

Universidad de Málaga  
Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Trabajo Fin de Grado

**RELACIÓN ENTRE TEORÍA DE  
LA MENTE, RAZONAMIENTO  
MORAL Y ESTATUS  
SOCIOMÉTRICO EN NIÑOS/AS  
DE 9 Y 10 AÑOS**

Realizado por

Raquel Cabezas Cáceres

Tutora: Carmen Barajas Esteban

Departamento de Psicología evolutiva y de la educación



## ÍNDICE

0. Resumen .....	4
1. Introducción .....	5
2. Método .....	10
2.1. Participantes .....	10
2.2. Instrumentos.....	10
2.3. Procedimiento .....	14
3. Resultados .....	15
4. Discusión y conclusiones .....	23
5. Bibliografía .....	28
6. Anexos.....	32

Bateria de Teoría de la mente

Hoja de respuestas de la técnica sociométrica de nominación de iguales

## 0. Resumen

La Teoría de la Mente (ToM) es una habilidad socio-cognitiva que nos permite relacionarnos con el medio social mediante la atribución de pensamientos e intenciones a los demás. Las investigaciones revelan que el desarrollo del razonamiento moral requiere una buena ToM. Además, el desempeño que se realiza de estas dos variables se relaciona con la aceptación que los niños tienen por parte de sus iguales.

El presente estudio tiene como objetivo investigar la relación entre el desarrollo de la ToM y el razonamiento moral en niños/as de 9 a 10 años en situaciones diversas de transgresión de normas (daño accidental vs deliberado, transgresión deliberada con resultado vs fallida, daño físico- material vs psicológico-emocional y transgresión de norma moral vs convencional). Asimismo, se investiga la relación que pueda tener esto con el estatus sociométrico. Las hipótesis fueron que el razonamiento moral se relaciona con las habilidades de ToM y que los niños populares tendrían una mayor ToM y una mayor consideración de los estados mentales a la hora de llevar a cabo razonamientos morales. Los participantes fueron 18 niños/as de 9 y 10 años de un colegio público.

Se encontraron relaciones entre ToM y razonamiento moral (comprender que un daño se realiza de forma accidental se relaciona con la comprensión de sentidos no literales, concretamente con la persuasión; entender que un daño se ejecuta de forma deliberada se relaciona con las tareas de faux faux, historias extrañas y broma; y entender que una acción ha resultado fallida aunque se haya hecho con intención se relaciona con la comprensión de un malentendido). Sin embargo, los resultados obtenidos muestran que el estatus sociométrico no está relacionado con ToM ni con razonamiento moral a las edades evaluadas.

**PALABRAS CLAVE:** Teoría de la Mente, razonamiento moral, estatus sociométrico.

## **Abstract**

Theory of mind (ToM) is a social- cognitive ability that allows us interact with the social environment around us by attributing thoughts and intentions to others. Research shows that to have a correct development of moral reasoning, a good theory of mind is needed. And also this increases with age, older children do better in social behavior involving moral reasoning.

The present study aims to investigate the relationship between the development of ToM and moral reasoning in children aged 9 to 10 years in different situations of transgression of norms (accidental vs. deliberate damage, deliberate transgression with result vs failure, physical damage - material vs. psychological-emotional and transgression of moral vs. conventional norm). Likewise, the relationship that this may have with sociometric status is investigated. The hypotheses were that moral reasoning relates to ToM's abilities and that popular children would have greater ToM and greater consideration of mental states in carrying out moral reasoning. Participants were 18 children aged 9 and 10 from a public school.

We found relationships between ToM and moral reasoning (understanding that a damage done accidentally is related to the understanding of non-literal senses, specifically with persuasion, to understand that a damage is executed deliberately relates to the tasks of faux pax , strange stories and joke and to understand that an action has failed, even if it has been done intentionally is related to the understanding of a misunderstanding). However, the results obtained show that the sociometric status is not related to ToM or with moral reasoning at the evaluated ages.

**KEY WORDS:** Theory of Mind, moral reasoning, sociometric status.

## **1. Introducción**

La interacción social eficaz requiere de la comprensión del comportamiento ajeno, lo cual se basa en la atribución de estados mentales, cognitivos y emocionales. Un caso particular es el de aquellas situaciones en las que se realiza razonamiento moral ante la transgresión de una norma. Además, la aceptación y/o el rechazo que los niños reciben

por parte de sus iguales ha sido puesta en relación con sus habilidades de comprensión de la mente.

### *Teoría de la mente*

El término asignado a la capacidad cognitiva que consiste en atribuir estados mentales, como pensamientos, deseos y creencias ha sido “Teoría de la mente”. Este término fue definido originalmente por Premack & Woodruff (1978). Se precisa del sistema cognitivo para atribuir estados mentales y para hacer predicciones específicas acerca del comportamiento de los demás (Premack & Woodruff, 1978). La ToM es un conjunto de principios que se encargan de organizar la comprensión sobre cómo las personas representan e interpretan las distintas experiencias a partir de las cuales se entiende, interpreta y pronostica el comportamiento (Flavell, Miller & Miller, 2002; Perner, 1991).

Las representaciones mentales que esta capacidad cognitiva nos permite realizar constituye para el ser humano una comprensión del comportamiento y, así mismo, una explicación de lo que hacemos las personas para regular y orientar nuestros actos en relación a los demás. Esto nos permite una mejor comprensión del mundo que nos rodea así como la adaptación a éste.

Si no tuviésemos este proceso atribucional, la conducta observada se reduciría a una serie de comportamientos sin ningún significado. Este proceso de atribución de estados mentales a alguien que realiza una actividad en cualquier contexto es necesario para dar sentido a nuestras experiencias sociales (Martí, 1997).

La ToM está en la base de nuestro comportamiento social y un caso concreto es el razonamiento moral que se realiza en situaciones en las que se transgreden normas.

### *Teoría de la mente y razonamiento moral*

Las diferencias individuales que presentan los niños en la comprensión de la mente les proporcionan formas diferentes de entender las situaciones sociales con sus iguales.

Entender las intenciones de los actos de los demás refleja un aspecto central del razonamiento moral (Killen & Smetana, 2008; Turiel, 2006; Zelazo, Helwig, & Lau, 1996) y la ToM (Perner, Frith, Leslie, & Leekam, 1989; Wellman, 1990; Wellman & Liu, 2004; Woodward, Sommerville, & Guajardo, 2001). Recientemente, ha habido interés por parte de

los investigadores en averiguar si existe relación entre ToM y la comprensión de las intenciones de otras personas con respecto a las acciones moralmente relevantes (Astington, 2004; Chandler, Sokol, & Wainryb, 2000; Knobe, 2005; Leslie, Knobe & Cohen, 2006; Wellman & Miller, 2008; Zelazo et al., 1996). Aunque los estudios difieren, coinciden en que la ToM y el juicio moral están relacionados. En los estudios de Leslie (2006) y Knobe (2005) se encontró que el juicio moral está influido de forma muy importante por la ToM. Concretamente, estas investigaciones mostraron que los niños de 3 y 4 años usaban la información que recibían acerca del resultado de una acción para realizar juicios sobre las intenciones que se habían tenido al realizar dicha acción. Si el resultado había sido dañino para alguien, los sujetos asumían que había sido llevada a cabo de forma intencionada. Por el contrario, si la acción había obtenido un resultado positivo, los sujetos asumían que los motivos que se tenían eran neutrales.

En numerosas ocasiones, los niños de edad de educación infantil juzgan la intencionalidad de un acto teniendo en cuenta únicamente el resultado, haciendo caso omiso a las intenciones y creencias que subyacen a la acción. Entre los 4 y los 10 años es cuando van tomando cada vez más en cuenta la intención del acto y los estados mentales que hay en la base de dicho comportamiento. También, a estas edades, se comienza a valorar si un acto es correcto o incorrecto y si merece ser castigado y, si es así, la severidad del castigo. En un estudio realizado por Cushman, Sheketoff, Wharton y Carey (2012) se demostró que los niños pequeños (entre los 4 y 5 años) se fijan en el resultado de las acciones más que en la intención con la que esta se ha realizado. Esto ocurre porque aparentemente los niños pequeños tienen más dificultad para aceptar que las personas puedan causar daño de forma deliberada. Entre los 4 y 5 años de edad aparece la capacidad de decidir si un acto se realiza por accidente o a propósito. Cuanto mayor es el niño, más distingue entre lo que merece ser castigado y lo que no. De acuerdo con las hipótesis, la correlación entre la edad y el castigo basado en la intención se reduce de forma sustancial cuando se controla la intencionalidad en los juicios morales realizados.

Por tanto, para realizar este tipo de valoraciones se necesita una mejor desarrollada ToM que permita la atribución de estados mentales a otros para dar explicación a los actos de los demás.

En un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Sao Carlos de Brasil (Piazzarollo Loureiro & De Hollanda Souza, 2012) que tenía como objetivo investigar la relación entre ToM y razonamiento moral (basado en la intención y en el motivo) en una

muestra de niños de 4 y 5 años, no se dieron correlaciones estadísticamente significativas entre ambas variables, pero sí se obtuvieron efectos importantes. Se comprobó cómo los niños eran mejores en juzgar las conductas intencionales que las accidentales. Así mismo, los niños de mayor edad lograron un mayor desempeño en la tarea de razonamiento moral basado en el motivo. Por tanto, estos resultados sugieren que un razonamiento moral más sofisticado se asocia a la capacidad de distinguir entre acciones intencionales y no intencionales, así como de identificar los motivos subyacentes de la acción humana.

La moralidad tiene tres componentes: afectivo, cognitivo y conductual. En un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Granada (Cortés Arboleda & Cantón Duarte, 2011) se vio como entre los 2 y los 4 años se producen importantes cambios cualitativos en cuanto a la conducta prosocial, estos se relacionan con nuevas habilidades adquiridas durante la etapa escolar, tales como la capacidad cognitiva de ToM. Los actos de dar y compartir se ven aumentados entre los 12 y los 18 años de edad, pero no las de ayudar. Además, se ha comprobado que en el desarrollo cognitivo y la competencia emocional están relacionados con este comportamiento. Se debe también tener en cuenta los estilos educativos adoptados por los padres y la calidad de las relaciones familiares (padres, hermanos, abuelos, etc.).

El razonamiento moral puede referirse a la comprensión de dos tipos de normas: normas convencionales y normas morales. Las primeras hacen referencia a las acciones no permitidas porque representan la violación de una norma impuesta por consenso social. Las normas morales son aquellas acciones que se declaran impermisibles porque atentan la integridad física o emocional de otras personas.

En un estudio de Vish, Missana y Tomasello (2011) se encontró que los niños de 3 años eran capaces de intervenir cuando presenciaban transgresiones morales y actuaban prosocialmente con las personas que habían sufrido daño. Sin embargo, la violación de una regla convencional no les resultaba tan grave. Según Turiel (1998) los niños suelen valorar como más graves las transgresiones morales que las sociales y por tanto, no responden a las transgresiones sociales de la misma forma que a las morales.

Esto indica que, aparentemente, los niños de 3 años han desarrollado ya el concepto de daño, aunque no es hasta los 4-5 años cuando distinguen entre situaciones sociales y morales (Helwig & Turiel, 2002).

### *Teoría de la mente, razonamiento moral y estatus sociométrico*

La aceptación que los niños reciben por parte de sus iguales ha sido relacionada con sus habilidades de comprensión de la mente y con el razonamiento moral. La aceptación y/o el rechazo que los niños reciben de sus compañeros, es en parte, el resultado de las conductas sociales que elegimos y estas son reflejo de las habilidades mentalistas a la hora de interpretar las situaciones sociales.

En un estudio de Siegal y Peterson (2002) se demostró que los niños rechazados en su grupo de iguales realizaban de forma más pobre las tareas de ToM. Además, estos niños tenían más dificultades para hacer amigos. Posiblemente los bajos índices de éxito de esos niños con sus pares se debían a la baja comprensión social-cognitiva que tenían en las relaciones, quizás, esto estaba ocasionado por la falta de oportunidad de comunicarse y jugar con otros niños, limitando las oportunidades de atribución de estados mentales. Al mismo tiempo, en los niños rechazados, un lento desarrollo de la capacidad de atribuir estados mentales y una pobre conciencia moral podría haber perjudicado las habilidades para establecer contacto con los demás niños y por tanto, para ganar aceptación entre ellos. La investigación llevada a cabo por Newcomb, Bagwell, Bucowski y Hartup (1998) comprobó que los niños que viven una situación negativa (situaciones de aislamiento social o rechazo de los compañeros) amortiguan los efectos adversos si tienen relaciones de amistad con su grupo de iguales. (Parker & Asher, 1993; Renshaw & Asher, 1983). Otro estudio realizado por Fink, Begeer, Peterson, Slaughter y Rosnay (2015) consideraba que era importante la amistad mutua para un ajuste psicológico correcto. Su objetivo fue investigar la comprensión social a través de la ToM; pensaban que esta sería una predictora de la probabilidad de amistad. Concluyeron que una bien desarrollada ToM se correspondería con una mejor comprensión social y por ende, una mejor posición entre el grupo de iguales.

Como objetivos de esta investigación se establecen dos: de una parte se investigará la relación entre ToM y razonamiento moral y además la relación entre ToM, razonamiento moral y estatus sociométrico.

## 2. Método

### *Participantes*

La muestra está formada por un total de 18 participantes, entre los que se encuentran 13 niños y 5 niñas de entre 9 y 10 años. Todos cursan 3º de Primaria. Hay una gran diversidad cultural, ya que proceden de diferentes nacionalidades (China, Ucrania y España) y de diferentes etnias (payos y gitanos).

Se eligió un colegio de educación compensatoria. Este tipo de institución está destinada a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. El objetivo es promover la igualdad de oportunidades de educación, prestando ayuda a aquellos sectores desfavorecidos, facilitar la integración social, potenciar el enriquecimiento cultural que se da en la convergencia de varias culturas e impulsar la coordinación y colaboración de las administraciones e instituciones para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.

### *Instrumentos*

**Batería de Evaluación de Teoría de la Mente.** Para evaluar la ToM, se ha utilizado una batería compuesta por diferentes tareas. A continuación, se nombran las tareas y la demanda cognitiva de cada una:

1. Falsa creencia sobre contenido (1º orden) (Wellman & Liu, 2004): asignar a una persona una creencia falsa acerca del contenido, inesperado, de un recipiente que tiene ciertas características cuando el niño conoce lo que tiene dentro.
2. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización (1º orden) (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985): asignar una creencia falsa sobre la localización de un objeto a una persona que no ha visto el cambio de lugar.
3. Creencia- Emoción (Wellman y Liu, 2004): atribuir a una persona un sentimiento a partir de una creencia incorrecta.

4. Fingir emoción: emoción real- aparente (Wellman & Liu, 2004): juzgar que una persona puede sentir una emoción pero simular una diferente.
5. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización de 2º orden (Núñez, 1993): atribuir a una persona una creencia falsa sobre el conocimiento que tiene un tercero acerca de la localización un objeto.
6. Fingir ignorancia: hacer creer a alguien que sabes algo que en realidad desconoces.
7. Historias extrañas: diferenciar entre mentira y otras afirmaciones falsas (Happé, 1994): comprensión de sentidos no literales y de intenciones que subyacen a las palabras de otros. Se trata de una serie de historias en las que una persona dice algo que no es literalmente cierto (símil, broma, ironía, sarcasmo, mentira piadosa, mentira malvada o persuasión, doble farol, simulación). Evalúa la capacidad para explicar por qué el personaje dice lo que dice.
8. Historias de la vida cotidiana (Kaland et al, 2002): similar a las Historias Extrañas pero con bases subyacentes más complejas: mentira, mentira piadosa, frase hecha, malentendido, doble farol, ironía, persuasión, emociones opuestas, olvido, celos, intenciones, empatía y meteduras de pata.
9. Fax Paux (Meteduras de pata) (Baron- Cohen, O' Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999): pronosticar que lo que una persona dice produce una emoción negativa en un tercero y atribuir al segundo ignorancia sobre cierta información concerniente al tercero. Se presentan una serie de historias en las que un personaje dice sin intención algo incómodo. Evalúa la habilidad para identificar la afirmación incómoda.
10. Historias de comprensión social (Bosaki, 2000; Bosaki & Astington, 1999): capacidad para interpretar situaciones sociales ambiguas. Se presentan viñetas sobre interacciones sociales ambiguas; se hacen preguntas dirigidas a detectar diversas formas de comprensión social (empatía, sensibilidad, rol- talking conceptual, etc).

Para evaluar el rendimiento de la tarea de historias extrañas se puntuó para cada historia con un 0 aquellas respuestas que no muestran comprensión del porqué de lo que se dice, con un 1 a las respuestas que incluyan una explicación del estado físico (por ejemplo, “porque le gustaba mucho comer”) y con un 2 se puntuaba a aquellas respuestas que hacían atribución a estados mentales. (por ejemplo, “porque si Rebecca le decía eso a sus padres, ellos pensarían que quería un perro para su cumpleaños y se lo comprarían).

**Batería de Historias de Razonamiento Moral.** Para evaluar el razonamiento moral se escogieron cinco historias en las que un personaje realiza una acción que transgrede una norma y difieren entre sí en los siguientes aspectos:

1. Que el daño o la transgresión se realice de forma accidental o intencional.
2. Que la conducta haya tenido resultado dañino para alguien.
3. Que se trate de una transgresión a una norma convencional o moral.
4. Que el daño causado haya sido físico/material o psicológico/emocional.

Se presenta a continuación todas las historias y las dos preguntas que se le formulan al niño para evaluar su razonamiento moral.

**Historia 1** (Killen et al, 2011). En esta historia el protagonista produce un daño de forma accidental, que ha tenido resultado, que ha transgredido una norma moral y el daño provocado ha sido de índole físico/material. La historia es la siguiente:

*“Este es Tomás y este es Juan. Tomás ha traído una madalena de su casa en una bolsa de papel. Tomás pone la bolsa de papel encima de la mesa y sale a jugar. Juan está ayudando al maestro a ordenar la clase y ve la bolsa de papel. Juan tira la bolsa de papel a la basura”*

1. ¿Está bien o mal que Juan tirara la madalena?
2. ¿Merece castigo? ¿Nada, un poco, mucho?

**Historia 2** (Killen et al, 2011). En esta historia el niño produce un daño que ha sido provocado de forma deliberada, que ha obtenido resultado, ha transgredido una norma moral y ha habido daño físico/material. La historia es la siguiente:

*“Este es David y este es Martín. David está jugando fuera en los columpios. Martín viene y le empuja del columpio para poder montarse en él. David se cae al suelo y se hace daño en la rodilla”*

1. ¿Está bien o mal que Martín tirara a David del columpio?
2. ¿Merece castigo? ¿Nada, un poco, mucho?

**Historia 3** (Smetana et al, 2012). En esta historia el protagonista produce un daño que ha sido provocado de forma deliberada, que ha obtenido resultado, que ha

transgredido una normal moral y que ha habido un daño psicológico/emocional. La historia es la siguiente:

*“Pedro vio a otro niño que era gordo y tenía muchas pecas. A Pedro le dieron ganas de burlarse de él y lo hizo”*

1. ¿Está bien o mal que Pedro se burlara del otro niño?
2. ¿Merece castigo? ¿Nada, un poco, mucho?

**Historia 4** (Smetana et al, 2012). En la historia se ha producido por parte del protagonista un daño deliberado, que ha obtenido un determinado resultado, que ha transgredido una normal convencional y que ha habido un daño psicológico/emocional. La historia es la siguiente:

*“Este es Carlos. Hace calor y a Carlos le apetece mucho ir en bañador al colegio y así lo hace”*

1. ¿Está bien o está mal que Carlos vaya en bañador al colegio?
2. ¿Merece castigo? ¿Nada, un poco, mucho?

**Historia 5** (Cushman et al, 2013). En esta historia el personaje ha provocado un daño de forma deliberada, el cual no ha obtenido resultado, se ha transgredido una normal moral y ha habido un daño físico/material. La historia es la siguiente:

*“Luis quería empujar a un niño, pero cuando se acercó a él, tropezó con una piedra y no pudo empujarle”*

1. ¿Está bien o está mal que Luis quisiera empujar al otro niño?
2. ¿Merece castigo? ¿Nada, un poco, mucho?

*Sistema de puntuación.* Se establecieron tres puntuaciones para evaluar la primera pregunta. Estas puntuaciones fueron 0 que correspondía con la respuesta “bien”, el 1 que corresponde con la respuesta “un poco mal” y 2 que corresponde con “muy mal”. Para la segunda pregunta, 0 correspondía con “nada de castigo”, 1 con “un poco de castigo y 2 con “mucho castigo”.

**Técnica sociométrica de nominación de iguales.** Para conocer el estatus sociométrico de cada niño, se ha utilizado un método que deriva del método tradicional pero

que incluye una modificación innovadora. El tradicional restringe las posibles respuestas de los niños mediante las siguientes preguntas: “Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar”, “¿Por qué te gusta jugar con estos niños/niñas?”, “Dime los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar”, “¿Por qué no te gusta jugar con estos niños/niñas?”, “Dime a qué tres niños o niñas de tu clase les gusta mucho jugar contigo”, “¿Por qué crees que a estos niños/niñas les gusta tanto jugar contigo?”, “Dime a qué tres niños o niñas de tu clase no les gusta nada jugar contigo” y “¿Por qué crees que a estos niños/niñas no les gusta jugar contigo?”.

Con la modificación, se le proporcionada al niño una lista con todos los niños de su clase y se les pedía que indicaran lo siguiente: “Marca con una cruz a los compañeros con los que más te gusta jugar”, “Marca con una cruz a los compañeros con los que menos te gusta jugar”, “Marca con una cruz los compañeros a los que más les gusta jugar contigo” y “Marca con una cruz los compañeros a los que menos les gusta jugar contigo”. De esta forma, se le da la posibilidad al niño de ampliar el número de niños seleccionados.

Así pues, con el nuevo método, los datos recogidos en el colegio proporcionaban mucha más información.

### *Procedimiento*

Para la realización del presente estudio se asistió al colegio dos veces por semana durante tres semanas del curso escolar. Fue habilitada una clase tranquila dónde se podía administrar las distintas pruebas que se han utilizado para la realización del estudio, habiendo sesiones grupales y otras individuales (la batería de ToM se administró de forma individual a cada niño). Se pudo asistir después de la hora del recreo.

Se le explicaba al niño de una forma detallada cómo debía realizar cada una de las tareas. En todo momento, tanto en las sesiones grupales como en las individuales, se permanecía atento a que comprendieran correctamente la tarea para que así los datos fuesen lo más válidos posibles. Se les explicó que no era una prueba académica y que estuviesen tranquilos al contestar puesto que no se trataba de un concurso o examen.

El primer día se procedió a la administración de las historias que evaluaron el razonamiento moral de forma colectiva, se empleó aproximadamente una hora con esta tarea. Al día siguiente, se administró la sociometría de forma individual. El resto del tiempo

se empleó en administrar la Batería de ToM, ya que esta es una tarea más compleja que requiere de un mayor tiempo de trabajo.

### 3. Resultados

A continuación se exponen los resultados que responden a los objetivos establecidos.

#### *Relación entre Teoría de la Mente y razonamiento moral*

Para analizar la vinculación entre las habilidades de comprensión de la mente y el razonamiento moral de los niños se llevó a cabo un estudio de la relación entre el rendimiento en cada una de las pruebas de ToM y el razonamiento en cada una de las historias de razonamiento moral (utilizando las preguntas de si la acción está bien o mal y si merece ser castigada o no). Para ello, se aplicó la prueba de Kruskal Wallis para aquellas tareas de ToM con puntuaciones de naturaleza continua (faux-paux, historias de comprensión social e historias extrañas) y Chi cuadrado para aquellas tareas de ToM con puntuaciones categóricas (símil, broma, ironía, sarcasmo, mentira piadosa, persuasión, insinuación, doble farol, mentira, frase hecha, malentendido, emociones contrarias, olvido, simulación). (Tabla 1).

Tabla 1

*Resultados estadísticos de la relación entre las tareas de ToM y las historias de razonamiento moral*

<b>Historias de Razonamiento Moral</b>					
	<b>H1</b>	<b>H2</b>	<b>H3</b>	<b>H4</b>	<b>H5</b>
	<b>Accidental</b>	<b>Deliberado</b>	<b>Deliberado</b>	<b>Deliberado</b>	<b>Deliberado</b>
	<b>Con resultado</b>	<b>Con resultado</b>	<b>Con resultado</b>	<b>Con resultado</b>	<b>Fallida</b>
	<b>Norma Moral</b>	<b>Norma Moral</b>	<b>Norma Moral</b>	<b>Norma Conven</b>	<b>Norma Moral</b>
	<b>Daño Fís-Mat</b>	<b>Daño Fís-Mat</b>	<b>Daño Psic-Emo</b>	<b>Daño Psic-Emo</b>	<b>Daño Fís-Mat</b>
<b>Faux-paux</b>					
Bien/Mal	1,65	.791	-	0.88	2.07
Castigo si/no	5.33+	8.69*	1,98	2,69	.074
<b>Hist Extrañas</b>					
Bien/Mal	2.72+	0.33*	-	1.14	1.44
Castigo si/no	7.11*	4.57	2.12	.045	1.78
<b>Símil</b>					
Bien/Mal	.529	5.29+	-	.529	1.12

Castigo si/no	5.6	1.76	4.77	3.46	.667
<b>Broma</b>					
Bien/Mal	.132	.132*	2.26	8.78+	.281
Castigo si/no	10.5	18.34	-	.847	2
<b>Ironía</b>					
Bien/Mal	2.75+	.847	-	.847	.78
Castigo si/no	8.32	6.6	5.1	5.26	3.6
<b>Sarcasmo</b>					
Bien/Mal	1.66	2.11	-	2.11	1.22
Castigo si/no	7.61	2.29	4.07	2.77	2.15
<b>Mentira</b>					
<b>Piadosa</b>					
Bien/Mal	2.11	.529	-	.529	-
Castigo si/no	1.2	1.04	2.25	1.9	.28
<b>Persuasión</b>					
Bien/Mal	.407*	.407	-	.407	.865
Castigo si/no	6.86	2.76	2.76	1.7	.277
<b>Insinuación</b>					
Bien/Mal	1.66+	1.66	-	1.66	.209
Castigo si/no	9.05	5.18	3.3	3.81	1.14
<b>Doble Farol</b>					
Bien/Mal	1.66	1.66	-	5.29+	.462
Castigo si/no	1.96	1.9	7.41	3.27	2.12
<b>Mentira</b>					
Bien/Mal	1.32	1.32	-	.847	-
Castigo si/no	2.88	2.5	.9	2.21	2.81
<b>Frase Hecha</b>					
Bien/Mal	18+	.062	-	.062	8.47
Castigo si/no	.847	3.7	1.32	.407	1.06
<b>Malentendido</b>					
Bien/Mal	3.7	1.06	-	1.06	7.87*
Castigo si/no	4.37	5.45	4.21	3.14	3.11
<b>Emociones</b>					
<b>Contrarias</b>					
Bien/Mal	.212	.212	-	.212	.45
Castigo si/no	.48	1.38	5.3+	1.01	.4
<b>Olvido</b>					
Bien/Mal	1.66	1.66	-	1.66	.209

Castigo si/no	1.11	3.44	6.55	6.49	1.14
<b>Simulación</b>					
Bien/Mal	.674	2.11	-	.674	.358
Castigo si/no	4.5	5.77	2.08	2.52	1.09
<b>Historias</b>					
<b>Comprensión</b>					
<b>Social</b>					
Bien/Mal	.152	.769	.00	.00	.005
Castigo si/no	6.96*	.171	.145	.528	2.17

+p < .10. \*p < .05. \*\*p < .01

A continuación se presentan los resultados de la Tabla 1, referidos a la relación entre el rendimiento entre las distintas tareas de ToM y el razonamiento moral comparando situaciones de: a) historia de daño accidental vs deliberado, b) historia de transgresión deliberada con resultado vs fallida, c) historia de daño físico-material vs psicológico-emocional y d) historia de transgresión de norma moral vs convencional.

*Teoría de la Mente y Razonamiento Moral en historias de daño accidental versus deliberado (H1 y H2)*

La diferencia que existe entre estas dos historias recae en la intencionalidad, es decir, aquí los niños se fijan en si el daño causado que se da en la historia fue deliberado o, por el contrario, se hizo sin intención. Como puede verse en la Tabla 1, el razonamiento de los niños, tanto en la historias de daño accidental como daño intencionado, y tanto el juicio moral (si está bien o mal) como la consideración del castigo que merece está relacionado con algunas variables de ToM (faux-paux, puntuación total de historias extrañas, símil, broma, ironía, persuasión, insinuación, frase hecha e historias de comprensión social).

*Teoría de la Mente y Razonamiento Moral en historias de transgresión deliberada con resultado versus fallida (H2 y H5)*

Estas dos historias se diferencian en que en la historia 2 la acción tiene un resultado y en la historia 5 la acción resulta fallida. El razonamiento de los niños, tanto en las historias de transgresión de normas de forma deliberada como en los casos en los que ha habido intencionalidad en la acción pero esta ha resultado fallida y en la consideración de que está bien o mal y que merece castigo o no está relacionada con algunas variables de ToM (faux-paux, símil, broma y malentendido). (Tabla 1).

*Teoría de la Mente y Razonamiento Moral en historias de daño físico-material versus psicológico-emocional (H2 y H3)*

La diferencia es que en la historia 2 se transgrede una norma moral en la que hay un daño de tipo físico-material y en la historia 3 la norma transgredida es de tipo moral pero habiendo un daño psicológico-emocional. El razonamiento de los participantes en cuanto a considerar si está bien o mal y el castigo que merece en ambas historias se relaciona con las siguientes tareas de ToM: faux-paux, símil, broma y emociones contrarias. (Tabla 1).

*Teoría de la Mente y Razonamiento Moral en historias de transgresión de Norma Moral versus Norma Convencional (H3 y H4)*

La diferencia entre la historia 3 y la 4 reside en que en la primera la norma transgredida es de tipo moral y en la segunda, la norma saltada está establecida por el entorno cultural. El razonamiento de los niños en cuanto a valorar si la acción está bien o mal y la estimación del mayor o menor castigo que merece se encuentra relacionado con algunas de las tareas de ToM (emociones contrarias, broma y doble farol). (Tabla 1).

***Aceptación social: diferencias asociadas a la ToM y al razonamiento moral***

Para analizar la relación entre el estatus sociométrico, el rendimiento en las distintas tareas de ToM y en las historias de razonamiento moral se aplicó la prueba Chi cuadrado. En la Tabla 2 se proporcionan los datos de los porcentajes de cada grupo sociométrico que comprenden las tareas de ToM a distintos niveles, y en las tablas 3,4,5 y 6 se presenta la comparación del razonamiento en historias de daño accidental vs deliberado, daño con resultado vs fallido, daño físico-material vs psicológico-emocional y transgresión de norma moral vs convencional.

No se obtuvieron datos que relacionaran el estatus sociométrico ni con ToM ni con razonamiento moral, aun así se hizo un análisis cualitativo de los datos que arroja información de mucho interés.

Tabla 2

*Porcentaje de participantes de cada grupo sociométrico que comprenden las tareas de ToM a distintos niveles*

Tareas	Grupos sociométricos				
		Populares	Rechazados	Promedio	Controvertidos
Símil	0	0%	33,3%	16,6%	50%
	1	71,4%	66,7%	66,8%	50%
	2	28,6%	0%	16,6%	0%
Broma	0	0%	0%	16,7%	0%
	1	100%	66,7%	83,3%	100%
	2	0%	33,3%	0%	0%
Ironía	0	0%	66,7%	50%	0%
	1	71,43%	0%	50%	100%
	2	28,57%	33,3%	0%	0%
Sarcasmo	0	14,3%	66,7%	66,7%	0%
	1	57,13%	0%	0%	50%
	2	28,57%	33,3%	33,3%	50%
Mentira piadosa	0	0%	0%	0%	0%
	1	14,3%	66,7%	50%	0%
	2	85,7%	33,3%	50%	100%
Persuasión	0	0%	0%	0%	0%
	1	57,14%	66,7%	83,3%	100%
	2	42,86%	33,3%	16,7%	0%
Insinuación	0	0%	0%	16,7%	0%
	1	42,86%	66,7%	16,7%	50%
	2	57,14%	33,3%	66,6%	50%
Doble farol	0	42,85%	66,7%	16,7%	50%
	1	14,3%	0%	33,3%	0%
	2	42,85%	33,3%	50%	50%
Mentira	0	0%	0%	0%	0%
	1	28,57%	66,7%	33,3%	100%
	2	71,43%	33,3%	66,7%	0%
Frase hecha	0	0%	33,3%	0%	0%
	1	100%	66,7%	100%	100%
	2	0%	0%	0%	0%
Malentendido	0	14,28%	33,4%	16,66%	50%
	1	14,28%	33,3%	50%	0%
	2	71,44%	33,3%	33,34%	50%

Emociones contrarias	0	0%	0%	0%	0%
	1	71,42%	100%	83,3%	100%
	2	28,58%	0%	16,7%	0%
Olvido	0	0%	0%	16,6%	0%
	1	28,57%	66,7%	33,4%	50%
	2	71,43%	33,3%	50%	50%
Apariencia -realidad	0	14,23%	0%	0%	0%
	1	71,54%	33,3%	83,3%	0%
	2	14,23%	66,7%	16,7%	100%

Al analizar la Tabla 2 vemos cómo los populares son los que cuentan con más tareas resueltas a nivel 2 y además, no hay muchas tareas que los niños populares no superen. Sin embargo, los niños rechazados no comprenden muchas de las tareas de ToM, aunque en este grupo hay un niño que comprendía la tarea a nivel 2. El grupo de los niños promedio se distribuye de forma más homogénea, encontrando niños que comprenden las tareas a los tres niveles sin diferencias destacables. En el grupo de los controvertidos sólo había dos niños y por ello en la distribución se observan porcentajes más heterogéneos en los distintos niveles de comprensión.

En el figura 1 se muestran las frecuencias de niños de cada estatus que comprenden cada una de las tareas de ToM a nivel 2.

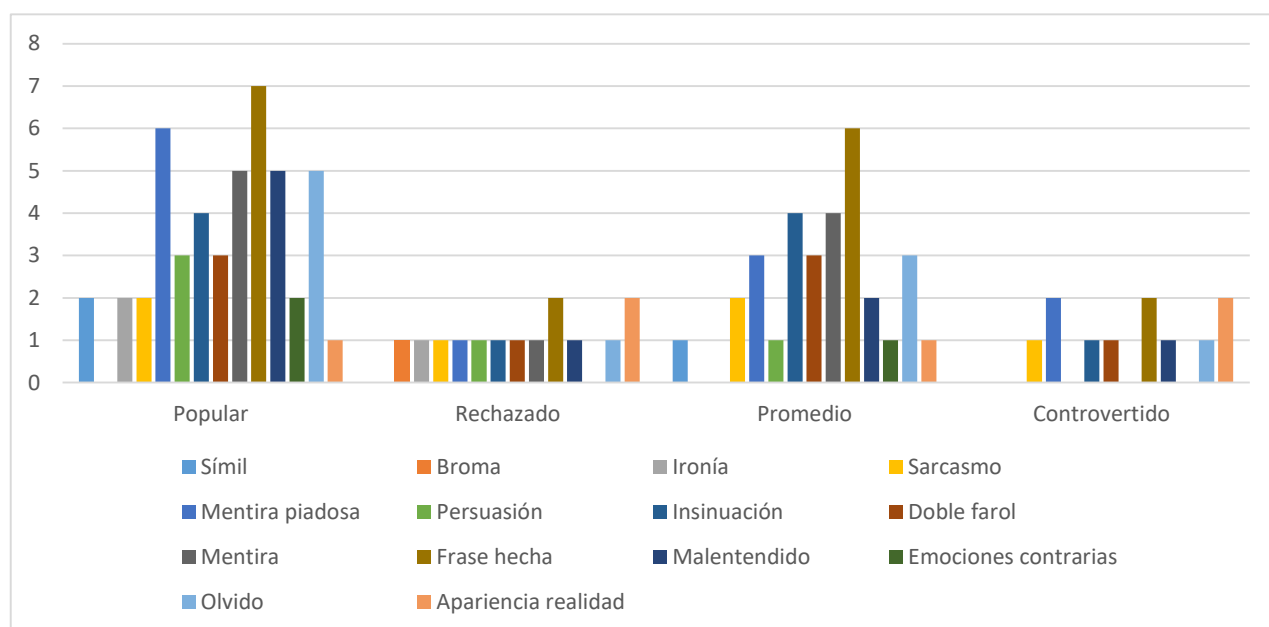


Figura 1. Participantes que comprenden las tareas de ToM a nivel 2

En la figura proporciona una imagen del perfil mentalista de cada grupo sociométrico, mostrando el porcentaje de niños que comprenden cada tarea al máximo nivel. Se puede observar de forma clara cómo los niños populares destacan en la comprensión de las tareas; atribuyen ya estados mentales a los demás (nivel 2 de comprensión).

Tabla 3

Razonamiento en Historia de daño accidental versus deliberado en distintos grupos sociométricos (H1-H2)

Historias de Razonamiento Moral	Grupos sociométricos			
	Populares	Rechazados	Promedio	Controvertidos
<b>Daño Accidental</b>				
Bien	0%	33,3%	0%	0%
Mal	100%	66,7%	100%	100%
Nada de castigo	57,15%	14,28%	16,6%	0%
Un poco de castigo	42,85%	85,72%	50%	100%
Mucho castigo	0%	0%	33,4%	0%
<b>Daño Deliberado</b>				
Bien	0%	0%	0%	50%
Mal	100%	100%	100%	50%
Nada de castigo	0%	33,4%	0%	0%
Un poco de castigo	14,28%	33,3%	16,6%	50%
Mucho castigo	85,72%	33,3%	83,4%	50%

En la Tabla 3 vemos cómo, independientemente del grupo sociométrico, los niños consideran que el daño accidental está mal, aunque no merece mucho castigo. Sin embargo, en el caso de daño deliberado todos creen que merece castigo. El único niño que dice que aunque el daño haya sido deliberado no merece ser muy castigado pertenece al grupo de los rechazados.

Tabla 4

Razonamiento en Historia de daño accidental versus deliberado en distintos grupos sociométricos (H2-H5)

Historias de Razonamiento Moral	Grupos sociométricos			
	Populares	Rechazados	Promedio	Controvertidos
<b>Con resultado</b>				

	Bien	0%	0%	0%	50%
	Mal	100%	100%	100%	50%
	Nada de castigo	0%	33,4%	0%	0%
	Un poco de castigo	14,28%	33,3%	16,6%	50%
	Mucho castigo	85,72%	33,3%	83,4%	50%
Fallida		100%	66,6%	100%	50%
	Bien	0%	33,4%	0%	50%
	Mal				
	Nada de castigo	0%	0%	0%	0%
	Un poco de castigo	57,14%	66,6%	33,4%	50%
	Mucho castigo	42,86%	33,4%	66,6%	50%

En la Tabla 4 se comprueba que todos los niños tienen claro que el daño que ha obtenido un resultado está mal y merece ser castigado, sin embargo, si no ha habido resultado, aunque haya sido intencionado no tienen tan claro que haya estado mal.

Tabla 5

Razonamiento en Historia de daño accidental versus deliberado en distintos grupos sociométricos (H2-H3)

Historias de Razonamiento Moral	Grupos sociométricos				
	Populares	Rechazados	Promedio	Controvertidos	
Daño Físico-material					
	Bien	0%	0%	0%	50%
	Mal	100%	100%	100%	50%
	Nada de castigo	0%	33,4%	0%	0%
	Un poco de castigo	14,28%	33,3%	16,6%	50%
	Mucho castigo	85,72%	33,3%	83,4%	50%
Daño Psicológico-emocional					
	Bien	0%	0%	0%	0%
	Mal	100%	100%	100%	100%
	Nada de castigo	0%	0%	16,6%	0%
	Un poco de castigo	57,14%	66,6%	33,4%	50%
	Mucho castigo	42,86%	33,4%	50%	50%

En la Tabla 5 se muestra que los niños consideran que tanto el daño físico- material como el psicológico- emocional está mal, pero creen que el primero debe ser más castigado.

Tabla 6

Razonamiento en Historia de daño accidental versus deliberado en distintos grupos sociométricos (H3-H4)

Historias de Razonamiento Moral	Grupos sociométricos			
	Populares	Rechazados	Promedio	Controvertidos
<b>Norma Moral</b>				
Bien	0%	0%	0%	0%
Mal	100%	100%	100%	100%
Nada de castigo	0%	0%	16,6%	0%
Un poco de castigo	57,14%	66,6%	33,4%	50%
Mucho castigo	42,86%	33,4%	50%	50%
<b>Norma Convencional</b>				
Bien	14,28%	0%	0%	0%
Mal	85,72%	100%	100%	100%
Nada de castigo	0%	33,4%	16,6%	0%
Un poco de castigo	71,42%	66,6%	66,8%	100%
Mucho castigo	28,58%	0%	16,6%	0%

Los pocos niños que consideran que saltarse una norma convencional no está mal, son todos populares.

#### 4. Discusión y conclusiones

##### *Relación entre Teoría de la mente y razonamiento moral*

En referencia a la relación entre ToM y razonamiento moral, es conocido que para realizar un razonamiento moral adecuado se requiere una bien desarrollada ToM. En el presente estudio se halló que a la edad de 9 y 10 años los niños realizan juicios morales teniendo en cuenta los motivos que subyacían al acto y no se fijaban tanto en la consecuencia que había tenido, esto se apoya en los datos que indican que hay relación entre la historia 1 (daño accidental) y las distintas tareas de ToM. Esto podría indicar que ya se tiene en cuenta la intencionalidad con la que el acto se ha realizado y se comprende que la daño ha sido llevado a cabo sin intención. En las historias 2 y 5 (transgresión deliberada con resultado vs fallida) los niños se fijan en el resultado que ha obtenido la acción. Esto concuerda con los resultados obtenidos en un estudio que afirma que la capacidad de decidir si un acto se realiza de forma intencionada o no se adquiere alrededor de los 4 años; a esta

edad el juicio moral que se realiza torna a ser un juicio que busca la intención con la que el acto se ha realizado. (Cushman, Sheketoff, Wharton & Carey, 2012). En el presente estudio se vio que aunque con 9 y 10 años se tiene en cuenta la intención, hay aún una marcada tendencia a tener en consideración el resultado. En las historias 2 y 3 (daño físico-material vs psicológico-emocional) las normas que se transgreden son de tipo moral y los niños consideran que realizar un daño físico-material es más grave que llevar a cabo uno psicológico-emocional, esto indica que a esta edad aún estiman que no es tan malo hacer daño psicológico-emocional. En las historias 3 y 4 (transgresión de norma convencional vs moral) se distingue entre normas morales, que son aquellas que cuando se violan se hace daño a alguien, y las convencionales, que son aquellas establecidas por consenso social. Se encontró que a la edad de 9 y 10 años ya se distingue entre normas morales y convencionales y, además, se considera más grave infringir las primeras que las segundas, de hecho uno de niños populares considera que saltarse una norma convencional no está mal. En un estudio realizado por Vish, Missana y Tomasello (2011) se encontró que ya a la edad de 3 años los niños eran capaces de intervenir cuando asistían a transgresiones morales y actuaban a favor de las personas que sufrían el daño. Los niños valoran más graves la violación de una norma moral que una convencional (Turiel, 1998).

#### *Aceptación social: diferencias asociadas a la Teoría de la mente y al razonamiento moral*

Como se ha visto anteriormente en la introducción teórica, ToM y razonamiento moral se encuentran relacionados. Los estudios indicaban que también había una relación entre una mejor desarrollada ToM y el razonamiento moral, así como una relación entre ambas y el estatus sociométrico del niño. En el presente estudio se han obtenido datos que indican que ToM está relacionada con razonamiento moral pero no con el estatus sociométrico. Este efecto ha podido estar causado por el número de participantes que conforman la muestra, al ser un número reducido es posible que no se hayan obtenido los resultados esperados.

La relación entre ToM y razonamiento moral se puede consultar en la Tabla 1, donde aparecen todas las tareas de ToM y su relación con las historias de razonamiento moral. Ha habido un total de siete resultados estadísticamente significativos. Se da relación entre el razonamiento moral y el total de historias extrañas, broma, persuasión, historias de comprensión social, faux faux, broma y malentendido. Esto podría indicar que a esta edad ya se hacen las atribuciones de estados mentales que requieren estas tareas y, a tenor de esta relación estadística, parece que ya pueden poner estas habilidades mentalistas a disposición del razonamiento moral cuando se transgreden normas. Por otro lado, existen seis datos con

tendencia a la significación. Estos son los correspondientes a las tareas de símil, ironía, insinuación, doble farol, frase hecha y emociones contrarias; esto podría sugerir que a los 9 y 10 años es cuando estas habilidades se utilizan para razonar en situaciones donde una norma es violada. En la Tabla 2 se encuentran los porcentaje de sujetos, organizados por grupos sociométricos, que han entendido las tareas de ToM a distintos niveles; vemos cómo símil es una tarea que han comprendido al nivel máximo (nivel 2) una parte de los niños populares y promedio, además todos los niños populares han entendido la tarea, esto no ha sido así en los demás grupos. Por tanto, esto respalda el dato anterior, apoyando la idea de que a los 9 y 10 años se desarrolla la comprensión del símil. Sin embargo, la broma sólo ha sido entendida a nivel 2 por un niño rechazado. En la ironía, sólo algunos niños populares y rechazados llegan al nivel más alto de comprensión y los rechazados lo hacen con un porcentaje mayor de niños, al no ser entendida por la mayoría de participantes, esto también podría ser un apoyo que respalda lo anteriormente indicado acerca de que esta podría ser la edad en la estas habilidades mentalistas se ponen al servicio del razonamiento moral en la transgresión de normas. El sarcasmo es entendido por todos los grupos y se da un efecto interesante en los rechazados y promedio. En los dos grupos un porcentaje elevado no entienden la tarea y una parte de los niños de ambos grupos la entienden al nivel 2. En mentira piadosa y persuasión no existen participantes que no hayan entendido la tarea, pero la mentira piadosa es mejor entendida que la persuasión ya que el porcentaje es mayor a nivel 1 y 2 en la primera, esto indicaría que a esta edad se tiene ya control sobre esta habilidad. En insinuación, sólo un niño perteneciente al grupo de promedio no ha entendido la tarea, los demás niños la han comprendido a nivel 1 y 2. Al mismo tiempo, los niños promedio son los que han obtenido mayor porcentaje en la comprensión de la tarea a nivel 2. En la tarea de doble farol se ve cómo a toda la muestra le ha sido más complicado atribuir este estado mental (engañar diciendo la verdad), puesto que hay un gran porcentaje de sujetos que no la han comprendido, esto significaría que es una habilidad que aún no se ha desarrollado a esta edad. La mentira ya es comprendida por todos los grupos a nivel 1 y 2 excepto en el grupo de controvertidos, que no llegan aún al nivel máximo de comprensión. Aquí los populares son los que mayor comprensión tienen de la tarea, por tanto, la mentira ya es comprendida por la mayoría de la muestra. La frase hecha es comprendida por todos los grupos al nivel 2, excepto un niño rechazado que lo comprende a nivel 1, por tanto a esta edad ya se tiene adquirida la comprensión de las frases hechas, esto podría indicar que los niños que alcanzan esta habilidad de ToM difieren de los que no en el desempeño del

razonamiento moral. El malentendido tiene altos porcentajes de participantes que no entienden la tarea en todos los grupos y de la misma forma, porcentajes elevados de niños que la entienden a nivel 2, esto podría indicar que la comprensión del malentendido aparece a esta edad. En emociones contrarias no existen sujetos que no entiendan lo que se les pedía, pero no llegan al nivel 2 un porcentaje elevado de ellos, por tanto esto podría ser indicativo que al igual que en malentendido y en frases hechas, a estas edad se adquiere la comprensión de las emociones contrarias y que la capacidad cognitiva que subyace a ellos se ponen a disposición de la capacidad de juzgar situaciones donde una norma es infringida. El olvido es entendido por todos los grupos, excepto en el de los promedio, en el que hay un niño que no lo comprende, pero podría ser un efecto de la amplitud de la muestra. Por último, apariencia-realidad es una tarea bien comprendida por todos los grupos. Solo existe un niño popular que no la ha entendido y además los niños rechazados y los controvertidos son los que han obtenido mejores puntuaciones en la comprensión de la apariencia-realidad, por tanto, podría ser indicativo de que son los que mejor saben distinguir entre lo que es real y lo que no.

En un artículo realizado por O'Hare, Bremner, Nash, Happé y Pettigrew (2009) se comprobó que los niños de 8 años atribuían correctamente el 50% de los estados mentales. Por tanto, al aumentar la edad la atribución de estados mentales se realiza de forma más eficaz. Por ello, se está viendo cómo más del 50% de tareas que conforman la batería de ToM son ya comprendidas a distintos niveles.

En resumen, al relacionar las tareas de ToM con la sociometría vemos cómo los niños populares son los que mejor comprenden las tareas y los niños rechazados son los que tienen una comprensión más pobre de ellas. Esto significa que una avanzada ToM contribuye a la aceptación social por parte de los iguales. Los niños populares atribuyen de forma más acertada pensamientos y sentimientos a los demás y esto les permite tener un estatus social superior. Por el contrario, los niños rechazados fallan más en esta atribución y tienen una peor valoración social por parte de su grupo de iguales.

En cuanto a la consideración por parte de los niños de si la acción que se plantea en las historias de razonamiento moral está bien o mal y si merece o no ser castigada, vemos cómo en la historia 1 todos los grupos dicen que está mal, aun sabiendo que el daño se realizó de forma accidental y consideran que no debe ser castigado. En el daño deliberado todos los grupos consideran que la acción está mal y que merece ser castigada. Esto nos indica que a estas edades ya se tiene en cuenta la intención con la que se ha llevado a cabo la acción. En

las acciones en las que se ha realizado un daño de forma deliberada todos los grupos consideran que la acción está mal y además que merece ser castigada, pero aquí un porcentaje elevado de los rechazados consideran que no debe tener ningún tipo de castigo aunque la acción haya provocado un daño y se haya hecho intencionadamente. Esto indica que aún existe una marcada tendencia en tener en cuenta tan solo el resultado de la acción y no la intencionalidad con la que se ha realizado. En el caso en el que hay un daño físico-material los niños consideran que la acción está mal y la mayoría cree que debe ser muy castigada. En el daño psicológico-emocional todos los grupos consideran que está mal y aquí el nivel de castigo es menor en todos los grupos con respecto al daño físico-material. Por tanto, saben diferenciar entre los dos y aún creen que el daño que tiene como objeto un daño físico-material debe ser más castigado. En cuanto a la transgresión de una norma moral, al igual que en el caso anterior los niños consideran que está mal la acción y que debe ser castigada, sin embargo si la norma transgredida es de naturaleza convencional no lo tienen tan claro. Esto no apoyaría los datos de las investigaciones que indican que los niños ven peor realizar un daño psicológico-emocional (transgresión de norma moral).

### *Conclusiones*

En este estudio se han obtenido datos que corroboran lo que defendían estudios tradicionales y por otro lado se han obtenido datos que no respaldan estos. Se ha comprobado como la capacidad cognitiva de ToM se encuentra relacionada con el razonamiento moral tal y como defendían en su estudio Leslie (2005) y Knobe (2006). Mostraban que el juicio moral que se realiza sobre las intenciones que habían llevado a realizar una acción estaba relacionado y era influida por la ToM. Además el presente estudio ha comprobado cómo los niños a la edad de 9 y 10 años comprenden la intención de la acción pero aún existe cierta predisposición a tener más en cuenta el resultado que la intención del acto. También se vio cómo comprenden que el daño psicológico-emocional debe ser menos castigado que el físico-material y aún no tienen muy claro que la transgresión de una norma convencional debe ser castigada también.

Por otro lado, se ha relacionado ToM y razonamiento moral con estatus sociométrico. Aquí los datos obtenidos no fueron los esperados posiblemente debido a un efecto estadístico. La muestra con la que se trabajaba era de solo 18 niños y al ser una muestra tan reducida no se pudo corroborar de forma cuantitativa lo que los estudios indican. Pero los datos que arrojan el análisis cualitativo apoyan lo mostrado por las investigaciones. En un

estudio de Siegal y Peterson (2002) se concluyó con la idea de que los niños rechazados realizaban de manera más pobre las tareas de ToM, esto se ha visto respaldado por este estudio. Los niños rechazados no comprenden dichas tareas al nivel máximo de comprensión.

#### *Limitaciones y futuras líneas de investigación*

Una de las limitaciones que se encontraron en la investigación fue el tamaño de la muestra; solo se contaba con 18 niños/as y los resultados no fueron los esperados en algunos aspectos.

Una posible futura línea de investigación podría ser el estudio de que a esta edad los niños aún consideran que es más grave la transgresión de una norma físico-material que una psicológica-emocional. Esto indica que no consideran tan importante tener en cuenta las emociones y sentimientos de los demás y se podría investigar la relación de esto con el bullying. Además, teniendo en cuenta que el colegio al que pertenecían los participantes era un centro muy específico, se podría ampliar la muestra e investigar otro tipo de población (diferentes estratos sociales o diferentes etnias culturales).

## **5. Bibliografía**

- Armsby, R. E. (1971). A reexamination of the development of moral judgments in children. *Child Development*, 1241-1248.
- Astington, J. W. (2004). Bridging the gap between theory of mind and moral reasoning. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2004(103), 63-72.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (5), 407-418.
- Bosacki, S. L. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 709-717.
- Bosacki, S. L., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescents: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8(2), 237-255.
- Chandler, M., Sokol, B. W., & Wainryb, C. (2000). Beliefs about truth and beliefs about rightness. *Child Development*, 71(1), 91-97.

- Clemente-Estevan, R. A., Villanueva-Badenes, L., & Cuervo-Gómez, K. (2013). Evolución y reconocimiento de las transgresiones morales y socioconvencionales en menores. *Convergencia*, 20(61), 15-34.
- Cortés Arboleda, M. d., & Cantón Duarte, J. (2011). Desarrollo moral y de la conducta prosocial y agresiva. En D. Cantón Duarte, J. Cantón Duarte & M.d. Cortés Arboleda, *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad* (págs. 187-211). Madrid: Alianza.
- Costanzo, P. R., Coie, J. D., Grumet, J. F., & Farnill, D. (1973). A reexamination of the effects of intent and consequence on children's moral judgments. *Child Development*, 154-161.
- Cushman, F., Dreber, A., Wang, Y., & Costa, J. (2009). Accidental outcomes guide punishment in a “trembling hand” game. *PloS one*, 4(8), e6699.
- Cushman, F., Gray, K., Gaffey, A., & Mendes, W. B. (2012). Simulating murder: the aversion to harmful action. *Emotion*, 12(1), 2.
- Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S., & Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 127(1), 6-21.
- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: A prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 1-17.
- Flavell, J., Miller, P & Miller, S. (2002). *Cognitive development* (4<sup>a</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 24(2), 129-154.
- Helwig, C., & Turiel, E. (2002). Children's social and moral reasoning. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition*, 567-583.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child development*, 567-582.
- Kaland, N., Moller-Nielse, A., Smith, L., Lykke Mortensen, E., Callensen, K. & Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *Eur Chil Adolesc Psychiatry*, 14, 73-82.
- Killen, M., & Smetana, J. (2008). Moral judgment and moral neuroscience: Intersections, definitions, and issues. *Child Development Perspectives*, 2(1), 1-6.

- Knobe, J. (2005). Theory of mind and moral cognition: Exploring the connections. *Trends in cognitive sciences*, 9(8), 357-359.
- Leslie, A. M., Knobe, J., & Cohen, A. (2006). Acting intentionally and the side-effect effect theory of mind and moral judgment. *Psychological Science*, 17(5), 421-427.
- Loureiro, C. P., & de Hollanda Souza, D. (2013). A relação entre teoria da mente e desenvolvimento moral em crianças pre-escolares. *Paidéia*, 23 (54), 93.
- Martí, E. (1997). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.
- Newcomb, A., Bagwell, C., Bukowski, W., & Hartup, W. (1998). *The company they keep*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente: Metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid).
- O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F., & Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(6), 916-928.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. The MIT Press.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child development*, 689-700.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 205-224.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Tiene teoría de la mente un chimpancé. *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar. *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Sodian, B. (1991). The development of deception in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 173-188.
- Talwar, V., Gordon, H. M., & Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental psychology*, 43(3), 804.
- Tomasello, M., & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language*, 18(2), 121-147.

- Turiel, E. (1998). The development of morality. *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 124-130.
- Wellman, H. M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H. M., & Miller, J. G. (2008). Including deontic reasoning as fundamental to theory of mind. *Human Development*, 51(2), 105-135.
- Wimmer, H., & 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.
- Woodward, A. L., Sommerville, J. A., & Guajardo, J. J. (2001). How infants make sense of intentional action. *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition*, 149-169.
- Zelazo, P. D., Helwig, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment. *Child Development*, 2478-2492.

## 6. Anexos

### Tarea 1. Falsa creencia sobre contenido (o Smarties; 1º orden)

#### Materiales:

- Recipiente de contenido esperado (caja con imagen de lo esperado: p.ej. tiritas, Smarties, etc.)
- Contenido inesperado: cualquier cosa que no sean tiritas o lo esperado (p.ej muñeco cerdito, lápiz, etc.)

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño un tubo de Smarties, una caja de tiritas, u otro recipiente del que cabe esperar su contenido, con un lápiz dentro o cualquier otro objeto que no sea el esperado]</p> <p>“Aquí hay un tubo de Lacasitos. ¿Qué crees que hay dentro del tubo de Lacasitos?”</p> <p>“Vamos a ver que hay dentro (se abre el tubo), Oh! Mira, hay un LAPIZ dentro [se muestra al niño, se vuelve a introducir en el tubo y se cierra]</p> <p><u>Pregunta de control 1:</u> “¿Qué hay dentro del tubo?”</p> <p>[Aparece un muñeco] “Mira este niño, se llama Jorge, él nunca ha visto lo que hay dentro del tubo”</p> <p><u>Pregunta Test:</u> “¿Qué cree Jorge que hay dentro del tubo?”</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>¿Por qué cree Jorge que hay (lo que diga el niño)?</p>	➤	
<p><u>Pregunta de control 2, de memoria:</u> “¿Ha mirado Jorge dentro del tubo?”</p>	➤	
<p><u>Pregunta de autoatribución:</u> ¿qué dijiste tú antes (al principio, cuando yo te enseñé por primera vez el tubo) que había dentro del tubo?</p>	➤	

## Tarea 2. Falsa creencia sobre localización (cambio de localización) (1º orden)

### Materiales:

- Dos muñecos que sean diferentes (niño, niña)
- Una caja y una cesta (o dos cajas de distinto color)
- Una pequeña bola

<p style="text-align: center;"><b>Descripción</b></p> <p style="text-align: center;">Narración y preguntas</p>	<p style="text-align: center;"><b>Respuestas del niño</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Valoración de la respuesta</b></p>
<p>Esta es María y este Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (idem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se aleja a la muñeca del escenario). Paco pone la bola en su caja (se coloca la bola en la caja)..</p>		

<p>Ahora vuelve María (se coloca a la muñeca entre la cesta y la caja), quiere su bola.</p>		
<p><u>Pregunta TEST:</u> ¿Dónde va a buscar María su bola?</p>		
<p><u>Pregunta de justificación:</u> ¿Por qué irá a buscarla allí?</p>	➤	
<p><u>Pregunta control 1:</u> ¿Dónde está la bola ahora?</p>	➤	
<p><u>Pregunta control 2:</u> ¿Dónde guardó Paco la bola?</p>	➤	
<p><u>Pregunta control 3:</u> ¿Dónde estaba María cuando Paco la puso allí?</p>	➤	
<p><u>Pregunta control 4:</u> ¿Vio María como Paco la guardaba allí?</p>	➤	


El niño pasa esta tarea si responde "A su cesta" a la pregunta test y responde bien a las preguntas control

### **Tarea 3. Creencia- Emoción (Deseo+Creencia: Emoción)**

**Materiales:**

- Muñeco
- Recipiente de contenido esperado (caja de Cheerios: un snack; bote de patatas fritas; con imagen de lo esperado)
- Contenido inesperado: piedras, hojas secas

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño una muñeca y una caja de galletas o de algún tipo de snack cerrado y con piedras dentro]</p> <p>“Aquí hay una caja de galletas y aquí está Marta.</p> <p><u>Pregunta de control 1:</u> ¿Qué crees que hay dentro de la caja de galletas?</p> <p>El examinador hace hablar a la muñeca: “Oh, ¡qué bien!, porque me encantan las galletas; las galletas son mi comida favorita. Ahora me voy a jugar. [Marta se pone fuera de la vista del niño.]</p> <p>[Después se abre la caja de galletas y se le enseña al niño el contenido]: “Vamos a ver qué hay dentro. ¡No hay galletas! ¡Solo hay piedras!” [Se cierra la caja de galletas.]</p> <p><u>Pregunta de control 2:</u> ¿Cuál es la comida favorita de Marta?</p> <p>[Marta vuelve]: “Marta nunca ha visto lo que hay dentro de la caja. Ahora Marta ha vuelto de jugar y es la hora de comer. Vamos a darle a Marta la caja.</p> <p><u>Pregunta TEST:</u> ¿Cómo se siente Marta cuando le damos la caja, contenta o triste?</p> <p>[El examinador abre la caja y deja que Marta mire dentro]</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>Pregunta control de emoción: “¿Cómo se siente Marta después de mirar dentro de la caja, contenta o triste?”</p>		
--	---	--

Para pasar la tarea el niño debe responder a la pregunta test “contento” y a la pregunta control de emoción “triste”

### Tarea 4. Fingir emoción: Emoción real-aparente

**Materiales:**

- Dibujo con tres caras: alegre, triste, neutra
- Figura recortada en papel de un niño de espaldas

<p style="text-align: center;"><b>Descripción</b></p> <p style="text-align: center;">Narración y preguntas</p>	<p style="text-align: center;"><b>Respuestas del niño</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Valoración de la respuesta</b></p>
<p>[Se le enseña al niño un papel con tres caras dibujadas: una feliz, una neutral y otra triste, para comprobar que el niño conoce estas expresiones emocionales. Finalmente se da la vuelta al papel antes de comenzar la tarea]</p> <p>Se le muestra al niño una imagen de un niño de espaldas, para que no se vea su expresión facial. Y se le dice: “Esta historia es sobre un niño. Te voy a preguntar sobre cómo se siente el niño por dentro y cómo parece qué está según su cara (how he looks on his face). Puede que se sienta de una manera por dentro pero parezca otra cosa por fuera; o puede que realmente sienta por dentro lo mismo que parece por fuera. Quiero que me digas cómo se siente realmente por dentro y qué parece por fuera (por su cara)”</p> <p>“Esta historia es sobre Juan. Juan y sus amigos estaban jugando. Una niña mayor, Rosa, dijo una broma cruel sobre Juan y todos los demás se rieron. Todos los demás pensaron que era muy gracioso, pero Juan no.</p>		

Pero Juan no quería que los demás vieran cómo se sentía por la broma, porque le llamarían bebé. Por eso, Juan intentó esconder cómo se sentía

Preguntas control de memoria:

1) ¿Qué hicieron los otros niños cuando Rosa niña hizo una broma sobre Juan? (Se rieron o pensaron que era muy gracioso)

Respuesta del niño:

2) ¿En la historia, que harían los otros niños si supieran cómo se sentía Juan? (Le llamarían bebé o se burlarían de él)

Pregunta TEST emoción real: ¿Cómo se sintió realmente el niño cuando todos se rieron? Utilizar la hoja con las expresiones emocionales, para que el niño las señale, si no responde, ir señalando las caras y diciendo: “¿intenta poner cara de feliz, normal o triste?”

Pregunta TEST, emoción aparente: ¿Qué cara intenta poner el niño cuando todos se ríen? (Feliz, triste o normal)

Pregunta de justificación: ¿Por qué intenta poner esa cara?



El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta de emoción real es más negativa que la respuesta a la pregunta de emoción aparente (triste o normal a la primera y normal o feliz a la segunda)

## Tarea 5. Falsa creencia de 2º orden (Cambio de localización de 2º orden , la ventana)

### **Materiales:**

El mismo material que para la tarea de cambio de localización de 1º orden con la diferencia de que esta vez hay una ventana en la parte trasera:

- Dos muñecos que sean diferentes (niño, niña)
- Una caja y una cesta (o dos cajas de distinto color)
- Una pequeña bola

<b>Descripción</b>	<b>Respuestas del niño</b>	<b>Valoración de la respuesta</b>
Narración y preguntas		

<p>Esta es María y este Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (ídem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se hace salir a la muñeca de la casa). Paco pone la bola en su cesta (se coloca la bola en la cesta). María ve por la ventana cómo Paco cambia la bola de la caja a la cesta (se asoma a María por la ventana mientras cambiamos la bola de forma que Paco no pueda estar viendo a María). Ahora vuelve María, PAUSA, ATIENDE Y PIENSA:</p> <p><u>Preguntas TEST:</u></p> <p>(pregunta de creencia falsa de 2º orden):</p> <p>¿Dónde cree Paco que irá María a buscar su bola?  ¿En la cesta o en la caja? (señalar los dos lugares)</p> <p>Pregunta de Justificación:</p> <p>¿Por qué cree eso Paco?</p> <p><u>Preguntas control:</u></p> <p>1) Pregunta de Realidad:  ¿Dónde cree María que está la bola?</p> <p>2) Pregunta de Memoria 1:  ¿Ha visto María que Paco ponía la bola en su cesta?</p> <p>3) Pregunta de Memoria 2:  ¿Ha visto Paco que María miraba por la ventana cuando él cambiaba la bola de la caja a la cesta?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
--	---	--

## Tarea 6. Fingir ignorancia (control de fuga semántica)

### Materiales:

- Caja de regalo llamativa que pueda abrirse con facilidad
- Una pelota o similar

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Se le enseña al niño la caja de regalo y se le dice: "Aquí hay un regalo para ti, pero no lo mires hasta que yo vuelva, ¿de acuerdo?"</p> <p>Se sale de la habitación de manera que pueda verse lo que hace el niño (través de hueco de la puerta, ventana, etc.); se espera a que el niño mire y se entra de nuevo. Entonces se le pregunta al niño:</p> <p>"¿Has mirado?"</p> <p>"¿Qué es lo que hay dentro?"</p> <p>"De qué color es la pelota?"</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

## Tarea 7 y 8.

**Historias extrañas (Happé): distinguir entre mentira y otras afirmaciones deliberadamente falsas (broma, ironía, sarcasmo, mentira piadosa, etc.)**

+

**Historias de la vida cotidiana (Kaland)**

El niño pasa esta tarea si a las preguntas 2 y 3 responde de manera que finja no saber, es decir, de manera que pretenda hacernos creer que no ha mirado y que no sabe lo que hay dentro.

### Simil / Simulación

Katie y Emma están jugando en la casa. Emma coge un plátano del frutero y lo sujeta en su oído. Le dice a Katie, '¡Mira! ¡Este plátano es un teléfono!'

¿Es cierto lo que Emma dice?

¿Por qué dice eso Emma?

### Broma

James va a ir a casa de Claire hoy por primera vez. Va a tomar café, y está esperando para ver el perro de Claire, del cual ella habla todo el tiempo. A James le gusta mucho los perros. Cuando James llega a la casa de Claire, Claire corre a abrir la puerta y su perro salta para saludar a James. El perro de Claire es enorme; ¡es casi tan grande como James! Cuando James ve al enorme perro de Claire dice, '¡Claire tú no tienes un perro! ¡Tienes un elefante!'

¿Es cierto lo que dice James?

¿Por qué dice eso?

### Ironía

La madre de Ana pasa un largo tiempo preparando la comida favorita de Ann; pescado y patatas fritas. Pero cuando se la lleva a Ann, está viendo la televisión, y no levanta la vista o dice gracias. La madre de Ana cruza y dice, 'Bien, muy bonito, no! ¡A eso llamo yo educación!'

¿Es cierto lo que dice la madre de Ana?

¿Por qué dice eso la madre de Ana?

### Sarcasmo

Sara y Tomás van a ir de picnic. Ha sido idea de Tomás, que dijo que iba a hacer un día muy bueno y soleado para ir al campo. Pero justo cuando están sacando la comida en el campo, empieza a llover y se ponen los dos empapados. Sara está enfadada. Y dice "¡Oh, sí, un día maravilloso para ir al campo, muy bien!"

1. ¿Es verdad lo que dijo Sara?
2. ¿Por qué dijo eso?

### **Mentira piadosa**

Elena había estado todo el año esperando a que llegase la Navidad porque sabía que entonces podría pedirles a sus padres un conejo. Elena deseaba tener un conejo más que nada en el mundo. Por fin llegó el día de Navidad y Elena fue corriendo a desenvolver el gran paquete que le habían dado sus padres. Estaba segura de que había un conejito dentro de su jaula. Pero cuando lo abrió, delante de toda la familia, se encontró con que su regalo no era más que unos aburridos y viejos tomos de enciclopedia que Elena no quería para nada. Aun así, cuando sus padres le preguntaron si le había gustado el regalo, ella dijo: "Es precioso, gracias. Justo lo que yo quería".

1. ¿Es verdad lo que dijo Elena?
2. ¿Por qué dijo eso a sus padres?

### **Persuasión**

Bruno siempre tiene hambre. Hoy en el colegio ponen su comida favorita: salchichas con patatas. Es un niño muy agonioso y le gustaría que le pusieran más salchichas que a los demás, incluso aunque su madre le hará una comida estupenda cuando llegue a casa. Pero hay sólo dos salchichas para cada uno. Cuando le toca a Bruno que le sirvan, dice "¡Oh, podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa!"

1. ¿Es verdad lo que Bruno dice?
2. ¿Por qué lo dice?

### **Tarea de insinuación**

El cumpleaños de Rebecca se acerca así que ella le dice a su padre: "Me encantan los animales, especialmente los perros."

Pregunta: ¿Qué significa realmente cuando Rebecca le dice esto?

Añadir: Rebecca pasa pregunta: "¿Está la tienda de animales abierta en mi cumpleaños, papá?"

Pregunta: ¿Qué quiere Rebecca que haga su padre?

### **Doble farol**

Samuel es muy mentiroso. El hermano de Samuel, Juan, sabe que Samuel nunca dice la verdad. Ayer Samuel le quitó a Juan su raqueta de ping-pong and Juan sabe que Samuel la ha Escondido en algún sitio, pero no la encuentra. Juan está muy enfadado. Entonces busca a Samuel y le dice "¿Dónde está mi raqueta de pingpong?, seguro que la has Escondido en el cajón o debajo de tu cama, porque he mirado en todos los demás sitios. ¿Dónde está, en el cajón o debajo de tu cama?" Samuel le dice que la raqueta está debajo de su cama.

1. ¿Es verdad lo que Samuel le dijo a Juan?
2. ¿Dónde buscará Juan su raqueta?
3. ¿Por qué Juan buscará allí su raqueta?

### **Mentira**

Juan odia ir al dentista, porque cada vez que va necesita un empaste, y eso duele mucho. Pero Juan sabe que cuando tiene dolor de muelas su madre siempre lo lleva al dentista. En este momento, Juan tiene un gran dolor de muelas, pero cuando su madre se da cuenta de que se encuentra mal y le pregunta “¿te duelen las muelas, Juan?” Juan responde, “No, mama”

1. ¿Es verdad lo que Juan le dice a su madre?
2. ¿Por qué dice eso Juan?

### **Frase Hecha**

Guillermo es un niño muy desordenado. Un día su madre entra en su habitación y está incluso más desordenada de lo habitual. Hay ropa, juguetes y tebeos por todas partes. La madre de Guillermo le dice: “Esta habitación es una pocilga!”

1. ¿Es verdad lo que la madre de Guillermo dice?
2. ¿Por qué dice eso la madre de Guillermo?

### **Malentendido (mala interpretación)**

Un ladrón que acaba de robar en una tienda está en plena fuga. Mientras corre hacia su casa, un policía que está haciendo su ronda ve que se le cae su guante al suelo. El policía no sabe que el hombre es un ladrón; sólo quiere decirle que se le ha caído un guante al suelo. Pero cuando el policía le grita al ladrón “¡Oiga, pare un momento!”, el ladrón se gira, ve al policía y se entrega. Pone sus manos en alto y admite que entró en la tienda forzando la entrada.

1. ¿Se sorprendió el policía con lo que hizo el ladrón?
2. ¿Por qué hizo eso el ladrón, cuando el policía solo quería devolverle su guante?

### **Emociones contrarias**

Ana quiere ir a los columpios del parque. Pero para llegar al parque sabe que tiene que pasar por la casa del Sr. Jones. El Sr. Jones tiene un perro muy feroz y desagradable; y cada vez que Ana pasa junto a la casa el perro salta a la verja y ladra. A Ana eso le asusta muchísimo y odia pasar por la casa del Sr. Jones por el perro

tan desagradable. Pero Ana tiene muchas ganas de ir a jugar a los columpios. Cuando la madre de Ana le pregunta “¿Quieres salir a los columpios?”, Ana dice “No”.

1. ¿Es verdad lo que dice Ana?
2. ¿Por qué dice que no quiere ir al parque, cuando tiene muchas ganas de ir a los columpios, que están allí?

### **Olvido**

Yvonne está jugando en el jardín con su muñeca. Deja su muñeca en el jardín cuando su madre la llama para ir a comer. Cuando están comiendo empieza a llover. La madre de Yvonne le pregunta a Yvonne “¿Dejaste tu muñeca en el jardín?” Yvonne says “No, la traje dentro conmigo, mamá”.

1. ¿Es verdad lo que dice Yvonne?
2. ¿Por qué dice eso Yvonne?

### **Apariencia-Realidad**

En Navidad, la madre de Alicia la lleva a un centro comercial. Van a mirar en la zona de juguetes. En la zona de juguetes, el Sr. Brown, el vecino de la puerta de al lado de Alicia, está disfrazado de Santa Claus, dando caramelos a todos los niños. Alicia cree haber reconocido al Sr. Brown, entonces va hacia él y le pregunta “¿Quién eres?” El Sr. Brown responde “Soy Santa Claus!”.

1. ¿Es verdad lo que dijo el Sr. Brown?
2. ¿Por qué dijo eso?

## **Tarea 9. Fax Paux / Meteduras de Pata**

<b>Descripción</b>	<b>Respuestas del niño</b>	<b>Valoración de la respuesta</b>
Narración y preguntas		

<p>1. Toda la clase participaba en un concurso de historias. Enma realmente quería ganar. Mientras Enma estaba fuera del colegio se anunciaron los resultados del concurso: Alicia era la ganadora. Al día siguiente Alicia vio a Enma y le dijo “Lo siento por tu historia”. “¿Qué quieres decir?” dijo Enma. “Oh nada”, dijo Alicia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿Quién ganó el concurso de historias?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Alicia sabía que Enma no había oído los resultados del concurso?</li> </ul>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>2. Roberto es nuevo en el colegio. Roberto le dijo a su nuevo amigo Andrés “mi madre es cocinera en este colegio”. Entonces llegó Clara y dijo “Odio a las cocineras. Son horribles”. “¿Vienes a jugar a play rounders?” le preguntó Andrés a Clara. “No”, respondió Clara, “no me siento muy bien”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿En qué trabaja la madre de Roberto?</li> </ul>	<p>➤</p> <p>➤</p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Clara sabía que la madre de Roberto era una cocinera del colegio?</li> </ul>	<p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>3. Juan estaba en los baños del colegio (en una de las “cabinas”). Samuel y Eduardo estaban cerca, en los lavabos. Samuel dijo “Sabes? el niño nuevo de la clase, que se llama Juan, no parece realmente raro?!” En ese momento Juan salió del baño. Pedro dijo “Hola Juan ¿vas a jugar al futbol ahora?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿Dónde estaban hablando Samuel y Eduardo?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Sabían Samuel y Eduardo que Juan estaba en el baño?</li> </ul>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>4. Carolina ayudó a su madre a hacer una tarta de manzana para su tío, que vino a visitarlas. Carolina trajo la tarta de la cocina y dijo “La he hecho para ti”. El tío Tomás respondió “Mmmm. Tiene muy bien pinta. Me encantan las tartas, excepto las tartas de manzana, por supuesto!”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo</li> </ul>		

<p>algo que no debería haber dicho?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿Qué tipo de trata había hecho Carolina?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Sabía el vecino que la tarta era de manzana?</li> </ul>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>5. Jaime le compró a Ricardo un avión de juguete por su cumpleaños. Unos cuantos meses después, los dos estaban jugando con el avión y a Jaime se le cayó sin querer. “No te preocupes” dijo Jaime Roberto “nunca me ha gustado ese avión. Alguien me lo regaló por mi cumpleaños”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿Qué le regaló Jaime a Ricardo por su cumpleaños?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Sabía Ricardo que Jaime era el que le había regalado el avión por su cumpleaños?</li> </ul>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>6. Julia tenía el pelo corto y rubio. Fue a casa de su tía Carmen. Tocó el timbre. Abrió María, una vecina, y dijo “Hola”,</p>		

<p>miró a Julia y dijo “Creo que no conozco a este niño, ¿cómo te llamas?” La tía Carmen dijo “¿Quién va a querer una taza de té?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ➤</li> <li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿A casa de quién fue Julia? ➤</li> <li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Sabía María que Julia era una niña? ➤</li> </ul>		
<p>7. El maestro Antonio le dijo a toda la clase “Uno de los niños de nuestra clase, Jorge, está muy enfermo” Toda la clase se quedó muy triste y se quedaron todos sentados y quietos. Entonces una niña, Beatriz, que llegó tarde, entró en la clase y dijo “¿Sabéis mi nuevo chiste sobre personas enfermas?” El maestro le dijo “Siéntate y continúa con tu tarea”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ➤</li> <li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿Qué le dijo el maestro a toda la clase al principio de la historia? ➤</li> <li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Sabía Beatriz que Jorge estaba enfermo? ➤</li> </ul>		

	➤	
<p>8. Eduardo estaba en un restaurante. Derramó su café en el suelo sin querer. Jaime era otra persona que estaba en el restaurante, estaba de pie al lado de la caja esperando para pagar. Eduardo se acercó a Jaime y le dijo “Lo siento mucho, he derramado mi café. ¿Podría usted limpiarlo?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ➤</li> <li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿Dónde ocurre la historia? ➤</li> <li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Sabía Eduardo que Jaime era un cliente? ➤</li> </ul>	➤	
<p>9. Miguel se acababa de cambiar de casa. Miguel fue a comprar con su madre y compraron unas cortinas nuevas. Cuando Miguel las acababa de colocar, su mejor amiga, Luisa fue a la casa y dijo “Oh, esas cortinas son horribles!, espero que vayas a comprar unas nuevas”. Miguel preguntó “¿Te gusta el resto de mi habitación?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li> <li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo ➤</li> </ul>		



<p>que no debería haber dicho?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿Qué era lo que Miguel acababa de comprar?</li><li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Sabía Luisa que las cortinas eran nuevas?</li></ul>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>10. La madre de Elena estaba preparando una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Elena. Invitó a María y le dijo “¡No se lo digas a nadie, especialmente a Elena!” El día antes de la fiesta María y Elena estaban jugando juntas y María se manchó su vestido nuevo. “Oh”, dijo María, “¡Me iba a poner este vestido para tu fiesta!”. “¿Qué fiesta?” dijo Elena. “Vamos”, dio María, “a ver si mi madre puede quitar la mancha”.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Pregunta de detección de Metedura de Pata:</b> ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</li><li>▪ <b>Pregunta de Identificación:</b> ¿Qué dijo que no debería haber dicho?</li><li>▪ <b>Pregunta de Comprensión:</b> ¿Para quién era la fiesta sorpresa?</li><li>▪ <b>Pregunta de Creencia Falsa:</b> ¿Se acordaba María de que la fiesta era una sorpresa?</li></ul>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

## Tarea 10. Historias de Comprensión Social

### Social Understanding (ToM) Kenny/Mark/Tom story

Carlos y Marco son co-capitanes del equipo de fútbol. Les queda una persona para elegir en su equipo. Sin decir nada, Marco le guiña el ojo a Carlos y mira a Tom, que es uno de los niños que quedan por elegir. Marco mira a Carlos y sonríe. Carlos asiente y escoge a Tom para que sea de su equipo. Tom ve a Marco y Carlos guiñarse y sonreírse mutuamente. Tom, que normalmente es uno de los últimos en ser elegido en deportes de equipo, se pregunta por qué Carlos lo quiere en su equipo.

Preguntas de comprensión:

1. ¿Vio Tom a Carlos y Marco guiñarse y sonreírse el uno al otro?
2. ¿Normalmente Tom es uno de los últimos en ser elegido en los deportes de equipo?

A. Toma de perspectiva:

1. ¿Por qué Marcos sonríe a Carlos?
2. ¿Por qué Carlos asiente?
3. ¿Por qué Carlos escoge a Tom para que esté en su equipo? ¿Cómo lo sabes?
4. ¿Crees que Tom tiene idea de por qué Carlos lo escoge para que forme parte de su equipo? ¿Cómo lo sabes?

B. Sensibilidad empática:

5. ¿Cómo crees que se siente Tom? ¿Por qué?
6. ¿Se siente de alguna otra manera? ¿Por qué?

C. Percepción de la personalidad:

7. Escoge a un personaje de la historia y descríbelo. ¿Qué tipo de cosas puedes pensar para describirlo? ¿Qué tipo de personas crees que es?

D. Explicaciones alternativas:

8. ¿Hay alguna otra forma en que pueda ocurrir la historia? Si es así, ¿cómo?

## Social Understanding (ToM) Nancy/Margie story

Natalia y María están viendo a los niños en el patio del colegio. Sin decir una palabra, Natalia le da un codazo a María y mira al otro lado del patio a la niña nueva que se balancea en el columpio. Entonces Natalia mira a María y sonríe. María asiente, y las dos chicas empiezan a caminar hacia la niña nueva en el columpio. La niña nueva ve a unas niñas extrañas caminar hacia ella. Las ha visto darse codazos y sonreírse mutuamente. Aunque están en la misma clase, nunca ha hablado con ellas antes. La chica nueva se pregunta que podrán querer.

Preguntas de comprensión:

1. ¿La niña nueva vio a Natalia y María darse codazos y sonreírse mutuamente?
2. ¿La niña nueva había hablado antes alguna vez con Natalia y María?

A. Toma de perspectiva conceptual:

1. ¿Por qué Natalia sonríe a María?
2. ¿Por qué María le dio un codazo a Natalia?
3. ¿Por qué Natalia y María se dirigen hacia la chica nueva? ¿Por qué piensas eso?
4. ¿Tenía la chica nueva idea de por qué Natalia y María se dirigían hacia ella? ¿Cómo sabes que la chica nueva no tenía idea de por qué Natalia y María se dirigían hacia ella?

B. Sensibilidad empática:

5. ¿Cómo crees que se siente la chica nueva? ¿Por qué?
6. ¿Se siente de alguna otra manera? ¿Por qué?

C. Percepción de personalidad:

7. Escoge un personaje de la historia y descríbelo. ¿Qué tipo de cosas puedes pensar para describirlo? ¿Qué tipo de personas crees que es?

D. Explicaciones alternativas:

8. ¿Hay alguna otra forma en que pueda ocurrir la historia?

Nombre:

*Marca con una cruz...*

	... a los compañeros con los que <b>más te</b> gusta jugar.	... a los compañeros con los que <b>menos te</b> gusta jugar.	... los compañeros a los que <b>más les gusta</b> jugar contigo	... los compañeros a los que <b>menos les</b> gusta jugar contigo
Manuel				
Samuel				
Hala				
Anastasia				
Abraham				
Jon				
Mirella				
Manuela				
Cristina				
Likai				
Carlos				
Antonio				
Ouwen				
Irene				
Dayron				
Sunhao				
Xinxiao				
Jairo				
Daniel				



## ANEXO II

### SOLICITUD DE LA DEFENSA Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2016/7

Nombre y apellidos del estudiante	Raquel Cabezas Cáceres
DNI	50626688P
Grado en Psicología/Logopedia	Psicología
Universidad o institución de destino <sup>1</sup>	
Título del TFG	RELACIÓN ENTRE TEORÍA DE LA MENTE, RAZONAMIENTO MORAL Y ESTATUS SOCIOMÉTRICO EN NIÑOS/AS DE 9 Y 10 AÑOS
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Tutor colaborador externo <sup>1</sup>	
Cotutor <sup>2</sup>	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Área de conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Idioma utilizado para la defensa	<i>Español</i>
Valoración del tutor <sup>3</sup>	Favorable


#### SOLICITA:

La defensa y evaluación del Trabajo de Fin de Grado que arriba se describe, en la convocatoria de Julio de 2014:

Málaga, a 22 de noviembre de 2016

Firma del tutor/a:

Firma del estudiante:



Pta. Carmen Barajas Esteban



<sup>1</sup> Para los alumnos acogidos a programas de movilidad o que desarrollen el TFG en otra institución.

<sup>2</sup> En casos excepcionales podrá existir la figura de un cotutor, previa autorización de la Comisión del TFG.

<sup>3</sup> Favorable o No favorable



## ANEXO IV

### DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2016/7

Nombre y apellidos del estudiante	Raquel Cabezas Cáceres
DNI	50626688-P
Universidad o institución de destino <sup>1</sup>	
Título del TFG	<b>Relación entre Teoría de la mente, razonamiento moral y estatus sociométrico en niños/as de 9 y 10 años</b>
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Departamento	Psicología evolutiva y de la educación
Área de conocimiento	Psicología evolutiva y de la educación

#### DECLARO BAJO JURAMENTO O PROMESA:

Que los documentos presentados son originales e inéditos, no habiéndose utilizado para la evaluación de ninguna otra asignatura del plan de estudios cursado.

Esta declaración se realiza bajo la responsabilidad de quien la suscribe, a los efectos de participar en la Defensa del Trabajo de Fin de Grado.

En Málaga, a 22 de Noviembre de 2016

Firma del estudiante:

Fdo. Raquel Cabezas Cáceres

<sup>1</sup> Para los alumnos acogidos a programas de movilidad o que desarrollen el TFG en otra institución.

