

TÍTULO

Habilidades de cognición social en niños y niñas con síndrome de Down: Resultados de un estudio preliminar

AUTOR O AUTORES

Anna Amadó^{a,*}, Bessy Benejam^b, Judith Mezuca^c, Elisabet Serrat^d y Eduard Vallès-Majoral^e

^aBecaria predoctoral de la Universitat de Girona, ^bNeuropsicóloga de la Fundació Catalana Síndrome de Down de Barcelona, ^cPsicóloga de la Fundació Síndrome de Down de Girona i Comarques Àstrid 21, ^dProfesora titular de la Universitat de Girona, ^eProfesor asociado de la Universitat de Girona y psicólogo del Servicio Neurológico Arlot de Girona.

CENTRO DE TRABAJO:

Universitat de Girona
Facultat d'Educació i Psicologia
Plaça Sant Domènec, 9 (17071, Girona)
España

TELF. / FAX (PRIMER AUTOR)

(972) 41 96 70 / (972) 41 87 54

E-MAIL (PRIMER AUTOR)

anna.amado@udg.edu

RECONOCIMIENTO DE BECAS O SOPORTE FINANCIERO

Este trabajo ha sido posible gracias a la beca predoctoral concedida por la Universitat de Girona 2009-2013 (Referencia: BR09/19).

Habilidades de cognición social en niños y niñas con síndrome de Down:

Resultados de un estudio preliminar

Resumen

La comprensión de la creencia falsa es uno de los hitos más importantes en el desarrollo de la cognición social infantil. Se han realizado diversos estudios sobre esta forma de cognición en niños con un desarrollo típico. Sin embargo, y a pesar de ser un aspecto clave en la mejora de la calidad de vida y su bienestar, los trabajos son escasos en niños con síndrome de Down. El objetivo del presente trabajo consiste, precisamente, en profundizar en el estudio de la cognición social en niños con síndrome de Down. Con esta finalidad hemos administrado 6 tareas, divididas en 3 niveles de dificultad, a un grupo de 9 niños de 4 a 14 años. De estos niños, 6 tienen un diagnóstico genético de síndrome de Down y 3 no. Los resultados de nuestra investigación corroboran los de estudios previos que sugieren dificultades en el desarrollo de la cognición social en los niños con síndrome de Down, especialmente en las tareas de creencia falsa.

Palabras clave: creencia falsa, niños, síndrome de Down, teoría de la mente.

Socio-cognitive abilities in children with Down syndrome:

Results of a preliminary study

Abstract

The understanding of false belief is one of the most important milestones in the development of social cognition in children. Many studies have been conducted about this kind of cognition in typically developing children. Despite being a key point for improving their welfare and quality of life, studies in children with Down syndrome are few. The aim of the present work is to deepen in the study of social cognition in children with Down syndrome. For this purpose, we used 6 tasks, with 3 levels of difficulty, in a group of 9 children aged between 4 and 14. From these children, 6 had a genetic diagnosis of Down syndrome and 3 did not. The results of our research corroborate previous studies suggesting difficulties in the development of social cognition in children with Down syndrome, and more specifically in tasks involving false beliefs.

Key words: children, Down syndrome, false belief, theory of mind.

Introducción

1
2 La teoría de la mente ha sido una de las habilidades cognitivas más estudiadas en los
3
4 últimos años, dada su importancia en el funcionamiento social satisfactorio y,
5
6 consecuentemente, en el bienestar y la calidad de vida de las personas. Los primeros
7
8 trabajos se centraron en el estudio de las habilidades de teoría de la mente (en adelante,
9
10 TM) de los niños, es decir, en estudiar la capacidad de los niños para comprender las
11
12 mentes de los demás y, más concretamente, para comprender y predecir situaciones en
13
14 las que un individuo tiene una creencia que de acuerdo con la realidad es falsa. En este
15
16 sentido, las tareas de creencia falsa (a partir de ahora, CF) se han descrito como el
17
18 formato de evaluación más utilizado para estudiar la presencia de la TM en los niños.
19
20 Los estudios que han utilizado estas tareas sugieren que es alrededor de los 4-5 años
21
22 cuando los niños con un desarrollo típico son capaces de representarse las CF en ellos
23
24 mismos y en los demás¹.

25
26
27
28
29
30
31
32
33
34 Posteriormente surgió un interés por el estudio de estas formas de comprensión social
35
36 de la mente en otras poblaciones, como por ejemplo en niños con trastornos del
37
38 desarrollo, principalmente en trastornos del espectro autista². La mayoría de los estudios
39
40 realizados con niños autistas utilizaron, y utilizan todavía hoy, como grupo de
41
42 comparación los niños con síndrome de Down, por ser la causa más frecuente de
43
44 discapacidad intelectual. No fue hasta pasados unos años que diversos autores
45
46 destacaron la necesidad de estudiar directamente las habilidades de TM en las personas
47
48 con discapacidad intelectual, concretamente con síndrome de Down.

49
50
51
52
53
54
55
56 Frecuentemente se ha descrito a los niños con este síndrome como unas personas
57
58 especialmente amistosas e interesadas en los demás³, altamente sociables⁴, con buenas
59
60
61
62
63
64
65

1 habilidades socio-emocionales y con pocos problemas sociales⁵. En consecuencia, se ha
2 considerado intacta su habilidad de comprensión social. Posiblemente sea por este
3 motivo que existen tan pocos estudios que evalúen las habilidades mentalistas en esta
4 población. Además, los resultados de los primeros estudios, en los que los niños con
5 síndrome de Down se utilizaban como grupo comparativo, sugieren que estos niños, al
6 igual que los niños con un desarrollo normal, no experimentan una dificultad especial
7 en las tareas de TM, a pesar de que su ejecución en éstas no fuera tan óptima como la
8 esperada en los individuos con un desarrollo típico. Sin embargo, los resultados de
9 estudios posteriores han puesto de manifiesto que si bien es cierto que los niños con
10 síndrome de Down no presentan un déficit tan específico en TM como los niños con
11 autismo, sí presentan un perfil de dificultades que no se observa en los niños con un
12 desarrollo normal^{6,7}.

13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31 Como ya hemos sugerido, la mayoría de los estudios sobre TM han otorgado un papel
32 central a la comprensión de las CF. Recientemente han sido muchos los autores que han
33 planteado que la comprensión social de la mente no se puede reducir, únicamente, a la
34 comprensión de las CF, sino que la TM es mucho más que esta forma primaria de
35 comprensión de la mente de los demás. Así, se ha sugerido que como mucho la CF
36 puede ser considerada un hito importante en el desarrollo de la TM. De hecho, en la
37 actualidad, desde la psicología del desarrollo se define la TM como la capacidad para
38 reconocer y atribuir estados mentales (como intenciones, deseos, creencias o
39 emociones) a uno mismo y a los demás⁶, y de utilizar, a la vez, esta atribución mental
40 para comprender y predecir el comportamiento propio y el de las personas que nos
41 rodean en los distintos contextos sociales en los que nos desarrollamos⁸.

Objetivo del estudio

El objetivo principal de nuestro trabajo consiste en describir cuales son las habilidades de TM en niños con síndrome de Down entre los 4 y los 14 años de edad. El estudio preliminar que presentamos a continuación tiene por objetivo evaluar la utilidad y validez de un conjunto de tareas de TM para ser administradas a niños y niñas con síndrome de Down. En base a los resultados del presente estudio, y en caso de que sea necesario, diseñaremos o realizaremos las modificaciones pertinentes para adaptar las tareas a las necesidades de la muestra (modificando las ayudas que ofrecemos, el formato de presentación de las tareas, o quizás incluso substituyendo alguna tarea por otra más adecuada).

Método

Participantes

En el estudio han participado un total de 9 niños y niñas con una edad cronológica entre 4 años y 6 meses el más pequeño, y 13 años y 2 meses el mayor (Media = 8.10 años; DT = 3.31). De estos, un total de 6 niños presentaban un diagnóstico genético de síndrome de Down (a partir de ahora, grupo SD), y el resto presentaban un desarrollo normal (a partir de ahora, grupo DN). Para los dos grupos, las dificultades sensoriales, psiquiátricas o físicas se consideraron criterios de exclusión.

La media de edad del grupo SD era aproximadamente un año superior a la del grupo DN (SD: Media = 8.26 años; DT = 3.51; DN: Media = 7.78 años; DT = 3.57). Sin embargo, esta diferencia entre las edades no es estadísticamente significativa ($Z = -.258$; $p = .796$).

1 En relación a la distribución por sexo, en el grupo SD (N = 6), 3 eran niños y 3 eran
2 niñas, y en el grupo DN (N = 3) 1 participante era un niño, y el resto, 2 participantes,
3 eran niñas. La proporción de niños y niñas es similar tanto en el grupo SD ($\chi^2 = .00$; $p =$
4 1.00) como en el grupo DN ($\chi^2 = 3.33$; $p = .56$). En cuanto a la lengua habitual, un total
5 de 7 niños utilizaba el catalán, 1 niño con SD hablaba castellano, y 1 niño también del
6 grupo SD utilizaba la lengua de signos catalana a pesar de no presentar deficiencia
7 auditiva.
8
9

10 Los niños con síndrome de Down se contactaron a través de dos asociaciones; la
11 *Fundació Catalana Síndrome de Down* (Barcelona) y la *Fundació Síndrome de Down*
12 *de Girona i Comarques Àstrid 21* (Girona). Los niños con un desarrollo normal se
13 seleccionaron de centros educativos de la provincia de Barcelona.
14
15

16 **Material**

17 Se administraron un total de 6 tareas de TM a los niños, divididas en tres niveles de
18 complejidad: a) un primer nivel integrado por 2 tareas que evalúan aspectos previos a la
19 comprensión de la CF, b) un segundo nivel que evalúa propiamente la CF a través de 2
20 tareas, y c) un último nivel de 2 tareas que evalúan formas de la TM que van más allá de
21 la CF de primer orden.
22
23

24 Las tareas de orden inferior utilizadas en el primer nivel fueron la tarea de Distintas
25 creencias⁹ y una adaptación de la tarea de Ver es conocer¹⁰. Con el objetivo de evaluar
26 la comprensión de la CF de primer orden administramos una tarea de Contenido
27 inesperado o Cambio representacional¹¹, y una adaptación de la tarea de Cambio de
28 localización¹². Finalmente administramos una tarea de CF de segundo orden, la historia
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

1
2 de Maxi y la tableta de chocolate¹³, y una tarea de Engaño¹⁴. Para una descripción más
3 detallada de las tareas consultar el Anexo.

4 Las tareas de CF de segundo orden implican un nivel recursivo superior en relación a
5 las de primer orden. Así, si las de primer orden hacen referencia al conocimiento que el
6 niño tiene de los estados mentales del personaje de una historia, las tareas de CF de
7 segundo orden hacen referencia al conocimiento que el niño tiene sobre los estados
8 mentales de un personaje de la historia en relación a los estados mentales de un segundo
9 personaje implicado en la narración.
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20

21 ***Procedimiento***

22 Todos los participantes fueron evaluados por una psicóloga en una habitación tranquila
23 de la escuela / asociación / fundación a la que asisten habitualmente. En el caso del niño
24 con síndrome de Down que utiliza la lengua de signos, fue la misma psicóloga que
25 asiste al niño, y que tiene conocimientos de la lengua de signos catalana, quién
26 administró las tareas, bajo la supervisión de la experimentadora.
27
28
29
30
31
32
33
34
35

36 Las tareas se administraron en una única sesión de 40-60 minutos. El orden de
37 presentación de las tareas fue para todos los niños el mismo, y coincide con el orden en
38 que se han expuesto en el apartado precedente.
39
40
41
42

43 En todos los casos, los padres y los participantes fueron debidamente informados del
44 estudio a través de una carta informativa, y se obtuvieron las autorizaciones de las
45 instituciones colaboradoras, las de los padres / madres / tutores legales de todos los
46 niños, así como también las de las escuelas a las que éstos asisten.
47
48
49
50

51 Todos los análisis que se presentan en el apartado de resultados se han realizaron con el
52 programa *IBM SPSS Statistics 19*. Concretamente se usaron, en función de la naturaleza
53 de los análisis y de los datos, las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y χ^2 .
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

Resultados

Las puntuaciones en TM se presentan agrupadas en 3 niveles: a) la puntuación media obtenida en las tareas que evalúan aspectos previos a la adquisición de la CF de primer orden (tareas de Distintas creencias y de Ver es conocer), b) la puntuación media en las tareas que evalúan la comprensión de la CF de primer orden (tareas de Contenido inesperado y de Cambio de localización), y c) la puntuación media en las tareas que evalúan adquisiciones posteriores a la CF de primer orden (tarea de Maxi y la tableta de chocolate y tarea de Engaño).

Como se puede observar en la Tabla 1, la puntuación media de los niños con SD es inferior a la de los niños con un DN en los tres niveles evaluados, así como también en la suma global de éstos. Sin embargo, resulta interesante fijarnos en que solamente en las tareas previas a la CF de primer orden, los niños con un DN obtienen la máxima puntuación, a pesar de que ésta sea muy próxima a la máxima en los otros dos bloques de tareas.

(Insertar aproximadamente Tabla 1 aquí)

Estas diferencias no se muestran estadísticamente significativas en el nivel previo a la comprensión de la CF ($Z = -1.714$; $p = .086$). Sin embargo, sí son significativas para las tareas de CF de primer orden ($Z = -2.138$; $p = .033$), para el nivel de tareas posteriores a la comprensión de la CF de primer orden ($Z = -2.262$; $p = .024$), y en la puntuación global de TM ($Z = -2.0353$; $p = .019$).

Discusión

1
2 Todos los niños de la muestra comprendieron las instrucciones de todas y cada una de
3
4 las tareas que se les administraron, independientemente de su rendimiento en las
5
6 mismas. Por consiguiente, nuestro estudio preliminar muestra que estas tareas son
7
8 apropiadas para evaluar la TM en niños con este perfil de desarrollo.
9

10
11
12
13
14 Más allá de la evidenciada utilidad de las tareas, resulta especialmente pertinente
15
16 comentar el rendimiento de los niños con síndrome de Down en dichas tareas. Los
17
18 resultados de nuestro estudio concuerdan con los resultados de estudios previos como el
19
20 de Yirmiya, Erel, Shaked y Solomonica-Levi⁷, o el estudio más actual realizado por
21
22 Giaouri, Alevriadou y Tsakiridou⁶, que sugieren que los niños con síndrome de Down
23
24 presentan una ejecución distinta a la de los niños con un desarrollo normal en TM.
25
26

27
28 Como indican nuestros datos, los niños con síndrome de Down tienen dificultades en la
29
30 comprensión de las mentes de los demás, especialmente en relación a la comprensión de
31
32 la CF de primer y segundo orden. En cambio, en las tareas previas a la CF de primer
33
34 orden, los niños con síndrome de Down presentan un rendimiento similar al de los niños
35
36 con un desarrollo normal. Estos resultados podrían sugerir que en los niños con
37
38 síndrome de Down, el desarrollo de la TM sigue un curso similar al de los niños con un
39
40 desarrollo típico aunque con mayor lentitud; adquiriendo, por ejemplo, la comprensión
41
42 de la CF unos años más tarde que sus compañeros. Sin embargo, la naturaleza de
43
44 nuestro estudio no nos permite descartar otras hipótesis como la que sugiere que el
45
46 desarrollo de la TM en los niños con síndrome de Down sigue un patrón distinto al de
47
48 los niños con un desarrollo normal.
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

Por tanto, parece que la percepción estereotipada de la elevada sociabilidad de los niños con síndrome de Down^{3,4,5} no dispone de una base empírica que la apoye. Los niños con síndrome de Down pueden experimentar dificultades en la relación social con los otros ya que, entre otros motivos y explicaciones, tienen problemas para comprender las mentes de los demás a nivel de representación de intenciones, deseos, creencias o emociones.

En base a estos resultados resulta pertinente diseñar intervenciones de naturaleza mentalista que puedan ayudar a los niños con síndrome de Down a mejorar su comprensión de las mentes de los demás. En la literatura existen ya estudios de entrenamiento en niños que proponen algunas intervenciones eficaces para mejorar la comprensión de la CF, tanto en niños con un desarrollo normal^{15,16}, como en niños con trastornos del lenguaje¹⁷. En niños con síndrome de Down no se han propuesto este tipo de intervenciones y, sin embargo, las consideramos de vital importancia para mejorar su competencia en las relaciones sociales y para incrementar, indirectamente, su bienestar y su calidad de vida.

Referencias bibliográficas

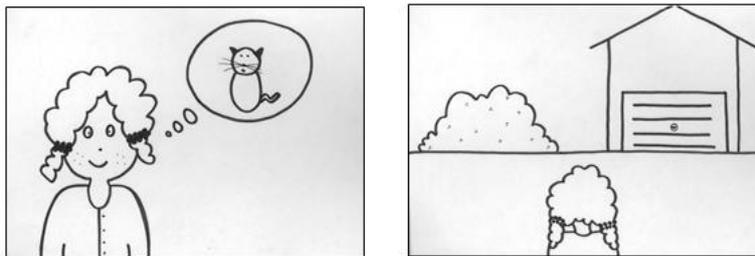
1. Wellman HM, Cross D, Watson J. Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Dev.* 2001; 72: 655-684.
2. Baron-Cohen S, Leslie AM, Frith U. Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition.* 1985; 21: 37-46.
3. Sodian B, Frith U. Deception and sabotage in autistic, retarded, and normal children. *J Child Psychol Psychiatry.* 1992; 33: 591-606.
4. Fidler DJ, Most DE, Booth-LaForce C, Kelly JF. Emerging social strengths in young children with Down syndrome. *Infants and Young Children.* 2008; 21: 207-220.
5. Carr J. *Down's syndrome: Children growing up.* Cambridge, England: Cambridge University Press; 1995.
6. Giaouri S, Alevriadou A, Tsakiridou E. Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. *Procedia Social and Behavioral Sciences.* 2010; 2: 3883-3887.
7. Yirmiya N, Erel O, Shaked M, Solomonica-Levi D. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities in individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychol Bull.* 1998; 124: 283-305.
8. Wellman HM. *The child's theory of mind.* Cambridge, MA: MIT Press; 1990.
9. Wellman HM, Liu D. Scaling of theory of mind tasks. *Child Dev.* 2004; 75(2): 523-541.

10. Pratt C, Bryant P. Young children understand that looking leads to knowing (So long as they are looking into a single barrel). *Child Dev.* 1990; 61: 973-982.
11. Gopnik A, Astington JW. Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Dev.* 1988; 59: 26-37.
12. Wimmer H, Perner J. Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition.* 1983; 13: 103-128.
13. Sullivan K, Zaitchik D, Tager-Flusberg H. Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Dev Psychol.* 1994; 30: 395-402.
14. Sodian B. (1991). The development of deception in young children. *British Journal of Developmental Psychology.* 1991; 9: 173-188.
15. Hale CM, Tager-Flusberg H. The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science.* 2003; 61: 346-359.
16. Lohmann H, Tomasello M. The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Dev.* 2003; 74(4): 1130-1144.
17. Serrat E, Serrano J, Amadó A, Sidera F, Andrés C, Lloveras S, Badia I. Entrenar la comprensión de la falsa creencia en niños con alteraciones del lenguaje. En revisión.

Anexo

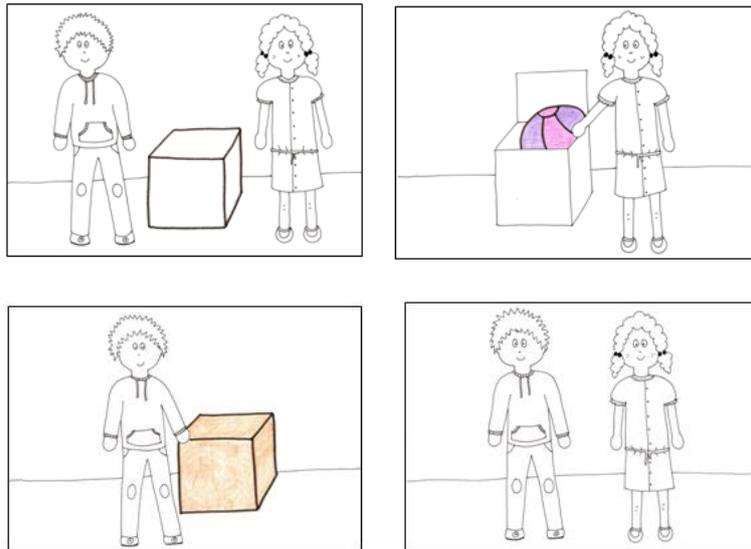
Tarea de Distintas creencias⁹

Se presenta la historia de un personaje que tiene una creencia distinta a la del niño en relación al lugar donde se ha escondido un gato: si el niño piensa que el gato está escondido en el garaje de una casa, el personaje de la historia pensará que el gato está escondido detrás de unos arbustos; y si el niño piensa que el gato está escondido en los arbustos, entonces el personaje de la historia pensará lo contrario. A continuación se pregunta al niño dónde irá el protagonista de la historia a buscar el gato. Para la representación de esta historia se diseñaron las dos láminas en blanco y negro que aparecen a continuación.



Tarea de Ver es conocer¹⁰

Presentamos una historia en la que dos hermanos tienen una caja cerrada sin saber lo que hay dentro. A continuación se muestra como uno de los hermanos tiene acceso visual al contenido de la caja (la abre y toca la pelota que hay dentro de la caja). Seguidamente se muestra el otro personaje interactuando con la caja cerrada pero sin tener acceso visual a su contenido (toca la caja cerrada). Entonces se pregunta al niño cuál de los dos personajes sabe qué hay dentro de la caja, y cuál de los dos ha visto lo que hay. Para la representación de la historia se diseñaron también 4 láminas en blanco y negro.



Tarea de Contenido inesperado¹¹

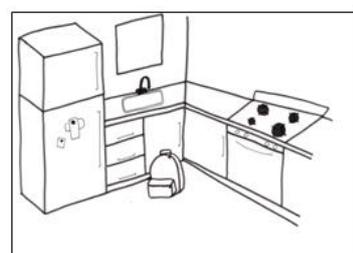
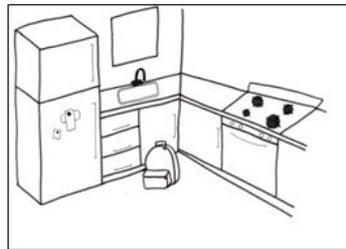
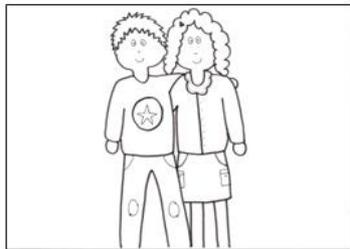
Utilizamos un tubo de Lacasitos® con piedras en el interior. Primero se muestra al niño el tubo cerrado y le preguntamos por su contenido habitual. Después de explicitar el contenido habitual de la caja se muestra su contenido real, unas piedras. A continuación guardamos de nuevo las piedras en el tubo, lo cerramos y preguntamos al niño por su CF pasada y por la creencia de un compañero que no ha tenido acceso al contenido real del recipiente.

Tarea de Cambio de localización¹²

Se presenta una historia (escenificada con muñecas) en la que un niño y una niña guardan una pelota en una caja. A continuación, y en ausencia de la niña, su compañero cambia de ubicación la pelota (abre la caja donde estaba la pelota y la esconde en la otra caja). Pasados unos segundos la niña que estaba ausente entra en escena y preguntamos al niño dónde cree que la muñeca irá a buscar la pelota, y dónde piensa que la niña cree que está la pelota.

*Tarea de Maxi y la tableta de chocolate*¹³

1
2 En esta historia el abuelo regala una tableta de chocolate a sus dos nietos, que la
3 guardan dentro de la nevera para comérsela más tarde, cuando llegue su madre. A
4
5 guardan dentro de la nevera para comérsela más tarde, cuando llegue su madre. A
6
7 continuación los dos hermanos salen a jugar al jardín pero uno de los dos tiene sed.
8
9 Entonces la niña entra en la cocina para beber un vaso de agua y aprovecha para
10
11 cambiar de lugar el chocolate; saca el chocolate de la nevera y lo guarda en su mochila
12
13 para comérselo más tarde ella sola. Sin embargo no se percata de que su hermano le está
14
15 espiando por la ventana de la cocina y, por tanto, no se da cuenta de que su hermano ve
16
17 todo lo que hace. Así que esconde la tableta en su mochila y vuelve a salir a jugar al
18
19 jardín. Cuando llega su madre les avisa para merendar y los dos entran en la cocina.
20
21 Entonces preguntamos al niño dónde piensa que la niña cree que su hermano irá a
22
23 buscar la tableta de chocolate. Para la representación de la historia se diseñaron también
24
25 5 láminas en blanco y negro.



*Tarea de Engaño*¹⁴

54 Se trata de un juego con títeres (Caperucita Roja y el lobo) en el que gana quién
55
56 consigue más estrellas de papel. Antes de empezar a jugar se muestra, en un pretest, que
57
58
59

1 cuando Caperucita encuentra una estrella la regala al niño y que en cambio, cuando es el
2 lobo quien encuentra la estrella, se la guarda para él. Después de estos ensayos se pide
3
4 al niño que esconda una estrella de papel en una de dos cajas posibles, sin que los títeres
5
6 lo vean. Posteriormente aparece uno de los personajes (en 2 ensayos aparece Caperucita
7
8 y en otros dos el lobo) y el títere pregunta al niño dónde ha escondido la estrella. El niño
9
10 responde indicando una de las dos cajas y el títere abre la caja que le ha indicado el
11
12 niño. Para superar la tarea y ganar el juego el niño debe ayudar a Caperucita a encontrar
13
14 la estrella (indicándole la caja correcta) y debe evitar que el lobo la encuentre
15
16 (indicándole la caja equivocada).
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

Tabla 1. Resumen de las puntuaciones medias en las tareas de TM según el grupo de estudio.

	Tareas previas ¹	Tareas de CF ²	Tareas posteriores ²	Puntuación global ³
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)
SD	1.00 (.89)	1.17 (.75)	1.83 (.75)	4.00 (.89)
DN	2.00 (.00)	3.00 (1.00)	3.67 (.58)	8.67 (1.53)

Notas: ¹ Rango de puntuación 0-2, ² Rango de puntuación 0-4, ³ Rango de puntuación 0-10.