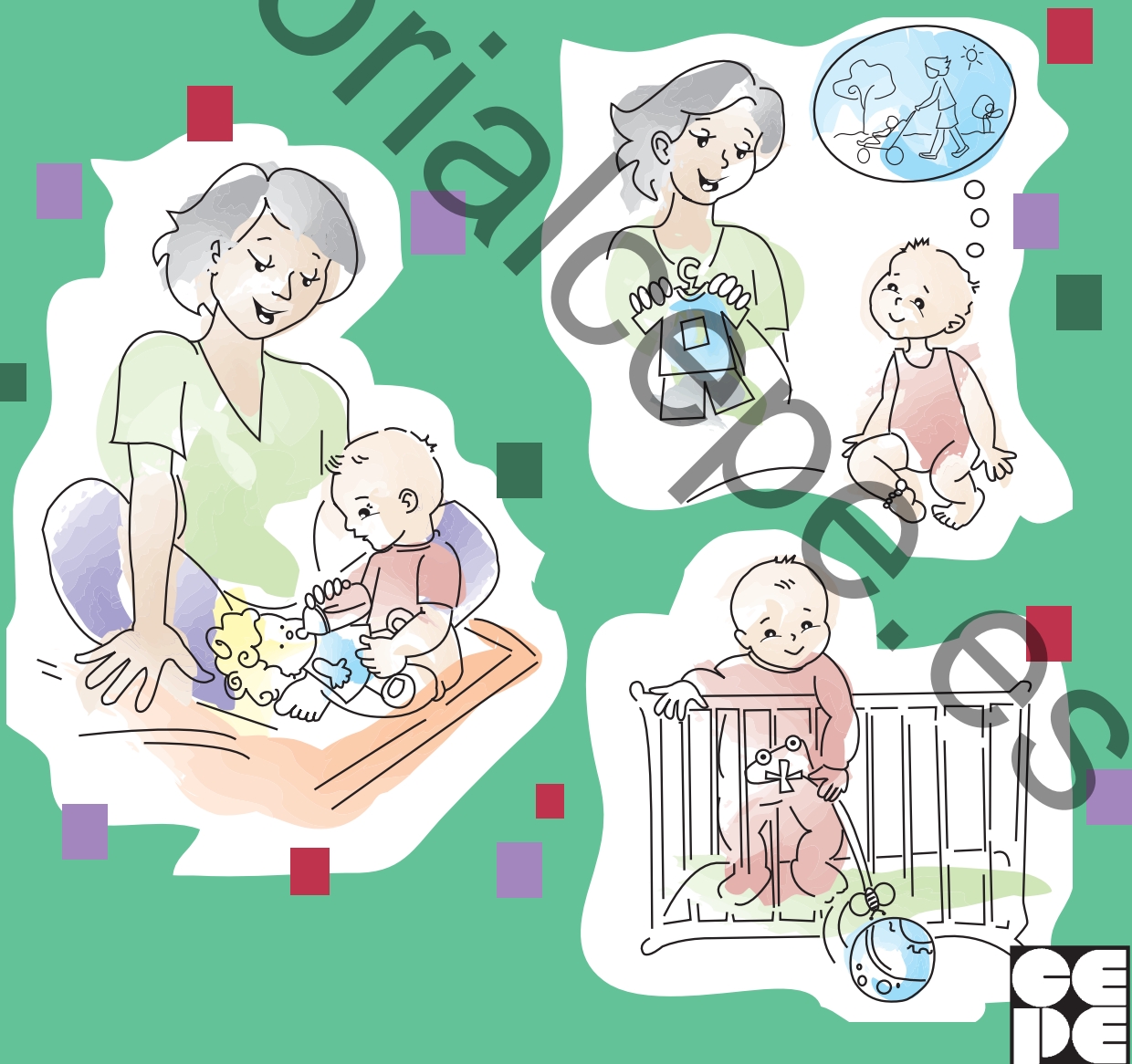


Estíment

Estimulación Mentalista en la Primera Infancia

MARÍA CONSUELO SÁIZ MANZANARES / JOSÉ MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE. BASES PSICOLÓGICAS DEL PROGRAMA	
CAPÍTULO I: LA PRIMERA INFANCIA	15
1. INTRODUCCIÓN.....	15
2. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA PRÁCTICA O SENSORIOMOTORA.....	17
2.1 Conocimiento de la interacción con objetos: el camino hacia la representación.....	18
A. Permanencia de objeto.....	19
B. Inteligencia práctica y resolución de problemas con objetos....	20
C. Relaciones entre los objetos.....	21
c.1. Relaciones de causalidad.....	21
c.2 Relaciones de lógica.....	21
2.2. Relaciones triangulares, intersubjetividad y metarrepresentaciones.....	22
2.3. Líneas de intervención protomentalistas en la primera infancia	23
2.4. Líneas de intervención en habilidades metarrepresentacionales....	27
3. CONCLUSIONES.....	29
SEGUNDA PARTE. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN MENTALISTA EN LA PRIMERA INFANCIA	
CAPÍTULO II: ASPECTOS A TENER EN CUENTA ANTES DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	33
1. INTRODUCCIÓN.....	33

2.	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA.....	33
2.1.	Objetivos.....	34
2.2.	Contenidos.....	35

CAPÍTULO III: UNIDADES DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN MENTALISTA EN LA PRIMERA INFANCIA..... 41

Unidad 1:	Habilidad para desarrollar el seguimiento de objetos	42
Unidad 2:	Habilidad para realizar acciones de pausa-succión I.....	45
Unidad 3:	Habilidad para desarrollar acciones de pausa-succión II....	47
Unidad 4:	Habilidad de relaciones mecida pausa.....	48
Unidad 5:	Habilidad de coordinación prensión-succión.....	50
Unidad 6:	Habilidad para la coordinación visión-audición.....	51
Unidad 7:	Habilidad de coordinación fonación-audición.....	53
Unidad 8:	Habilidad para desarrollar la sonrisa social.....	55
Unidad 9:	Habilidad para desarrollar conductas intersubjetivas primarias.....	57
Unidad 10:	Habilidad para desarrollar la percepción de contingencias.....	59
Unidad 11:	Habilidad para desarrollar pautas conversacionales.....	61
Unidad 12:	Habilidad para desarrollar la coordinación visión-prensión.....	63
Unidad 13:	Habilidad para desarrollar la diferenciación medios-fines.....	66
Unidad 14:	Habilidad para desarrollar la búsqueda de objetos.....	69

Unidad 15: Habilidad para desarrollar conductas anticipatorias.....	72
Unidad 16: Habilidad para desarrollar esquemas medios-fines	75
Unidad 17: Habilidad para la comunicación intencional.....	77
Unidad 18. Habilidad para desarrollar conductas protoimperativas	79
Unidad 19: Habilidad para desarrollar conductas protodeclarativas	81
Unidad 20: Habilidad para desarrollar habilidades de intersubjetividad secundaria.....	83
Unidad 21: Habilidades representacionales I.....	84
Unidad 22: Habilidades representacionales II	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÉNDICE 1. ESCALA PARA LA DETECCIÓN DE HABILIDADES MENTALISTAS EN LA PRIMERA INFANCIA	95
APÉNDICE 2. INDICADORES DE EVALUACIÓN POR UNIDADES	99

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas el conocimiento sobre el desarrollo cognitivo-evolutivo humano ha llevado a la reflexión sobre las adquisiciones cognitivas, que en base a los datos de las últimas investigaciones se sitúan en edades más tempranas de lo que tradicionalmente se creía. La *teoría de la mente* se va gestando desde el desarrollo de sus precursores en la Primera Infancia. La interacción del bebé con los adultos y con los objetos le irá posibilitando el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas tanto cognitivos como interpersonales que le proporcionarán la inserción ajustada en el entorno. Por lo que la alteración en cualquiera de estas competencias deberá de ser objeto de una intervención lo más temprana posible con el fin de facilitar el desarrollo integral del bebé.

PRIMERA PARTE

BASES PSICOLÓGICAS
DEL PROGRAMA

Capítulo I

LA PRIMERA INFANCIA

1 INTRODUCCIÓN

Desde un planteamiento vygotskiano (Vygotsky, 1977) las *funciones psicológicas superiores* tienen un origen social y se incrementan a través de los *procesos de interacción*. El desarrollo más prolongado de la cría humana frente a los primates no humanos, va a posibilitar conductas por parte de los adultos de mayor protección y vigilancia social (Gómez, 2007). El andamiaje psicológico de los padres está presente desde que el bebé nace y facilita que la infancia sea un espacio de: juego, enseñanza y aprendizaje (Rochat, 2001). La primera infancia es el periodo en el que el bebé: observa, experimenta y aprende en interacción tanto con el medio como con las figuras de apego o de crianza. Este periodo se ha considerado a la etapa comprendida desde el nacimiento hasta que el niño se desplaza de forma autónoma; incluiría pues desde el desarrollo de la función comunicativa hasta el inicio del lenguaje oral (Flavell, 1993). En esta etapa el bebé progresivamente tenderá a coger las cosas con las manos y a manipular objetos, lo que le facilitará el desarrollo de importantes cambios cognitivos. Los logros más significativos de este periodo son:

- La utilización de *estrategias medios-fines* en la resolución de problemas (pre-requisito de la *anticipación* y posteriormente de la *planificación*).
- La *adquisición de la permanencia de objeto* (los objetos existen con independencia de que el sujeto los vea físicamente).

–*Las habilidades de referencia social* (expresiones faciales de las figuras de crianza de: miedo, tranquilidad, alegría...).

Esta es la etapa de la plasticidad cerebral. Las conexiones interneuronales se multiplican por diez desde el nacimiento hasta los seis meses y luego van disminuyendo teniendo su punto álgido sobre los doce meses. Si bien a partir de los dos años se detecta una menor disminución de dichas interconexiones (Rochat, 2001).

En todo este periodo (primera infancia) hay que tener en cuenta que el desarrollo no se produce en áreas independientes sino interrelacionadas (social, cognitiva, comunicativa, psicomotora y de personalidad).

Las últimas investigaciones en Psicología Evolutiva indican que en los primeros meses de la vida es cuando se origina el inicio del acercamiento al conocimiento del mundo (por lo menos del extrauterino) a través de actos como: chupar, mirar, volver la cabeza..., es cuando el bebé inicia su interacción con el medio (tanto con los objetos como con las personas) y, por ende cuando comienza a *recibir* y a *transmitir* información. Estos estudios señalan que desde el nacimiento a los seis meses, los niños desarrollan nuevas formas de aprehender los objetos físicos. Hacia los dos meses la exploración es fundamentalmente oral y progresivamente se va haciendo óculo-manipulativa (cuatro meses) con un incremento de la precisión en la coordinación, así como en la sistematicidad de la misma (Rochat, 2001). Todo ello va a permitir el desarrollo de la *representación* (el ir más allá de aquí y el ahora). Las investigaciones de Baillargeon (1993) indican que los bebés de tan sólo tres meses son capaces de tener en cuenta objetos que están perceptivamente ausentes, desde una representación mental, lo que indica que tienen inicios del concepto de objeto, antes de desarrollar la búsqueda manipulativa del mismo. Los bebés, desde al menos el cuarto mes, parecen saber que los objetos: 1.- existen de forma continuada en el espacio y se mueven siguiendo trayectorias conectadas, 2.- ocupan el espacio de forma exclusiva y 3.- se mueven de forma independiente a menos que estén en contacto físico con otro objeto (Spelke, 1992 citado en Rochat, 2001, pp. 146). Es por lo que desde una edad temprana los bebés pueden desarrollar la representación del objeto, que es tanto dinámica como estática. Este razonamiento posibilita que éstos hagan *predicciones* y den sentido a los objetos y a su comportamiento. Los bebés se fijan más en los objetos que se mueven que en los que permanecen estáticos y analizan progresivamente qué es lo que les pone en movimiento. Es decir, estudian la causalidad física de los mismos. Desde los dos hasta los diez meses, interpretan el mundo de los objetos de forma compleja, más allá de la propia experiencia perceptiva situacional. Los bebés perciben y memorizan pronto los objetos agrupándolos en aquellos que tienen características semejantes. Lo que supone el inicio de la *conceptualización* y la *categorización*. Cognitivamente hablando, los bebés van

desarrollando el conocimiento de los objetos desde dos dimensiones (Rochat, 1999): una práctica “*saber qué*” (se relacionaría con la observación que el sujeto hace sobre el mundo, se iniciaría alrededor de los dos meses) y otra conceptual “*saber cómo*” (relacionada con el desarrollo en el sujeto de destrezas y conocimiento práctico).

Por todo ello el desarrollo *socio-cognitivo*, se puede interpretar como un *proceso* a través del cual los individuos desarrollan la capacidad de: *observar, predecir y controlar* la conducta de los otros. Dicha capacidad implica por un lado la diferenciación perceptiva de los rasgos característicos de las expresiones emocionales y por otro la *representación de las intenciones y creencias* (Rochat, 2001). Se ha comprobado que los bebés prefieren los *estímulos sociales* frente a los no sociales: los rasgos del rostro, el contraste de la luz y de la sombra, el movimiento y la tridimensionalidad (Astington, 1998; Astington y Dack, 2008; Rochat, 2001). En este *proceso de aprendizaje* es donde los bebés aprenden a diferenciar los *objetos* de las *personas* (van descubriendo que éstas tienen rostro, hablan, se mueven e interaccionan y sobre todo que tienen *mente* y capacidad para *interaccionar con otras mentes*. Todas estas características las diferencian de los *objetos*). La *capacidad mental humana* podría ser definida como la *competencia* de atribuir mente a otros, y de *predecir y comprender* su conducta en función de *entidades mentales* como son las *creencias* y los *deseos*.

Desde estos parámetros de desarrollo cognitivo-evolutivo la *Etapa de Educación Infantil* (primer ciclo, cero-tres años) es el laboratorio idóneo donde desarrollar tareas de *prevención primaria*, y en su caso *secundaria*, de posibles problemas o patologías (Secadas y Román, 2002; Sáiz y Román, 1996; Sáiz, 2003; Sáiz y Román, 2010). Los programas de estimulación en habilidades proto-mentalistas se deben de iniciar desde el conocimiento por parte del profesor o educador del desarrollo de la cognición en el niño (tanto hacia los objetos como hacia las personas).

Por esta razón antes de presentar *Estimulación Mentalista en la Primera Infancia*, vamos a hacer un breve recorrido por las adquisiciones cognitivo-evolutivas del desarrollo humano (cero-tres años) guiados desde los estudios más recientes en Psicología Evolutiva y Cognitiva.

2 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA PRÁCTICA O SENSORIOMOTORA

Ya en las últimas dos décadas, las investigaciones en el campo de la psicología evolutiva y cognitiva han puesto de manifiesto que los bebés adelantan respecto de estudios de épocas anteriores su desarrollo evolutivo y cognitivo en diferentes

aspectos, por ejemplo referidos a la capacidad de análisis visual, lo que les permitirá una atención progresiva y una preferencia por los objetos tridimensionales, así como una experimentación selectiva y organizada del mundo de estos objetos antes de ejecutar acciones sobre los mismos (Gómez, 2007). Dichos aspectos son básicos en el avance del *conocimiento*, ya que permiten la recepción adecuada de los *estímulos ambientales*, y por lo tanto la adquisición y el desarrollo de las *conductas adaptativas*. *Conocer* las características del entorno y de lo que en él ocurre ayudará al sujeto tanto a conformar una visión más ajustada del mundo circundante como a desarrollar *respuestas de evitación* y de *adaptación* (Rochat, 2001).

Además del desarrollo de los diferentes sistemas perceptivos, los bebés de pocos días tienen *conductas simples de imitación motora* (sacar la lengua, mover los labios...), lo que indica que están llevando a cabo una *transferencia intermodal* (sería una combinación de la percepción a través de dos órganos sensoriales diferentes). Es el inicio del considerar al otro (adulto) como un ente diferente de él mismo, es decir actúa como un precursor de habilidades mentalistas (Rivière, 2000). El bebé en este periodo va a emitir señales (llanto, sonrisa, gestos precomunicativos) que van a ser interpretados por el adulto como interacciones sociales de comunicación (aunque en un inicio no tengan esa finalidad por parte del bebé y sean más bien fisiológicas). Dichas señales serán reforzadas por el adulto desde patrones de interacción, es decir el bebé tiene sistemas expresivos con significación para los adultos (Rivière y Sotillo, 2000). Lo que va a provocar un incremento en su tasa de aparición y en poco tiempo dichas señales serán realmente emitidas con esa finalidad comunicativa por parte del bebé (Sáiz, 2003; Gómez, 2007).

En síntesis, podemos decir que la mejora de los medios de observación y de registro han permitido poner de manifiesto que el bebé es más capaz de lo que se pensó en un momento (Mehler y Fox, 1985; Mehler y Dupoux, 1990; Rochat, 2001 y Gómez, 2007) tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el punto de vista social (Rivière y Coll, 1985; Rivière y Sotillo, 2000).

2.1 Conocimiento de la interacción con objetos: el camino hacia la representación

El desarrollo de la capacidad de manipulación de los objetos es una de las herramientas claves que han posibilitado en el ser humano un desarrollo cognitivo más complejo. Piaget (1937), definió esta habilidad como "inteligencia práctica o inteligencia sensoriomotora". Desde el planteamiento piagetiano, durante los dos primeros años de vida, los bebés humanos adquieren la capacidad de percibir y manipular objetos. Ello contribuye al desarrollo de la *noción de objeto* a través de la

utilización de *esquemas de conocimiento* que se irán haciendo cada vez más complejos desde los procesos de interrelación. De los dos a los cuatro meses los bebés van elaborando esquemas diversos de acción simple en la diferenciación progresiva de los reflejos iniciales (*subestadio 2* piagetiano; dos-cuatro meses). A partir del cuarto mes dichos esquemas, se van coordinando en secuencias de acción más elaboradas que les permitirán una mayor adaptación al medio (*subestadio 3*; cuatro-ocho meses). Sucesivamente las coordinaciones se irán haciendo más complejas y al final del subestadio 4 (ocho-doce meses), el bebé irá realizando acciones distintas dirigidas a la consecución del objetivo que tiene en la mente. Es decir, podrá ir manteniendo una meta en la mente mientras lleva a cabo un paso intermedio que le dirigirá a alcanzar la meta final (Gómez, 2007). Se inicia pues el desarrollo de la *capacidad de representar*: “el término representación es fundamental para la psicología cognitiva y evolutiva actuales. Hace referencia a las maneras en las que el cerebro es capaz de extraer, almacenar y manipular información del ambiente” (Gómez, 2007. pp 43). Sobre los subestadios 5 (doce-dieciocho meses) y 6 (dieciocho-veinticuatro meses) los niños, irán utilizando instrumentos que les permitirán resolver situaciones y problemas. Esta capacidad de combinar representaciones implícitas permitirá al sujeto crear nuevas respuestas a situaciones ambientales cambiantes que serán esenciales en los procesos de resolución de problemas.

A. Permanencia de objeto

La permanencia de objeto implica la existencia cognitiva del mismo en la mente del sujeto con independencia de su presencia real y de las acciones que sobre él se efectúen en el “aquí y en el ahora”. Es decir, el sujeto, entiende que el objeto existe independientemente de su presencia física y de las acciones que sobre él se puedan efectuar (Gómez, 2007).

Según los planteamientos piagetianos, sobre los cuatro meses los bebés seguirían los objetos en movimiento con la mirada pero si pierden el contacto perceptivo con los mismos no serán capaces de volver a encontrarlos. Sobre los cuatro-ocho meses, descubren la manipulación con los objetos, pueden recuperar un objeto siempre y cuando tengan una conexión perceptiva ininterrumpida con él. Entre los ocho-doce meses, coincidiendo con la capacidad de coordinar acciones en secuencias medio-fines, los bebés empiezan a reaccionar a la prueba del objeto que desaparece a través de un trapo (cogen el trapo y recuperan el objeto). Entre los doce-dieciocho meses, pueden encontrar el objeto aunque éste cambie de posición si bien, siempre lo buscarán en el lugar en el que lo han visto desaparecer por última vez. Es decir, el bebé en este momento responde desde las percepciones y aún no utiliza las representaciones simbólicas independientes. Desde los dieciocho-veinticuatro meses, el niño

comienza a entender el desplazamiento invisible y a utilizar representaciones simbólicas que le permitirán pensar sobre lo que ocurre fuera de su percepción inmediata (Gómez, 2007). Una de las críticas que actualmente se han efectuado al planteamiento piagetiano es la asociación entre acción y conocimiento. Estudios recientes en los que se mide sólo la capacidad de percepción del bebé, no la capacidad de acción, han encontrado que bebés de cuatro-cinco meses son capaces de recuperar objetos mentalmente y por lo tanto saben que éstos siguen existiendo (Baillargeon, Spelke y Wasserman, 1986; Bremner, 2001). Sin embargo, otras investigaciones indican que estas respuestas no efectivas hacia la recuperación de los objetos antes de los dieciocho-veinticuatro, se explican desde la falta de habilidades ejecutivas. Es decir, desde la ausencia de planes de acción, lo que se relaciona con el avance de la memoria de trabajo. Los bebés de siete meses aún no pueden manejar representaciones mentales de resolución de forma conjunta (Gómez, 2007). Desde esta hipótesis, las representaciones correctas de los objetos estarían en la mente de los bebés desde edades tempranas pero les faltaría la capacidad ejecutiva suficiente para hacer un buen uso de dichas representaciones (Diamond, 1991).

No obstante, todas éstas teorías nuevas sobre el desarrollo de la noción del objeto en el bebé no son incompatibles con las teorías clásicas sobre la permanencia de objeto, sino que más bien dan más argumentos a la comprensión de cómo se desarrolla el conocimiento del mismo (Gómez, 2007).

B. Inteligencia práctica y resolución de problemas con objetos

El desarrollo de la inteligencia práctica implica, además de la adquisición de la noción de objeto, la capacidad del sujeto de resolver problemas sin la utilización continua de las estrategias de ensayo-error y desde el inicio del aprendizaje hipotético-deductivo. Los bebés desde los cuatro-cinco meses muestran mucho interés en la observación de los efectos que sus acciones provocan sobre los objetos, repitiéndolas una y otra vez. Esto es lo que Piaget (1937) denominó *reacciones circulares secundarias*. Ello permite el desarrollo de representaciones cada vez más elaboradas y el progreso de los efectos de causalidad (Piaget, 1937). Las reacciones circulares pueden ser, un importante mecanismo para aprender cosas sobre las acciones y los objetos, así como para descubrir nuevos tipos de acciones (Parker, 1977 citado en Gómez, 2007, pp. 127). Entre los doce-dieciocho meses los bebés irán desarrollando las *reacciones circulares terciarias*, aplicarán sucesivamente una selección de esquemas de acción. La repetición de la acción llevará al sujeto, no sólo al logro de una meta sino al conocimiento progresivo

del *procedimiento* para su adquisición. Todo ello es un logro importante en el desarrollo de *estrategias de resolución de problemas* o de tareas cada vez más elaboradas.

C. Relaciones entre los objetos

Analizaremos las relaciones de causalidad y de lógica.

C.1. Relaciones de causalidad

El desarrollo de la cognición está directamente relacionado con la capacidad del sujeto para representar las relaciones de causalidad entre objetos y agentes., es decir, de la resolución de problemas utilizando objetos o utensilios junto con su representación, lo que facilitará la creación de relaciones entre las acciones, los objetos y las metas. Sobre los dos años y medio los niños, pueden observar a un modelo y comprender cierta mecánica de una tarea causa-efecto. A los tres años y medio, los niños pueden resolver un problema de causa-efecto con un *modelado* del adulto y con la *guía verbal* de éste. El adulto va indicando al niño no sólo lo que debe de hacer sino también lo que no debe de hacer. Investigaciones recientes han puesto de manifiesto que sólo los niños que eran entrenados de esta forma, en la resolución cognitiva de problemas, aprendían a resolverlos adecuadamente. Hasta los seis-siete años los niños no comprendían en toda su dimensión las relaciones de causalidad y el conocimiento de las mismas era parcial (Want y Harris, 2001 citado en Gómez, 2007, pp. 163). Es por lo que el origen de la inteligencia causal está en las *representaciones implícitas* de relaciones mecánicas entre los objetos y la *capacidad de utilizar y manejar* dichas representaciones en contextos más amplios.

C.2. Relaciones de lógica

El sujeto humano posee un sistema jerárquico que le permite organizar el mundo en *categorías* y establecer entre ellas *relaciones interconceptuales*. En este proceso juega un papel importante el desarrollo del lenguaje. La palabra le va a permitir jerarquizar las estructuras conceptuales (Quinn, 2002 citado por Gómez, 2007, pp. 173). Los bebés de cuatro-cinco meses pueden ya formar algunas representaciones categoriales. Inician la categorización desde el nivel básico utilizando categorías intermedias y desarrollando el lenguaje desde esas palabras. La hipótesis es que el lenguaje favorece el desarrollo de los niveles de abstracción explícitos y complejos (Gómez, 2007).

2.2 Relaciones triangulares, intersubjetividad y metarrepresentaciones

Existen tres adquisiciones fundamentales en el desarrollo mentalista que se gestan en el periodo sensoriomotor: relaciones triangulares, intersubjetividad y juegos de ficción.

Las *relaciones triangulares* que se establecen entre el *niño*, los *adultos* y los *objetos* tienen una serie de características que las hacen singulares (Sáiz, 2003): las *actuaciones* del bebé sobre el mundo precisan de las intervenciones de los adultos para ser efectivas (Gómez, 1990; Gómez, 1992; Gómez, 1998; Rivière y Coll, 1985); las *acciones comunicativas* se desarrollan desde *pautas de atención conjunta* (Rivière, 1997; Astington y Dack, 2008); la *comunicación gestual intencional*, la utilización de los *protoimperativos* y los *protodeclarativos* parecen señalar cierta comprensión de la *mente* de los otros. Las *conductas de compartir mentalmente* una situación con otro hablan de *representaciones de segundo orden* (*representación de la propia representación*, es decir de una capacidad *metarrepresentacional*) e implican una *comprensión cognitiva más compleja* (Gómez, Sarriá y Tamarit, 1993; Rivière, 2000; Astington y Dack, 2008).

Otro aspecto relevante es la *intersubjetividad*. Trevarthen (1982, 1989) diferenció entre *intersubjetividad primaria*, reacciones cara a cara con las figuras de crianza en las que los bebés manifestarían expresiones diferentes (de dos hasta los cuatro o cinco meses), e *intersubjetividad secundaria*, motivación deliberada del niño para compartir intereses y experiencias con otras personas (hacia el primer año de vida). La intersubjetividad, implica una diferenciación entre el yo y los otros, además de la capacidad para comparar y proyectar en el otro la experiencia propia, es decir un sentimiento de experiencia compartida (empatía) que es la base de la comprensión social (Rochat, 2001). Es pues un referente importante en el desarrollo posterior de las capacidades comunicativas y lingüísticas del bebé (Rivière y Sotillo, 2000).

También en el desarrollo de los procesos representacionales los *juegos de ficción* son un elemento esencial, su adquisición se inicia al final del segundo año de vida coincidiendo con el desarrollo de otras habilidades de *representación* arriba señaladas.

Con toda probabilidad el vínculo de unión entre estos conceptos (relaciones triangulares, intersubjetividad y juegos de ficción), es el desarrollo de las habilidades *metarrepresentacionales* (Leslie, 1987; Leslie y Happé, 1998; Gómez, Sarriá y Tamarit, 1993). La teoría metarrepresentacional implica *intencionalidad recursiva*,

es decir, la capacidad de tener estados mentales intencionales sobre los estados mentales de uno mismo y de los otros referidos a su vez a estados mentales. Estas capacidades serán necesarias para realizar funciones lingüísticas declarativas u ostensivas (de transmisión de conocimientos proposicionales entre mentes). Dicho desarrollo declarativo coincide con el desarrollo de los juegos de ficción de “hacer como si” (pretending). Según Leslie (1988) todo ello implica una capacidad meta-representacional (Rivière, 2000). Los juegos de ficción o simulación inducen a la atribución de estados mentales de *creencia* que dependen del uso representacional, lo que nos lleva a enlazar con otro concepto esencial en el desarrollo cognitivo humano, La Teoría de la Mente. Ésta va a requerir la capacidad de pensar sobre las propias representaciones, sobre todo en su faceta explícita (reflexiva), lo que va a significar la capacidad de *utilizar* y *manipular* tanto la propia mente como la de los otros. La Teoría de la Mente podría ser definida por ello como un *sistema cognitivo* adaptativo y profundo dedicado a *atribuir mente* es decir a: *inferir, predecir, comprender los estados mentales* propios y los de los otros en los *procesos interaccionales* (Rivière, Sarriá y Nuñez, 1994; Rivière y Sotillo, 2000).

2.3 Líneas de intervención proto-mentalista en la primera infancia

Hemos visto hasta ahora adquisiciones relevantes en el *periodo sensoriomotor* relacionadas con el desarrollo de las habilidades proto-mentalistas (permanencia de objeto, resolución de problemas, relaciones entre los objetos-causalidad y lógica-, la comunicación pre-lingüística y el desarrollo de las habilidades metarrepresentacionales-relaciones triangulares, intersubjetividad y juegos de ficción).

En este apartado nos vamos a centrar en la intervención para fomentar el desarrollo dichas *habilidades proto-mentalistas* (Sáiz, 2003), teniendo en cuenta que antes de cualquier intervención, es preciso evaluar la situación actual del sujeto con el que se quiere trabajar. Es decir, debemos de partir de una *línea base de intervención* que permita posteriormente evaluar tanto los *procesos de adquisición* (proceso) como las *adquisiciones en si mismas* (producto). Para ello facilitamos en el apéndice 1 *la escala para la detección de las habilidades mentalistas en la primera infancia* que puede ayudar en la observación de las mencionadas habilidades (Sáiz y Guijo, 2009).

En la Tabla I hacemos un análisis de las edades de desarrollo y de las posibles adquisiciones sensoriomotoras que en ellas se producen, así como de las *estrategias de intervención proto-mentalista* que ayudarán en el proceso de adquisición (Rivière y Coll, 1985; Delval, 1996; Sáiz, 2003).

TABLA I. Edades de desarrollo, habilidades proto-mentalistas y Estrategias de intervención proto-mentalistas durante el periodo sensoriomotor (adaptado de Sáiz, 2003).

Edades de desarrollo en el periodo sensoriomotor	Habilidades de desarrollo proto-mentalistas	Estrategias de intervención proto-mentalistas
Estadio I (0-1 meses)	<ul style="list-style-type: none"> -Seguimiento de objetos. -Inicios de la sintonización con las figuras de apego. -Inicio de <i>vinculación inespecífica</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar el seguimiento visual de objetos. -Facilitar relaciones de succión-pausa entre la figura de crianza y el bebé. -Posibilitar relaciones de sacudida del pecho o el recipiente alimentario-pausa. -Incrementar relaciones de mecida-pausa.
Estadio II (1-4 meses)	<ul style="list-style-type: none"> -Reacciones circulares primarias. -Primeras adaptaciones adquiridas. -Primeras coordinaciones de esquemas. -Interacciones diádicas entre los adultos y el bebé. -Inicio de la <i>sonrisa social</i>. -Aparición de la <i>intersubjetividad primaria</i>. -Actitud <i>proto-conversacional</i>. -Inicio de los objetivos medios-fines. -Línea de la <i>mirada referencial</i> hacia otra persona (precursor de la intersubjetividad y de la competencia social). -Inicio la sensibilidad a la <i>sintonización emocional</i>. -Inicio de la <i>diferenciación de expresiones faciales</i> de enfado, alegría, tristeza, sorpresa. -Inicio de <i>juegos de rutina</i>, progresiva comprensión de los otros como agentes intencionales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar la coordinación prensión-succión. -Facilitar la coordinación visión-audición. -Desarrollar la coordinación fonación-audición. -Posibilitar la elicitación de la <i>sonrisa social</i>. -Facilitar el desarrollo de conductas <i>intersubjetivas primarias</i>. -Facilitar el desarrollo de la <i>percepción de contingencias</i>. -Desarrollar juegos circulares. -Facilitar el desarrollo de <i>proto-conversaciones</i> entre el bebé y las figuras de crianza. -Reforzar el desarrollo de la mirada referencial. -Fomentar pautas de sintonización emocional. -Trabajar el desarrollo de expresiones faciales asociadas a situaciones de: enfado, alegría, tristeza, sorpresa. -Trabajar el desarrollo de los <i>juegos de rutina</i>.
Estadio III (4-8 meses)	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de la coordinación visión-prensión. -Inicio de la diferenciación entre medios-fines. -Conductas anticipatorias. -Reacciones circulares secundarias. -Sintonización emocional. -Miedo a extraños (8 meses). 	<ul style="list-style-type: none"> -Elicitar situaciones de desarrollo de la coordinación de visión-prensión. -Fomentar situaciones de diferenciación medios-fines. -Facilitar el desarrollo de la búsqueda de objetos escondidos parcialmente. -Crear situaciones de rutinas con el fin de fomentar la anticipación. -Reforzar el desarrollo de conductas de sintonización-emocional. -Facilitar las interacciones sociales con diferentes adultos en climas de tranquilidad y seguridad.

Edades de desarrollo en el periodo sensoriomotor	Habilidades de desarrollo proto-mentalistas	Estrategias de intervención proto-mentalistas
Estadio IV (8-12 meses)	<ul style="list-style-type: none"> -Utilización de <i>esquemas secundarios</i>. -Desarrollo de <i>finés</i> utilizando <i>medios</i> para su consecución. -<i>Asimilación recíproca</i> de medios-fines. -Primeros actos metarrepresentacionales. -Reconocimiento de los otros como "agentes intencionales", sujetos con mente como ellos mismos. -Reconocimiento de los planes intencionales de los otros. -Aprendizaje cooperativo basado en conductas de compartir. -Desarrollo de la intersubjetividad secundaria. -Seguir a los adultos con la mirada, señalando objetos en su campo visual con la intención de compartir. -Aparición interpretativa de la intencionalidad. -Acciones triádicas (sujeto-objeto-sujeto). -Atención conjunta explícita (sujeto-objeto-sujeto), incluye una muestra de conciencia entre el niño y el adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilitar situaciones que desarrollen la utilización de medios para la consecución de fines. -Trabajar desde las relaciones triangulares. -Facilitar el desarrollo de la intersubjetividad secundaria. -Iniciar el desarrollo de los juegos de ficción. -Buscar interacciones con los adultos en los que se planteen y resuelvan problemas en los que se encuentren involucrados objetos que sean motivantes para el niño.
Estadio V (12-15 meses)	<ul style="list-style-type: none"> -Reacciones circulares terciarias. -Se descubren nuevos medios por experimentación y se diferencian esquemas conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitar la búsqueda del objeto en diferentes lugares y que el niño lo tenga que ir buscando.
Estadio VI (15-18 meses)	<ul style="list-style-type: none"> -Utilización de nuevos medios desde las combinaciones mentales. -Aparición de <i>conductas protodeclarativas</i>. -Adquisición de la permanencia de objeto. -Inicio de las habilidades metarrepresentacionales -Desarrollo de los juegos de ficción. 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentar situaciones en las que el niño tenga que desarrollar la combinación mental de esquemas y de objetos y personas. -Facilitar situaciones en las que el niño deba desarrollar <i>conductas protodeclarativas</i>. -Facilitar la búsqueda de objetos en todos los lugares. -Facilitar el desarrollo de las habilidades metarrepresentacionales. -Facilitar el desarrollo de los juegos de ficción con orden progresivo de dificultad y atendiendo a sus cuatro dimensiones (sustitución de objetos, integración, descentración y planificación).

En el *primer estadio*, es importante el desarrollo de *pautas de sintonización-armonización* ya que van a facilitar el inicio de la interacción del bebé con las figuras de crianza, siendo un precursor importante del desarrollo de habilidades proto-mentalistas. Como ya hemos señalado, el bebé prefiere los *estímulos sociales* (estímulos redondeados, en movimiento, con una complejidad media que sean abultados y moderadamente bri-

llantes, Rivière, 2000) orientando su sistema de interacción hacia los miembros de su especie (Sáiz, 2003). Todas estas respuestas del bebé producirán en el adulto *conductas de atribución*, fundamentales en la adquisición de las *habilidades proto-mentalistas*. En ellas está el inicio de las *primeras experiencias compartidas* y desde las proto-conversaciones se facilitará el desarrollo de sistemas de acción planificados (Rochat, 2001).

Hacia los dos-tres meses comienza a aparecer en el bebé el reconocimiento de la *significación expresiva* de los gestos de las personas y por lo tanto el desarrollo gradual de la *sonrisa social*. La *intersubjetividad primaria* (Trevarthen, 1982) como ya hemos señalado es un *precursor del conocimiento del otro entendido* éste como una mente aparte de la propia. Poco a poco se produce la diferenciación entre personas conocidas y extrañas. De las seis a las ocho semanas se crean intercambios de expresiones complejas de interacción entre el bebé y la figura de crianza. En este periodo aparecen también la *percepción de contingencias*, que asentarán la base de la *conducta intencional* posterior (Watson y Ramey, 1972) y los *juegos circulares*.

De los cuatro a los ocho-nueve meses se inicia la *diferenciación* entre las *conductas expresivas* propias y las de los otros. Aparecen los primeros *esquemas de reconocimiento* que actuarán sólo en el *aquí y el ahora*. Hacia los cinco meses se manifiesta la *vinculación específica*, ésta será una herramienta esencial en la diferenciación de la mente propia respecto de la de los otros (Olson, 1981). La adquisición de la *anticipación de contingencias* desde *pautas de atención compartida* tanto en el desarrollo de la comunicación (Rivière y Coll, 1985; Rivière, 1997) como en el desarrollo de las habilidades mentalistas (Gómez, 2007).

Hacia el quinto mes se inician el desarrollo de las *relaciones triádicas* (niño-objeto-adulto). Todo ello ocurre por una mejora de la habilidad de coordinación motora del bebé (Schaffer, 1984; Deval, 1996), además de por un desarrollo de las habilidades proto-mentalistas.

Hacia el octavo mes aparecen las primeras *conductas comunicativas* propiamente dichas (Bates, 1976; Bates, 1979) y también lo que en términos piagetianos se ha denominado la *coordinación de esquemas de acción* dirigidos a los objetos, que están hablando del desarrollo de *estrategias procedimentales* de resolución de problemas (Gómez, 2007).

Hacia el noveno mes los niños comienzan a considerar a los otros como sujetos con "mentes" que planifican acciones de forma consciente, e irán intentando adivinarlas desde la observación de las expresiones emocionales de los otros. Éstos serán modelos de acción que permitan la cooperación y la compartición de experiencias del entorno. El desarrollo de la *intersubjetividad secundaria* va a

permitir al niño el inicio de la cooperación en los procesos de resolución de problemas (Rochat, 2001), es decir la interacción desde el uso de la *instrumentalidad recursiva*, lo que implica el compartir situaciones con objetos en las que no sólo se usan sino que se utilizan éstos para construir otros (Rivière y Sotillo, 2000).

El desarrollo de la *comunicación intencional* pues es importante no sólo desde el punto de vista comunicativo propiamente dicho sino desde la perspectiva del desarrollo *protomentalista* (desarrollo de los *protoimperativos* y *protodeclarativos*). En este proceso el desarrollo intersubjetivo secundario es esencial para el desarrollo protomentalista.

En síntesis en el *periodo sensoriomotor* se asientan las bases entre otros del *desarrollo mentalista*, que viene presidido fundamentalmente por el desarrollo de las habilidades metarrepresentaciones que orientarán al sujeto a la adquisición de las futuras habilidades mentalistas.

2.4 Líneas de intervención en habilidades metarrepresentacionales

Al final del segundo año los niños van adquiriendo la capacidad para pensar sobre la solución a un problema nuevo, sin utilizar las estrategias de ensayo-error. Analizan qué *herramientas procedimentales* deben de emplear para llegar a una solución exitosa a un problema (Astington, 1998). Los niños irán pensando sobre situaciones que no están presentes (hablando sobre eventos pasados) o bien que son hipotéticas (resolviendo problemas utilizando estrategias medios-fines...). Esta es la capacidad de ir más allá de aquí y del ahora, de ponerse en el lugar del otro, de tener en cuenta la propia mente y la mente de los otros. Es decir, de desarrollar metarrepresentaciones. En el desarrollo de este proceso es muy importante la adquisición de los procesos de *simbolización* y de *representación* en los que juega un papel esencial el desarrollo del *juego simbólico*. Para Piaget la simulación muestra la capacidad de representación en el niño, aunque se fijaba más en signos externos de la simbolización como podía ser la sustitución de objetos. Hay dos ideas complementarias del término metarrepresentación (Astington, 1998). Por un lado, para Leslie (1988) los niños tendrían la capacidad metarrepresentacional (comprender el estado mental de los otros) desde el inicio, desde que empiezan a fingir. La simulación temprana es el primer signo claro de la capacidad de los niños para comprender los estados mentales de los otros. Leslie (1988) denomina a esta capacidad *el módulo de la teoría de la mente*, que sería fruto del desarrollo tanto cognitivo como perceptivo. Este desarrollo permitirá al sujeto la adquisición de *creencias verdaderas* sobre el mundo real, es decir *representaciones primarias*. Más adelante, el niño desarrollará las representaciones sobre las propias creencias que serían las *representaciones secundarias*; éstas tienen la propiedad de la

opacidad referencial. Por otro lado, desde el punto de vista de Perner (1991), el fingir en sí mismo no implica que el niño tenga *in mente* la mente del personaje que está representando. Esta capacidad no se desarrollará hasta los cuatro años.

La representación, pues, tiene dos sentidos: De un lado, en el de Leslie (1988), la *representación* sería una *entidad mental* (como por ejemplo una *creencia*); de otro, en el de Perner, la representación sería una *actividad mental*, es decir la mente forma *creencias* y otros *estados mentales* (Astington, 1998).

Lo que explica que a los dos años los niños al fingir no piensan en los estados mentales de los otros, pero sí diferencian ficción de realidad y por lo tanto también inician el desarrollo metarrepresentacional y de la teoría de la mente.

TABLA II. Relación entre juego de ficción y posibles estrategias metarrepresentacionales para facilitar su desarrollo (adaptado de Sáiz, 2003).

JUEGOS DE SIMULACIÓN O FICCIÓN	ESTRATEGIAS METARREPRESENTACIONALES
<p><i>Inicio de los juegos de simulación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Acciones cotidianas referidas al propio cuerpo sin finalidad real (p.e: "comer en un plato vacío"). -El niño utiliza en el juego objetos reales o juguetes a pequeña escala (tenedor, vaso...). <p>Los juegos son acciones simples y aisladas, sin una planificación previa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilitar al niño la interacción con juguetes que representen utensilios de su vida cotidiana o juguetes a pequeña escala, con el fin de que realice la imitación de acciones funcionales en contextos de juego adecuados. El adulto utilizará como estrategias el <i>modelado</i> y <i>moldeado</i> de las acciones de simulación. -Ayudaremos al niño a planificar secuencias lógicas de acción utilizando la verbalización manifiesta de las escenas.
<p><i>Desarrollo de los juegos de ficción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -El niño primero dirige sus juegos hacia otros participantes: <i>personas</i> o <i>muñecos</i> y éstos se entienden como <i>agentes pasivos</i> de las acciones (12-18 meses). -El niño sustituye un objeto real por uno indefinido (hace que un palo es un tenedor...) siempre que el objeto que se sustituye tenga alguna cualidad que permita en cierta medida efectuar la misma función. -Se produce una elaboración elemental consistente en aplicar esquemas simples a dos o más objetos o agentes. -El niño anticipa la realización del juego, es decir lo planifica en cierta medida buscando los juguetes que necesita para uno determinado; también puede verbalizar lo que va a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Modelar</i> secuencias de juegos de ficción con una estructuración lógica en el espacio y el tiempo, que posibiliten la sustitución de objetos y que sea legible para el niño. Verbalizar siempre lo que se está haciendo, realizando secuencias de ejecución espacio-temporales. Se modelarán las acciones del niño, utilizando siempre el lenguaje como regulador de sus conductas.

JUEGOS DE SIMULACIÓN O FICCIÓN**ESTRATEGIAS METARREPRESENTACIONALES**

Adquisición de los juegos de ficción:

El niño da una *participación mayor* a las *personas* o a los *muñecos*, lo que supone un avance en el proceso de descentración (24-30 meses);, p.e el niño pone el tenedor en la mano del muñeco en vez de darle de comer directamente.

Acompaña sus ejecuciones con expresiones verbales propias o atribuyendo a los agentes intenciones, emociones y creencias.

–El niño sustituye un objeto con una función muy precisa (cuchillo) por otro con una función muy distinta (cepillo).

–Combinaciones multiesquemas que incluyen dos o más acciones simbólicas, hasta desarrollar acciones ordenadas en una secuencia espacio-temporal.

–Posibilitar al niño sustituciones no funcionales. Potenciar a través del *modelado* y *moldeado* situaciones de juego más elaboradas aumentando en orden progresivo la dificultad en organización y en secuenciación.

3 CONCLUSIONES

Podemos hablar de *periodo crítico* en la adquisición de *las habilidades metarrepresentacionales* (juegos de ficción y habilidades precursoras de la *teoría de la mente* entre otras). Todas ellas se adquieren a través de *aprendizaje incidental* en la interacción con los otros (Rivière, 2000). En todas estas habilidades metarrepresentacionales el eje fundamental es el conocimiento del desarrollo de la *mente* en los niños para la comprensión de la ontogénesis del propio conocimiento en el ser humano. La *mente* procesa información sobre el mundo *físico* y el mundo *social* y permite al sujeto una adaptación al medio y en ocasiones una adaptación del medio a uno mismo. Este conocimiento servirá para realizar un giro en la elaboración de programas de intervención temprana en el periodo cero-tres años (Sáiz, 2003).

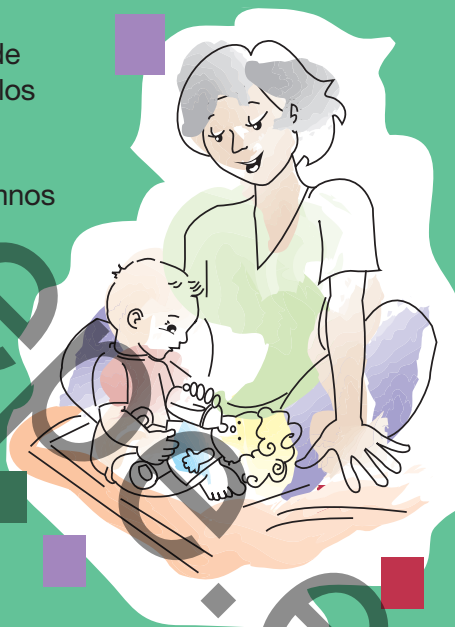
Colección 27. Programas de Intervención Educativa

El desarrollo de las *habilidades mentalistas* es uno de los hitos más importantes en la aplicación de la Psicología Cognitiva y de la Psicología Evolutiva al ámbito de las *prácticas educativas familiares y de las prácticas educativas escolarizadas* entre los 0 y 6 años. Desde hace décadas los psicólogos evolutivos y muchos psicólogos educativos han estado preocupados –y ocupados– por el desarrollo, en los niños pequeños, de la permanencia de objeto, de la resolución de problemas, de la intersubjetividad primaria y secundaria y del inicio de las habilidades metarrepresentacionales.

El **Programa de Estimulación Mentalista en la Primera Infancia** es un instrumento, en consonancia con aquellas preocupaciones y ocupaciones, que facilita la prevención primaria y secundaria de posibles dificultades en el desarrollo de: (a) la *permanencia de objeto*, (b) la *resolución de problemas*, (c) la *intersubjetividad primaria y secundaria* y (d) el inicio de las *habilidades metarrepresentacionales*.

Este Programa será de gran utilidad para los profesionales responsables de las unidades de educación infantil en la Etapa 0-3 años, para los Maestros de Audición y Lenguaje, para los Maestros de Educación Especial y para los Maestros del ciclo 3-6 que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales.

Los Profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía y los Orientadores de los Equipos de Orientación Psicopedagógica, que asesoran al profesorado antes citado, encontrarán en este programa una herramienta sumamente eficaz.



ISBN 978-84-7869-791-5



9 788478 697915



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 · 28006 Madrid (España)

Tel.: 91 562 65 24 · Fax: 91 564 03 54

clientes@editorialcepe.es · www.editorialcepe.es