

Familia-ingurua eta Gogamenaren Teoria 5 urteko umeengan

Nuria Galende, Manuel Sánchez de Miguel eta Enrique Arranz
Euskal Herriko Unibertsitatea

Ikerketa honen helburua da familia-testuinguruak 5 urteko umeek Gogamenaren Teorian (ToM) azaltzen duten errendimenduan duen influentzia ikertzea. Haurren lehia lan hauetan hezkuntza-zentroetan umeekin egindako banakako saioen bidez ebaluatu zen. Era berean, gurasoekin elkarrizketak egin ziren familian datu soziodemografikoak jasotzeko eta familia-testuinguruko zenbait aldagai ebaluatzeko. Emaitzek baieztatzen dute ToMaren garapenean familia-testuinguruak duen eragina, ordezeko zaintzaren kalitate edo giza harreman eta laguntza aldagaien bidez. Familia-interbentziorako hezkuntza-inplikazioak eztabaidatzen dira.

GAKO-HITZAK: Familia-testuingurua · Gogamenaren Teoria (ToM) · Eskolaurrekoak · Garapen kognitiboa · Giza garapena.

The aim of this study was to analyze the influence of family context on the performance of 5-year-old children (N=70) in Theory of Mind (ToM) tasks. The children's performances were assessed during individual sessions held at school. Interviews were also conducted with parents in the family home, in order to gather sociodemographic data and to assess diverse variables of the family context. The results support the influence of family context on ToM development, through variables such as quality of non-parental care or level of social contact and support. The educational implications of these results are discussed in relation to family intervention.

KEY WORDS: Family context · Theory of Mind · Pre-school children · Cognitive development · Social development.

Jasotze-data: 2009-02-06. *Onartze-data:* 2009-02-24.

Sarrera

Azken urteotan, haurrek euren buruei eta besteei egoera mentalak egozteko ahalmenari buruzko ikerketa kopuru handi bat jorratu da, umeen garapenerako inplikazio garrantzitsuak dituen gaitasun bat eta *Gogamenaren Teoria* bezala ezagutzen dena (aurrerantzean ToM, ingelesezko laburdurari jarraituz). Termino honen aurrekari kontzeptualak jadanik lan klasikoetan aurkitu ahal diren arren, esaterako haur-egozentrismoari buruzko Piaget-en formulazioetan (1926), ToMi buruzko ikerketaren hasiera berriek Premack eta Woodruff-ek (1978) txinpantzeekin egindako lana hartzen dute abiapuntu. Ikertzaile horiek animalia horiek heztea lortu zuten gizakiaren egoera mentalen ulermen bat eskatzen zuten trebetasunetan. Espainian, Nuñez eta Rivière-k (1994) egindako lana aipatu behar da, gizakiarengan eta beste primate batzuegan dagoen gezur-portaerari buruzko errebisio sakon bat egin baitzuten eta, berrikiago, Gomez-ek (2007) egindako lana. Wimmer eta Perner (1983) gai hau umeengan ikertu zuten lehenengoak izan ziren, gezurrezko ustearen paradigmarekin, baina Bretherton, McNew eta Beeghly-Smith (1981) izan ziren garapen-psikologiako literaturan ToM kontzeptua lehenengo aldiz erabili zutenak.

Ikerketa askok ToMen familia-testuinguruak duen eragina ikertu dute. Ikertu diren aldagaien artean gurasoen *hezkontza maila* aurki daiteke, ToMeko ariketetan lortutako errendimendurekin lotuta omen dagoena (Cuttin eta Dunn, 1999), edo familiaren *estatus sozioekonomikoa*, emaitza kontraesankorrak azaltzen dituen alor bat. Egile batzuen arabera, erdi-mailako familietako umeek langile-mailakoek baino etekin hobea azaltzen dute (Hughes, Deater-Deckard eta Cutting, 1999); beste batzuen esanetan, aldiz, maila baxuko edo erdi-mailako testuinguruetan hezia izateak ez du ToM gaitasuna iragartzen (Yagmurlu, Berument eta Celimli, 2005). Aldagai soziodemografikoak alde batera utzi gabe, ToMeko lanetan arreta handia jaso duen beste faktore bat *anai-arreben presentzia* izan da; berriro ere, aurkikuntza kontraesankorrak agertu dira. Ikertzaile batzuen arabera, anai-arreben kopuruak uste faltsuetako ariketetako bariantza kantitate garrantzitsu bat azaltzen du, beraz, anai-arreba gehiago dituzten umeek errendimendu hobea aurkezten dute. Dirudenez, efektu hau berdin agertzen da anai-arrebak umea baino handiagoak zein txikiagoak izan arren (Perner, Ruffman eta Leekam, 1994) eta baliteke horren zergatia hurrengoak izatea: etxean zenbat eta ume gehiago egon, orduan eta interakzio gehiago daude. Zehazki, anai-arrebeekin agertzen diren desakordioek haurri bere eta besteen desio eta usteekin borroka egiteko aukera gehiago ematen dizkiote (Brown, Donelan-McCall eta Dunn, 1996). Beste ikertzaile batzuen esanetan, ostera, anai-arreben adina anai-arreben kopurua bezain garrantzitsua izan daiteke (McAlister eta Peterson, 2006). Beste ikertzaile batzuen ikuspuntutik (Peterson, 2000), ToMen eragina duena adin desberdinetako anai-arrebeekin elkarreraginean izateko aukera da, eta ez familia-testuinguruaren dagoen anai-arreba nagusiago edo txikiagoen kopurua. Era berean, badaude aldagai honen eraginik aurkitzen ez duten lanak (Cutting eta Dunn, 1999; Cole eta Mitchell, 2000) baina, egileek azaltzen duten bezala, eraginik ez horrek ez du esan nahi anai-arrebeek umearen garapen sozialean eraginik ez dutenik. Iradokitzen dutena da anai-arreben arteko harremanen kalitatea —eta ez soilik umeak dituen anai-arreben kopurua— dela ToMen garapenerako garrantzikoena.

Atxikimenduaren kalitatea alor honetan ikertutako beste gai bat da eta, nahiz eta ikertzaile gehienek aldagai honen eta ToMen arteko lotura aurkitzen duten (Fonagy, Redfern eta Charman, 1997; Meins, Fernyhough, Russell eta Clark-Carter, 1998; Arranz, Artamendi, Olabarrieta eta Martín, 2002; Goodwin, 2008), badaude lan batzuk non atxikimendua ez den ariketa hauetako errendimenduari lotzen (Ontai eta Thompson, 2008). Antzekoa gertatzen da gurasoek euren seme-alabekin martxan jartzen dituzten hezkuntza-estilo edo *diziplina-estrategiekin*. Ikerketa batzuen ondorioen arabera, ez dago inongo erlaziorik gurasoen hezkuntza-estiloaren eta ToMeko ariketetako umeen errendimenduaren artean (Vinden, 2001), baina, oro har, ikerketa gehienek aurkako emaitza aurkitzen dute. Fitzgerald eta White-k diotenez (2003), biktiman oinarritutako diziplina erabiltzen duten gurasoek, hau da, seme-alabak beste pertsonak pentsatu edo sentitzen duenari buruz pentsatzera animatzen dituztenek, perspektiba-hartze ariketetan errendimendu altua lortzen duten seme-alabak dituzte. Beste egile batzuek antzeko emaitzak lortu dituzte (Ruffman, Perner eta Parkin, 1999; Meins *et. al.*, 2002). Era berean, alderantzizko lotura ere aurkitzen da: hezkuntza zorrotzak, batez ere, estilo autoritarioak (Hughes eta Ensor, 2006) edo gehiegikeria fisikoak (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth eta Bruce, 2003), dirudenez, ToMeko gaitasunetan eragin negatiboa dute.

Egindako berrikusketa honek ToMen garapenerako familia-testuinguruko aldagai desberdinen garrantzia azaltzen du. Dena den, nahiz eta aspektu batzuk masiboki ikertu diren, beste batzuk oraindik ia ez dira aztertu, *HOME Eskala* kasu (Caldwell eta Bradley, 1984). Hainbat ikerketak testuinguruko aldagai hauek (ikasketa-materialak, estimulazio linguistikoa, inguru fisikoa, afektu/laztuntasuna, estimulazio akademikoa, giza heldutasunaren estimulazioa, esperientzien aniztasuna eta onarpena) umearen garapen psikologikoan duten eragina egiaztatu dute; beraz, espero dena da ToM gaitasuna ere influentzia horren barruan egotea. Orain arte, Arranz *et. al.* (2002) eta Snow (2007) izan dira aldagai hauek ikertu dituzten bakarrak, azken horrek gurasoen aldetik egindako estimulazio linguistikoaren garrantzia azpimarratzen duelarik. Era berean, badaude familia-testuinguruarekin lotutako beste aldagai batzuk momentuz kontuan hartu ez direnak: familia-egoera orokorra, ordezkotza zaintzaren kalitatea, lagunen egonkortasuna eta laguntasun potentziala, gurasoen interesa umearen sozializazioarekiko, bikotegatazkak, etxe barruko eta kanpoko beste gatazkak, laguntza soziala, gertaera estresagarriak eta arazoak konpontzeko kontrol maila, beste batzuen artean. Aldagai hauek guztiak *Garapenaren Historiala* izeneko galdesortan agertzen dira (Pettit, Bates eta Dodge, 1997): beraz, eskala hori erabiliko da, HOME delakoa bezala, aldagai hauen eragina ikertzeko.

Hortaz, lan honen helburua da ToM gaitasunarekiko familia-testuinguruaren eraginaren ikerketan sakontzea, horrela, gaiari buruzko ezagutza zabaltzea, orain arte oso gutxi edo ikertu ez diren aldagaien eragina identifikatuz. Hipotesi nagusi gisa espero da familiaren datu soziodemografikoak, *HOME Eskalak* (Caldwell eta Bradley, 1984) eta *Garapenaren Historialak* (Pettit, Bates eta Dodge, 1997) ebaluatzen dituzten familia-testuinguruko aldagaien eta ToMeko ariketetako errendimenduaren artean harreman estatistikoki adierazgarriak aurkitzea. Zehazkiago, hurrengo aldagaien eta ToMeko ariketetako puntuazioaren artean norabide biko erlazioak

espero dira: familiaren maila ekonomikoa, hezkuntza maila, lanbide maila, umeei eskaintzen zaizkien ikasketa-materialak, estimulazio linguistikoa, inguru fisikoa, afektu/laztansatuna, estimulazio akademikoa, giza heldutasunaren estimulazioa, esperientzien aniztasuna, onarpena, familiaren egoera orokorra, ordezeko zaintza-aren kalitatea, laguntasun potentziala, gurasoen interesa umearen sozializazioa-erekiko, gatazkarik eza, laguntza soziala, gertaera estresagarririk eza eta arazoak konpontzeko kontrol maila. Era berean, beste aldagai batzuekiko harreman kausa-lak espero dira, esaterako, espero da gurasoek umearen sozializazioa-erekiko azaltzen duten interesak norabide bakarreko harremana edukitzea ToM puntuazio altuarekin. Hau da, gero eta interes handiagoa azaltzen duten gurasoek puntuazio altuagoak lortzen dituzten seme-alabak dituzte.

Metodoa

Parte-hartzaileak

Gipuzkoako Lehen Hezkuntzako hainbat ikastetxerekin harreman-jartze bat egin zen ikerketan euren parte-hartzea eskatzeko eta, azkenean, 3 izan ziren onetsi zutenak, bi ikastetxe publiko eta beste bat pribatua. Laginean 5 urteko 70 umek ($M=64,04$ hilabete; $D=6,53$ hilabete) parte hartu zuten. Lagina hurrengo baztertze-irizpideari jarraitu ondoren lortu zen: garapenean edozein atzerakuntza edo aplikatu behar ziren ToMeko ariketetan eragina eduki zezakeen beste edozein aspektu azaltzen zuen umea laginetik kanpo gelditzen zen.

Familien datu soziodemografikoei dagokienez, guztira 70 amak ($M=37$ urte) eta 67 aitak ($M=41$ urte) parte hartu zuten; izan ere, hiru kasutan separatu edo dibor-tzizatutako bikoteak ziren eta amak besterik ez zuen parte hartu. Gurasoekin egindako elkarrizketen % 82,9 gaztelaniaz egin zen. Umeen % 65,2k anai-arreba bat zuen, % 20,3k bi eta % 14,5 seme-alaba bakarra zen. Anai-arrebaren bat zuten umeen artean, % 35,6k anai-arreba helduagoak zituen, % 49,2k anai-arreba txikiagoak zituen eta % 15,3k anai-arreba helduagoak nahiz gazteagoak zituen. Familien maila ekonomikoari dagokionez, hurrengo distribuzioa aurkitu genuen (EUSTATen irizpideak kontuan hartuz): familien % 1,5ek hileru 1.000 € baino gutxiagoko diru-sarrerak zituen, % 10,3k hileru 1.000 eta 1.500 € artean irabazten zuen, % 32,4k 1.500 eta 2.000 € artean, % 14,7k 2.000 eta 2.500 € artean eta gainontzeko % 41,2k hileru 2.500 € baino gehiagoko diru-sarrerak zituen. Gainontzeko datu soziodemografikoak I. taulan ikus daitezke.

Aldagai soziodemografikoak	Gurasoen portzentajea	
	Amak (<i>n</i> = 70)	Aitak (<i>n</i> = 67)
Hezkuntza maila (Cutting eta Dunn, 1999)		
Ikasketarik ez		% 3,1
Oinarrizko ikasketak edo LH I	% 38,2	% 43,1
Bigarren mailako ikasketak edo LH II	% 20,6	% 15,4
Unibertsitate-titulua	% 41,2	% 38,5
Lanbide maila (Cutting eta Dunn, 1999)		
Ez-kualifikatua	% 50,7	% 34,4
Semi-kualifikatua	% 17,9	% 26,6
Erdi-mailako kualifikazioa edo diplomatura	% 13,4	% 6,2
Goi-mailako kualifikazioa edo lizentziatura	% 17,9	% 32,8

I. taula. Gurasoen hezkuntza eta lanbide maila.

Aldagaiak eta tresnak

• Gogamenaren Teoriako Ariketak ($\alpha=.51$)

1. Itxura-errealitateko ariketa (Gopnik eta Astington, 1988ko moldaketa).

Harkaitz bat zirudien esponja bat erabili zen eta umeari hurrengo galdera egin zitzaion: «Zure ustez, zer da hau?». Haren erantzunaren ondoren («harria»), objektua ukitzeko aukera eman zitzaion, benetan esponja bat zela ikus zezan. Jarraian, uste faltsuko galderak egin zitzaizkion: haren usteari buruzkoa («Ukitu baino lehen, zer uste zenuen izango zela?») eta beste baten ustea («X etortzen denean (bere gelakide bat) eta hau erakusten diodanean, ukitzen utzi gabe, zer uste izango du?»). Galderen aurkezpena bi norabidetan ordenatu zen. Umeak ondo erantzundako galdera bakoitzeko 1 puntu jasotzen zuen, betiere, bere erantzunak ondo arrazoitzen bazituen eta, era berean, kontrol-galderari («Zer da hau benetan?») ondo erantzuten bazion. Beraz, ariketa honetan puntuazioak 0 eta 2 puntu artean kokatzen ziren.

2. Ustekabeko edukieraren ariketa (Gopnik eta Astington, 1988ko moldaketa).

Erabilitako materiala tiritaketa bat eta koloretako arkatzak (kaxa barruan gordeta) izan ziren. Umeari kaxa erakusten zitzaion eta barruko edukierari buruz bere ustea galdetzen zitzaion. Umeek ohiko edukiera iragarri eta gero (hau da, tiritak), kaxa irekitzen zen ustekabeko edukiera erakusteko (koloretako margoak). Orduan, arkatzak berriro ere kaxan gordetzen ziren eta ariketako galderak egiten

ziren, lehenengoa ustekabeko edukiera ikusi aurretik haurrak berak zuen usteari buruzkoa eta bigarrena, ostera, beste gelakide baten usteari buruzkoa, aurreko ariketan bezala. Bi galdera hauen ordena era ezberdinez planteatu zen. Haurrak ondo erantzundako galdera bakoitzeko 1 puntu jasotzen zuen, betiere kontrol-galderari («Zer dago benetan kaxa barruan?») era aiposean erantzuten bazion.

3. Ustekabeko identitatearen ariketa (Gopnik eta Astington, 1988ko moldaketa).

Umeari osatugabeko marrazki bat erakusten zitzaion, untxi baten belarriak zirudiena, baina, bere osotasunean erakusten zenean, lore baten petaloak azaltzen zituen. Umeari beste gelakide batek, marrazkiaren zati hori bakarrik ikusita, marrazki osoa ikusi baino lehen, zer pentsatuko zuen galdetzen zitzaion (beste baten usteari buruzko galdera). Era berean, marrazki osoa ikusi aurretik bere ustea zein zen ere galdetzen zitzaion (norberaren usteari buruzko galdera). Galderen ordena aldatu egin zen. Puntuazioa 0 eta 2 artean egon zen (1 puntu erantzun aipose bakoitzeko), betiere kontrol-galderari («Zer da benetan?») ondo erantzuten bazion.

4. Ustekabeko kokapenaren ariketa (Perner *et al.*, 1994ko moldaketa).

Hurrengo istorioa kontatzen zitzaion, marrazkiez lagunduta umearen ulermena errazteko:

1. marrazkia: «Ane eta Miren gela batean daude. Anek bere kaxan kanika bat dauka. Mirenek ez dauka ezer bere poltsan».
2. marrazkia: «Ane gelatik irteten da».
3. marrazkia: «Mirenek Aneren kanika hartzen du eta bere poltsan gordetzen du».
4. marrazkia: «Orain Ane gelara bueltatzen da. Anek bere kanika nahi du».

Jarraian, umeari hurrengo galdera egiten zitzaion: «Nora joango da Ane bere kanikaren bila? Zergatik?».

Umeak kanikaren kokapenari buruzko galdera gaizki erantzun edo bere erantzuna ondo arrazoitzeko gai ez bazen, haren puntuazioa 0 zen. Ondo egiten bazuen, hau da, «Ane kanikaren bila bere kaxara joango da, hor utzi baitzuen» erantzuten bazuen, haren puntuazioa 1 zen. Puntuazioa jaso ahal izateko hurrengo kontrol-galderei ere ondo erantzun behar zien: 1) «Non zegoen kanika hasieran?», 2) «Non dago kanika orain?», 3) «Ikusi al zuen Anek nola aldatzen zuen Mirenek kanika leku batetik bestera?».

5. Uste-desioaren ariketa (Wellman eta Bartsch, 1988ko moldaketa).

Umeari hurrengo istorioa kontatzen zitzaion, marrazkiez lagunduta:

«Istori honetan bi lagun daude, Elena elefantea eta Leo lehoia. Elena oso bihurria da eta ikaragarri gustatzen zaio bere lagun Leori txantxak egitea. Leori koka-kola asko, asko, gustatzen zaio, mmmm. Egia esan, koka-kola bere edari faboritua da, begiratu! Hemen dago Leoren koka-kola lata».

Aurrera jarraitu baino lehen, kontrol-galdera bat egiten zitzaion, umea istorioa ondo ulertzen ari zela ziurtatzeko: «Nola sentitzen da Leo koka-kola lata bat ematen diotenean? Triste edo pozik?».

«Leori ez zaio beste edaririk gustatzen, koka-kola bakarrik. Eta gutxien gustatzen zaiona esnea da, arggg. Begiratu, hemen esnea dago». «Nola sentitzen da Leo esne pixka bat ematen diotenean? Triste edo pozik?».

«Egun batean, Leo paseatzera atera zen eta bitartean, Elena bihurriak bere lagun Leori txantxa bat egitea erabaki zuen. Koka-kola guztia bota zuen “psssssssh” eta lata esnez bete zuen “Glug-glug-glug”. Gero, esne botila ezkutatu zuen eta lata mahai gainean utzi ondoren, gelatik atera zen».

«Orain, Leo paseotik bueltatzen da eta egarri handia du. Mahai gainean dagoen lata ikusten du, baina ezin du ikusi lata barruan zer dagoen».

1. Nola sentitzen da Leo paseotik bueltatzen denean, triste edo pozik? (Emozio-galdera).
2. Zergatik sentitzen da triste/pozik?
3. Zer uste du Leok lata barruan dagoela? (uste faltsuko galdera).
4. Zer dago benetan lata barruan?
5. Nola sentituko da Leo latari tragotxo bat eman ondoren, triste edo pozik?
6. Zergatik sentituko da triste/pozik?

Haurrak uste faltsuko galderan (3) 1 puntuatzen zuen, errealitatezko kontrol-galderari ere (4) ondo erantzuten bazion.

Era berean, emozio-galderan (1) 1 puntu lortzen zuen bere erantzuna ondo justifikatzen bazuen (2) eta kontingentzia emozionaleko galderei ere (5 eta 6) ondo erantzuten bazien.

6. Leihoaren ariketa: bigarren mailako uste faltsuko ariketa (Quintanilla eta Sarriá, 2003ko moldaketa).

Ustezko kokapenaren ariketako istorioaren antzekoa kontatzen zitzaion umeari marrazkiez lagunduta (baina, kasu honetan, gelatik irteten den pertsonaiak dena ikusten du, nahiz eta objektua ezkututzen duena ez konturatu) eta, jarraian, ariketako puntuaziorako galderak egiten zitzaizkion. Bigarren mailako uste faltsuko bi galdera egiten zitzaizkion, bata auresan batekin lotuta («Mikelen ustez —azken honek bere laguna ez zegoen bitartean pilota ezkutatu du— nora joango da Jon bere pilotaren bila?») eta bestea uste batekin lotuta («Mikelen ustez, non uste du Jonek bere pilota dagoela?»). Era berean, bi kontrol-galdera egiten ziren, bata memoriarekin lotuta (umeak istorioaren hasieran pilota non zegoen gogoratzen duen edo ez jakiteko) eta bestea errealitatearekin lotuta (umeak istorioaren bukaeran pilota non zegoen dakien edo ez ziurtatzeko).

Ariketako bi galderei puntu bana ematen zitzaaien ondo erantzuten baziren eta 0 gaizki erantzuten baziren. Galderen ordena aldatu egin zen. Positiboki puntuatu ahal izateko, haurrak kontrol-galderei ere ondo erantzun behar zien.

- *HOME eskala* (Caldwell eta Bradley, 1984) ($\alpha=.89$ berezko bertsioan, $\alpha=.78$ bertsio espainiarrean eta $\alpha=.79$ oraingo honetan). Sevillako Unibertsitateko Moreno-k erdarara eta Arranz eta besteek (2008) euskarara itzulitako eskolaurre-

koentzako bertsioa erabili zen. Umea aurrean dagoela, gurasoekin egiten den elkarrizketa batean datza, non hurrengo aspektuei buruzko datuak lortzen diren: ikasketa-materialak, estimulazio linguistikoa, inguru fisikoa, afektu/laztintasuna, estimulazio akademikoa, heldutasun sozialaren modelaketa, esperientzien aniztasuna eta onarpena. Elkarrizketa egin eta gero, azpieskala bakoitzeko eta eskala osoko puntuazioa lortzen da, 0 eta 55 puntu artean egon daitekeena. ($M=47,49$; $DT=4,98$).

- *Garapenaren Historiala (Pettit, Bates eta Dodge, 1997) ($\alpha=.80$ Arranz et al., 2008 eta $\alpha=.69$ honako ikerketan)*. Egileak berak emandako berezko tresnaren itzulketa erabili zen, 2000. urtean Euskal Herriko Unibertsitateko Garapen Psikologiako Laborategian gaztelania eta euskarara itzuli izan zena (Arranz et al., 2008). Elkarrizketa honek umearen jaiotzatik gaur egun arteko familia-inguruko alderdi garrantzitsuak ebaluatzen ditu: familiaren egoera orokorra, umearen eragina familian, ordezkoi zaintzaren kalitatea, lagunaren egonkortasuna eta laguntasunaren potentziala, haurren gizarteratzearekiko interesa, zigor-diziplina eta kalte fisikoaren estimazioa, bikote-gatazkak, etxe barruko eta kanpoko beste gatazka batzuk, giza laguntza, gertaera estresagarriak, arazoak konpontzeko kontrol maila. Elkarrizketa bukatutakoan, ebaluatzaileak 13 kategoria hauek 1etik 5era puntuatzeko behar duen informazio guztia bere esku dauka ($M=54,03$; $DT=5,92$). Kategoria bakoitzeko puntuazioa tresnaren eskuliburuan agertzen diren irizpideei jarraituz egin zen.
- *Familien aldagai soziodemografikoak*. Aldagai hauek datu soziodemografikoak ebaluatzeko galdesorta estandar baten bidez jaso ziren. Galdesorta horretan hurrengo aldagaiei buruzko datuak jaso ziren: familiaren diru-sarrera, EUSTATEk proposatutako irizpideak kontuan hartuz puntuatu zena (1 = hilerio 1.000 € baino gutxiago; 2 = 1.000-1.500 €/hilerio; 3 = 1.500-2.000 €/hilerio; 4 = 2.000-2.500 €/hilerio; 5 = hilerio 2.500 € baino gehiago); hezkuntza-maila (1 = ikasketarik ez; 2 = oinarrizko ikasketak edo LH I; 3 = bigarren mailako hezkuntza (batxilergoa) edo LH II; 4 = goi-mailako ikasketak); gurasoen lanbidea (1 = ez-kualifikatua; 2 = semi-kualifikatua; 3 = erdi-mailako kualifikazioa edo diplomatura; 4 = goi-mailako kualifikazioa edo lizentziatura); gurasoen adina; familian dagoen umeen kopurua; umeak anai-arreben artean okupatzen duen tokia. *Gurasoen hezkuntza maila eta lanbide maila* aldagaiak Cutting eta Dunn-ek (1999) proposatutako irizpideei jarraituz mailakatu ziren.

Prozedura

Lehenik eta behin, hezkuntza-zentroekin harreman-jartze bat egin zen, bertako arduradunak eta 5 urteko umeen gurasoak bilera batera gonbidatuz, horretan ikerketa laburki azaldu eta bertan parte hartzera animatu genituen. Jarraian, euren parte-hartzea baieztatu zuten gurasoen seme-alabekin ToMen ebaluazioarekin hasi zen, hezkuntza-zentroan bakoitzarekin banakako saio baten bidez. Saio hori euskaraz egin zen, hau baitzen umeek hezkuntza-zentroan irakasleekin erabiltzen zuten hizkuntza. Datu guztiak ikerketa-taldeko elkarrizketatzaile batek bildu zituen.

Zailtasun desberdineko 6 froga pasatu zitzaizkien, ToM puntuaketa orokor bat lortzeko helburuarekin. Aurreko ikerketek diotenez, prozedura hau ariketa bakar

bat erabiltzea baino aproposagoa da eta umeen benetakoko gaitasuna hobeto erakusten du; gainera, puntuazio honi esker, banakako aldakortasun handiagoa dago eta horrek hipotesiaren ebaluazio on bat ziurtatzen du (McAlister eta Peterson, 2007). Bestalde, puntuazio orokor hau gai honekiko ikuspuntu zabalago batekin koherentea da (Arranz *et. al.*, 2002) eta, horren arabera, ToM ez da *dena edo ezer ez*, baizik eta gradualki lortzen den gaitasun bat. Ariketa bakoitzean lortutako puntuazioa batu eta gero, umearen puntuazio orokorra lortzen da (0-11 puntuko heina).

Umeekin banakako ebaluazio-fase hau egin ondoren, familiaren bizilekura bisita bat egin zen, horretan familiaren datu soziodemografikoak jasotzeaz gain, gurasoekin elkarrizketa pertsonal bat egin zen, familia-giroaren kalitatea *HOME eskala* (Caldwell eta Bradley, 1984; Morenoren itzulpena) eta *Garapenaren Historialaren* (Pettit, Bates eta Dodge, 1997) bitartez ebaluatu zen. Elkarrizketa guztiak grabagailu batekin jaso ziren geroago kodifikazioa errazteko, ildo horretarik, gurasoei beharrezko baimena eskatu zitzaien, grabaketaren isilekotasuna ziurtatuz. Bi gurasoen iritzia jasotzeko asmoz, beraiekin harremanetan jartzean elkarrizketa honetan bien presentziaren garrantziari buruz informatu zitzaien.

Datu-hartzea bukatu ondoren, familia bakoitzari banakako txosten bat bidali zitzaion, non ebaluatutako aldagaiekin lotutako hezkuntza-prozesuari buruzko orientabideak ematen zitzaizkien. Era berean, hezkuntza-zentro bakoitzerako zentro horretako familiek lortutako emaitzei buruzko talde-txosten bat prestatu zen. Dokumentu horretan emaitzak ehunekotan agertzen ziren, familiek emandako datuen isilekotasuna ziurtatzeko.

Emaitzak

Lehenik eta behin, ebaluatutako aldagai bakoitzeko estatistiko deskribatzaileak azaltzen dira, II. taulan ikus daitekeenez.

Hasieran analisi esploratzaile bat jorratu zen, ondoren, lehenengo analisi esploratzaile hori egin eta gero, familia-inguruko aldagaien eta ToM ariketetako haurren errendimenduaren arteko erlazioak aztertzeko korrelazio-analisiak aplikatu ziren, hurrengo tauletan ikus daitekeenez.

Aldagaia	Heina	Batezbestekoa (Desb.)
ToM PUNTUAZIO TOTALA	0-11	6.90 (2.09)
HOME ESKALA		
Ikasketa materialak	0-11	9.07 (1.44)
Estimulazio linguistikoa	0-7	6.67 (.78)
Inguru fisikoa	0-7	6.64 (.76)
Harrotasun, afektu eta laztantasuna	0-7	5.29 (1.01)
Estimulazio akademikoa	0-5	4.17 (1.05)
Heldutasun sozialaren modelaketa eta estimulazioa	0-5	4.31 (.88)
Esperientzien aniztasuna	0-9	7.67 (1.14)
Onarpena	0-4	3.80 (.53)
HOME eskala guztira	0-55	47.63 (5.03)
GARAPIENAREN HISTORIA LA		
Familiaren egocera orokorra	1-5	4.13 (1.08)
Umearen inpaktoa familian	1-5	4.36 (1.08)
Ordezko zaintzaren kalitatea	1-5	2.43 (2.26)
Laguntasun eta etxekotasunaren potentziala	1-5	4.24 (.81)
Seme-alabaren gizartratzearekiko interesa	1-5	4.26 (.81)
Zigor-diziplinarik eza	1-5	4.16 (.96)
Kalte fisikorik eza	1-5	4.91 (.28)
Bikote-gatazkarik eza	1-5	4.46 (.75)
Etxe barruan beste gatazkarik eza	1-5	4.59 (.77)
Etxe kanpoan beste gatazkarik eza	1-5	4.74 (.75)
Harreman eta laguntza sozialen maila	1-5	3.86 (1.04)
Gertaera estresagarriarik eza	1-5	3.90 (1.10)
Kontrol maila eta arazoak konpontzeko gaitasuna	1-5	3.99 (1.00)
Petit-en eskalako puntuazioa orokorra	13-65	53.94 (6.04)

II. taula. ToMeko ariketak eta familia-giroa ebaluatzeko eskalen estatistiko deskribatzaileak.

	ToM
ALDAGAI SOZIODEMOGRAFIKOAK	
Familiaren maila ekonomikoa	.36**
Amaren lanbide maila	.37**
Aitaren lanbide maila	.24
Amaren hezkuntza maila	.23
Aitaren hezkuntza maila	.24
Anai-arreba kopurua familian	.02
Anai-arreben artean umeak okupatzen duen tokia	-.01

* $p < .05$, ** $p < .005$, *** $p < .001$

III. taula. Aldagai soziodemografikoen eta umeen ToM puntuazio totalaren arteko korrelazio bibariatua.

	ToM
HOME ESKALAKO ALDAGAIK	
Ikasketa materialak	.30*
Estimulazio linguistikoa	.55***
Inguru fisikoa	.54***
Harrotasun, afektu eta laztantasuna	.44***
Estimulazio akademikoa	.24*
Heldutasun sozialaren estimulazioa	.43***
Esperientzien aniztasuna	.53***
Onarpena	-.02
HOME eskalako totala	.58***

* $p < .05$, ** $p < .005$, *** $p < .001$

IV. taula. HOME eskalako aldagaien eta umeen ToM puntuazio totalaren arteko korrelazio bibariatua.

	ToM
PETTIT ESKALAKO ALDAGAIK	
Familiaren egoera orokorra	.29*
Umearen eragina familian	.22
Ordezko zaintzaren kalitatea	.45***
Laguntasunaren potentziala	.16
Seme-alaben gizarteratzearekiko interesa	.45***
Zigor-diziplinarik eza	.29*
Kalte fisikorik eza	.15
Bikote-gatazkarik eza	.17
Beste gatazkarik ezak etxe barruan	.18
Etxetik kanpoko gatazkarik eza	-.17
Harreman eta laguntza sozialen maila	.25*
Gertaera estresagarririk eza	.16
Kontrol maila eta arazoak konpontzeko gaitasuna	.29*
PETTIT eskalako totala	.54***

V. taula. Pettit eskalako aldagaien eta umeen ToM puntuazio totalaren arteko korrelazio bibariatua.

Aldagai soziodemografikoekin lortutako emaitzen arabera, *t-Student analisisa* egin zen maila desberdinetako lanbide eta maila sozioekonomiko desberdinetako amak zituzten umeen artean ToM ariketetako puntuazioan desberdintasun adierazgarriak zeuden edo ez konprobatzeko. Lehenengo aldagaiari dagokionez, desberdintasun adierazgarriak aurkitu ziren, hau da, lanbide kualifikatua zuten 34 emakumeen ($M=7.67$; $DT=1.53$) seme-alabek lanbide ez-kualifikatua zuten 33en ($M=6.12$; $DT=2.35$) seme-alabek baino puntuazio altuagoa zuten ToMeko ariketetan, eta desberdintasun hauek estatistikoki adierazgarriak ziren $t(65)=-3.16$, $p<.01$. Era berean, maila sozioekonomiko altuko 39 umeek ($M=7.52$; $DT=1.63$) erdi-mailako 28ek baino errendimendu hobea zuten ($M=6.54$; $DT=2.36$), eta desberdintasun hauek adierazgarritasun mailara hurbildu ziren $t(65)=-.87$, $p=.06$.

Bestalde, hainbat korrelazio partzial aplikatu ziren, aipatutako bi aldagaiak (familiaren maila ekonomikoa eta amaren lanbide maila) kontrolatuz, bi aspektu horiek lehenago ToM eta familia-inguruko beste aldagai batzuen artean aurkitutako erlazioetan zerikusirik zutelakoan. Korrelazio hauen bidez, konprobatu zen ikasketa-materialak ($r=.261$, $p<.05$), estimulazio linguistikoa ($r=.510$, $p<.001$), inguru fisikoa ($r=.544$, $p<.001$), harrotasuna eta laztantasuna ($r=.435$, $p<.01$), estimulazio akademikoa ($r=.250$, $p<.05$), heldutasun sozialaren modelaketa eta estimulazioa ($r=.432$, $p<.001$), esperientzien aniztasuna ($r=.489$, $p<.001$), HOME eskalaren totala ($r=.541$, $p<.001$), ordezko zaintzaren kalitatea ($r=.333$, $p<.01$), seme-alaben gizarteratzearekiko interesa ($r=.432$, $p<.001$) eta Pettit-en Garapenaren Historialaren totala ($r=.441$, $p<.001$) izeneko aldagaiek ToMeko ariketekin harreman adierazgarria edukitzen jarraitzen zutela. Bestelako aldagaiek (familiaren egoera orokorra, harreman eta laguntza sozialaren maila, arazoak konpontzeko kontrol maila eta gaitasuna) aipatutako bi aldagai soziodemografiko hauen eragina kontuan hartu eta gero, ToMekin harreman adierazgarria galdu zuten.

Azkenik, pausoz pausoko erregresio bat egin zen, ToMeko ariketetan lortutako puntuazio totala mendeko aldagaitzat hartuz eta aldagai soziodemografikoak eta familia-girokoak aldagai independenteak zirelarik, aurreko analisiekin aurkitutako emaitzen kausalitateari buruz hitz egin daitekeen edo ez konprobatzeko. Azken analisi honen bidez konprobatu zen interpretazio kausalez ari garenean aldagai soziodemografikoak emaitzetatik desagertzen diren neurrian, familia-inguruko beste aldagai batzuek ToM puntuazioan paper adierazgarria edukitzen jarraitzen dutela, IV. taulan ikus daitekeen legez.

	R^2	R^2 zuzenduta	B	β
1. pausoa				
Estimulazio linguistikoa	.30	.29	1.48	.55***
2. pausoa				
Estimulazio linguistikoa			1.24	.46***
Ordezko zaintzaren kalitatea	.40	.38	.30	.32**
3. pausoa				
Estimulazio linguistikoa			.76	.28*
Ordezko zaintzaren kalitatea			.28	.31**
Inguru fisikoa	.46	.44	.87	.32**
4. pausoa				
Estimulazio linguistikoa			.59	.22*
Ordezko zaintzaren kalitatea			.32	.34***
Inguru fisikoa			1.1	.40**
Etxez kanpoko gatazkarik eza	.51	.48	-.64	-.23*
5. pausoa				
Estimulazio linguistikoa			.45	.17
Ordezko zaintzaren kalitatea			.29	.31***
Inguru fisikoa			1.26	.46***
Etxez kanpoko gatazkarik eza			-.66	-.23*
Harreman eta laguntza sozialen maila	.56	.53	.46	.23*
6. pausoa				
Ordezko zaintzaren kalitatea			.32	.34***
Inguru fisikoa			1.54	.56***
Etxez kanpoko gatazkarik eza			-.75	-.27*
Harreman eta laguntza sozialen maila	.54	.51	.51	.25**
7. pausoa				
Ordezko zaintzaren kalitatea			.25	.27**
Inguru fisikoa			1.55	.56***
Etxez kanpoko gatazkarik eza			-.75	-.27**
Harreman eta laguntza sozialen maila			.57	.28***
Zigor-diziplinarik eza	.58	.55	.46	.21*

* $p < .05$, ** $p < .005$, *** $p < .001$

VI. taula. ToMeko puntuazio totalaren erregresio-ereduaren laburpena.

Eztabaida

Honako ikerketan aurkitutako emaitzek azpimarratzen dute familia-giroak eskolaurreko umeen ToMen garapenerako duen garrantzia. Lehenik eta behin, familia-giroko aldagai batzuen eta gaitasun sozio-kognitibo honen artean aurkitutako korrelazioek aldagai hauen kalitatearen eta umeek ToM ariketetan azaldutako gaitasunaren artean harreman bat badagoela agertzen dute. Aldagai hauen artean soziodemografikoak ez ezik, familiaren maila sozioekonomikoa edo amaren lanbide maila, besteak beste, aurreko ikerketa batzuek aurkitutakoaren arabera (Cutting eta Dunn, 1999; Hughes, Deater-Deckard eta Cutting, 1999; Yagmurlu, Berument eta Celimli, 2005), aldagai interaktiboak (ikasketaren estimulazioa, estimulazio linguistikoa, heldutasun sozialaren estimulazioa...) edo testuingurukoak ere badaude (giro fisikoa, familiaren egoera orokorra...), eta azken hauek orain arte ez dira ikertu beste lanetan.

Aldagai soziodemografikoekin hasiz, bi aldagai hauekin egindako analisi sakonen bidez, amaren lanbide maila umeek ToM ariketetan erakusten duten errendimenduaren iragarle on bat dela ondoriozta daiteke eta, ikusten den bezala, lanbide kualifikatuak dituzten emakumeen seme-alabek lanbide kualifikatu gabekoak dituzten emakumeen seme-alabek baino hobeto egin zuten ariketa hauetan. Era berean, maila sozioekonomiko altuko familietako umeek maila ertainekoek baino hobeto egin zuten. Emaitza hauen interpretazio posible bat honakoa da: baliteke maila ekonomiko altuago honek haurraren garapena sustatzeko baliabide eta material gehiago ekartzea eta azken horrek umearen ToMen garapenean ere eragina edukiko luke.

Bi aldagai soziodemografiko hauek, gainera, ToMeko puntuazioaren eta familia-giroko aldagai batzuen artean aurkitutako harremanetan funtzio bitartekaria betetzen dute. Dena den, badaude familia-giroko beste alderdi batzuk bi aldagai soziodemografiko hauek kontuan hartu ostean, ToMen garapenean eragin altua edukitzen jarraitzen dutenak. Aldagai hauen artean estimulazio linguistikoa azpimarratu behar da. Aurreko ikerketek umearen gaitasun linguistikoaren eta ToMeko ariketetan lortutako errendimenduaren artean existitzen den harremana egiaztatu dute (Jenkins eta Astington, 1996; Slade eta Ruffman, 2005). Kasu honetan, umeak elebidunak dira eta interesgarria izango litzateke hauen eta ume elebakarren arteko konparaketak egitea, Goetzek (2003) aipatzen duen bezala, elebitasunak gaitasun honen garapena errazten duen edo ez konprobatzeko. Dena den, konparazio hauek egitea ezinezkoa izan da, ume hauen hezkuntza-eredua elebiduna zelako. Hala ere, ikerketa honek egiaztatzen du garapen linguistikoa sustatzeko gurasoek azaltzen duten dedikazioa ToMekin lotuta dagoela, orain arte lan gutxitan ikertutako zerbait (Snow, 2007).

Aldagai soziodemografikoen eragina kontrolatu ondoren, harreman adierazgarriak azaltzen jarraitzen duten beste aldagai batzuk, HOME eskala eta Garapen Historialaren bitartez ebaluatutakoak, eta orain arte inork ikertu ez dituenak, hurrengoak dira: ikasketa sustatzeko materialak, umeak bizi diren giro fisikoaren kalitatea, sustapen akademikoa, gurasoek seme-alabak tratatzean azaltzen duten harrotasuna eta laztantasuna, heldutasun sozialaren sustapena, eguneroko bizitzan gurasoek seme-alabei eskaintzen dieten esperientzien aniztasuna, ordezk

zaintren kalitatea eta haurren gizarteratzearekiko azaltzen duten interesa. Eraitza hauek hasierako hipotesia (hots, familia-giroko aldagai batzuen eta ToMeko ariketetan umek azaldutako errendimenduaren arteko balizko harremana) baieztatzen dute.

Hala ere, aldagai hauek ezin dira ToMeko ariketetako errendimenduaren eragiletzat hartu, horregatik, eta pauso bat aurrerago emanez, erregresio-analisi bat gauzatu zen. Horren arabera, ToMeko puntuazio totalaren aldagai adierazgarriak dira: ordezeko zaintzaren kalitatea, giro fisikoa, etxetik kanpo gatazken aurrean egotea, antzemandako harreman eta laguntza soziala eta diziplina zorrotzik eza. Aldagai hauek ToMeko puntuazioko bariantzako % 55 azaltzen dute. Datu hauen arabera, kalitatezko giro fisiko bat, alegia, beharrezko espazioarekin eta umeari garatzeko giro ziur bat eskaintzen diona, umearen ToMeko puntuazioaren iragartzaile on bat dela ondoriozta daiteke. Era berean, gurasoek antzemandako laguntza soziala, ordezeko zaintzaren kalitatea bezala, ToMeko errendimendu hobearen auresaleak dira. Azken hau orain arte ez da inoiz ikertu eta gurasoak ez daudenean umek jasotzen duen sustapenaren garrantzia azpimarratzen du; kalitatezko ordezeko zaintzak bizitzako lehen urteetan denbora asko pasatzen duen beste pertsona horien aldetik estimulatua izaten ari dela ziurtatzen du. Bestalde, eta aurreko ikerketen arabera (Fitzgerald eta White, 2003; Ruffman, Perner eta Parkin, 1999; Meins *et. al.*, 2002), zigor-diziplinarik eza, hau da, gurasoen aldetik hezkuntza-estilo demokratikoaren erabilera, umearen ToMen puntuazioa interpretatzerako orduan kontuan hartu beharreko alderdi garrantzitsu bat da. Era berean, etxetik kanpo gatazkaren eraginperik ezaren eta ToMen arteko harreman negatiboa aurkitzen da. Printzipioz, nahiz eta gaitasun honen garapenerako gatazka elementu negatibo bat iruditu, eraitza honen interpretazioa honako hau da: gutxiengo gatazka maila, gehiegizkoa ez dena, umearen ToMen garapenerako onuragarria izan daiteke; izan ere, umea beste pertsonen ikuspuntuarekin —bere ikuspuntuaz bestelakoak direnak— harremanetan jartzen du.

Ikerketaren mugei dagokienez, aipatu behar da familia gehienek HOME eskalan puntuazio altuak lortzen dituztela eta horrek agian eraitzetan eragina eduki dezake, ondorioz, aurkitutako eraitzen adierazgarritasuna haztatzerakoan kontuan hartu behar da. Komenigarria izango litzateke eskala honen eguneratzea aintzat hartzea, familia-giroak ebaluatzeko tresna baliagarria izaten jarrai dezan. Bestalde, laginaren tamaina txikia dela-eta, kontuan hartu behar litzateke erregresio-analisiak eduki dezakeen errore tamaina, zeinak Mota leko akatsa egiteko probabilitatea igo egiten baitu, eta, beraz, adierazitako eraitzak tentuz hartu behar dira.

Azkenik, azpimarratu behar da aurkitutako eraitzek baieztatzen dutela familia-giroak umeen ToM gaitasunaren indartzaile bezala duen garrantzia, batez ere, lan honetan gaitasun horren erraztatzaile bezala agertzen diren aldagaiak. Beraz, interesgarria izango litzateke aldagai horiek sustatzen duten famili esku-hartzeko programak sortzea, era berean, eskolaurreko umeen ToMen garapena sustatzeko balioko luketenak ere.

Eskerrak

Eskerrak eman nahi dizkiegu hezkuntza-zentroetako arduradunei eta familia guztiei ikerketa honetan euren parte-hartze ezkuzabalagatik. Ikerketa hau Eusko Jaurlaritzaren ikertzaileak prestatzeko eta hobetzeko programako laguntza bati esker aurrera eraman zen.

Bibliografia

- Arranz, E.; Artamendi, J.; Olabarrieta, F. eta Martin, J. (2002): "Family context and theory of mind development", *Early Child Development and Care*, **172(1)**, 9-22.
- Arranz, E.; Oliva, A.; Olabarrieta, F.; Martín, J. L.; Manzano, A. eta Richards, M. (2008): "Quality of family context or sibling status? Influences on cognitive development", *Early Child Development and Care*, **178(2)**, 153-164.
- Bretherton, I.; NcNew, S. eta Beeghly-Smith, M. (1981): "Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: when do infants acquire a 'Theory of Mind'?", in M. Lamb eta Sherrod (ed.), *Infant social cognition empirical and theoretical considerations*, Erlbaum, Hillsdale.
- Brown, J. R.; Donelan-McCall, N. eta Dunn, J. (1996): "Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers", *Child development*, **67**, 836-849.
- Caldwell, B. M. eta Bradley, R. H. (1984): *Home observation for measurement of the environment. Preschool years*, University of Arkansas Press, Little Rock. [Itzulpena eta moldaketa: Moreno, Sevillako Unibertsitatea].
- Cicchetti, D.; Rogosch, F. A.; Maughan, A.; Toth, S. L. eta Bruce, J. (2003): "False belief understanding in maltreated children", *Development and Psychopathology*, **15(4)**, 1067-1091.
- Cole, K. eta Mitchell, P. (2000): "Siblings in the development of executive control and a theory of mind", *British Journal of Developmental Psychology*, **18(2)**, 279-295.
- Cutting, A. L. eta Dunn, J. (1999): "Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations", *Child Development*, **70**, 853-865.
- Fitzgerald, D. P. eta White, K. J. (2003): "Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts", *Social Behavior and Personality*, **31(5)**, 509-522.
- Fonagy, P.; Redfern, S. eta Charman, T. (1997): "The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT)", *British Journal of Developmental Psychology*, **15**, 51-61.
- Gómez, J. C. (2007): *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*, Morata, Madril.
- Goodvin, R. (2008): "Attachment security, self concept, and self evaluation in response to feedback: Extending the internal working model in early childhood", *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, **68(7-B)**, 4.865.
- Gopnik, A. eta Astington, J. W. (1988): "Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction", *Child Development*, **58**, 26-37.
- Hughes, C.; Deater-Deckard, K. eta Cutting, A. (1999): "'Speak roughly to your little boy?' Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind", *Social Development*, **8(2)**, 143-160.

- Hughes, C.; Jaffee, S. R.; Happe, F.; Taylor, A.; Caspi, A. eta Moffitt, T. E. (2005): "Origins of Individual Differences in Theory of Mind: From Nature to Nurture?", *Child Development*, **76(2)**, 356-370.
- Hughes, C. eta Ensor, R. (2006): "Behavioural problems in 2-year-olds: Links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **47(5)**, 488-497.
- Jenkins, J.M. eta Astington, J. W. (1996): "Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children", *Developmental Psychology*, **32(1)**, 70-78.
- Kaplan, J. eta Iacoboni, M. (2006): "Getting a grip on other minds: Mirror neurons, intention understanding, and cognitive empathy", *Social Neuroscience*, **1(3-4)**, 175-183.
- McAlister, A. eta Peterson, C. (2006): "A longitudinal study of child siblings and theory of mind development", *Cognitive Development*, **22(2)**, 258-270.
- Meins, E.; Fernyhough, Ch.; Russell, J. eta Clark-Carter, D. (1998): "Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study", *Social Development*, **7**, 1-24.
- Meins, E.; Fernyhough, C.; Wainwright, R.; Das Gupta, M.; Fraley, E. eta Tuckey, M. (2002): "Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding", *Child Development*, **73**, 1.715-1.726.
- Nuñez, M. eta Riviere, A. (1994): "Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural", *Estudios de psicología*, **52**, 83-128.
- Ontai, L. eta Thompson, R. A. (2008): "Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development", *Social Development*, **17(1)**, 47-60.
- Perner, J.; Ruffman, T. eta Leekam, S. R. (1994): "Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs", *Child-Development*, **65(4)**, 1.228-1.238.
- Peterson, C. (2000): "Kindred spirits. Influences of siblings' perspectives on theory of mind", *Cognitive Development*, **15**, 435-455.
- Pettit, G, Bates eta Dodge, K. A. (1997): "Supportive Parenting, Ecological Context, and Children's adjustment: A Seven Year longitudinal Study" *Child Development*, **68**, 908-923.
- Piaget, J. (1926): *La representación del mundo en el niño*, [Gaztelaniazko itzulpena: Valls y Anglés (2001), Morata, Madrid].
- Premack, D. eta Woodruff, G. (1978): "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioral Brain Sciences*, **1**, 515-526.
- Rizzolatti, G. eta Sinigaglia, C. (2006): *Las neuronas espejo*, Paidós, Bartzelona.
- Ruffman, T.; Perner, J.; eta Parkin, L. (1999): "How parenting style affects false belief understanding", *Social Development*, **8(3)**, 395-411.
- Slade, L. eta Ruffman, T. (2005): "How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief", *British Journal of Developmental Psychology*, **23(1)**, 117-141.
- Snow, L. (2007): "False belief understanding among low-SES preschoolers: The role of language development and home environment", *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, **68(5-B)**, 3.005.
- Vinden, P. G. (2001): "Parenting attitudes and children's understanding of mind. A comparison of Korean American and Anglo-American families", *Cognitive Development*, **16(3)**, 793-809.
- Wellman, H. M. eta Bartsch, K. (1988): "Young children's reasoning and beliefs", *Cognition*, **30(3)**, 239-277.
- Williams, J. H.; Waiter, G. D.; Gilchrist, A.; Perrett, D. I.; Murray, A. D. eta Whiten, A. (2006): "Neural mechanisms of imitation and 'mirror neuron' functioning in autistic spectrum disorder", *Neuropsychologia*, **44(4)**, 610-621.

- Wimmer, H. eta Perner, J. (1983): "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception", *Cognition*, **13(1)**, 103-128.
- Yagmurlu, B.; Berument, S. K. eta Celimli, S. (2005): "The role of institution and home contexts in theory of mind development", *Journal of Applied Developmental Psychology*, **26(5)**, 521-537.

