

# Representación de grupos sociales y generalización de disposiciones morales en la infancia

Children's Representation of Social Groups and Generalization of Moral Dispositions  
Representação de grupos sociais e generalização de disposições morais na infância

Hernando Taborda Osorio  
Pontificia Universidad Javeriana

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10420>

## Resumen

Desde temprana edad, los niños muestran conocimientos complejos sobre el funcionamiento de los grupos sociales y las disposiciones morales de los individuos que los integran. Los niños de preescolar son capaces de inferir características compartidas por miembros de un mismo grupo social, y de generalizar disposiciones morales entre ellos. La actual investigación buscó comprender mejor las condiciones de generalización de disposiciones morales en diferentes tipos de agrupaciones de individuos. A lo largo de dos estudios ( $n = 180$ ), y mediante un paradigma de generalización inductiva, se indagó la manera como niños de cinco y siete años de edad generalizan disposiciones morales, variando las características de los grupos sociales presentados. Los resultados mostraron que los niños no utilizan únicamente la presencia de etiquetas verbales comunes entre los miembros para guiar la generalización; por el contrario, este proceso parece más restringido, en función de las características observadas del grupo social. Estos hallazgos revelan que la identificación

de disposiciones morales y su generalización en los individuos de un grupo social es un proceso de emergencia relativamente temprana en el desarrollo y de naturaleza compleja.

*Palabras clave:* desarrollo moral; categorías sociales; esencialismo social; generalización inductiva; niños.

## Abstract

From an early age, children show complex knowledge about the functioning of social groups and the moral dispositions of the individuals that comprise them. Preschool-age children can infer common characteristics shared by members of the same social group and generalize moral dispositions among them. The current research aimed at a better understanding of the conditions under which children generalize moral dispositions among different types of groupings of individuals. Throughout two studies ( $n = 180$ ), an inductive generalization paradigm and variations of the characteristics of the social groups presented, the way in which 5 and 7-year-old children generalize moral dispositions was investigated.

Hernando Taborda Osorio ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6668-4415>

Dirigir correspondencia a Hernando Taborda, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [hernando.taborda@javeriana.edu.co](mailto:hernando.taborda@javeriana.edu.co)

Para citar este artículo: Taborda Osorio, H. (2021). Representación de grupos sociales y generalización de disposiciones morales en la infancia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(3), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10420>

The results showed that the children did not only use the presence of common verbal labels among the members to guide generalization. On the contrary, this process seems more restricted depending on the observed characteristics of the social groups. These findings reveal the early emergence of the identification of moral dispositions and the complexity of the generalization process among members of a social group.

*Keywords:* Moral development; social categories; social essentialism; inductive generalization; children.

### **Resumo**

Desde muito cedo, as crianças apresentam conhecimentos complexos sobre o funcionamento dos grupos sociais e as disposições morais dos indivíduos que os compõem. Crianças pré-escolares são capazes de inferir características em comum compartilhadas por membros de um mesmo grupo social e generalizar disposições morais entre eles. A presente pesquisa buscou compreender melhor as condições de generalização das disposições morais entre diferentes tipos de grupos de indivíduos. Ao longo de dois estudos (n = 180) e por meio de um paradigma de generalização indutiva, investigou-se a maneira como crianças de 5 e 7 anos de idade generalizam disposições morais variando as características dos grupos sociais apresentados. Os resultados mostraram que as crianças não utilizam apenas a presença de rótulos verbais comuns entre os membros para orientar a generalização. Ao contrário, esse processo parece mais restrito dependendo das características observadas do grupo social. Esses achados revelam que a identificação de disposições morais e sua generalização entre indivíduos de um grupo social é um processo que surge relativamente cedo no desenvolvimento humano e é de natureza complexa.

*Palavras-chave:* desenvolvimento moral; categorias sociais; essencialismo social; generalização indutiva; crianças.

El razonamiento sociomoral está presente en todos los niveles de la vida diaria de las personas y ha sido propuesto como un rasgo definitorio de

la naturaleza humana (Tomasello, 2019). En las interacciones sociales, los seres humanos deben comprender el comportamiento de los individuos orientado hacia otros en términos representacionales (Dunbar, 2016), vinculado a diversos tipos de grupos sociales (Rhodes, 2012) y con una valencia moral (Tomasello, 2016). El estudio del desarrollo de estas habilidades de razonamiento sociomoral ha sido objeto de un creciente interés en psicología durante los últimos años (Foster-Hanson & Rhodes, 2020; Rhodes & Baron, 2019). En particular, investigaciones recientes se han enfocado en comprender las formas básicas y de temprana emergencia en el desarrollo del razonamiento sobre grupos sociales (Baillargeon et al., 2014). La actual investigación sigue esta línea de indagación y se pregunta por la manera como los niños representan y generalizan las disposiciones morales de los individuos en grupos sociales. Para ello, se infieren propiedades entre sus miembros y se evalúan moralmente sus acciones, lo cual es importante para comprender el origen de sesgos en sus evaluaciones sociales y los estereotipos asociados (Prentice & Miller, 2007).

Desde edades tempranas los niños exhiben habilidades complejas de razonamiento sociomoral (Sloane et al., 2012). Así, desde el primer año de vida los niños representan comportamientos como moralmente positivos y negativos (Hamlin et al., 2007; Kuhlmeier et al., 2003; Taborda-Osorio et al., 2019), y muestran preferencia por afiliarse a personas que exhiben comportamientos prosociales (Hamlin, 2013; Wynn, 2008). Por ejemplo, cuando en una presentación de títeres los niños de seis meses de edad observan a un personaje realizando una acción antisocial, y a otro realizando una acción prosocial hacia un tercero, de manera consistente los niños prefieren interactuar con el títere que previamente realizó acciones prosociales (Hamlin, 2013). En esta línea de indagación, niños de 19 meses de edad esperan que agentes animados repartan bienes de manera equitativa entre varios individuos (Sloane et al., 2012), lo

cual indicaría la presencia temprana de nociones rudimentarias de justicia (Buyokozer-Dawkins et al., 2019).

Por otra parte, los niños desde temprana edad también tienen la capacidad de representar a los individuos como pertenecientes a grupos sociales y de hacer diversas inferencias al respecto (Kinzler & Dautel, 2012; Spelke & Kinzler, 2007). Por ejemplo, en los primeros dos años de vida los niños muestran preferencia por observar e interactuar con miembros de su mismo grupo social, basado en género, raza y grupo lingüístico. De ese modo, niños de tres meses de edad prefieren observar rostros de su mismo grupo racial (Bar-Haim et al., 2006) y recién nacidos prefieren el sonido de su lenguaje materno (DeCasper & Fifer, 1980). Sin embargo, en el caso del lenguaje esta distinción parece ir más allá de una clasificación meramente perceptual, en particular, niños de diez meses de edad prefieren interactuar y recibir un juguete de una persona que habla su mismo lenguaje, que de una que habla un lenguaje extranjero, y a los cinco años de edad tienen una marcada preferencia de amistad con miembros de su comunidad lingüística (Kinzler et al., 2007). Dicha preferencia por miembros del mismo grupo también ha sido observada cuando se utilizan *grupos mínimos* con niños mayores. Esto es, cuando los niños son asignados a grupos diferenciados por características arbitrarias (ej. color de camiseta). A los cinco o seis años de edad, pero no antes (Dunham & Emory, 2014), los niños muestran preferencia explícita e implícita por su propio grupo social; por ejemplo, reparten más recursos a los miembros de su propio grupo (Dunham et al., 2011). Estos estudios muestran que dividir a los individuos en grupos sociales es algo natural para los niños, y los sesgos de preferencia por los miembros del propio grupo se manifiestan desde temprano, aunque parece haber un cambio en el desarrollo entre los tres y seis años cuando se utilizan grupos mínimos (Dunham & Emory, 2014).

Un tópico ampliamente trabajado en la literatura sobre desarrollo es la manera como los niños

representan las categorías sociales. Una línea investigativa importante propone que los niños representan los grupos sociales como grupos naturales y, por lo tanto, en términos de categorías esencializadas (Gil-White, 2001; Hirschfeld, 1996; Rhodes & Baron 2019). De acuerdo con esta visión, la pertenencia a un grupo social estaría dada en función de una esencia intrínseca en cada uno de sus miembros, sería independiente del contexto (ie., objetiva) y sería discreta en lugar de gradual (Rhodes et al., 2014; Rhodes & Gelman, 2009a, 2009b). No obstante, los estudios muestran que en el caso de las categorías sociales las creencias esencialistas de los niños varían a lo largo del desarrollo (Kinzler & Dautel, 2012), dependen del contexto cultural (Diesendruck et al., 2013) y no son iguales para todas las categorías (Rhodes, 2013). Por ejemplo, niños norteamericanos en edad preescolar poseen creencias esencialistas sobre la categoría género, la cual es representada como cualquier otra categoría biológica, pero no para la categoría raza (Taylor et al., 2009). Sin embargo, esto cambia entre los cinco y diez años de edad, a medida que crecen la categoría raza se representa de manera más objetiva mientras que género se representa de forma más contextual (Kinzler & Dautel, 2012). De igual modo, hay variaciones culturales en cuanto a la representación de género y etnia. Para ilustrar, niños de campo tienden a mantener una representación más esencializada del género comparados con niños de ciudad a través del desarrollo (Rhodes & Gelman, 2009b).

Independientemente de si las categorías sociales son representadas o no a manera de categorías naturales, varios estudios muestran que son usadas como base para realizar generalizaciones inductivas (Diesendruck & Eldror, 2011; Diesendruck & HaLevi, 2006; Kalish, 2012). Por ejemplo, cuando a niños de cinco años de edad se les pide que determinen si un individuo posee o no cierta preferencia, los niños eligen usar la membresía a una categoría social (ej. religión) en lugar a rasgos de personalidad (ej. timidez), como base para generalizar

gustos (Diesendruck & HaLevi, 2006). Los niños preescolares además representan a los miembros de un grupo social compartiendo características internas no visibles, como rasgos psicológicos, en lugar de características externas, tales como comportamientos y rasgos físicos (Diesendruck & Eldror, 2011). Esta habilidad de realizar generalizaciones inductivas a partir de categorías sociales se encuentra presente ya en edades tempranas. Así, niños de ocho meses de edad predicen que miembros de un mismo grupo social compartirán formas de comportamiento e intenciones (Powell & Spelke, 2013). De manera similar, niños de 11 meses de edad predicen que miembros de un mismo grupo lingüístico compartirán preferencias hacia objetos y gustos alimenticios (Lieberman et al., 2016).

De la misma forma, los grupos sociales no solo sirven de base para generalizaciones inductivas, también constituyen un medio para representar alianzas sociales y obligaciones morales entre sus miembros. Por ejemplo, niños de tres años de edad solicitan activamente el cumplimiento de normas sociales a miembros de su comunidad cultural (Schmidt et al., 2012; Schmidt & Tomasello, 2012) y prefieren interactuar con aquellos que igualmente solicitan el cumplimiento de las normas (Vaish et al., 2016). Cuando se utilizan grupos mínimos, los niños preescolares muestran sesgos en sus valoraciones morales. Así, esperan que un individuo muestre comportamiento prosocial hacia los miembros de su mismo grupo social y comportamiento antisocial hacia los miembros de un grupo externo (Rhodes & Chalik, 2013). Adicionalmente, consideran más probable que los miembros del grupo externo rompan normas convencionales, aunque no morales (Lieberman et al., 2018).

Los estudios anteriores demuestran que los niños preescolares representan la afiliación social tanto como un indicador de responsabilidad social como un indicador de obligación moral. En otras palabras, los niños atribuyen ciertas disposiciones morales a los miembros de un grupo social en virtud de su pertenencia o no pertenencia al mismo.

Sin embargo, no es claro en estos estudios en qué medida los niños representan las disposiciones morales de los propios miembros de un grupo social como características salientes y esenciales, susceptibles de ser generalizadas entre ellos. En una investigación realizada en esta dirección con niños de cuatro y ocho años de edad, se observó la capacidad temprana de los niños para generalizar los comportamientos morales de individuos que actúan de manera prosocial o antisocial hacia otros miembros de sus grupos sociales (Baron et al., 2014). Este resultado indica que las acciones con contenido moral son rasgos salientes de la representación de los individuos y que en principio pueden ser generalizados hacia otros miembros. Aunque no es claro cuál podría ser la base o el indicador mediante el que los niños generalizan disposiciones morales en un grupo social. Los estudios anteriores muestran que los grupos sociales tienen para los niños naturalezas heterogéneas; entonces, generalizar disposiciones morales podría ser diferente si el grupo referido es uno lingüístico o si es uno étnico. Por lo tanto, la pregunta general de la presente investigación es ¿Bajo qué circunstancias los niños generalizan disposiciones morales hacia miembros de un grupo social?

Respecto a la pregunta anterior, la literatura ofrece dos posibles respuestas. En primer lugar, se propone que la base última de la generalización a través de categorías es el uso de etiquetas verbales. Numerosas investigaciones en desarrollo muestran la sensibilidad de los niños desde hasta un año de edad hacia el uso de etiquetas como medio para generalizar propiedades internas (Diesendruck, 2001; Gelman, 2003; Gelman & Markman, 1986). Por ejemplo, cuando a niños de diez meses de edad se les presenta un objeto con una propiedad no obvia (ej. sonido) asociada al uso de una etiqueta verbal, tienden a generalizar esta misma propiedad hacia otros objetos que comparten la misma etiqueta (Dewar & Xu, 2010). Desde esta perspectiva, el uso de una etiqueta verbal para designar a miembros de un grupo social sería suficiente para

generalizar disposiciones morales. De hecho, en la investigación sobre generalización de acciones morales presentada antes, se observó que los niños preescolares daban más peso al uso de etiquetas verbales que a la similitud física como base de la generalización (Baron et al., 2014).

Una segunda alternativa de respuesta es proponer que las etiquetas no son un factor suficiente de generalización para grupos sociales, sino que además, se requiere que el grupo sea representado como una categoría esencializada, es decir, con rasgos que indiquen que los miembros del grupo comparten características profundas, naturales y objetivas. A saber, en un estudio realizado para indagar por el peso relativo de la similitud física y las etiquetas verbales en una tarea de categorización, se encontró que los niños preescolares daban poco peso al uso de etiquetas en la categoría género, el grupo social más esencializado (Diesendruck & Weiss, 2015). Por lo tanto, si los grupos sociales son representados con características diferenciadoras es posible que los niños sean selectivos para generalizar disposiciones morales.

Ahora bien, para indagar sobre la generalización de disposiciones morales y las circunstancias bajo las cuáles esta se daría, se plantearon dos estudios con niños de cinco y siete años de edad en los que se les pidió resolver una tarea de generalización inductiva. La razón de esta comparación radica en que algunos estudios sobre razonamiento sociomoral han mostrado diferencias en el patrón de respuestas en este rango de edad (Baron et al., 2014). En el primer estudio se contrastaron dos condiciones en las que se presentaron dos grupos humanos diferentes. En uno de ellos se mostró una afiliación social entre sus miembros (condición grupo social), mientras que en el otro se mostró una afiliación de tipo biológica en cuanto a que los miembros del grupo humano compartían una misma característica física como el color de sus ojos (condición grupo biológico). No obstante, en ambos casos, los miembros del grupo comparten una misma etiqueta verbal. En el segundo estudio se presentaron cuatro

condiciones que variaron en función de si el grupo tenía o no características de un grupo esencializado y del nivel de cohesión social de sus miembros. En todos los casos también se utilizaron etiquetas para designar a los miembros de los grupos. Por lo tanto, si las disposiciones morales son una característica saliente de los grupos sociales, y si el uso de etiquetas es una condición suficiente para la generalización, entonces no se deberían observar diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes condiciones en ambos estudios. Por el contrario, si los niños son más selectivos en cuanto a su generalización se deberían encontrar variaciones entre las diferentes condiciones presentadas.

## Estudio 1

### Metodología

#### *Participantes*

Participaron 30 niños de cinco años ( $M = 5.6$ ;  $DS = 0.2$ ) y 30 de siete años de edad ( $M = 7.8$ ;  $DS = 0.3$ ) para un total de 60 niños (36 hombres y 24 mujeres). Cuatro niños adicionales fueron excluidos de la muestra final debido a problemas de atención durante la aplicación. Todos los participantes fueron reclutados en varios colegios de la ciudad de Bogotá, Colombia, y provenían de familias de nivel socioeconómico medio. Para su participación se contó con previo consentimiento informado por parte de sus padres. La investigación fue aprobada por el comité de ética e investigaciones de la Universidad Javeriana.

#### *Materiales y procedimiento<sup>1</sup>*

Todos los niños fueron entrevistados individualmente en un lugar silencioso en las instalaciones

<sup>1</sup> Los distintos materiales usados para el desarrollo de la presente investigación se encuentran disponibles para su consulta a través del correo electrónico: hernando.taborda@javeriana.edu.co

de cada colegio. La duración aproximada de cada entrevista fue de 12 minutos. Se siguió un procedimiento en cuatro fases, similar al procedimiento utilizado previamente por Baron et al. (2014). En la primera (fase de preferencia) se presentó a cada niño pares de dibujos de personajes ficticios con características humanas, todos ellos con rasgos diferentes (véase figura 1). Estos personajes fueron los mismos utilizados en la tercera fase del procedimiento. Las dimensiones de variación de las características fueron tipo de cabello, forma del rostro, boca, nariz y cejas. El objetivo fue dar la impresión a los niños de que cada personaje era un individuo diferenciado de los demás. Cada par se distinguía de manera constante en el color de la camiseta, uno con color rojo y el otro con color amarillo, así como en el color de ojos, uno de ojos verdes y el otro de ojos cafés. Se presentaron un total de cuatro pares de personajes, siempre contrastando los mismos colores de camiseta y ojos. Una vez se mostraba cada lámina en frente de cada participante, se formulaba la siguiente pregunta: “¿Podrías decirme cuál de ellos dos te gusta más?” Esto se hizo para indagar por posibles sesgos de preferencia por uno u otro personaje y tener una medición de comparación adicional a manera de *pretest*.

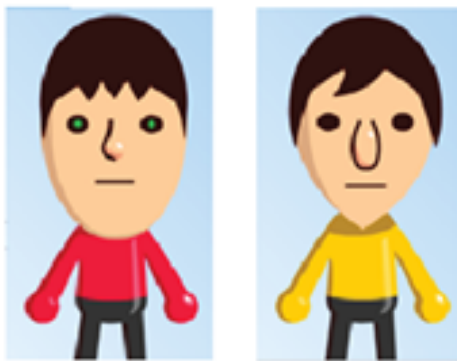


Figura 1. Personajes fase de preferencia

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda (fase de introducción) se presentaron historias diferentes en cada una de las dos condiciones con el objetivo de mostrarles a

los niños el tipo de grupos humanos a los que cada personaje en la siguiente fase del procedimiento pertenecía. En la condición grupo social se comenzó mostrando la imagen de la silueta de una ciudad para indicarle al niño que allí vivían varios grupos de personas. Al mismo tiempo, se narró la historia de uno de estos grupos (*los tut*) con el propósito de mostrar varios indicadores típicos de un grupo étnico. Se mostraron dos costumbres y una creencia que explicaba uno de los comportamientos típicos, destacando la alta cohesión social del grupo. La narración se apoyó en otras dos imágenes, la primera mostrando a un miembro del grupo mencionado y otra revelando uno de los objetos mencionados en la historia como parte de las costumbres del grupo. En la condición grupo biológico, se mencionó la presencia de diferentes grupos de personas divididas por sus características físicas. Luego, se destacó la presencia de uno de estos grupos caracterizado por su color de ojos (*los ojiverdes*), y se mencionó la presencia de rasgos biológicos internos que explicaban causalmente esta característica. De manera opuesta a la otra condición, se resaltó la falta de cohesión de este grupo humano. La narración también se apoyó en dos imágenes, una mostrando a uno de los miembros del grupo mencionado y otra presentando la imagen de una de las características mencionadas en la historia (los rasgos internos). Ambas narraciones tuvieron una extensión de palabras similar. Una vez se finalizó con la narración, a cada participante se le formularon cuatro preguntas de comprensión de la historia. Si un niño tenía dificultades respondiendo uno de los interrogantes se le volvía a narrar la historia para luego formular de nuevo las interrogaciones de comprensión. Solo aquellos niños que respondían correctamente a todas las cuestiones de comprensión, se les presentó la siguiente fase del procedimiento.

En la fase tres (historia principal), a cada niño en ambas condiciones se le presentó la historia de uno de los miembros del grupo mencionado. En la narración se mostró al personaje realizando tres

acciones antisociales en secuencia. Las tres acciones hacían referencia a eventos que involucraban daños a la propiedad ajena, cada una de estas fueron acompañadas de dos imágenes de soporte que ilustraban un antes y un después de la acción del personaje (véase figura 2). En la primera imagen se mostraba un lugar organizado y en la segunda desorganizado. Al lado de cada escena se mostró la imagen del personaje autor de las acciones narradas; se utilizó siempre la misma imagen. El propósito de esta fase fue mostrar la historia de un personaje con una clara disposición moral de valencia negativa y constantemente referenciado como miembro de un grupo humano, según la condición del estudio un *tut* o un *ojiverde*. Al finalizar la historia se le pidió a cada niño contar las cosas que había hecho el protagonista del relato. Al igual que en la fase anterior, si un niño tenía dificultades recordando los hechos se le volvía a narrar la historia completa para luego pedirle que contara lo que había sucedido. Solo aquellos niños que contaban los tres eventos de forma correcta podían pasar a la última fase del estudio.

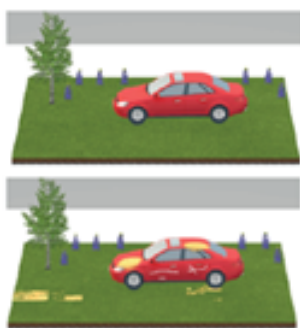


Figura 2. Ejemplo material historia principal

Fuente: Elaboración propia.

En la cuarta y última fase del procedimiento (fase de prueba), se presentó la narración corta de cuatro eventos en donde se describió el estado final de una acción antisocial (véase figura 3). Cada escena fue acompañada de una imagen que ilustraba lo que había sucedido. El personaje objeto de esta acción fue descrito de manera indeterminada, sin hacer

referencia explícita a si pertenecía o no al mismo grupo humano. Sin embargo, cada ilustración estaba acompañada de la imagen de este personaje portando una camiseta de un color diferente a los mostrados hasta el momento (azul) y con una expresión facial de sorpresa. Al final de la narración de cada evento se mostraron dos personajes —los mismos que se habían presentado en la fase de preferencia— y se le pidió que señalara cuál de los dos pensaba él o ella que era el responsable de esa acción. De manera crucial, uno de los personajes pertenecía al mismo grupo humano del personaje mencionado en la fase anterior y el otro a un grupo diferente sin mencionar cuál en particular. El orden de presentación de estas historias fue aleatorizado para cada participante. Se tomó registro de las cuatro elecciones de los niños. Todo el material fue presentado en un cuadernillo de 18 x 15 cm, con las imágenes impresas en papel cartulina y plastificadas. Diferentes grupos de niños participaron en cada una de las dos condiciones. Para todos los análisis subsecuentes la selección por parte de los niños del personaje de color de camiseta roja fue codificado con 1 y la selección del otro personaje con 0.



Figura 3. Ejemplo fase de prueba

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Los resultados de la fase de preferencia fueron analizados mediante una prueba t de student para una sola muestra, la cual no reveló diferencias estadísticamente significativas respecto a una

distribución esperada por azar (puntaje 2) en ninguna de las cuatro condiciones (Msocial 5 años = 2.33, DS = ,97; Mbiológico 5 años = 2.53, DS = 1.06; Msocial 7 años = 2.33, DS = ,72; Mbiológico 7 años = 2.33, DS = ,72).

Los análisis de los resultados de la fase de prueba se llevaron a cabo mediante modelos lineales generalizados (GLM) para valorar el efecto de edad (cinco y siete años) y condición (social y biológico) con datos de resultados binarios. El modelo probado usó una distribución binomial de los resultados con una función de enlace logit. Análisis preliminares no encontraron un efecto significativo de la variable sexo, por lo tanto, esta se eliminó de los análisis subsiguientes. Los resultados revelaron únicamente un efecto estadísticamente significativo para la variable condición, Wald  $\chi^2(1, N = 60) = 5.78$ ,  $p = ,016$ .  $\eta^2p = ,087$  (véase figura 4). Este efecto fue el resultado de un puntaje más alto para la condición social (M = 2.87, DS = ,97) que para la condición biológica (M = 2.27, DS = 1,01). Lo cual indica que ambos grupos de edad se comportaron de manera idéntica en el actual estudio, Wald  $\chi^2(1, N = 60) = 0.6$ ,  $p = 0.43$ .  $\eta^2p = ,01$ , mostrando una mayor generalización inductiva en la condición social, de acuerdo con lo esperado. La interacción entre ambas variables no fue tampoco estadísticamente significativa, Wald  $\chi^2(1, N = 60) = 0.38$ ,  $p = 0.84$ .  $\eta^2p = ,001$ .

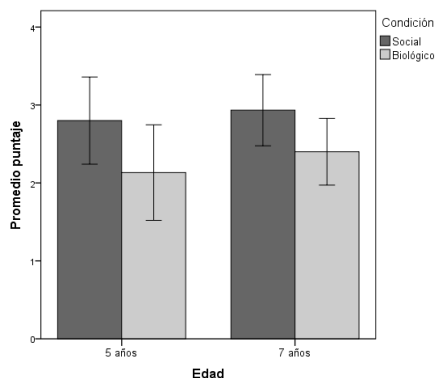


Figura 4. Resultados fase de prueba de estudio 1

Nota. Las barras representan el error estándar.

Fuente: Elaboración propia.

De manera adicional, para determinar si los resultados en cada condición superan el umbral esperado por una distribución al azar (puntaje 2), se corrieron pruebas t para una sola muestra, la cual reveló diferencias estadísticamente significativas en la condición social para los niños de cinco años,  $t(14) = 2.86$ ,  $p = ,013$  y para los niños de siete años,  $t(14) = 4.09$ ,  $p < ,01$ . Por el contrario, la prueba reveló diferencias no significativas en la condición biológica para los niños de cinco años,  $t(14) = ,4$ ,  $p = ,67$  y para los niños de siete años de edad,  $t(14) = 1.87$ ,  $p = ,082$  (véase figura 4). Finalmente, se hizo una comparación pre-post entre la fase de preferencia y la fase de prueba en las condiciones social y biológica con el grupo total de niños. Estos análisis revelaron una diferencia estadísticamente significativa en la condición social,  $t(29) = -2.44$ ,  $p = 0.02$ , pero estadísticamente no significativa en la condición biológica,  $t(29) = ,66$ ,  $p = 0.5$ . Estos resultados indican nuevamente que la selección del personaje perteneciente a un grupo social en la condición social, se realizó con base en la información suministrada en la actividad y no fue la repetición de la selección anterior.

## Discusión

En conjunto, los resultados anteriores sugieren tres cosas. Primero, el uso de etiquetas verbales no parece ser un factor suficiente para promover la generalización de disposiciones morales entre los individuos. En ambas condiciones se emplearon etiquetas como marcadores de la membresía a un grupo humano en particular, pero los niños de ambos grupos de edad generalizaron de manera más consistente hacia la categoría con características típicas de un grupo social. Segundo, los resultados indican que al menos bajo ciertas condiciones las disposiciones morales (negativas en este caso) de los personajes, son características salientes que pueden ser generalizadas hacia otras personas en virtud de su membresía a la categoría. Este resultado no puede ser atribuido únicamente



a un efecto de similitud, en la medida en que en la condición biológica con la presencia de las mismas claves de similitud no se observó la generalización inductiva con la misma fuerza. Finalmente, los resultados muestran que los niños de cinco y siete años de edad tuvieron desempeños muy similares, esto indica que a diferencia de otros estudios sobre generalización inductiva, la habilidad de generalizar disposiciones morales se encuentra consolidada en preescolar.

Aunque el estudio anterior revela un sesgo en los niños de generalizar disposiciones morales hacia ciertos grupos humanos más que hacia otros, no es claro si generalizan hacia cualquier grupo social o si hay algún criterio o restricción más específico. Una posibilidad es que los niños consideren que hay algunos grupos sociales en donde la generalización de disposiciones morales es más probable que en otros. Otra posibilidad presentada antes, es que la habilidad de generalización de disposiciones morales varíe en función del nivel de esencialización de la categoría social. Una manera de estudiar esto es utilizando un contraste entre categorías sociales naturales vs. categorías sociales artificiales (Haslam et al., 2000). El grado de naturalidad de una categoría es un indicador de su nivel de esencialización en el sentido en que categorías naturales (ej. etnia, raza, género) son representadas como grupos con una realidad intrínseca y objetiva. En contraste, las categorías artificiales (ej. equipos deportivos, color de camiseta) tienen una realidad transitoria y superficial (Plötner et al., 2016), sin indicar la presencia de características profundas y objetivas que expliquen la pertenencia al grupo.

En consonancia con lo anterior, se llevó a cabo un segundo estudio en el cual mediante el mismo diseño de investigación se comparó el grado de generalización de disposiciones morales en dos condiciones diferentes. En la condición grupo natural, se mostró un grupo social similar a la condición social del estudio anterior; mientras que en la condición artificial se presentó un grupo social caracterizado únicamente por portar camisetas del mismo color,

a manera de un grupo mínimo. Si los niños tienen un sesgo por generalizar más hacia grupos esencializados, entonces se deberían encontrar diferencias significativas entre ambas condiciones.

De forma adicional, se puso a prueba la incidencia de un segundo factor no controlado en el estudio anterior. En la condición social se mencionó que el grupo constituía una coalición fuerte (ej. “todos sus miembros se reunían juntos”). Mientras que en la condición biológica se mostró un grupo con baja cohesión (ej. “los miembros no se conocían entre sí”). Para medir la incidencia de este factor, se crearon otras dos condiciones que se cruzaron de manera factorial con el tipo de grupo. De tal forma que unos grupos eran mostrados con un alto nivel de cohesión y otros con un bajo nivel. Una alternativa es que los niños consideren que las claves de cohesión de un grupo son más determinantes que el tipo de grupo en sí mismo, al momento de decidir si una disposición es o no generalizable hacia otros miembros del grupo. En este estudio se volvió a realizar la comparación entre grupos de edad, con niños de cinco y siete años.

## Estudio 2

### Metodología

#### Participantes

Participaron 60 niños de cinco años ( $M = 5.7$ ,  $DS = 0.2$ ) y 60 de siete años de edad ( $M = 7.4$ ;  $DS = 0.2$ ) para un total de 120 niños (50 hombres y 70 mujeres). Tres niños adicionales fueron excluidos de la muestra final debido a problemas de atención durante la aplicación ( $n = 2$ ) y a un posible compromiso del desarrollo cognitivo ( $n = 1$ ). Todos los participantes fueron reclutados en varios colegios de la ciudad de Bogotá, Colombia, y provenían de familias de nivel socioeconómico medio. Para su participación se contó con previo consentimiento informado por parte de sus padres. La investigación fue aprobada por el comité de ética e investigaciones de la Universidad Javeriana.

**Procedimiento y materiales**

El procedimiento fue idéntico al utilizado en el estudio anterior en todas sus cuatro fases. Los materiales se modificaron para manipular las variables tipo de grupo social y nivel de cohesión en un diseño factorial 2 x 2 de la siguiente manera. En tipo de grupo social se contrastó una categoría con algunas características diagnósticas de un grupo étnico (condición grupo natural), con una categoría con características diagnósticas de un grupo artificial tal como el color de camiseta de sus miembros (condición grupo artificial). Los miembros del grupo natural fueron descritos como los *tut* y los miembros del grupo artificial fueron descritos como los *camiseta-roja*. En nivel de cohesión se contrastó un grupo en donde los miembros se conocían todos entre sí y realizaban actividades conjuntas (condición cohesión alta), con un grupo en donde los miembros no se conocían entre sí y no realizaban actividades conjuntas (condición cohesión baja). Al igual que en el estudio anterior, la longitud de las historias se mantuvo casi idéntica entre las cuatro condiciones resultantes. Diferentes grupos de niños participaron en cada una de las cuatro condiciones.

**Resultados y discusión**

Los resultados de la fase de preferencia fueron analizados mediante una prueba t de student para una sola muestra, la cual no reveló diferencias estadísticamente significativas respecto a una distribución esperada por azar (puntaje 2) en ninguna de las ocho condiciones (Grupo de cinco años:  $M_{\text{natural cohesión baja}} = 2$ ,  $DS = .84$ ;  $M_{\text{natural cohesión alta}} = 2.4$ ,  $DS = .73$ ;  $M_{\text{artificial cohesión baja}} = 2.2$ ,  $DS = 1.01$ ;  $M_{\text{artificial cohesión alta}} = 2.47$ ,  $DS = .99$ . Grupo de siete años:  $M_{\text{natural cohesión baja}} = 2$ ,  $DS = 1.1$ ;  $M_{\text{natural cohesión alta}} = 2.4$ ,  $DS = .7$ ;  $M_{\text{artificial cohesión baja}} = 2.4$ ,  $DS = 1.3$ ;  $M_{\text{artificial cohesión alta}} = 2.4$ ,  $DS = .9$ ).

Los análisis de los resultados de la fase de prueba se llevaron a cabo mediante modelos lineales generalizados (GLM) para valorar el efecto de edad

(cinco y siete años), tipo de grupo social (natural y artificial) y nivel de cohesión (alta y baja). Análisis preliminares no encontraron efecto significativo de la variable sexo, por lo tanto, esta se eliminó de los análisis subsecuentes. Los resultados revelaron únicamente un efecto estadísticamente significativo para la variable tipo de grupo,  $Wald \chi^2 (1, N = 120) = 10.6$ ,  $p = 0.01$ .  $\eta^2p = 0.056$  (véase figura 5). Este efecto fue el resultado de un puntaje más alto para la condición grupo natural ( $M = 2.92$ ,  $DS = 1.2$ ) que para la condición grupo artificial ( $M = 2.3$ ,  $DS = 1.2$ ). Esto indica, primero, que ambos grupos de edad se comportaron nuevamente de manera idéntica en el actual estudio,  $Wald \chi^2 (1, N = 120) = 2.6$ ,  $p = 0.11$ .  $\eta^2p = 0,01$ ; y segundo, que la manipulación de la variable nivel de coalición no tuvo incidencia en el desempeño de los participantes,  $Wald \chi^2 (1, N = 120) = 0.47$ ,  $p = 0.83$ .  $\eta^2p = 0.001$ . Ninguna de las interacciones fue tampoco estadísticamente significativa.

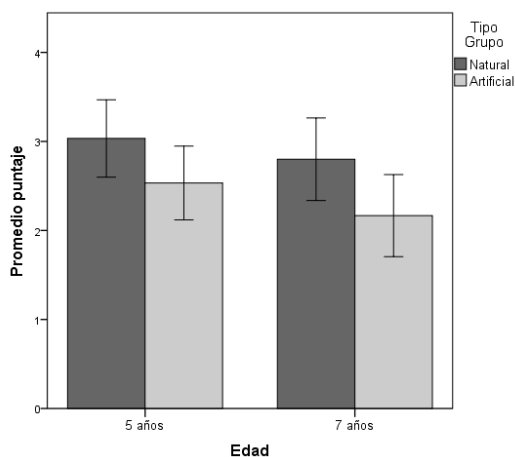


Figura 5. Resultados fase de prueba de estudio 2

Nota. Las barras representan el error estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en el estudio anterior, para determinar si los resultados en cada condición superan el umbral esperado por una distribución al azar (puntaje 2), se corrieron pruebas t para una sola muestra colapsando la variable nivel de coalición, dado su muy bajo tamaño del efecto. Este análisis reveló diferencias estadísticamente significativas en la

condición grupo natural para los niños de cinco años,  $t(29) = 4.76$ ,  $p < .01$  y para los niños de siete años,  $t(29) = 3.45$ ,  $p < .01$ . En la condición artificial se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el grupo de niños de cinco años,  $t(29) = 2.57$ ,  $p = .016$ ; pero no significativa en el grupo de siete años,  $t(29) = .72$ ,  $p = .47$ . Esto indica que ambos grupos de edad generalizan disposiciones morales con facilidad, cuando observan grupos con rasgos de grupos esencializados. Sin embargo, estos resultados también revelan que los niños de cinco años tendieron a generalizar disposiciones morales en ambos grupos sociales (véase figura 4). Finalmente, se hizo una comparación pre-post entre la fase de preferencia y la fase de prueba en las condiciones grupo natural y artificial con el grupo total de niños. Estos análisis revelaron una diferencia estadísticamente significativa en la condición grupo natural,  $t(59) = -4.26$ ,  $p < 0.01$ , pero estadísticamente no significativa en la condición artificial,  $t(59) = .23$ ,  $p = 0.8$ .

En general, los resultados de este estudio indican que los niños de cinco y siete años de edad generalizan disposiciones morales con mayor facilidad hacia algunos grupos sociales que hacia otros. El uso de un grupo mínimo en función del color de camiseta no llevó a los niños a generalizar disposiciones morales en el mismo nivel que el uso de grupos sociales con características de un grupo esencializado, similar a un grupo étnico. Este hallazgo está en consonancia con resultados de estudios anteriores que muestran diferencias en los procesos de categorización entre diferentes tipos de grupos sociales (Diesendruck & Weiss, 2015).

### Discusión general

La meta en la actual investigación fue examinar las condiciones bajo las cuales los niños de cinco y siete años de edad generalizan disposiciones morales entre individuos que pertenecen a un grupo social. En el estudio 1 se observó que los niños de

ambos grupos de edad generalizaron disposiciones morales con mayor facilidad en un grupo social, que en un grupo de personas que comparten un atributo físico. Esto, a pesar de que en ambos casos los grupos son designados con una misma etiqueta verbal. En el estudio 2 dicho hallazgo se extendió al observar que los niños de cinco y siete años generalizaron en un mayor grado hacia un grupo social natural, que hacia un grupo social con atributos artificiales. En este mismo estudio, se manipuló el nivel de cohesión de ambos grupos sociales sin encontrar un claro efecto estadístico que mostrara su importancia en el proceso de generalización.

En conjunto, los resultados de ambos estudios muestran, en primer lugar, que los niños desde los cinco años de edad encuentran que las disposiciones morales (antisociales en la actual investigación) son un atributo que puede ser generalizado hacia otros individuos que comparten una afiliación social. Este hallazgo está en consonancia con resultados de estudios anteriores (Baron et al., 2014) y muestra la saliencia que tiene el contenido moral de las acciones de los individuos al momento de juzgar el comportamiento de los miembros de un grupo social. En segundo lugar, los resultados no parecen apoyar la hipótesis de la generalización con base en el uso de etiquetas verbales. De acuerdo con esto, niños y adultos usan etiquetas como un indicador de que los miembros comparten características profundas. Varios estudios muestran en efecto que las etiquetas son un atributo con mayor poder inductivo que la similitud física (Baron et al., 2014; Gelman & Markman, 1986). Sin embargo, en la actual investigación se observó que los niños no usan las etiquetas como el único indicador para generalizar atributos entre los miembros de un grupo de individuos. En ambos estudios se utilizaron etiquetas para designar la pertenencia de los individuos a un grupo humano, pero solo en algunas condiciones esta generalización ocurrió.

Los resultados de la actual investigación muestran, por el contrario, que los niños tienen en cuenta tanto la etiqueta verbal como el tipo de grupo al

cual pertenecen los individuos para generalizar disposiciones morales. Cuando la categoría fue descrita como un grupo social con rasgos de un grupo esencializado (similar a un grupo étnico), los niños generalizaron las disposiciones morales hacia otros miembros del mismo grupo. En contraste, cuando la categoría fue descrita como una afiliación de tipo biológica (color de ojos) o como un grupo social artificial (color de camiseta), la generalización fue más débil. De esta manera, los resultados presentados aquí están en concordancia con investigaciones previas que muestran que la representación de los grupos sociales no es homogénea ni tiene el mismo poder inductivo desde la edad preescolar (Kinzler & Dautel, 2014; Liberman et al., 2017; Rhodes, 2013). Así, el hecho de que se presenten grupos de personas bajo una misma etiqueta no lleva a los niños necesariamente a hacer el mismo tipo de inferencias. En particular, la observación de grupos esencializados parece ser un indicador más fuerte que las etiquetas de que los miembros del grupo comparten atributos profundos. En el caso de la presente investigación, disposiciones morales.

Por otro lado, resulta interesante ver que si bien en estudios anteriores se ha observado que los niños preescolares usan grupos mínimos —los grupos sociales artificiales de esta investigación— como base de sus preferencias y elecciones morales (Dunham & Emory, 2014), esto no parece ser un criterio suficiente de generalización de disposiciones morales, o al menos, no al mismo grado que un grupo social natural. Una posibilidad es que desde temprana edad los grupos mínimos sirven de base para hacer divisiones entre grupos humanos, sin necesidad de representar un criterio relevante para inferir otras similitudes entre ellos. No obstante, los resultados actuales no permiten determinar si esto es así únicamente con disposiciones complejas como el comportamiento moral antisocial o si es igual con cualquier otro tipo de disposición psicológica.

De manera adicional, los resultados del segundo estudio fallaron en mostrar algún efecto del nivel de cohesión observado entre los miembros de un grupo

social en el proceso de generalización inductiva. Esto puede ser un problema asociado a la saliencia relativa que tienen las etiquetas sobre la información de cohesión suministrada en las historias. El uso repetido de las etiquetas durante toda la actividad, da necesariamente más importancia a los tipos de grupo, mientras que la información de cohesión solo se menciona en una fase del procedimiento. Otra posibilidad es que los niños realmente consideren que el hecho de que los miembros de un grupo social interactúen y se conozcan o no entre sí, es información irrelevante para decidir si se generaliza o no una disposición moral. Esto podría ser una consecuencia directa del hecho de que las categorías se representen de manera esencializada. Por definición, los grupos esencializados comparten muchas características visibles y no visibles, tal similitud atribuida de fondo puede llevarlos a suponer que la disposición moral exhibida por un miembro es compartida por otros en el mismo grupo. Es de notar, sin embargo, que en el caso de los niños de cinco años de edad sí hubo cierto efecto de la información de cohesión del grupo, dado que los niños tendieron a generalizar disposiciones morales más allá del azar cuando observaron grupos con el mismo color de camiseta. Estudios futuros deben aclarar mejor el rol de la información sobre cohesión en el proceso de generalización inductiva.

Aunque la actual investigación muestra que los niños tienen ciertas restricciones al momento de decidir si generaliza o no una disposición moral hacia otros individuos de un grupo social, sigue siendo poco claro cuáles son las condiciones precisas de esta generalización. Por ejemplo, ¿qué ocurriría si en lugar de grupos sociales imaginarios se utilizaran grupos reales en función de género, raza, religión o lenguaje, entre otros? Si los niños generalizan disposiciones morales con mayor facilidad hacia algunos de estos grupos que hacia otros, indicaría que los criterios de generalización son más complejos que la distinción entre grupo esencializado y no esencializado. La variación de estas categorías de manera sistemática podría dar luces sobre la

relación que los niños establecen entre conocimiento social y comportamientos morales de los individuos. Además, este tipo de estudios permitiría profundizar en el problema de la generalización de los resultados observados a diferentes poblaciones. El uso de categorías más contextualizadas podría llevar a observar diferencias interculturales en la manera como los niños realizan inferencias inductivas sobre los grupos sociales, tal como ya ha sido reportado en estudios previos en este mismo campo (Diesendruck & HaLevi, 2006).

Finalmente, en términos de desarrollo moral, la actual investigación es importante en la medida en que muestra la formación relativamente temprana de estereotipos sociales y prejuicios. Estudios con población adulta muestran una relación estrecha entre el grado de esencialización de las categorías sociales y la formación de estereotipos (Bastian & Haslam, 2006; Haslam et al., 2000). Así, por ejemplo, las personas que tienen fuertes creencias esencialistas sobre los grupos sociales, tienden a pensar que los estereotipos asociados al grupo (ej. los hispanos son pobres) son rasgos inevitables, inherentes y comunes a todo el grupo social, a pesar de no contar con evidencia para tales juicios (Bastian & Haslam, 2006; Prentice & Miller 2007). De manera similar, en el actual estudio los niños generalizaron una disposición moral negativa hacia otros miembros de un grupo social. El uso de etiquetas comunes y la naturaleza percibida del grupo en función del nivel de esencialización llevan a los niños rápidamente a asumir disposiciones morales similares entre los otros miembros del grupo. Estudios futuros deben aclarar si ocurre lo mismo con disposiciones morales positivas y en qué momento del desarrollo emergen estos sesgos en el razonamiento de los niños.

### Agradecimientos

Este artículo es producto de la investigación “Predicción de comportamientos sociales en niños pequeños”, código 00007819, financiada por

la Pontificia Universidad Javeriana. Agradezco a Catalina Zapata, Andrés Felipe Villar, Zulma Vargas y Laura Espinoza por su colaboración en la recolección de los datos.

### Referencias

- Baillargeon, R., Setoh, P., Sloane, S., Jin, K., & Bian, L. (2014). *Infant social cognition: Psychological and sociomoral reasoning*. En M. S. Gazzaniga & G. R. Mangun (Eds.), *The cognitive neurosciences* (5th ed) (pp. 7-14). MIT Press.
- Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science*, *17*(2), 159-163. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9280.2006.01679.x>
- Baron, A. S., Dunham, Y., Banaji, M., & Carey, S. (2014). Constraints on the acquisition of social category concepts. *Journal of Cognition and Development*, *15*(2), 238-268. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.742902>
- Bastian, B., & Haslam, N. (2006). Psychological essentialism and stereotype endorsement. *Journal of Experimental Social Psychology*, *42*(2), 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.03.003>
- Birnbaum, D., Deeb, I., Segall, G., Ben-Eliyahu, A., & Diesendruck, G. (2010). The development of social essentialism: The case of Israeli children's inferences about Jews and Arabs. *Child Development*, *81*(3), 757-777. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01432.x>
- Buyukozzer-Dawkins, M., Sloane, S., & Baillargeon, R. (2019). Do infants in the first year of life expect equal resource allocations? *Frontiers in Psychology*, *10*, Artículo 116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00116>
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, *208*(4448), 1174-1176. <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.7375928>

- Dewar, K., & Xu, F. (2010). Induction, overhypothesis, and the origin of abstract knowledge: Evidence from 9-month-old infants. *Psychological Science*, 21(12), 1871-1877. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797610388810>
- Diesendruck, G. (2001). Essentialism in Brazilian children's extensions of animal names. *Developmental Psychology*, 37(1), 49-60. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.49>
- Diesendruck, G., & Eldror, E. (2011). What children infer from social categories. *Cognitive Development*, 26(2), 118-126. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.11.001>
- Diesendruck, G., Goldfein-Elbaz, R., Rhodes, M., Gelman, S. A., & Neumark, N. (2013). Cross-cultural differences in children's beliefs about the objectivity of social categories. *Child Development*, 84(6), 1906-1917. <https://doi.org/10.1111/cdev.12108>
- Diesendruck, G., & HaLevi, H. (2006). The role of language, appearance, and culture in children's social category based induction. *Child Development*, 77(3), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00889.x>
- Diesendruck, G., & Weiss, E. (2015). Children's differential weighting of cues to social categories. *Cognitive Development*, 33, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.06.001>
- Dunbar, R. (2016). *Human evolution: Our brains and behavior*. Oxford University Press.
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Carey, S. (2011). Consequences of 'minimal groups' affiliations in children. *Child Development*, 82(3), 793-811. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01577.x>
- Dunham, Y., & Emory, J. (2014). Of affect and ambiguity: The emergence of preference for arbitrary ingroups. *Journal of Social Issues*, 70(1), 81-98. <https://doi.org/10.1111/josi.12048>
- Foster-Hanson, E., & Rhodes, M. (2020). How origin stories shape children's social reasoning. *Cognitive Development*, 56, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100962>
- Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford University Press.
- Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23(3), 183-209. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90034-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90034-X)
- Gil-White, F. J. (2001). Are ethnic groups biological "species" to the human brain? Essentialism in our cognition of some social categories. *Current Anthropology*, 42(4), 515-554. <https://doi.org/10.1086/321802>
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-559. <https://doi.org/10.1038/nature06288>
- Hamlin, J. K. (2013). Moral judgment and action in preverbal infants and toddlers: Evidence for an innate moral core. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 186-193. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721412470687>
- Haslam, N., Rothschild, L., & Ernst, D. (2000). Essentialist beliefs about social categories. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), 113-127. <https://doi.org/10.1348/014466600164363>
- Hirschfeld, L. A. (1996). *Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kinds*. MIT Press.
- Kalish, C. W. (2012). Generalizing norms and preferences within social categories and individuals. *Developmental Psychology*, 48(4), 1133-1143. <https://doi.org/10.1037/a0026344>
- Kinzler, K. D., & Dautel, J. B. (2012). Children's essentialist reasoning about language and race. *Developmental Science*, 15(1), 131-138. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01101.x>
- Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(30), 12577-12580. <https://doi.org/10.1073/pnas.0705345104>
- Kuhlmeier, V., Wynn, K., & Bloom, P. (2003). Attribution of dispositional states by 12-month-olds.

- Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(5), 402-408. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-9280.01454>
- Liberman, Z., Howard, L. H., Vasquez, N. M., & Woodward, A. L. (2018). Children's expectations about conventional and moral behaviors of ingroup and outgroup members. *Journal of Experimental Child Psychology*, 165, 7-18. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.003>
- Liberman, Z., Woodward, A. L., Sullivan, K. R., & Kinzler, K. D. (2016). Early emerging system for reasoning about the social nature of food. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(34), 9480-9485. <https://doi.org/10.1073/pnas.1605456113>
- Plötner, M., Over, H., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2016). What is a group? Young children's perceptions of different types of groups and group entitativity. *PLOS ONE*, 11(3), Artículo e0152001. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152001>
- Powell, L. J., & Spelke, E. S. (2013). Preverbal infants expect members of social groups to act alike. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(41), E3965-E3972. <https://doi.org/10.1073/pnas.1304326110>
- Prentice, D. A., & Miller, D. T. (2007). Psychological essentialism of human categories. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 202-206. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8721.2007.00504.x>
- Rhodes, M., & Baron, A. (2019). The development of social categorization. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 359-386. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084824>
- Rhodes, M. (2012). Naïve theories of social groups. *Child Development*, 83(6), 1900-1916. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01835.x>
- Rhodes, M. (2013). How two intuitive theories shape the development of social categorization. *Child Development Perspectives*, 7(1), 12-16. <https://doi.org/10.1111/cdep.12007>
- Rhodes, M., & Chalik, L. (2013). Social categories as markers of intrinsic interpersonal obligations. *Psychological Science*, 24(6), 999-1006. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797612466267>
- Rhodes, M., & Gelman, S. A. (2009a). Five-year-olds' beliefs about the discreteness of category boundaries for animals and artifacts. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(5), 920-924. <https://doi.org/10.3758/PBR.16.5.920>
- Rhodes, M., & Gelman, S. A. (2009b). A developmental examination of the conceptual structure of animal, artifact, and human social categories across two cultural contexts. *Cognitive Psychology*, 59(3), 294-274. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2009.05.001>
- Rhodes, M., Gelman, S. A., & Karuza, J. C. (2014). Preschool ontology: The role of beliefs about category boundaries in early categorization. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 78-93. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.713875>
- Schmidt, M. F. H., & Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms. *Current Directions in Psychological Science*, 21(4), 232-236. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721412448659>
- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325-333. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.004>
- Sloane, S., Baillargeon, R., & Premack, D. (2012). Do infants have a sense of fairness? *Psychological Science*, 23(2), 196-204. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797611422072>
- Spelke, E. S., & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science*, 10(1), 89-96. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00569.x>
- Taborda-Osorio, H., Cheries, E., & Lyons, A. B. (2019). Examining infants' individuation by sociomoral disposition. *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 1271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01271>

- Taylor, M. G., Rhodes, M., & Gelman, S. A. (2009). Boys will be boys; cows will be cows: Children's essentialist reasoning about gender categories and animal species. *Child Development*, 80(2), 461-481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01272.x>
- Tomasello, M. (2016). *A natural history of human morality*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Harvard University Press.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2016). The early emergence of guilt-motivated prosocial behavior. *Child Development*, 87(6), 1772-1782. <https://doi.org/10.1111/cdev.12628>
- Wynn, K. (2008). Some innate foundations of social and moral cognition. En P. Carruthers, S. Laurence & S. Stich (Eds.), *The innate mind: Foundations and the future* (pp. 330-347). Oxford University Press.

**Recibido: marzo 26, 2021**  
**Aprobado: febrero 18, 2022**