

Autor: Isabel María Méndez García

Título: La Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje (ABLA) y la “Tarea de Anne y Sally” en la Teoría de la Mente

Fecha / Convocatoria de defensa: Junio 2011

Director del trabajo: Francisco Javier Molina Cobos

La Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje (ABLA) y la “Tarea de Anne y Sally” en la Teoría de la Mente

Isabel María Méndez García

Universidad de Almería, España

RESUMEN

La Teoría de la Mente se define como la habilidad de reconocer que los demás tienen estados mentales (percepciones, deseos, creencias, pensamientos, intenciones) que pueden o no coincidir con los propios y para entender cuál es el contenido de esos estados mentales. En esta investigación, para llevar a cabo la evaluación de la adquisición de la Teoría de la Mente se ha utilizado una versión manipulativa de la prueba de “Anne y Sally”, habitualmente utilizada en este ámbito. Por otra parte, el test de la Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje (ABLA) evalúa varios tipos de discriminación básicos en el desarrollo de discriminaciones más complejas. El objetivo de esta investigación es el estudio de una posible relación entre ambas pruebas, partiendo de la consideración de la teoría de la mente y las pruebas habitualmente utilizadas para su evaluación como las habilidades discriminativas básicas que podría contener o estar contenidas en las evaluadas por el test ABLA.

Palabras clave: Teoría de la Mente, Falsa Creencia, Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje (ABLA).

ABSTRACT

Theory of Mind is defined as the ability to recognize that others have mental states (perceptions, desires, beliefs, thoughts, intentions) that may or may not coincide with themselves and understand what the content of these mental states. In this research, to carry out the evaluation of the acquisition of the theory of mind has used a manipulative version of the test of “Anne and Sally”, commonly used in this field. Moreover, the test of the Assessment of Basic Learning Abilities (ABLA) evaluates various types of basic discrimination in the development of more complex discrimination. The objective of this research is to study a possible relationship between the two tests, based on the consideration of the theory of mind and commonly used tests for evaluation as discriminative basic skills that may contain or be contained in those assessed by ABLA test.

Keywords: Theory of mind, False Belief, Assessment of Basic Learning Abilities (ABLA).

La idea y el concepto de teoría de la mente surge del ámbito de estudio con animales. Ya Piaget (1926), al estudiar las representaciones que los niños tienen del mundo, había comenzado a estudiar cómo conciben el pensamiento o los sueños. Pero fueron Premack y Woodruff los que en 1978 acuñaron la expresión “teoría de la mente” para explicar la conducta de una chimpancé, Sarah, con la que habían realizado durante años experimentos sobre la comprensión del lenguaje. Elaboraron cuatro grabaciones en vídeo en las que un humano, que estaba en una jaula, intentaba resolver en cada una un problema referente a conseguir un objeto inaccesible. En una de ellas aparecían unos plátanos que estaban demasiado altos para alcanzarlos directamente (en otra estaban fuera de la jaula), sin que fuera posible llegar a ellos sin servirse de algún elemento intermedio. Tras presentar cada grabación a Sarah, se le mostraba en fotografía dos soluciones para cada situación, una adecuada y la otra inadecuada para resolver el problema. Por ejemplo, subirse a una caja era adecuada para llegar hasta los plátanos. La tarea que tenía que resolver Sarah consistía en elegir la fotografía correcta (Delval, 1994).

Según recoge Delval (1994), prácticamente en todos los casos, la chimpancé eligió la opción correcta. Luego repitieron el mismo experimento pero con situaciones mucho más alejadas de la conducta habitual de un chimpancé, aunque les resultaban familiares, como tratar de escuchar música con un tocadiscos desenchufado. Igualmente se le presentaban soluciones al problema en fotografías, como el tocadiscos enchufado, desenchufado o enchufado pero con el cable cortado. De nuevo en esa tarea, mucho más compleja que la anterior, Sarah eligió las soluciones correctas.

A partir de la interpretación de estos experimentos Premack y Woodruff (1978) propusieron que había que conceder al chimpancé una capacidad para atribuir estados mentales al actor humano: por una parte, intenciones y propósitos, y por otra, deseos de resolver la situación, así como ponerse en el lugar del actor. El chimpancé reconoce que lo representado en el vídeo constituye un problema, comprende el propósito del humano y elige entre las alternativas que se le proporcionan a la que constituye la solución del problema. Por ello, según Delval (1994), puede atribuirse al chimpancé una teoría de la mente, consistente en atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros, y se le puede denominar “teoría”

porque a partir de esos estados mentales, que no pueden percibirse directamente, se hacen inferencias y predicciones sobre la conducta de los otros.

La importancia del estudio de la teoría de la mente radica en que se considera una habilidad prerrequisita para la interacción humana, en tanto que es necesaria para comprender, explicar, predecir y manipular el comportamiento de los demás (Yirmiya, Erel, Shaked & Solomonica – Levi, 1998). Además, la teoría de la mente favorece el autocontrol, la autocomprensión y cualquier tipo de interacción social (Zelazo, Burack, Benedetto & Frye, 1996). Tener teoría de la mente es tener la habilidad de razonar sobre los estados mentales propios y de los demás (Benson, Abbeduto, Short, Bibler & Mass, 1993), reconocerlos como iguales o diferentes (Yirmiya, Solomonica – Levi & Shulman, 1996) y utilizarlos para explicar y predecir acciones (Molina y Amador, 2010).

Son muchos los experimentos utilizados en la evaluación de la teoría de la mente pero el de mayor repercusión e influencia en las investigaciones posteriores fue el realizado por Wimmer y Perner (1983) sobre la comprensión de la creencia falsa. Tal y como puede verse en Delval (1994), se trata de una situación sencilla en la que Sally, una niña, guarda una canica en una cesta y sale de la habitación. Otra niña, Anne, cambia la canica a una caja en ausencia de Sally. Sally vuelve a la habitación a buscar su canica. ¿Dónde la buscará, en la cesta o en la caja? Esto es lo que tiene que contestar un niño que ha asistido a toda la escena. Véase Figura 1.

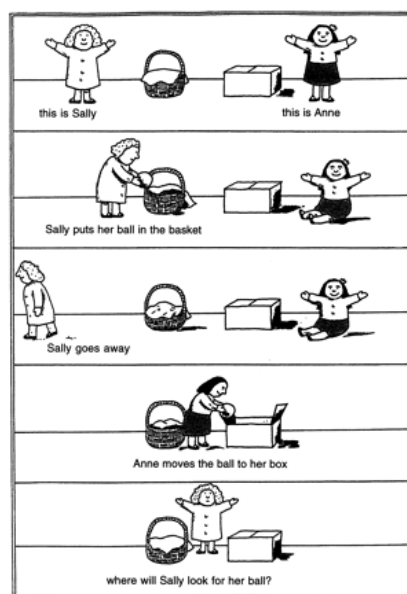


Figura 1. Prueba de Anne y Sally

El sujeto tiene que comprender que Sally no ha visto que cambiaban la canica de sitio, por lo que creará, erróneamente, que la canica está en la cesta donde la dejó e irá a buscarla allí, lo cual es independiente de que el niño haya visto que la cambiaban de sitio. Si el sujeto supone que Sally la buscará en la caja donde realmente se encuentra, está basándose en su propio conocimiento, pero si afirma que la buscará en la cesta, está atribuyendo a Sally la creencia, que sabe que es errónea, de que la canica está en la cesta donde la dejó. Eso supone, entonces, hacer inferencias acerca del estado mental de Sally y comprender cómo éste determina su conducta (Delval, 1994). La tarea se resuelve satisfactoriamente a los 4 años, cuando aparece una clara distinción entre los contenidos de los estados mentales propios y los ajenos. Antes de esa edad, niños y niñas creen que Sally buscará la canica en la caja de Anne.

Siguiendo a Palacios, Marchesi y Coll (2004), otra de las situaciones utilizadas en el estudio de la teoría de la mente es esta: “Se muestra a Alberto un tubo de cartón de una conocida marca de caramelos; el tubo está recubierto por una foto de esos caramelos. Se agita el tubo y se pregunta a Alberto, que dice que dentro hay caramelos, pero al abrirlo se ve que en realidad hay dos pequeños lápices de colores. A continuación se le dice a Alberto que se va a repetir la experiencia con su hermana Alicia; según Alberto ¿qué creará Alicia que hay dentro del tubo de cartón después de oír cómo suena al moverlo? Puesto que hay una diferencia entre el estado mental del niño entrevistado (sabe qué hay dentro del tubo) y el del protagonista de las historias (Alberto cree inicialmente que el tubo tiene caramelos), según los autores mencionados arriba, se trata de saber si el niño entrevistado responderá en función de lo que él ya sabe, o de lo que realmente sabe el protagonista. La tarea se resuelve satisfactoriamente a los 4 años, cuando aparece una clara distinción entre los contenidos de los estados mentales propios y los ajenos. Antes de esa edad, niños y niñas creen que Alberto supondrá que Alicia sabe que lo que hay dentro del tubo de caramelos son dos lápices de colores.

Debido a que los niños tienen que atribuir una creencia falsa para responder a la pregunta, sabemos que comprenden que las personas tienen creencias. Si la creencia que atribuyen es falsa, es necesariamente diferente de la suya, mientras que si fuera verdadera, no sabríamos si atribuyen auténticamente creencias a la otra persona o

simplemente asumen que comparte las suyas. Dicho de un modo distinto y quizá mejor, podrían no estar pensando en absoluto en creencias, sino sólo suponiendo que el mundo es como es y que ellos y las demás personas lo ven de la misma manera (Astington, 1993).

Parece pues, y así lo recogen Palacios, Marchesi y Coll (2004), en torno a los 4 años, niños y niñas muestran capacidad para entender que una misma situación puede tener distinto significado para diversas personas, dependiendo de sus expectativas, conocimientos o deseos de partida. A esta edad, pero no antes, parecen entender que dichos procesos mentales determinan nuestro comportamiento y nuestras experiencias, puesto que actúan como filtro interpretativo y guía de la acción.

Por otro lado, el hecho de que esta secuencia de adquisición se haya observado en niños y niñas de culturas muy diferentes, ha llevado a postular a diferentes autores (p.ej. Avis y Harris, 1991) que se trata de una secuencia evolutiva de tipo universal. Otros añaden que las capacidades de la teoría de la mente proceden de un módulo cerebral especializado de carácter innato pero que se activa madurativamente en torno a los 4 años, interpretando que el hecho de que los niños autistas carezcan de teoría de la mente (como se ha concluido repetidamente – Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U., 1985 – ante las dificultades mostradas para superar las pruebas de evaluación correspondientes) y que los chimpancés muestren algunas habilidades representacionales de esta naturaleza, pero sin llegar a la sofisticación de los niños de 4 años, debe entenderse como consecuencia de limitaciones innatas en el cerebro de unos y otros. Quienes adoptan esa posición sostienen que la teoría de la mente es una habilidad específica dependiente de un módulo especializado y no relacionado con las capacidades cognitivas generales. Por el contrario, otros muchos investigadores entienden que las habilidades para representarse los estados mentales de otros no son sino la manifestación de unas capacidades más generales que se originan como consecuencia de la maduración, del desarrollo cognitivo, de las relaciones interpersonales y de las experiencias educativas que ocurren en la vida cotidiana (Palacios, Marchesi y Coll, 2004).

Siguiendo a Barlow & Durand (2006), el trastorno autista, o autismo, es un extraño trastorno infantil que se caracteriza por dificultades significativas en las interacciones sociales y la comunicación, y por patrones de conducta, de interés y de

actividades limitados. En la misma dirección, siguiendo a Barbolla y Villamisar (1993), habitualmente se considera que el deterioro social es el síntoma primario del trastorno (Rutter et al. 1988; Volkmar, 1987; Baron-Cohen, 1988). Esta característica es tan importante y compartida por los individuos así diagnosticados que ha llegado a considerarse que una de las características definitorias de quienes sufren el trastorno autista es que no desarrollan el tipo de relaciones sociales esperadas para su edad (Waterhouse et al., 1996). Esto es, los problemas que experimentan en las interacciones sociales para muchos individuos con autismo tal vez sean más cuantitativos que cualitativos, quizá cuenten con la misma tasa de exposición a los otros pero la forma en que ellos establecen el contacto es inusual (Barlow & Durand, 2006).

Dentro del espectro autista, definido como un conjunto de síndromes del desarrollo y el comportamiento que resultan de ciertas combinaciones de rasgos autistas, encontramos en autismo de Kanner o de bajo funcionamiento y el síndrome de Asperger o autismo de alto rendimiento (Barbolla y Villamisar, 1993).

Tal como recogen p.ej. Barlow & Durand (2006) el trastorno de Asperger se caracteriza por serias dificultades en las habilidades para mantener una interacción social coherente, así como por conductas estereotipadas limitadas y repetitivas pero sin los retrasos graves en el lenguaje o en otras habilidades cognitivas características de las personas con autismo. Estos autores señalan que las personas con este trastorno presentan relaciones sociales difíciles y conductas o actividades limitadas o inusuales pero, a diferencia de las personas con autismo, pueden expresarse verbalmente. Esta tendencia a obsesionarse por hechos misteriosos sobre las personas, unida a un estilo de discurso generalmente formal y pedante, ha hecho que este trastorno sea conocido como el “síndrome del pequeño profesor”. Además, los individuos se muestran torpes y faltos de coordinación.

Como ha sido mencionado, la teoría de la mente es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y experimentar sus sensaciones desde su punto de vista. Implica la capacidad de suponer que otras personas pueden tener conocimientos, motivos o intenciones diferentes de los propios (Cererols, 2010), por lo que estaría a la base de cualquier interacción social. De hecho, el interés en el estudio de la teoría de la mente fue iniciado por el trabajo de Baron-Cohen et al. (1985), quien sugirió que la falta de competencia en la interacción social y la autocomprensión que caracterizan

al autismo se explicaría por la ausencia de la teoría de la mente en personas con este trastorno. Estos autores evaluaron la habilidad de atribuir creencias a otros y predecir el comportamiento en niños autistas, niños con Síndrome de Down y niños que no presentaban ningún déficit. Utilizaron para este propósito la clásica tarea de la falsa creencia conocida como la “Tarea de Anne y Sally” (Wimmer y Perner, 1983) descrita previamente. Encontraron que, mientras el 80% de los niños autistas no superaron la prueba, el 85% de los niños sin déficit (4 años de edad, más jóvenes que el resto de niños) y el 86% de los niños con Síndrome de Down (con menor edad mental que los niños autistas) la superaron sin dificultad. Desde entonces, se han generado una gran cantidad de estudios en el ámbito de la teoría de la mente en los niños autistas (Pilowsky, Yirmiya, Arbelle & Mozes, 2000), sugiriendo que el déficit en la teoría de la mente es típico de estos niños y podría explicar sus déficits cognitivos (Baron-Cohen, 1989; Yirmiya & Shulman, 1996).

Según Cererols (2010), la teoría de la mente se considera una característica tan natural que generalmente no se es consciente de lo que representa disponer de ella, y menos todavía carecer de la misma. Esto último es lo que pasa en las personas con algún trastorno del espectro autista, que no disponen de la teoría de la mente, o tienen esta habilidad muy disminuida. Recoge el autor que Simon Baron-Cohen afirma que el desarrollo de la teoría de la mente se produce de manera natural en los niños pero se ve alterado en los afectados con trastornos del continuo autista. Estas personas quedan así sumidas en un mundo incomprensible e imprevisible, cosa que aumenta su aislamiento. No entienden las reacciones de sus compañeros, familiares, o maestros – los cuales, a su vez, no les entienden a ellos.

La evaluación de las habilidades básicas del aprendizaje (ABLA) es un test que fue desarrollado por Kerr, Meyerson & Flora en 1977, evalúa la capacidad individual de establecer diferentes tipos de discriminación. El ABLA normalmente se administra a individuos con un cierto grado de discapacidad intelectual y examina la facilidad o dificultad con la que un individuo puede aprender una tarea motora simple y cinco tareas de discriminación de dos opciones. Es un test corto de fácil y rápida administración en el que se utilizan un pequeño número de estímulos (Williams & Jackson, 2009).

El rendimiento en el ABLA proporciona información que permite extraer conclusiones respecto al repertorio discriminativo de las personas en tales tareas.

Dichas conclusiones se extraen en parte porque las pruebas son cortas y, por lo tanto, no brindan la oportunidad para que se produzca el aprendizaje durante la evaluación. Además, la investigación muestra que los niveles en los que el individuo falla inicialmente son muy difíciles para él y a menudo requieren una gran cantidad de ensayos (Meyerson, 1977).

La investigación que se describe a continuación se basa en el fenómeno denominado como Teoría de la Mente y la existencia de una posible relación con las habilidades consideradas en el test ABLA. El objetivo de este trabajo es el estudio de esta posible relación. Para ello, se presentan resultados obtenidos con dos niños, uno que supera ambas pruebas y otro que falta en su resolución. A partir de los resultados obtenidos, podremos observar la existencia o no de dicha relación. Si el hecho de superar una de las pruebas, como es la de “Anne y Sally” implica la superación de la otra, ABLA, podríamos afirmar que evalúan las mismas habilidades.

MÉTODO

Participantes

Este estudio se ha realizado con dos niños varones de 4 años, Carlos y Sergio. Carlos es miembro de la Asociación Asperger Almería, si bien aún no ha sido diagnosticado formalmente. Para contar con su participación en la investigación se consulta a la psicóloga de la Asociación, aprovechando el período de prácticas. Sergio, sin ningún diagnóstico, presenta un desarrollo psicológico normal. Sus padres autorizan la participación en el estudio.

Contexto, Instrumentos y Materiales

En este apartado se describe dónde se ha llevado a cabo la investigación así como los instrumentos y materiales necesarios para su realización. Para la evaluación de la teoría de la mente se utilizó una versión de la prueba de “Anne y Sally”. La Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje se realizó mediante la utilización del test con el mismo nombre (ABLA).

Anne y Sally. Esta prueba fue realizada por Wimmer y Perner (1983) para la evaluación de la falsa creencia. Se trata de una situación sencilla en la que Sally, una niña, guarda una canica en una cesta y sale de la habitación. Otra niña, Anne, cambia la canica a una caja en ausencia de Sally. Sally vuelve a la habitación a buscar su canica. La prueba consiste en preguntar a un observador que ha asistido a toda la escena dónde buscará Sally la canica, si en la cesta o en la caja. La prueba nos proporciona información acerca de si existe o no una distinción entre los contenidos de los estados mentales propios y los ajenos.

En esta investigación los materiales utilizados han sido dos muñecas, una cajonera, una lata y una canica (Ver Figura 2).



Figura 2. Material Prueba “Anne y Sally”

Evaluación de la Habilidades Básicas del Aprendizaje (ABLA). Fue desarrollado por Kerr, Meyerson & Flora (1977). Evalúa la capacidad individual de formar varios tipos de discriminación y examina la facilidad o dificultad con la que un individuo puede aprender una tarea motora simple y cinco tareas de discriminación de dos opciones (Williams & Jackson, 2009).

El ABLA es una prueba con seis niveles, y cada uno evalúa diferentes niveles de habilidades discriminativas. El test en cada nivel empieza con un ensayo de

demostración, un ensayo dirigido y una práctica, y un reforzador que se proporciona por cada respuesta correcta. Para superar el nivel son necesarias ocho respuestas correctas consecutivas; no se supera cuando se acumulan ocho respuestas incorrectas consecutivas. Cada nivel presenta progresivamente un tipo de discriminación más compleja y se construye sobre las tareas del nivel anterior. El test termina con el fallo en cualquier nivel, ya que los estudios anteriores demuestran que los individuos que fallan en un nivel no superan los siguientes (Kerr et al., 1977).

En este caso, los materiales utilizados fueron idénticos a los que se describen en la prueba, es decir, una lata amarilla, una caja roja, un cilindro pequeño amarillo, un cubo pequeño rojo y dos piezas de espuma (Ver Figura 3).

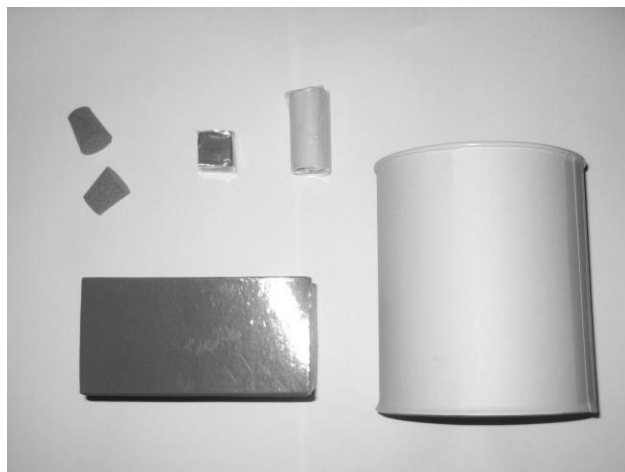


Figura 3. Materiales test ABLA

Además, para recoger los resultados de cada uno de los participantes en cada nivel del test fue necesaria una hoja de registro (Tabla 1 y 2).

En el primer nivel, se coloca uno de los dos recipientes, la lata amarilla o la caja roja, en la mesa frente al sujeto. Tanto el evaluador como el sujeto tienen una pieza de espuma en la mano y se le da al sujeto la siguiente instrucción: “Haz esto” colocando la pieza de espuma en el recipiente. El sujeto responde correctamente cuando coloca su pieza de espuma en el mismo recipiente.

En el segundo nivel el evaluador coloca la caja roja y la lata amarilla en la mesa, con la lata amarilla a la izquierda del sujeto y la caja roja a la derecha. Al sujeto evaluado se le proporciona una pieza de espuma y se le da la siguiente instrucción:

“¿Dónde va?” y la respuesta correcta es la colocación de la pieza en el recipiente amarillo, en el lado izquierdo del individuo.

El tercer nivel es similar al segundo, con la excepción de que la posición de los dos recipientes se alterna al azar entre los diferentes ensayos. La respuesta correcta es la colocación de la pieza de espuma en la lata amarilla, independientemente de su posición en la mesa. Este nivel evalúa la habilidad del individuo de aprender la discriminación simple.

El cuarto nivel presenta el primer test de discriminación condicional. Tanto la lata amarilla como la caja roja se colocan en la mesa frente al individuo y sus posiciones se alternan al azar en los diferentes ensayos. Al individuo se le proporciona o el cilindro pequeño amarillo o el cubo pequeño rojo y la siguiente instrucción: “¿Dónde va?”. El sujeto responde correctamente colocando el cubo pequeño rojo en la caja roja o el cilindro pequeño amarillo en la lata amarilla. La presentación del cilindro amarillo o el cubo rojo se alterna al azar entre los ensayos. Este nivel evalúa la habilidad del individuo de aprender la discriminación visual – visual.

El quinto nivel introduce las discriminaciones intermodales. Estas implican ejemplos y comparaciones desde diferentes modalidades, específicamente visual y auditiva, mientras que los niveles anteriores evaluaban discriminaciones en la modalidad visual. En este nivel, tanto la lata amarilla como la caja roja se colocan en la mesa y sus posiciones no varían durante la prueba. Al individuo se le da una pieza de espuma y se le da la siguiente instrucción: “Ponla en la caja roja (dicho de una manera rápida o entrecortada) o en la lata amarilla (dicho de una manera lenta e interminable). Este test evalúa la habilidad del individuo de aprender las discriminaciones auditivas – visuales simples.

El sexto nivel es similar al quinto excepto que la lata amarilla y la caja roja alternan su posición al azar en los diferentes ensayos. Las instrucciones que se dan son las mismas. Este nivel evalúa la habilidad de realizar una discriminación condicional auditiva – visual.

El contexto en el que tuvo lugar la realización de ambas pruebas fue siempre el mismo para cada sujeto. En el caso de Carlos, utilizamos una de las salas de la Asociación en la que contábamos con una mesa rectangular y dos sillas. A un lado de la mesa se disponía el sujeto y en frente el evaluador. Con Sergio, el trabajo se

realizó en su casa, desplazándose el investigador hasta la misma. La evaluación se produjo en una habitación, utilizando para ello una mesa redonda y dos sillas, sentándose en frente el sujeto evaluado y el evaluador.

Variables y diseño

Este es un estudio correlacional en el que se evalúan la teoría de la mente, según se define y evalúa con la prueba de “Anne y Sally”, y las habilidades básicas del aprendizaje, según se define y evalúa con el ABLA. Las pruebas se aplican y analizan de forma individual, además, de formular comparaciones entre sujetos.

Procedimiento

En este apartado se describe el procedimiento seguido en la administración de las pruebas a ambos sujetos. Primero, se expone la secuencia de trabajo llevada a cabo con Carlos y, después, la seguida con Sergio.

En primer lugar, se produce la administración de la prueba de “Anne y Sally”. Para ello, se recibe a Carlos en la Asociación, aprovechando una de las sesiones programadas, manteniendo una conversación animada con él mientras se le acompaña a la sala dónde va a tener lugar la evaluación. Una vez allí, el sujeto a evaluar se sienta en frente del evaluador y se le dice: “*Vamos a jugar con estas dos muñecas*” (mientras el evaluador las sostiene, cada una con una mano).

Es entonces cuando se le dan las siguientes instrucciones, representando la secuencia con las muñecas: *Ésta es Anne y ésta es Sally. Sally guarda una canica en un cajón y se va de la habitación* (el evaluador representa la secuencia, haciendo que una de las muñecas – Sally – coja la canica y la lleve hasta el cajón. Seguidamente, el evaluador coloca la muñeca debajo de la mesa). *Anne, aprovechando que Sally se ha ido, coge la canica y la esconde en una lata* (el evaluador, coge la otra muñeca y representa la escena en la que Anne coge la canica guardada hasta entonces en el cajón y la esconde en su lata). *Sally vuelve a por su canica* (entonces el evaluador vuelve a colocar la muñeca encima de la mesa) *¿Dónde crees que la buscará?* La secuencia fue representada varias veces para tratar

de controlar que la respuesta proporcionada por el sujeto no fuese una respuesta al azar, al estar ante una prueba con dos posibilidades de respuesta.

Una semana más tarde, aprovechando otra de las sesiones programadas de Carlos con la Asociación, se le recibe de igual manera que la semana anterior, acompañándolo a la misma sala dónde se produjo la primera evaluación. Una vez más, el sujeto se sienta y en frente el evaluador y se le dice: “*Hoy vamos a jugar con esto*” presentándole así el material del ABLA (una lata amarilla, una caja roja, un cilindro pequeño amarillo, un cubo pequeño rojo y dos piezas de espuma).

En el primer nivel, se coloca la lata amarilla en la mesa, frente al sujeto y se reparten las piezas de espuma, una para Carlos y otra para el evaluador. Se le da la siguiente instrucción: “*Haz esto*”, mientras coloca su pieza en el recipiente. Después se lleva a cabo este procedimiento con la caja roja.

Para la evaluación del segundo, se coloca la lata amarilla en la parte izquierda de Carlos y la caja roja en la derecha. Se le proporciona una pieza de espuma y el evaluador da la siguiente instrucción: “¿Dónde va?”. Seguidamente hace una demostración y un ensayo dirigido. Además, Carlos cuenta con una práctica y es entonces, cuando se le pide la respuesta.

En el tercer nivel, se coloca la lata amarilla y la caja roja en la mesa. Igualmente, se le da una pieza de espuma y se procede con la instrucción: “¿Dónde va?”. A continuación se lleva a cabo la demostración y el ensayo de prueba. Después, Carlos realiza la práctica y se le pide la respuesta. En este nivel, la posición de los dos recipientes se alterna al azar en los diferentes ensayos.

En el cuarto, se coloca la lata amarilla y la caja roja en la mesa, alternando sus posiciones en los diferentes ensayos. A Carlos se le proporciona el cilindro amarillo y la siguiente instrucción: “¿Dónde va?”. A continuación, tiene lugar la demostración, el ensayo dirigido y una práctica con cada estímulo. Es entonces cuando se le pide la respuesta. La presentación del cilindro amarillo o del cubo rojo se alterna entre los ensayos.

En la evaluación del quinto nivel, se colocan en la mesa tanto la lata amarilla como la caja roja, sin variar sus posiciones. Se le proporciona a Carlos una pieza de espuma y se le da la siguiente instrucción: “*Ponla en la caja roja (dicho de una manera rápida) o en la lata amarilla (dicho de una manera lenta e interminable)*”. A

continuación se procede con la demostración y el ensayo dirigido y, después de la práctica, se le pide la respuesta.

La prueba queda finalizada en el cuarto nivel, al no superar el quinto. Todos los ensayos superados fueron elogiados con reforzadores sociales. El evaluador se despide de Carlos y agradece su participación a su madre, que lo recoge de la Asociación.

En el caso de Sergio, también se produce primero la administración de la prueba de “Anne y Sally”. Para ello, el evaluador se desplaza a la casa del sujeto a evaluar, siendo recibido y acompañado por los padres del mismo hasta la habitación donde tendrá lugar la administración de la prueba. Una vez allí, y estando el evaluador a solas con Sergio se inicia una conversación animada, se sientan uno en frente del otro y se le dice a Sergio: “*Vamos a jugar con estas dos muñecas*”. A partir de este momento, el procedimiento de administración de la prueba se sucede tal y como se ha descrito con el sujeto anterior.

Una semana más tarde, el evaluador se dirige del nuevo a casa de Sergio siendo recibido de igual manera que la vez anterior. Una vez en la habitación, el evaluador y Sergio se sientan en frente y a éste se le dice: “*Hoy vamos a jugar con esto*” presentándole así el material del ABLA.

La administración de la prueba tiene lugar tal y como se ha descrito en el caso de Carlos a excepción del sexto nivel, el cual no fue presentado a éste por no superar el quinto.

En el sexto nivel, se colocan en la mesa tanto la lata amarilla como la caja roja, variando su posición en los diferentes ensayos. Se le proporciona a Sergio una pieza de espuma y se le da la siguiente instrucción: “*Ponla en la caja roja (dicho de una manera rápida) o en la lata amarilla (dicho de una manera lenta e interminable)*”. A continuación, se procede con la demostración y el ensayo dirigido y, después de la práctica, se le pide la respuesta.

Queda así finalizada la prueba, siendo cada ensayo superado reforzado socialmente. El evaluador se despide de Sergio y sus padres, agradeciendo su colaboración.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tanto por Carlos como por Sergio, de manera individualizada, es decir, intrasujeto, y una comparación entre los resultados obtenidos por ambos (entre sujetos).

Tras mostrar a Carlos la situación basada en la tarea de Wimmer y Perner (1983) de la falsa creencia y formularle la pregunta: “¿dónde buscará Sally la canica, en el cajón o en la lata?” éste respondió que Sally la buscaría en la lata.

En cuanto a la Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje, como se ha mencionado anteriormente, son necesarias ocho respuestas correctas consecutivas para superar cada uno de los niveles.

A partir de los resultados de Carlos, expuestos en la Tabla 1, podemos observar que supera el primer nivel, llevando a cabo ocho respuestas correctas consecutivas, así como en el segundo, tercero y cuarto. En el quinto nivel, el sujeto supera el primer ensayo pero fracasa los ocho siguientes, dando lugar así a la no superación y, por tanto, finalización de la prueba.

Basándonos en estos resultados, podemos observar que Carlos supera hasta el cuarto nivel del test, contando entonces con la habilidad de aprender la discriminación posicional, la discriminación simple así como la discriminación visual – visual.

Tabla 1. Hoja de registro de la Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje Sujeto 1.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Ensayo 1	•	•	•	•	•	
Ensayo 2	•	•	•	•	X	
Ensayo 3	•	•	•	•	X	
Ensayo 4	•	•	•	•	X	
Ensayo 5	•	•	•	•	X	
Ensayo 6	•	•	•	•	X	
Ensayo 7	•	•	•	•	X	
Ensayo 8	•	•	•	•	X	
Ensayo 9					X	

● *Ensayo superado*

X *Ensayo no superado*

A partir de los resultados obtenidos por Carlos, se puede observar que no supera ninguna de las dos pruebas a las que ha sido sometido. Tanto en la prueba de “Anne y Sally” como en el ABLA Carlos no supera las expectativas de las mismas.

En el caso de Sergio, al mostrar la situación de la falsa creencia y formularle la pregunta: “¿Dónde buscará Sally la canica, en el cajón o en la lata?”, éste respondió que Sally buscaría la canica en el cajón, es decir, dónde antes la había dejado.

Considerando los resultados de Sergio (Tabla 2) en la Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje, podemos apreciar que supera el test completo, ejecutando ocho respuestas correctas consecutivas en cada uno de los niveles del test.

Tabla 2. Hoja de registro de la Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje Sujeto 2.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Ensayo 1	●	●	●	●	●	X
Ensayo 2	●	●	●	●	●	●
Ensayo 3	●	●	●	●	●	●
Ensayo 4	●	●	●	●	●	●
Ensayo 5	●	●	●	●	●	●
Ensayo 6	●	●	●	●	●	●
Ensayo 7	●	●	●	●	●	●
Ensayo 8	●	●	●	●	●	●
Ensayo 9						●

● *Ensayo superado*

X *Ensayo no superado*

Basándonos en los resultados obtenidos por Sergio, podemos observar que supera ambas pruebas, al responder correctamente a la pregunta formulada en la prueba de “Anne y Sally” así como al completar con éxito cada uno de los niveles del ABLA.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los presupuestos de la prueba y lo señalado habitualmente en la literatura al respecto, una vez analizadas las respuestas obtenidas de Carlos a la pregunta: “¿Dónde buscará Sally la canica, en el cajón o en la lata?” podemos afirmar que este sujeto aún no ha desarrollado una teoría de la mente, es decir, la capacidad de darse cuenta de que los demás tienen estados mentales (percepciones, deseos, creencias, pensamientos, intenciones) que no coinciden con los propios (Astington, 1993; Perner, 1991; Wellman, 1990). Cabe mencionar aquí que, en contra de lo habitual, y como ha sido señalado, se hicieron varios ensayos de la prueba que resultaron todos incorrectos. Se planteó así porque, dadas las características de la prueba, que supone solo dos opciones de respuesta, extraer conclusiones a partir de un ensayo solamente podría suponer fundamentarse en una respuesta puramente azarosa.

Por lo que se refiere a la Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje, los resultados obtenidos muestran que Carlos, al superar desde el primero hasta el cuarto nivel, posee la discriminación posicional (evaluada en el segundo nivel), la discriminación simple (evaluada en el tercero) y la discriminación visual – visual (evaluada en el cuarto nivel). No cuenta con la habilidad de aprender discriminaciones auditivas – visuales simples así como tampoco posee la habilidad de realizar una discriminación condicional auditiva – visual, evaluadas en el quinto y sexto nivel respectivamente.

Los resultados alcanzados con Sergio llevan a conclusiones diferentes respecto a las variables que se evalúan con cada una de las pruebas. Sergio, al responder que Sally buscará la canica en la cesta, es decir, donde la dejó permite concluir que ha desarrollado (o está desarrollando) una teoría de la mente, antes definida como la

capacidad para darse cuenta de que los demás tienen estados mentales (percepciones, deseos, creencias, pensamientos, intenciones) que no coinciden con los propios (Astington, 1993; Perner, 1991; Wellman, 1990). Esto es, Sergio “da un paso” más allá del conocimiento que tiene de la situación planteada y a la hora de responder se “pone en el lugar” de Sally y el conocimiento que esta tiene acerca de esa misma situación. Lo que permitiría relacionar y traer a colación otros aspectos de relevancia en el estudio de la Teoría de la Mente como la intersubjetividad o la toma de perspectiva.

En cuanto a los resultados obtenidos por Sergio en el ABLA, se obtiene que supera con éxito los seis niveles, proporcionando, por tanto, ocho respuestas correctas consecutivas en cada ensayo. Puede concluirse entonces que Sergio posee la habilidad de aprender la discriminación posicional, la discriminación simple, la discriminación visual – visual, la discriminación auditiva – visual simple y, por último, la discriminación condicional auditiva – visual, evaluadas en los distintos niveles respectivamente. La investigación muestra que el ABLA no sólo predice las habilidades individuales para hacer discriminaciones, también es un alto indicativo del éxito educativo (Williams & Jackson, 2009).

Con estos resultados en consideración se podría decir, al menos en una primera aproximación y a falta de incidir con otro tipo de estudio que suponga una manipulación directa de alguna de las variables en juego, que parece haber alguna relación (otra cuestión sería establecer de qué tipo o grado) entre las dos pruebas utilizadas. Esta relación se observa en ambos niños, mostrándose exitoso uno de ellos con las dos pruebas y fallando en su resolución el otro. Sin duda se cuentan con pocos datos para poder hacer afirmaciones definitivas de algún tipo en una u otra dirección. Sí parece que puedan estar relacionadas de alguna manera, aunque esta relación pueda ser “lejana” y explicada, a su vez, por otras variables no contempladas en ninguna de las prueba. Si fueran totalmente independientes, los resultados alcanzados con una y otra evaluación serían quizá divergentes.

No obstante, deben tomarse estos resultados y este estudio como una aproximación tentativa al análisis de esta relación. Sin embargo, como cualquier acercamiento a un tema de investigación, los resultados resultan suficientemente

sugerentes como para plantearse estudios posteriores más pretenciosos en sus objetivos. Este mismo planteamiento llevado a cabo con un mayor número de participantes debería ser, sin duda, el siguiente paso. Posteriormente debería establecerse un diseño experimental que permitiera, a partir del aislamiento de las variables implicadas, poder concluir de una manera más clara acerca de si las habilidades que mide el test ABLA están a la base de los requerimientos que supone resolver tareas como la de Anne y Sally.

De ser esto así, se abriría una vía hacia la conceptualización de la Teoría de la Mente en términos de habilidades concretas y específicamente delimitadas; lo que también facilitaría su estudio experimental y conocimiento de las variables a que responde. En última instancia, se trata de poder llegar a plantearse cómo enseñar una Teoría de la Mente a los niños que no la desarrollan de manera “natural” (Molina y Amador, 2010; McHugh & Barnes – Holmes, 2009)

REFERENCIAS

- Astington. J. W. (1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Pp. 144-176. Madrid: Morata
- Avis, J. y Harris, P. (1991). Belief – desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child development*, 62, 460 – 467.
- Barbolla, M. A. y Villamisar, D. A (1993). La “Teoría de la Mente”y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de Educación*, Vol. 4 (2) – 11-28.
- Barlow, D. H. & Durand, V. M. (2006). *Psicopatología*. Pp. 502-511 Thomson.
- Baron – Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith U (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37 – 46.
- Baron – Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? *Journal of autism and developmental disorders*, 18, 379 – 402.
- Baron – Cohen, S. (1989). The autistic child’s theory of mind. A case of specific developmental delay. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 30, 285 – 297.

- Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler, J. & Mass, F. (1993). Development of theory of mind in individuals with MR. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 427 – 433.
- Cererols, R. (2010). *Descubrir el Asperger*. Pp. 54-58 Piral.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Pp. 357-361 Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Kerr, N., Mayerson, L. & Flora, J.A. (1977). The measurement of motor, visual, and auditory discrimination skills [Monograph issue]. *Rehabilitation Psychology*, 24, 95 – 112.
- Meyerson, L. (1977). AVC behavior and attempts to modify it [Monograph issue]. *Rehabilitation Psychology*, 24, 119 – 22.
- Molina, F.J. & Amador, M.C. (2010). Theory of Mind in Young People with Down's syndrome. *International Journal of Psychology and Psychiatric Therapy*, 2010, 10, 3, 363 – 385.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Psicología y Educación pp. 285-290 . Alianza Editorial.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, Ma: MIT Press (Ed. Cast.: *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós
- Pilowsky, T., Yirmiya, N., Arbelle, S. & Mozes, T. (2000). Theory of mind abilities of children with schizophrenia, children with autism, and normally developing children. *Schizophrenia Research*, 42, 145 – 155.
- Rutter, M. & Schopler, E. (1988). Autism and Pervasive Developmental Disorders. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.). *Diagnosis and assessment in autism*. Plenum Press Corporation.
- Volkmar, F. R. (1987). Social development. In D. J. Cohen, A. M. Donnellan y R. Paul (Eds.), *Handbook of autism and pervasive development disorders*. New York: Willey.
- Waterhouse, L., Morris, R., Allen, D., Dunn, M., Fein, D., Feinstein, C., Rapin, I. & Wing, L. (1996). Diagnosis and classification in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 59 – 86.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Ma.: MIT Press (Ed. Cast.: *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1995).

- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*, 103 – 128.
- Williams, W.L. & Jackson, M.L. (2009). The assessment of Basic Learning Abilities (ABLA) and Its Relation to the Development of Stimulus Relations in Persons with Autism and Other Intellectual Disabilities. *Derived Relational Responding*. Raincoast Books.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M. & Solomonica – Levi, D. (1998). Meta – analyses comparing theory of mind abilities duals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, *124*, 283 – 307.
- Yirmiya, N., Solomonica – Levi, D. & Shulman, C. (1996). The ability to manipulate behavior and to understand manipulation of beliefs: A comparison of individuals with autism, mental retardation, and normal development. *Developmental Psychology*, *32*, 62 – 69.
- Zelazo, P.D., Burack, J.A, Benedetto, E. & Frye, D. (1996). Theory of mind and rule use in individuals with Down's syndrome: A test of the uniqueness and specificity claims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37*, 479 – 484.



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Anexo 1

**ENTREGA DE COPIA DIGITAL DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER /
TRABAJO FIN DE GRADO / PROYECTO FIN DE CARRERA**

1.	Datos del alumno/a y del trabajo
Apellidos, Nombre: Méndez García, Isabel María	
DNI: 45599936K	
E-Mail: isamendezgarcia@gmail.com	Tfno.: 650146905
Grado/Máster/Titulación (Indicar especialidad, en su caso) Máster en Intervención Psicológica en Ámbitos Clínicos y Sociales (Itinerario de Psicología Clínica).	
Título del Trabajo: La Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje (ABLA) y la "Tarea de Anne y Sally" en la Teoría de la Mente	
Fecha de entrega: Junio 2011	
Director/Tutor (es): Molina Cobos, Francisco Javier	

2.	El alumno/a firmante ha realizado la entrega de una copia digital de su trabajo para su depósito en la Biblioteca Universitaria, AUTORIZANDO a:	
Su difusión en acceso libre (Marcar con una X lo que corresponda)	SI <input checked="" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

*Fdo.: Isabel M^a Méndez García.