



Universidad Autónoma  
de Madrid

**Biblos-e Archivo**  
Repositorio Institucional UAM

**Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid**

<https://repositorio.uam.es>

Esta es la **versión de autor** del artículo publicado en:  
This is an **author produced version** of a paper published in:

Infancia y Aprendizaje 33.2 (2010): 235 – 254

**DOI:** <https://doi.org/10.1174/021037010791114634>

**Copyright:** © 2010 Fundación Infancia y Aprendizaje

El acceso a la versión del editor puede requerir la suscripción del recurso

Access to the published version may require subscription

Efectos de sugestión en preescolares: Capacidades mentalistas y diferencias individuales en sugestionabilidad.

Margarita Diges, Amparo Moreno y Nieves Pérez-Mata  
Facultad de Psicología. U. Autónoma de Madrid

### *Resumen*

*Presentamos una investigación sobre las relaciones entre las capacidades mentalistas, la memoria y la sugestionabilidad en preescolares. Noventa y nueve preescolares (de 39 a 87 meses) participaron en dos sesiones experimentales en las que una entrevistadora evaluó, primero, sus capacidades mentalistas y sugestionabilidad a través de dos escalas y, una semana después, otra entrevistadora realizó pruebas de recuerdo libre y reconocimiento así como preguntas sugestivas sobre acciones desarrolladas en la primera sesión. Los preescolares con un nivel inferior de teoría de la mente aceptaron más sugerencias, recordaron peor y puntuaron más alto en la escala de Sugestionabilidad. En contextos aplicados, esto significa que los preescolares con menor capacidad mentalista también recordarán peor, serán objeto de más sugerencias y las aceptarán en mayor grado.*

*Palabras clave:* teoría de la mente, sugestionabilidad individual, sugestión, memoria, preescolares, contextos forenses.

### **Suggestion effects in preschoolers: Mentalist skills and individual differences in suggestibility.**

#### *Abstract*

*Relationships between mentalist skills, memory and suggestibility in preschoolers are examined. A total of two experimental sessions were developed. First, ninety-nine preschoolers (from 39 to 87 months) were administered two scales related with Theory of Mind and Individual Suggestibility. A week later, a different interviewer asked children free recall and recognition as well as suggestive questions about activities performed in Session 1. Preschoolers low in Theory of Mind accepted more often suggestions, exhibited lower levels of free recall and recognition, and scored higher in Suggestibility. In forensic contexts, preschoolers with a less developed theory of mind will fail more in their recall, will be disproportionately subjected to suggestive interviews and they will be prone to accept the suggestion.*

*Keywords:* theory of mind, suggestibility, suggestion, preschoolers, forensic contexts

*Agradecimientos:* Esta investigación ha sido posible gracias al proyecto de investigación SEJ2004-07655 subvencionado por la DGICYT. Además, agradecemos la colaboración de Soledad Herrera, María López Rodil y Nuria Malibrán en calidad de entrevistadoras y/o transcriptoras; así como la valiosa ayuda de Karina Solcoff en la preparación del material, y a Soledad Herrera su ayuda en la codificación y análisis de los datos. El editor y dos revisores anónimos han contribuido a mejorar el texto con sus valiosos comentarios. Por último, nuestro especial agradecimiento a los padres, preescolares y dirección del C.E.I.P. *Vicente Alexandre* de Torrejón de Ardoz (Madrid).

*Correspondencia con las autoras:* Margarita Diges. Facultad de Psicología.C/ Iván Pavlov, Cantoblanco.U. Autónoma de Madrid. Madrid 28049. E-mail: mdiges@uam.es

## **Efectos de sugestión en preescolares: Capacidades mentalistas y diferencias individuales en sugestionabilidad.**

*El relato del niño no presenta indicios de fabulación; podemos descartar que la niña sea significativamente sugestionable; el niño no se muestra sugestionable;* son afirmaciones que podemos encontrar en informes periciales presentados en los Juzgados en numerosos casos de supuestos abusos sexuales a menores. Paradójicamente, al mismo tiempo que los jueces basan cada vez más sus decisiones en nuestros informes, los psicólogos nos cuestionamos hasta qué punto podemos hacer afirmaciones como las anteriores si no disponemos de instrumentos objetivos en los que basarnos.

Por otro lado, las afirmaciones anteriores se producen en un contexto en el que se pretende obtener información de los niños sobre supuestos episodios del pasado más o menos reciente. Niños y niñas se ven así sometidos a “exploración” en el ámbito judicial como testigos o víctimas en la investigación de delitos, tratando de conseguir de ellos relatos completos y exactos. Aunque este es el objetivo al que todos aspiramos, lo cierto es que los niños más pequeños tienen más dificultades para proporcionar un relato amplio sobre cualquier hecho y, por tanto, son más susceptibles a la formulación de preguntas. En la práctica esto supone una auténtica dificultad, pues los problemas de memoria de los niños invitan a la pregunta, a menudo sugestiva, por parte del profesional que realiza la exploración (imaginemos cómo preguntan los padres preocupados, legos en estos temas). Quizá la pregunta sugestiva más frecuente en el ámbito aplicado es la que se responde simplemente con un *sí* o un *no*, especialmente si al que pregunta no le satisface del todo la respuesta: “¿Te tocó en alguna parte de tu cuerpo? *No*. “¿Estás seguro de que no te tocó?; a mí puedes decírmelo” *No*. “Vale, ahora contéstame ¿te tocó: sí o no?”. El esquema de esta secuencia se produce en muchos casos reales y tiene como

consecuencia que el niño puede terminar diciendo el *sí* que se le ha estado sugiriendo.

Por tanto, nos encontramos ante situaciones en que la corta edad de los niños lleva a peor recuerdo de los acontecimientos, y ello invita a seguir indagando a través de preguntas, con el consiguiente riesgo de sugestión. Sin embargo, los preescolares, aún compartiendo la misma edad, pueden presentar diferencias tanto en su memoria como en su vulnerabilidad a la sugestión, por lo que parece necesario investigar sobre estas cuestiones más de cerca.

La investigación que se presenta aquí trata precisamente la cuestión de la sugestionabilidad infantil, examinando en concreto: a) los factores de capacidades mentalistas y sugestionabilidad en preescolares; b) qué relaciones tienen esas variables con el recuerdo correcto de un suceso vivido, y con la aceptación de información sugerida a través de preguntas (con el consiguiente riesgo de crear recuerdos falsos); y c) cómo se relacionan esas variables entre sí.

Por lo que respecta a la sugestionabilidad debemos señalar dos significados claramente relacionados: *sugestión experimental* y diferencias individuales en *sugestionabilidad*. Respecto al primer término, la *sugestión experimental* aludiría a las condiciones (i.e. la demora, el orden de las cuestiones) en las que las preguntas directivas o sugestivas tienden a contaminar los informes verbales de las personas cuando recuerdan (Loftus, 1975; Davis y Loftus, 2007). Desde una perspectiva evolutiva, aunque los fenómenos de sugestión inducidos a través de preguntas en el laboratorio se han obtenido inicialmente con adultos (Loftus, 1975; Loftus, Miller y Burns, 1978/1997), hay datos suficientes para afirmar que los más pequeños son los más vulnerables a la sugestión (Bruck y Ceci, 1999; Ceci y Bruck, 1993; Ceci, Bruck y Battin, 2000; Ceci, Ross y Toglia, 1987).

En relación con el segundo término, la *sugestionabilidad* se refiere a una característica individual de la persona a la que se incita a responder. Gudjonsson (2003, p. 361) la operativiza como las “respuestas individuales a *preguntas dirigidas* y a la *retroinformación negativa* cuando

se pide que informen de un suceso factual a partir del recuerdo”. De nuevo, las diferencias encontradas inicialmente entre adultos (Gudjonsson, 1992, 2003) han sido puestas de manifiesto más tarde entre niños a través de pruebas similares a las diseñadas por este investigador.

Establecida la edad como una variable del sujeto inequívocamente relacionada con la sugestionabilidad, debemos plantearnos desde el punto de vista teórico que, en este tipo de estudios y sin negar su relevancia, la edad se comporta más como un factor descriptivo que explicativo. La edad refleja un conjunto de cambios, de procesos o de factores que aparecen asociados con ella. Más aún, las investigaciones evolutivas nos ponen sobre aviso de que los cambios comportamentales típicamente asociados con la edad no siempre son lineales sino que pueden producir patrones en forma de U, es decir, los sujetos mayores rinden menos que los pequeños (Karmiloff-Smith, 1992) aunque hayan avanzado conceptualmente. En el caso de la sugestionabilidad, Ceci, Papierno y Kulkofsky (2007) han encontrado que, en ciertas condiciones, un mayor grado de organización semántica del conocimiento puede llevar a que los niños mayores de la muestra sean más sugestionables que los pequeños. En cualquier caso, desde un punto de vista teórico, la edad resulta una explicación poco satisfactoria de los distintos cambios comportamentales observados.

Por ello, las investigaciones posteriores se plantearon qué factores específicos subyacían a esta correspondencia entre mayor vulnerabilidad y menor edad. Así, por ejemplo, Ceci, Ross y Toglia (1987) encontraron que cuando la información engañosa la proporcionó un niño en lugar de un adulto, el efecto de sugestión disminuyó, aunque no desapareció completamente, de manera que el efecto puede deberse en parte a *características de la demanda*, pero no es el único factor responsable.

Otros trabajos han apelado a factores de distinta naturaleza, como la propia situación experimental, o factores cognitivos tales como la capacidad de discriminación de fuente (Giles,

Gopnik y Heyman, 2002; Lindsay y Johnson, 1989), el control inhibitorio (Melinder, Endestad y Magnussen, 2006; Scullin y Bonner, 2006), la memoria, la inteligencia, o las habilidades lingüísticas (véase Bruck y Melnyk, 2004).

### **ToM y Sugestionabilidad**

Nuestra investigación ha examinado específicamente la influencia de un elemento a caballo entre lo social y lo cognitivo: el desarrollo de una teoría de la mente. De este modo, hemos indagado en la correspondencia entre las capacidades mentalistas y la sugestionabilidad, y en los efectos que pueden tener ambas en el recuerdo y en la aceptación de sugestión experimental.

El término *teoría de la mente* (ToM) se ha utilizado para referirse a un vasto campo de investigación sobre cómo se desarrolla filogenética y ontogenéticamente la comprensión de la mente (Premack y Woodruff, 1978; Wimmer y Perner, 1983). La ToM es un conjunto de principios que estructuran nuestra comprensión sobre cómo los individuos representan e interpretan la experiencia, y proporciona una base conceptual para comprender, explicar y predecir el comportamiento humano (Flavell, Miller y Miller, 2002; Perner, 1991). Dicho de otro modo, una persona tiene una teoría de la mente si atribuye estados mentales a sí mismo y a otros. Un sistema de inferencias de este tipo se considera una teoría porque dichos estados no son directamente observables y el sistema puede utilizarse para predecir la conducta de los otros.

Si atendemos al aspecto evolutivo, diversas investigaciones (Astington, 1993; Perner, 1991; Wellman, 1990) han mostrado cambios importantes, entre los 3 y los 6 años, en el desarrollo de las capacidades mentalistas. Wellman (Wellman, 1990; Wellman y Woolley, 1990) ha propuesto una secuencia evolutiva de acuerdo con la cual los preescolares comenzarían por una *psicología del deseo*, esto es, la atribución a las personas de deseos -entendidos como disposiciones internas intencionales- y la comprensión de que éstos guían las acciones y, por tanto, deseos diferentes predisponen a acciones diferentes. Más tarde desarrollarían una

*psicología de la creencia-deseo* que incluiría la noción de que la mente alberga representaciones del mundo cuyo contenido puede ser cierto o falso. Dentro de esta psicología de la creencia-deseo podríamos establecer un momento inicial –en el que se comprende, por ejemplo, que creencias diferentes pueden dar lugar a acciones diversas- y un momento más maduro en que se entiende la *falsa creencia*. Estos cambios en la teoría de la mente pueden estar relacionados con la memoria y la sugestión.

Respecto a la conexión general entre recuerdo y teoría de la mente, Perner (2000; Perner, Kloo y Gornik, 2007) ha señalado la ToM como un prerrequisito para representar los sucesos del pasado en una memoria episódica, autooética (en el sentido de Tulving, 1985). Desde esta perspectiva, la memoria episódica supone una reflexión sobre hechos pasados *como tales* hechos pasados, que la persona conoce como *personalmente experimentados*. La conciencia de estos rasgos del recuerdo –situar algo en nuestro pasado, saber qué conocemos- sólo nos la puede proporcionar una lectura de nuestra propia mente (de ahí, el término autonético que emplea Tulving para referirse al tipo de conciencia autorreflexiva que acompaña al recuerdo autobiográfico). De manera que si, por un lado, parece claro que las diferencias en ToM (en los niños entre 3 y 6 años) pueden llevar a diferencias fundamentales en la forma y cantidad de recuerdo de sucesos pasados, por otro lado también parece razonable sugerir que esas diferencias expliquen la distinta vulnerabilidad a la sugestión dentro de ese rango de edad, puesto que sus habilidades de representación no garantizarían una adecuada distinción entre lo que pertenece a su pasado autobiográfico por haberlo experimentado directamente, y lo que se les dice (o sugiere) que les ha sucedido.

Abundando en este tema concreto, las diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a la sugestión, Welch-Ross (1999) ha señalado tres aspectos responsables de la vinculación entre la ToM y la sugestionabilidad: a) la comprensión de la relación entre experimentar algo y

conocerlo; b) la capacidad para razonar sobre representaciones mentales en conflicto; y c) la conciencia de los orígenes específicos de la experiencia que producen el conocimiento.

Veámoslos con detalle. Respecto al primer aspecto, conforme el niño desarrolla la conciencia de que vivir un acontecimiento es condición necesaria para tener información sobre ello, puede juzgar que él sí posee ese conocimiento del hecho, y que la persona que le entrevista no lo posee. De ahí que sea menos susceptible a aceptar la sugestión.

En segundo lugar, la ToM supone entender que nuestras creencias tienen una naturaleza representacional, no son fieles reflejos de una realidad única y, por tanto, que diferentes mentes pueden tener diferentes representaciones de un mismo hecho, e incluso una misma persona puede cambiar de representación. Llevado al problema de la sugestión, una niña que crea que sólo puede existir una representación correcta de la realidad, o no sea capaz de razonar simultáneamente sobre dos representaciones, será más proclive a aceptar la información sugerida en tanto revisará su anterior representación con el fin de mantener una única representación, la más reciente, la que le proporciona la persona que lleva a cabo la entrevista. Otra niña, con una teoría de la mente más desarrollada, comprenderá que pueden existir representaciones diversas, incluso contrarias, de un mismo hecho y estará así facultada para mantener la propia como la legítima aún conociendo la existencia del otro punto de vista. Con todo hay que señalar que el que mantenga o no su creencia no dependerá sólo de factores intelectuales, sino que también pueden influir factores sociales.

Por último, resistir la sugestión es más fácil cuando el niño es capaz de atribuir correctamente una fuente específica al conocimiento (“lo sé porque lo he experimentado”, “lo sé porque me lo han dicho, pero no lo he visto directamente”, ...). Cuando el niño no codifica adecuadamente esta fuente, o no sabe cómo hallar en su recuerdo las claves para conocer la fuente de ese conocimiento, sus atribuciones incorrectas incrementarían la sugestionabilidad.



En resumen, tanto esos tres aspectos señalados por Welch-Ross (1999), como las afirmaciones de Perner (2000) sobre la relación entre ToM y memoria autobiográfica, llevan a las mismas predicciones empíricas sobre la relación entre el nivel de ToM y la susceptibilidad a la sugestión, en el sentido de que se esperaría que los niños con menos competencias mentalistas fueran más fácilmente sugestionables que los niños que alcancen niveles superiores de ToM.

Sin embargo, la revisión exhaustiva de Bruck y Melnyk (2004) sobre diferencias individuales y sugestionabilidad infantil ofrece un panorama inesperado respecto a ToM. De entrada, sólo se habían realizado 11 investigaciones con preescolares (el rango más propicio para la variabilidad individual en ToM), y los resultados son poco concluyentes: 4 estudios no encuentran conexión entre ambas variables; en 2 estudios, el incremento en ToM supuso incremento en sugestionabilidad. Por último, 5 trabajos (de los 11) encontraron la relación negativa predicha, esto es, que la sugestionabilidad disminuía a medida que se incrementaba el nivel de ToM.

Pero creemos que ciertas características de los estudios incluidos en ese trabajo podrían explicar la escasez de relaciones entre ToM y sugestionabilidad: de los 11 estudios, 7 emplean sólo una o dos tareas de ToM; 2 experimentos usan tres tareas, y los 2 restantes utilizan seis tareas de ToM. Aunque a simple vista no puede decirse que el empleo de un rango más amplio de tareas de ToM incremente el número de correlaciones con las medidas de sugestionabilidad, también es verdad que una clasificación ordenada de tareas de ToM en términos de capacidad mentalista no ha aparecido hasta más recientemente (Wellman y Liu, 2004), de manera que, al menos, tenemos que cuestionar qué nivel de competencia mentalista de los niños participantes se han evaluado con las tareas empleadas en esos estudios, pues eso podría explicar no sólo la contradicción entre resultados sino, más importante, que los resultados sean contrarios a las predicciones teóricas.

Investigaciones posteriores (Scullin y Bonner, 2006) han hallado que aunque ToM no correlacionaba significativamente con medidas de sugestionabilidad individual, sí lo hacía con errores en preguntas sugestivas en situaciones de entrevista con una presión fuerte, de tal manera que los niveles superiores de ToM implicaban menos errores. A la hora de explicar sus resultados, estos autores aluden a que una presión social adicional puede hacer más sobresaliente la perspectiva del entrevistador para los niños con más competencia en ToM.

Por tanto, aunque un problema tan complejo como edad y sugestionabilidad no se resuelva aludiendo a un único factor, en este caso, ToM, las capacidades mentalistas siguen siendo buenas candidatas como un ingrediente explicativo para esa mayor vulnerabilidad de los preescolares. Pero también desde esa perspectiva, Bruck y Melnyk (2004) señalaron dos explicaciones básicas sobre las relaciones entre ToM y sugestionabilidad, que llevarían a predicciones a veces contradictorias. La primera afirmaría que cuando los niños llegan a apreciar que una persona puede mantener una creencia diferente de la suya, pueden rechazarla con mayor facilidad. La segunda propone una relación diferente: cuando la niña aprecia que una persona puede mantener una creencia diferente de la suya, puede aceptar la de la otra persona (a sabiendas de que es falsa) en aras de la delicadeza social. Dicho de otro modo, lo que están planteando es que cuando un niño tiene suficiente competencia mentalista como para discriminar entre lo que ha visto y lo que se le sugiere, su respuesta puede ser más bien cognitiva (“acepto lo que vi y rechazo lo que me sugieren”) o más bien social (“acepto lo que me dicen, aunque sé que no es lo que pasó”). Sin embargo, lo que no tenemos tan claro desde un punto de vista empírico es qué es lo que ocurre cuando los niños están a cierta distancia de ese dominio completo de ToM: ¿Qué relaciones hay entre los diversos grados de ToM y las diferencias en sugestionabilidad?; y ¿cómo responden ante la sugestión experimental los preescolares que difieren en ToM y en sugestionabilidad?

## La medida de la sugestionabilidad

Precisamente ambos aspectos, cognitivo y social, son los que subyacen a las escalas que tratan de medir diferencias individuales en sugestionabilidad, de manera que comentaremos brevemente esas escalas y su aplicación a preescolares.

Interesado por el problema forense de la voluntariedad de la confesión del sospechoso adulto, Gudjonsson (1992, 2003) desarrolló su Escala de Sugestionabilidad (GSS1 y su forma paralela, GSS2) (Gudjonsson, 1997) para evaluar las respuestas del individuo a “preguntas sugestivas” y a “retroalimentación negativa” cuando se le pide que informe de un suceso a partir de su memoria (Gudjonsson, 2003). De este trabajo pionero derivan las escalas que se han aplicado a niños.

En nuestro trabajo hemos adaptado la escala BSSC (Book Suggestibility Scale for Children) de Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg (2005) al castellano y la hemos puesto a prueba con niños de entre 3 y 7 años. Como la de Gudjonsson, de la que se deriva, la escala BSSC emplea una narración, en concreto un cuento infantil, que se lee a los participantes, apoyándose en láminas de colores que ilustran los contenidos, y después se realiza una serie de preguntas específicas, la mayoría de las cuales son sugestivas. Tras responder a la serie se le dice a la niña que ha cometido varios errores (aunque no haya cometido ninguno), y que por eso es necesario preguntarle de nuevo todas. Se le pide que sea más exacta que la primera vez.

Cualquier cambio en las respuestas, respecto a la primera vez que contestó, se anota como *Cambio*. La medida en que acepta las cuestiones engañosas se puntúa como *Cesión (Yield)*. Cesión y Cambio se suman para producir la puntuación global de *Sugestionabilidad Total*.

Así, de la escala se derivan dos tipos razonablemente independientes de sugestionabilidad, Cesión mide la aceptación de información engañosa sobre el cuento, mientras que Cambio mide cómo se responde a la presión del interrogatorio. En cuanto a la relación de estas medidas con

aspectos cognitivos y sociales, los datos empíricos parecen relacionar de forma consistente las diferencias individuales en Cesión con diferencias en factores cognitivos, mientras que las variaciones en Cambio serían más sensibles a diferencias e influencias de tipo social (Bruck y Melnyk, 2004).

Con todo, cabe preguntarse si los cambios en las respuestas de los preescolares (a la indicación de que se han equivocado y que hay que repetir las preguntas) son realmente respuestas de “presión social”, pues es posible que los más pequeños no recuerden bien sus primeras respuestas, lo que produciría un patrón de respuestas al azar en la segunda ocasión. Si esto fuera así, en parte podría explicar que las variables cognitivas no mostraran correlaciones con este factor de Cambio, mientras que serían mucho más potentes para mostrar relaciones con Cesión.

Basado en estos elementos, el experimento que presentamos a continuación persigue dos objetivos: por un lado, pretende establecer las relaciones entre sugestión y capacidades mentalistas a través de una escala graduada de tareas de ToM; por otro lado, busca examinar el efecto de las variaciones individuales en ambas variables, tanto sobre el recuerdo correcto de un suceso experimentado por el niño como sobre su aceptación de preguntas sugestivas.

## **MÉTODO**

*Participantes:* Un total de 99 niños (47 niños y 52 niñas), con edades comprendidas entre los 3 y 7 años (de 39 meses a 87 meses;  $M = 63.5$ ,  $Sd = 15.8$ ) participaron en el estudio. Todos ellos procedían de un colegio público. Antes del experimento, se obtuvo el consentimiento informado de padres o tutores para su participación en el estudio.

### *Materiales y medidas*

Cada niño participó en dos sesiones grabadas audiovisualmente, con una semana de intervalo entre ambas. Por ello, presentaremos los materiales siguiendo el orden de las sesiones.

En las dos ocasiones, la persona que entrevistaba a la niña disponía de un protocolo o guión, para seguir al pie de la letra, donde figuraban las tareas y preguntas que se proponían al niño, así como la forma de anotar rápidamente las respuestas de cada participante.

Sesión 1:

- Versión castellana de la *Escala de Sugestionabilidad* (BSSC, de Melinder, Scullin, Gunnerød y Nyborg, 2005). La prueba consiste en la lectura del cuento “Javi y los extraterrestres” de unos 15 minutos de duración, que se apoya en un conjunto de 16 láminas coloreadas que muestran a los personajes y las acciones que suceden en el cuento (un total de 91 detalles). A lo largo de la narración, los dos extraterrestres llegados a la Tierra a correr aventuras, se encuentran con Javi, un niño que ha perdido a su perro. Mientras le ayudan a buscarlo van encontrando a un conjunto de personajes llamativos que les indican dónde o quién podría informarles sobre el paradero del perro. El cuento tiene un final feliz cuando encuentran al perro y los extraterrestres se despiden de todos porque regresan a su planeta.

Tras la lectura del cuento<sup>i</sup>, con una demora variable de entre 3 y 6 minutos ( $M = 3,5$  minutos; durante la cual se pasan las pruebas de ToM), se plantea la serie de 18 preguntas (de sí/no) sobre el cuento: 14 sugestivas entremezcladas con 4 verdaderas<sup>ii</sup>. Nada más terminar de hacer esas preguntas se le dice al niño: “¡Huy! Creo que te has confundido en alguna pregunta, voy a volver a hacértelas otra vez, a ver si esta vez te sale mejor”. Se realizan las preguntas de nuevo y se anotan las respuestas dadas en las dos ocasiones. Las medidas que se derivan de la Escala de Sugestionabilidad (BSSC) son:

- . *Reconocimiento correcto*: el número de preguntas verdaderas que responde correctamente la primera vez (entre 0 y 4).
- . *Cesión*: la medida en que acepta las cuestiones engañosas la primera vez y que puede variar entre 0 y 14.

. *Cambio*: Cualquier cambio en las respuestas, respecto a la primera vez que contestó. La medida puede variar entre 0 y 18.

. *Sugestionabilidad Total*: Es la suma de las puntuaciones obtenidas en Cesión y Cambio, por tanto, su rango de variación oscila entre 0 y 32.

- *Tareas de ToM*: Tal como apuntamos en líneas anteriores, los resultados no sólo diferentes sino contradictorios de investigaciones previas nos disuadieron de la conveniencia de utilizar una sola tarea o tareas aisladas cuya progresión evolutiva no hubiera sido además puesta a prueba. Por otro lado, coincidimos con Wellman y Liu cuando argumentan que “un conjunto ordenado de tareas proporciona una medida mejor para utilizarse en la investigación de diferencias individuales que examine la relación entre ToM y otros factores” (Wellman y Liu, 2004, p.524), en nuestro caso, ToM y sugestionabilidad. Por tanto, elegimos la escala desarrollada por estos autores que incluye 6 tareas en orden creciente de dificultad. En la Tabla I presentamos una breve descripción de cada tarea así como de los materiales, preguntas y criterios de puntuación.

-----  
Insertar Tabla I aproximadamente aquí  
-----

Si el niño pasaba la primera tarea (*Comprensión de deseos diferentes*), se proseguía con la siguiente (*Comprensión de creencias diferentes*), hasta terminar con la sexta y última tarea (*Emoción real y aparente*). Al cometer dos fallos consecutivos, la evaluación finalizaba. Las tareas intermedias fueron, en este orden: *Acceso al conocimiento*, *Creencia falsa explícita* y *Creencia-emoción*. La medida, por tanto, en competencias mentalistas es el número de tareas que consiguen resolver, puesto que se plantean en orden creciente de dificultad (véase Wellman y Liu, 2004).

Sesión 2: Se produce una semana después de la sesión 1 y el objetivo es evaluar el recuerdo correcto sobre la sesión previa y la aceptación de sugestión experimental. Por tanto las tareas son de dos tipos, de memoria y de sugestión experimental, y requieren que sea una segunda entrevistadora la que pregunte a la niña.

*Tareas de memoria:* la primera tarea es de *recuerdo libre*, sobre lo que pasó en la sesión 1 con la otra entrevistadora. Si el niño no recordaba nada, se le daban dos pistas, “cuento” (de la Escala de Sugestionabilidad) y “muñecos” (de las tareas de ToM). La medida del recuerdo libre se hizo por separado para los distintos episodios de la sesión 1. Así, se estableció una medida de Recuerdo de Actividades (incluía el recuerdo de la presentación de la primera entrevistadora, de acciones diversas realizadas por la entrevistadora y el niño, así como del final de esa sesión). Una segunda medida se basó en lo que recordaban acerca del contenido del cuento que se había utilizado en la escala BSCC. Por último, también se consideró por separado el recuerdo de los personajes (muñecos) y acciones que se le habían presentado como parte de las tareas de ToM.

Para contabilizar la cantidad y calidad del recuerdo del *cuento* de la Escala de Sugestionabilidad se empleó la plantilla facilitada por uno de los creadores de la Escala (Scullin) diseñada a tal efecto. En concreto, la plantilla cuenta con 91 entradas sobre los personajes, sus características y las acciones que se narraron en el cuento (ejs., “El extraterrestre Leo”, “Los extraterrestres ayudaron a Javi”). Además, para valorar el recuerdo de las *actividades* realizadas por el niño y la entrevistadora (ej., meter la cinta de casete), y todas las características de los *muñecos* (ej., Pili y su gato) y sus acciones (ej., a Pepe le gustan las tartas) en las tareas de ToM, se diseñó una plantilla con 37 entradas. Dos jueces independientes evaluaban los relatos libres con estas plantillas y daban un punto por cada entrada marcada, y la puntuación del participante se establecía sólo cuando el acuerdo

interjueces era total. De manera que para cada niño se disponía de tres medidas de recuerdo libre: Actividades (puntuación máxima = 17), Cuento (puntuación máxima = 91) y Muñecos (puntuación máxima = 20). Como el número de tareas de ToM presentadas a cada niño fue variable, su recuerdo se tomó en términos relativos, traduciendo la puntuación a proporciones del total de tareas pasadas.

Como segunda tarea de memoria se empleó una tarea de *reconocimiento* de Sí/No, que constaba de 20 preguntas sobre la sesión de una semana antes, dividida en dos bloques de 10 preguntas cada uno, para hacerla más fácil y mantener mejor la atención del niño a las preguntas. Dado que 10 de las preguntas eran verdaderas y 10 eran sugestivas, en cada bloque se incluyeron 5 de cada tipo, y el orden de los dos bloques se contrabalanceó, de manera que la mitad de los niños contestó en un orden y la otra mitad en orden inverso. Las preguntas hacían referencia a actividades que habían realizado (o no, en el caso de la sugestivas) la niña y la entrevistadora (al formular la pregunta se hacía referencia a ella como “la profesora”) durante la primera sesión (ejs., pregunta verdadera: ¿La profesora te dejó coger su bolígrafo?; pregunta sugestiva: ¿La profesora te preguntó cómo se llaman tus padres?). Ninguna de estas preguntas hacía referencia al contenido de la Escala de Sugestionabilidad para separar claramente el recuerdo de la información contenida en el cuento del recuerdo de lo sucedido en la sesión experimental.

Las respuestas a las 10 preguntas verdaderas de la prueba de reconocimiento, cuyo rango de puntuación era de 0 a 10, se tomaron como base de la medida de reconocimiento correcto (una vez corregida la puntuación a partir de las falsas alarmas). Por otro lado, la misma tarea proporcionaba también una medida de la *sugestión experimental*, puesto que los *síes* a las preguntas sugestivas, que son errores, nos dan una indicación de hasta qué punto pueden aceptar la sugestión sobre el conjunto de episodios de la sesión de la semana



anterior. La medida de sugestión experimental también oscilaba entre 0 y 10 puntos.

### *Procedimiento*

En conjunto, el experimento se llevó a cabo en dos sesiones realizadas por dos entrevistadoras diferentes. Las sesiones tuvieron lugar en una pequeña sala en el colegio de los niños.

En la Sesión 1, la entrevistadora comenzaba preguntando al niño su nombre y edad. Antes de empezar con las pruebas le informaba de que iba a grabar en vídeo la entrevista, le pedía que le acercara la carpeta con el cuento (escala de sugestionabilidad) y procedía a leérselo al tiempo que iba mostrándole las láminas.

Al terminar de leer el cuento, se pasaba a recoger la información sobre competencias mentalistas a través de las tareas de ToM, tal como se ha descrito en el apartado anterior.

A continuación, se les pasaba el cuestionario de la escala de sugestionabilidad, se les proporcionaba retroalimentación negativa sobre su rendimiento (*¡Huy! Creo que te has confundido en alguna pregunta...*), y se preguntaban todas de nuevo.

Además, a lo largo de la entrevista, el niño participaba en cuatro actividades positivas como, por ejemplo, ayudar a la entrevistadora a meter la cinta en el casete; en dos actividades neutras, como cantarle una canción; y en cuatro actividades negativas, como sacar la lengua a la entrevistadora. Al finalizar, se le agradecía su participación asegurándole que lo había hecho muy bien.

En la Sesión 2, una semana más tarde, otra entrevistadora se presentaba a la niña y le preguntaba su nombre y edad, haciéndole saber que quería enterarse de lo que había hecho con la primera entrevistadora “hace unos días, para poder hacerlo yo igual con otros niños”.

Como se ha señalado en el apartado anterior, al niño primero se le preguntaba en términos de recuerdo libre, y en caso de que no recordara nada, se le daban dos recordatorios (“Me han

dicho que te leyó un cuento” y “Me han dicho que te enseñó unos muñecos”). Una vez el niño daba por terminado su relato, se le preguntaba una vez si había pasado algo más (“¿Pasó algo más?”). A continuación se le presentaba el primero de los dos bloques de 10 preguntas de reconocimiento Sí/No para medir reconocimiento correcto (5 de las preguntas) y aceptación de la sugestión experimental (5 de las preguntas), seguido por una prueba de vocabulario pictórico y verbal<sup>iii</sup>. La última parte de esta sesión era el segundo bloque de 10 preguntas de Sí/No de reconocimiento y sugestión . A continuación se agradecía a la niña su participación y se le hacía saber que lo había hecho todo muy bien.

Todas las entrevistas grabadas fueron transcritas para proceder a los distintos análisis. Además, los registros de las respuestas en los protocolos correspondientes también formaron parte de la base de datos a analizar.

### *Hipótesis y diseño*

Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

1.- Dada la relación que se ha sugerido entre las habilidades mentalistas y el surgimiento de una memoria autobiográfica o episódica (Perner, 2000; Welch-Ross, Diecidue y Miller, 1997) se esperaba que los niños con niveles más altos de ToM obtendrían puntuaciones más elevadas en las tareas de recuerdo libre y reconocimiento acerca de las actividades realizadas en la sesión de una semana antes.

2.- Puesto que las capacidades mentalistas se han vinculado también con la resistencia a la sugestión, se esperaba que el nivel de desarrollo de la ToM tuviera un efecto significativo sobre la sugestión experimental, introducida en la segunda sesión.

3.- En cuanto a la vulnerabilidad individual a la sugestión, medida a través de la escala BSSC, se esperaba que influyera en la aceptación de la sugestión experimental, de tal manera que los niños con niveles más altos en sugestionabilidad aceptarían más fácilmente la sugestión

experimental que los niños menos sugestionables.

4.- En cambio, las relaciones entre las diferencias individuales en sugestionabilidad y el rendimiento de memoria se plantearon como una cuestión exploratoria, debido a los datos previos contradictorios: mientras en algunos casos se ha encontrado una relación negativa entre recuerdo demorado y Cambio (Gudjonsson, 1992), en algún trabajo con niños la relación negativa se produce entre memoria y Sugestionabilidad Total, o con menos frecuencia, entre memoria y Cesión (Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg, 2005). Así, nuestra hipótesis general aquí se reduce a esperar una relación negativa entre sugestionabilidad y memoria.

5.- Además, esperábamos encontrar cierta correspondencia entre el nivel de desarrollo de capacidades mentalistas y la vulnerabilidad individual a la sugestión, esto es, una correlación negativa y significativa entre los dos conjuntos de medidas (a mayor nivel en ToM, menor puntuación en la Escala de Sugestionabilidad ).

Para poner a prueba las hipótesis 1 y 2 se empleó un diseño prospectivo simple (León y Montero, 2003), con la variable independiente de *Capacidades Mentalistas* (nivel de desarrollo de ToM) y las medidas dependientes de *memoria* (recuerdo libre y reconocimiento) y aceptación de la *sugestión experimental*, respectivamente. La hipótesis 3 empleó un segundo diseño prospectivo simple, seleccionando a los niños por su puntuación en la variable independiente de *Sugestionabilidad Individual*, para examinar sus diferencias en la aceptación de la *sugestión experimental*. Las hipótesis 4 y 5 requirieron el cálculo de correlaciones entre las variables implicadas en su formulación.

Para los dos diseños se establecieron tres grupos de participantes en función de la puntuación alcanzada en las tareas propuestas:

ToM. Teniendo en cuenta la pauta encontrada por Wellman y Liu (2004) en el orden de logro de las tareas de la escala -a) deseos diferentes antes que creencias diferentes, y b) creencias

diferentes previo a creencia falsa-, nuestros grupos de ToM se conformaron de la forma siguiente en relación con las tareas superadas:

Grupo *Bajo*: los que o sólo resolvían correctamente la tarea de deseos diferentes o ni siquiera ésta; el grupo *Medio*: los que superaban la tarea de creencias diferentes y/o la tarea de acceso al conocimiento; y grupo *Alto*: los que pasaban falsa creencia, o superaban además una o dos de las tareas más complejas (creencia-emoción y emoción real-aparente). (La *Tabla II* muestra la distribución de los participantes en cada grupo, indicando su número y los estadísticos de edad).

Sugestionabilidad individual. La distribución de puntuaciones obtenidas por los participantes en la escala BSSC nos permitió formar racionalmente tres grupos a partir de las puntuaciones totales (de 0 a 24), de forma que al nivel *Alto* se asignaron los niños con puntuaciones de 13 a 24, al *Medio* los de puntuaciones de 5 a 11 y al *Bajo*, entre 0 y 4. Cada uno de los tres grupos, como se presenta en tablas posteriores, incluía entre 30 y 35 niños (ver *Tabla II*).

---

Insertar Tabla II aproximadamente aquí

---

Por lo que respecta a las variables dependientes, nuestras hipótesis apuntaban a dos variables relevantes en este contexto: *memoria* y *aceptación de la sugestión experimental*. La memoria sobre la sesión de la semana anterior se midió en términos de recuerdo libre: de actividades, de los muñecos empleados en las tareas de ToM, y del cuento que forma parte de la medida de sugestionabilidad; y de reconocimiento (diez preguntas verdaderas de la prueba de reconocimiento diseñada). La aceptación de la sugestión se midió a partir de las respuestas afirmativas de los niños a las restantes diez preguntas sugestivas de la prueba de reconocimiento diseñada.

## RESULTADOS

Presentaremos los resultados obtenidos comenzando por la influencia<sup>iv</sup> de la variable de capacidades mentalistas sobre la memoria y sobre la sugestión. A continuación, presentaremos algunos análisis adicionales relacionados con la edad. En segundo lugar, analizaremos los datos que describen las relaciones de la sugestionabilidad con la aceptación de la sugestión experimental. Por último, se mostrarán los análisis correlacionales entre las distintas variables que aportan información sobre las hipótesis avanzadas.

### Efectos de las capacidades mentalistas

#### *Sobre la memoria*

Los datos de los participantes, en las tareas de Reconocimiento y de Recuerdo libre sobre la sesión 1, se sometieron a los correspondientes ANOVAs, con los tres niveles de ToM señalados como variable independiente. Los resultados descriptivos se muestran en la *Tabla III*. Respecto a la memoria, la Capacidad Mentalista tuvo efecto sobre el reconocimiento correcto (*aciertos*) [ $F(2, 96) = 14.855, MCE = .043, p < .001, R^2 = .236$ ] acerca de la Sesión 1. Las pruebas post hoc (HSD de Tukey) indicaron que los niños del nivel más bajo de capacidad mentalista tuvieron menos aciertos de reconocimiento sobre la sesión de la semana anterior, que los de nivel medio ( $p < .001$ ) y los de nivel alto ( $p < .001$ ), si bien las diferencias entre estos dos últimos grupos de ToM no fueron suficientes como para alcanzar valores significativos.

---

Insertar Tabla III aproximadamente aquí

---

En cuanto a las medidas de Recuerdo libre<sup>v</sup>, se alcanzó un acuerdo interjueces superior al 80% para cualquiera de las tres medidas (Actividades, Cuento y Muñecos), aunque en los análisis sólo se tuvo en cuenta la información en la que los jueces estuvieron de acuerdo, el resto

de información se desechó. Por otro lado, los ANOVAs mostraron el efecto significativo de la Capacidad Mentalista sobre la cantidad de recuerdo de *Actividades interactivas* [ $F(2, 95) = 7.903, MCE = 2.087, p = .001, R^2 = .143$ ], pero no sobre el recuerdo del *Cuento* de la Escala de Sugestionabilidad ni de los *Muñecos* empleados en las tareas de ToM ( $F_s < 2.3$ ), aunque los datos muestran la misma tendencia que en el recuerdo de *Actividades*. Las pruebas post hoc (HSD de Tukey) revelaron que los niños con puntuaciones más bajas en ToM recordaron significativamente menos actividades de la sesión anterior que los niños con capacidad mentalista media ( $p = .013$ ) y alta ( $p < .001$ ), aunque estos dos últimos grupos no difirieron entre sí de manera significativa (ver *Tabla III*).

#### *Sobre la aceptación de la sugestión experimental*

El ANOVA respecto a la sugestión experimental mostró que el desarrollo en ToM afectó a la aceptación de la sugestión [ $F(2, 96) = 11.626, MCE = 2.661, p < .001, R^2 = .195$ ], como se había anticipado, en el sentido de que la menor Capacidad Mentalista llevara a mayor aceptación de la sugestión, es decir, a cometer más *errores* cuando se les preguntaba de forma sugestiva (ver *Figura 1*). Las pruebas post hoc (HSD de Tukey) mostraron que los niños de Baja competencia mentalista (en una proporción media de .310,  $Sd = .308$ ) aceptaron significativamente más a menudo ( $p < .001$ ) la sugestión experimental que los de capacidad Media ( $M = .109, Sd = .199$ ) y que los de capacidad mentalista Alta ( $M = .056, Sd = .108, p < .001$ ), aunque estos dos grupos no difirieron entre sí de forma significativa en la aceptación de la sugestión experimental.

---

Insertar Figura 1 aproximadamente aquí

---

#### **Acerca de la edad**

Como ya comentamos, la edad cumple una función más descriptiva que explicativa en este

tipo de trabajos sobre diferencias individuales, recuerdo y aceptación de la sugestión experimental. En la medida en que la edad puede estar reflejando un conjunto de factores que aparecen asociados con ella, que, de hecho, cursan con ella, como las capacidades mentalistas, conviene preguntarse si los efectos que hemos visto vinculados a ToM (memoria y sugestión) se deben realmente a esta variable y no a las diferencias asociadas con la edad.

Para evaluar esta posibilidad, repetimos el análisis ya realizado de ToM sobre reconocimiento correcto y aceptación de la sugestión experimental, pero incorporando ahora la edad como covariable: si los efectos significativos que habíamos encontrado de las capacidades mentalistas sobre reconocimiento y sugestión se debían en realidad a la edad, al incorporar ésta como covariable deberían desaparecer. Se decidió realizar el análisis de covarianza sobre estas dos medidas de reconocimiento porque permitía comparar de manera directa el papel desempeñado por la edad en el rendimiento correcto (reconocimiento) y en el rendimiento erróneo (aceptación de la sugestión experimental). Los resultados indican que, a pesar de restar la variabilidad debida a la edad, las capacidades mentalistas continúan teniendo efectos significativos sobre la memoria de reconocimiento [ $F(2, 95) = 8.028, MCE = .040, p = .001, R^2 = .300$ ] y sobre la sugestión experimental [ $F(2, 95) = 4.299, MCE = .033, p = .016, R^2 = .376$ ].

### **Efectos de la Sugestionabilidad Individual**

#### *Sobre la aceptación de la sugestión*

Cuando se tomó como variable independiente la Sugestionabilidad Total, con los niveles Alto, Medio y Bajo, el análisis (ANOVA) sobre la medida dependiente de aceptación de la sugestión experimental mostró un efecto significativo de la Sugestionabilidad Total sobre la aceptación de preguntas sugestivas (ver *Tabla IV* con los resultados descriptivos y valores de  $F$ ). Las pruebas post hoc (HSD de Tukey) indicaron que los niños de la categoría de Alta sugestionabilidad aceptaron significativamente más a menudo la sugestión experimental que los

de sugestionabilidad Media y Baja ( $ps < .001$  para las dos comparaciones), pero estos últimos grupos no difirieron entre sí de forma significativa al aceptar la sugestión experimental.

---

Insertar Tabla IV aproximadamente aquí

---

### **Relaciones entre las variables de sugestionabilidad individual, memoria y ToM**

Nuestra cuarta hipótesis también planteaba la existencia de relaciones negativas entre sugestionabilidad y memoria, mientras que la quinta sugería que el nivel de competencias mentalistas probablemente tendría alguna relación con las diferencias en sugestionabilidad, en concreto esperábamos que hubiera una correlación negativa entre ambas variables. Al mismo tiempo, había que considerar que la escala de sugestionabilidad que hemos empleado (BSSC) se basa en las puntuaciones de los niños en Cesión (aceptación de preguntas sugestivas sobre el cuento que acaban de leer) y en las puntuaciones de Cambio, esto es, el número de respuestas que cambian cuando se les pregunta por segunda vez. De hecho, la puntuación total de sugestionabilidad es la suma de ambas, por lo que parecía conveniente computar también las puntuaciones en los dos componentes, además de la medida global.

Para obtener un panorama más completo se incluyeron en el mismo análisis de correlaciones las variables de recuerdo libre, reconocimiento y aceptación de la sugestión experimental. El conjunto total se presenta en la *Tabla V*.

---

Insertar Tabla V aproximadamente aquí

---

#### *Sugestionabilidad y memoria*

Las correlaciones negativas entre la escala de sugestionabilidad y las medidas de



memoria están indicando que los niños más fácilmente sugestionables son también los que recuerdan menos, tanto en las tareas de recuerdo libre como en la de reconocimiento.

Confirmando los datos de Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg (2005), nuestros resultados limitan la relación con la memoria a las puntuaciones de Cesión y Sugestibilidad Total. Habría que resaltar, sin embargo, que nuestros datos amplían los resultados de Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg (2005), cuyas correlaciones sólo incluyen el recuerdo libre del cuento que forma parte de la escala. En nuestro caso, algunas medidas de memoria son independientes del material de la escala, puesto que se refieren al recuerdo de actividades realizadas con la entrevistadora y de los muñecos que se emplearon en las tareas de ToM (además del propio cuento de la BSSC). A esto hay que añadir que la correlación negativa entre sugestionabilidad y memoria también se amplió al caso del reconocimiento sobre actividades realizadas la semana anterior.

#### *Sugestionabilidad y ToM*

Por otro lado, los resultados confirman (ver *Tabla V*) que las capacidades mentalistas de los niños se relacionan de forma significativa con la valoración de sugestionabilidad realizada a través de la escala BSSC en los términos predichos: cuanto más baja es la capacidad mentalista de la niña, más vulnerable es a la sugestión medida por la escala (Cesión y Sugestionabilidad Total y, en menor medida, Cambio). Además, el patrón de correlaciones confirma la relación ya comentada entre la escala de sugestionabilidad y la aceptación de la sugestión experimental: cuanto más alto puntúa el niño en la escala de sugestionabilidad, más vulnerable es a las preguntas sugestivas que se le formulan sobre los acontecimientos de una semana antes.

Por otro lado, las puntuaciones de Cambio (de la escala BSSC) apenas muestran relaciones con el resto de puntuaciones, pero estos datos corroboran los resultados de

experimentos anteriores (Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg, 2005; Scullin y Bonner, 2003) en los que se han puesto en relación Teoría de la Mente y las dos subescalas de sugestionabilidad, Cesión y Cambio.

## DISCUSIÓN

En este experimento se han examinado las relaciones entre variables ligadas a diferencias individuales y evolutivas y el rendimiento de los preescolares en determinadas tareas de memoria y de sugestión. Nuestro objetivo era tratar de identificar cuáles de esas diferencias podrían estar influyendo en situaciones reales en las que a los más pequeños se les pregunta por actividades en las que han participado con algún adulto, y en las que interesa determinar, tanto si su recuerdo es correcto, como si son vulnerables a las preguntas sugestivas que se suelen producir en esas situaciones.

Una primera pregunta que nos hacíamos tenía que ver con las hipótesis que se vienen formulando recientemente acerca de que el origen de la memoria episódica (Perner, 2000) se basa en un cierto dominio de las competencias mentalistas o teoría de la mente. En ese marco, se ha sugerido que, para que el niño pueda situar un episodio en su autobiografía, esto es, recordarlo como perteneciente a *su propio* pasado, su memoria no sólo debe especificar el suceso, sino que también ha de señalar que ha sido causada por ese suceso. Aunque nuestros resultados no pueden responder directamente a esta cuestión teórica, sí apuntan en esa dirección, en la medida en que han mostrado que las diferencias en memoria -tanto medida con pruebas de recuerdo libre como de reconocimiento- estaban en función del nivel alcanzado en teoría de la mente. Por ello, podemos decir que nuestros datos favorecen esa vinculación del origen de la memoria episódica con la competencia mentalista.

Aún más, la medida de recuerdo libre que ha resultado más sensible a las diferencias

en teoría de la mente es precisamente la que se podría definir como más “autobiográfica”, pues se trataba del recuerdo de actividades llevadas a cabo por el niño y la entrevistadora en su interacción. En cambio, el recuerdo de los contenidos del cuento y de los muñecos empleados en cada tarea de ToM no es tan sensible a las variaciones en teoría de la mente; de hecho, no ha mostrado los efectos de ese factor en el experimento, quizá porque el niño no los experimenta personalmente (los contenidos, no el hecho de haber escuchado un cuento). Además, resultados recientes de Perner, Kloo y Gornik (2007) apuntan en la misma dirección: en su investigación, los preescolares con un nivel de ToM alto se beneficiaron de la experiencia directa con el material y recordaron significativamente más que en la condición de experiencia indirecta (viendo el material a través de un vídeo).

Junto a este comentario teórico, nuestros datos son bastante claros respecto a las situaciones forenses en las que se pone a prueba la memoria de los niños: los niños con niveles más bajos en capacidades mentalistas recuerdan peor (en cantidad y calidad) las experiencias vividas que los niños de niveles más altos. Y ello lleva de forma casi inevitable a que se les pregunte más a menudo y de forma más sugestiva que a los que habían mostrado mejor recuerdo.

De ahí que hayamos planteado como otra pregunta de interés la relación entre capacidades mentalistas y vulnerabilidad a la sugestión. De hecho, en este caso habíamos planteado una doble hipótesis atendiendo a la sugestión entendida como característica individual (sugestionabilidad) y a la sugestión como aceptación de información sugerida en una situación controlada (sugestión experimental). Así, pensamos que los niños con niveles más bajos de ToM mostrarían también mayor tendencia a la sugestión en ambos sentidos, puesto que su dificultad para distinguir entre sus estados mentales y los de otros, entre lo que vieron por sí mismos y lo que les han dicho otros, les pondría en apuros para distinguir

entre información real (experimentada por ellos) e información sugerida, o para mantenerlas separadas (Perner, 2000).

Nuestros resultados han confirmado ambas predicciones. Por un lado, una menor capacidad mentalista conduce a cometer más errores cuando se les pregunta de forma sugestiva (sugestión experimental); por otro lado, las puntuaciones más bajas en capacidades mentalistas tienden a ir acompañadas de puntuaciones más altas en la escala de sugestionabilidad.

Más allá de las implicaciones de estos datos respecto a las situaciones forenses en que los preescolares son frecuentemente preguntados de forma sugestiva, nuestros resultados tienen relevancia teórica. La idea de que el nivel de desarrollo de la teoría de la mente puede ser uno de los factores clave a la hora de explicar la mayor vulnerabilidad de los preescolares frente a la sugestión se había encontrado con ciertas discrepancias empíricas (Bruck y Melnyk, 2004). Y, como señalamos al comienzo, los resultados de algunas de estas investigaciones se apoyan en la solución de una sola tarea –la falsa creencia- o de dos o tres tareas a lo sumo. En contraste con esto, nuestra investigación evalúa las capacidades mentalistas a través de una escala propiamente dicha (Wellman y Liu, 2004; Peterson, Wellman y Liu, 2005), diseñada desde una perspectiva evolutiva y que incluye cinco aspectos centrales de la teoría de la mente. Y al utilizar esta escala, los efectos sobre la sugestión y la sugestionabilidad son claros, y muestran la importancia de las capacidades mentalistas para explicar la vulnerabilidad de los más pequeños a la sugestión.

En primer lugar, nuestros resultados muestran con claridad que la elección del punto de corte entre los grupos bajo y medio era adecuada, puesto que ha dado lugar a diferencias significativas en aceptación de la sugestión. Creemos que este resultado tiene relevancia en la medida en que los trabajos previos, en los que el corte se establecía en términos de haber

superado o no la tarea de *Creencia falsa*, sólo han hallado inconsistencia en las diferencias o relaciones entre sugestión y ToM. De hecho, estas inconsistencias pueden deberse a que en el grupo que habitualmente no supera la falsa creencia nos podemos encontrar con una heterogeneidad de competencias mentalistas que pueden enmascarar las relaciones entre ToM y sugestión. En cambio, cuando se establece una diferenciación entre los niños que tienen una psicología del deseo y aquellos que ya han comenzado a desarrollar una psicología de la creencia (es decir, entre nuestros grupos bajo y medio), estas relaciones se ponen de manifiesto de forma más clara.

En segundo lugar y en contraste con lo anterior, no hemos encontrado diferencias significativas en la actuación de los grupos medio y alto en sugestión, aunque se produjera en la dirección esperada. Si bien los resultados de aceptación de la sugestión experimental no permiten descartar un efecto suelo en el grupo alto, también es verdad que no se pueden desdeñar otras explicaciones. En este sentido, nuestros datos podrían considerarse semejantes a los ya existentes que muestran poca consistencia en las relaciones entre ToM y sugestión.

En definitiva el patrón de resultados encontrado nos lleva a mantener la necesidad de contar con algún tipo de gradación de capacidades mentalistas a la hora de poner en relación ToM y sugestión, pues de la misma manera que hemos podido detectar diferencias entre los niveles más elementales y el resto, es posible que se puedan detectar relaciones regulares entre esas variables si se pueden maximizar las diferencias entre los niveles de ToM (esto es, formar grupos por cada tarea completada). El problema práctico que plantea esta sugerencia es que cada una de las submuestras debería tener un tamaño razonable que exige inicialmente la evaluación de un número considerable de participantes.

A partir de ahí, ¿qué podemos avanzar a la luz de nuestros resultados sobre los

aspectos de la comprensión de la mente que afectarían a la vulnerabilidad frente a la sugestión? Discutamos este punto.

En rigor, podríamos afirmar de hecho que nuestros resultados avalan la hipótesis de que un pequeño progreso en la teoría de la mente, en la dirección de una comprensión inicial de la naturaleza representacional de ésta, dota ya a los preescolares de mejores instrumentos para enfrentarse a la sugestión. En este sentido, la simple comprensión de que dos personas actuarán de forma diferente en virtud de deseos diversos no les procura beneficios. En contraste, las diferencias en sugestión entre el grupo bajo y los grupos medio y alto de ToM nos hablan de que comprender la existencia de dos subjetividades disímiles, es decir, dos creencias diferentes (que llevarán a su vez a actuaciones diversas), tiene ya un impacto en la forma de enfrentarse a las sugestion.

Prosiguiendo con esta cuestión, ¿nuestros resultados nos permiten inclinarnos por alguno de tres aspectos propuestos por Welch-Ross (1999) para dar cuenta de la conexión hallada entre ToM y sugestión (la comprensión de la relación entre experimentar algo y conocerlo; la capacidad para razonar sobre representaciones mentales en conflicto y la conciencia de los orígenes específicos de la experiencia)? Si partimos de que los preescolares del grupo medio de ToM resuelven la tarea de creencias diferentes y también la de acceso al conocimiento, podríamos conjeturar que el primer aspecto, la comprensión de que la experiencia perceptiva es un requisito para saber sobre una situación, cumple algún papel en esa relación.

En referencia a las situaciones de testimonio infantil, esgrimiendo el mismo argumento de Welch-Ross (1999), la aceptación de la sugestión inducida por el entrevistador se verá moderada siempre que el niño entienda: a) que experimentar una situación es un requisito necesario para saber de ella, y b) que quien le entrevista “no estaba

allí”. Por tanto, si el niño no ha alcanzado ese nivel de comprensión mentalista será más vulnerable a las preguntas sugestivas (los participantes de nuestro grupo de ToM bajo). Sin embargo, si el niño ya comprende la relación entre experimentar y conocer, pero el entrevistador le hace creer que ha conseguido esa información a través de otras personas que sí estaban en la situación (“otros niños me han dicho que...”), entonces también es más probable que acepte la información falsa sugerida en la entrevista.

En cuanto a los resultados relacionados con la escala de sugestionabilidad adaptada al castellano, podemos señalar varios puntos de interés. Como cuestión fundamental, la escala parece suficientemente sensible como para captar diferencias individuales y ponerlas en relación con otras variables ya conocidas -así podemos entender las relaciones que acabamos de comentar entre la escala y la medida de teoría de la mente. Pero, además, las puntuaciones en sugestionabilidad se conectan tanto con memoria como con sugestión experimental en la dirección señalada: la mayor sugestionabilidad está vinculada con peor memoria, tanto de las actividades realizadas con la entrevistadora una semana antes, como de los muñecos empleados en las tareas de ToM, y del propio cuento en el que se basa la medida de sugestionabilidad. Y los niños más sugestionables aceptan con más frecuencia la sugestión experimental,

En este sentido, hemos de resaltar que los resultados anteriores con este tipo de escalas (Gudjonsson, 1992; Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg, 2005) se restringían a la relación entre el recuerdo del material de la escala y la sugestionabilidad, medida a través de preguntas sugestivas sobre ese mismo material, lo que cuestionaba que la correlación podría deberse al material común. En nuestro experimento hemos incorporado medidas de memoria independientes del material de la escala (el recuerdo de actividades realizadas y de los muñecos de las tareas de ToM) y, sin embargo, hemos encontrado una relación negativa entre sugestionabilidad (Total y Cesión) y las tareas de memoria. Es más, las correlaciones más altas

de Cesión y Sugestionabilidad Total se dan precisamente con el recuerdo de actividades llevadas a cabo con la entrevistadora, y no con los detalles recordados del cuento (ver *Tabla V*).

Por tanto, parece clara esa relación negativa y de alcance general entre la memoria y la vulnerabilidad a la sugestión: cuanto más pobre es la memoria del niño, más fácil es que acepte la sugestión a través de preguntas. Por supuesto, la dirección de esta interpretación no se basa únicamente en nuestros datos correlacionales, sino también en la experimentación previa con niños en la que se ha demostrado que, cuando se realizan manipulaciones para que su memoria sea peor (por ejemplo, con una demora grande entre la presentación y la prueba), son más vulnerables a la sugestión (Lindsay y Johnson, 1989).

Por último, nuestros resultados también indican con claridad que los niños más fácilmente sugestionables son los que aceptan más a menudo la sugestión experimental. La escala BSSC de sugestionabilidad, que hemos adaptado al castellano, ha confirmado (como en otros contextos y países) que es un valioso instrumento para medir diferencias individuales en la población preescolar, y que esa medida individual es una buena base para predecir si los niños aceptarán las preguntas sugestivas. En las situaciones reales, las posibilidades de sugestión son mucho más elevadas que las que se han tratado en este experimento: en la realidad, la niña es preguntada de forma reiterada y sugestiva (con preguntas de sí/no) por sus padres antes de decidirse a trasladar una denuncia. Los actores judiciales, incluidos los psicólogos, formulan repetidas veces las mismas preguntas, presionan para obtener la respuesta buscada, y vuelven a entrevistar al niño si éste no ha contestado lo que se esperaba, y las preguntas de sí/no son las más frecuentes cuanto menos habla o recuerda el niño.

En la situación experimental en la que hemos colocado a nuestros preescolares, la sugestión se ha manipulado en los niveles más bajos posibles: las preguntas sugestivas (sí/no) se han formulado sólo una vez, no ha habido presión para que contestaran en una dirección



determinada, y las preguntas sugestivas estaban adecuadamente mezcladas con el mismo número de preguntas verdaderas. Incluso siendo una sugestión de bajo nivel, los resultados han sido muy claros respecto a esa vulnerabilidad individual a la sugestión: los niños menos sugestionables han aceptado en menor medida la sugestión experimental que los niños que puntuaban alto en la escala de sugestionabilidad.

Nuestros datos, sin embargo, dejan una cuestión sin resolver respecto a la escala. Como ya se ha comentado al presentar los resultados, coincidimos con los de Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg (2005) y los de Scullin y Bonner (2003), en que la subescala de Cambio parece decir poco respecto a la aceptación de la sugestión experimental. Pero, como algunos datos indican, la subescala puede depender del nivel de desarrollo sociocognitivo del niño, pues para que pueda cambiar su respuesta cuando se le dice que ha cometido errores, tiene que entender la presión social como tal, y tiene que recordar su respuesta inicial. Para valorar esta posibilidad, sería necesario contar con una muestra de edad superior a la preescolar.

Junto con la réplica de estos datos (en la que ya se está trabajando), parece necesario profundizar en los aspectos psicométricos de la escala. Algunos de ellos ya se han examinado de forma satisfactoria con las versiones inglesa y noruega (Scullin y Ceci, 2001; Scullin, Kanaya y Ceci, 2002; Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg, 2005), y queda, por tanto, llevarlos a cabo en nuestra adaptación.

En relación con la pregunta -de evidente significado para la práctica profesional- con que comenzábamos este escrito: *¿hasta qué punto podemos hacer afirmaciones sobre la sugestionabilidad de niñas y niños si no disponemos de instrumentos objetivos en los que basarnos?*, creemos que nuestra investigación supone un notorio avance. La edad se ha venido utilizando como referente y no proponemos olvidarnos de ella: es un hecho que los preescolares son más sugestionables. Sin embargo, una misma edad esconde capacidades cuyo nivel puede

variar significativamente. De hecho, podemos encontrarnos con la necesidad de entrevistar a una niña de cinco años que, según nuestros datos, podría clasificarse en cualquiera de los tres grupos de ToM o de sugestionabilidad, con las diferentes repercusiones analizadas que esto conlleva en su capacidad de resistir a la sugestión.

Aunque cualquier cuestión científica siempre seguirá sujeta a revisiones, estamos convencidas de que -frente al llamado *ojo clínico* o al complejo, e inexacto, entramado de factores que es la edad- nuestro estudio ofrece dos posibles instrumentos de medida con mayores garantías: la escala BSSC y la escala de ToM.

Notas al pie

<sup>1</sup>Aunque la escala original incluye la petición de recuerdo libre tras la lectura del cuento y antes de las preguntas, los datos de recuerdo libre no se computan en la puntuación de sugestionabilidad. Puesto que la sesión experimental se alargaba bastante, se optó por posponer hasta la segunda sesión la petición del recuerdo libre, tanto del cuento como del resto de actividades realizadas por el niño la semana anterior. De este modo, el dato sobre las diferencias de los niños en memoria no se pierde.

<sup>2</sup> Se entiende que una pregunta es sugestiva en formato sí/no cuando los síes son incorrectos. Por ejemplo, si se hubiera preguntado: ¿Javi perdió a su gato? Sí/No; mientras que sería verdadera si se planteara: ¿Javi perdió a su perro? Sí/No.

<sup>3</sup> Como en este artículo no se expone la investigación completa, no presentamos los datos relativos a esta prueba.

<sup>4</sup> Aunque se trata de diseños ex post facto y en buena lógica no se puede hablar de efectos de VI sobre VVDD, el hecho de que sea un diseño prospectivo nos permitiría hablar, con todas las cautelas, de “efectos” de la VI.

<sup>5</sup> Para las tres medidas de recuerdo libre (actividades, cuento y muñecos) se incluyen los datos de 98 participantes porque se perdieron los de 1 participante debido a un corte de luz durante la realización de la Sesión 2 que impidió registrar esa parte del estudio.

## REFERENCIAS

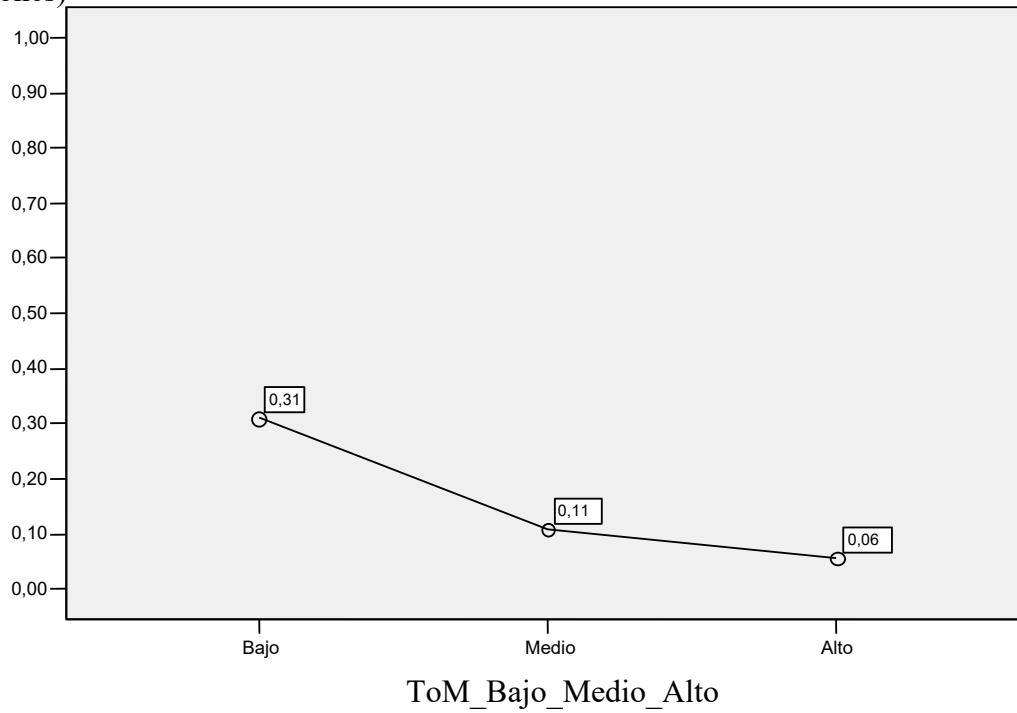
- Astington, J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast. de T. del Amo, *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata, 1998].
- Bruck, M. & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Bruck, M. & Melnyk, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 947-996.
- Ceci, S. J. & Bruck, M. (1993). Suggestibility of child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S.J., Bruck, M. & Battin, D.B. (2000). The suggestibility of children's testimony. En D.F. Bjorklund (Ed.), *False-memory creation in children and adults* (pp.169-201). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ceci, S. J., Papierno, P. B. & Kulkofsky, S. (2007). Representational constraints in children's suggestibility. *Psychological Science*, 18, 503-509.
- Ceci, S. J., Ross, D. F. & Toglia, M.P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, 38-49
- Davis, S. & Loftus, E. (2007). Internal and external sources of misinformation in adults witness memory. En M.P. Toglia, J.D. Read, D.F. Ross & R.C.L. Lindsay (Eds), *The Handbook of Eyewitness Psychology*. Tomo I ( pp.195-237). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Flavell, J., Miller, P. & Miller, S. (2002). *Cognitive development*. 4<sup>th</sup> ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Giles, J.W., Gopnik, A. & Heyman, G.D. (2002). Source monitoring reduces the suggestibility of preschool children. *Psychological Science*, 13, 228-291.
- Gudjonsson, G. (1992). *The Psychology of Interrogations, Confessions and Testimony*. Chichester: Wiley.
- Gudjonsson, G. (1997). *The Gudjonsson Suggestibility Scales Manual*. Hove: Psychology.
- Gudjonsson, G. (2003). *The Psychology of Interrogations and Confessions. A Handbook*. Chichester: Wiley.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. [Trad. cast. de J. C. Gómez & M. Núñez, *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994].
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill, 3ª ed.
- Lindsay, D.S. & Johnson, M.K. (1989). The eyewitness suggestibility effect and memory for source. *Memory and Cognition*, *17*, 349-358.
- Loftus, E. (1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology*, *7*, 560-572.
- Loftus, E. Miller, D. & Burns, H. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *J. of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, *4*, 19-31. [Trad. cast. de N. Pérez en M. Diges (1997), *Los falsos recuerdos: Sugestión y memoria*. Barcelona: Paidós].
- Melinder, A., Scullin, M., Gunnerød, V. & Nyborg, E. (2005). Generalizability of a two-factor measure of pre-school age children's suggestibility in Norway and the USA. *Psychology, Crime and Law*, *11*, 123-145.
- Melinder, A., Endestad, T. & Magnussen, S. (2006). Relations between episodic memory, suggestibility, theory of mind, and cognitive inhibition in the preschool child. *Scandinavian Journal of Psychology*, *47*, 485-495.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press. [Trad. cast. de de M. A. Galmarini, *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós, 1994].
- Perner, J. (2000). Memory and Theory of Mind. En E. Tulving & F.I.M. Craik (Eds.), *The Oxford Handbook of Memory* (pp. 317-312). Oxford: Oxford University Press.
- Perner, J. , Kloo, D. & Gornik, E. (2007). Episodic memory development: Theory of mind is part of re-experiencing experienced events. *Infant and Child Development*, *16*, 471-490.
- Peterson, C.C., Wellman, H.M. & Liu, D. (2005). Steps in theory of mind development for children with autism and deafness. *Child Development*, *76*, 502-517.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, *1*, 515-526.

- Scullin, M. H., & Bonner, K. A. (2003). *Suggestibility, theory of mind, and executive functioning in preschool children*. Póster presentado en el Encuentro Bianual de la Society for Applied Research in Memory and Cognition, Aberdeen, Escocia. (Citado en Bruck & Melnyk, 2004).
- Scullin, M. H., y Bonner, K. A. (2006). Theory of mind, inhibitory control, and preschool-age children's suggestibility in different interviewing contexts. *Journal of Experimental Child Psychology*, *93*, 120-138.
- Scullin, M. H. & Ceci, S. J. (2001). A suggestibility scale for children. *Personality and Individual Differences*, *30*, 843-856.
- Scullin, M. H., Kanaya, T., & Ceci, S. J. (2002). Measurement of individual differences in children's suggestibility across situations. *Journal of Experimental Child Psychology: Applied*, *8*, 233-246.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Journal of Psychology*, *25*, 1-12.
- Welch-Ross, M. K. (1999). Preschooler's understanding of mind: implications for suggestibility. *Cognitive Development*, *14*, 101-131.
- Welch-Ross, M. K., Diecidue, K. y Miller, S. A. (1997). Children's understanding of conflicting mental representations predicts suggestibility. *Developmental Psychology*, *33*, 43-53.
- Wellman, H. (1990). *The child theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, *75*, 523-541.
- Wellman, H. & Woolley, J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, *35*, 245-275.
- Wimmer, H. & 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.

Figura 1.- Aceptación (en proporciones) de la sugerión experimental en función del nivel de desarrollo en ToM.

Aceptación de la sugerión  
(en proporciones)



| TAREA                           | DESCRIPCIÓN  | MATERIALES  | PREGUNTAS  | PUNTUACIÓN   |
|---------------------------------|--|---|--|--|
| <b>Deseos diferentes</b>        | Dos personas (la entrevistada y otra persona) tienen deseos diferentes sobre el mismo objeto.  | Muñeco. Dibujos de una tarta y una hamburguesa.                       | Tú prefieres la tarta, él prefiere la hamburguesa. ¿Qué elegirá él?  | 0= Tarta.<br>1= Hamburguesa.   |
| <b>Creencias diferentes</b>     | Dos personas (la entrevistada y otra persona) tienen creencias diferentes sobre el mismo objeto, la entrevistada no conoce qué creencia es la correcta | Muñeca. Dibujos de un coche y un árbol.                               | El muñeco perdió su gato. Tú crees que se subió al árbol. Ella cree que está debajo del coche. ¿Dónde buscará?                                   | 0= En el árbol.<br>1= En el coche.   |
| <b>Acceso al conocimiento</b>   | Una persona que no ha visto el contenido sabrá o no qué hay en el interior de una caja.  | Muñeca. Caja con juguete en el interior.                              | La entrevistada ve lo que hay en el interior de una caja cerrada y se le pregunta si la muñeca sabe lo que hay en el interior.                   | 0= Sí, lo sabe.<br>1=No, no lo sabe.   |
| <b>Creencia falsa explícita</b> | Dónde buscará una persona, que tiene una creencia falsa, un objeto.  | Muñeco. Dos dibujos de una mochila y un armario.                      | El muñeco cree que su bufanda está en la mochila, pero realmente está en el armario. ¿Dónde la buscará?  | 0= En la mochila<br>1=En el armario.   |
| <b>Creencia/Emoción</b>         | Cómo se sentirá una persona a partir de una creencia falsa.  | Muñeco. Barritas Kinder que esconden en realidad una piedra.          | Al muñeco le gustan los Kinder. ¿Cómo se sentirá al darle la caja de Kinder, feliz o triste?   | 0= Triste.<br>1=Feliz.   |
| <b>Emoción real/aparente</b>    | Una persona puede sentir una cosa y expresar otra diferente.   | Muñeco. Dibujos de tres expresiones faciales (normal, triste, feliz). | El muñeco no quiere que unos amigos, que se han burlado de él, sepan lo que siente.<br>· ¿Qué aparenta sentir?<br>· ¿Cómo se siente en realidad? | <i>Apariencia</i><br>0= Triste<br>1=Feliz, normal.<br><i>Emoción</i><br>0= Triste<br>( <i>apariencia</i> )/Triste, normal o feliz normal.<br>1=Feliz ( <i>apariencia</i> )/ triste o normal; Normal ( <i>apariencia</i> ), triste. |

Tabla I. Breve descripción de las tareas, materiales, preguntas y puntuación de la escala de TOM adaptada de Wellman y Liu (2004).

| <b>ToM - BAJO</b>                                     | <b>ToM - MEDIO</b>                                     | <b>ToM - ALTO</b>                                      |
|---|--|--|
| <b>39 - 75 meses<br/>(11 niños y 12 niñas)</b>        | <b>39 - 87 meses<br/>(17 niños y 21 niñas)</b>         | <b>46 - 87 meses<br/>(19 niños y 19 niñas)</b>         |
| <b><math>M = 52.96</math> <math>SD = 14.15</math></b> | <b><math>M = 62.32</math>, <math>SD = 14.97</math></b> | <b><math>M = 71.08</math>, <math>SD = 13.71</math></b> |
| <b>(<math>n = 23</math>)</b>                          | <b>(<math>n = 38</math>)</b>                           | <b>(<math>n = 38</math>)</b>                           |

Tabla II. Número de participantes, género y edad (rango, media y desviación típica en meses) en cada grupo de capacidades mentalistas.



| ToM                    | <i>RL Actividades</i> | <i>RL Cuento</i>    | <i>RL Muñecos (*)</i> | <i>Reconocimiento correcto</i> |
|------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Baja ( <i>n</i> = 23)  | <b>0.87</b> (1,06)    | <b>3.52</b> (6.87)  | <b>0.35</b> (0.77)    | <b>0.22</b> (0.30)             |
| Media ( <i>n</i> = 38) | <b>1.97</b> (1.37)    | <b>7.90</b> (10.09) | <b>0.46</b> (0.63)    | <b>0.46</b> (0.18)             |
| Alta ( <i>n</i> = 38)  | <b>2.38</b> (1.71)    | <b>8.65</b> (10.35) | <b>0.63</b> (0.65)    | <b>0.51</b> (0.16)             |

Tabla III.- Medias y (desviaciones típicas) de las puntuaciones de recuerdo libre y de las proporciones de reconocimiento acerca de la Sesión 1, en función del nivel de desarrollo en ToM. (\*) Como los niños vieron un número diferente de los muñecos empleados para evaluar su nivel de ToM, el recuerdo se ha tomado en términos relativos, respecto al total posible para cada niño.



|                                |         |         |        |         |         |         |       |         |
|--------------------------------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|-------|---------|
| <b>Cesión</b>                  | -0.54** | 1       |        |         |         |         |       |         |
| <b>Cambio</b>                  | -0.20*  | 0.19    | 1      |         |         |         |       |         |
| <b>Sugestionabilidad total</b> | -0.52** | 0.89**  | .062** | 1       |         |         |       |         |
| <b>RL actividades</b>          | 0.45**  | -0.59** | -0.01  | -0.47** | 1       |         |       |         |
| <b>RL cuento</b>               | 0.40**  | -0.41** | -0.15  | -0.39** | 0.44**  | 1       |       |         |
| <b>RL Muñeco</b>               | 0.22*   | -0.31** | 0.07   | -0.22*  | 0.35**  | 0.39**  | 1     |         |
| <b>Reconocimiento</b>          | 0.49**  | -0.34** | -0.08  | -0.32** | 0.32**  | 0.25*   | 0.02  | 1       |
| <b>Sugestión Experimental</b>  | -0.43** | .054**  | 0.13   | 0.50**  | -0.37** | -0.30** | -0.12 | -0.71** |

Tabla V. Correlaciones entre las variables de ToM, sugestionabilidad, RL y Rn, y aceptación de la sugestión experimental. \*\*La correlación es significativa al nivel de 0.01 (bilateral); \*La correlación es significativa al nivel de 0.05 (bilateral).

---