

Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años

María Consuelo Sáiz Manzanares, Miguel Ángel Carbonero-Martín* y Valle Flores Lucas*
Universidad de Burgos y * Universidad de Valladolid

Este estudio analiza el tipo de estrategias (atencionales, de lenguaje comprensivo y expresivo, planificación y metacognitivas) que niños de cuatro y cinco años emplean en la resolución de distintas tareas: conservación, clasificación y teoría de la mente (ToM). El tipo de respuesta a las tareas se ha observado con la escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la infancia. Encontramos diferencias significativas atendiendo a la variable edad en el empleo de estrategias atencionales en la ejecución de tareas de Teoría de la Mente (ToM), estrategias de lenguaje receptivo y expresivo en todas las tareas y estrategias metacognitivas en las tareas de ToM.

Types of responses in 4-5-year-old children in conservation, classification, and theory of mind tasks. This study analyzes the type of responses that children between 4 and 5 years of age give to different tasks: conservation, classification and tasks of the theory of mind (ToM). Types of responses were observed with the Observation of Cognitive and Meta-cognitive Skills Inventory, which identifies: attention, receptive and expressive language, planning processes, and meta-cognitive processes. Significant differences were found according to the variable age in: (a) the use of attentional strategies in performance of ToM tasks, (b) the use of receptive and expressive language in the performance of all tasks, (c) the use of planning processes in the performance of conservation tasks; and (d) the use of meta-cognitive processes to solve ToM tasks.

La LOE señala que en los primeros años de la escolaridad (segundo ciclo de Educación Infantil: niños y niñas de tres a cinco años) es importante facilitar el desarrollo de la autonomía tanto en el *aprender ser uno mismo* (desarrollo del *self*) como en el *aprender a hacer*. Este tipo de aprendizajes se llevan a cabo en la interacción de los sujetos con el medio. Dicha interacción facilita el desarrollo de estrategias *de enseñar a pensar* y *a hacer*. La evolución de dichas estrategias se plasma en los *procesos de toma de decisiones* y de *resolución de problemas*. El término de *resolución de problemas* (problem solving) o de *tareas* (task solving) ha sido, entre otros enfoques, utilizado en las teorías neopiagetianas de procesamiento de la información (Pascual-Leone, 1979; y Case, 1978). Desde estos supuestos teóricos una de las herramientas de análisis del procesamiento son las estrategias de microanálisis (Morra, Gobbo, Zopito y Sheese, 2008). Variables importantes en el proceso de resolución de tareas son: las *características de la tarea*, la *experiencia que el sujeto* tiene en la resolución de ésta o de tareas semejantes, el *desarrollo evolutivo y cognitivo del sujeto* y la relación de éste con la *ejecución de la tarea* (Pascual-Leone y Goodman, 1979; Thornton, 1998).

En el análisis de los procesos de resolución (entrada, elaboración y salida de información) existen elementos no observables de

forma directa, sobre todo en la fase de elaboración de la respuesta. Dichos procesos solo se pueden inferir a través de indicadores de observación que den información sobre *cómo* el sujeto resuelve una tarea. Este aspecto es más complicado de medir en la infancia, ya que los procesos metacognitivos se están iniciando y el uso del lenguaje metacognitivo aún es incipiente. Los procesos de resolución de problemas pasan primero por reconocer que existe una tarea que hay que resolver (se necesita para ello desarrollar procesos de atención y de comprensión situacional). En segundo lugar se debe de planificar una estrategia de resolución y seguidamente observar y evaluar si dicha estrategia es adecuada (procesos de planificación), y si no lo es volver a planificar otra nueva (procesos de metacognición). El niño debe de «encontrar sentido a la información disponible en cada paso y utilizarla para generar una comprensión nueva del problema o una nueva estrategia» (Thornton, 1998, p. 19). El estudio de los procesos de inferencia es un elemento clave, obviamente solo podemos observar los indicadores externos de dichas inferencias. Es por lo que en estos procesos inferenciales tiene una especial relevancia la comprensión del significado de las palabras (Donaldson, 1993). Así como el conocimiento metacognitivo (el conocimiento de los propios procesos mentales) es el elemento esencial para el desarrollo de la capacidad de los niños pequeños de adquirir y utilizar de forma efectiva estrategias de resolución de problemas (Flavell, 1993). El conocimiento concreto de la tarea está directamente relacionado con el proceso de resolución de la misma. Asimismo, en estos procesos un aspecto clave es el desarrollo de la planificación, esta capacidad se va elaborando con la edad. Los niños pasan desde la utilización de estrategias de ensayo-error al análisis de las submetas, por lo

que su capacidad de resolver tareas está directamente relacionada con el peso de memoria que cada tarea implique (Case, 1978). En la planificación eficaz los niños necesitan saber primero qué es lo que se pide y segundo qué estrategias son pertinentes (Brown y DeLoache, 1992). La elaboración de los procesos de resolución se puede explicar desde la teoría de Karmiloff-Smith (1992) sobre la competencia en los distintos dominios en la resolución de tareas. Esta autora discrimina tres fases: la fase guiada por los datos, la fase guiada por la teoría y la guiada por la metateoría. La planificación, pues, dependerá del análisis que el sujeto efectúe sobre los aspectos específicos de cada tarea (Thornton, 1998).

En síntesis, los procesos de resolución de tareas deben analizar aspectos de: atención, comprensión y expresión lingüística relacionada con la tarea, planificación y análisis metacognitivo. La resolución de tareas puede estar explicada desde hipótesis de dominio específico, es decir, formas diferentes de resolver en función del tipo de tarea (Karmiloff-Smith, 1992) o de dominio general, un solo algoritmo de resolución con independencia de la tarea a resolver (Pascual-Leone, 1978; Case, 1989).

Como ya hemos señalado anteriormente, dentro de las posibles formas de evaluar las estrategias de resolución hemos elegido la técnica de microanálisis de la tarea, desarrollada por Pascual-Leone (1978; 1989) y Case (1989; 1992). En nuestro caso hemos empleado los siguientes indicadores de observación de la resolución:

Mecanismos atencionales que el sujeto pone en marcha en la resolución de la tarea propuesta; éstos son mecanismos cognitivos fundamentales tanto para la comprensión como para la resolución de la misma (Sáiz y Román, 1996 a, b).

Habilidades del lenguaje tanto *receptivo* como *expresivo* por parte del sujeto que resuelve la tarea. El sujeto debe de saber qué es lo que hay que hacer (comprensión) y cómo hay que responder (expresión). Obviamente, con el incremento de la edad los niños emplean explicaciones más significativas sobre sus elecciones en los procesos de resolución de tareas (Atance y Meltzoff, 2005). Los niños hacia los 5 años pueden utilizar referentes verbales que tienen que ver con las referencias al futuro, las referencias a los estados internos y la asociación entre el tema y desarrollo semántico (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Miligan, Astington y Dack (2007) hallaron relación entre el desarrollo de los códigos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos y las capacidades de resolución en las tareas de primer y segundo orden en tareas de Teoría de la Mente (ToM). Dichas habilidades hacen referencia al desarrollo de los mecanismos de simulación, de predicción del comportamiento, inferenciales y representacionales (Atance y O'Neill, 2005).

Los procesos de planificación, antes de su adquisición el sujeto desarrolla habilidades de *control inhibitorio* (Mischel y Shoda y Rodríguez, 1989; Meichembaum y Goodman, 1969; 1971). Dicho control es esencial en la toma de decisiones previa a la realización de cualquier tarea. La ausencia del mismo explica muchos de los fracasos que los niños más pequeños (3-4 años) manifiestan en la ejecución de determinadas tareas. Éstos tienden a elegir los ítems de respuesta que les son más atractivos, aunque no sean los más adecuados para generar una resolución efectiva (Atance y O'Neill, 2005). La anticipación, pues, es un paso previo para el desarrollo de los procesos de planificación. Ésta pone en marcha *procesos cognitivos múltiples* que se manifiestan en estrategias de *selección de metas*, *elección*, *ejecución* y *supervisión* (Scholnick y Friedman, 1993). El desarrollo y la mejora de los procesos de planifi-

cación correlacionan con un incremento funcional de la *memoria de trabajo* (Case, 1978; 1989). Dicho aumento está directamente relacionado con las *oportunidades de práctica*, es decir, de experimentación en la tarea. La práctica facilita la *representación* cognitiva de las *características esenciales* de las distintas tareas (Case 1989, 1993; Case y Okamoto, 1996, citado en Morra et al., 2008; Sáiz, 1994; Sáiz y Román, 1996b).

Procesos metacognitivos en la resolución de tareas. Si la *metacognición* es la capacidad para reflexionar sobre el propio conocimiento o sobre las estrategias de resolución de una tarea (Flavell, 1993), entonces la utilización de estrategias de reflexión sobre las respuestas dadas en la resolución de una tarea es esencial para potenciar los procesos metacognitivos (Sáiz y Román, 1996a). Se ha encontrado relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas y el éxito en la resolución de ToM (Lockl y Schneider, 2007), así como en otro tipo de tareas cognitivas (puzzles, rompecabezas; Sáiz, 1994).

Todas las variables señaladas se ubican dentro del desarrollo de teorías neopiagetianas de procesamiento de información y desde ahí se han considerado relevantes en los procesos de resolución de tareas.

El objetivo de investigación que nos planteamos era analizar si existían diferencias significativas en las dimensiones de *atención*, *lenguaje expresivo* y *comprensivo*, *procesos de planificación* y *metacognitivos* en función del *tipo de tareas* que los sujetos tenían que resolver. Para poder observarlas (siendo conscientes de las dificultades de dicho análisis) elaboramos una *Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la infancia* (véase apéndice 1). Las tareas elegidas fueron: clasificación, conservación y ToM (creencia falsa). Dichas tareas implican la utilización de distintos mecanismos inferenciales y son propias de resolución en edades de cuatro y cinco años. Además, se ha planteado una posible relación de semejanza estructural entre la tarea de conservación piagetiana, concretamente la conservación del número, y la tarea de falsa creencia (Núñez y Riviére, 2007). De hecho, estos autores plantean que la tarea de falsa creencia es estructuralmente una tarea de conservación (Núñez y Riviére, o. cit.). Si no encontramos diferencias significativas podemos explicarlo desde la sincronización en la adquisición de estrategias de aprendizaje en distintas tareas (Pascual-Leone, 1978; Case, 1989; Núñez y Riviére, 2007) y si aparecen desde la teoría de Karmiloff-Smith (1992) sobre los dominios específicos.

Método

Participantes

42 sujetos (18 niñas y 24 niños) de edades comprendidas entre los 4;3 y los 5;3 (años; meses) (media de edad= 4;8). Los niños procedían de un colegio de la zona centro de Burgos y estaban escolarizados en los niveles de cuatro y cinco años. Las aulas de intervención fueron seleccionadas aleatoriamente de entre las dos clases posibles por nivel. El estatus socioeconómico de las familias era medio-bajo.

Diseño

Se utilizó un modelo trifactorial de efectos fijos (con dos factores: edad y tipo de tareas).

Procedimiento

Una psicóloga externa al centro evaluó a los niños. La asignación de alumnos a la condición experimental «edad» se realizó en función del nivel en el que los niños estuviesen escolarizados (cuatro o cinco años). Las evaluaciones se efectuaron de forma individual en dos sesiones diferentes separadas por el intervalo de una semana. Dichas observaciones se efectuaron en una pequeña sala del centro en horario escolar. En la primera sesión se evaluaron las tareas de clasificación y de conservación y en la otra la ToM.

Descripción de las tareas

Todos los sujetos pasaron por estas tres tareas:

Clasificación por dos criterios (formación de conceptos): se empleó la tarea de formación de conceptos de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA), en el ítem 6 (se les daba la instrucción a los niños y/o niñas: «ahora mira a ver cuántas piezas grandes y amarillas puedes encontrar») los sujetos tenían que clasificar en función de dos criterios (tamaño y color). Se eligió esta tarea por ser habitual dentro de las actividades curriculares en la etapa de Educación Infantil.

Conservación: se utilizó la típica tarea de Piaget e Inhelder (1941), si bien en cada fila había 7 flores y 7 floreros. Se presentaban a los sujetos dos disposiciones espaciales diferentes y seguidamente se les hacía la pregunta de conservación (ej.: «¿hay las mismas flores que floreros?» o «¿hay igual flores que floreros?»). Para superar la prueba los sujetos debían de responder correctamente a la pregunta después de la transformación espacial).

Tarea de Teoría de la Mente: se utilizó la tarea de la falsa creencia, en el esquema clásico de la versión de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985). Se describían las cuatro viñetas y seguidamente se les preguntaba, «¿dónde buscará Sara la canica?».

Para evaluar las estrategias cognitivas que los sujetos utilizaban en el proceso de resolución de cada una de las tareas presentadas se utilizó la *Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la infancia* (véase apéndice 1). Dicha escala se elaboró ad hoc utilizando como referente el IDEA de Rivière (2002) y la Escala para la medición de las estrategias de resolución de

problemas cognitivos (Sáiz, 1994). La fiabilidad (consistencia interna) del instrumento fue alfa de Cronbach .60. Esta escala (véase apéndice 1) tipo Likert, con formato de respuesta de 1 a 5, analiza las siguientes dimensiones:

Atención, se observaba si los sujetos mantenían una atención sostenida en el proceso de resolución de la tarea.

Lenguaje receptivo y lenguaje expresivo: a nivel de *lenguaje receptivo* se analizaba si el sujeto tenía una buena capacidad de comprensión de la tarea. Respecto del *lenguaje expresivo*, observaba la coherencia del lenguaje expresivo relacionado con la tarea propuesta.

Procesos de planificación: se analizan las habilidades de planificación en el proceso de resolución de tareas.

Procesos metacognitivos: estudia las estrategias metacognitivas que el sujeto emplea en la resolución de tareas.

Análisis de datos

Con el fin de evaluar la significatividad (probabilidad de que los datos se deban al azar) de las diferencias entre el grupo experimental y control hemos utilizado un análisis no paramétrico, debido a que la muestra de sujetos con la que se intervino no fue elegida de forma aleatoria, sino en función de la disponibilidad de trabajo en el centro escolar. Para efectuar el análisis intergrupo hemos empleado la prueba U de Mann-Whitney con el paquete estadístico SPSS en su versión 16.0.

Resultados

La hipótesis planteada era ver si existían diferencias en las distintas dimensiones de la *Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la infancia* (Sáiz, 2008) en las diferentes tareas (conservación, clasificación y ToM) atendiendo a la variable edad (cuatro y cinco años).

Como puede observarse en la tabla 1 no existen diferencias significativas entre los sujetos de cuatro y cinco años en la dimensión de atención en la ejecución de las tareas de conservación y clasificación, pero sí en la de ToM ($p \leq 0,000$). Los niños de cinco años utilizan más estrategias de atención sostenida en la ejecución de la tarea de ToM. En cambio, sí existen diferencias significativas en

| Tareas | Rango | | U | Probabilidad |
|---|-------------|------------|--------|--------------|
| | Cuatro años | Cinco años | | |
| Atención en la tarea de conservación | 21,57 | 21,43 | 219,00 | 0,969 |
| Atención en la tarea de clasificación | 24,44 | 19,29 | 210,00 | 0,836 |
| Atención en la tarea de ToM | 13,02 | 29,98 | 273,50 | 0,000* |
| Lenguaje receptivo en la tarea de conservación | 30,40 | 12,60 | 33,50 | 0,000* |
| Lenguaje receptivo en la tarea de clasificación | 31,50 | 11,50 | 10,50 | 0,000* |
| Lenguaje receptivo en la tarea de ToM | 31,40 | 11,71 | 42,50 | 0,000* |
| Lenguaje expresivo en la tarea de conservación. | 30,40 | 12,60 | 33,50 | 0,000* |
| Lenguaje expresivo en la tarea de clasificación | 31,29 | 23,50 | 15 | 0,000* |
| Lenguaje expresivo en la tarea de ToM | 31,29 | 11,71 | 12,50 | 0,000* |

* $p \leq 0,05$

cuanto a las pautas de lenguaje receptivo entre los sujetos de cuatro y cinco años a favor de los primeros en la ejecución de las tres tareas ($p \leq 0,000$). Estos resultados pueden venir explicados por el nivel de desarrollo de los sujetos. Los niños de cuatro años realizan un mayor esfuerzo en la comprensión de las tareas que se les van presentando. Respecto del lenguaje expresivo también se encuentran diferencias significativas en las tres tareas. Los niños de cuatro años utilizan más el lenguaje expresivo durante la ejecución de las tareas, pero conforme aumenta la edad se va produciendo una interiorización cognitiva del lenguaje a nivel de pensamiento (Vygotsky, 1977) y las verbalizaciones manifiestas se van reduciendo.

Como se aprecia en la tabla 2 no existen diferencias significativas respecto de los procesos de planificación en ninguna de las tareas. Sí existen diferencias significativas respecto de los procesos metacognitivos en la resolución de ToM ($p \leq 0,000$). Los niños de cinco años utilizan más estrategias metacognitivas que los de cuatro en tareas de ToM, pero no en las de conservación y clasificación. Obviamente el desarrollo de las habilidades metacognitivas se va incrementando con la edad, la diferencia significativa en las tareas de ToM puede venir explicada por el tipo de razonamiento que exige la tarea en sí misma, que es más proposicional, y el tipo de habilidades de razonamiento, que son más consecuenciales.

A modo de síntesis podemos señalar que hemos encontrado diferencias significativas en el desarrollo de los procesos atencionales en la tarea de ToM, en el lenguaje receptivo y expresivo en las tres tareas y en los procesos metacognitivos en la tarea de ToM. Parece, pues, que el tipo de tarea implica utilización de habilidades cognitivas y metacognitivas distintas en los procesos de resolución.

Discusión y conclusiones

Las diferencias encontradas en la ejecución entre los niños de cuatro y cinco años implica el empleo de distintas estrategias de resolución de problemas en función del tipo de tarea. Dichas diferencias podrían explicarse desde los presupuestos teóricos de la diferencia de dominios (Karmiloff-Smith, 1994) en relación al desarrollo cognitivo. Además de esta posible explicación, existen variables como la edad y experiencia en la tarea a resolver que pueden estar influyendo en el desarrollo de los procesos de resolución. La edad parece ser una variable importante en el empleo de

estrategias más elaboradas en estos procesos (atención, lenguaje receptivo, lenguaje comprensivo y metacognición). Los niveles de atención sostenida sobre la ejecución de una tarea son mayores en niños de cinco años en ToM. Asimismo, existen diferencias significativas respecto a la variable edad en las estrategias de lenguaje receptivo, aspecto relacionado con la comprensión de las tareas. Lo mismo ocurre en la utilización del lenguaje expresivo, los niños de cinco años tienen un mejor discurso que utilizan en la resolución de las distintas tareas. No encontramos diferencias significativas en la utilización de los procesos de planificación hacia la ejecución, pero sí en el empleo de estrategias metacognitivas en la realización de ToM.

La familiaridad en la ejecución de tareas puede ser un indicativo relevante en la resolución de las mismas (Pascual-Leone, 1978; Case, 1989), junto con el incremento de la memoria de trabajo asociado a la edad, lo que permite a los sujetos manejar mayor información e interrelacionarla de forma más elaborada (Case, 1989). El desarrollo madurativo también les irá posibilitando «tener herramientas para descubrir» e ir desarrollando estrategias de metaconocimiento (Núñez, 2006; Karmiloff-Smith, 2005). Señalamos la necesidad de ampliar estudios que analicen el tipo de estrategias que los niños emplean en la resolución de tareas. Diferenciando entre las que les son más cercanas y aquellas más novedosas (Karmiloff-Smith, 2005; Díaz, 1992; Montero y Dios, 2006). Hemos visto cómo los sujetos tienden a resolver mejor tareas que les son habituales en su experiencia curricular (clasificación), y no tanto las que les resultan más nuevas (conservación y ToM). Las conclusiones a este tipo de estudios abren un abanico de posibilidades a la intervención cognitiva (mejora de estrategias cognitivas y metacognitivas), ya que del análisis del tipo de estrategias que los sujetos empleen en la resolución de las distintas tareas podremos elaborar unidades de intervención cognitiva y metacognitiva, en el caso de que se encuentren déficits en la adquisición y/o empleo de alguna de ellas. La utilización de los procesos instruccionales (la regulación de la conducta a través del lenguaje, en un principio manifiesto y posteriormente encubierto) en las aulas en edades tempranas facilitará la mejora y adquisición de habilidades de resolución de tareas (atención, planificación y habilidades metacognitivas), así como el desarrollo de los procesos de representación conceptual y proposicional (Sáiz, 1994, 2000; Sáiz y Román, 1996a).

Tabla 2

Respuestas de los sujetos de cuatro y cinco años al inventario de observación de habilidades cognitivas en las tareas de Conservación y Clasificación y Teoría de la Mente (ToM) en las dimensiones de procesos de planificación y metacognitivos

| Tareas | Rango | | U | Probabilidad |
|--|-------------|------------|--------|--------------|
| | Cuatro años | Cinco años | | |
| Procesos de planificación en la tarea de conservación | 18,12 | 24,03 | 149,50 | 0,092 |
| Procesos de planificación en la tarea de clasificación | 23,52 | 19,14 | 178,00 | 0,281 |
| Procesos de planificación en la tarea de ToM | 26,26 | 16,74 | 120,50 | 0,007 |
| Procesos metacognitivos en la tarea de conservación | 22,07 | 20,93 | 208,50 | 0,744 |
| Procesos metacognitivos en la tarea de clasificación | 21,40 | 21,60 | 218,50 | 0,960 |
| Procesos metacognitivos en la tarea de ToM | 11,57 | 31,43 | 12 | 0,000* |

* $p \leq 0,05$

| <i>Apéndice 1</i> Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la infancia | | | | | |
|--|------------|----|----|----|---|
| Dimensiones | Respuestas | | | | |
| DIMENSION 1: Atención | N | CN | AV | CS | S |
| 1. Mantiene una atención sostenida cuando el adulto le transmite un mensaje | | | | | |
| 2. Mantiene una atención sostenida cuando el adulto le propone una tarea | | | | | |
| 3. Mantiene una atención sostenida cuando el adulto ejecuta una tarea | | | | | |
| 4. Mantiene una atención sostenida en el inicio propio de ejecución de una tarea propuesta | | | | | |
| 5. Mantiene una atención sostenida en el proceso de ejecución de una tarea propuesta | | | | | |
| DIMENSION 2: Lenguaje receptivo y lenguaje expresivo | | | | | |
| <i>Lenguaje receptivo:</i> | | | | | |
| 1. Comprende enunciados simples de 3 o 4 palabras | | | | | |
| 2. Comprende oraciones, pero tiene dificultades para entender un discurso | | | | | |
| 3. Comprende discurso y conversación | | | | | |
| <i>Lenguaje expresivo:</i> | | | | | |
| 1. Lenguaje oracional. Pero sin discurso o conversación. | | | | | |
| 2. Discurso y conversación, con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes | | | | | |
| 3. Emplea un lenguaje expresivo acorde con la tarea propuesta | | | | | |
| DIMENSION 3: Procesos de planificación | | | | | |
| 1. Realiza acciones sin una meta. El habla del adulto no puede regular su actividad | | | | | |
| 2. Realiza actividades funcionales breves, dirigidas por el habla del adulto | | | | | |
| 3. Realiza actividades autónomas de proceso largo, motivadas de forma externa y sin una planificación previa | | | | | |
| 4. Realiza actividades complejas de proceso muy largo, con una meta previa pero sin una estructura jerárquica de previsiones | | | | | |
| 5. Realiza actividades complejas de proceso muy largo, con una perfecta planificación previa | | | | | |
| DIMENSION 4: Procesos metacognitivos | | | | | |
| 1. El niño reflexiona sobre el proceso de resolución de una tarea | | | | | |
| 2. Una vez que el niño da una respuesta a una tarea puede reflexionar sobre la misma y si es errónea puede corregirla con una ligera mediación del adulto | | | | | |
| 3. Una vez que el niño da una respuesta a una tarea puede reflexionar sobre la misma y si es errónea la corrige de forma espontánea | | | | | |
| 4. El niño <i>sabe qué</i> tipo de estrategias cognitivas debe utilizar para resolver una tarea | | | | | |
| 5. El niño <i>sabe cuándo</i> debe utilizar las estrategias cognitivas | | | | | |
| * Se ha utilizado como referente la Escala IDEA de Riviére (2000) y la Escala para la medición de estrategias de resolución de problemas cognitivos (Sáiz, 1994) | | | | | |

Referencias

- Atance, C.M., y Meltzoff, A.N. (2005). My future self: Young children's ability to anticipate and explain future states. *Cognitive Development*, 20, 341-361.
- Atance, C.M., y O'Neill, D.K. (2005). The emergence of episodic future thinking in humans. *Learning and Motivation*, 36, 126-144.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., y Frith, U. (1985). Does the Autistic child have a theory of Mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Brown, A., y DeLoache, J. (1978). Skills, plans and self-regulation. En R. Siegler (Eds.): *Children's thinking: What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Case, R. (1978). Intellectual development from birth to adulthood: A neo-Piagetian interpretation. En R. Siegler (Eds.): *Children's thinking: What develops?* (pp. 37-72). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Case, R. (1989). *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*. Barcelona: Paidós (Orig. 1985).
- Case, R. (1992). The mind and its modules: Toward a multilevel view of the development of human intelligence. En R. Case (Eds.): *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge* (pp. 343-376). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Case, R. (1993). Theories and learning and theories of development. *Educational Psychologist*, 28, 219-233.
- Díaz, R.M. (1992). Methodological concerns in the study of private speech. En R.M. Díaz y L.E Berk (Eds.): *Private speech: From social interaction to self-regulation*. (pp. 55-81). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Donalson, M. (1993): *La mente de los niños*. Madrid: Morata (Orig. 1978).
- Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor (Orig. 1985).
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza (Orig. 1992).
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata (Orig. 2002).
- Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 17158-17207.
- Lockl, K., y Schneider, W. (2007). Knowledge about the mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child Development*, 78(1), 148-167.
- McCarthy, D. (1977). *Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- Miechenbaum, D., y Goodman, J. (1969). The developmental control of operant motor responding by verbal operats. *Journal of experimental Child Psychology*, 7, 553-565.
- Miechenbaum, D. y Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Miligan, K., Astington, J.W., y Dack, L.A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- Mischel, W., Shoda, Y., y Rodríguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Montero, I., y De Dios, J. (2006). Vygotsky was right. An experimental approach to the relationship between private speech and task performance. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 175-189.
- Morra, S., Gobbo, C., Marini, Z., y Sheese, R. (2008). *Cognitive development: Neo-Piagetian perspectives*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la Mente: metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una Psicología natural*. Tesis doctoral sin publicar. Madrid: UAM.
- Núñez, M. (2006). «Módulos», dominios y otros productos del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 277-280.
- Núñez, M., y Riviére, A. (1991). Sex differences in theory of mind development. *Second European Congress of Psychology*, Budapest (Hungría), 6-12 de julio.
- Núñez, M., y Riviére, A. (2000). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y en la Psicología natural. *Estudios de Psicología*, 65-66, 137-182.
- Núñez, M., y Riviére, A. (2007). Una re-evaluación del paradigma de la creencia falsa. *Infancia y aprendizaje*, 30(3), 289-308.
- Pascual-Leone, J. (1978). Compounds, confounds and models in development information processing: A reply to Trabasso and Foellinger. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 18-40.
- Pascual-Leone, J. (1989). An organismic process model of Witkin's Field-dependence-independence. En T. Zelniker (Eds.): *Cognitive style and cognitive development* (pp. 36-70). Norwood, NJ: Ablex.
- Pascual-Leone, J., y Goodman, D. (1979). Intelligence and experience: A neo-Piagetian approach. *Instructional Science*, 8, 301-367.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1941). *Le développement des quantiés chez l'enfant conservation and atomisme*. Suiza: Delachaux et Niestlé.
- Riviére, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Riviére, A., y Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: AIQUE.
- Riviére, A., Sotillo, M., Sarriá, E., y Núñez, M. (2000). Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 65-66, 127-136.
- Sáiz, M.C. (1994). *Adaptación y validación de un programa de desarrollo sociocognitivo en niños con privación socioambiental*. Tesis doctoral. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid [Microficha].
- Sáiz, M.C., y Román, J.M. (1996a). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños* (2ª ed.). Madrid: CEPE.
- Sáiz, M.C., y Román, J.M. (1996b). Entrenamiento de niños socialmente desfavorecidos en habilidades para resolver problemas sociales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(2), 309-320.
- Sáiz, M.C. (2000). Entrenamiento metacognitivo en el aula: un procedimiento curricularmente integrado. En J.N. García (Eds.): *De la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Sáiz, M.C. (2008). *Memoria del proyecto de investigación: análisis de estrategias de resolución de problemas en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de segundo ciclo de Educación Infantil*. Manuscrito no publicado.
- Scholnick, E.K., y Friedman, S.L. (1993). Planning in context: Developmental situational considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 145-167.
- Thornton, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: Morata (Orig. 1995).