

La comprensión de creencias falsas y de sentidos no literales en adolescentes adoptados

Antonia Mercedes González Cuenca, Carmen Barajas Esteban y Milagros Fernández Molina
Universidad de Málaga

El objetivo de este trabajo es evaluar la capacidad de comprensión de falsas creencias y de usos no literales del lenguaje en adolescentes adoptados y valorar la capacidad predictiva que tienen las variables personales de los niños. La muestra está formada por 54 adolescentes adoptados de edades comprendidas entre 11 y 18 años. Los resultados muestran un rendimiento deficitario, más en comprensión de sentidos no literales que en comprensión de falsas creencias; el análisis de regresión lineal revela que los factores que predicen el rendimiento en teoría de la mente son el nivel lingüístico y el tiempo en el sistema de protección.

Understanding false beliefs and non-literal utterances in adopted adolescents. The aim of this study is to analyse the understanding of false beliefs and non-literal utterances in adopted adolescents as well as the predictive capacity of their personal variables. The sample is made up of 54 adopted adolescents with ages ranging from 11 to 18. The results show worse performance in the understanding of non-literal utterances than of false beliefs. According to a linear regression analysis, linguistic level and the time spent in institutional protective care are the factors that best predict performance in theory of mind tasks.

Desde que a finales de los 70 Premack acuñara el término «teoría de la mente» en sus trabajos sobre inteligencia no humana, este ámbito de investigación se ha revelado muy fructífero. Premack y Woodruff (1978) indican que un individuo tiene teoría de la mente cuando se atribuye estados mentales a sí mismo y los atribuye a los demás, además esa atribución de estados mentales le permite hacer predicciones acerca de la conducta de otros. Wimmer y Perner (1983) diseñaron una prueba, que se ha convertido en clásica, para la evaluación de la teoría de la mente, pero además proporcionaron datos evolutivos determinantes sobre su desarrollo y comenzaron una línea de trabajo sobre teorías explicativas que se ha ido desplegando desde la década de los 80 hasta la actualidad.

El desarrollo de la teoría de la mente implica que el niño opera sobre estados mentales, estados mentales que no son directamente observables, y que tienen una peculiar característica: pueden ser «recursivamente» aplicados. Así, por ejemplo, el estado mental de «creer» (indicando pensar) puede aplicarse de forma simple en la proposición «María cree que la bola está en la cesta», pero también puede aplicarse de forma recursiva en la proposición «Paco cree que María cree que la bola está en la cesta». En la primera proposición se atribuye una creencia falsa de primer orden, algo que los niños entre los 4 y 5 años de edad son capaces de hacer sin dificultad (Wimmer y Perner, 1983). En la segunda proposición, la atribución es de segundo orden. Perner y Wimmer (1985) diseña-

ron una tarea para evaluar la habilidad de los niños para representarse creencias de segundo orden. Como en la de primer orden, se narra una historia, pero en ésta dos personajes son independientemente informados de la nueva localización inesperada de un objeto (furgoneta de helados); por tanto, ambos saben dónde está, pero hay un error en la creencia de segundo orden de un personaje sobre la creencia del otro, y a los niños se les pregunta sobre esta creencia errónea. Los resultados indican que los niños comprenden las creencias falsas de segundo orden al menos dos años después que las de primer orden, pues antes de los 6 o 7 años presentan dificultades para hacer atribuciones correctas de segundo orden, y entre los 7 y 9 años la mayoría de los niños son capaces de representarse y comprender creencias de segundo orden, llegando al techo de la prueba a los 10 años.

En esta publicación de 1985, Perner y Wimmer aluden a que las intenciones epistémicas de segundo orden pueden ser cruciales para resolver algunas situaciones pragmáticas ambiguas, como las que se producen ante sentidos no literales (broma, mentira, ironía, malentendido, etc.), y animan al establecimiento de relaciones entre las atribuciones de creencias de segundo orden y estas situaciones.

Aunque los datos evolutivos sobre la comprensión de estos sentidos no literales no están tan bien delineados como los de la comprensión de falsa creencia, la mayoría de los trabajos (Happé, 1994; Sullivan, Winner y Hopfield, 1995; Winner y Leekam, 1991) señalan que a partir de los 11 años se han desarrollado prácticamente del todo estas habilidades (para una revisión general del tema ver Nippold, 1998). Por ello, cuando se amplía hasta la adolescencia el estudio de la teoría de la mente, se introducen nuevos procedimientos que, como la comprensión de sentidos no literales, sirven para comprobar si los sujetos aplican recursiva y contextualmente la habilidad para atribuir estados mentales a otras personas, y no solo para

predecir cómo se comportarán, o lo que pensarán, sino también para comprender lo que quieren decir y lo que pretenden con lo que dicen (Bosacki y Astington, 1999; Humfress, O'Connor, Slaughter, Target y Fonagy, 2002; y O'Connor y Hirsch, 1999).

La relación entre teoría de la mente e interacción social se ha estudiado también desde una orientación más vigotskiana que, de forma simple, se definiría así: el desarrollo de la teoría de la mente depende conjuntamente del lenguaje y de la experiencia social (Garfield, Peterson y Perry, 2001). Esta concepción sociocultural, que se enfrenta a las concepciones cognitivas y modularistas imperantes durante las primeras décadas de estudio de la teoría de la mente, se ha ido configurando a partir de numerosos trabajos; unos enfocados al papel del contexto familiar en el desarrollo de la teoría de la mente, y otros orientados a demostrar la contribución de la adquisición del lenguaje al desarrollo de la capacidad para atribuir estados mentales.

Los trabajos de Dunn (1994, 1999) ponen el énfasis principalmente en demostrar cómo el contexto familiar proporciona a través de las conversaciones, juegos y conflictos cotidianos, las situaciones y las interacciones (con padres y hermanos) fundamentales para que se desarrolle la capacidad de atribuir y comprender estados mentales. Otras investigaciones se centran en el vínculo de apego, y demuestran relaciones entre seguridad de apego y teoría de la mente en niños (Meins, Fernyhough, Russell y Clark-Carter, 1998) y entre coherencia de apego y habilidades «mentalistas» en pre-adolescentes (Humfress et al., 2002).

En cuanto a la relación entre el desarrollo del lenguaje y la teoría de la mente, la investigación pionera en el tema parece ser la de Happé (1995), en la que se observa que la habilidad verbal, medida en una prueba de vocabulario, aparece claramente vinculada a la habilidad para superar tareas de falsa creencia, tanto en niños con desarrollo normal, como en niños con autismo. De Villiers y De Villiers (1999) defienden que el dominio de ciertas estructuras sintácticas es necesario para la representación de las relaciones que se establecen entre distintos estados mentales al resolver las tareas de falsa creencia. El estudio longitudinal de Astington y Jenkins (1999) evalúa tanto sintaxis como léxico en niños de tres años, siguiendo su evolución durante siete meses, y observan que las habilidades lingüísticas precoces de los niños predicen su éxito posterior en la ejecución de tareas de falsa creencia, mientras que la relación inversa no se produce. El trabajo de Cutting y Dunn (1999) ofrece entre sus conclusiones la siguiente: el lenguaje (medidas de sintaxis y vocabulario) tiene una contribución significativa en la comprensión de la falsa creencia, incluso controlando otras variables como la edad y el contexto familiar (estatus sociocultural).

Tanto la concepción de que el desarrollo de la teoría de la mente guía el desarrollo social, como la que defiende que la interacción social y el lenguaje conducen al desarrollo de la teoría de la mente, han servido para fundamentar la investigación que se presenta. Nos planteamos que era de interés estudiar el nivel de desarrollo de la teoría de la mente en sujetos adolescentes que han sido adoptados después de los seis años de edad, que han vivido en situación de desamparo y que, una vez que ingresan en su nueva familia, deben afrontar un proceso de adaptación en el que se ponen en juego, especialmente durante la adolescencia, múltiples y complejas habilidades sociales. Es decir, el objetivo fundamental del trabajo es comprobar si estos adolescentes han desarrollado las habilidades mentalistas esperables por su edad o si, por el contrario, el desarrollo de esta competencia se ha visto afectado por las circunstancias de su pasado (escasa estimulación cognitiva y lingüística, déficit socioafectivo, desescolarización, etc.).

Método

Sujetos

La muestra está compuesta por 54 adolescentes adoptados por familias de la provincia de Málaga, 34 chicas (63%) y 20 chicos (37%), con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años (el 74% menores de 14 años). Todos los sujetos pertenecían al grupo de adopciones especiales por haber sido acogidos con más de seis años y, porque, además, podían pertenecer a un grupo de hermanos y/o tener una etnia diferente a la de los padres acogedores. La edad media de comienzo del acogimiento preadoptivo fue a los 8,9 años (D.S.= 2.06) con un rango entre 6 y 14,5 años.

Antes de pasar al sistema de protección y/o iniciar la convivencia con la familia adoptiva, el 67% de los niños había vivido ininterrumpidamente más de seis años con su familia de origen, el 19% había vivido entre cuatro y seis años, el 10% entre dos y cuatro y el 4% sólo los dos primeros años de vida con la familia.

La mayoría de los niños han estado en centros de protección antes de la adopción, solo el 3,6% (dos niños) no han estado institucionalizados. El 39,2% ha vivido en centros de acogida hasta un año, el 23,2% entre uno y dos años, el 16,1% entre dos y cuatro años y, por último, el 12,6% de los niños estuvieron entre cuatro y seis años en centros de acogida antes de pasar al acogimiento preadoptivo objeto de estudio.

Procedimiento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia financiada por la Dirección General de Estudios Superiores (PB96-0700). El acceso a las familias y a la información sobre los acogimientos se realizó a través del Servicio de Atención al Niño de la Delegación Provincial de Asuntos Sociales en Málaga (Junta de Andalucía) gracias a la colaboración que el grupo de investigación mantenía con este organismo desde el año 1994.

Los datos se recogieron en los domicilios de las familias entre el 3/6/1999 y el 30/10/2000.

Instrumentos

Datos personales. Los datos relativos a las características de los sujetos del estudio se han obtenido a través de un formulario elaborado para recopilar la información sociodemográfica y de la historia del niño proporcionada por los técnicos del SAN. La información recogida sobre la historia de cada sujeto se refiere a: tiempo de convivencia con su familia biológica y adoptiva, tiempo en el sistema de protección y edad en el momento del acogimiento. Aunque el maltrato (de tipo físico y en edades tempranas) resulta ser una variable relacionada con el retraso en el desarrollo de la teoría de la mente (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth y Bruce, 2003), en este trabajo no hemos podido incluir esta variable debido a limitaciones de información de nuestras fuentes. Para poder emplear la variable *maltrato* como objeto de investigación es preciso disponer de datos muy precisos, procedentes de fuentes diversas y fiables, como los que incluyen en su estudio los autores antes citados: tipo de maltrato, período del desarrollo en el que tuvo lugar y edad en la que comenzó.

Evaluación del nivel lingüístico. Se ha evaluado a cada sujeto con el Test Breve de Inteligencia de Kaufman y Kaufman (1990) K-BIT, y se ha empleado como valoración del nivel lingüístico el

subtest de lenguaje que incluye las pruebas de Definición y Vocabulario, obteniéndose para cada sujeto una puntuación típica de su nivel verbal.

Evaluación de las habilidades mentalistas. Las tareas para realizar esta evaluación se han seleccionado atendiendo a que fuesen adecuadas para las edades de los sujetos, es decir, que evaluaran competencias mentalistas propias de la preadolescencia y adolescencia.

Se han empleado dos tipos de tareas: las que evalúan comprensión de creencia falsa de segundo orden y las que valoran la comprensión de sentidos no literales en situaciones comunicativas.

Tareas para la evaluación de la Creencia Falsa de Segundo Orden

- «Cruce de caminos»: se trata de una tarea diseñada por los autores del trabajo inspirada en el «carrito de los helados» de Perner y Wimmer (1985). La historia mantiene la estructura y los tres personajes de la historia clásica de evaluación de creencia falsa de segundo orden, aunque se modifican los sucesos intentando situar al sujeto en una secuencia de hechos que pueda resultarle familiar. El objetivo de la tarea es valorar si el sujeto comprende el estado falso de creencias de un personaje sobre el estado de creencias de otro.
- «Tarea de la ventana»: es una tarea diseñada por Núñez, (1993) basada en la historia de Sally y Ann de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), que evalúa creencia falsa de primer orden. Núñez introduce una secuencia nueva en la tarea y modifica la pregunta experimental, de forma que se convierte en una tarea para la evaluación de la comprensión por parte de los sujetos de una creencia falsa de un personaje sobre la creencia de otro. Se trata de una tarea que, comparada con la clásica de segundo orden de Perner y Wimmer (1985), resulta sencilla, pues, por una parte, solo entran en juego dos personajes en lugar de tres, y, por otra, los sucesos que tienen lugar son mucho más simples.

En las dos tareas, la historia se va narrando de forma simultánea a la representación de la misma a través de muñecos y maquetas. Al finalizar la historia se plantean las preguntas experimentales, que se acompañan finalmente de preguntas control para comprobar que el sujeto ha comprendido la historia y la ha retenido. Sólo los sujetos que contestan correctamente las preguntas control forman parte de la muestra del estudio. Para cada tarea, en primer lugar, se analizan las respuestas a la primera de las preguntas experimentales y se valora como correcta o incorrecta. A continuación se analizan las respuestas a las preguntas en la que se pide justificación. Estas justificaciones, siguiendo los criterios propuestos por Perner y Wimmer (1985), se codifican de la siguiente forma:

0. No contesta, sin sentido o error realista (no se sitúa en la perspectiva del personaje, sino en la suya).
1. Localización inicial: este argumento, siendo correcto, es el más sencillo, en él el sujeto únicamente justifica la creencia del personaje basándose en el conocimiento del mismo de la situación.
2. Razonamiento de segundo orden implícito: aunque explícitamente no se expresen las relaciones entre lo que no sabe un personaje que sabe el otro, de forma implícita se ponen de manifiesto.

3. Razonamiento explícito de segundo orden: la justificación expresa la relación entre el estado mental de un personaje sobre el estado mental del otro.

Tareas para la evaluación de la comprensión de sentidos no literales en la comunicación

Como en otras investigaciones sobre teoría de la mente (Farmer y Case, 2003; Humfress et al., 2002; Villanueva, Clemente y García, 2000) hemos seleccionado algunas de las tareas de la batería de «Historias extrañas», de Happé (1994). De los 12 tipos de sentidos no literales representados en la batería original, se han seleccionado 4 (ironía, mentira piadosa, persuasión y doble farol) que se encuentran traducidas en Happé (1998). En las 4 historias los sujetos han de interpretar la intención o motivación del hablante. En concreto, en la historia de «ironía», se trata de reconocer que se pretende regañar al otro; en la de «mentira piadosa», no molestar a otros; en la de «persuasión», convencer; y en la de «doble farol», engañar diciendo la verdad, pero haciendo creer a otros que se miente. Las intenciones o motivaciones no se extraen a partir del significado literal de lo que dice, sino que es preciso interpretarlas, para lo que es imprescindible basarse en las claves contextuales que proporciona la historia.

Las historias se narraban a los sujetos y al finalizarlas se hacían las dos preguntas experimentales: «¿es verdad lo que dice?» y «¿por qué lo dice?». Las respuestas a la segunda pregunta se han analizado atendiendo a si son correctas o no, es decir, si el sujeto atribuye o no la motivación correcta al personaje. Pero, además, las respuestas erróneas a la pregunta de justificación de cada historia se han analizando considerando si el sujeto:

- a) No justifica o proporciona una justificación sin sentido.
- b) Comete un error realista: da una justificación relacionada con el sentido literal de lo dicho por el personaje y no con su sentido figurado.
- c) Atribuye una motivación incorrecta al personaje al razonar sobre el motivo de lo que dice.

Resultados

Descripción del rendimiento de los sujetos en las tareas de comprensión de creencias falsas y de sentidos no literales

Como se muestra en la tabla 1, la mayoría de los sujetos superan las tareas de falsa creencia de segundo orden, no llegando al 10% en ninguna de las dos tareas el porcentaje de sujetos que responden incorrectamente. Para la tarea de la «ventana» el argumento empleado con más frecuencia es el de tipo implícito, mientras que en la de «cruce de caminos» se recurre con más frecuencia al argumento de localización.

Argumentos		Ventana N (%)	Cruce de caminos N (%)
No supera	Incorrecta	5 (9,3%)	4 (7,4%)
Supera	Localización	15 (27,8%)	47 (87%)
	Implícito	33 (61,1%)	2 (3,7%)
	Explícito	1 (1,9%)	1 (1,9%)

En cuanto a la comprensión de sentidos no literales, nuestros datos muestran que la ironía es el sentido que comprende la mayoría de los sujetos de la muestra, como figura en la tabla 2. Algo más de la mitad de los sujetos comprenden la mentira piadosa y la persuasión. El sentido literal en el que encuentran más dificultades es en el de doble farol.

En la ironía, la mentira piadosa y el doble farol, el error más frecuente es el de atribuir una intención al hablante que no es la que corresponde en función de la situación; sin embargo, en la persuasión, el tipo de error más frecuente es el que denominamos realista. Al cometer este error, los sujetos consideran que es cierto lo que se dice, haciendo una interpretación literal del enunciado del hablante, sin considerar sus auténticas motivaciones, motivaciones que pueden inferirse fácilmente considerando todos los elementos de la historia.

Obtención de una puntuación total en habilidades mentalistas

Para obtener una valoración global de las habilidades mentalistas de los sujetos se ha procedido a calcular para cada uno de ellos una puntuación considerando tanto las dos tareas de falsa creencia como las cuatro de historias extrañas; la puntuación mínima total es 0 y la máxima 6. En función de la puntuación obtenida y con el fin de conocer cuántos sujetos tienen un rendimiento por debajo de lo esperable, hemos agrupado a los sujetos en tres grupos (ver tabla 3). El grupo de nivel más bajo está formado por los sujetos que, como máximo, superan tres de las tareas. El grupo medio es-

tá constituido por sujetos que superan cuatro de las tareas. El grupo alto lo constituyen los sujetos que superan entre cinco y seis tareas. Como vemos en la tabla 3 sólo la mitad de los adolescentes alcanzan el nivel alto, que es el esperable por su edad. Casi el 30% de los sujetos solo alcanzan un rendimiento medio y casi un 20% tienen un rendimiento muy deficitario.

En el grupo «bajo» los adolescentes presentan dificultades de comprensión de la mentira piadosa, la persuasión y el doble farol y es de destacar que existe un 40% que no consigue comprender las tareas de falsa creencia, si bien los datos normativos indican que a los 10 años se alcanza el techo de este tipo de tarea. Los adolescentes del grupo de nivel «medio» siguen presentando dificultades en la comprensión de la persuasión y el doble farol, pero casi el 100% de ellos alcanza el máximo rendimiento en las tareas de falsa creencia e ironía y más de la mitad comprenden la mentira piadosa. Los sujetos que integran el nivel «alto» son los que más se acercan a lo esperable evolutivamente.

Como se observa en el análisis de las diferencias entre grupos (Tabla 3), la ironía resulta ser la única tarea que no discrimina entre los grupos, puesto que incluso los adolescentes de nivel más bajo tienen buen rendimiento en esta tarea.

Análisis de la relación entre el rendimiento de los sujetos en las tareas de Teoría de la Mente y variables personales

El análisis estadístico se realizó tomando como punto de partida la siguiente consideración: las tres variables más relacionadas

		Ironía N (%)	Mentira piadosa N (%)	Persuasión N (%)	Doble farol N (%)
No supera	Sin sentido o sin justificación	0 (0%)	2 (3,7%)	6 (11,1%)	9 (16,7%)
	Error realista	0 (0%)	2 (3,7%)	10 (18,5%)	3 (5,5%)
	Atribución incorrecta	3 (5,6%)	17 (31,5%)	7 (13%)	19 (35,2%)
Supera	Respuesta correcta	51 (94,4%)	33 (61,1%)	31 (57,4%)	23 (42,6%)

Grupo	N	%	Falsa creencia		Sentidos no literales			
			Ventana N (%)	Caminos N (5%)	Ironía N (%)	Mentira piadosa N (%)	Persuasión N (%)	Doble farol N (%)
Bajo (0-3)	10	18,5	6 (60%)	6 (60%)	8 (80%)	1 (10%)	0 (0%)	1 (10%)
Medio (4)	16	29,6	15 (93,75%)	16 (100%)	15 (93,75%)	10 (62,5%)	7 (43,75%)	1 (6,25%)
Alto (5-6)	28	51,9	28 (100%)	28 (100%)	28 (100%)	22 (78,57%)	24 (85,71%)	21 (75%)
Total	54	100	49 (90,74%)	50 (92,59%)	51 (94,44%)	33 (61,11%)	31 (57,4%)	33 (61,11%)
Kruskal-Wallis	Chi cuadrado		14 ***	18,6 **	5,5 +	14,3 ***	23,4 ***	24,5 ***
(p)								

p<.1= +; p<.05= *; p<.005= **; p<.001= ***

con el rendimiento en Teoría de la Mente son la edad, el nivel lingüístico y la interacción familiar.

La edad de los sujetos en el momento del estudio no resultó una variable predictora ($R^2 = 0.15$; $F = 1.803$; $p \leq 0.185$). En cambio, la puntuación del nivel verbal es una variable predictora potente ($R^2 = 0.209$; $F = 13.686$; $p \leq 0.001$). Al introducir junto a la variable lingüística otras variables relacionadas con la historia de estos niños se observa que el tiempo en el sistema de protección mejora el valor predictivo de la puntuación verbal ($R^2 = 0.266$; $F = 9.700$; $p \leq 0.000$). Como puede observarse en la tabla 4, menos tiempo en el sistema de protección y mayor nivel lingüístico predicen mejor puntuación en Teoría de la Mente.

Para conocer mejor qué relación mantiene el tiempo de institucionalización con otras variables de la historia del niño se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple. Como se ve en la tabla 5, el tiempo de convivencia con la familia biológica y el tiempo con la familia adoptiva actual son las dos variables más relacionadas con el tiempo que han estado los adoptados en el sistema de protección ($R^2 = 0.539$; $F = 29.029$; $p \leq 0.000$). Lógicamente, el sentido de la relación es negativo, es decir, permanecer más tiempo en un centro está vinculado a haber vivido menos tiempo tanto con la familia biológica como con la adoptiva.

Discusión

Es importante señalar que los estudios sobre la comprensión de la falsa creencia de segundo orden indican que el techo de la prueba se alcanza a los diez años (Perner y Wimmer, 1985), y, sin embargo, en esta investigación, a pesar de que todos los sujetos son mayores de 11 años, algunos no lo alcanzan. Por otra parte, los sujetos que sí superan las tareas hacen un uso de los posibles argumentos similar al que se observa en otros estudios.

Como se indicó en la introducción, la comprensión de sentidos no literales es una habilidad plenamente desarrollada hacia los once años y, por tanto, los rendimientos en este tipo de tareas de muchos de los sujetos de la muestra resultan deficitarios. Hemos podido observar que hay un porcentaje superior al 50% que tienen rendimientos bajos o medios tomando en conjunto todas las tareas. El problema parece radicar no tanto en la competencia para hacer atribuciones, puesto que la mayoría las hace, sino en la capacidad para hacer la atribución correcta. Llama la atención especialmen-

te que en la comprensión de la historia de persuasión el error más frecuente es el llamado error realista, que en este caso implica no reconocer que lo que se dice no es cierto, que se miente para convencer al interlocutor. Sin embargo, la ironía es un sentido no literal que a estas edades se comprende fácilmente y, por tanto, no discrimina entre los grupos de diferente competencia; probablemente el motivo se encuentre en que se trata de un sentido muy convencional, de uso muy frecuente.

A diferencia de otros estudios sobre teoría de la mente con niños más pequeños, en este estudio la edad no resulta una variable que prediga el rendimiento de los sujetos, y eso a pesar de que el rango de edad de nuestra muestra es amplio (11-18 años). Pensamos que alcanzados los 11 años, que es la edad a la que las investigaciones sobre el tema indican que se alcanza la madurez en el desarrollo de las habilidades mentalistas más complejas, las diferencias de rendimiento entre los sujetos ya no son atribuibles al efecto de la edad, sino a otras variables. Como indican nuestros datos, el nivel lingüístico y las experiencias socioafectivas vividas parecen ser factores de peso al explicar estas diferencias interindividuales.

Como era previsible, el nivel lingüístico está relacionado con la comprensión de las creencias falsas y los sentidos no literales del habla, podemos decir que nuestros resultados concuerdan con los de Astington y Jenkins (1999), Cutting y Dunn (1999) y Happé (1995). El lenguaje parece ser una herramienta necesaria para representar, comprender y atribuir estados mentales e intenciones a otras personas. Pero, además, el efecto del desarrollo lingüístico sobre el rendimiento en teoría de la mente se incrementa si se añade al mismo otra variable: el tiempo que han vivido los sujetos en centros de protección.

Como también se planteó en la introducción, las relaciones socioafectivas en el contexto familiar están relacionadas con el desarrollo de la teoría de la mente (Dunn, 1994; 1999; Humfress *et al.*, 2002; Meines *et al.*, 1998), precisamente esto es lo que nos lleva a utilizar una muestra de sujetos que han vivido en situaciones de desamparo. En este sentido, lo más destacable de nuestros datos es la relación que se observa entre haber permanecido más tiempo en el sistema de protección, y por tanto menos tiempo con una familia, sea adoptiva o biológica, y un menor rendimiento en teoría de la mente. En el contexto del debate acerca de la situación y del futuro del acogimiento residencial que recientemente han protagonizado Palacios (2003) y Fernández del Valle (2003), nuestros datos pueden aportar elementos para la reflexión. Probablemente la vida en un centro de protección no proporciona las relaciones afectivas y sociales que sustentan el normal desarrollo de la teoría de la mente; a pesar de que los centros han mejorado sensiblemente en estos años y que los cuidadores intentan proporcionar una atención más personalizada, es evidente que la interacción familiar tiene unas características que no se pueden reproducir plenamente en un centro de acogida.

Finalmente, queremos apuntar que los datos obtenidos nos llevan a pensar que puede ser de interés valorar las competencias mentalistas de los niños que llegan a la adopción de forma tardía. Quizá no sólo con instrumentos como los que se han empleado en este trabajo, sino con otros que valoren más contextualmente estas habilidades en el marco de las relaciones familiares. Además pensamos que en los casos en los que se observen dificultades en esta competencia es preciso intervenir. La adaptación a nuevos entornos sociales como los que pone en juego la adopción hace preciso el despliegue de todas las herramientas útiles, y la capacidad para atribuir estados mentales a los demás y predecir sus com-

Tabla 4

Resultados del análisis de regresión lineal (paso a paso) tomando como variable dependiente la puntuación total en Teoría de la Mente

Variables predictoras	B	t	Significación
Puntuación Típica Total Verbal (K-bit)	0.523	4.163	0.000
Tiempo en el sistema de protección	-0.271	-2.157	0.036

Tabla 5

Resultados del análisis de regresión lineal tomando como variable dependiente el tiempo en el sistema de protección

Variables predictoras	B	t	Significación
Tiempo de convivencia ininterrumpida con la familia biológica	-0.760	-7.078	0.000
Tiempo con la familia adoptiva	-0.586	-5.462	0.000

portamientos puede resultar muy útil, por una parte, para la construcción de la identidad personal (que implica comprender la propia historia, entendiendo las motivaciones de las personas implicadas en ella) y, por otra, para alcanzar una buena sincronía con las

personas de su nuevo entorno. La intervención debería orientarse tanto a estimular el desarrollo de las herramientas lingüísticas necesarias como a proporcionar las experiencias sociales que contribuyan al desarrollo de la teoría de la mente.

Referencias

- Astington, J.W. y Jenkins, J.M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Mind Development. *Developmental Psychology*, 33(5), 1.311-1.320.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bosacki, S. y Astington, J.W. (1999). Theory of mind in preadolescence: relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8(2), 237-255.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Maughan, A., Toth, S.L. y Burce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 15, 1.067-1.091.
- Cutting, A.L. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- De Villiers, J. y De Villiers, P. (1999). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. En P. Mitchell y K. Riggs (Eds.): *Children's Reasoning and the Mind* (pp. 191-228). New York: Psychology Press.
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. En Lewis, Ch. y Mitchell, P. (Ed): *Children's early understanding of mind* (pp. 297-310). U.K.: LEA.
- Dunn, J. (1999) Making sense of the social world: mindreading, emotion and relationships. En Zelazo, D.P., Astington, J.N. y Olson, D.R. (Ed): *Developing theories of intention*. Londres (pp. 229-242). U.K.: LEA.
- Farmer, M. y Case, G. (2003). What aspects of language development predict socio-cognitive ability and social competence? *Actas del XI European Conference on Development Psychology*. Milán.
- Fernández del Valle, J. (2003). Acogimiento residencial: ¿innovación o resignación? *Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 365-379.
- 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*, 2, 129-154.
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial (orig., 1996)
- Humfress, H., O'Connor, T.G., Slaughter, J., Target, M. y Fonagy, P. (2002). General and relationship-specific models of social cognition: explaining the overlap and discrepancies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(7), 873-883.
- Kaufman, A. y Kaufman, N. (1990). *K-BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA Ediciones.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell J. y Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and metalising abilities: a longitudinal study. *Social development*, 7(1), 1-22.
- Nippold, M.A. (1998). *Later language development*. Texas: Proed.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente: metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid.
- O'Connor, G.T. y Hirsch, N. (1999). Intra-individual differences and relationship-specificity of metalising in early adolescence. *Social Development*, 8(2), 256-274.
- Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: ¿protección o riesgo? *Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 353-363.
- 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* (pp. 271-294) Cambridge: Cambridge University Press.
- Perner, J. y Wimmer, H. (1985). «John thinks that Mary thinks that...»: attribution of second-order false beliefs by 5 to 10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Sullivan, K., Winner, E. y Hopfield, N. (1995). How children tell a lie form a joke: the role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191-204.
- Villanueva, L. Clemente, R.A. y García, F.J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winner, E. y Leekam, S. (1991). Distinguishing irony form deception. Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 257-270.