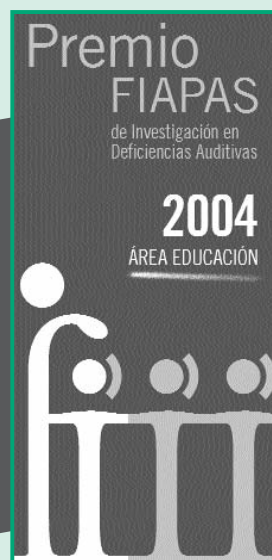


TRABAJO FINALISTA DEL PREMIO DE INVESTIGACIÓN FIAPAS 2004 Área Educativa

Deficiencia auditiva:
experiencia comunicativa,
lenguaje y teoría de la mente



AUTORES:

Antonia Mercedes González Cuenca. Profesora Titular de la Universidad de Málaga.
Investigadora principal del proyecto DGI BSO-2000-1202, Ministerio de Ciencia y Tecnología

Carmen Barajas Esteban. Profesora de la Universidad de Málaga.
Personal investigador del proyecto DGI BSO-2000-1202, Ministerio de Ciencia y Tecnología

M^a José Linero Zamorano. Profesora de la Universidad de Málaga.
Personal investigador del proyecto DGI BSO-2000-1202, Ministerio de Ciencia y Tecnología

Inmaculada Quintana García. Profesora de la Universidad de Málaga.
Personal investigador del proyecto DGI BSO-2000-1202, Ministerio de Ciencia y Tecnología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga.

La investigación que se presenta tiene como objeto de estudio conocer qué niveles de desarrollo alcanzan los niños y adolescentes sordos en una habilidad muy concreta: la teoría de la mente. Una vez alcanzado este objetivo, se han analizado qué variables inciden en el desarrollo de esta habilidad y qué intervenciones educativas deben aplicarse para estimular el adecuado desarrollo de la misma.

Las habilidades implicadas en el desarrollo de la teoría de la mente incluyen aspectos como la capacidad para comprender la existencia de estados mentales (deseos, creencias), la de atribuir esos estados mentales no sólo a uno mismo, sino también a los demás, la de entender que los estados mentales pueden ser verdaderos o falsos y ser capaz de emplear esta competencia en la predicción del comportamiento de los otros.

La investigación que se presenta ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (proyecto BSO 2000-1202). Expresamos nuestro agradecimiento al colegio para niños sordos 'La Purísima' de Málaga por su inestimable colaboración.

La teoría de la mente aparece como ámbito de investigación en la psicología en torno a los años 70, y a partir de ahí se ha ido consolidando como una línea de trabajo muy fructífera. Cuando se investiga sobre esta temática el interés se centra en un conjunto de habilidades propias del ser humano en las que están implicadas tanto la cognición como el lenguaje, la comunicación y la interacción social.

Una definición de las habilidades implicadas en el desarrollo de la teoría de la mente debe incluir, al menos, los siguientes aspectos: la capacidad para comprender la existencia de estados mentales (deseos, creencias, pensamientos, ideas, sentimientos, etc.), la de atribuir esos estados mentales no sólo a uno mismo, sino también a los demás, la de entender que los estados mentales (precisamente por ser lo que son) pueden ser verdaderos o falsos y, finalmente, ser capaz de emplear esta competencia en la predicción del comportamiento de los otros. Estas peculiares características hacen que la teoría de la mente constituya una habilidad imprescindible para un adecuado desenvolvimiento social, puesto que sin la atribución de intenciones y deseos a los otros resultará muy difícil establecer y mantener relaciones como

las de amistad, compañerismo, competitividad, resolver conflictos sociales y sostener intercambios comunicativos que requieren la adaptación al interlocutor y/o la interpretación de un sentido no literal (ironía, mentira, broma, etc.).

A pesar de que conceptualmente la teoría de la mente es una habilidad muy compleja -pues implica no sólo la representación mental de algo que no puede observarse directamente, sino también la descentración de la propia perspectiva, y el empleo de estas habilidades para predecir comportamientos- su desarrollo tiene lugar muy pronto. Los estudios sobre el desarrollo de la teoría de la mente proporcionan datos evolutivos claros: antes de los 4 años la mayoría de los niños se dejan llevar por su estado de conocimiento y responden de forma incorrecta a las tareas clásicas de falsa creencia que se emplean para evaluar teoría de la mente, cometiendo así lo que se denomina "error realista" (contestan en función de su propio estado de conocimiento, sin tener en cuenta que el estado mental del otro es distinto del propio). Sin embargo, entre el cuarto y quinto año de edad la mayoría de los niños son capaces de resolver correctamente estas tareas (Wimmer y Perner, 1983) y, aproximadamente dos años después, tareas más complejas, que implican no sólo atribuir a X una creencia, sino pensar sobre la creencia que X puede tener sobre Y; es decir, comprender y realizar atribuciones de estados mentales de segundo orden (Perner, 1988). El motivo de este desarrollo precoz puede encontrarse, tal vez, en lo cotidiana que resulta esta habilidad, en la cantidad y frecuencia de oportunidades que ofrece el entorno social de los niños para estimular el desarrollo de la misma a través de la comunicación diaria (Garfield, 2001).

Precisamente la consideración de este componente social y comunicativo del desarrollo de la teoría de la mente es el que ha llevado desde los años 90 a algunos investigadores a estudiar el desarrollo de la teoría de la mente en niños

El desarrollo de la teoría de la mente es precoz. Anterior a los cinco años de edad

sordos. En general, todos los estudios que se han realizado con niños sordos (severos o profundos y prelocutivos, hijos de padres oyentes), empleando tareas de falsa creencia clásicas, coinciden en observar que los sujetos sordos no resuelven estas tareas a la edad en la que lo hacen los niños oyentes. En los trabajos con población australiana, Peterson y Siegal (1995) encuentran rendimientos deficitarios similares entre sujetos sordos y autistas, pues el 62% de los sujetos sordos (edades comprendidas entre los 8 y 13 años) no resuelven de forma adecuada una tarea clásica de falsa creencia. Pero esta orientación hacia la consideración de un déficit de los sujetos sordos similar al de los autistas se ha ido abandonando a favor de otra que defiende la existencia de un retraso en el desarrollo de la ToM en sujetos sordos; lo que no parece tan claro es cuál es la amplitud de este retraso, pues los datos resultan controvertidos. Deleau (1996) observa un retraso superior a 2 años en los niños sordos con mejores resultados, mientras que Russell y otros (1998) encuentran que los niveles de resolución correcta superan el 50% a partir de los 13 años, lo que indica un retraso mayor de 8 años. Lundy (2002) registra un retraso de 3 años como mínimo, es decir, que los niños sordos comienzan a resolver estas tareas a partir de los 6/7 años y no a los 4/5 años como los niños oyentes. Estas diferencias parecen lógicas si tenemos en cuenta las importantes diferencias interindividuales que se registran en la población sorda, que pueden acrecentarse aún más si se trata de niños sordos de países distintos con sistemas educativos distintos. ▶▶

► Al intentar explicar el retraso en el desarrollo de la teoría de la mente la pregunta que se plantea es la que de forma muy clara expone Silvestre (2001): "¿es la sordera o incluso el retraso de lenguaje consecuente con ella en la mayoría de los casos la responsable de estas dificultades en situarse en el punto de vista de los demás?, ¿o simplemente es la falta de estimulación adecuada en este sentido debido a la falta de información por parte de algunos padres y educadores de la importancia que tiene para el desarrollo de la criatura sorda este tipo de informaciones?" (p. 38). Las investigaciones realizadas hasta el momento (Jackson, 2001; Lundy, 2002; Woolfe y otros, 2002) no permiten demostrar una de las explicaciones frente a la otra. No obstante, pensamos que es fundamental considerar ambas para afrontar la intervención educativa.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

El primer objetivo, de carácter descriptivo, es conocer qué nivel de desarrollo de la teoría de la mente presentan niños y adolescentes sordos de una muestra española. Respecto a este objetivo la hipótesis inicial, partiendo de los datos existentes en el momento de comienzo del trabajo, era que los niños sordos no alcanzarían a la edad de los oyentes las mismas habilidades mentalistas.

Esta hipótesis nos llevó a considerar la necesidad de ampliar el margen de edad que hasta el momento se venía empleando en los estudios (generalmente hasta 13 años y muy raramente hasta 16) y por tanto evaluar también a sujetos de mayor edad (hasta 19 años), para conocer la amplitud del retraso. Pero además consideramos de interés evaluar distintos grados de competencia de esta habilidad para conocer con más detalle el ritmo de la evolución, lo que nos condujo a ampliar también el tipo de pruebas a emplear para evaluar la teoría de la mente; por consiguiente nos planteamos evaluar, además

Los niños sordos, carentes de la estimulación adecuada, no alcanzan las mismas habilidades mentalistas a la edad que lo hacen los oyentes

de la comprensión de la falsa creencia de primer orden (objeto de evaluación de la mayoría de las investigaciones con población sorda), aspectos evolutivamente más complejos de la teoría de la mente como son la comprensión de falsa creencia de segundo orden y la comprensión de sentidos no literales (ironías, mentiras, metáforas, etc.).

El segundo objetivo de la investigación tiene un carácter marcadamente explicativo, consiste en obtener información que nos permita comprender las dificultades de los niños y adolescentes sordos en la resolución de tareas de la teoría de la mente. La hipótesis correspondiente a este objetivo es la siguiente: los principales factores responsables de las dificultades de los sujetos sordos a la hora de resolver tareas de teoría de la mente serán las carencias experienciales procedentes de los déficit en la comunicación entre el niño sordo y su entorno social, así como un escaso nivel lingüístico que permita representar y manejar los estados mentales.

Para el logro de este objetivo se planificó la evaluación del nivel intelectual no verbal y del nivel lingüístico oral y signado de los sujetos de la muestra, así como la obtención de otros datos de interés sobre las posibles diferencias interindividuales de los niños: grado de pérdida auditiva, modalidad preferente de comunicación en la familia, estatus auditivo de la familia, etc.

El tercer objetivo tiene un carácter aplicado. Consiste en diseñar, a partir del conocimiento obtenido sobre el tema en cuestión, las estrategias de intervención educativa más adecuadas a fin de optimizar el desarrollo de la teoría de la

mente en los niños sordos. A este objetivo dedicaremos el apartado destinado a las conclusiones del trabajo.

MATERIAL Y MÉTODOS

Muestra

La muestra está formada por 54 sujetos sordos de edades comprendidas entre 6 y 19 años con deficiencia auditiva prelocutiva, bilateral severa o profunda y sin deficiencias asociadas. Los sujetos proceden de un colegio específico para sordos. Todos los sujetos son hijos de oyentes, aunque el 20% de la muestra tiene algún hermano sordo. El modo preferente de comunicación en el centro escolar es la lengua oral, pero los niños han adquirido un cierto dominio en lengua de signos mediante la interacción con los compañeros del colegio.

Lugar de realización del estudio

El estudio se realizó íntegramente en el centro escolar específico para alumnos sordos donde se encontraban escolarizados los niños y adolescentes sordos de la muestra.

Material

Para alcanzar los objetivos planteados se obtuvo información sobre los sujetos en cada uno de los siguientes aspectos:

a) Características personales: se ha diseñado una ficha para la recogida de los siguientes datos: datos referidos al alumno (edad, nivel de pérdida, uso de audífonos, causa de la sordera, momento de aparición, régimen de estancia en el centro, etc.); datos referidos a la familia (presencia de deficiencia auditiva en algún miembro de la familia, sistema de comunicación en el hogar, colaboración de la familia con el colegio, etc.) y relaciones sociales (grado de integración en el aula, actividades que suelen realizar, relaciones con sordos u oyentes, etc.).

b) Nivel de inteligencia: se ha evaluado a los sujetos con la Escala Manipulativa Internacional Leiter-R. Se han empleado los cuatro subtests (Figuras ocultas, Completar formas, Orden se-

La muestra la componen 54 sujetos entre 6 y 19 años, con sordera prelocutiva, bilateral severa o profunda, con bajo nivel de desarrollo lingüístico oral

cuencial y Modelos repetidos) que permiten la obtención de un "CI breve".

c) Lenguaje: la dificultad que conlleva evaluar el nivel lingüístico en sujetos sordos nos condujo a reducir la evaluación lingüística al nivel de competencia léxica, valorándola tanto en lengua oral como en lengua de signos. Para ello utilizamos el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody-R, introduciendo junto a la evaluación del léxico oral la del léxico signado.

d) Teoría de la Mente:

d.1) Falsa Creencia de Primer Orden: para su evaluación se han aplicado dos tareas (ver anexo):

T1: "Tarea del contenido inesperado" (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986)

T2: "Tarea de cambio de localización" (Wimmer y Perner, 1983).

La correcta realización de estas tareas implica que el niño se dé cuenta de que el personaje posee una creencia falsa respecto a la situación y sea capaz de distinguirla de la suya propia, así como que prediga la conducta del personaje que posee esa falsa creencia. La diferencia entre las dos tareas radica fundamentalmente en dos aspectos:

a) En la T2 el sujeto no parte de una experiencia previa, mientras que en la T1 el niño ha experimentado primero el error y después ha de atribuirlo a otro.

b) La T1 contiene un pista perceptiva (la imagen de lo que habitualmente contiene el recipiente) que ayuda a la resolución de la tarea, y la T2 no. ▶▶

► d.2) Falsa Creencia de Segundo Orden (T3) (ver anexo): se ha evaluado mediante la "Tarea de la ventana" (Núñez, 1993). En esta tarea, de formato muy similar a la T2, se introduce una variante que requiere que para responder correctamente el sujeto se represente la creencia (falsa) de un personaje sobre lo que otro personaje piensa de las cosas (ella piensa que él piensa).

d.3) Comprensión de Sentidos No Literales (ver anexo): se ha evaluado mediante la batería de "Historias Extrañas" (Happé, 1994). Se trata de historias acerca de situaciones cotidianas en las que los personajes dicen cosas que no quieren expresar de modo literal y que obedecen a determinadas motivaciones. Para comprender la verdadera intención del protagonista de estas historias es preciso no sólo atribuirle un estado mental, sino hacerlo teniendo en cuenta las claves contextuales de la historia (sucesos que han ocurrido, personas a las que se dirige, etc.). Hemos escogido 7 historias de los siguientes tipos: Simulación (2 historias: S1 y S2), Mentiras (2 historias: M1, persuasión y M2, mentira piadosa), Ironía (2 historias: IR1 y IR2) y Metáfora (1 historia: Met).

Todas las tareas han sido aplicadas con la intervención de un intérprete de lenguaje de signos, introduciendo elementos para asegurar la comprensión por parte de los sujetos sordos de las demandas de cada tarea: representación de las acciones y situaciones con material simbólico para las tareas 1,2 y 3 y preguntas control de comprensión para todas las tareas.

RESULTADOS

En primer lugar, presentamos los datos referidos al rendimiento de los sujetos en las diferentes tareas (porcentaje de sujetos que superan cada una de las tareas y distribución de los sujetos que superan las tareas en función de la edad). En segundo lugar, presentamos los datos que nos permiten comprender qué factores son los que mejor explican el diferente nivel de rendimiento de los sujetos de la investigación.

RENDIMIENTO DE LOS SUJETOS EN LAS TAREAS DE TEORÍA DE LA MENTE

Tabla 1. Porcentaje de sujetos de cada edad que superan las tareas de falsa creencia

N	EDAD	T1	T2	T3
7	6 años	28,5%	14,2%	-
7	9-10 años	57%	28%	0%
5	11 años	100%	60%	40%
2	12 años	100%	50%	50%
6	13 años	83%	33%	33%
5	14 años	80%	80%	80%
5	15 años	100%	60%	40%
5	16 años	100%	100%	60%
5	17 años	100%	100%	100%
4	18 años	100%	100%	50%
3	19 años	100%	100%	100%

- Los datos de la Tabla 1 reflejan que los niños sordos no resuelven las tareas de falsa creencia de primer y segundo orden a la edad esperada (4-5 años para primer orden, 7-8 años para segundo orden). Para encontrar porcentajes de resolución similares a los de los niños oyentes en la T1 hemos de referirnos a los niños mayores de 11 años. En la T2 la edad de referencia es aún más alta, entre 14 y 15 años y en la T3 entre 16 y 17 años.

Gráfico 1. Porcentaje de sujetos que superan cada tarea de falsa creencia

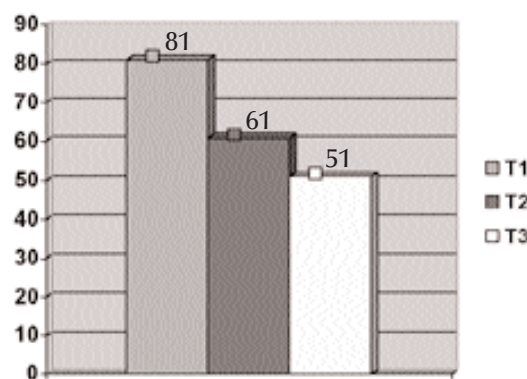


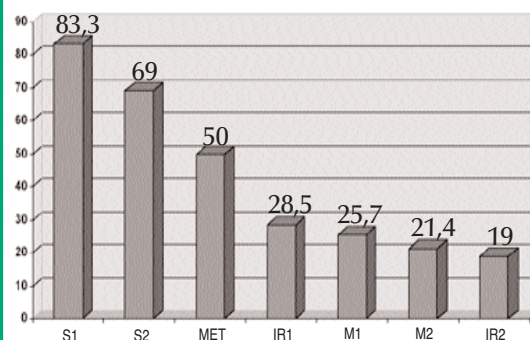
Tabla 2. Porcentaje de sujetos de cada edad que superan las historias de sentidos no literales

HISTORIA EXTRAÑA	10 a 12 años	13 a 15 años	16 a 19 años
SIMIL (S1)	0%	88,2%	90,5%
SIMIL (S2)	0%	64,7%	81%
FIGURA DE DICCIÓN (MET)	0%	41,2%	66,7%
IRONÍA (IR1)	0%	17,6%	38,1%
IRONÍA (IR2)	0%	11,8%	28,6%
PERSUASIÓN (M1)	0%	11,8%	57,1%
MENTIRA PIADOSA (M2)	0%	17,6%	23,8%

- La diferencia de rendimiento entre las tres tareas se observa también de forma clara en el Gráfico 1. Es un resultado lógico que exista un mayor porcentaje de sujetos que superan las dos tareas de primer orden frente a la de segundo orden, pues la demanda de la tarea de segundo orden es superior a la de las tareas de primer orden (ver introducción y materiales). Sin embargo, no era esperable que, siendo las demandas de las dos tareas de primer orden de la misma complejidad, el porcentaje de sujetos que contestara adecuadamente en la T1 (81%) fuera muy superior al de la T2 (61%). Los motivos de estas diferencias de rendimiento se analizarán en el apartado destinado a las conclusiones.

- En cuanto a la comprensión de sentidos no literales la Tabla 2 indica que sólo a partir de los 13 años se inicia la comprensión de este tipo de uso del lenguaje. La comprensión del símil y la metáfora aparecen como las habilidades más fáciles para los adolescentes sordos. A partir de los 13 años el porcentaje de sujetos de la muestra que establece relaciones entre lo que realmente es y lo que puede ser en una situación de juego o de forma figurada es alto, y se incrementa notablemente a partir de los 16 años. Sin embargo, el rendimiento es muy bajo cuando se trata de comprender otros sentidos no literales más complejos como las ironías, la mentira piadosa o la mentira con el fin de persuadir o convencer a otros (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de sujetos que superan cada historia de sentido no literal



ANÁLISIS DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO EN LAS TAREAS DE TEORÍA DE LA MENTE

Una vez descritos los niveles de rendimiento de los niños y adolescentes sordos en las tareas de teoría de la mente, se han analizado de entre todas las variables que diferencian a unos sujetos de otros, cuáles son las que mejor predicen su rendimiento en estas tareas. Esto nos permite obtener información de qué factor o factores son los que inciden en el mejor o peor nivel de desarrollo de la teoría de la mente.

- El factor que más poder explicativo tiene a la hora de comprender las diferencias en el rendimiento de los sujetos de la muestra en las tareas de teoría de la mente es la edad. El análisis de ►►

► regresión lineal simple indica que la edad predice casi el 50 % de las diferencias en el rendimiento de los sujetos en las tres tareas de falsa creencia ($R=.493$) y más del 20% en las tareas de comprensión de sentidos no literales ($R=.216$).

- El siguiente factor con poder explicativo es el nivel lingüístico de los sujetos. De los dos niveles evaluados (oral y signado), el nivel signado está más asociado al rendimiento en tareas de teoría de la mente de falsa creencia que el oral. El análisis de regresión lineal simple indica que las puntuaciones en lengua de signos predicen más del 30% de la varianza en las puntuaciones de los sujetos en las tres tareas de falsa creencia ($R=.322$), mientras que las puntuaciones obtenidas en lengua oral no alcanzan un valor predictivo ni del 20% ($R= .197$).

Padres y educadores deben estimular tempranamente el desarrollo de la teoría de la mente

Para una interpretación adecuada de este resultado es conveniente tener en cuenta que, en general, el nivel de desarrollo lingüístico oral de los sujetos es muy bajo, en concreto el 40% tiene una edad equivalente en lengua oral menor de 3 años y medio, el 33 % entre 3 años y medio y 5 años y el 27% entre 5 y 8 años.

En cuanto a la comprensión de sentidos no literales, al introducir en el modelo explicativo tanto la edad como las puntuaciones obtenidas por los sujetos en lengua oral y en lengua de signos, el valor de predicción mejora, alcanzando casi el 25 % ($R=.248$) frente al 20% que alcanzaba si empleábamos como variable explicativa solo la edad.

DISCUSIÓN

En primer lugar hay que destacar que los datos confirman lo que han observado estudios realizados en otros países: en los niños sordos se produce un desarrollo tardío de la teoría de la mente. Y esto es algo importante a considerar pues, como apuntábamos en la introducción, las habilidades mentalistas entran en juego en muchos ámbitos del desarrollo social, de modo que un desarrollo tardío de las mismas puede afectar a otras esferas del desarrollo de los niños sordos.

Por otra parte, nuestros datos aportan una información que otros estudios no proporcionan porque no han empleado tareas de teoría de la mente con distinto grado de complejidad. Esta información puede interpretarse en la línea de una secuencia evolutiva en el desarrollo de las habilidades mentalistas de los sujetos sordos. En esta secuencia evolutiva se sitúa en primer lugar la comprensión de falsas creencias de primer orden ("el personaje creerá que hay...") sobre las que el niño ha tenido una experiencia previa y en las que se puede emplear una pista perceptiva como apoyo (como en la T1); en segundo lugar, las falsas creencias de primer orden sin estas ayudas (T2) y los sentidos no literales relacionados con el lenguaje figurativo (S1 y S2 y MET); a continuación se comprenden tanto las falsas creencias de segundo orden (T3) ("el piensa que ella cree que el objeto está en..."), como algunos sentidos no literales más sociales (ironías y mentiras). Respecto a este último tipo de actos de habla complejos hay que señalar que resultan inaccesibles para la mayoría de los sujetos sordos, incluso a los 19 años. Al analizar las respuestas de los sujetos se observa que si bien comprenden que lo que se dice no es lo que se pretende decir -y por tanto no incurren en el error típico de los autistas de hacer interpretaciones literales (Happé, 1994)- no consiguen dilucidar cuál es la motivación que lleva al hablante a realizar este tipo de acto comunicativo complejo; lo que nos lleva a pen-

sar que se trata de un problema de carencia de experiencias sobre estas situaciones comunicativo-lingüísticas.

Finalmente, hemos de señalar que es evidente que la edad es el factor que mejor explica la diferencia de rendimiento entre unos sujetos y otros, y que cuando se incrementa la edad se superan muchas de las dificultades. Pero, ¿qué es la edad? un cúmulo de experiencias, pero también maduración cognitiva, lingüística y social



que hacen posible el desarrollo de la teoría de la mente. En definitiva, es evidente que es preciso mejorar esas experiencias y estimular esa maduración en estos niños a edades tempranas para que el desarrollo de la teoría de la mente se produzca en el momento evolutivo que corresponde a cualquier niño. Por ello, el siguiente apartado lo dedicamos a aportar algunas ideas que puedan contribuir a proporcionar oportunidades a los niños sordos de desarrollar la teoría de la mente.

Las carencias experienciales procedentes de un déficit en la comunicación con el entorno, y un escaso nivel lingüístico para representar estados mentales, son los factores responsables de las dificultades en el desarrollo de la teoría de la mente

CONCLUSIONES

En primer lugar, es preciso señalar que tanto los padres como los educadores de los niños sordos deben recibir información acerca de lo que implica el desarrollo de la teoría de la mente y de la necesidad de estimularla para que no se produzca el retraso que habitualmente se viene observando en los niños sordos.

Pensamos que para estimular el desarrollo de la teoría de la mente en los niños sordos deben trabajarse dos aspectos del desarrollo que la fundamentan: la representación mental y la adopción de perspectivas. Sin la representa-

ción mental resulta imposible acceder a los estados mentales propios o ajenos, puesto que son entes no directamente observables; sin la adopción de perspectivas no se distinguirían los estados mentales propios de los de los demás y sería imposible entender que otros puedan pensar algo distinto de lo que nosotros mismos pensamos. A continuación se presentan los principios que deben guiar un programa de intervención para promover el desarrollo de habilidades mentalistas, sugiriendo algunas actividades que deberán ampliarse, organizarse y adaptarse a las ►►

- ▶ características peculiares de los niños (edad, modalidad comunicativa preferente, estatus auditivo de la familia, etc.).

PRINCIPIOS PARA GUIAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN TEORÍA DE LA MENTE

1.- Estimular la representación mental: el juego, la imagen y el lenguaje

A través del juego simbólico los niños representan la realidad; pero, además, el juego simbólico es una de las actividades lúdicas que permiten de forma más directa el desarrollo de la comprensión en el niño de la diferencia entre realidad y ficción, entre lo que de verdad es y lo que podemos fingir que sea. Es la antesala de la comprensión de la diferencia entre creencias y realidad. Por ello es importante estimular el juego simbólico de los niños proporcionándoles no sólo materiales que representen fielmente la realidad (juguetes en miniaturas) sino también materiales ambiguos (sin funciones definidas, tales como corchos, telas, cajas, palillos, etc.) que les permitan desprenderse de la realidad, simularla. Además, los adultos, al participar en los juegos infantiles, pueden introducir temas nuevos que estimulan que los niños se desprenquen de la realidad inmediata.

La representación mental y la adopción de perspectivas son dos aspectos del desarrollo de la teoría de la mente que deben ser estimulados

Las imágenes (dibujos, ilustraciones, fotografías, etc.) permiten a los niños distanciarse de la realidad y comprender que ésta puede ser representada. Las imágenes pueden emplearse para hacer comprender a los niños que alguien puede dejarse llevar por lo que indica una ima-

gen y formarse una creencia errónea sobre algo. Pueden ser muy útiles los juegos en los que hay que adivinar qué es una imagen incompleta o los que emplean objetos que aparentan ser otra cosa (esponjas que parecen frutas, recipientes que contienen algo inesperado, etc.), que suelen producir sorpresas debido a que se han formado falsas creencias.

El lenguaje, además de ser la principal herramienta de comunicación, es un instrumento imprescindible para representarse aquello que las imágenes mentales ya no pueden abarcar. Por tanto, cuando se estimula el lenguaje, sea en la modalidad que sea, hay que tener en cuenta que no sólo va a tener como función la de la comunicación con los demás, que no es poco, sino que también va a servir como herramienta de representación de los estados mentales, y para ello habrá que estimular un léxico y unas estructuras sintácticas que lo posibiliten. Por otra parte, a través del lenguaje, los adultos pueden comunicar a los niños en la vida cotidiana sus estados mentales, sus atribuciones erróneas o ciertas de estados mentales a otros, etc. Los cuentos suelen ser una herramienta muy útil para narrar historias sobre estados mentales, pues la mayoría de los cuentos infantiles incluyen creencias falsas de los personajes que guían sus acciones que los niños pueden reconocer fácilmente con la ayuda de los adultos.

2.- Estimular la adopción de perspectivas: visuales, emocionales y mentales


Para los niños resulta más fácil adoptar la perspectiva visual o emocional ajena (qué ven o qué sienten otros) que la cognitiva (qué piensan otros), por ello el plan de trabajo debe iniciarse con actividades sobre adopción de perspectivas visuales y emocionales y continuar añadiendo las de estados mentales.

Para estimular la adopción de perspectivas visuales pueden emplearse las denominadas "situaciones referenciales", que consisten en lo siguiente: A, que conoce información que B

desconoce, debe guiar a éste (con instrucciones referidas a elementos visuales del contexto) para conseguir un objetivo (encontrar un objeto, seleccionar la imagen adecuada, etc.). Existen en el mercado juegos como "Quién es quién" que emplean situaciones de este tipo.

Para estimular la adopción de perspectivas emocionales el material de Monfort y Monfort (2001) puede ser de gran utilidad, pues dispone de fichas con imágenes (que permiten la adaptación a otro formato, como la representación con juguetes o la adopción de roles) que están especialmente diseñadas para: identificar y nombrar emociones básicas y complejas a partir de expresiones faciales (alegría, pena, vergüenza, etc.), interpretar sentimientos opuestos o la causa de una emoción en función de una situación, etc.

Estimular la adopción de perspectivas cognitivas implica promover las siguientes habilidades: comprender intenciones (relación medios-fines), identificar estados mentales (creencias, deseos, etc.) de un personaje en función de una situación, establecer la relación entre estados mentales y conductas, aprender a predecir la conducta de los demás, comprender y expresar juicios morales, comprender los motivos que conducen a los hablantes a realizar actos de habla no literales (ironías, bromas, mentiras, etc.).

Además del material de Monfort y Monfort (2001) se pueden emplear actividades que fomenten la adopción de roles, sea con marionetas o con representaciones de situaciones en las que los propios niños asumen un rol en función del cual han de comportarse y expresarse. 

- Deleau, M. (1996) L'attribution d'états mentaux chez des enfants sourds et entendants: une approche du rôle de l'expérience langagière sur une théorie de l'esprit. *Bulletin de Psychologie*, Tomo II, 427, 48-56.
- Garfield, J.L., Peterson C. y Perry, T. (2001) Social Cognition, Language Acquisition and The Development of the Theory of Mind. *Mind and Language*, 16, 494-541.
- Happé, F. (1994) An advanced test of theory of mind: understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of autism and developmental disorders*, vol. 24, 2, 129-154.
- Hogrefe, J.; Wimmer, H. y Perner, J. (1986) Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Jackson, A.L. (2001) Language Facility and Theory of Mind Development in Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6:3, 161-176.
- Lundy, J.E.B. (2002) Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7:1, 41-56.
- Monfort, M. y Monfort, I. (2001) *En la mente*. Madrid: Entha.
- Núñez, M. (1993) *Teoría de la mente: metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perner, J. (1988) Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En Astington, J.W.; Harris, P.L. y Olson, D.R. (Eds), *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson, C. y Siegal, M. (1995) Deafness, Conversation and Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474.
- Russell, P.A.; Hosie, N.P.; Gray, C. y Hunter, N. (1998) The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 903-910.
- Silvestre, N. (2001) La comunicación de intenciones, pensamientos y creencias. *Jornadas internacionales de formación ACAPPS*. Noviembre 2001. pp. 36-39.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983) Belief about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Woolfe, T.; Want, S.C. y Siegal, M. (2002) Signposts to Development: Theory of Mind in Deaf Children. *Child Development*, 73 (3), 768-778.

ANEXO:

Tareas de teoría de la mente

A) TAREAS DE FALSA CREENCIA

TAREA 1:

CONTENIDO INESPERADO

Narración:

Mira aquí tengo una caja (le mostramos la caja de smarties), ¿qué crees tú que hay aquí dentro?...(esperamos su respuesta, hasta que diga caramelos o similar). Pues no, mira aquí hay... lápices (los mostramos). Ahora vendrá X (el nombre de un compañero de su lista de clase), le enseñaré a X una caja como esta (la caja ya está cerrada con lo lápices dentro) y le preguntaré: "¿qué hay aquí dentro?"

Preguntas:

- 1.- ¿Qué creerá tu amigo que hay dentro?
- 2.- ¿Por qué creerá eso?
- 3.- ¿Recuerdas qué hay aquí dentro?
- 4.- ¿Recuerdas que creías tú que había dentro?
- 5.- ¿Ha visto X lo que hay aquí dentro?

TAREA 2:

CAMBIO DE LOCALIZACIÓN PRIMER ORDEN

Narración:

Esta es María y este Paco. María tiene una caja (se coloca la caja delante de María) y Paco tiene una cesta (idem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su caja (se coloca). Paco no tiene nada en su cesta (se muestra). María se va (sale por la puerta de la casa). Paco pone la bola en su cesta (se coloca la bola en la cesta). Ahora vuelve

María (entra por la puerta):

Preguntas:

- 1.- ¿Dónde va a buscar María su bola primero?
- 2.- ¿Por qué irá a buscarla allí?
- 3.- ¿Dónde está la bola ahora?
- 4.- ¿Dónde guardó Paco la bola?
- 5.- ¿Dónde estaba María cuando Paco la puso allí?
6. ¿Vió María como Paco la guardaba allí?

TAREA 3:

CAMBIO DE LOCALIZACIÓN SEGUNDO ORDEN

Narración:

Esta es María y este Paco. María tiene una caja (se coloca la caja delante de María) y Paco tiene una cesta (idem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su caja (se coloca). Paco no tiene nada en su cesta (se muestra). María se va (sale por la puerta de la caja). Paco pone la bola en su cesta (se coloca la bola en la cesta). María ve por la ventana cómo Paco cambia la bola de la caja a la cesta (asomamos a María por la ventana mientras cambiamos la bola de forma que Paco no pueda estar viendo a María). Ahora vuelve María:

Preguntas:

- 1.- ¿Dónde piensa/ cree Paco que irá María a buscar su bola?
- 2.- ¿Por qué piensa/ cree eso?
- 3.- ¿Ha visto Paco que María miraba por la ventana cuando él cambiaba la bola de la caja a la cesta?

B) TAREAS DE COMPRENSIÓN DE SENTIDOS NO LITERALES (HISTORIAS EXTRAÑAS; HAPPÉ, 1994; VERSIÓN EN ESPAÑOL ORAL)

SIMULACIÓN (S1)

Carmen e Inma están jugando en la casa. Inma coge un plátano del frutero y se lo lleva a la oreja. Le dice a Carmen, "¡Mira! Este plátano es un teléfono"

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que dice Inma?
2. ¿Por qué dice eso Inma?
3. ¿Es verdad que el plátano es un teléfono?
4. ¿Entonces, por qué se pone el plátano en la oreja y dice: "¡Mira, este plátano es un teléfono!"?

SIMULACIÓN (S2)

¡Marcos y Andrés se lo están pasando muy bien!. Le han dado la vuelta a la mesa de la cocina y están sentados dentro remando con periódicos enrollados. Cuando su madre entra se ríe. "¿Qué estáis haciendo?", pregunta. "Esta mesa es un barco pirata", dice Andrés, "y es mejor que tú también te metas dentro antes de que te hundas, porque estás de pie sobre el agua!".

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que dice Andrés?
2. ¿Por qué dice eso Andrés?
3. ¿La mesa de cocina es realmente un barco pirata?
4. ¿Entonces, por qué están sentados dentro remando con periódicos enrollados y le dicen a la madre: "y es mejor que tú también te metas dentro antes de que te hundas, porque estás de pie sobre el agua!"?

PERSUASIÓN Ó MENTIRA MALVADA (M1)

Bruno siempre tiene hambre. Hoy en el colegio ponen su comida favorita: salchichas con pata-

tas. Es un niño muy agonioso y le gustaría que le pusieran más salchichas que a los demás, incluso aunque su madre le hará una comida estupenda cuando llegue a casa. Pero hay sólo dos salchichas para cada uno. Cuando le toca a Bruno que le sirvan, dice "Oh, ¿podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa?"

Preguntas:1. ¿Es verdad lo que Bruno dice?

2. ¿Por qué lo dice?

3. ¿Es verdad que Bruno no va a tener nada de cena cuando llegue a su casa?

4. ¿Entonces, por qué pide más salchichas y dice: "Oh, ¿podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa?"?

MENTIRA PIADOSA (M2)

Elena había estado todo el año esperando a que llegase la Navidad porque sabía que entonces podría pedirles a sus padres un conejo. Elena deseaba tener un conejo más que nada en el mundo. Por fin llegó el día de Navidad y Elena fue corriendo a desenvolver el gran paquete que le habían dado sus padres. Estaba segura de que había un conejito dentro de su jaula. Pero cuando lo abrió, delante de toda la familia, se encontró con que su regalo no era más que unos aburridos y viejos tomos de enciclopedia que Elena no quería para nada. Aun así, cuando sus padres le preguntaron si le había gustado el regalo, ella dijo: "Es precioso, gracias. Justo lo que yo quería".

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que dijo Elena?

2. ¿Por qué dijo eso a sus padres?

3. ¿Qué deseaba Elena por Navidad?

4. ¿Le gustó a Elena que le regalaran la enciclopedia?

5. ¿Entonces, por qué dijo: "Es precioso, gracias. Justo lo que yo quería"?

IRONÍA (IR1)

La madre de Ana se ha pasado un buen rato cocinando la comida preferida de la niña: pescado con patatas fritas; pero cuando se la lleva, Ana está viendo la tele y ni siquiera levanta la vista ni dice gracias. La madre de Ana se enfada y dice: "Muy bien; muy bonito, ¿a que sí? ¡A eso le llamo yo buena educación!".

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que la madre de Ana dice?
2. ¿Por qué dice eso la madre de Ana?
3. ¿Por qué se enfada la madre de Ana?
4. ¿Cree la madre de Ana que su hija tiene buena educación?
5. ¿Entonces, por qué dice la madre de Ana: "Muy bien; muy bonito, ¿a que sí? ¡A eso le llamo yo buena educación!"?

IRONÍA (IR2)

Sara y Tomás van a ir hoy de campo. Ha sido idea de Tomás, dice que hoy va a hacer un día muy bueno para ir de campo. Pero justo cuando están sacando la comida empieza a llover y al rato están los dos empapados. Sara está enfadada. Dice, "Oh, sí, muy bien, un día muy bueno para ir de campo!"

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que dice Sara?
2. ¿Por qué dice eso?
3. ¿Por qué está enfadada Sara?
4. ¿Cree Sara que hace un día muy bueno para ir de campo?
5. ¿Entonces, por qué dice Sara: "Oh, sí, muy bien, un día muy bueno para ir de campo!"?

FIGURA DE DICCIÓN, METÁFORA

(MET)

Guillermo es un niño muy desordenado. Un día su madre entra en su habitación y está incluso más desordenada de lo habitual. Hay ropa, juguetes y tebeos por todas partes. La madre de Guillermo le dice: "Esta habitación es una casa de cerdos!".

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que la madre de Guillermo dice?
2. ¿Por qué dice eso la madre de Guillermo?
3. ¿Es verdad que Guillermo tiene cerdos en su habitación?
4. ¿Entonces, por qué dice su madre que su habitación parece una casa de cerdos?"

