

TRABAJO DE FIN DE GRADO

ESTATUS SOCIOMÉTRICO DE LOS NIÑOS/AS
EN SU GRUPO DE CLASE. RELACIÓN CON LA TEORÍA
DE LA MENTE, EL MAQUIAVELISMO Y EL
RAZONAMIENTO MORAL

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Psicología

2015-2016

Alumna: Miriam Aracil Sotorrío

Tutora: Carmen Barajas Esteban

Índice

0. Resumen	2
1. Introducción	3
2. Método	10
2.1. Participantes	10
2.2. Instrumentos	11
2.3. Procedimiento.....	15
3. Resultados	16
3.1. Relación entre el estatus sociométrico mediante la técnica de nominación de iguales y mediante el informe del profesor	16
3.2. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y la teoría de la mente	17
3.3. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el maquiavelismo	18
3.4. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el razonamiento moral.....	19
4. Discusión y conclusiones	24
4.1. Relación entre el estatus sociométrico mediante la técnica de nominación de iguales y mediante el informe del profesor	24
4.2. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y la teoría de la mente	25
4.3. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el maquiavelismo	26
4.4. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el razonamiento moral.....	27
4.5. Limitaciones y aplicaciones del estudio.....	29
5. Referencias bibliográficas	30
6. Apéndices	35
6.1. Apéndice 1.....	35
6.2. Apéndice 2.....	37
6.3. Apéndice 3.....	49
6.4. Apéndice 4.....	50

0. Resumen

Resumen: El nivel de aceptación de los niños¹ en su grupo de iguales varía, entre otros factores, en función de sus habilidades de comprensión de la mente. Comprender la mente de los demás no es solo una habilidad cognitiva, sino también una habilidad social y de relación con los demás. A las conductas sociales les subyace una forma de comprensión de situaciones sociales y esto puede manifestarse en dos casos particulares de dominios de estas situaciones en los que se aplica la cognición social, como por ejemplo, en las actitudes maquiavélicas y en el razonamiento moral. El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre la posición sociométrica que tiene un niño en su clase y su teoría de la mente, su nivel de maquiavelismo y su razonamiento moral. Tras el análisis de los resultados se puede concluir que el estatus sociométrico del niño está relacionado con sus habilidades de teoría de la mente, sus actitudes maquiavélicas y su razonamiento moral.

Palabras clave: Estatus Sociométrico, Teoría de la Mente, Maquiavelismo, Razonamiento Moral

Abstract: The level of acceptance of children in their group of equals vary, among other factors, according to their understanding of the mind skills. Understanding the minds of others is not only a cognitive skill, but also a social ability to relate with others. A way of understanding it social situations underlies social behaviour and this can show up in two particular cases of domains of these situations in which social cognition is applied, as for example, in machiavellian attitudes and moral reasoning. The objective of this research is to analyze the relationship between the sociometric position a child has in his class and his theory of mind, his level of machiavellianism and his moral reasoning. After the analysis of the results it can be concluded that the child's sociometric status is related to his abilities of theory of mind, his machiavellian attitudes and his moral reasoning.

Keywords: Sociometric Status, Theory of Mind, Maquiavelism, Moral Reasoning

1: en todo este texto se ha utilizado el “masculino genérico” de manera que, cada vez que se usa se refiere tanto a niños como a niñas sin excluir a ningún grupo. Solamente en el caso de que se haga referencia manifiesta a uno de los géneros entonces se indicará explícitamente.

1. Introducción

La aceptación o el rechazo que un niño recibe por parte de sus iguales tiene que ver con su comportamiento social concreto. Este comportamiento a su vez está explicado, entre otros factores, por su nivel de comprensión de la mente. Sin embargo, esta relación no es directa. Según el nivel de comprensión de la mente que presente un niño, éste podrá llevar a cabo una mejor o peor comprensión y valoración de sus compañeros, lo que se manifiesta, por ejemplo, en unos razonamientos morales más acertados o en desarrollar o no manipulación sobre los demás.

Aceptación de los niños por sus iguales

El cambio de Educación Infantil a Primaria es para el niño una etapa novedosa, en la que debe aprender nuevas habilidades y competencias en interacción con sus iguales. Según García Bacete, Sureda y Monjas (2010) las relaciones entre iguales son fundamentales para que un niño se desarrolle porque es en ese contexto donde puede ensayar y aprender nuevas habilidades, donde aprende normas diferentes a las del contexto familiar y donde adquiere la capacidad de validar su “yo”; así desarrollan su competencia social (Marande, 2010). La sociometría se utiliza para evaluar el grado de aceptación o rechazo que existe entre los miembros de un grupo social que han compartido tiempo juntos. Suele hacerse con todos los niños que pertenecen a una misma clase.

Tras numerosos estudios, se ha llegado a la conclusión de que los niños populares son aquellos que cooperan, ayudan y son considerados con los demás. Además, siguen las pautas de comportamiento adecuadas, cumplen con las reglas e interaccionan de forma positiva con sus iguales (Cubero y Moreno, 1990; Brochin, y Wasik, 1992). En cambio, los niños rechazados son descritos como hiperactivos, agresivos, se involucran en peleas, no son capaces de cumplir con las normas y suelen tener conflictos con los profesores (Cubero y Moreno, 1990; Brochin y Wasik, 1992). En este sentido se ha estudiado mucho la figura del niño rechazado porque el rechazo se asocia a problemas internos, externos y académicos (Bellmore, 2011; Sandstrom y Zakriski, 2004; Wentzel, 2009). Smith, Bowers, Binney y Cowie (1993) afirman que ser rechazado en una clase es una situación muy angustiosa y estresante para el niño y que esto puede repercutir en su bienestar psicológico. Los niños

rechazados suelen tener peor adaptación social y una mayor dificultad en la realización de tareas académicas que los niños aceptados, ignorados o los promedios (Olson, 1992; Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992).

Los niños ignorados son aquellos que pasan desapercibido para sus compañeros, es decir, no generan ningún interés en los demás. Suelen ser vistos como tímidos, retraídos, son pasivos en la interacción social y son capaces de respetar las normas sociales (Cubero y Moreno, 1990). Los niños controvertidos son aquellos que se implican tanto en actuaciones antisociales como en situaciones de actuación positiva. Este grupo es el menos común y los niños pueden pasar a ocupar otro estatus en poco tiempo (Newcomb y Bukowski, 1983). Los niños promedios suelen tener un comportamiento que no destaca y no tienen un rasgo o conducta determinado que les haga ser más queridos o más rechazados por sus compañeros. Los estudios sugieren que una vez establecido un estatus es difícil que cambie espontáneamente, es decir, tiende a mantenerse constante en el tiempo (Cubero y Moreno, 1990). Además, el estatus de cada niño no solo se percibe por sus compañeros sino también por sus profesores, lo cual tiene un efecto de retroalimentación que contribuye a la estabilidad del estatus a lo largo de toda la vida escolar, por ello es importante conocer la opinión de los profesores.

Comprensión de la mente y estatus sociométrico

Como se deriva de todo lo anterior, la aceptación de los niños por sus iguales tiene que ver con su comportamiento social concreto, al cual subyace su nivel de comprensión de la mente. Esta comprensión de la mente se ha estudiado bajo el constructo de teoría de la mente (en adelante ToM). Según Villanueva, Clemente y García-Bacete (2000) y Slaughter, Dennis y Pritchard (2002), la participación en situaciones de intercambio social y la competencia social está unida a la comprensión que los niños tienen de la mente de los demás.

El término ToM fue propuesto por Premack y Woodruff (1978), que estudiaron las capacidades mentalistas de los chimpancés. La ToM se define como la capacidad para atribuir creencias, pensamientos, deseos y emociones a otras personas, distinguiéndolas de las de uno mismo (Gómez y Núñez, 1998). Por tanto, cuando un niño descubre la mente es consciente de que las personas, incluido él, tienen mente y que puede albergar diferentes creencias,

pensamientos, deseos y emociones que les lleva a desarrollar sus acciones (Astington, 1993). En definitiva, las oportunidades de relación con un grupo de pares que brinda el contexto escolar aporta oportunidades únicas de entender que los demás pueden tener un punto de vista diferente al propio sobre una misma situación (Banerjee, 2004; Zerwas, Balaraman y Brownell, 2004).

Entre los tres y cinco años se produce un salto cualitativo importante en el ámbito cognitivo, social y emocional, ya que van adquiriendo la capacidad para reflexionar e ir comprendiendo que el comportamiento de los demás responde a intenciones, emociones y estados mentales. A los cuatro años y medio los niños pueden comprender falsas creencias de primer orden, es decir, poseen la capacidad de atribuir a otras personas estados de conocimiento diferentes al suyo propio (Wellman, 1995; Astington, 1993). Entre los seis años y medio y los diez años son capaces de resolver tareas de falsa creencia de segundo orden, es decir, poseen la capacidad de atribuir un estado mental que se refiere a otro estado mental.

Dockett (1997) realizó un estudio con niños de tres y cinco años en el que encontró una asociación significativa entre ToM y popularidad. En este mismo sentido, Peterson y Siegal (2002) encontraron que los niños populares puntuaron más alto en ToM que los niños rechazados.

Por otra parte, los niños que tienden a mostrar bajo los niveles de comportamiento prosocial a menudo son rechazados por sus pares (Parkhurst y Asher, 1992). La capacidad de ponerse en el lugar de otro niño parece ser un requisito previo fundamental para el comportamiento prosocial (Eisenberg y Mussen, 1989). Los niños que tienen puntuaciones más altas en tareas de ToM, como comprensión de emociones, toma de perspectiva y tareas de creencia falsa, tienen más probabilidad de desarrollar comportamientos prosociales. Así, los niños cuyas habilidades mentalistas avanzan se hacen más sensibles a lo que otros niños piensan y sienten y esto les hace ser más colaboradores y aceptados por sus iguales. (Dekovic y Gerris, 1994; Denham, 1986; Denham, McKinley, Couchoud y Holt, 1990; Lalonde y Proveedor, 1995; Nelson y Crick, 1999; Strayer, 1980).

Los niños van aplicando sus capacidades mentalistas en su comprensión de las situaciones sociales. Estas capacidades mentalistas van evolucionando, se sofistican y permiten al niño entender más órdenes de recursividad. Por ejemplo, dos aplicaciones relevantes que tienen que ver con la aceptación de los niños en su grupo son la capacidad para

manipular o detectar intentos de manipulación y la valoración moral que hacen de las acciones de otros.

Maquiavelismo y teoría de la mente

En la literatura psicológica, el maquiavelismo se refiere a la predisposición a ver a otros fundamentalmente de forma deshonesto y a considerar al otro como un objetivo para explotarlo en beneficio personal. La tendencia a la manipulación interpersonal, el engaño y la coerción existe junto a la aparente falta de emotividad en las relaciones interpersonales (Christie y Geis, 1970). El maquiavelismo es considerado como un rasgo de personalidad estable (ver Hunter, Gerbing y Boster, 1982; Wilson, Near y Miller, 1996, para la discusión) y se suele evaluar con cuestionarios de autoinforme.

Existen numerosos autores que creen que el comportamiento manipulador característico del maquiavelismo no puede funcionar eficientemente sin el uso de la ToM (McIllwain, 2003; Paal y Bereczkei, 2007). Es decir, aquellas personas que son capaces de entender los pensamientos y las intenciones de los demás, pueden usar esta habilidad de manera más eficiente para la consecución de sus objetivos que las personas que no tienen esta capacidad. Por lo tanto, estos autores predicen que aquellas personas con altas puntuaciones en las escalas de maquiavelismo tendrán también mayores puntuaciones en las pruebas de ToM. Sin embargo, hay estudios que contradicen esta afirmación. Ali y Chamorro-Premuzic (2010) y Lyons, Caldwell y Schultz (2010) encontraron que las personas con altas puntuaciones en las escalas de maquiavelismo tenían bajo rendimiento en tareas afectivas y cognitivas de ToM. Para manipular activamente y con éxito a otras personas la persona maquiavélica debe poseer ToM. La persona maquiavélica debe ser capaz de “leer” el estado mental del otro y usar esa información para predecir otras reacciones y comportamientos (Davis, 2002).

Jones y Paulhus (2009), McIllwain (2003), Paal y Bereczkei (2007) y Wilson, Near y Miller (1998) concluyen que las personas maquiavélicas se aprovechan de los demás porque piensan que si no serán los demás los que se aprovechen de ellos. La investigación ha indicado que los niños llegan a ser capaces de mentir y engañar a otros en situaciones experimentales a edades ya tempranas, entre los tres y los cuatro años (Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell, 1991). Sin embargo, la clave para ser maquiavélico es ver a otras personas

con poca confianza, manipulables y crédulos; por lo que las tácticas maquiavélicas pueden no surgir hasta las ocho o nueve años (Damon, 1988).

Maquiavelismo y relaciones interpersonales

Diferentes investigaciones ponen de manifiesto que el comportamiento y el pensamiento maquiavélico son habilidades influyentes para las relaciones sociales (Bereczkei, Birkas y Kerekes, 2010; McIllwain, 2003; Repacholi, Slaughter, Pritchard y Gibbs, 2003). Se ha estudiado que la personalidad maquiavélica consta de tres aspectos. En primer lugar, destaca la manifestación de un comportamiento manipulador, dando prioridad a los propios intereses sin pensar en el daño o beneficio que puede causar en los demás. En segundo lugar, la persona maquiavélica se rige ante el mundo con la premisa de “el fin justifica los medios”. En tercer lugar, el cinismo y la convicción de que hay que abusar de los demás, porque si no éstos pueden abusar de uno (Gunnthorsdottir, McCabe y Smith, 2002; McIllwain, 2003; Repacholi et al., 2003; Wilson et al., 1996). Además, las personas maquiavélicas se mantienen alejados de las influencias emocionales que una situación pueda crearles, tienen bastante “sangre fría” y es bastante difícil influir en sus emociones (Paal y Bereczkei, 2007).

Repacholi et al. (2003) evaluaron el maquiavelismo junto con la ToM y los comportamientos agresivos y prosociales en niños de cuatro a seis años y no encontraron en estas edades relación entre las puntuaciones de maquiavelismo y ToM. En cambio, sí se observó una correlación positiva entre puntuaciones de maquiavelismo y comportamientos agresivos.

El maquiavelismo conlleva manipulación y engaño y se considera una estrategia de comportamiento que llevan a cabo las personas para usar a otros como herramienta para alcanzar sus objetivos (Wilson et al., 1996). Según estos autores, altos niveles de maquiavelismo se asocian a bajo comportamiento prosocial y altos niveles de agresividad y ToM. Estas competencias sociales serían las responsables de las conductas y cogniciones que el niño manifiesta con sus iguales y los adultos con los que convive el niño (Blair, Denham, Kochanoff y Whipple, 2004). Las competencias sociales en la edad escolar influyen en las sucesivas etapas de vida (Adams, Snowling, Hennessy y Kind, 1999; Green, Forehand, Beck y Vosk, 1980). Por lo tanto, al ser evidente que puede aparecer el maquiavelismo desde la

infancia, como Sutton y Keogh (2001) afirman, la investigación futura debe ir encaminada a analizar si las actitudes hacia las relaciones interpersonales y la naturaleza humana a una edad temprana pueden tener algo que ver con la crianza del niño.

Razonamiento moral y teoría de la mente

El razonamiento moral de los niños acerca del cumplimiento y la transgresión de normas está vinculado a su capacidad para comprender emociones y estados mentales e intenciones de los demás.

Núñez y Harris (1998) encuentran que los niños de tres años asignan más culpa a los comportamientos que se hacen de forma intencional que a los que se hacen de forma accidental. En esta línea, Peterson y Siegal (1998) encontraron que los niños pueden distinguir tres niveles de asignación de culpa, diferenciando si una mentira se ha producido de forma intencional, a causa de un error inocente o debido a una negligencia. Estos autores creen que existe un vínculo temprano entre el razonamiento moral y la ToM, de manera que distinguir una transgresión como intencional o no intencional dependería del nivel de ToM. Según Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) comprender las normas sociales es un proceso que se va dando a medida que se produce el desarrollo. Este proceso se inicia en la comprensión de las consecuencias físicas inmediatas de los comportamientos y engloba hasta la comprensión más sofisticada de lo que ocurre tras una consecuencia afectiva, donde se perjudican aspectos que no son materiales, como por ejemplo, la reputación. Estos mismos autores afirman que el niño es capaz de identificarse con la sociedad cuando ha interiorizado las normas que la regulan así como las normas que regulan las interacciones con los demás (compañeros de la escuela, familia, etc.).

Además de la atribución o no de intenciones, los juicios morales varían en función de si la regla que se transgrede es de tipo convencional o moral. Según Turiel (1998) y Royzman, Leeman y Baron (2009) se puede distinguir entre normas socioconvencionales o convencionales y normas morales. Las normas socioconvencionales se refieren a aquella acción que no se permite realizar puesto que incumple con las reglas del sistema social que dirige un contexto o institución. Las normas morales son aquellas que se refieren a conductas que agreden la integridad física o emocional de los demás. Según Turiel (1998) y Helwig y

Turiel (2002), existen diferencias entre los dos tipos de normas. Primero, las normas sociales o convencionales, como por ejemplo, no entrar en el baño del sexo contrario, decir “hola” cuando encuentras a un conocido o despedirte cuando sales de un lugar, dependen de la situación y de la cultura y pueden variar si la norma explícita que las rige cambia. En cambio, las normas morales, como por ejemplo no hurtar, no mentir, no pegar a los demás, son generales e impersonales, no se pueden alterar y no se pueden someter a acuerdos porque van unidas a conceptos tales como la justicia, solidaridad, derechos humanos, etc. Segundo, es importante saber que las normas sociales solo afectan a las normas acordadas por la sociedad, mientras que las normas morales afectan tanto a los derechos de los demás como a su bienestar. Tercero, cuando se transgrede una norma moral existe alguna persona a la que se daña, sobrepasando sus derechos y causando sobre ella alguna injusticia. En cambio, en la transgresión de una norma convencional suele no provocarse un daño en la persona. Se ha comprobado que los niños de tres años tienen desarrollado el concepto de daño, aunque hasta los cuatro o cinco años no son capaces de distinguir entre situaciones sociales y morales (Helwig y Turiel, 2002). Las distinciones se hacen más consistentes conforme los niños van creciendo. Por ejemplo, se ha encontrado que la capacidad del niño para distinguir las transgresiones morales y convencionales aumenta con la edad durante los años escolares (Smetana, 1981; Smetana y Braeges, 1990). Además, la comprensión de los niños de la moralidad se ha comprobado que se desarrolla antes que su comprensión de las convenciones sociales.

Razonamiento moral y estatus sociométrico

Se ha comprobado que los niños que son rechazados en una clase tienen dificultades en las situaciones sociales que conllevan la comprensión de normas. Esto se ha descubierto en situaciones en las que se le pide al niño que se haga amigo de un compañero, que contesten ante la ofensa de un compañero, etc. Los niños rechazados tienen menos tácticas de resolución de conflictos que los populares y, además, cuando desarrollan una táctica, ésta suele ser menos prosocial, incluso pueden desarrollar estrategias antisociales como tomar represalias ante sus compañeros (Troop-Gordon y Asher, 2005). No hay que olvidar que los niños rechazados tienen menos precisión y son menos realistas cuando se trata de evaluar las consecuencias de su conducta que aquellos que no son niños rechazados. Actúan con más ansiedad y de forma más pobre (Dodge, 1986).

Górriz, Villanueva y Clemente (2009) quisieron comprobar cómo comprendían las emociones secundarias de vergüenza y culpa los niños de entre cinco y ocho años con dos tareas en las que se transgredían normas morales y socioconvencionales. Los resultados revelaron que los niños considerados como populares son los que obtuvieron mejores puntuaciones en la comprensión de estas normas y, además, cuando se expresan utilizan un mayor número de palabras emocionales. Quizás, los populares son capaces de comprender mejor estas emociones porque en la base de su popularidad está el aspecto de observar las normas, cooperar, colaborar, ser prosociales con los demás y porque presentan mejores habilidades mentalistas.

De esta manera, el hecho de pertenecer a un estatus sociométrico o a otro, comprender y atribuir estados mentales a los demás y razonar sobre las diferentes situaciones sociales que se presentan a lo largo de la vida está vinculado a diferentes formas de relacionarse, algunas más altruistas y colaborativas y otras más maquiavélicas y dañinas. Por ello, el objetivo fundamental de esta investigación es analizar si existe relación entre el estatus sociométrico de los niños de una clase y su nivel de ToM, de maquiavelismo y su razonamiento moral. Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Relación entre el estatus sociométrico según el informe de los iguales y el estatus según la opinión del profesor.
2. Relación entre el estatus sociométrico según el informe de los iguales y la teoría de la mente.
3. Relación entre el estatus sociométrico según el informe de los iguales y el maquiavelismo.
4. Relación entre el estatus sociométrico según el informe de los iguales y el razonamiento moral.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra inicial estaba formada por una clase completa del primer curso de Educación Primaria formada por 24 niños. La totalidad de los participantes pertenece al Colegio Concertado “El Limonar” en la localidad de Málaga. Del total de la clase se

seleccionaron finalmente a 17 participantes mediante el estudio sociométrico. De este modo, se escogieron ocho niñas y nueve niños, todos entre seis y siete años, de los cuales dos eran populares, tres rechazados, diez promedios y dos ignorados.

2.2. Instrumentos

Para medir las cuatro variables del estudio se han utilizado un total de cinco técnicas. En la tabla 1 se recogen la relación entre variables e instrumentos y quien es el agente informante.

Tabla 1. Relación entre las variables, instrumentos e informantes en el estudio

VARIABLES	INSTRUMENTOS	INFORMANTES
Estatus Sociométrico	-Técnica sociométrica de nominación de iguales	-Iguales
	-Opinión del profesor sobre la posición sociométrica	-Profesor
Teoría de la Mente	-Batería de ToM	-Propio niño
Maquiavelismo	-Kiddie Mach Test	-Propio niño
Razonamiento Moral	-Batería de razonamiento moral	-Propio niño

Técnica de nominación de iguales (Coie y Dodge, 1983). La finalidad de esta técnica es evaluar el grado de aceptación o rechazo que un niño tiene en su grupo social, por ejemplo, su clase. Para ello, se pide a cada niño que elija a tres niños con respecto a un criterio positivo (con quién les gusta jugar) y con respecto a un criterio negativo (con quien no les gusta jugar). Así, para cada niño, se obtienen dos puntuaciones, la de nominaciones positivas y la de nominaciones negativas, que se corresponden directamente con el número de nominaciones recibidas. La puntuación de aceptación se obtiene al sumar las nominaciones positivas que el niño ha recibido de sus compañeros. La puntuación de rechazo se obtiene al sumar las nominaciones negativas que el niño ha recibido de sus compañeros. Para averiguar el estatus social de cada niño es necesario obtener las puntuaciones de preferencia social y de impacto social. La preferencia social se obtiene al restar al número de nominaciones positivas las

nominaciones negativas. El impacto social se obtiene al sumar el número de nominaciones positivas y negativas. A través de la técnica de nominación de iguales se definen cinco tipos de estatus sociométrico:

- Populares: aquellos alumnos que puntúan alto tanto en preferencia social como en impacto social, ya que obtienen altas puntuaciones en nominaciones positivas y pocas nominaciones negativas.
- Rechazados: aquellos alumnos que puntúan de forma baja en preferencia social pero alta en el impacto social, ya que reciben muy pocas nominaciones positivas y muchas negativas.
- Ignorados: aquellos alumnos que tienen pocas nominaciones negativas y pocas positivas, por tanto, el impacto social es bajo y la preferencia social es moderada (ni alta, ni baja).
- Controvertidos: aquellos alumnos que tienen un impacto social alto debido a que acumulan gran cantidad de nominaciones positivas y negativas y una preferencia social intermedia.
- Promedios: aquellos alumnos que obtienen puntuaciones moderadas tanto en las nominaciones positivas como en las negativas.

Se puede consultar la prueba administrada en el Apéndice 1.

Batería de Evaluación de la Teoría de la Mente. Esta batería consta de 10 tareas en las que se miden las habilidades mentalistas en los niños. Se evalúa como un cero cuando el niño no supera la prueba ya que da una respuesta incorrecta y como uno cuando el niño supera la prueba al dar una respuesta correcta. Además, se obtiene una puntuación total referida al número total de historias superadas. Las tareas fueron las siguientes:

1. Deseos diferentes (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad de atribuir a otra persona un deseo diferente a los propios sobre los mismos objetos.
2. Creencias diferentes (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad de atribuir a otra persona una creencia diferente a la suya propia acerca de los mismos objetos. El niño no sabe cuál es la creencia correcta.

3. Acceso al conocimiento “ver” (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad de atribuir desconocimiento en relación al contenido de un recipiente cuando la persona no ha visto lo que hay.
4. Engaño (Perkins, 1989). Evalúa la capacidad para atribuir ignorancia sobre la localización de un objeto. Se empieza haciéndole una demostración al niño para que adivine en que mano está el botón. Luego se le pide al niño que lo haga él con el fin de que intente “engañar” al experimentador.
5. Falsa creencia explícita (Wellman y Liu, 2004). Sabiendo que una persona tiene una creencia falsa sobre la localización de un objeto, se trata de predecir que esa persona buscará el objeto siguiendo su creencia falsa.
6. Falsa creencia sobre contenido (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad para atribuir un estado mental, concretamente de creencia falsa a otra persona sobre el contenido inesperado de un recipiente cuando el evaluado sí sabe lo que realmente hay dentro.
7. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización de primer orden (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Evalúa la capacidad de atribuir a una persona una creencia falsa sobre el lugar donde se localiza un objeto cuando esa persona no ha visto que se ha producido un cambio de localización.
8. Creencia-Emoción (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad para atribuir a un personaje un sentimiento a partir de una creencia equivocada.
9. Fingir emoción o “emoción real-aparente” (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad para saber que una persona puede estar sintiendo una emoción pero puede expresar otra diferente.
10. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización de segundo orden (Baron-Cohen et al., 1985). Evalúa la capacidad para atribuir a otro una creencia falsa acerca del conocimiento que tiene un tercero sobre donde se encuentra un objeto.

Para observar las diferentes pruebas usadas para la investigación de esta batería se puede consultar el Apéndice 2.

Kiddie Mach Test (Christie y Geis, 1970). Esta escala está formada por 20 ítems con respuesta dicotómica. La versión original consistía en una escala tipo Likert del uno al cinco, pero se ha traducido a un formato dicotómico con el fin de simplificarlo y hacerlo más accesible a los alumnos. Este test es autoinformado; su finalidad es evaluar el tipo de actitudes

maquiavélicas a través de la propia opinión de los niños. Se compone de cuatro escalas: carencia de fe en la humanidad, falta de confianza, deshonestidad y manipulación. Cuenta con una apropiada y confirmada validez interna. Para observar los ítems de la escala se puede consultar el Apéndice 3.

Batería de Razonamiento Moral. Se administró a los alumnos un total de seis pequeñas historias de una batería cuyo eje común es que el personaje transgrede una norma. Es una prueba autoinformada; su finalidad es conocer el razonamiento moral que hacen los niños en las diferentes situaciones que se plantean. Las historias se diferencian entre sí en los siguientes aspectos (Tabla 2):

1. Según la intencionalidad: accidental (sin intención) o deliberado (con intención).
2. Según la norma: moral (cuando se transgrede una norma que afecta a la integridad física o emocional de otra persona) o convencional (cuando se transgrede una norma impuesta implícita o explícitamente por la sociedad).

Tabla 2. Tareas de la Batería de Razonamiento Moral clasificadas según diferentes pautas

	Intencionalidad		Norma	
	Accidental	Deliberado	Moral	Convencional
H1		X	X	
H2		X	X	
H3		X		X
H4	X		X	

Después de contarle cada historia al niño se le hacen preguntas para evaluar su valoración moral del acto. Las preguntas fundamentales que se les hace evalúan los siguientes aspectos del razonamiento moral:

1. Permisibilidad de la acción. Por ejemplo: ¿Está bien o está mal que José pegara al otro niño?
2. Independencia de la autoridad. Por ejemplo: ¿Si el profesor no viera a José pegar al otro niño, estaría bien que lo hiciera (que José pegara al otro niño)?
3. Regla de independencia. Por ejemplo: ¿Si nadie le dijera a José que está mal pegar a otro niño, estaría bien que lo hiciera (que pegara al otro niño)?

4. Regla de no alterabilidad. Por ejemplo: ¿Si todos los profesores juntos dijeran que los niños pueden pegar a otro, estaría bien que José pegara al otro niño?

Para observar las diferentes historias usadas en la investigación se puede consultar el Apéndice 4.

2.3. Procedimiento

En primer lugar la investigadora se puso en contacto con el centro para informar de manera más específica sobre el proyecto. En esa entrevista se explicó detenidamente el objetivo del estudio, las herramientas que se utilizarían, la edad de los niños que se necesitaban, así como el tiempo estimado de pasación de las pruebas por cada niño. Al ser menores los participantes se solicitó a los padres el consentimiento para evaluar a sus hijos. A continuación se procedió a evaluar a los niños en 3 fases diferentes.

En la primera fase se procedió a administrar la Técnica de Nominación de Iguales a la totalidad de alumnos de la clase. En esa primera fase también se procedió a preguntarle al profesor tutor el estatus que, en su opinión, pensaba que le correspondía a cada niño. En la segunda y tercera fase se evaluó únicamente a los niños cuyos padres habían dado el consentimiento. La segunda fase consistió en la administración de las pruebas de la Batería de Teoría de la Mente. La tercera fase consistió en administrar el Kiddie Mach Test y la Batería de Razonamiento Moral. Como en la fase anterior, se evaluó a cada alumno con consentimiento por parte de sus padres y de forma individual.

Las pruebas se administraron en un aula auxiliar, donde la investigadora estaba sola con cada alumno, había buenas condiciones de temperatura y luz y poco ruido ambiental. Todas las pruebas contaban con un lenguaje sencillo, adaptado a la edad de los niños y, aquellas pruebas que lo permitían (ToM y razonamiento moral), se representaban a través de dibujos y objetos, para crear realismo y poder introducir aún más al niño en la historia. Tras la recogida y análisis de la información los datos fueron introducidos en el programa estadístico SPSS para realizar los análisis estadísticos y extraer los resultados de la investigación.

La estimación aproximada en cuanto al tiempo de evaluación de cada niño es de dos horas y media. A este tiempo hay que sumarle tres horas más que incluyen la entrevista y

explicación del proyecto a la jefa de estudios y al profesor tutor de la escala sobre la valoración de la posición sociométrica de sus alumnos. La totalidad de la evaluación en el colegio es de 45,5 horas de evaluación.

3. Resultados

3.1. Relación entre el estatus sociométrico mediante la técnica de nominación de iguales y mediante el informe del profesor

Tabla 3. Diferencia de estatus según la nominación de iguales y según la opinión del profesor

		Estatus según profesor			TOTAL
		Popular	Controvertido	Promedio	
Estatus	Popular	2	0	0	2
Nominación	Promedio	2	0	8	10
Iguales	Rechazado	0	3	0	3
	Ignorado	1	0	1	2
Total		5	3	9	17

Para comprobar si hay diferencias significativas entre la distribución de frecuencias de estatus sociométricos medido a través de la técnica de nominación de iguales y la distribución de frecuencias de estatus sociométricos medido a través de la opinión del profesor se utilizó la técnica estadística Chi-cuadrado de Pearson. Chi-cuadrado de Pearson es una prueba que proporciona un estadístico que permite contestar la hipótesis de que dos criterios de clasificación utilizados son independientes y para ello compara las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas. El resultado obtenido fue $X^2(6) = 22,9$, $p = .001$. Es decir, sí se obtienen diferencias significativas entre ambas distribuciones de frecuencias.

En la tabla 3 se observa lo siguiente. Los dos populares según la técnica de nominación de iguales son también considerados populares por el profesor. De los diez promedios que se obtienen con la técnica de nominación de iguales, el profesor solo considera como promedios a ocho, los otros dos los cataloga de populares. De los dos ignorados que se

obtienen con la técnica de nominación de iguales, el profesor cataloga a uno de popular y a otro de promedio, por lo tanto para el profesor no hay ningún alumno ignorado. Además, según la técnica de nominación de iguales en la clase hay tres niños rechazados que el profesor considera controvertidos, por lo tanto, para el profesor no hay ningún alumno rechazado.

3.2. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y la teoría de la mente

Para abordar el objetivo de estudiar la relación existente entre los diferentes estatus sociométricos presentados por los alumnos y la puntuación total de ToM se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. Esta prueba no paramétrica se usa como alternativa al ANOVA de un factor debido a que no necesita suponer normalidad ni homocedasticidad (especialmente si las muestras son pequeñas o el tamaño muestral desigual). Se utiliza para comparar más de dos grupos de rangos (medianas) y determinar que la diferencia no se deba al azar, es decir, que haya significación. El resultado de la prueba fue $X^2(3) = 12,96$, $p = .005$. Es decir, sí se obtienen diferencias significativas. Como puede observarse en la figura 1 los niños ignorados son los que presentan el rango promedio más bajo ($x=2$), seguidos de los niños rechazados ($x=3,67$), con respecto a los demás. Los niños populares son los que presentan el rango promedio más alto ($x=16,50$).

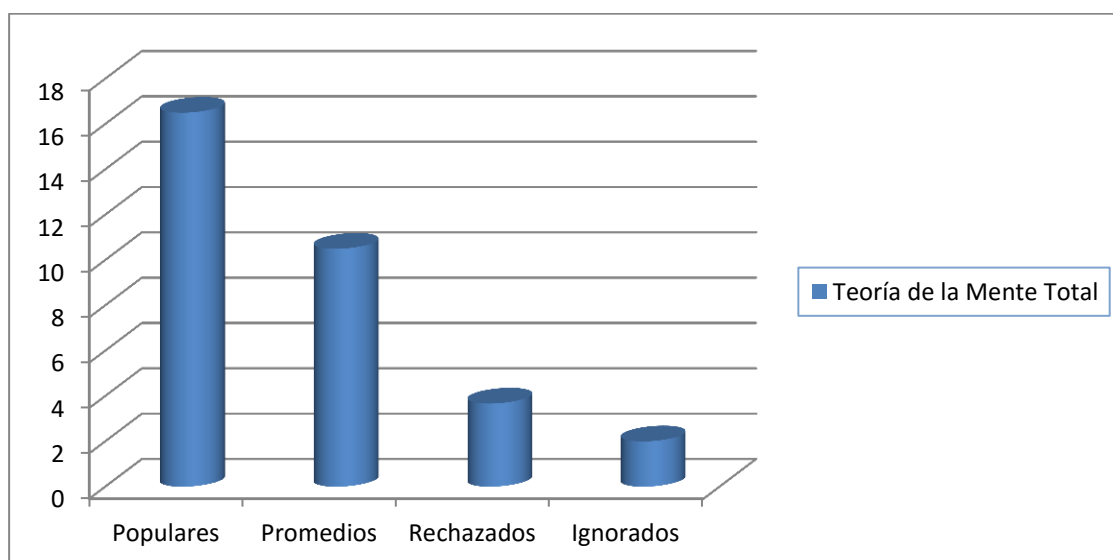


Figura 1. Rango promedio en la puntuación total de ToM según los diferentes estatus sociométricos

A través del análisis con la prueba de Kruskal-Wallis se obtiene que las diferencias se encuentran entre los siguientes grupos: populares y promedios [$X^2(1) = 5,07$, $p = .024$]; promedios y rechazados [$X^2(1) = 6,9$, $p = .009$] y promedios e ignorados [$X^2(1) = 5,05$, $p = .025$].

Para comprobar en qué tareas de ToM había diferencias significativas se aplicó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson tomando como variable independiente el estatus sociométrico y como variable dependiente cada una de las tareas de ToM. Los resultados muestran diferencias significativas en las siguientes tareas: falsa creencia explícita [$X^2(3) = 13,3$, $p = .004$]; falsa creencia sobre el contenido [$X^2(3) = 13,3$, $p = .004$]; falsa creencia sobre localización o cambio de localización de 1º orden [$X^2(3) = 17$, $p = .004$]; creencia-emoción [$X^2(3) = 10,4$, $p = .015$]; falsa creencia sobre localización o cambio de localización de 2º orden [$X^2(3) = 17$, $p = .001$].

3.3. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el maquiavelismo

En tercer lugar se estudió la relación entre la posición sociométrica y el maquiavelismo (Kiddie Mach Test). No se obtuvieron diferencias significativas entre estatus sociométricos en la puntuación de maquiavelismo tras la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis. Pero sí se obtuvo un dato importante que muestra que el rango promedio más alto lo tienen los rechazados ($x=13,17$), como se puede consultar en la tabla 4.

Tabla 4. Rango promedio según los diferentes estatus sociométricos en la prueba Kiddie Mach Test

Estatus sociométrico	N	Rango promedio
Popular	2	7,50
Promedio	10	8,35
Rechazado	3	13,17
Ignorado	2	7,5
Total	17	

3.4. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el razonamiento moral

Esta parte del estudio va encaminada a indagar en el razonamiento moral que hacen los niños en relación con su estatus sociométrico. Para ello, se les preguntaron varias cuestiones (indicadas en el apartado de método) en historias que difieren en dos aspectos: según si el daño es accidental o deliberado y según si la norma que se transgrede es una norma moral o convencional. En todos los casos se ha aplicado la prueba de independencia Chi-cuadrado de Pearson para comparar distribuciones de frecuencias.

3.4.1. Daño accidental-daño deliberado

Tabla 5. Juicio moral en historia de transgresión accidental y en historia de transgresión deliberada en función del estatus sociométrico

		ACCIDENTAL (H4) ¿Bien o mal llevarse la manzana?			DELIBERADO (H1) ¿Bien o mal pegar?		
		MAL	BIEN	TOTAL	MAL	BIEN	TOTAL
Estatus	Popular	0	2	2	2	0	2
Sociométrico	Promedio	0	10	10	10	0	10
	Rechazado	2	1	3	3	0	3
	Ignorado	2	0	2	2	0	2
	Total	4	13	17	17	0	17

Se encontró diferencia estadísticamente significativa en el juicio moral que hacen los niños de distinto estatus sociométrico cuando se trata de una transgresión accidental $X^2(3) = 13.3$, $p = .004$. Los niños populares y promedios no consideran que la transgresión accidental esté mal, mientras que todos los niños ignorados y la mayoría de los rechazados consideran que, aunque sea accidental, está mal.

Se aplicó de nuevo la prueba Chi-cuadrado de Pearson para comprobar si había diferencias entre estatus cuando se trata de una transgresión deliberada. No se encontraron diferencias significativas en este caso, por lo tanto, todos los niños piensan que, cuando el daño es deliberado, está mal llevar a cabo la acción.

3.4.2. Transgresión de norma moral y de norma convencional

3.4.2.1. Evaluación de la permisibilidad

Tabla 6. Juicio moral en historia de transgresión de norma moral y en historia de transgresión de norma convencional en función del estatus sociométrico

		MORAL (H2)			CONVENCIONAL (H3)		
		¿Bien o mal burlarse?			¿Bien o mal ir en bañador?		
		MAL	BIEN	TOTAL	MAL	BIEN	TOTAL
Estatus	Popular	2	0	2	2	0	2
Sociométrico	Promedio	10	0	10	10	0	10
	Rechazado	3	0	3	3	0	3
	Ignorado	2	0	2	2	0	2
	Total	17	0	17	17	0	17

Se comprobó el juicio moral de los niños en una historia de transgresión de una norma moral y en una historia de transgresión de una norma convencional. Los resultados no muestran diferencias significativas ya que todos los participantes responden que está mal tanto transgredir una norma moral como transgredir una norma convencional.

3.4.2.2. Independencia de la autoridad

Tabla 7. Juicio moral en historia de transgresión de norma moral y en historia de transgresión de norma convencional independientemente de la autoridad en función del estatus sociométrico

		MORAL (H2)			CONVENCIONAL (H3)		
		¿Bien o mal burlarse?			¿Bien o mal ir en bañador?		
		Aunque nadie vea está mal	Si nadie lo ve está bien	TOTAL	Aunque nadie vea está mal	Si nadie lo ve está bien	TOTAL
Estatus	Popular	2	0	2	2	0	2
Sociométrico	Promedio	7	3	10	8	2	10
	Rechazado	0	3	3	1	2	3
	Ignorado	2	0	2	1	1	2
	Total	12	5	17	12	5	17

Se comprobó el juicio moral de los niños en función de la independencia de la autoridad, es decir, en función de si un profesor ve o no la acción que realiza el niño que transgrede la norma. Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas ni para el caso de la transgresión moral ni para el de transgresión convencional. No obstante, puede comprobarse en la tabla 7 como, en la historia de transgresión moral, un popular, tres promedios y un rechazado piensan que si el profesor no ve la acción que se está llevando a cabo, estaría bien burlarse de otros, a pesar de que piensan (como se ha mostrado en el apartado 3.4.2.1) que transgredir una norma moral está mal.

Algo similar ocurre con la historia de transgresión convencional. Dos promedios, dos rechazados y un ignorado piensan que está bien ir en bañador al colegio siempre y cuando el profesor no les vea, a pesar de que consideran (ver apartado 3.4.2.1) que está mal transgredir una norma convencional.

3.4.2.3. Independencia de la norma (regla de independencia)

Tabla 8. Juicio moral en historia de transgresión de norma moral y en historia de transgresión de norma convencional independientemente de la norma en función del estatus sociométrico

		MORAL (H2)			CONVENCIONAL (H3)		
		¿Bien o mal burlarse?			¿Bien o mal ir en bañador?		
		Aunque nadie diga que está mal, está mal	Si nadie dice que está mal, está bien	TOTAL	Aunque nadie diga que está mal, está mal	Si nadie dice que está mal, está bien	TOTAL
Estatus	Popular	2	0	2	2	0	2
Sociométrico	Promedio	7	3	10	8	2	10
	Rechazado	0	3	3	1	2	3
	Ignorado	2	0	2	1	1	2
	Total	12	5	17	13	4	17

Se comprobó el juicio moral de los niños en función de la independencia de la norma, es decir, en función de si alguien le dice al niño sobre si la acción está bien o mal. Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas ni para el caso de la transgresión de norma moral ni para el de transgresión de norma convencional. No obstante, puede comprobarse en la tabla 8 como, en la historia de transgresión moral, un popular, tres promedios y un rechazado piensan que, si nadie advierte al niño que la acción está mal, estaría bien burlarse de otros, a pesar de que piensan (como se ha mostrado en el apartado 3.4.2.1) que transgredir una norma moral está mal.

Al igual ocurre con la historia de transgresión de norma convencional. Dos promedios y dos rechazados piensan que está bien ir en bañador al colegio siempre y cuando nadie indique que esta acción es incorrecta, a pesar de que consideran (ver apartado 3.4.2.1) que está mal transgredir una norma convencional.

3.4.2.4. Evaluación de la regla de no alterabilidad

Tabla 9. Juicio moral en historia de transgresión de norma moral y en historia de transgresión de norma convencional evaluando la regla de no alterabilidad en función del estatus sociométrico

		MORAL (H2)			CONVENCIONAL (H3)		
		¿Bien o mal burlarse?			¿Bien o mal ir en bañador?		
		Aunque todos consientan burla, está mal	Si todos consienten burla, está bien	TOTAL	Aunque todos consientan burla, está mal	Si todos consienten burla, está bien	TOTAL
Estatus	Popular	2	0	2	2	0	2
Sociométrico	Promedio	6	4	10	3	7	10
	Rechazado	3	0	3	3	0	3
	Ignorado	1	1	2	1	1	2
Total		12	5	17	9	8	17

Se comprobó el juicio moral de los niños en función de la regla de no alterabilidad, es decir, en función de si todos los profesores consienten que se produzca un comportamiento. Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas ni para el caso de la transgresión de norma moral ni para el de transgresión de norma convencional. No obstante, puede comprobarse en la tabla 9 como, en la historia de transgresión moral, cuatro promedios y un ignorado piensan que, si todos los profesores están de acuerdo en que los niños pueden burlarse de otros niños, estaría bien burlarse de otros, a pesar de que piensan (como se ha mostrado en el apartado 3.4.2.1) que transgredir una norma moral está mal.

Al igual ocurre con la historia de transgresión convencional. Siete promedios y un ignorado piensan que está bien ir en bañador al colegio siempre y cuando todos los profesores acepten este comportamiento, a pesar de que consideran (ver apartado 3.4.2.1) que está mal transgredir una norma convencional.

3.4.2.5. Evaluación de si merece castigo

Tabla 10. Juicio moral acerca de castigar o no en una historia de transgresión de norma moral y en una historia de transgresión de norma convencional en función del estatus sociométrico

		MORAL (H2)			CONVENCIONAL (H3)		
		¿Castigo por burlarse?			¿Castigo por ir en bañador?		
		Sí	No	TOTAL	Sí	No	TOTAL
Estatus	Popular	2	0	2	2	0	2
Sociométrico	Promedio	10	0	10	10	0	10
	Rechazado	2	1	3	3	0	3
	Ignorado	2	0	2	2	0	2
	Total	16	1	17	17	0	17

Se comprobó el juicio moral de los niños cuando en una historia tienen que opinar sobre si se debe o no castigar al personaje. Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas ni en la historia de transgresión de norma moral ni en la de transgresión de norma convencional. No obstante, se observa en la historia de transgresión de norma moral que uno de los niños rechazados no castigaría la acción de burlarse de un compañero.

4. Discusión y conclusiones

4.1. Relación entre el estatus sociométrico mediante la técnica de nominación de iguales y mediante el informe del profesor

Tras el análisis de los resultados se puede observar que el profesor otorga a sus alumnos estatus que en algunos casos difieren a los que derivan de la técnica de nominación de iguales. Los dos populares según la técnica de nominación de iguales son también considerados como populares por el profesor. De los diez promedios según la técnica de nominación de iguales, el profesor considera a ocho de ellos como promedios y a los dos restantes como populares. Esta última discrepancia puede ser explicada, como decían Cubero y Moreno (1990) y Brochin y Wasik (1992), debido a que los niños populares son aquellos que cumplen con las reglas, interaccionan de forma positiva con sus iguales y sus pautas de

comportamiento son adecuadas. Es posible que estos dos niños destaquen en estas habilidades por encima del resto de los niños promedio. Estos niños serían capaces, como afirman Eisenberg y Mussen (1989), de ponerse en el lugar de los demás y desarrollar un comportamiento prosocial. Además, los tres niños rechazados que se obtienen mediante la nominación de iguales son catalogados como controvertidos por el profesor. Como sugieren Newcomb y Bukowski (1983) el profesor catalogaría a estos niños rechazados como controvertidos porque quizás percibe en ellos tanto pautas de comportamiento negativas como positivas. Por último, de los dos ignorados que se obtienen mediante la nominación de iguales, el profesor sitúa a uno como popular y a otro como promedio. Según Cubero y Moreno (1990) los niños ignorados son aquellos que pasan desapercibidos para los demás y no suscitan ningún interés social en los demás, siendo vistos como tímidos, retraídos y pasivos en la interacción social, pero respetan las normas sociales, por lo tanto para el profesor este último podría ser el motivo para suponer esos estatus, ya que no organizan peleas y cumplen con sus tareas escolares.

4.2. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y la teoría de la mente

Tras el análisis de los resultados se puede comprobar que niños con diferentes estatus sociométricos muestran diferencias en ToM. Es decir, el estatus sí está relacionado con la comprensión de la mente.

Todos los niños populares y los promedios fueron capaces de comprender que las creencias puedan producir determinadas emociones, de atribuir una creencia falsa sobre el contenido de un recipiente y de atribuir a una persona una creencia falsa sobre el lugar en el que se encuentra un objeto a pesar de que la persona no haya producido un cambio de localización, encontrándose dificultades para superarlas en los niños rechazados e ignorados. Tan solo un niño rechazado fue capaz de superar las dos primeras tareas.

Además, todos los niños populares y ocho de los diez promedios son capaces de atribuir a un personaje un sentimiento a través de una creencia equivocada, tarea que no fue superada por ningún niño rechazado ni ignorado.

Por último, los niños populares son los únicos capaces de hacer atribuciones mentalistas de segundo orden, es decir, de pensar qué piensa un personaje sobre lo que piensa otro; son más capaces de tener en cuenta un mayor número de estados mentales en la interpretación de las situaciones sociales.

Estos resultados hacen pensar que mejores habilidades de comprensión de la mente sitúan a los niños en mejores posiciones sociométricas dentro de su grupo de iguales como ya demostraron Dockett (1997) y Peterson y Siegal (2002). Además, al superar los niños populares estas tareas de comprensión de emociones, toma de perspectiva y tareas de creencia falsa, como afirman Dekovic y Gerris (1994), Denham (1986), Denham, McKinley, Couchoud y Holt (1990), Lalonde y Proveedor (1995), Nelson y Crick (1999) y Strayer (1980) tendrán más probabilidad de desarrollar comportamientos prosociales. Como apuntan Parkhurst y Asher (1992) estos niños populares tendrán menos posibilidad de ser rechazados puesto que el rechazo se asocia a bajos niveles de prosocialidad.

4.3. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el maquiavelismo

Los resultados muestran que no existe relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el maquiavelismo. El estatus, según esta muestra de participantes y a esta edad, no está relacionado con el maquiavelismo. Según Damon (1988) las habilidades de manipulación propias del maquiavelismo no surgirían hasta los ocho o nueve años, quizás por eso no se encuentran resultados significativos. Con este estudio se ha pretendido ver si se pueden encontrar indicios de maquiavelismo antes de los ocho o nueve años. Por lo tanto, el haber usado una muestra de niños más pequeña para indagar en esta relación sería una aportación de este estudio.

4.4. Relación entre el estatus sociométrico según la técnica de nominación de iguales y el razonamiento moral

Los resultados revelan que existe relación entre el estatus sociométrico y el razonamiento moral, ya que se han encontrado diferencias significativas en algunos de los aspectos evaluados.

Cuando los niños deben hacer una valoración moral sobre un daño producido de forma accidental o de forma deliberada la totalidad de niños populares y promedios no consideran que el daño accidental esté mal. En cambio, dos rechazados y dos ignorados piensan lo contrario. Según Núñez y Harris (1998) los niños desde muy pequeños asignan más culpa a aquello que ocurre de forma intencional que accidental. Sin embargo, todos los niños de esta muestra son más mayores (seis-siete años) y algunos (rechazados e ignorados) todavía atribuyen culpa a lo accidental.

Además, en relación a lo aportado por Siegal y Peterson (1998), la ToM influiría en el razonamiento moral, es decir, a mayor capacidad de ToM (como se vio en los resultados anteriores de populares y promedios) la comprensión moral es más sofisticada, menos rígida.

Consideramos que el daño es accidental cuando nos ponemos en el punto de vista del que ha producido el daño y no le atribuimos la intención de producir daño. Los niños populares y promedios son los que puntúan mejor en ToM, quizás por ello son capaces de valorar la falta de intención en la acción que realiza el personaje, es decir, son capaces de ver que el daño se ha provocado sin querer. En cambio, los niños rechazados e ignorados solo se fijan en el resultado final, sin tener en cuenta la intención, sin tener en cuenta la mente del que ha provocado la transgresión. Por tanto, al ser más sensibles los niños populares y los promedios a los estados mentales de los demás, favorece que puedan llevar a cabo razonamientos morales sobre los comportamientos más acertados que parece que no pueden llevar a cabo niños de otros estatus.

Cuando los niños tienen que razonar acerca de transgresión de normas de diferente tipo, morales o convencionales, los resultados no han mostrado diferencias significativas en esta muestra de participantes y a esta edad. No obstante, se obtienen una serie de indicadores bastante interesantes.

Para todos los niños está mal transgredir tanto una norma moral como una norma convencional, pero hay diferencias al indagar en aspectos más específicos.

En cuanto a si la valoración depende de que la autoridad esté observando, los niños populares y la mayoría de los promedios consideran que la transgresión está mal aunque nadie lo vea. Sin embargo, los niños rechazados consideran que si nadie los ve, entonces está bien. Estos niños serían muy dependientes del criterio externo. La norma convencional sería transgredida por dos niños rechazados y uno ignorado. Estos resultados apuntan que, como sugieren Helwig y Turiel (2002) los niños van distinguiendo entre normas morales y convencionales hacia los cuatro-cinco años y, al tener la muestra entre seis-siete años se observa que no todos tienen aún desarrollada esta capacidad.

En cuanto a si la valoración depende de que alguien diga si está bien o mal una acción (independencia de la norma), se obtuvieron resultados similares tanto en las transgresiones de las normas morales como de normas convencionales. Es decir, los populares y la mayoría de los promedios se diferencian de los rechazados en que consideran que, aunque nadie diga que transgredir una norma moral está mal, está mal hacerlo.

Cuando se pone a los niños en situaciones de razonar si una regla podría ser modificada o alterada según el criterio de todos los profesores (regla de no alterabilidad) se obtiene que los niños populares y la mayoría de los promedios consideran que, aunque todos los profesores se pusieran de acuerdo, opinan que transgredir una norma moral está mal. En cambio, cuando se pone a los niños a razonar sobre una regla que podría ser modificada en una historia de transgresión convencional se obtiene que la mayoría de los promedios consideran lo contrario, es decir, opinan que, si la autoridad está de acuerdo en la transgresión de la norma convencional, no está mal saltarse esa norma.

En general, el conjunto de estos resultados sugieren, como proponen Górriz y García Renedo (2001), que los niños populares y promedios comprenden mejor las emociones y tienen un mejor razonamiento moral porque en la base de su popularidad se encuentra la cooperación, colaboración, respetar normas y conductas de prosocialidad hacia los demás. Por lo general se puede comprobar que los niños consideran que transgredir una norma convencional es menos grave que transgredir una norma moral, resultado que coincide con lo aportado por Smetana (1981) y Smetana y Braeges (1990). En definitiva, los mejores niveles que tienen populares y promedios para la comprensión de la mente les llevan a un nivel de

razonamiento moral más sofisticado, en el que consiguen tener en cuenta intenciones, emociones, etc. Además este razonamiento es más abstracto, permitiéndoles entender el valor intrínseco de la norma con independencia de la opinión e incluso de la percepción de las figuras de autoridad.

A pesar de que los niños populares y promedios hacen una valoración distinta de las normas morales y de las normas convencionales, la totalidad de ellos opinan que la transgresión de cualquiera de estas dos normas merece castigo. Tan solo un participante rechazado piensa que el personaje no debería ser castigado por transgredir una norma moral pero sí por transgredir una norma convencional. Podría considerarse que se trata de un niño que, por información particular con la que se cuenta, presenta una estructura familiar complicada y presenta comportamientos problemáticos en clase (burlas, pegar, reírse de otros compañeros, etc.). Por lo que este resultado puede mostrarnos que el alumno se haya visto reflejado en el personaje de la historia y piense que no debe ser castigado.

4.5. Limitaciones y aplicaciones del estudio

La limitación más importante con la que cuenta el estudio es la muestra utilizada, debido a que es bastante reducida. Esto impide que los datos extraídos puedan ser generalizables a otras muestras. Al encontrar resultados interesantes, sería conveniente aumentar la muestra en futuras investigaciones para poder generalizar los resultados.

Además, los niños tienen todos la misma edad y al pertenecer a un mismo colegio se presupone un mismo nivel sociocultural, por lo tanto, no se puede generalizar a otros grupos sociales. Sería interesante realizar el mismo estudio en muestras de diferentes niveles socioculturales, diferentes etnias y grupos culturales.

Las variables utilizadas en el estudio están directamente relacionadas con la empatía, variable que no se ha podido estudiar porque excedería los límites del trabajo, pero sería interesante incluirla en futuras investigaciones junto con las variables de este estudio.

Por último, las historias de razonamiento moral que se han utilizado para evaluar a los niños se han extraído de diferentes estudios previos sobre ToM y razonamiento moral, y se han utilizado en el mismo formato propuesto en los estudios, que no es el mismo para todas

las tareas. En futuras investigaciones se podrían igualar las preguntas para conseguir medir en todas las tareas las mismas variables.

Como se sabe, el estatus sociométrico es difícil que cambie espontáneamente, pero conociendo qué problemas tienen los niños rechazados, ignorados y controvertidos para tener relaciones sociales adaptativas esto puede utilizarse por los maestros y psicólogos educativos en beneficio de los niños cuando se les incluye en programas de educación para la convivencia, grupos de trabajo cooperativo y actividades de integración y apoyo. En este sentido, este estudio abre una línea interesante referida a la comparación entre la posición social de los niños según la opinión de sus compañeros y la percepción que tienen los profesores acerca de esta posición social. Tener en cuenta el desajuste entre la percepción que el profesor tiene sobre el estatus sociométrico de los niños y su estatus real sería conveniente ya que esta percepción puede ser muy influyente en el desarrollo y adaptación social de los niños.

5. Referencias bibliográficas

- Adams, J. W., Snowling, M.J., Hennessy, S.M., & Kind, P. (1999). Problems of behaviour, Reading and arithmetic: assessments of comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 571-85.
- Ali, F., & Chamorro-Premuzic, T. (2010). The dark side of love and life satisfaction: Associations with intimate relationships, psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 48(2), 228-233.
- Astington, J. W. (1993). *The child's Discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Banerjee, R. (2004). The role of social experience in advanced social understanding. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 97-98.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295.
- Bereczkei, T., Birkas, B., & Kerekes, Z. (2010). The presence of others, prosocial traits: Machiavellism. A personality situation approach. *Social Psychology*, 41, 238-245.

- Blair, K.A., Denham, S.A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*, 419-443.
- Brochin, H.A., & Wasik, B. H. (1992). Social problema solving among popular and unpopular children. *Journal Abnormal Child Psychology, 20*, 377-391.
- Christie, R., & Geis, F. L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.
- Cubero, R., y Moreno, M. C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Madrid. Alianza.
- Cushman, F. A., & Greene, J. D. (2012). Finding faults: How moral dilemmas illuminate cognitive structure. *Social Neuroscience, 7*, 269-279
- Damon, W. (1988). *The moral child*. New York, NY: Free Press.
- Davis, H. (2002). Too early for a neuropsychology of empathy. *The Behavioral and Brain Sciences, 25*, 32-33.
- Dekovic, M., & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social, cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 367-386.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- Dockett, S. (1997). *Young children's peer popularity and theories of mind*. Poster presentation at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología, 26*, 123-136.

- Gómez, J., y Núñez, M. (1998). La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5-32.
- Górriz, A., Villanueva, L., y Clemente, R.A. (2009). Comprensión de la mente y habilidades comunicativas en niños rechazados por sus iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 17-32.
- Green, K., Forehand, R., Beck, S., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Gunnthorsdottir, A., McCabe, K., & Smith, V. (2002). Using the Machiavellianism instrument to predict trustworthiness in a bargaining game. *Journal of Economic Psychology*, 23, 49-66.
- Helwig, C. C., & Turiel, E. (2002). Rights, autonomy, and democracy: Children's perspectives. *International Journal of Law and Psychiatry*, 25, 253-270.
- Hunter, J. E., Gerbing, D. W., & Boster, F. J. (1982). Machiavellian beliefs and personality: Construct invalidity of the Machiavellianism dimension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1293-1305.
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2009). Machiavellianism. En M. R. Leary y R. H. Hoyle (eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 93-108). New York, NY: Guilford Press.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition & Emotion*, 9, 167-185.
- Lyons, M., Caldwell, T., & Schultz, S. (2010). Mind-reading and manipulation – Is Machiavellianism related to theory of mind? *Journal of Evolutionary Psychology*, 8(3), 261-274.
- Marande, G. (2010). *Estabilidad del rechazado en el primer ciclo de primaria*. Tesina final de máster. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- McIllwain, D. (2003). Bypassing empathy: A Machiavellian theory of mind and sneaky power. *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 39-66). Hove, England: Psychology Press.
- Nelson, D., & Crick, N. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 19, 17-38.
- Newcomb, A., & Bukowski, W. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856 – 867.
- Núñez, M., & Harris, P. L. (1998). Psychological and deontic concepts: Separate domains or intimate connection? *Mind & Language*, 13, 153-170.

- Olson, S. L. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: a social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 327-350.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C. & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: a five-year longitudinal study. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Paal, T., & Bereczkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and Individual Differences*, 43, 541-551.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Perkins, D. N. (1989). *Concealing one's intentions: The development of deceit*. Center for Applied Cognitive Science, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.
- Peterson, C.C., & Siegal, M. (1998). Changing focus on the representational mind: Deaf, autistic and normal children's concepts of false photos, false drawings and false beliefs. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 301-320.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-224.
- Premack, D. G., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Repacholi, B., Slaughter, V. Pritchard, M., & Gibbs, V. (2003). Theory of mind, Machiavellism, and social functioning in childhood. In B. Repacholi, & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind, Macquarie Monographs in Cognitive Science*. Hove, E. Sussex: Psychology Press (99-120).
- Royzman, E., Leeman, R. & Baron, J. (2009). "Unsentimental ethics: Towards a content-specific account of the moral-conventional distinction". *Cognition*, 112, Holanda: Elsevier.
- Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S., & Tidswell, T. (1991). The "windows task" as a measure of strategic deception in pre-schoolers and autistic participants. *The British Journal of Developmental Psychology*, 9, 331-349.
- Sandstrom, M. J. & Zakriski, A. L. (2004). Understanding the experience of peer rejection. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 101-118). Washington DC: American Psychological Association.

- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Smetana, J. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-6.
- Smetana, J., & Braeges, J. L. (1990) The development of toddlers moral and conventional judgements. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 329-46.
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child Development*, 83(2), 683-696.
- Smith, P. K., Bowers L., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships. Understanding relationship processes series, Vol.2* (pp.184-204). Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 815-822.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2001). Components of Machiavellian beliefs in Children: relationships with personality. *Personality and individual differences*, 30, 137-148.
- Trianes, M. V., De la Morena, M. L., y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Troop-Gordon, W., & Asher, S. R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. *Child Development*, 76, 568-582.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. *Handbook of child psychology*, 3. Social, emotional and personality development, Nueva York: John Wiley and Sons.
- Villanueva, L., Clemente, R., & García-Bacete, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée De Brower.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 57(2), 523-541.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York, NY: Guilford Press.

Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. (1996). Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological Bulletin*, 119, 285-299.

Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. R. (1998). Individual differences in machiavellians as a mix of cooperative and exploitative strategies. *Evolution and Human Behavior*, 19, 203–212.

Zerwas, S., Balaraman, G., & Brownell, C. (2004). Constructing an understanding of mind with peers. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 130–130.

6. Apéndices

6.1. Apéndice 1

Cuestionario de Nominación de Iguales

Nombre:.....

Edad:.....

Colegio:.....

Nº de hermanos (incluido el evaluado):..... El lugar que ocupa:.....

¿Cuántas personas viven en la casa familiar?:.....

1a. Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar, con los que te gusta jugar mucho, mucho

1.....

2.....

3.....

1b. ¿Por qué te gusta jugar con estos niños/niñas?

1.....

2.....

3.....

2a. Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar, con los que no te gusta jugar

1.....

2.....

3.....

2b. ¿Por qué no te gusta jugar con estos niños/niñas?

1.....

2.....

3.....

6.2. Apéndice 2

Batería de Evaluación de Teoría de la Mente

Batería de Evaluación de Teoría de la Mente

(Incluye Escala de Wellman y Liu, 2004)



Nombre y Apellidos:	
Evaluador/a:	
Colegio, Curso:	
Fecha de Nacimiento:	
Fecha de Administración:	
Edad en el momento de la prueba (años; meses):	
¿Cuántos hermanos son?, ¿Qué lugar ocupa entre ellos?	

Tarea	Demanda cognitiva: qué evalúa	Referencias
1. Deseos diferentes	Atribuir a otra persona deseos diferentes a los propios acerca de los mismos objetos	Wellman y Liu, 2004 Deriva de las utilizadas por Wellman y Woolley (1990) y Gopnik (1997)
2. Creencias diferentes	Atribuir a otra persona una creencia diferente a la propia acerca del mismo objeto (cuando el niño no sabe qué creencia es la que corresponde con la realidad)	Wellman y Liu, 2004 Deriva de las utilizadas por Wellman y Bartsch (1989) y Wellman et al. (1996)
3. Acceso al conocimiento (ver)	Atribuir a otra persona falta de conocimiento (ignorancia) acerca de lo que hay en una caja, cuando esa persona no ha visto lo que hay. Comprender que ver conduce a saber: conocimiento/creencia verdadera, ignorancia.	Wellman y Liu, 2004 Deriva de las utilizadas por Pratt y Bryant (1990) y Pillow (1989), aunque fue modificada para que el formato fuera más paralelo a la tarea de Falsa Creencia sobre contenido.
4. Engaño	Crear y atribuir ignorancia sobre la localización de un objeto	Tarea de "Las pegatinas" (rey y dragón) (Perkins, 1989) Situación experimental: tras hacer una demostración del juego de adivinar en qué mano está el botón, pedirle al niño que lo haga: que intente "engañar" al otro (al experimentador)
5. Falsa creencia explícita	Sabiendo que otra persona tiene una creencia falsa acerca de la localización de un objeto, predecir que esa persona buscará el objeto siguiendo esa creencia falsa	Wellman y Liu, 2004 Deriva de una tarea utilizada por Wellman y Bartsch (1989) y Siegal y Beattie (1991)
6. Falsa creencia sobre contenido (1º orden)	Atribuir a otra persona una creencia falsa acerca del contenido (inesperado) de un recipiente característico (distinctive) cuando el niño sabe lo que contiene	Wellman y Liu, 2004 Deriva de una tarea utilizada inicialmente por Perner, Leekman y Wimer (1987) y ampliamente modificada y utilizada desde entonces
7. Falsa creencia sobre localización o Cambio de Localización (1º orden)	Atribuir una creencia falsa acerca del lugar donde se encuentra un objeto a una persona que no ha visto el cambio de localización	Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985
8. Creencia- Emoción	Atribuir a otra persona un sentimiento a partir de una creencia equivocada	Wellman y Liu, 2004 Deriva de una tarea utilizada por Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke (1989)
9. Fingir emoción: Emoción real-aparente	Juzgar que una persona puede sentir una cosa pero manifestar (aparentar, fingir) una emoción diferente	Wellman y Liu, 2004 Deriva de una tarea utilizada por Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson (1989)
10. Falsa creencia sobre localización o Cambio de Localización de 2º orden	Atribuir a otro una creencia falsa acerca del conocimiento que tiene un tercero sobre donde se encuentra un objeto	Tarea de "La ventana": adaptación de la tarea de Baron-Cohen y cols. (1985) realizada por el equipo de Rivière: Núñez (1993)

Tarea 1. Deseos diferentes

Materiales: (*dibujo)

- Muñeco
- Zanahoria*
- Galleta

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
[Mostrar al niño una MUÑECA/O y un papel con las imágenes de una ZANAHORIA y una GALLETA] “Aquí está María. Es la hora de comer. Aquí tenemos dos cosas diferentes para comer: una ZANAHORIA y una GALLETA” 1) <u>Pregunta de deseo propio</u>: “¿Qué prefieres tú, una ZANAHORIA o una GALLETA?” [El niño debe decir lo que desea o señalarlo] “Es una buena elección la tuya, pero a María no le gustan las GALLETAS, lo que más le gustan son las ZANAHORIAS (o al contrario si el niño ha elegido zanahoria)” 2) <u>Pregunta Test</u>: “Ahora, es la hora de comer, María sólo puede coger una de las dos cosas. ¿Cuál elegirá, la GALLETA o la ZANAHORIA?” ¿Por qué?	➤ ➤ ➤	

El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta test es la contraria a la pregunta de deseo propio.

Tarea 2. Creencias diferentes

Materiales: (*dibujo)

- Muñeco
- Garaje*
- Arbustos*

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
[Se le enseña al niño una muñeca y un papel con la imagen de unos ARBUSTOS y de una CASA] “Esta es Ana. Ana está buscando a su GATO. El gato puede estar escondido en los ARBUSTOS o en la CASA”. 1) <u>Pregunta de creencia propia</u>: “¿Dónde crees que está el GATO, en los ARBUSTOS o en la CASA?” [El niño debe decir o señalar un sitio] “Es una buena idea la tuya, pero Ana piensa que el gato está en.... (el lugar opuesto, al señalado por el niño)” 2) <u>Pregunta Test</u>: “Entonces, ¿dónde buscará Ana a su gato, en los ARBUSTOS o en la CASA?” 3) <u>Pregunta de justificación</u>: ¿Por qué mirará en...? (Donde haya dicho el niño) 4) <u>Pregunta de memoria</u>: ¿Dónde piensa Ana que está su gato?	➤ ➤ ➤ ➤	

El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta test es la contraria a la pregunta de creencia propia.

Tarea 3. Acceso al conocimiento (ver)

Materiales:

- Caja con cualquier contenido (un perrito de peluche...)
- Muñeco

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
[Se le enseña al niño una caja para guardar juguetes, cerrada, con un perro de peluche dentro] 1) <u>Pregunta pretest</u>: “Aquí hay una caja, ¿qué crees que hay dentro de la caja?” [el niño puede dar cualquier respuesta o decir que no sabe] [Se abre la caja y el niño ve lo que hay dentro] Vamos a ver...¡Mira, lo que hay dentro es un perrito!. [Se cierra la caja] 2) <u>Pregunta control 1</u>: “Ok, ¿qué hay dentro de la caja?” [Aparece la muñeca, se la presenta al niño] “Mira, esta niña se llama Elena; nunca ha mirado dentro de la caja” 3) <u>Pregunta Test</u>: “¿Sabe Elena lo que hay dentro de la caja?” 4) ¿Por qué? 5) <u>Pregunta control 2, de Memoria</u>: “¿Ha mirado Elena dentro de la caja?”	➤ ➤ ➤ ➤ ➤	

El niño pasa esta tarea si responde “no” a la pregunta test y responde “no” a la pregunta control de memoria.

Tarea 4. Engaño

Materiales:

-Botón o cualquier objeto pequeño

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
Se le enseñan al niño las dos manos abiertas con un botón en la palma de una de ellas; se cierran las manos y se pasan por detrás; se sacan las dos manos cerradas y se le pregunta al niño ¿Dónde está el botón? Esto se hace una o varias veces; hasta que alguna vez falle al adivinar. Entonces se le dice: “Toma el botón; ahora te toca a ti”. Anotar lo que hace el niño:	➤	

El niño pasa esta tarea si es capaz de sacar las dos manos cerradas y sin ninguna “pista” de dónde está realmente el botón; es decir, si es capaz de producir desconocimiento sobre la localización del botón.

Tarea 5. Creencia falsa explícita

Materiales:

- Mochila*
- Armario*
- Muñeco

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
[Se le enseña al niño un muñeco y un papel con la imagen de un ARMARIO y de una MOCHILA] “Aquí está Pablo (muñeco). Pablo está buscando sus guantes. Sus guantes pueden estar en la mochila (señalar) o en el armario (señalar). REALMENTE, los guantes de Pablo están en la mochila, pero Pablo PIENSA que sus guantes están en el armario”. <u>Pregunta TEST</u>: ¿Dónde va a buscar Pablo sus guantes, en la mochila o en el armario? <u>Pregunta de realidad</u>: “¿Dónde están REALMENTE los guantes de Pablo?”	➤ ➤	

El niño pasa esta tarea si responde “armario” a la pregunta test y responde “mochila” a la pregunta de realidad.

Tarea 6. 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.)
- Muñeco

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
[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] “Aquí hay un tubo de Lacasitos. ¿Qué crees que hay dentro del tubo de Lacasitos?” “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] <u>Pregunta de control 1:</u> “¿Qué hay dentro del tubo?” [Aparece un muñeco] “Mira este niño, se llama Jorge, él nunca ha visto lo que hay dentro del tubo” <u>Pregunta Test:</u> “¿Qué cree Jorge que hay dentro del tubo?” ¿Por qué cree Jorge que hay (lo que diga el niño)? <u>Pregunta de control 2, de memoria:</u> “¿Ha mirado Jorge dentro del tubo?” <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?	➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤	

El niño pasa esta tarea si responde “Lacasitos” a la pregunta test y responde “no” a la pregunta de memoria.

Tarea 7. Falsa creencia sobre localización (o 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

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

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

Tarea 8. 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
[Se le enseña al niño una muñeca y una caja de galletas o de algún tipo de snack cerrado y con piedras dentro] <i>“Aquí hay una caja de galletas y aquí está Marta.</i> <u>Pregunta de control 1:</u> ¿Qué crees que hay dentro de la caja de galletas? El examinador hace hablar a la muñeca: <i>“Oh, ¡qué bien!, porque me encantan las galletas; las galletas son mi comida favorita. Ahora me voy a jugar.</i> [Marta se pone fuera de la vista del niño.] [Después se abre la caja de galletas y se le enseña al niño el contenido]: <i>“Vamos a ver qué hay dentro. ¡No hay galletas! ¡Solo hay piedras!”</i> [Se cierra la caja de galletas.] <u>Pregunta de control 2:</u> ¿Cuál es la comida favorita de Marta? [Marta vuelve]: <i>“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.</i> <u>Pregunta TEST:</u> ¿Cómo se siente Marta cuando le damos la caja, contenta o triste? [El examinador abre la caja y deja que Marta mire dentro] <u>Pregunta control de emoción:</u> <i>“¿Cómo se siente Marta después de mirar dentro de la caja, contenta o triste?</i>	➤ ➤ ➤ ➤	

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

Tarea 9. Fingir emoción o “emoción real-aparente”

Materiales:

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

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
[Se le enseña al niño un papel con tres caras dibujadas: una feliz, una neutra y otra triste, para comprobar que el niño conoce estas expresiones emocionales. Finalmente se da la vuelta al papel antes de comenzar la tarea] 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)” “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. 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 <u>Preguntas control de memoria:</u> 1) ¿Qué hicieron los otros niños cuando Rosa niña hizo una broma sobre Juan? (Se rieron o pensaron que era muy gracioso) <u>Respuesta del niño:</u> 2) ¿En la historia, que harían los otros niños si supieran cómo se sentía Juan? (Le llamarían bebé o se burlarían de él) <u>Pregunta TEST emoción real:</u> ¿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?” <u>Pregunta TEST, emoción aparente:</u> ¿Qué cara intenta poner el niño cuando todos se ríen? (Feliz, triste o normal) <u>Pregunta de justificación:</u> ¿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 10. Falsa creencia de 2º orden (o Cambio de localización de 2º orden)

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

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
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 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: <u>Preguntas TEST:</u> (pregunta de creencia falsa de 2º orden): ¿Dónde cree Paco que irá María a buscar su bola? ¿En la cesta o en la caja? (señalar los dos lugares) Pregunta de Justificación: ¿Por qué cree eso Paco? <u>Preguntas control:</u> 1) Pregunta de Realidad: ¿Dónde cree María que está la bola? 2) Pregunta de Memoria 1: ¿Ha visto María que Paco ponía la bola en su cesta? 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?	➤ ➤ ➤ ➤ ➤	

El niño pasa la tarea si responde a la pregunta test “a la cesta”, a la pregunta de justificación “porque no sabe/no ha visto que María ha mirado por la ventana, y responde bien a las preguntas control.

6.3. Apéndice 3

Kiddie Mach Test

Ítem	Afirmaciones
+1	Nunca le cuentes a nadie por qué hiciste algo a menos que sea útil para ti contarle
-2	La mayoría de las personas son buenas y amables
+3	La mejor manera de llevarse bien con las personas es decirles cosas que les hagan sentirse felices
-4	Sólo debes hacer algo cuando estés seguro de que es correcto
+5	Lo más inteligentes es pensar que todas las personas son mezquinas si tienen la oportunidad
-6	Uno debe ser siempre honesto, de una forma u otra
+7	A veces tienes que hacer daño a otras personas para conseguir lo que quieres
+8	La mayoría de las personas no trabajan duro a no ser que les hagas hacerlo
-9	Es mejor ser normal (ordinario, corriente) y honesto que famoso y deshonesto
-10	Es mejor explicarle a alguien por qué quieres que te ayude que montar una buena historia para hacer que te ayude
-11	La mayoría de las personas que tienen éxito son honestas y buenas
+12	Quien confía completamente en los demás se busca problemas
+13	Un criminal es exactamente igual que cualquier otra persona excepto en que es lo suficientemente tonto como para que lo pillen
-14	La mayoría de las personas son valientes/desafiantes
+15	Es inteligente ser agradable con las personas importantes aunque no te gusten realmente
-16	Es posible ser bueno de todas las maneras
-17	La mayoría de las personas no puede ser fácilmente engañadas
+18	A veces tienes que mentir un poco para conseguir lo que quieres
-19	Nunca está bien decir una mentira
+20	Duele más perder dinero que perder un amigo

Batería de Evaluación de Razonamiento Moral



Nombre y Apellidos:

Evaluator/a:

Colegio, Curso:

Fecha de Nacimiento:

Fecha de Administración:

Edad en el momento de la prueba (años; meses):

Historia 1 (Smetana et al, 2012)	<i>José estaba construyendo con bloques. Otro niño vino y derribó lo que había construido. José estaba muy enfadado, tenía muchas ganas de pegarle al otro niño.</i>
Historia 2 (Smetana et al, 2012)	<i>Pedro vio a otro niño que era gordo y tenía muchas pecas. A Pedro le dieron ganas de burlarse de él y lo hizo.</i>
Historia 3 (Smetana et al, 2012)	<i>Este es Carlos. Hace calor y a Carlos le apetece mucho ir en bañador al colegio y así lo hace.</i>
Historia 4 (Cushman & Greene, 2012)	<i>Juan estaba comprando en una tienda. Al pasar junto a las manzanas, una de ellas resbaló y se metió en su bolsa sin que se diera cuenta. Juan se fue de la tienda sin pagarla.</i>

	Intencionalidad		Efecto		Norma		Daño	
	Accidental	Deliberado	Con Resultado	Sin Resultado	Convencional	Moral	Daño Físico/ Material	Daño Psicológico/ Emocional
Historia 1								
Historia 2								
Historia 3								
Historia 4								

Para cada una de las historias se hacen las siguientes preguntas:

1. ¿Quería realmente David/.... Robar la manzana/.... (¿Atribuye intencionalidad?)
2. ¿Está bien o está mal que David/....tirara/pegara....(Valoración de la “moralidad” del acto; Permisibilidad)
3. ¿Nada mal, Un poco mal o Muy Mal? (Evaluación de la gravedad; Severidad)
4. ¿Por qué está mal/bien? (Justificación del juicio) - Consecuencias intrínsecas - Evitación de castigo, prohibición por autoridad - Convencional - etc.
5. ¿Merece castigo?, ¿Nada, Un poco, Mucho?
6. ¿Si el profesor no lo ve está mal? (Evaluación de la Independencia de la autoridad)
7. ¿Está mal aunque el profesor no lo haya dicho? (Evaluación de la Independencia de la norma (valor intrínseco de la moralidad del acto)
8. ¿Si ahora el profesor dice que está bien, está bien? (Evaluación de la regla de No alterabilidad)
9. ¿Cómo se siente Tomás/... (la víctima) al... ver que no tenía su magdalena/...? (Atribución del estado emocional de la víctima)
10. ¿Cómo se siente Tomás/...(la víctima) hacia Juan/...(el transgresor)? (Atribución de las emociones de la víctima hacia el transgresor)

Historia 1

José estaba construyendo con bloques. Otro niño vino y derribó lo que había construido. Jose estaba muy enfadado, tenía muchas ganas de pegarle al otro niño.

1. ¿Quería realmente José pegar al otro niño?
2. ¿Está bien o está mal que José pegara?
3. ¿Nada mal, Un poco mal o Muy Mal?
4. ¿Por qué está mal/bien?
5. ¿Merece castigo?, ¿Nada, Un poco, Mucho?
6. ¿Si el profesor no ve que José pega al otro niño está mal?
7. ¿Está mal aunque el profesor no lo haya dicho?
8. ¿Si ahora el profesor dice que está bien, está bien?
9. ¿Cómo se siente el otro niño al pegarle José?
10. ¿Cómo se siente el otro niño hacia José?

Historia 2

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. ¿Quería realmente Pedro burlarse del otro niño?
2. ¿Está bien o está mal que Pedro se burlara del otro niño?
3. ¿Nada mal, Un poco mal o Muy Mal?
4. ¿Por qué está mal/bien?
5. ¿Merece castigo?, ¿Nada, Un poco, Mucho?
6. ¿Si el profesor no ve que Pedro se burla del otro niño, está mal?
7. ¿Está mal aunque el profesor no lo haya dicho?
8. ¿Si ahora el profesor dice que está bien, está bien?
9. ¿Cómo se siente el otro niño cuando se burlan de él?
10. ¿Cómo se siente el otro niño hacia Pedro?

Historia 3

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

1. ¿Quería realmente Carlos ir en bañador al colegio?
2. ¿Está bien o está mal que Carlos vaya en bañador al colegio?
3. ¿Nada mal, Un poco mal o Muy Mal?
4. ¿Por qué está mal/bien?
5. ¿Merece castigo?, ¿Nada, Un poco, Mucho?
6. ¿Si el profesor no ve que Carlos va en bañador al colegio, está mal?
7. ¿Está mal aunque el profesor no lo haya dicho?
8. ¿Si ahora el profesor dice que está bien, está bien?
9. ¿Cómo se sienten los demás niños al ver a Carlos ir en bañador al colegio?
10. ¿Cómo se sienten los demás niños hacia Carlos por ir en bañador al colegio?

Historia 4

Juan estaba comprando en una tienda. Al pasar junto a las manzanas, una de ellas resbaló y se metió en su bolsa sin que se diera cuenta. Juan se fue de la tienda sin pagarla.

1. ¿Quería realmente Juan llevarse la manzana sin pagarla?
2. ¿Está bien o está mal que Juan se llevara la manzana sin pagarla?
3. ¿Nada mal, Un poco mal o Muy Mal?
4. ¿Por qué está mal/bien?
5. ¿Merece castigo?, ¿Nada, Un poco, Mucho?
6. ¿Si nadie ve que Juan se lleva la manzana sin pagarla está mal?
7. ¿Está mal aunque nadie haya dicho que no te puedes llevar una manzana sin pagarla?
8. ¿Si su madre le dice que eso está bien, está bien?
9. ¿Cómo se siente la cajera al darse cuenta de que Juan se ha llevado la manzana sin pagarla?
10. ¿Cómo se siente la cajera hacia Juan?



ANEXO II

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

CURSO ACADÉMICO 2015/6

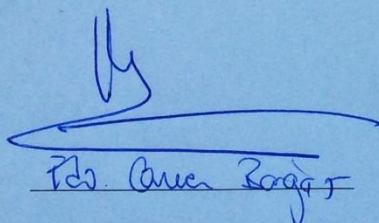
Nombre y apellidos del estudiante	Miriam Aracil Sotorrío
DNI	44654977V
Grado en Psicología/Logopedia	Psicología
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Estatus Sociométrico de los niños/as en su grupo de clase. Relación con la Teoría de la Mente, el Maquiavelismo y el Razonamiento Moral
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Tutor colaborador externo ¹	
Cotutor ²	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Área de conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Idioma utilizado para la defensa	Español
Valoración del tutor ³	Favorable

SOLICITA:

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

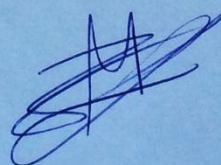
Málaga, a 11 de junio de 2016

Firma del tutor/a:



Carmen Barajas Esteban

Firma del estudiante:



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

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

³ Favorable o No favorable



ANEXO IV

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2015/6

Nombre y apellidos del estudiante	Miriam V. Aracil Sotorrio
DNI	44654977V
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Estatus sociométrico de los niños/as en su calse. Relación con la Teoría de la Mente, el Maquiavelismo y el Razonamiento Moral
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 20 de Junio de 2016

Firma del estudiante:

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