



FACILITAR LA TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑOS CON ALTERACIONES DEL LENGUAJE

Amadó, A.

Becaria predoctoral Universitat de Girona,
anna.amado@udg.edu

Serrano, J.

Becaria predoctoral Universitat de Girona,
jesica.serrano@udg.edu

Sidera, F.

Profesor asociado Universitat de Girona
francesc.sidera@udg.edu

Feijoo, S.

Profesora asociada Universitat de Barcelona
sfeijoo@ub.edu
Universitat de Girona
Facultat d'Educació i Psicologia

Fecha de recepción: 21 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

La habilidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos, o teoría de la mente, ha sido un tema ampliamente estudiado en los últimos años. Tradicionalmente, los estudios sobre teoría de la mente se han centrado en la comprensión de la falsa creencia, uno de los hitos más importantes en su desarrollo. Los estudios con niños con dificultades lingüísticas sugieren que estos experimentan un desarrollo tardío de esta comprensión. Por otro lado, numerosos estudios establecen una relación entre las habilidades lingüísticas y la comprensión de la falsa creencia. En particular, se ha sugerido que el entrenamiento en denominación con objetos engañosos facilita esta comprensión. El objetivo del presente trabajo consiste en probar el efecto del grado de estructuración del entrenamiento en denominación en un grupo de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje. Un total de 14 niños, con edades comprendidas entre los 58 y los 107 meses, fueron entrenados en 3 sesiones y evaluados en un pre-test y un post-test para analizar los efectos del entrenamiento. Los resultados corroboran una comprensión tardía de la falsa creencia, y sugieren que el entrenamiento en denominación estructurada es eficaz para mejorar esta comprensión en niños con dificultades en el desarrollo lingüístico.

Palabras clave: comprensión de la falsa creencia, denominación, dificultades lingüísticas, estudio de entrenamiento, teoría de la mente.



FACILITAR LA TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑOS CON ALTERACIONES DEL LENGUAJE

ABSTRACT:

The ability to recognize mental states in oneself and others, or the theory of mind, has been a widely studied topic in last years. Traditionally, these studies have focused on the understanding of false belief, one of the most important milestones in its development. Studies conducted with children with language difficulties suggest that they have a delay in false belief acquisition. On the other hand, numerous studies have established a relationship between the understanding of false belief and language skills. In particular, it has been suggested that training based in labelling objects with double perspective facilitates the understanding of false belief. The aim of the present study is to test the effect of the structuration level of labelling training in a group of children with difficulties in language development. A total of 14 children, aged between 58 and 107 months, were trained in 3 sessions, and a pre-test and a post-test were administered to evaluate the effects of the training. The results confirm a delay in false belief understanding in children with developmental language difficulties, and suggest that the structured labelling training is effective to improve this understanding.

Key words: false belief understanding, labelling, language difficulties, theory of mind, training study.

INTRODUCCIÓN

La atribución de estados mentales (intenciones, sentimientos, deseos o creencias) a los demás, y el reconocimiento de estos en uno mismo (Wellman y Liu, 2004), es posible gracias a que tenemos una teoría de la mente (en adelante, TM). Tradicionalmente, el estudio de la TM se ha reducido a la comprensión de la falsa creencia (en adelante, FC), uno de los hitos más importantes en su desarrollo. La mayoría de estudios apuntan que la FC se comprende entre los 4 y los 5 años en niños con un desarrollo normal (Wellman y Liu, 2004). Sin embargo, no podemos reducir el desarrollo de la TM a la emergencia de la FC y decir que estos niños han desarrollado la TM en toda su complejidad. En esta línea, ha aparecido una visión más gradualista que ha sugerido la adopción de términos más amplios que el de TM para referirse a este conjunto de habilidades.

Más allá del interés que suscita la comprensión de la FC en ella misma, algunos estudios ponen de manifiesto su relación con el lenguaje, y otros sugieren que los niños con desarrollo atípico tienen dificultades en la comprensión de la FC. La hipótesis de la existencia de una relación entre la FC y el lenguaje es ampliamente aceptada; sin embargo, la naturaleza de esta relación constituye una cuestión compleja pendiente de resolver (Milligan, Astington y Dack, 2007). Algunos autores sugieren que el lenguaje influye en la comprensión de la FC (Astington y Baird, 2005), otros defienden una influencia bidireccional (Slade y Ruffman, 2005), y todavía otros sugieren una relación más compleja entre la FC y el lenguaje que puede cambiar en función del momento del desarrollo (Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010). Los estudios realizados con una metodología de entrenamiento resultan idóneos para profundizar en esta relación. Algunos de ellos destacan la eficacia del entrenamiento en oraciones de complementación para mejorar la comprensión de la FC (Hale y Tager-Flusberg, 2003; Lohman y Tomasello, 2003), aunque otros encuentran que la denominación (o etiquetaje) de objetos desde más de una perspectiva es la intervención más eficaz para promover tal mejora (Sidera et al., 2010). De hecho, la propuesta teórica de Jacques y Zelazo (2005) sostiene que lo que hay previamente a la comprensión de la FC es la habilidad para considerar múltiples nombres para los objetos.

Por otro lado, los resultados aportados por los estudios sobre autismo describen dificultades en la comprensión de la FC, aportando argumentos a favor de la importancia del lenguaje en su desarrollo. En el caso de los niños sordos, algunos estudios muestran que los niños sordos de padres



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

oyentes (no signantes) presentan un retraso en el desarrollo de la TM, y que sin embargo, los niños sordos de padres sordos (signantes nativos) no presentan tal retraso (Gale, de Villiers, de Villiers y Pyers, 1996; Schick et al., 2007). En relación a los estudios desarrollados con niños con trastorno específico del lenguaje, los resultados no parecen tan contundentes. Algunos estudios han descrito un retraso en la comprensión de la FC en estos niños (Bishop, 1997), pero otros afirman que tal retraso no existe (Perner, Frith, Leslie y Leekam, 1989; Ziatas, Durkin y Pratt, 1998), o que únicamente se da en niños con pocas habilidades pragmáticas (Shields, Varley, Broks y Simpson, 1996). Estudios más recientes aportan datos a favor de la hipótesis que sugiere un desarrollo tardío de la comprensión de la FC en estos niños (Andrés, 2009; Farrant, Fletcher y Maybery, 2006).

De acuerdo con los resultados obtenidos en muestras de niños con un desarrollo normal (Sidera et al., 2010), un entrenamiento en denominación de objetos con doble perspectiva puede ser eficaz para mejorar la comprensión de la FC en niños con dificultades lingüísticas ya que se trata de un entrenamiento con pocas demandas lingüísticas (Serrat et al., en revisión). A partir de esta asunción, el objetivo de nuestro trabajo consiste en evaluar el efecto del grado de estructuración de la denominación de objetos con doble perspectiva, en la comprensión de la FC. Concretamente pretendemos evaluar la eficacia de la denominación, en su vertiente estructurada y no estructurada, en la mejora de la comprensión de la FC en niños con dificultades en el desarrollo lingüístico.

MÉTODO

Participantes

De la muestra inicial de 131 niños atendidos por el CREDA (*Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos*) de Girona se seleccionaron aquellos que tenían una edad igual o superior a 48 meses, y que no presentaban deficiencia cognitiva u otros trastornos asociados. En base a estos criterios se excluyeron 11 participantes. Además, 81 participantes se excluyeron del estudio porque ya habían adquirido la comprensión de la FC (Tabla 1).

Tabla 1. Edad y sexo en función de la comprensión de la FC.

	FC Adquirida	FC No adquirida
N	81	39
Sexo*	46 (56.8 %)	30 (76.9 %)
	Media (DT)	Media (DT)
Edad (en meses)	88.67 (22.83)	78.05 (15.85)

Notas:

* Número de niños (porcentaje).

Otros 25 niños, que no habían adquirido la comprensión de la FC, tampoco fueron entrenados por motivos relativos a la disponibilidad de las logopedas. Finalmente se entrenaron 14 niños (3 niñas y 11 niños), con edades comprendidas entre los 58 y los 107 meses (Media = 80 meses; DT = 14.67). A pesar de tener diagnósticos distintos (2 niños presentaban una deficiencia auditiva y 12 un trastorno específico del lenguaje), todos ellos presentaban un retraso en el desarrollo del lenguaje y no mostraban una comprensión de la FC en el pre-test.

Los participantes fueron asignados aleatoriamente a una de dos condiciones de entrenamiento, diferentes según su grado de estructuración: 7 niños fueron entrenados en la condición de denomi-



FACILITAR LA TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑOS CON ALTERACIONES DEL LENGUAJE

nación estructurada (DE), y otros 7 fueron asignados a la condición de denominación no estructurada (DNE). En la Tabla 2 se muestran los datos descriptivos de la muestra en función de la condición de entrenamiento. La prueba U de Mann-Whitney muestra que no existen diferencias significativas entre los dos grupos de entrenamiento en la edad de los participantes ($Z = -1.348$; $p = 0.209$).

Tabla 2. Datos descriptivos de la muestra final según la condición de entrenamiento.

	FC Adquirida	FC No adquirida
N	81	39
Sexo*	46 (56.8 %)	30 (76.9 %)
	Media (DT)	Media (DT)
Edad (en meses)	88.67 (22.83)	78.05 (15.85)

Notas:

* Número de niños (porcentaje).

Instrumentos y Procedimiento

Todos los niños fueron evaluados en un pre-test y en un post-test, y participaron en 3 sesiones de entrenamiento. Las sesiones de entrenamiento estaban separadas por intervalos de 3 días y tenían una duración de diez minutos, mientras que las sesiones de evaluación eran de quince minutos. El post-test se realizó pasados tres días de la última sesión de entrenamiento. La administración de las pruebas y los entrenamientos se llevó a cabo por las logopedas en un espacio tranquilo de los centros educativos de los niños.

Sesiones de pre-test y post-test

En la sesión de pre-test se administró una versión de la tarea de contenido inesperado, basada en la tarea planteada por Gopnik y Astington (1988) para evaluar la comprensión de la FC de primer orden. La puntuación máxima en esta tarea era de 2 puntos, aunque los participantes que obtuvieron esta puntuación en el pre-test se excluyeron del estudio por haber adquirido la comprensión de la FC. En la sesión de post-test se administró de nuevo esta tarea, para evaluar el efecto del entrenamiento. También se administraron dos tareas más de FC para evaluar la generalización del aprendizaje: la tarea clásica de cambio de localización utilizada por Wimmer y Perner (1983), y una tarea de apariencia-realidad en la que se utilizaron tres objetos engañosos (Flavell, 1986). La puntuación máxima en la tarea de cambio de localización era de 1 punto, y en la de apariencia-realidad de 6 puntos.

Sesiones de entrenamiento

En cada una de las sesiones de entrenamiento la logopeda mostraba 3 objetos engañosos y 1 objeto no engañoso, utilizando un total de 12 objetos (9 engañosos y 3 no engañosos). Los objetos engañosos tenían una determinada apariencia (por ej., un tiburón), pero si se observaban con detalle resultaban tener una función real distinta de la aparente (por ej., un rotulador). Cada sesión se dividió en dos partes. En la primera parte la logopeda etiquetaba la apariencia y después la realidad del objeto, repitiendo el procedimiento tres veces consecutivas para los objetos engañosos. En la segunda parte era el títere de Caperucita Roja quién denominaba el aspecto engañoso y real de cada objeto. En el entrenamiento en denominación estructurada se etiquetaba la apariencia y la realidad de los objetos sin usar ningún tipo de oración, pero se usaron expresiones verbales para cap-



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

tar y focalizar la atención del niño (por ej., *¡Mira Pedro, un tiburón!*). En el entrenamiento en denominación no estructurada se seguía el mismo procedimiento, permitiendo el uso de expresiones oracionales aunque sin verbos de cognición o comunicación. Además, en la segunda condición, y en caso de que la logopeda lo creyera conveniente, se permitía repetir o reformular el etiquetaje para ayudar al niño a distinguir las dos perspectivas del objeto engañoso.

RESULTADOS*Comprensión de la falsa creencia en el pre-test*

La Tabla 1 muestra la edad media de los participantes según hayan adquirido o no la comprensión de la FC, de acuerdo con la puntuación en la tarea de contenido inesperado del pre-test. La prueba U de Mann-Whitney muestra que existen diferencias significativas entre la media de edad de los niños que ya han adquirido la comprensión de la FC y la de los que todavía no ($Z = -2.409$; $p = .016$). Los niños que comprenden la FC tienen alrededor de 7 años y 4 meses, y son de media, 10 meses mayores que los que todavía no la comprenden.

Puntuaciones en el pre-test según de la condición de entrenamiento

Un total de 5 niños respondieron incorrectamente a las dos preguntas de FC en la tarea de contenido inesperado del pre-test. El resto, 9 niños, superaron alguna de las dos preguntas de la tarea; 6 participantes contestaron correctamente sólo la pregunta de FC pasada, y 3 participantes dieron una respuesta correcta solamente en la pregunta de FC del compañero.

En la condición de denominación estructurada (Tabla 3), 2 niños obtuvieron 0 puntos en esta tarea, mientras que el resto, 5 participantes obtuvieron 1 punto; 3 participantes respondieron sólo correctamente la pregunta de FC pasada, y 2 niños acertaron únicamente la pregunta de FC del compañero.

Tabla 3. Puntuaciones en la tarea de contenido inesperado del pre-test según la condición de entrenamiento.

FC pasada*	FC compañero*	Entrenamiento	N
0	0	DE	2
		DNE	3
1	0	DE	3
		DNE	3
0	1	DE	2
		DNE	1

Notas:

* Rango de puntuación 0-1 puntos.

En la condición de entrenamiento en denominación no estructurada, 3 participantes obtuvieron 0 puntos en esta tarea del pre-test, y el resto, 4 niños obtuvieron 1 punto; 3 niños superaron únicamente la pregunta de FC pasada, mientras que únicamente 1 niño dio solo una respuesta acertada a la pregunta de FC del compañero.

La prueba U de Mann-Whitney (Tabla 4) muestra que no existen diferencias significativas en las preguntas de FC de la tarea según la condición de entrenamiento.



FACILITAR LA TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑOS CON ALTERACIONES DEL LENGUAJE

Tabla 4. Comparación de las medias en las preguntas de la tarea de contenido inesperado del pre-test.

FC pasada*	FC compañero*	Entrenamiento	N
0	0	DE	2
		DNE	3
1	0	DE	3
		DNE	3
0	1	DE	2
		DNE	1

Notas:

* Rango de puntuación 0-1 puntos.

Puntuaciones en el post-test según de la condición de entrenamiento

Un total de 4 niños fallaron las dos preguntas de FC, 3 niños respondieron correctamente a alguna de las dos preguntas de la tarea, y 6 participantes superaron las dos preguntas de FC. Solamente un niño acertó la pregunta de FC pasada y falló la del compañero, y 2 participantes dieron solamente una respuesta correcta en la pregunta de FC del compañero.

En la condición de denominación estructurada (Tabla 5), solamente 1 niño obtuvo 0 puntos, 2 participantes obtuvieron 1 punto, y el resto, 4 participantes, obtuvieron 2 puntos ya que superaron ambas preguntas de la tarea. Los 2 niños que obtuvieron 1 punto en esta tarea acertaron sólo la pregunta de FC del compañero.

Tabla 5. Puntuaciones en la tarea de contenido inesperado del post-test según la condición de entrenamiento.

FC pasada*	FC compañero*	Entrenamiento	N
0	0	DE	1
		DNE	3
1	0	DE	0
		DNE	1
0	1	DE	2
		DNE	0
1	1	DE	4
		DNE	2

Notas:

* Rango de puntuación 0-1 puntos.

En la condición de denominación no estructurada, 3 participantes obtuvieron 0 puntos, 1 participante obtuvo 1 punto, y 2 participantes obtuvieron 2 puntos. El único participante que obtuvo 1 punto, respondió sólo acertadamente la pregunta de FC pasada.



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

La prueba U de Mann-Whitney (Tabla 6) tampoco muestra diferencias significativas en las preguntas de FC de la tarea según la condición de entrenamiento.

Tabla 6. Comparación de las medias en las preguntas de la tarea de contenido inesperado del post-test.

	FC pasada*		FC Compañero*		FC Total**	
	Media (DT)	Z (p)	Media (DT)	Z (p)	Media (DT)	Z (p)
DE	.57 (0.535)	-.247	.86 (0.378)	-1.612	1.43 (.787)	-1.226
DNE	.50 (0.548)	(.805)	.43 (.535)	(.107)	.86 (.900)	(.220)

Notas:

* Puntuación máxima 1 punto.

** Puntuación máxima 2 puntos.

Mejora en la comprensión de la FC según el entrenamiento

En ambas condiciones, la media total en la tarea de contenido inesperado aumenta después de haber realizado las tres sesiones de entrenamiento (ver Tablas 4 y 6). Sin embargo, como puede observarse en la Tabla 7, la prueba de Wilcoxon muestra que esta diferencia sólo se aproxima a la significación en el grupo de denominación estructurada ($Z = -1.890$; $p = .059$), mientras que en la condición de entrenamiento en denominación no estructurada no resulta significativa ($Z = -1.000$; $p = .317$).

Tabla 7. Mejora en la comprensión de la FC según el entrenamiento.

		Z (p)
DE	FC total	-1.890 (.059) **
	FC pasada	-.577 (.564)
	FC compañero	-2.000 (.046) *
DNE	FC total	-1.000 (.317)
	FC pasada	.000 (1)
	FC compañero	-1.414 (.157)

Notas:

* $p < .05$

** Tendencia a la significación

Si analizamos las mejoras en la actuación con más detalle, observamos que también se produce un incremento en ambas condiciones en las medias para las dos preguntas (ver Tablas 4 y 6). Sin embargo, la prueba de Wilcoxon indica que esta diferencia solo resulta significativa en la pregunta de FC del compañero en la condición de denominación estructurada ($Z = -2.000$; $p = .046$).



FACILITAR LA TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑOS CON ALTERACIONES DEL LENGUAJE

Comparación de los entrenamientos en otras puntuaciones del post-test

En la Tabla 8 se muestran las puntuaciones medias en las tareas de apariencia-realidad y cambio de localización, según el tipo de entrenamiento. En la tarea de apariencia-realidad todos los participantes obtuvieron puntuaciones elevadas. En la tarea de cambio de localización, todos los niños entrenados en denominación estructurada superaron la tarea, mientras que ninguno de los participantes del grupo de entrenamiento no estructurada la superó. La prueba U de Mann-Whitney muestra que existen únicamente diferencias significativas entre los grupos en la tarea de cambio de localización ($Z = -3.464$; $p = .001$).

Tabla 8. Puntuaciones en la tarea de apariencia-realidad y cambio de localización del post-test.

	Apariencia-Realidad		Cambio de Localización	
	Media (DT)	Z (p)	Media (DT)	Z (p)
DE	4.83 (1.620)	-.538 (.591)	1 (.000)	-3.464 (.001)*
DNE	5.17 (1.602)		0 (.000)	

Notas:

* $p < .05$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio aportan argumentos a favor de la hipótesis que sugiere un retraso en la comprensión de la FC en niños con dificultades lingüísticas (Peterson y Siegal, 2000; Shick et al., 2007). Mientras que los niños con un desarrollo típico adquieren esta comprensión alrededor de los 4 o 5 años (Wellman, Cross y Watson, 2001), los niños de nuestro estudio la comprenden alrededor de los 88.67 meses (7 años y 4 meses). Por otra parte, los resultados obtenidos muestran, al igual que en estudios similares (Serrat et al., en revisión), que los niños que en el pre-test mostraron una comprensión de la FC tenían una media de edad 10 meses mayor que los niños que todavía no mostraban esta comprensión.

En relación a los efectos de la intervención, observamos que un 50% de los participantes incrementaron, en 1 o 2 puntos (42.86 % y 7.14 % de los participantes, respectivamente), su puntuación en la tarea de contenido inesperado del post-test. El otro 50% de los participantes mantuvieron estable su puntuación (42.86 % de los niños) o la disminuyeron en 1 punto (7.14 % de los participantes). Además, un 42.86 % de los participantes obtuvieron una puntuación máxima en el post-test en dicha tarea. Sin embargo, a pesar de este incremento generalizado en la comprensión de la FC, solamente los niños que han recibido un entrenamiento en denominación estructurada han experimentado una mejora cercana a la significación. Estos resultados muestran que probablemente solo la condición de denominación más estricta resulta útil para mejorar la comprensión de la FC en estos niños. Cuando analizamos en profundidad cada una de las preguntas de la tarea vemos que en esta condición de entrenamiento, la mejora sólo resulta significativa para la pregunta de FC del compañero. Una posible explicación podría ser el tipo de entrenamiento utilizado ya que con la intervención del títere de Caperucita Roja se pone especial énfasis en la perspectiva de la tercera persona, pudiendo entrenar más concretamente a los niños en la comprensión de la FC de un compañero. Las otras tareas administradas en el post-test resultan útiles para comprobar los efectos del entrenamiento sobre otros aspectos de la comprensión de la FC. Los participantes de las dos condiciones de entrenamiento muestran una buena ejecución en la tarea de apariencia-realidad, una tarea



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

muy similar a la situación que se plantea en los entrenamientos. Sin embargo, los resultados de la tarea de cambio de localización muestran una diferencia importante a favor del entrenamiento en denominación estructurada. En base a estos resultados, podemos afirmar que el entrenamiento en denominación estructurada favorece la generalización del aprendizaje, y que por tanto, es útil para mejorar la comprensión de la FC, pero no el entrenamiento en denominación no estructurada.

En resumen, podemos afirmar que el lenguaje contribuye al desarrollo de la comprensión de la FC, y que el entrenamiento en denominación estructurada favorece la comprensión de la FC no solo en niños con un desarrollo normal (Sidera et al., 2010), sino también en niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje. Este entrenamiento tiene un formato muy sencillo (utiliza un vocabulario muy básico, objetos familiares y fácilmente adquiribles, no requiere un gran entrenamiento para su administración ni un gran coste de tiempo...), por eso resulta un procedimiento especialmente idóneo para mejorar la comprensión de la FC en niños con dificultades en el desarrollo lingüístico. Sin embargo, debemos ser cautos ante estos resultados, ya que al ser un estudio exploratorio, presenta limitaciones importantes. En primer lugar, y a pesar de que inicialmente se evaluaron 120 niños, finalmente solo se entrenaron 14 participantes, y evidentemente, este es un tamaño de muestra muy reducido. En segundo lugar, solamente hemos explorado los efectos de la denominación, en su versión estructurada o no estructurada, en la comprensión de la FC y también hubiera sido interesante evaluar el efecto de otras condiciones de entrenamiento. Además sería conveniente incluir un grupo control, y evaluar los efectos de los entrenamientos en tareas de FC no verbales, o incluso en otras tareas más allá de la FC.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la subvención concedida por la Universitat de Girona (SING2010B/9). Queremos agradecer también al equipo de logopedas del CREDA de Girona, y a los niños atendidos por este servicio, su participación en el estudio.

REFERENCIAS

- Andrés, C. (2009). Pragmática y Cognición Social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Tesis doctoral no publicada, Universidad Jaume I, 2009).
- Astington, J.W. y Baird, J.A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Sussex: Psychology Press.
- Farrant, B., Fletcher, J. y Maybery, M.T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development*, 77, 1842-1853.
- Flavell, J.H. (1986). The development of children's knowledge about appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41(4), 418-425.
- Gale, E., de Villiers, P., de Villiers, J. y Pyers, J. (1996). Language and theory of mind in oral deaf children. En A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes, y A. Zukowski (Eds.), *Proceedings of the 20th annual Boston University Conference on Language Development, Volume 1*, Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gopnik, A. y Astington, J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.



FACILITAR LA TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑOS CON ALTERACIONES DEL LENGUAJE

- Hale, C.M. y Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science*, 6, 346-359.
- Jacques, S. y Zelazo, P.D. (2005). Language and the development of cognitive flexibility: implications for theory of mind. En J. Astington y J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 144-162). New York: Oxford University Press.
- Lohmann, H. y Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of False Belief understanding: A training study. *Child Development*, 74, 1130-1144.
- Milligan, K., Astington, J. y Dack, L. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief-understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A.M. y Leekam, S.R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge and communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Peterson, C. y Siegal, M. (2000). Insights into a theory of mind from deafness and autism. *Mind and Language*, 15, 123-145.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y teoría de la mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J. y Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78, 376-396.
- Serrat, E., Serrano, J., Amadó, A., Sidera, F., Andrés, C., Lloveras, S., Badia, I. (en revisión). Entrenar la comprensión de la falsa creencia en niños con alteraciones del lenguaje.
- Shields, J., Varley, R., Broks, P. y Simpson, A. (1996). Social cognition in developmental language disorders and high-level autism. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 487-495.
- Sidera, F., Rostan, C., Serrano, J., Serrat, E., Vallès-Majoral, E., Esteban, M. y Amadó, A. (2010). The role of labelling in understanding false belief and sentential complements. En R. Zukauskienė (Ed.), *Proceedings of the XIV European Conference on Developmental Psychology*, pp. 139-145. Bologna: Medimond International Proceedings.
- Slade, L. y Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 117-141.
- Wellman, H.M. y Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Wellman, H.M., Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Ziatas, K., Durkin, K. y Pratt, C. (1998). Belief term development in children with autism. Asperger Syndrome, specific language impairment, and normal development: Links to theory of mind development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 755-763.