53*, 620–635.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374–393.

- Fernández, A. E. (1988). *El desarrollo psicomotor de 1.702 niños de 0 a 24 meses de edad*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Gräfenhain, M., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of joint commitments to cooperate. *Developmental Psychology, 45*, 1430–1443.
- Graham, S., Hudley, C., & Williams, E. (1992). Attributional and emotional determinants of aggression among African American and Latino young adolescents. *Developmental Psychology, 28*, 731–740.
- González, A. (2007). Valoración del desarrollo psicomotor. *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2007/AT/Articulos/17_Valora_cion_del_Desarrollo_Psicomotor.pdf
- Hamlin, K. J., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature, 450*, 557–560.
- Heyman, G.D., & Dweck, C.S. (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgments of the self and others. *Child Development, 69*, 391–403.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African American boys. *Child Development, 64*, 124–138.
- Iceta, A. & Yoldi, M. E. (2002). Desarrollo psicomotor del niño y su valoración en atención primaria. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 25*, 2, 35-43.
- Kobayashi, C., Glover, G.H., & Temple, E. (2007). Children's and adults' neural bases of verbal and nonverbal "theory of mind". *Neuropsychologia, 45*, 1522–1532.
- Leung, E. H. L., & Rheingold, H. L. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental Psychology, 17*, 215–220.
- Liszkowski, U. (2005). Human twelve-month-olds point co-operatively to share interest with and provide information for a communicative partner. *Gesture, 5*, 135–154.
- Martin, C.L., & Little, J.K. (1990). The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. *Child Development, 61*, 1427–1439.
- Martin, C.L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 67–70.

- Moll, H., & Tomasello, M. (2004). 12- and 18-month-olds follow gaze to hidden locations. *Developmental Science*, 7, F1–F9.
- Olson, K.R., Banaji, M.R., Dweck, C.S., & Spelke, E.S. (2006). Children's biased evaluations of lucky versus unlucky people and their social groups. *Psychological Science*, 17, 845–846.
- Olson, K. R., Dunhaim, Y., Dweck, C. S., Spelke, E. S. & Banaji, M. R. (2008). Judgements of the Lucky across Development and Culture. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 5, 757-776.
- Olson, K. R., & Dweck, C. S. (2008). A blueprint for social cognitive development. *Psychological Science*, 3, 193–202.
- Rakoczy, H., Striano, T., & Tomasello, M. (2004). Young children know that trying is not pretending. *Developmental Psychology*, 40, 388–399.
- Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2006). Two-year-olds grasp the intentional structure of pretense acts. *Developmental Science*, 9, 557–564.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). On tools and toys: How children learn to do pretense and instrumental actions with virgin objects. *Developmental Science*, 8, 57–72.
- Saxe, R. (2006). Why and how to study theory of mind with fMRI. *Brain Research*, 1079, 57–65.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Lizskowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705–722.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77, 640–663.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 31, 1301–1303.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11, 271–294.

Apéndice A

Tabla 2

Descripción Tabla de Haizea-Llevant

Edad	Área	Número de ítems	Tiempo	Materiales
0 a 6 meses	Socialización	8	30 minutos	Pelota roja antiestres, marcador grueso, pañuelo desechable
	Lenguaje y lógica	3		
	matemática			
	Manipulación	4		
7 a 13 meses	Postural	5	35 minutos	Hoja blanca con agujero en el centro, pelota roja antiestres, pañuelo desechable, vaso desechable, marcador grueso, objeto pequeño (caimán o gancho para el cabello), hoja blanca, set de crayolas, cuento infantil
	Socialización	5		
	Lenguaje y lógica	7		
	matemática			
14 a 20 meses	Manipulación	7	30 minutos	Vaso desechable, muñeca, cuchara desechable, lámina con 6 imágenes llamativas y comunes, hoja blanca, set de crayolas, cuento infantil, 12 cubos de balso (30x30x30 mm), esfero con tapa
	Postural	6		
	Socialización	5		
	Lenguaje y lógica	6		
21 a 27 meses	matemática	6	30 minutos	Muñeca, cuchara desechable, lámina con 6 imágenes llamativas y comunes, 5 tarjetas con un dibujo cada una (vaso, zapato, perro, carro, cuchara), pelota antiestres de futbol, peinilla pequeña, hoja blanca, set de crayolas, cuento infantil, esfero con tapa, 12 cubos de balso (30x30x30 mm), lápiz, pelota mediana de caucho
	Manipulación	6		
	Postural	4		
	Socialización	4		
28 a 36 meses	Lenguaje y lógica	8	35 minutos	Muñeca, 2 títeres de guante, 10 tarjetas con un dibujo (vaso, zapato, perro, carro, cuchara, casa, reloj, cuchillo, media, mesa), pelota antiestres de futbol, cuchara desechable, peinilla pequeña, lámina con 4 animales (perro, pato, gato, conejo), 5 bolas de balso (3 cms), tarjeta con líneas dibujadas (corta y larga), 4 tarjetas de colores (amarilla, azul, roja, verde), 12 cubos de balso (30x30x30 mm), lápiz, hoja blanca
	matemática	11		
	Manipulación	5		
	Postural	5		

Apéndice B

Figura 6. Materiales para la tarea “atención conjunta” y “señalamiento”.

Apéndice C



Figura 7. Materiales para la tarea “juego simbólico (pretensión)”.

Apéndice D



Figura 8. Materiales para la tarea “colaboración”.

Apéndice E

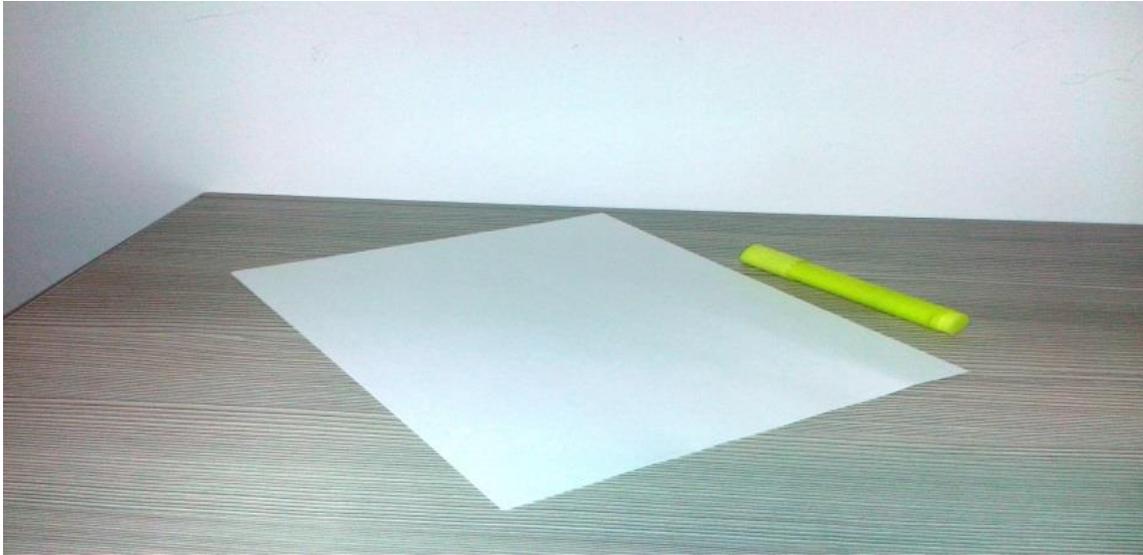


Figura 9. Materiales para la tarea “ayuda instrumental”.

Apéndice F



Figura 10. Materiales para la tarea “seguimiento visual detrás de barreras”.

Apéndice G

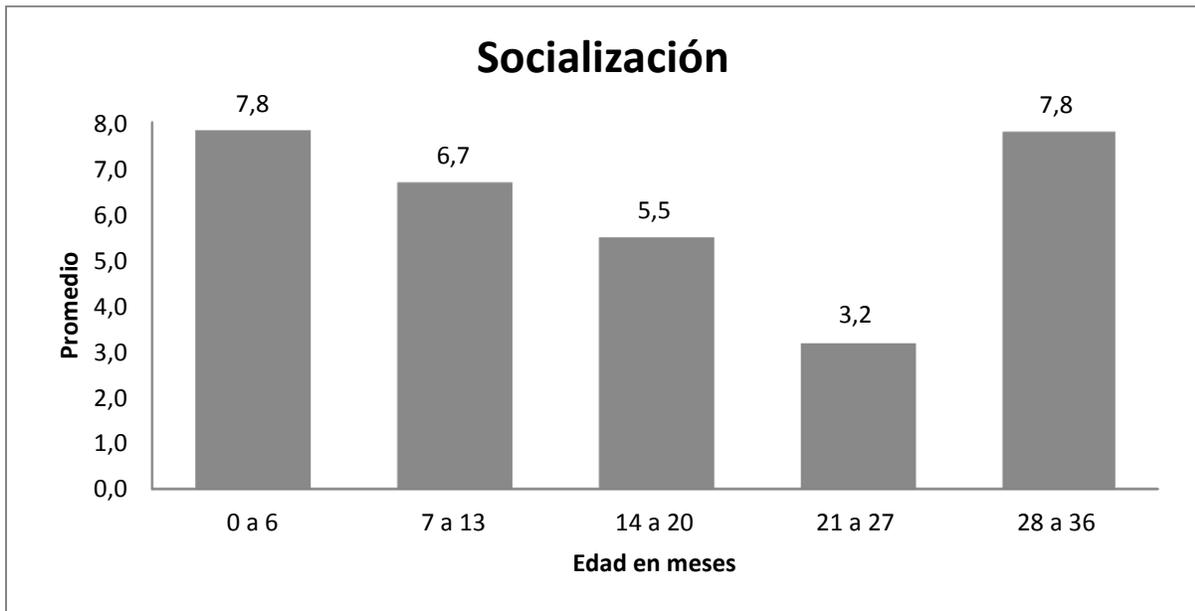


Figura 11. Desempeño de los niños en el área de Socialización.

Apéndice H

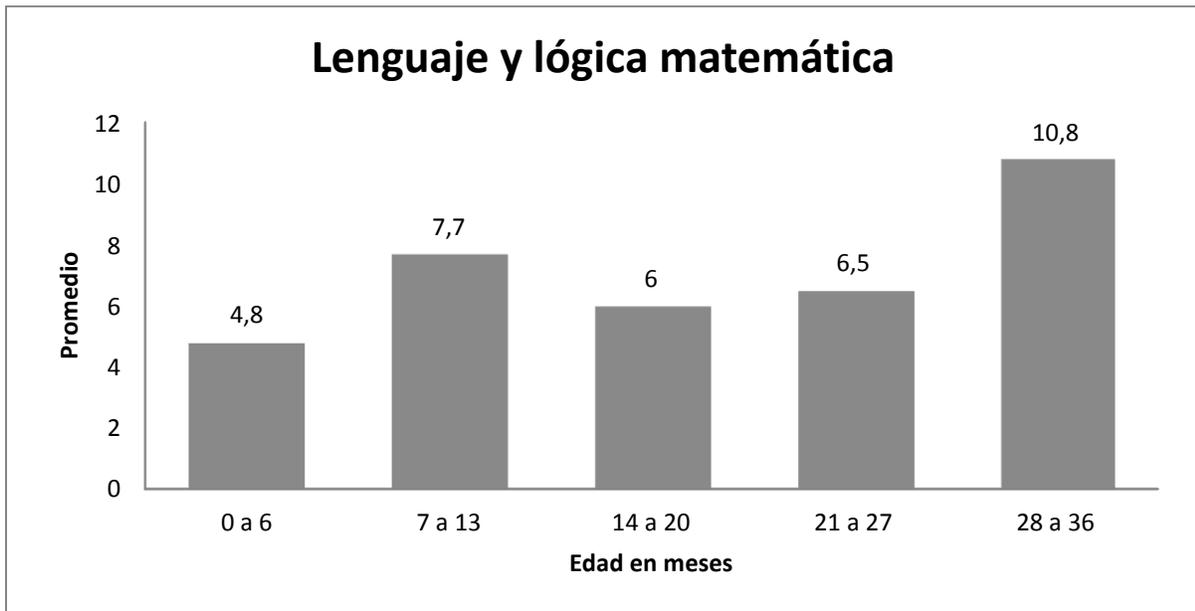


Figura 12. Desempeño de los niños en el área de lenguaje y lógica matemática.

Apéndice I

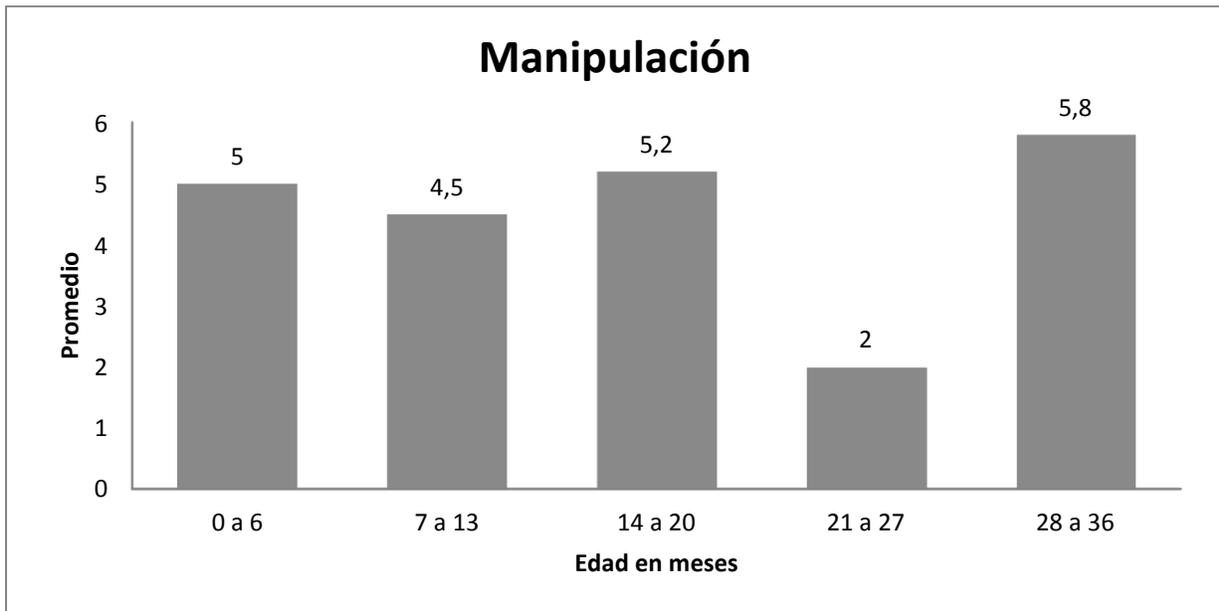


Figura 13. Desempeño de los niños en el área de Manipulación.

Apéndice J

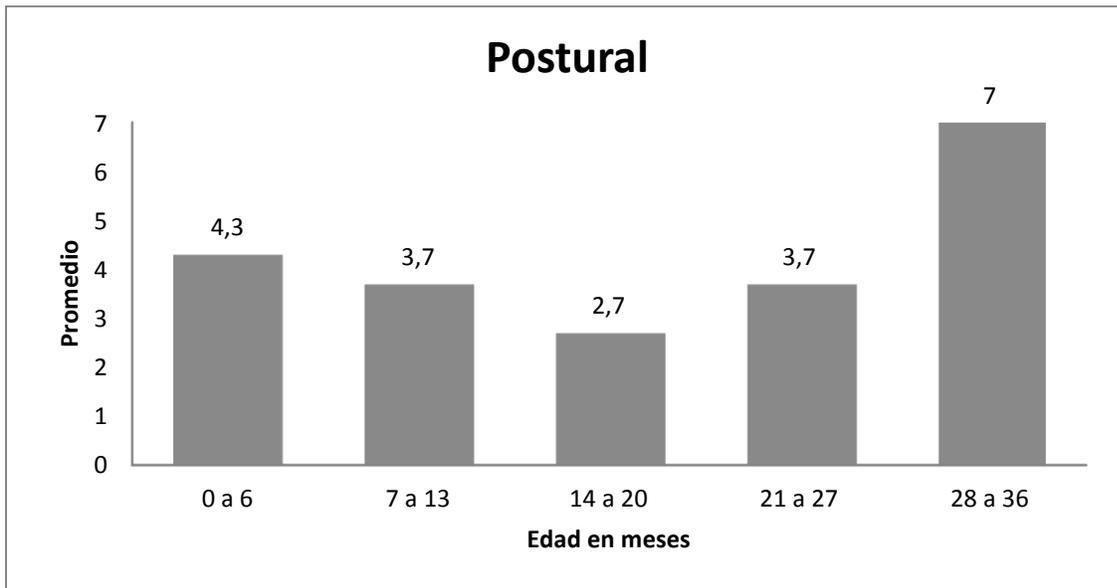


Figura 14. Desempeño de los niños en el área Postural.

Apéndice K

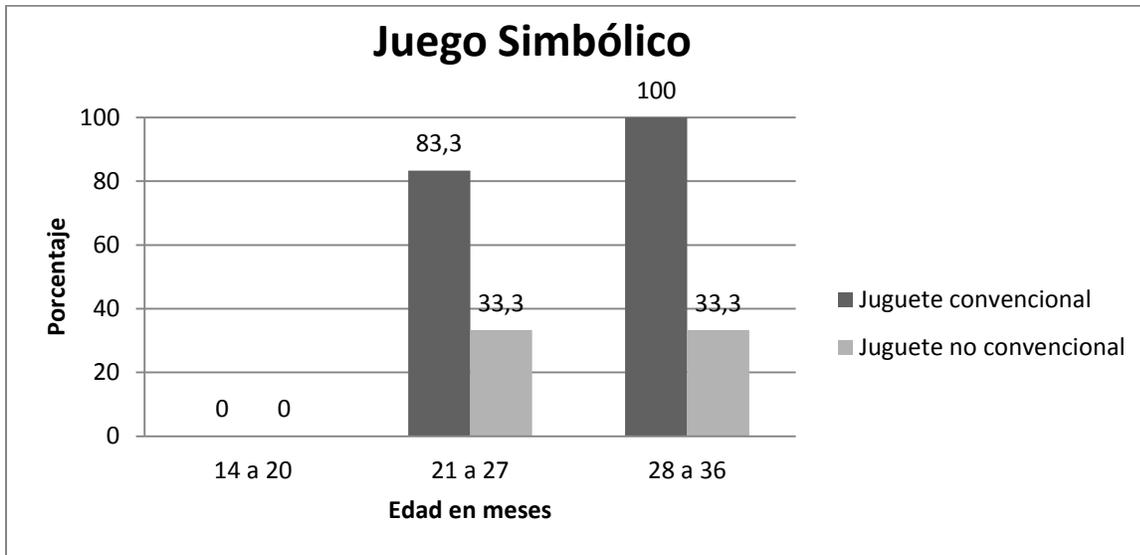


Figura 15. Desempeño de los niños en la tarea de Juego Simbólico.

Apéndice L

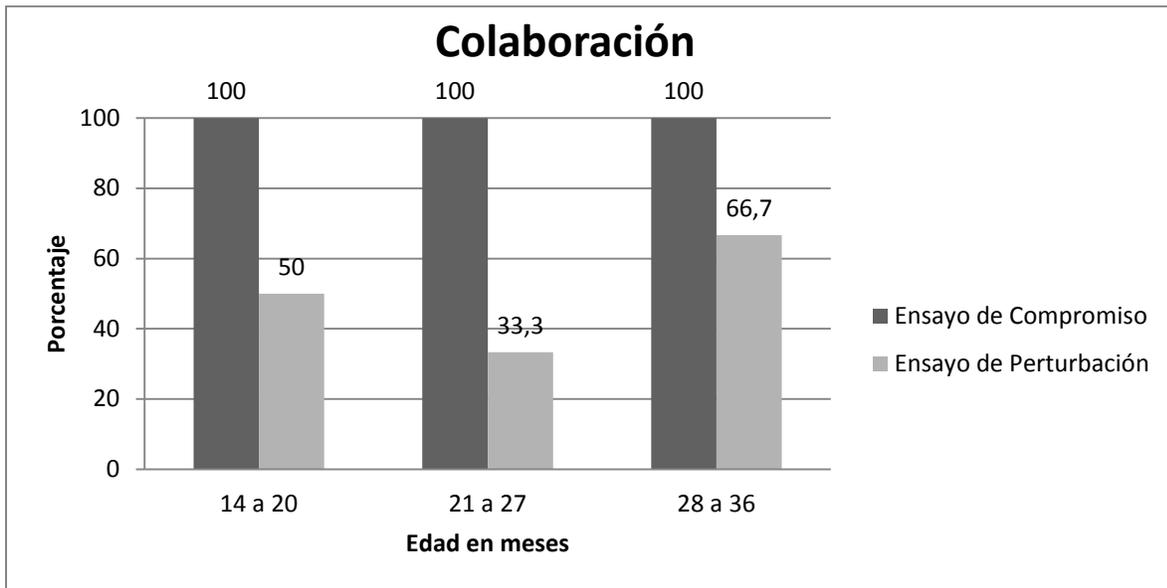


Figura 16. Desempeño de los niños en la tarea de Colaboración.

Apéndice M

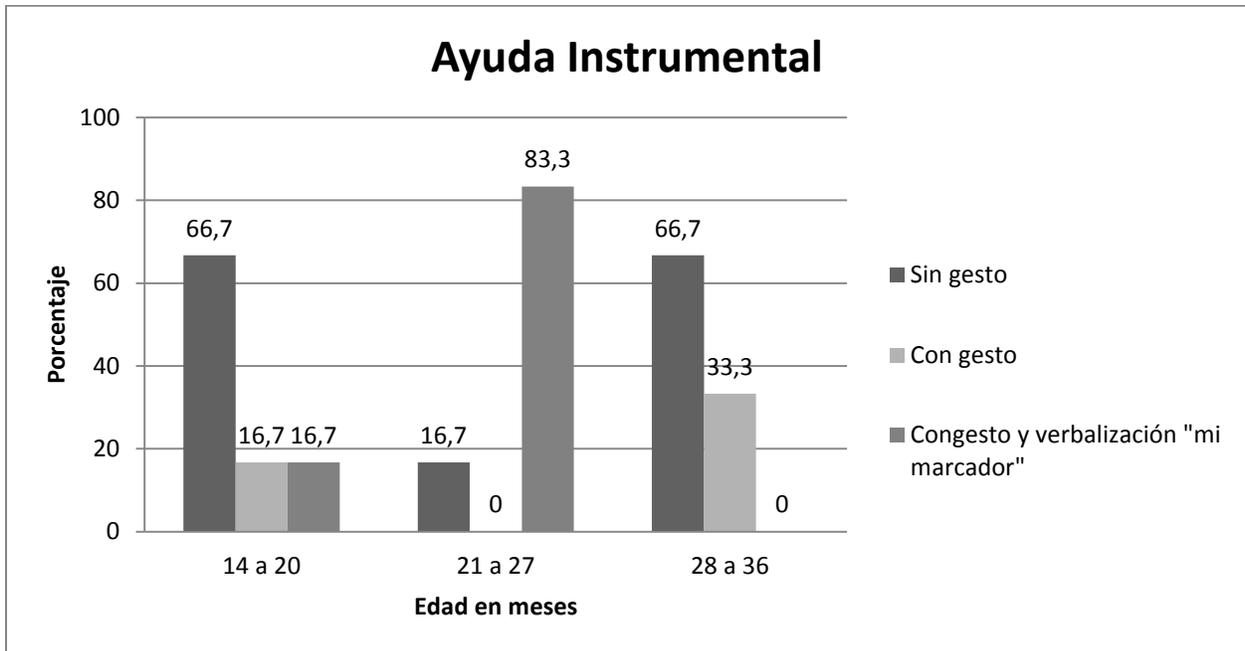


Figura 17. Desempeño de los niños en la tarea de Ayuda Instrumental.

Apéndice N

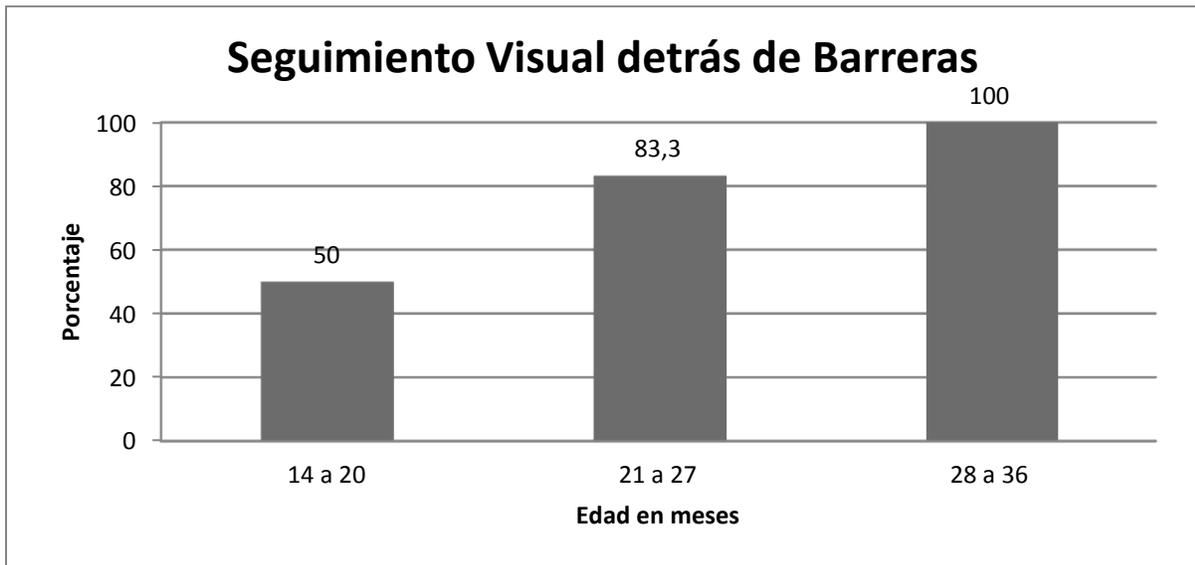


Figura 18. Desempeño de los niños en la tarea de Seguimiento Visual detrás de Barreras.