

**LA CONDUCTA IMITATIVA EN CONTEXTOS NORMATIVOS
CONVENCIONALES, EL EFECTO DE LA PERTENENCIA AL GRUPO EN LOS
NIÑOS DE 30 A 42 MESES**

FRANCISCO GERMAN JIMÉNEZ YEPES
german.jimenez@udea.edu.co

Trabajo de grado para obtener el título de:
Psicólogo

Asesor:
Johny Andrey Villada Zapata
Psicólogo

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
MEDELLÍN
2020

TABLA DE CONTENIDO

Índice de tablas	3
Índice de fotografías	4
Resumen	5
Introducción	7
Diseño	17
Participantes	20
Procedimientos previos	21
Procedimiento y tareas experimentales	22
Familiarización	22
Tareas experimentales	23
Condiciones experimentales	27
Codificación de la respuesta	33
Resultados	36
Discusión	40
Referencias.	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	19
Tabla 2.	37
Tabla 3.	38
Tabla 4.	39

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1.	25
Fotografía 2.	26
Fotografía 3.	27

La conducta imitativa en contextos normativos convencionales, el efecto de la pertenencia al grupo en los niños de 30 a 42 meses.

Resumen

El comportamiento imitativo de los niños ha sido un tema muy estudiado en los últimos años, particularmente el fenómeno de la sobreimitación o copia fiel ha despertado gran interés, sin lograr llegar a resultados concluyentes que expliquen las causas o motivos de los niños para presentar esta conducta. En los diferentes estudios se han postulado diversas variables como factores explicativos de la sobreimitación, entre las cuales se encuentran, la pertenencia al grupo y los contextos normativos. Sin embargo, no existe claridad sobre la forma cómo influyen estas variables en la conducta de los niños debido a la variedad de resultados encontrados. Particularmente, los niños entre 30 y 42 meses, ha sido considerada como una población clave en el estudio de la sobreimitación, siendo este un período en el cual se presentan cambios considerables a nivel del desarrollo, incluyendo las estrategias de aprendizaje como la imitación selectiva y la sobreimitación. Aquí, se exploró el comportamiento imitativo de los niños de acuerdo a tres condiciones grupales: endogrupo, exogrupo, y neutro, y a dos contextos sociales establecidos: normativo (endogrupo, exogrupo) e instrumental (neutro). Los resultados muestran una conducta de imitación preferente hacia las condiciones grupales y normativas (exogrupo y endogrupo) sobre la condición neutra en al menos una de las acciones irrelevantes y en la acción de completar la tarea, lo cual, se entiende como una sobreimitación ocasional en los niños colombianos comparado con una sobreimitación persistente en los resultados encontrados con niños alemanes y estadounidenses.

Palabras claves: Sobreimitación ocasional, sobreimitación persistente, pertenencia al grupo, contextos normativos, estrategias de aprendizaje.

Abstract

The imitative behavior of children has been a well-studied topic in recent years, particularly the phenomenon of over-imitation or faithful copying has aroused great interest, without reaching conclusive results that explain the causes or motives of children to present this behavior. In the various studies, different variables have been postulated as explanatory factors for over-imitation, among which are group membership and normative contexts, however, there is no clarity on how these variables influence children's behavior due to the variety of results found. Particularly, children between 30 and 42 months, has been considered as a key population in the study of over-imitation, this being a period in which there are considerable changes at the development level, including learning strategies such as selective imitation and over-imitation. Here, the imitative behavior of children was explored according to three group conditions: ingroup, outgroup, and neutral, and to two established social contexts: normative (ingroup, outgroup) and instrumental (neutral). The results show a preferential imitation behavior towards group and normative conditions (outgroup and ingroup) on the neutral condition in at least one of the irrelevant actions and in the action of completing the task, which is understood as an occasional over-imitation in Colombian children compared to a persistent over-imitation in the results found with German and American children.

Keywords: Occasional over-imitation, persistent over-imitation, group membership, normative contexts, learning strategies.

Introducción

El ser humano a diferencia de otras especies se caracteriza por la adquisición y desarrollo de habilidades durante un período de tiempo prolongado. Otros animales logran desarrollarse con mayor rapidez, los caballos por ejemplo, pueden pararse en cuatro patas un día después de haber nacido, mientras que los seres humanos necesitan de años para adquirir las habilidades que requieren para desenvolverse con autonomía. Aunque, conseguir el desarrollo en su máxima expresión le toma tiempo, esto contrasta con la cantidad de habilidades que adquiere un niño en los primeros años de vida, llegando a compararse en ocasiones con el desarrollo de las especies que tardó millones de años en producirse (Wild, 2011)

Debido a que el desarrollo del ser humano es un proceso lento, el estudio de éste es comúnmente dividido por etapas, una de ellas es considerada como fundamental para la adquisición de estas habilidades, la denominada primera infancia, que comprende los cinco primeros años de vida. La importancia de este período de vida es resaltado, incluso, por las diferentes administraciones gubernamentales que desarrollan políticas de protección para los niños de estas edades. En el caso colombiano, la política dirigida a la primera infancia ha sido denominada de Cero a Siempre, la cual fue aprobada como Ley de la República desde el 2016, y con la que se busca garantizar protección, salud, nutrición, y educación en estos primeros años. Esta época del desarrollo es prioridad para el gobierno en vista de los señalamientos de este período como el gestor de las bases del desarrollo, en el cual se generan “el mayor número de conexiones cerebrales, el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico, entre otras” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012, p. 11)

El desarrollo cerebral explica la aparición de las habilidades en los niños, puesto que, “la maduración de vías nerviosas de ciertas regiones corticales específicas, se ha correlacionado con el desarrollo de funciones cognitivas también específicas. Por ejemplo, la memoria operativa (de trabajo) con el lóbulo frontal.” (Rosselli, Matute y Ardila, 2010, p. 22) Sin embargo, el desarrollo del cerebro no es independiente del ambiente, sino que se presenta una interacción entre ambos propiciando la modificación mutua. De esta manera, el ser humano, como ser activo, al interactuar con el medio participa en su propio desarrollo (Faas, 2017); (Elgarresta et al., 2017)

Durante la primera infancia, una de las etapas en las cuales se producen más cambios se presenta entre los 2 y 3 años, en este período emergen una gran cantidad de estas habilidades, tales como el desarrollo de la empatía, el aprendizaje de la función real y simbólica de los objetos, la capacidad de atribuir deseos o creencias a los demás (teoría de la mente), el logro de una mayor independencia y autonomía, etc. (López et al., 2014); (Ovejero, 2013); (Bleandonu y Revol, 2008); (Feldman, 2007). Todas estas características se agrupan en tres aspectos particulares: físico, cognoscitivo, y psicosocial (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012)

Entre los principales logros psicomotores de los niños entre 2 y 3 años se destacan: la capacidad de correr en lugar de andar rápido, mantenerse durante un par de segundos en un solo pie, utilizar la cuchara para comer, garabatear, etc. (Rivero, 2017)

A nivel cognoscitivo, a partir de los 2 años la focalización de la atención adquiere mayor precisión y desde los 3 años logran ser más selectivos, en cuanto a la memoria desde los 2 años los niños son más conscientes de lo que saben y lo que recuerdan y a partir de los 3 años los recuerdos son más abundantes y precisos (Elgarresta et al., 2017)

En el campo social, a partir de los 2 años los niños aprenden a realizar contactos sociales y a cooperar en las actividades de juegos, desde los 3 años comienzan a jugar juntos en grupos (Hurlock, 1982) Las relaciones pasan de un sentido vertical a uno horizontal (Faas, 2017) Estos avances en las relaciones sociales y el juego se deben a que en este período los niños logran ver el mundo desde la perspectiva de otro, pueden comprender que los demás tienen emociones y distinguen lo que está en sus mentes de la realidad física (Feldman, 2008) A través de estos progresos en las relaciones los niños desarrollan estrategias de aprendizaje como la imitación mutua, la imitación de las acciones del otro les permite coordinar actividades de manera conjunta, y estas acciones cooperativas se desarrollan justamente durante el segundo y tercer año de vida a medida que aumenta la comprensión social (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012)

Es precisamente el aprendizaje social, y específicamente la imitación, una característica que se ha señalado como particular de los seres humanos, por medio de la cual se ha logrado la transmisión cultural que nos permite diferenciarnos de otras especies (Over y Carpenter, 2013) Y por esta razón, ha despertado el interés como tema de estudio en la comunidad científica. Es una estrategia de aprendizaje muy utilizada por los niños no sólo al jugar entre ellos sino también cuando interactúan con adultos, a quienes pueden ver como un modelo o referente, y a quienes, en ocasiones, copian de una forma tan fiel que reproducen acciones irrelevantes, sin una función causal aparente, fenómeno conocido como “sobreimitación”. (Scheleihauf, Pauen, y Hoehl, 2019)

Esta alta fidelidad en la conducta imitativa suele ser explicada por factores contextuales como la pertenencia al grupo y los contextos normativos. La pertenencia al grupo es fundamental para el desarrollo del ser humano. Desde una edad muy temprana, mostramos

una necesidad de pertenecer y sentirnos parte de un grupo, lo que explica las presiones que experimentamos para ser como los otros y así buscar encajar en un grupo determinado, asimismo, desde pequeños mostramos conductas de afiliación, sintiéndonos identificados con algunos que consideramos pertenecen al mismo grupo nuestro (endogrupo) y viendo como extraños a otros que juzgamos como distintos o pertenecientes a un grupo ajeno (exogrupo) (Over y Carpenter, 2013)

Toda declaración o creencia acerca de cómo se deben hacer las cosas alude a un contexto normativo, es donde se determina cómo se presenta el comportamiento apropiado. Para ello se acude a un lenguaje normativo que se caracteriza por usar términos como: debe, correcto, incorrecto, etc. (Kenward, 2012) En el caso de los niños que sobreimitan es posible que interpreten las acciones del modelo como una norma debido al lenguaje usado o porque se infiera que existe una forma correcta y otra incorrecta de hacer las cosas (Rakoczy, Warneken, y Tomasello, 2008)

El estudio del comportamiento normativo de los niños se ha realizado en otras investigaciones como la de (Oláh y Király, 2019) quienes realizaron un estudio con cincuenta niños de 3 años para determinar cómo se presentaba su comportamiento imitativo luego de ver un modelo que seguía las normas culturales y otro que las incumplía al manipular algunas herramientas. Para ello se les mostraron una serie de vídeos en los cuales los modelos manipulaban dos herramientas, de acuerdo a las normas culturales (cortando un trozo de papel con unas tijeras y tomando un pedazo de comida con un tenedor) o transgrediendo las normas (cortando un plátano con unas tijeras y peinándose con un tenedor)

Posteriormente, ambos modelos enseñaban la construcción de una torre con una variable alternativa para determinar la fiabilidad de la imitación debido al comportamiento normativo. Esta variable consistía en que un modelo construía la torre con 3 bloques y el otro con 4. Las autoras analizaron la interacción de la variable normativa con las señales comunicativas dadas por el modelo, por lo tanto, se emplearon dos situaciones en las que ambos modelos miraron a la cámara y saludaron en una situación, y en la otra realizaron la construcción de la torre directamente sin utilizar ninguna señal comunicativa. No se diferenció el comportamiento de los modelos respecto a la variable de señales comunicativas con el fin de analizar el poder de una variable para sobreponerse sobre la otra.

En este estudio se encontró que los niños están más dispuestos a imitar el comportamiento de alguien que actúe de acuerdo a las normas culturales en lugar de otro que no se ajuste a las normas establecidas. Asimismo, se plantea que la motivación de los niños de 3 años a cumplir con las normas pueda ser una de las causas explicativas de la sobreimitación, como se ha sugerido en otras investigaciones con niños de 4 y 5 años (Kenward et al., 2010), en donde se buscó desmitificar el argumento según el cual los niños sobreimitan debido a que se produce una creencia causal distorsionada, es decir, que interpretan las acciones innecesarias como causales para lograr un objetivo. Contrario a esto, los autores explican que la fidelidad en la imitación se reduce cuando los niños entienden el propósito de la acción, por tanto, una mejor explicación de la conducta imitativa es el comportamiento normativo, puesto que para adoptar una norma el niño no necesita comprender el propósito de la acción, sólo con identificar una acción como normativa genera una motivación

intrínseca para seguirla, y ya desde edades entre los 2 y 3 años los niños son capaces de adquirir normas arbitrarias.

Otras investigaciones han explorado la participación de la pertenencia al grupo en la sobreimitación. (Howard et al., 2015) realizaron una serie de experimentos con niños de 19 meses y 3 años para determinar si se produciría un aprendizaje selectivo de un grupo lingüístico propio en comparación con un grupo externo. En el experimento 1, los niños de 19 meses interactuaron en vivo con un modelo que podía hablarles en su idioma nativo (inglés) o en un idioma extranjero (español). En el experimento 2, niños de 19 meses y de 3 años interactuaron con dos experimentadores, uno que hablaba en inglés y otro en español, los cuales demostraron una acción diferente sobre el mismo objeto. En el experimento 3, niños de 19 meses y 3 años presenciaron las acciones del modelo en vídeo. Para los intereses del presente artículo se mencionarán los hallazgos de los experimentos 2 y 3.

En el experimento 2 se evaluaron 18 niños de 19 meses y 18 niños de 3 años, los cuales tuvieron como criterio de exclusión que estuvieran expuestos al inglés el 95% de su vida diaria. Al evaluar la conducta imitativa de los niños se observó si realizaban la acción demostrada por el modelo que hablaba en inglés o del modelo que hablaba en español, uno de ellos encendió una luz oprimiendo un botón con la cabeza y el otro lo hizo con el codo, asimismo, ambos modelos mostraron un mismo juguete a los niños, los cuales debían elegir uno de estos juguetes, y esta elección de preferencia se analizó como parte del comportamiento afiliativo. Esta actividad de preferencia se realizó antes y después de la demostración del modelo al encender la luz para determinar si la preferencia del niño cambiaba luego de haber interactuado con el modelo.

En este experimento se encontró que los niños de 19 meses no tuvieron preferencias por el juguete de ninguno de los modelos ni imitaron con mayor frecuencia el comportamiento de uno por encima del otro. Mientras que los niños de 3 años, imitaron al modelo de habla inglesa más a menudo que al modelo de habla hispana, igualmente, mostraron una elección de preferencia por el juguete del modelo angloparlante en la primera fase, decayendo esta elección preferente luego de haber interactuado con ambos modelos. Estos hallazgos sugieren un cambio en la conducta imitativa de los niños a través del desarrollo, mostrando mayor fidelidad en la imitación hacia los miembros del mismo grupo en los 3 años.

En el experimento 3 se exploró si la conducta imitativa de los niños cambiaba en un contexto impersonal, viendo a los modelos a través de un vídeo en comparación con la actividad realizada en vivo. Para ello se evaluaron 18 niños de 19 meses y 18 niños de 3 años con la misma metodología empleada en el experimento 2, exceptuando la fase de preferencia, la cual, si bien fue realizada de la misma forma por los modelos con el fin de mantener la uniformidad de las condiciones experimentales, no fue posible determinar una elección preferente de los niños. Con el fin de determinar la atención de los niños a los modelos presentados en vídeo, se recurrió a un sistema de seguimiento ocular el cual operaba desde el monitor.

Los resultados de este experimento mostraron un comportamiento imitativo de mayor fidelidad hacia el modelo perteneciente al mismo grupo tanto en los niños de 19 meses como en los niños de 3 años. Lo cual, indica un comportamiento imitativo de los niños pequeños de acuerdo al contexto, y una constante en los niños de 3 años a imitar fielmente al miembro del mismo grupo en ambos contextos.

Los hallazgos de la investigación realizada por (Howard et al., 2015) sugieren que la conducta imitativa de los niños puede cambiar en las fases del desarrollo de acuerdo a la maduración de las motivaciones sociales y las habilidades cognitivas como el control inhibitorio, por lo cual a los niños pequeños se les dificultó inhibir la conducta imitativa del miembro del exogrupo en la condición en vivo debido a la mayor presencia de factores comunicativos salientes como la mirada y la interacción social, y tal dificultad no se presentó en el contexto de la presentación en vídeo. Igualmente, se observó una preferencia marcada de los niños de 3 años por imitar a los miembros de su grupo, aunque esta preferencia parece disiparse si al interactuar previamente con el miembro del exogrupo el niño lo percibe como amable y que presenta información interesante.

Aunque estas investigaciones justifican la hipótesis de la relación entre la sobreimitación y la pertenencia al grupo y los contextos normativos, existen diversos estudios en los cuales se encuentran resultados diferentes de acuerdo a variables contextuales y a los cambios del desarrollo. Con el fin de analizar estas diferencias (Yu y Kushnir, 2014) realizaron una investigación con niños de 2 y 4 años para explorar cómo se presenta la conducta imitativa según el contexto social y la edad de los niños.

Para ello, las autoras realizaron dos experimentos. En el primero participaron 36 niños de 2 años y 36 niños de 4 años, los cuales fueron asignados aleatoriamente a uno de tres contextos sociales establecidos en forma de juegos. El primero consistía en imitar los gestos del experimentador, estableciendo así un contexto de interacción social. El segundo juego se trataba de encontrar y poner piezas en un rompecabezas, teniendo como objetivo alentar a los niños a trabajar hacia una meta instrumental junto con el experimentador. Y en el tercer juego los niños hacían un dibujo sin la presencia del experimentador con el fin de

establecer una condición no interactiva. Estos juegos se realizaron previamente a la actividad imitativa.

Se utilizaron cuatro juguetes diferentes en la tarea de imitación: una caja, una rampa, un rastrillo, y una pajarera. Los niños debían recuperar 8 piezas de rompecabezas con formas de animales del interior de estos objetos. Para alcanzar las piezas de rompecabezas el experimentador realizó tanto acciones necesarias como innecesarias, por lo tanto, los niños podían realizar una imitación selectiva (haciendo solo las acciones necesarias) o sobreimitar (haciendo todas las acciones demostradas) Los resultados mostraron una conducta de sobreimitación de los niños de 4 años independiente del contexto, mientras que los niños de 2 años imitaron según el contexto establecido en el juego previo, sobreimitaron más luego de participar en la imitación de gestos del experimentador y su sobreimitación disminuyó luego de haber realizado la actividad del rompecabezas.

En el experimento 2 se examinó si los niños de 2 años continuaban sobreimitando luego de participar del juego de imitación de gestos con un experimentador diferente al que le mostraría la actividad de imitación, para determinar si el comportamiento del niño se debía al contexto o a un aprendizaje. En el primer caso, el niño habría actuado de acuerdo a intereses afiliativos o al inferir el objetivo del experimentador con el juego de imitación. Mientras que en el segundo caso, el niño simplemente habría aprendido a actuar de esta manera porque se le reforzaba con señales de aprobación, por lo cual su objetivo era recibir más recompensas de este tipo.

En este experimento participaron 12 niños de 2 años, los cuales interactuaron inicialmente con un experimentador en la condición de imitar los gestos del modelo y posteriormente interactuaron con otro experimentador en la actividad de imitar las conductas relevantes e

irrelevantes al recuperar las piezas del rompecabezas del interior de la caja, la rampa, el rastrillo o la pajarera. Los resultados mostraron que el comportamiento de los niños de 2 años cambió en comparación con lo que se había observado en el experimento 1, por lo cual se concluyó que los resultados del experimento 1 no eran producto de un aprendizaje de los niños a dar determinadas respuestas.

De acuerdo a estos hallazgos se concluye que el comportamiento imitativo de los niños de 4 años tiende a la sobreimitación independiente de las variables contextuales establecidas con anterioridad, mientras que los niños de 2 años mostraron una conducta imitativa dependiente del contexto establecido. Igualmente, las autoras proponen que se realicen nuevas investigaciones para determinar si los cambios en la conducta imitativa de los niños pequeños se debe a intereses afiliativos o a inferencias sobre un contexto normativo establecido por el modelo o a una combinación de ambos.

De acuerdo a lo establecido por (Yu y Kushnir, 2014), el momento del desarrollo donde se producen mayores cambios entre la imitación selectiva y la sobreimitación se da justamente entre los 2 y los 4 años, siendo el período entre 30 y 42 meses en el cual se produce un mayor aumento en la sobreimitación, por lo cual la presente investigación ha tomado como objetivo explorar la conducta imitativa de los niños entre 30 y 42 meses dentro de un contexto normativo según el grupo al que pertenece el modelo.

En el presente estudio se busca explorar la influencia de variables normativas y de pertenencia al grupo en la conducta imitativa de los niños entre 30 y 42 meses, se eligió este rango de edad teniendo en cuenta los cambios que se presentan tanto a nivel de desarrollo como en el comportamiento de imitación en este período. Como se ha visto en las investigaciones referenciadas la pertenencia al grupo y los contextos normativos son dos

elementos comúnmente asociados a la sobreimitación, sin embargo, no existe consenso sobre los factores que determinan esta fidelidad en la imitación. Es posible que la pertenencia al grupo influya en la inferencia normativa de los niños. Por tanto, se analizará la conducta imitativa presente en 3 contextos distintos de acuerdo al grupo al que pertenece el modelo: endogrupo, exogrupo, neutro, para determinar la fidelidad de la imitación durante 3 situaciones contextuales distintas. Es importante destacar que los estudios realizados hasta el momento no son transculturales, por lo cual, los resultados encontrados podrían ser novedosos teniendo en cuenta que se analizará población colombiana, en contraste con los estudios referenciados realizados con niños estadounidenses y alemanes.

Diseño

Se realizó una investigación de tipo empírico-analítica con un alcance explicativo y un diseño experimental. En primer lugar, el presente proyecto se enmarca en la tradición empírico-analítica en tanto que la interpretación de los datos se dio mediante un proceso deductivo donde se recurrió a una teoría previa que permitió explicar los resultados de la situación. Segundo, tiene un alcance explicativo en la medida en que la investigación da cuenta de un conjunto de situaciones controladas que establecen los factores por los cuales sucede un fenómeno; además, se buscaron establecer las relaciones causales entre los factores identificados. Por último, es un diseño experimental en tanto se manipularon los valores de una o más variables independientes, se midieron los cambios en una variable dependiente, y se controlaron variables extrañas que pudieran dar una explicación plausible del fenómeno; todo ello tras una aleatorización en la asignación de los participantes a las condiciones experimentales establecidas.

La variable independiente del estudio es el grupo al que pertenece el modelo, y la variable dependiente es la conducta imitativa. Respecto al grupo al que pertenece el modelo, se establecieron tres condiciones: (i) el modelo hace parte del grupo del niño –endogrupo, ingroup-, (ii) el modelo no hace parte del grupo del niño –exogrupo, outgroup- y (iii) el modelo no pertenece a ningún grupo evidenciable, es decir, es neutro con respecto a un grupo normativo que establezca convenciones para realizar determinadas tareas. En el apartado de codificación de la respuesta se darán detalles sobre la medición de la conducta imitativa; en síntesis, dicha conducta se mide en un grado de fidelidad con respecto a la conducta del modelo, ubicándola en una escala gradual donde es más o menos fiel al modelo de conducta presentado.

Se realizó un análisis intrasujeto donde se comparó la conducta imitativa de cada niño en las tres condiciones de la pertenencia al grupo. De esta manera pudimos comparar al niño consigo mismo y establecer las diferencias de conducta de cada sujeto en diferentes situaciones; así, este análisis permitió determinar las diferencias que los efectos del modelo –endogrupo, exogrupo y neutro– produjeron en la conducta imitativa.

Para controlar variables extrañas relacionadas con el orden de presentación de la información, se decidió implementar un contrabalanceo parcial del orden de las condiciones. Se dejó la condición neutra en la primera posición de todos los grupos, de forma que no se contaminara con información relacionada a la pertenencia al grupo; esto se debe a que las condiciones de pertenencia al grupo podrían generar una suerte de efecto priming en la condición neutra, sesgándola y minando su neutralidad.

Al resolver el problema del priming surge un segundo inconveniente: esta primera medición podría generar un efecto de entrenamiento en los niños que, además, no podría

controlarse por medio de aleatorización. Sin embargo, dicho entrenamiento no influiría en la conducta imitativa directamente, sino indirectamente por medio del desempeño del participante en la tarea específica (i.e. el dominio sobre una tarea específica puede verse reflejado en la capacidad, pero ello no quiere decir que la capacidad sea más elevada, necesariamente). En todo caso, para mitigar los efectos del entrenamiento, se estableció una tarea nueva (aunque equivalente a la anterior) en cada condición experimental. Además, en las posiciones 2 y 3 se contrabalanceó el orden de las condiciones de endogrupo y exogrupo, de forma que se controlaran los sesgos relacionados con el orden de presentación de la información, de ahí la clasificación como contrabalanceo parcial.

La muestra total es de 50 niños, aunque se evaluaron 60, se retiraron de la muestra 10 niños que no completaron el ejercicio de evaluación. La distribución de acuerdo al orden de las condiciones se realizó de manera aleatoria y debido a esta aleatorización se registraron 28 niños en el orden 1 y 22 en el orden 2. En la Tabla 1 se ilustra el diseño y la división según el orden de las condiciones.

Tabla 1. Distribución de acuerdo al orden de las condiciones

Edad	Orden de las condiciones	Muestra
(33 a 44 meses)	Neutro – Endogrupo – Exogrupo	
	Total evaluados	28
	Media	38.4
	Desviación estándar	3.4
	Mínimo	33
	Máximo	44
	Neutro – Exogrupo – Endogrupo	
Total evaluados	22	

Media	39.1
Desviación estándar	2.4
Mínimo	35
Máximo	44

Fuente: elaboración propia

Participantes

50 Niños entre 33 y 44 meses, orden 1 (N=28, M=38.4 meses, DE=3.4 meses) y orden 2 (N=22, M=39.1meses, DE=2.4meses). Todos los niños pertenecen a instituciones educativas de la ciudad de Medellín, con un tiempo de institucionalización de, al menos, seis meses. Sólo se contó como tiempo de institucionalización si el niño había asistido por seis meses continuos a la institución educativa donde se realizó el estudio ya que, por las características del experimento, se requería que los niños se identificaran como miembros de esa institución; por tanto, no se incluyeron niños que sumaban seis meses de institucionalización, pero en instituciones diferentes. Se incluyeron en la muestra sólo a los niños que reportaron un desarrollo cognitivo y motriz normal (i.e. semanas de gestación dentro del rango normal, talla y peso al nacer normales, sin problemas durante el parto o congénitos, sin enfermedades o condiciones graves o que alteraran su desempeño en las tareas). Los niños que cumplieron los criterios fueron seleccionados al azar dentro de las instituciones educativas, se incluyeron en el rango de edad correspondiente y se les asignó aleatoriamente una de las dos órdenes de presentación (i.e. Neutro-Endogrupo-Exogrupo o Neutro-Exogrupo-Endogrupo).

Se recolectaron datos sociodemográficos de los niños y sus familiares para realizar la descripción estadística de la muestra seleccionada. Estos datos, igual que los criterios de inclusión, se recolectaron por medio de un cuestionario a padres que fue enviado previo a la

realización del experimento. Los datos sociodemográficos recolectados fueron: Estrato socioeconómico de la vivienda. Nombre del barrio. Cantidad de hermanos. Posición entre los hermanos. Estructura familiar. Nivel de escolaridad del padre. Nivel de escolaridad de la madre. Nivel de escolaridad del cuidador con quien mantiene más tiempo.

Procedimientos previos

Se envió el Consentimiento Informado y el Cuestionario a Padres (ver Anexo 1) para ser diligenciados en cada familia. A partir de los datos allí suministrados se seleccionaron los niños que cumplían con los criterios de inclusión. Posteriormente se conformaron los grupos experimentales de manera aleatoria.

Antes de realizar la tarea se buscó dentro de la institución educativa un espacio cerrado, silencioso y libre de distracciones, donde el niño pudiera sentirse cómodo y tranquilo durante la totalidad del experimento. Se contó con la presencia de una docente afín al niño; esta docente podía intervenir con expresiones y gestos que incentivaran la participación del niño en las tareas, pero en ningún momento debían anticipar o predisponer sus conductas. Para controlar estas situaciones se realizó un documento guía al docente donde se le daban indicaciones y sugerencias (ver Anexo 2), además, cada docente tuvo una sesión de entrenamiento.

Se instalaron equipos audiovisuales en el espacio elegido para realizar el experimento. Se usaron dos cámaras de vídeo, una apuntando al niño y otra apuntando al espacio de la tarea; también se usó un micrófono para grabar las expresiones verbales presentadas. Previo a la llegada del niño se preparó el material necesario para llevar a cabo el experimento: los elementos necesarios para completar cada una de las tareas y el vestuario de cada uno de

los modelos de conducta. Se pidió un asentimiento informado al niño y se indagó por su disponibilidad y motivación para realizar las tareas; ningún niño fue obligado, en ningún caso, a participar del experimento si no lo deseaba.

Procedimiento y tareas experimentales

Para llevar a cabo el experimento se retomó la metodología utilizada por Clegg y Legare en varios estudios recientes (Clegg & Legare, 2016b, 2016a, 2017). El procedimiento contó con dos fases, una de presentación de la conducta y otra de imitación: En la primera fase, el experimentador presentó la tarea al niño, le mostró cómo se realizaba (i.e. realizó las acciones establecidas en el procedimiento) y enmarcó sus acciones en un contexto normativo convencional (i.e. la manera como se debe hacer la tarea). En la segunda fase se le permitió al niño realizar la misma tarea por su propia cuenta y se midió qué tan similares fueron las acciones del niño con respecto a las del modelo de conducta. Esta secuencia de fases se realizó con cada una de las condiciones experimentales (i.e. modelo neutro, modelo del endogrupo y modelo del exogrupo), por lo que el experimento presentó un total de seis momentos. Se requirió un experimentador distinto para cada condición.

Familiarización

Lo común en un estudio de desarrollo es que se realice una familiarización previa con los niños participantes. Esta familiarización permite regular el estado de ánimo del niño, la relación con el experimentador y las motivaciones y disposiciones hacia la tarea. Sin embargo, en este estudio en particular, una etapa de familiarización resultaría contraproducente en el sentido en que generaría más sesgos y variables extrañas de las que controlaría. La pertenencia al grupo, como variable independiente estudiada, es un factor

referido al modelo de conducta, es decir, al experimentador; por lo tanto, en la presentación de dicho experimentador se debe buscar aislar todo tipo de variables extrañas que intervengan en el efecto que él pueda producir en la respuesta del niño.

Las variables extrañas relacionadas con el experimentador pueden incluir tanto los aspectos físicos (i.e. semejanzas con el niño de tipo racial, de género, etc.), como la relación experimentador-niño, que incluye el trato (e.g. si el experimentador es amable, cortante, directivo, etc.), los gestos realizados (e.g. sonreír, mirar a los ojos, realizar movimientos bruscos, etc.) y la confianza generada en el niño. Precisamente, la familiarización es una etapa donde se genera rapport con el participante, y este rapport puede representar una variable extraña que el estudio debe controlar.

Debido a ello, se tomó la decisión de no realizar familiarización. Para controlar la disposición, motivación y confianza del niño se propuso recurrir a la presencia activa de una docente de la institución con quien el participante tuviera afinidad. Adicionalmente, se suspendió la evaluación de aquellos niños que empezaron a presentar dificultades para desarrollar la tarea o para interactuar con los experimentadores.

Tareas experimentales

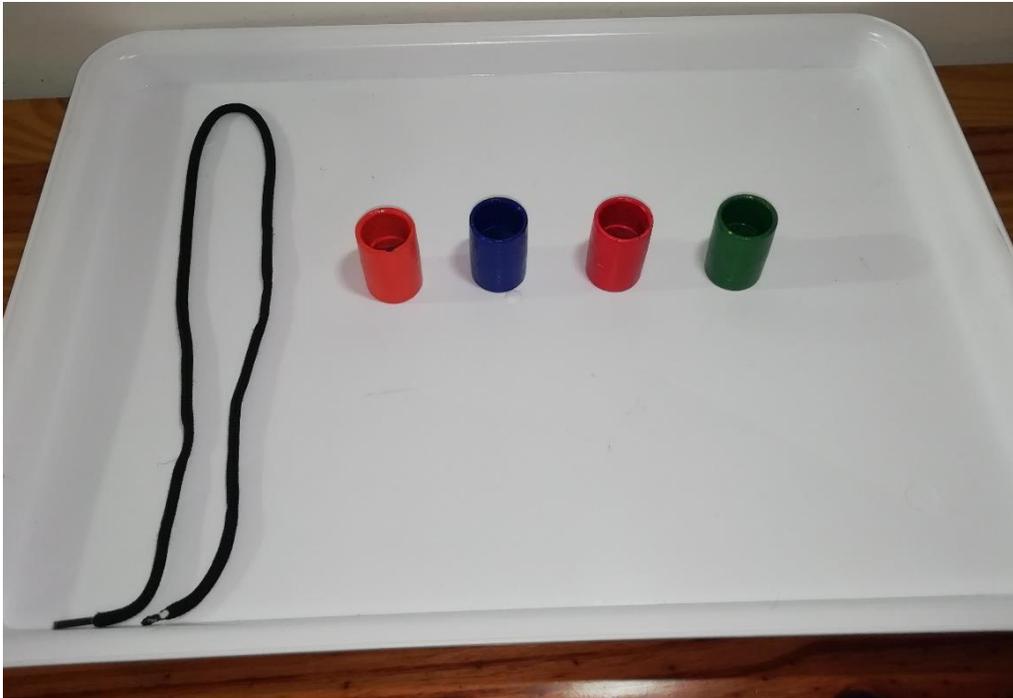
Como cada niño pasó por tres condiciones, se establecieron tres tareas equivalentes. Estas tareas comparten (1) el mismo número de acciones causalmente relevantes necesarias para cumplir el objetivo, (2) el mismo número de acciones causalmente irrelevantes mostradas por el modelo, (3) el mismo número de materiales para completar la tarea, y (4) habilidades motoras, mnémicas y cognitivas similares. En conclusión, se mantuvieron los mismos parámetros y se cambiaron sólo los aspectos superficiales de cada tarea, de forma que fuera

posible hacer comparaciones entre ellas. Con el control de las tres tareas equivalentes se buscó que el niño empezara la tarea “desde cero”, controlando todas las predisposiciones posibles. Previo al experimento, cada tarea fue asignada aleatoriamente a una condición, de forma que se controlaran posibles sesgos y se garantizara que sí fueran equiparables. Las tres tareas experimentales se exponen a continuación:

Hacer el collar:

El experimentador le entregó al niño una bandeja de plástico de aproximadamente 40x30 centímetros, en donde estaban los siguientes materiales: Una cuerda negra de 60 centímetros de longitud, y cuatro cuentas redondas de diferentes colores (azul, roja, naranja y verde), con un diámetro de 3 centímetros, un ancho de medio centímetro y un agujero en la mitad de, al menos, 2 centímetros de diámetro.

El objetivo de la tarea era entrelazar las cuentas en la cuerda para formar un collar. Para ello se requerían realizar dos acciones causalmente relevantes: (i) Tomar la cuerda y (ii) entrelazar al menos una cuenta. Sin embargo, el experimentador realizó cinco acciones causalmente irrelevantes adicionales: (1) Tomar ambas puntas de la cuerda, una con cada mano, estirar la cuerda horizontalmente y luego juntar las puntas; esta acción se realiza dos veces . (2) Poner la cuerda al lado de la bandeja. (3) Tomar una cuenta y llevársela a la frente antes de entrelazarla en la cuerda. (4) Entrelazar primero la cuenta verde, después la cuenta roja y por último la cuenta azul. (5) Entrelazar exactamente tres cuentas. Por último, el experimentador tomó el collar por ambas puntas, lo levantó y se lo mostró al niño mientras dijo: “Mira lo que he hecho, ahora te toca a ti”.



Fuente: elaboración propia

Armar una torre

El experimentador le entregó al niño una bandeja de plástico de aproximadamente 40x30 centímetros, en donde estaban los siguientes materiales: Una base negra de 15 centímetros de altura y 1 centímetro de diámetro, y cuatro bloques cuadrados de diferentes colores con un tamaño aproximado de 3x3x3 centímetros (azul, roja, naranja y verde) y un agujero de 2 centímetros de diámetro en la mitad.

El objetivo de la tarea era ensartar los bloques en la base para formar una torre. Para ello se requerían realizar dos acciones causalmente relevantes: (i) Parar la base y (ii) ensartar al menos un bloque. Sin embargo, el experimentador realizó cinco acciones causalmente irrelevantes adicionales: (1) Tomar la base de la torre y levantarla verticalmente; esta acción se realiza dos veces. (2) Poner la base al lado de la bandeja. (3) Tomar un bloque y soplar por el agujero antes de ensartarlo en la base. (4) Ensartar primero el bloque rojo, después el azul y por último el naranja. (5) Ensartar exactamente tres bloques. Por último,

el experimentador tomó la torre, la levantó y se la mostró al niño mientras dijo: “Mira lo que he hecho, ahora te toca a ti”.



Fuente: elaboración propia

Colgar la ropa

El experimentador le entregó al niño una bandeja de plástico de aproximadamente 40x30 centímetros, en donde estaban los siguientes materiales: Un tendedero negro de 10 centímetros de altura y 20 centímetros de ancho (el cual consiste en tres palos, dos laterales con base y uno superior), y cuatro camisas de diferentes colores con un tamaño aproximado de 5x7 centímetros, cada una con su propio gancho (azul, roja, naranja y verde).

El objetivo de la tarea era colgar las camisas en el tendedero. Para ello se requerían realizar dos acciones causalmente relevantes: (i) Armar el tendedero y (ii) colgar al menos una camisa. Sin embargo, el experimentador realizó cinco acciones causalmente irrelevantes adicionales: (1) Tomar el travesaño del tendedero, ponerlo a la izquierda de la bandeja, después en el centro, luego a la derecha de la bandeja, de nuevo en el centro y, por último,

armarlo (i.e. ponerlo encima de los laterales). (2) Poner el tendedero armado al lado de la bandeja. (3) Tomar una camisa y ponérsela en el pecho antes de colgarla en el tendedero. (4) Colgar primero la camisa naranja, después la camisa verde y por último la camisa roja. (5) Colgar exactamente tres camisas. Por último, el experimentador tomó el tendedero, lo levantó y se la mostró al niño mientras dijo: “Mira lo que he hecho, ahora te toca a ti”.



Fuente: elaboración propia

Condiciones experimentales

Cada condición requería ser realizada por un experimentador distinto, por lo que el experimento necesitó un total de tres experimentadores. Los experimentadores que no estuvieran participando de la condición en la que estaba el niño debían permanecer ocultos y no revelarse ante el niño por ningún motivo. En las condiciones experimentales se mantuvo la misma secuencia de mostrarle al niño cómo realizar una tarea y después darle la oportunidad de hacerlo; sin embargo, el contexto en el que se enmarcó cada condición era distinto. Por un lado, en la condición neutra se siguió un contexto más instrumental, donde

se mostró al niño cómo se hacían las cosas. Por otro lado, en las condiciones endogrupo y exogrupo se mantuvo el mismo contexto normativo convencional (i.e. se mostró al niño cómo un grupo social realiza una tarea) y lo que varió fueron las expresiones verbales del experimentador y la indumentaria con la que estaba vestido, ambos factores estaban dirigidos a operacionalizar la variable de pertenencia al grupo. En la condición endogrupo el experimentador usó el vestuario correspondiente a la Institución Educativa a la que pertenecía el niño, implementó expresiones verbales para hacerle saber que ambos hacían parte del mismo grupo, y se presentó con un nombre conocido y común para el niño. En la condición exogrupo el experimentador usó indumentaria extraña, le hizo saber al niño que ambos pertenecían a grupos distintos y se presentó con un nombre atípico.

La condición de modelo neutro siempre se presentó en primer lugar; esto debido a que se consideró que, si se la ponía después de una condición donde se hiciera explícita la pertenencia al grupo, la neutralidad podía verse afectada por la predisposición del niño a identificar el grupo del modelo de conducta. Sin embargo, las condiciones de modelo endogrupo y de modelo exogrupo estuvieron contrabalanceadas en las posiciones dos y tres del procedimiento, de forma que se descartara cualquier influencia del orden de presentación.

Estudios previos han encontrado que los niños son altamente sensibles a detalles sutiles (e.g. expresiones verbales concretas) que les ayuden a percibir el contexto para realizar una conducta imitativa concordante (Clay, Over, & Tennie, 2018); en particular, se ha encontrado que expresiones como “nosotros” y “siempre” producen interpretaciones convencionales del contexto (Herrmann et al., 2013; Legare et al., 2015; Tennie et al., 2014) Para mayor detalle sobre las expresiones verbales permitidas tanto a la docente

acompañante como para los experimentadores, se realizó un guion de procedimiento (Anexo 3).

Modelo Neutro

La docente de la institución se encargó de llevar al niño participante al lugar donde se realizó el experimento y le presentó al experimentador 1. El experimentador 1 (E1) no hizo referencia a ningún aspecto que sirviera como indicio de pertenencia al grupo. El diálogo entablado con el niño fue el siguiente:

Hola, _____ (nombre del niño). Te voy a mostrar cómo se _____ (acción de la tarea) de forma correcta. Presta mucha atención. Esta es la forma como se _____ (acción de la tarea) para que quede bien.

Mientras se realizaban las acciones irrelevantes descritas en el apartado anterior, E1 podía realizar expresiones para captar, mantener o recuperar la atención del niño, tales como: *“Mira lo que estoy haciendo”* o *“Estoy_(acción de la tarea)”*. Una vez completada la tarea, E1 levantó el artefacto terminado y dijo al niño: *“Mira lo que hice. Ahora te toca a ti hacerlo”*. Posteriormente se volvieron a poner los materiales como estaban y se colocó la bandeja en frente del niño; en esta fase se permitió que tanto E1 como la docente invitaran al niño a realizar la tarea, diciendo: *“Dale, ahora hazlo tú”, “Vamos a (acción de la tarea)”*. Además, se permitió utilizar frases para redireccionar la atención del niño a la tarea o motivarlo a que termine, por ejemplo: *“Muy bien, ¿ahora qué sigue?”*, *“Ya te falta poco, termina de (acción de la tarea)”*, *“Tú eres capaz de hacerlo, ¡vamos!”*. El experimento se detuvo si el niño no mostraba disposición para realizar la tarea, si se le

habían hecho cinco expresiones verbales buscando motivarlo o si habían pasado más de 2 minutos sin que el niño mostrara alguna respuesta.

Modelo Endogrupo

Para esta condición, el experimentador 2 (E2) se vistió con un distintivo perteneciente a la institución educativa donde se realizó el experimento, de forma que el niño pudiera identificarlo como un integrante de su propio grupo (i.e. uniforme de la Institución Educativa). Debe notarse que, a diferencia de otras investigaciones, el presente estudio estableció el endogrupo a partir de los grupos naturales a los que el niño pertenece, lo cual no sólo aumenta la validez ecológica, sino que también controla factores relacionados con la conformación de grupos artificiales (i.e. que los niños participantes no se identifiquen como parte del grupo y que entiendan que E2 es un miembro de su propio grupo). La docente de la institución se encargó de presentar a E2 al niño participante y lo introdujo de la siguiente manera:

Mira, _____(nombre del niño), él es _____(nombre común). Él también hace parte del Jardín Infantil (nombre de la Institución Educativa). Viene a mostrarnos cómo nosotros (acción de la tarea). Mira, él también tiene una de nuestras camisas (señala el uniforme de E2).

Por su parte, E2 dijo lo siguiente:

Hola, _____(nombre del niño). Te voy a mostrar cómo nosotros _____(acción de la tarea) en el Jardín Infantil (nombre de la Institución Educativa). Presta mucha atención. Esta es la forma como nosotros debemos ____ (acción de la tarea) para que quede bien. Nosotros siempre lo hacemos así.

Mientras se realizaban las acciones irrelevantes descritas en el apartado anterior, E2 podía realizar expresiones para captar, mantener o recuperar la atención del niño, tales como: *“Mira lo que estoy haciendo”* o *“Estoy_(acción de la tarea)”*. Una vez completada la tarea, E2 levantó el artefacto terminado y dijo al niño: *“Mira lo que hice. Ahora te toca a ti hacerlo”*. Posteriormente se volvieron a poner los materiales como estaban y se colocó la bandeja en frente del niño; en esta fase se permitió que tanto E2 como la docente invitaran al niño a realizar la tarea, diciendo: *“Dale, ahora hazlo tú”*, *“Vamos a (acción de la tarea)”*. Además, se permitió utilizar frases para redireccionar la atención del niño a la tarea o motivarlo a que termine, por ejemplo: *“Muy bien, ¿ahora qué sigue?”*, *“Ya te falta poco, termina de (acción de la tarea)”*, *“Tú eres capaz de hacerlo, ¡vamos!”*. Era necesario que el niño terminara la tarea para que pudiera incluirse su respuesta en los análisis. El experimento se detuvo si el niño no mostraba disposición para realizar la tarea, si se le habían hecho cinco expresiones verbales buscando motivarlo o si habían pasado más de 2 minutos sin que el niño mostrara alguna respuesta.

Modelo Exogrupo

Para esta condición, el experimentador 3 (E3) se vistió con prendas poco familiares para el niño, de forma que pudiera identificarlo como un integrante de un grupo diferente al propio; las prendas extrañas seleccionadas fueron una túnica y un turbante árabes, dándole a E3 un aspecto de musulmán. Además, E3 empleó un acento exagerado y extraño, de forma que se afianzara la idea de que era una persona que no hacía parte del grupo; la maestra también introdujo a E3 con un nombre extraño y poco común en nuestro contexto. La docente de la institución se encargó de presentar a E3 al niño participante y lo introdujo de la siguiente manera:

Mira, _____ (nombre del niño), él es Mubín (nombre extraño). Él hace parte de otro jardín infantil que tú no conoces. Viene a mostrarnos cómo ellos__ (acción de la tarea). Mira, qué ropa tan extraña la que usa (señala el disfraz de E3).

Por su parte, E3 dijo lo siguiente utilizando un acento marcado:

Hola, _____ (nombre del niño). Te voy a mostrar cómo nosotros _____ (acción de la tarea) en un jardín infantil que queda lejos de aquí. Presta mucha atención. Esta es la forma como nosotros debemos (acción de la tarea) para que quede bien. Nosotros siempre lo hacemos así.

Mientras se realizaban las acciones irrelevantes descritas en el apartado anterior, E3 podía realizar expresiones para captar, mantener o recuperar la atención del niño, tales como: “*Mira lo que estoy haciendo*” o “*Estoy_ (acción de la tarea)*”. Una vez completada la tarea, E3 levantó el artefacto terminado y dijo al niño: “*Mira lo que hice. Ahora te toca a ti hacerlo*”. Posteriormente se volvieron a poner los materiales como estaban y se colocó la bandeja en frente del niño; en esta fase se permitió que tanto E3 como la docente invitaran al niño a realizar la tarea, diciendo: “*Dale, ahora hazlo tú*”, “*Vamos a (acción de la tarea)*”. Además, se permitió utilizar frases para redireccionar la atención del niño a la tarea o motivarlo a que termine, por ejemplo: “*Muy bien, ¿ahora qué sigue?*”, “*Ya te falta poco, termina de (acción de la tarea)*”, “*Tú eres capaz de hacerlo, ¡vamos!*”. Era necesario que el niño terminara la tarea para que pudiera incluirse su respuesta en los análisis. El experimento se detuvo si el niño no mostraba disposición para realizar la tarea, si se le habían hecho cinco expresiones verbales buscando motivarlo o si habían pasado más de 2 minutos sin que el niño mostrara alguna respuesta.

Codificación de la respuesta

Se estableció un documento de calificación de la respuesta (Anexo 4) que fue diligenciado para cada niño utilizando las grabaciones audiovisuales. Para codificar la conducta del niño se debían cumplir los siguientes requerimientos: (i) Cumplir con los criterios de inclusión establecidos, y (ii) haber completado la tarea (i.e. haber realizado todas las acciones relevantes). El documento de calificación incluyó dos apartados de obligatorio diligenciamiento: (1) Conducta imitativa, y (2) Disposición del niño durante el experimento; adicionalmente, se puso un tercer apartado opcional dirigido a medir acciones novedosas o innovadoras. En cada uno de los apartados se tuvo una escala de calificación que buscó pasar la información de la conducta a datos numéricos. Se realizó control a la calificación de la respuesta, implementando un observador ciego a los objetivos y a la hipótesis del experimento, donde un aproximado del 30% de los datos fueron codificados independientemente y se corroboró la precisión de la calificación. A continuación, se darán las indicaciones del primer apartado, sobre la codificación de la conducta imitativa:

Como se mostró en el apartado de Tareas Experimentales, cada modelo de conducta incluye cinco acciones irrelevantes para alcanzar el objetivo de la tarea. A cada una de las acciones irrelevantes cumplidas se le otorgó dos puntos, por lo que el rango de calificación de cualquier niño estuvo entre 0 y 10 puntos, en algunas situaciones los niños pudieron realizar una imitación parcial de las acciones, en este caso se le dio un punto a cada niño. La acción 1 hace referencia a algún tipo de movimiento del objeto base (e.g. alargar y juntar las puntas de la cuerda cuando se esté haciendo el collar). La acción se mostró dos veces seguidas para que quedara claro que era una acción irrelevante; no obstante, se le otorgó dos puntos al niño si la realizó, al menos, una vez. La acción 2 implica ubicar el

objeto base en un lugar específico (i.e. antes de la bandeja). Si el niño cumplió con esta acción se le otorgó dos puntos. Al igual que la acción 1, esta acción decidió mostrarse dos veces, pero se le dio dos puntos al niño si éste hacía la acción, al menos, una vez. La acción 3 se refiere a un movimiento sobre los elementos que se pusieron en la base (e.g. llevarse una cuenta a la frente antes de ensartarla); el niño debió realizar la acción irrelevante en, al menos, dos de las veces que tomara un elemento para ponerlo en el objeto base para recibir los dos puntos. La acción 4 busca establecer un patrón ordenado de colores de los elementos que se deben poner en el objeto base; si el niño cumplió con este patrón establecido, se le otorgó dos puntos. Por último, la acción 5 otorgó dos puntos si el niño puso exactamente tres elementos en el objeto base; por tanto, no se aceptó ni se otorgó puntos si el niño puso 1, 2 o 4 elementos en el objeto.

Las situaciones que se tuvieron en cuenta para otorgar un punto fueron las siguientes: en el caso de la acción 1 se pudieron presentar situaciones distintas para cada una de las tareas que ameritaron otorgar un punto a los niños. En la tarea de *Hacer el collar*, por ejemplo, se otorgaron dos puntos si el niño estiró la cuerda y juntó las dos puntas de la misma, al menos una vez; y se le dio un punto a los niños que hicieran uno de los dos movimientos mostrados (e.g. estirar la cuerda o juntar las puntas). En la tarea de *Armar la torre*, se otorgaron dos puntos al niño si éste levantó el objeto base en forma vertical, al menos, una vez; y se le dio un punto al niño que realizara un movimiento no vertical con la base (e.g. mover la base hacia adelante y hacia atrás) con la claridad de que este movimiento debía hacerse al interior de la bandeja para diferenciarlo de la acción 2. En la tarea de *Colgar la ropa*, se otorgaron dos puntos si el niño realizó el movimiento con el travesaño del tendedero hacia el lado izquierdo y derecho de la base de éste, al menos, una vez; y se le

dio un punto al niño que hiciera un movimiento con el travesaño en relación con la base (i.e. tomando como referencia la base del tendedero) sin llevar el travesaño a lado y lado de la base. No se le dio punto al niño que hiciera un movimiento con el travesaño que no fuera en relación con la base.

En el caso de las demás acciones no fue necesario establecer diferencias entre las diferentes tareas a la hora de otorgar un punto a los niños. En la acción 2, se otorgaron dos puntos si el niño ubicó el objeto base por fuera de la bandeja antes de empezar a realizar la tarea poniendo los objetos auxiliares; y se dio un punto a los niños que sacaron el objeto base de la bandeja y lo pusieron de nuevo dentro, así como a quienes dejaron el objeto base por fuera de la bandeja luego de empezar a ubicar los objetos auxiliares. En la acción 3, se otorgaron dos puntos a los niños que realizaron el movimiento con el objeto auxiliar (e.g. tomar un bloque y soplar por el agujero antes de insertarlo en la base de la torre) al menos, dos veces; y se dio un punto a los niños que realizaron este movimiento una vez, así como a quienes se llevaron el objeto auxiliar a la cara o a la boca en el caso de las tareas 1 y 2. En la acción 4, se otorgaron dos puntos a los niños que cumplieron con el patrón de colores mostrado (e.g. verde, rojo, azul), teniendo en consideración el orden en el cual los niños tomaron los objetos auxiliares y no el orden en el que los ubicaron en el objeto base; y se dio un punto a los niños que cumplieron con el patrón de colores pero además añadieron el cuarto objeto auxiliar, ya sea al inicio o al final. En la acción 5 se decidió no otorgar un punto en vista de que no era posible establecer un punto medio entre cumplir con el requisito de la cantidad de objetos auxiliares en el objeto base o no cumplir, por tanto, se otorgaron dos puntos a quienes ubicaron exactamente tres elementos en el objeto base y cero puntos a quienes ubicaron uno, dos, o cuatro elementos.

En el segundo apartado se dispusieron unas preguntas orientadoras básicas referidas a la disposición del niño para la tarea. Estas preguntas se puntuaron en una escala Likert de 1 a 5, siendo 1 “muy bajo” y 5 “muy alto”. Los indicadores por medir fueron los siguientes: (1) Atención del niño a las acciones del experimentador, (2) Engage con los materiales de la tarea, (3) Confianza generada por la docente, (4) Motivación hacia la tarea. Adicionalmente, se hizo una puntuación de Disposición General del niño a lo largo de las tres tareas, siguiendo los mismos ítems utilizados para evaluar la disposición para la tarea.

El apartado 3, que es opcional, tuvo como objetivo codificar las acciones novedosas o innovadoras realizadas por los niños participantes; se entienden como acciones novedosas todas aquellas acciones que no hayan sido incluidas en el modelo de conducta presentado por el experimentador. Se le dio un punto al niño por cada acción novedosa realizada. Además, se indagó con la docente si el niño había realizado tareas similares en el Jardín y si había implementado esas acciones antes.

Para realizar los análisis estadísticos de los datos obtenidos se recurrió al programa SPSS 23.0 con el fin de determinar cuál fue el comportamiento de la fidelidad en la imitación en las diferentes condiciones establecidas, y establecer la influencia o no de la pertenencia al grupo en la imitación.

Resultados

Se realizó un análisis intrasujeto, es decir, se revisó el comportamiento imitativo de cada niño comparado consigo mismo para determinar la fidelidad de la imitación. Para ello, se establecieron como variables comparativas las diferentes condiciones que hicieron parte del experimento, por lo tanto, se buscaron diferencias de la conducta imitativa entre la

condición neutra y la condición endogrupo, la condición neutra y la condición exogrupo, y la condición endogrupo y la condición exogrupo.

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron luego de realizar la comparación entre las diferentes condiciones, revisando el comportamiento imitativo en las cinco diferentes acciones irrelevantes así como en el desempeño final al completar la tarea.

Al comparar el comportamiento imitativo entre las condiciones neutra y endogrupo se encontraron diferencias significativas en la realización de la acción 2 (ubicar el objeto base por fuera de la bandeja) Esta acción presentó un mayor grado de fidelidad en la imitación en la condición endogrupo que en la condición neutra. Asimismo, el objetivo final de completar la tarea muestra diferencias significativas nuevamente a favor de la condición endogrupo, es decir, que en la condición endogrupo los niños tendieron a completar la tarea en mayor medida que en la condición neutra (ver tabla 2)

Variable	Rango Prom. Posit.	Suma Rango Posit.	Rango Prom. Negat.	Suma Rango Negat.	Media	DE	Z	Sig.
Neutro, acción 1	10,83	130,00	12,30	123,00	,34	,093	-,120c	,904
Endo, acción 1					,36	,085		
Neutro, acción 2	12,88	257,50	13,50	67,50	,24	,073	-2,654c	,008**
Endo, acción 2					,64	,117		
Neutro, acción 3	3,50	10,50	6,36	44,50	,40	,111	-1,786d	0,74
Endo, acción 3					,24	,084		
Neutro, acción 4	6,75	27,00	5,57	39,00	,18	,068	-,552d	,581
Endo, acción 4					,12	,062		
Neutro, acción 5	4,00	24,00	4,00	4,00	,40	,114	-1,890c	,059
Endo, acción 5					,60	,131		

Neutro, total	20,93	439,50	15,10	226,50	1,56	,223	-1,715c	,086
Endo, total					1,96	,216		
Neutro, compl.	6,00	60,00	6,00	6,00	,78	,059	-2,714c	,007**
Endo, compl.					,96	,028		

Tabla 2. Comparación intrasujeto entre condiciones neutra y endogrupo. (c) se basa en rangos negativos, y (d) se basa en rangos positivos. Fuente: elaboración propia.

La comparación entre las condiciones neutra y exogrupo arroja unos resultados similares a la comparación neutra-endogrupo. Nuevamente la acción 2 (ubicar el objeto base por fuera de la bandeja) presentó diferencias significativas, se encontró una mayor fidelidad en la realización de esta acción por parte de los niños en la condición exogrupo que en la condición neutra. Igualmente, se presentaron diferencias significativas en la consecución del objetivo final de completar la tarea. Los niños tuvieron una mayor tendencia a completar la tarea en la condición exogrupo que en la condición neutra (ver tabla 3)

Variable	Rango Prom. Posit.	Suma Rango Posit.	Rango Prom. Negat.	Suma Rango Negat.	Media	DE	Z	Sig.
Neutro, acción 1	7,88	31,50	8,05	88,50	,34	,093	-1,699c	,089
Exo, acción 1					,16	,066		
Neutro, acción 2	11,00	198,00	6,00	12,00	,24	,073	-3,580d	,000***
Exo, acción 2					,74	,130		
Neutro, acción 3	3,00	9,00	6,00	36,00	,40	,111	-1,643c	,100
Exo, acción 3					,26	,089		
Neutro, acción 4	5,88	23,50	6,07	42,50	,18	,068	-,884c	,377
Exo, acción 4					,10	,052		
Neutro, acción 5	4,00	12,00	4,00	16,00	,40	,114	-,378c	,705
Exo, acción 5					,36	,110		
Neutro, Total	16,37	245,50	14,63	219,50	1,56	,223	-,273d	,785
Exo, Total					1,62	,246		

Neutro, compl.	6,00	54,00	6,00	12,00	,78	,059	-2,111d	,035*
Exo, compl.					,92	,039		

Tabla 3. Comparación intrasujeto entre condiciones neutra y exogrupo. (c) se basa en rangos negativos, y (d) se basa en rangos positivos. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se realizó la comparación entre la condición endogrupo y exogrupo. En este caso, no se presentaron diferencias significativas en el comportamiento imitativo de los niños en la realización de ninguna de las acciones irrelevantes, ni tampoco en la realización del objetivo final de completar la tarea (ver tabla 4)

Variable	Rango Prom. Posit.	Suma Rango Posit.	Rango Prom. Negat.	Suma Rango Negat.	Media	DE	Z	Sig.
Endo, acción 1	12,00	48,00	8,79	123,00	,36	,085	-1,731c	,083
Exo, acción 1					,16	,066		
Endo, acción 2	13,36	187,00	12,55	138,00	,64	,117	-,682d	,495
Exo, acción 2					,74	,130		
Endo, acción 3	5,00	20,00	4,00	16,00	,24	,084	-,302d	-,763
Exo, acción 3					,26	,089		
Endo, acción 4	4,00	16,00	5,00	20,00	,12	,062	-,289c	,773
Exo, acción 4					,10	,052		
Endo, acción 5	5,50	11,00	5,50	44,00	,60	,131	-1,897c	,058
Exo, acción 5					,36	,110		
Endo, Total	17,68	194,50	15,88	333,50	1,96	,216	-1,313c	,189
Exo, Total					1,62	,246		
Endo, compl.	,00	,00	1,50	3,00	,96	,028	-1,414c	,157
Exo, compl.					,92	,039		

Tabla 4. Comparación intrasujeto entre condiciones endogrupo y exogrupo. (c) se basa en rangos negativos, y (d) se basa en rangos positivos. Fuente: elaboración propia.

Discusión

En el presente estudio se investigó la influencia de la pertenencia al grupo y el contexto normativo en la fidelidad de la conducta imitativa en niños entre 30 y 42 meses. Como se referenció, otros estudios (Oláh y Király, 2019; Kenward et al., 2010; Howard et al., 2015; Yu y Kushnir, 2014) han encontrado una relación entre las variables de pertenencia al grupo y normatividad con la presencia de la sobreimitación como estrategia de aprendizaje en los niños en este rango de edad. Aunque la conducta de imitación fiel se observó en mayor medida en las condiciones que implicaron las variables normativas y de pertenencia al grupo (endogrupo y exogrupo) que en la condición instrumental (neutra), este comportamiento de sobreimitación solo presentó diferencias significativas en la realización de una de las cinco acciones irrelevantes (ubicar el objeto base por fuera de la bandeja)

Over y Carpenter (2013) expusieron la importancia de la pertenencia al grupo en el comportamiento imitativo de los niños, mientras que Rakoczy, Warneken, y Tomasello, (2008) mencionaron la influencia del contexto normativo en la conducta de sobreimitación mostrada por los niños. El presente estudio no se distancia de las tesis planteadas por estas investigaciones en la medida en que los resultados muestran una preferencia de los niños por los modelos que enmarcaron su conducta en un contexto normativo y de formación de grupos, es decir, que los niños presentaron un comportamiento de sobreimitación en al menos una de las acciones irrelevantes presentadas en las condiciones endogrupo y exogrupo mientras que en la condición neutra esto no sucedió.

Otras investigaciones encontraron que el comportamiento de sobreimitación se presenta cuando los niños interpretan las acciones realizadas por el modelo como normativas, en este caso, los niños tienden a repetir fielmente la conducta mostrada por el

modelo debido a que la interpretación que hacen de la situación no se centra tanto en el propósito de la acción

sino en la norma planteada en el contexto (Oláh y Király, 2019; Kenward et al., 2010). En el caso del presente estudio, el contexto normativo se planteó al dar las indicaciones antes de realizar las actividades, utilizando lenguaje normativo como “nosotros siempre debemos hacerlo así” en las condiciones de exogrupo y endogrupo, las cuales fueron las que presentaron un mayor grado en la sobreimitación de los niños respecto a la condición neutra.

Por su parte, (Howard et al., 2015) realizaron una investigación en la cual encontraron que los niños de 3 años tienden a sobreimitar más al modelo cuando éste hace parte de su mismo grupo, mientras que los niños más pequeños tienen más dificultades para inhibir el comportamiento de sobreimitación de modelos que hacen parte de grupos distintos al suyo. Por otro lado, (Yu y Kushnir, 2014) encontraron una sensibilidad en los niños de 2 años a realizar las conductas imitativas de acuerdo al contexto establecido, mostrando mayores niveles de sobreimitación en los contextos sociales que en los instrumentales. En la presente investigación, se plantearon dos condiciones grupales: endogrupo, en donde el modelo se presentó como perteneciente a la misma institución educativa del niño; y exogrupo, en donde el modelo usó un acento extranjero y utilizó ropa extraña. La condición neutra no implicaba un involucramiento grupal. Además, se plantearon dos situaciones contextuales: una instrumental, usada en la condición neutra en donde se invitaba al niño a realizar la acción sin más información adicional; y una situación normativa, usada en las condiciones exogrupo y endogrupo en donde se le indicaba al niño cómo se debían hacer las acciones de acuerdo al grupo del modelo. Los resultados mostraron una preferencia de los niños por las condiciones grupales exogrupo y endogrupo, las cuales incluían las situaciones contextuales normativas. No se observó una preferencia hacia el modelo

endogrupo sobre el exogrupo, lo cual es un resultado que se asemeja más al comportamiento observado en los niños de 2 años de las investigaciones referenciadas. Aunque este estudio incluyó niños mayores de 3 años esta preferencia hacia el modelo endogrupo no se encontró.

Si bien estos resultados respaldan la hipótesis de que los niños a esta edad presentan una sensibilidad hacia la conformación de grupos y los contextos normativos, estos resultados difieren con los estudios anteriores en donde la sobreimitación se presenta de forma más constante. En este caso, solo se evidenció la conducta de imitación fiel en una de las cinco acciones irrelevantes, por lo tanto, podríamos hablar de una sobreimitación ocasional en lugar de una sobreimitación persistente. En otras investigaciones, como el estudio comparativo de la sobreimitación en culturas occidentales como la alemana y otras culturas como la del grupo de cazadores-recolectores de Namibia, Hai||om, se presentó este fenómeno de la sobreimitación ocasional, lo cual, les permitió sugerir diferencias, de acuerdo al contexto cultural, en la persistencia y no en la capacidad del uso de la sobreimitación como estrategia de aprendizaje (Stengelin, Hepach, y Haun, 2019)

La literatura relacionada con la sobreimitación suele hacer una distinción entre los resultados encontrados en sociedades occidentales, donde se ha encontrado una tendencia en la sobreimitación de los niños a aumentar de acuerdo a la edad (Marsh, Ropar y Hamilton, 2014; Hoehl et al., 2019) Mientras que en poblaciones de cazadores-recolectores, la evidencia sobre esta trayectoria del desarrollo es mixta, (Stengelin et al., 2019) encontraron un período de edad en donde la sobreimitación tiende a aumentar en los niños Hai||om, entre los 4 y 8 años. Sin embargo, (Berl y Hewlett, 2015) no encontraron un aumento en el desarrollo de la sobreimitación en los niños cazadores-recolectores Aka en

un período de edad similar, mientras que los adultos Aka mostraron una sobreimitación persistente.

Se ha discutido sobre la influencia de diversas variables en las diferencias interculturales en los resultados de la conducta de sobreimitación. Estas variables incluyen: las demandas cognitivas y atencionales de las tareas, la mayor exposición de los niños occidentales a objetos novedosos, el tipo de instrucciones como “¡tu turno!”, “¡ahora tú!”, los cuales, suelen ser más comunes para los niños occidentales que para los cazadores-recolectores, las características del modelo pueden haber influido en estudios anteriores cuando los experimentadores occidentales realizaron experimentos en sociedades de cazadores- recolectores, y la variedad en las tareas utilizadas para evaluar la sobreimitación. Todas estas variables fueron controladas por (Stengelin, Hepach, y Haun, 2019) en el estudio comparativo entre la conducta occidental alemana y la de cazadores-recolectores de Namibia, Hai||om, y se siguieron encontrando diferencias en la sobreimitación, lo cual, refuerza la influencia del contexto cultural en la imitación fiel.

Aunque se ha reconocido el uso de la sobreimitación como una estrategia empleada universalmente, la cual, facilita la transmisión cultural característica de los seres humanos, se ha encontrado igualmente, que el alcance y el inicio de esta estrategia de imitación puede variar ligeramente entre culturas (Hoehl et al., 2019) Algunas investigaciones han sugerido que podrían surgir diferentes patrones de desarrollo en la sobreimitación de acuerdo a las estructuras de la sociedad (igualitarias o jerárquicas) así como a las prácticas de cuidado y estilos de crianza (Hewlett, Berl y Roulette, 2016; Hoehl et al., 2019) Por tanto, las particularidades del contexto colombiano pudieron determinar el comportamiento imitativo

de los niños, siendo menos persistente la fidelidad en la imitación que en el caso de las investigaciones realizadas con niños estadounidenses y alemanes.

La tendencia de los niños a completar la tarea en mayor medida en las condiciones endogrupo y exogrupo que en la condición neutra puede explicarse igualmente por la sensibilidad de los niños hacia la formación de grupos. Podría pensarse que este resultado no es concluyente respecto al comportamiento de imitación fiel debido a que completar la tarea implica alcanzar el objetivo propuesto en la actividad y no representa una copia de una acción innecesaria, por tanto, esta sería una manifestación de una imitación selectiva o emulación. Sin embargo, si el interés de los niños hubiese sido realizar una imitación selectiva, este comportamiento de completar la tarea se debería haber presentado en todas las condiciones propuestas, tanto en endogrupo como en exogrupo y neutro. Pese a ello, lo que se puede observar es una conducta preferente de los niños en terminar la tarea en las condiciones endogrupo y exogrupo y no así en la condición neutra.

En una situación de imitación, el niño recibe bastante información: sobre los objetos, las diferentes situaciones, los movimientos que se hacen, y los objetivos propuestos en las actividades, entre otros. La cantidad de información puede hacer que los niños centren más su atención en algunas acciones que en otras (Elsner, 2007) Esta capacidad de centrarse más en unas acciones que en otras ha sido denominada como saliencia. Los motivos por los cuales los niños se centran más en una acción que en otra aún es tema de discusión, en una investigación realizada por (Loersch et al., 2008) se destaca que en ocasiones los niños pueden cumplir en mayor medida los objetivos propuestos por los miembros del propio grupo que los de personas de grupos ajenos, por lo cual la pertenencia al grupo podría ser una variable que explique las conductas preferentes de los niños. En la investigación actual,

se encontró esta conducta preferente de las condiciones grupales sobre la condición neutra en la conducta mostrada por los niños.

Este estudio ofrece un primer acercamiento a la conducta imitativa de los niños en Colombia, contrastando con los resultados encontrados en investigaciones realizadas con niños alemanes y estadounidenses, los cuales muestran una sobreimitación constante de acuerdo a las variables de pertenencia al grupo y al contexto normativo. Los resultados encontrados en la investigación con los niños de Colombia nos muestran una sobreimitación ocasional, en la que se observa una preferencia por las condiciones grupales al realizar una copia fiel en una de las acciones irrelevantes mostradas, y al evidenciar una tendencia a completar la tarea en mayor medida en las condiciones grupales que en la condición neutra. Estos resultados, ofrecen un primer panorama sobre el comportamiento imitativo de los niños colombianos para los futuros estudios que investiguen la sobreimitación en esta población.

Referencias.

- Bléandonu, G., & Revol, O. (2008). Desarrollo psicológico del niño. *EMC-Pediatría*, 43, 1-6. [https://doi.org/10.1016/S1245-1789\(08\)70225-7](https://doi.org/10.1016/S1245-1789(08)70225-7)
- Clay, Z., Over, H., & Tennie, C. (2018). What drives young children to over-imitate? Investigating the effects of age, context, action type, and transitivity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 520–534. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.008>
- Clegg, J. M., & Legare, C. H. (2016). Instrumental and Conventional Interpretations of Behavior Are Associated With Distinct Outcomes in Early Childhood. *Child Development*, 87(2), 527–542. <https://doi.org/10.1111/cdev.12472>
- Clegg, J. M., & Legare, C. H. (2017). Parents scaffold flexible imitation during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.08.004>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). Atención integral: prosperidad para la primera infancia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Elgarresta, I., Morcillo, J., Arruabarrena, L., & García, A. (2017). *Desarrollo biológico y cognitivo en el ciclo vital*. España: Ediciones Pirámide.
- Elsner, B. (2007). Infants' imitation of goal-directed actions: The role of movements and action effects. *Acta Psychologica*, 124 (January), 44-59. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2006.09.006>.
- Faas, A. (2017). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Córdoba, Argentina: Editorial

Brujas.

Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Prentice Hall.

Herrmann, P. A., Legare, C. H., Harris, P. L., & Whitehouse, H. (2013). Stick to the script: The effect of witnessing multiple actors on children's imitation. *Cognition*, 129(3), 536–543. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.08.010>

Hewlett, B. S., Berl, R. E., & Roulette, C. J. (2016). Teaching and overimitation among aka hunter-gatherers. In H. Terashima, & B. S. Hewlett (Eds.). *Social learning and innovation in contemporary hunter-gatherers*. Japan: Springer.

Hoehl, S., Keupp, S., Schleihauf, H., McGuigan, N., Buttelmann, D., & Whiten, A. (2019). 'Over-imitation': A review and appraisal of a decade of research. *Developmental Review*, 51, 90-108. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.12.002>.

Howard, L., Henderson, A., Carrazza, C., & Woodward, A. (2015). Infants' and Young Children's Imitation of Linguistic In-Group and Out-Group Informants. *Child Development*, 86 (1), 259-275. <https://doi.org/10.1111/cdev.12299>

Hurlock, E. (1982). *Desarrollo del niño*. México: McGraw Hill.

Kenward, B., Karlsson, M., & Persson, J. (2010). Over-imitation is better explained by norm learning than by distorted causal learning. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 278(1709), 1239-1246. <https://doi.org/10.1098/rspb.2010.1399>

Kenward, B. (2012). Over-imitating preschoolers believe unnecessary actions are normative and enforce their performance by a third party. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112 (June), 195-207. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.006>

Legare, C. H., & Nielsen, M. (2015). Imitation and Innovation: The Dual Engines of Cultural Learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(11), 688–699. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.08.005>

- Legare, C. H., Wen, N. J., Herrmann, P. A., & Whitehouse, H. (2015). Imitative flexibility and the development of cultural learning. *Cognition*, 142, 351–361.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.05.020>
- Loersch, C., Aarts, H., Payne, K., & Jefferies, V. (2008). The influence of social groups on goal contagion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1555-1558.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.07.009>
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., & Ortíz, M. (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Marsh, L. E., Ropar, D., & Hamilton, A. F. (2014). The social modulation of imitation fidelity in school-age children. *PLoS One*, 9(1), e86127. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0086127>.
- Oláh, K., & Király, I. (2019). Young Children Selectively Imitate Models Conforming to Social Norms. *Frontiers in Psychology*, 10 (June), 1399.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01399>
- Ovejero, M. (2013). *Desarrollo cognitivo y motor*. España: Macmillan Profesional.
- Over, H., & Carpenter, M. (2013). The Social Side of Imitation. *Child Development Perspectives*, 7(1), 6–11. <https://doi.org/10.1111/cdep.12006>
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México D. F., México: McGraw Hill.
- Rakoczy, H., Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). The Sources of Normativity: Young Children's Awareness of the Normative Structure of Games. *Developmental Psychology*, 44 (3), 875-881. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.875>
- Rivero, R. (2017). *Crecer jugando paso a paso: juegos para potenciar el desarrollo óptimo de los niños*. Barcelona: España: Amat Editorial.

- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Scheleihauf, H., Pauen, S., & Hoehl, S. (2019). Minimal group formation influences on over-imitation. *Cognitive Development*, 50, 222-236.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.04.004>
- Stengelin, R., Hepach, R., & Haun, D. (2019). Cross-cultural variation in how much, but not whether, children overimitate. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193 (may), 104796. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104796>.
- Tennie, C., Walter, V., Gampe, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2014). Limitations to the cultural ratchet effect in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 152-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2014.04.006>.
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder Editorial.
- Yu, Y., & Kushnir, T. (2014). Social Context Effects in 2- and 4-Year-Olds' Selective Versus Faithful Imitation. *Developmental Psychology*, 50 (3), 922-933.
<https://doi.org/10.1037/a0034242>