

**TEORÍA DE LA MENTE, EMPATÍA Y
COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL.
RELACIÓN CON LA ACEPTACIÓN ENTRE
IGUALES Y CON LA PERCEPCIÓN
SOCIOMÉTRICA.**



AUTORA: ANGI ESTEFAN GRAJALES CANABAL

2015-2016

TUTORA ACADÉMICA: CARMEN BARAJAS ESTEBAN

MODALIDAD DE TRABAJO: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Índice

0. Resumen	2
1. Introducción	3
1.1. Relación entre empatía, competencia socioemocional y Teoría de la Mente	3
1.2. Teoría de la Mente, Empatía, Inteligencia Emocional y Estatus Sociométrico	9
2. Método	12
2.1. Participantes	12
2.2. Instrumentos	12
Teoría de la Mente: Batería de Teoría de la Mente	12
Estatus Sociométrico: Prueba Sociométrica de Nominación de Iguales	16
Empatía: Basic Empathy Scale	17
Competencia Emocional: Programa de Inteligencia Emocional “Desarrollando la Inteligencia Emocional”	18
2.3. Procedimiento	18
3. Resultados	19
Relación entre Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía	19
Diferencias de género en Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía	19
Relación entre Aceptación de Iguales y Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía.....	21
Relación entre Ajuste Perceptivo y Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía.....	23
4. Discusión y conclusiones	24
Relación entre Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía	24
Diferencias de género en Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía	25
Relación entre Aceptación de Iguales y Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía.....	26
Relación entre Ajuste Perceptivo y Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía.....	27
5. Bibliografía	29
6. Apéndices	35
6.1. Batería de Evaluación de Teoría de la Mente	35
6.2. Prueba Sociométrica de Nominación de Iguales.....	45
6.3. Basic Empathy Scale.....	47
6.4. Programa de Inteligencia Emocional “Desarrollando la Inteligencia Emocional” ...	49

**TEORÍA DE LA MENTE, EMPATÍA Y COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL.
RELACIÓN CON LA ACEPTACIÓN ENTRE IGUALES
Y CON LA PERCEPCIÓN SOCIOMÉTRICA**

Angie Grajales Canabal

Universidad de Málaga, 2016

Resumen

En esta investigación se ha querido comprobar si la Teoría de la Mente, que es la atribución de estados mentales se encuentra interconectada con la Inteligencia Emocional y a su vez si la Empatía está relacionada con la Teoría de la Mente y la Inteligencia Emocional. Además se ha analizado si se observan diferencias de género en cada una de ellas, y se ha querido evaluar si estas tres variables están relacionadas con el estatus sociométrico que presenta el niño entre su grupo de iguales. La muestra está formada por 16 estudiantes; 8 niños y 8 niñas del primer curso de educación primaria. A los que se les ha evaluado su Teoría de la Mente, empatía cognitiva y afectiva, su inteligencia emocional y la aceptación o rechazo entre sus iguales. Los resultados indican que los niños que puntuaron más alto en Teoría de la Mente también lo hicieron en empatía e inteligencia emocional. Por otro lado, no se encontraron diferencias de género en ToM pero sí en empatía cognitiva y en inteligencia emocional. Por último, los niños populares obtuvieron mejores resultados en las tres variables que los niños con estatus rechazado. Para concluir se han comentado los resultados en la línea de las aplicaciones educativas para mejorar las habilidades sociales y emocionales.

Palabras Clave: Teoría de la Mente, percepción sociométrica, competencia socioemocional, empatía, diferencias de género.

1. Introducción

La competencia emocional es uno de los ejes fundamentales del sistema educativo en nuestro país y se encuentra relacionada con la comprensión de la mente, empatía e inteligencia emocional. Por eso, en este trabajo se presenta una investigación sobre Teoría de la Mente (ToM), empatía e inteligencia emocional (IE) con el fin de ver si se encuentran relacionadas. Además, se ha pensado que puede haber diferencias de género en estas tres variables y si la ToM, empatía e IE podrían estar influyendo en la percepción de aceptación o rechazo que los niños reciben de sus iguales.

1.1.Relación entre empatía, competencia socioemocional y Teoría de la Mente

La empatía puede definirse como la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Es una de las funciones más importantes de la inteligencia, fundamental para una buena adaptación al entorno social. El término *Einfühlung* fue traducido en 1909 por el psicólogo estadounidense E.B. Titchener por la palabra *empathy*. En esa época, el concepto de empatía era nuevo para todos y poco a poco iba tomando fuerza y siendo objeto de estudio para muchos investigadores. Uno de ellos fue Piaget (1926) psicólogo y biólogo, que estudió el desarrollo infantil. Éste decía que los niños leen las emociones de las personas, facilitando así sus relaciones sociales. Según Piaget cuando los niños superan la etapa del pensamiento egocéntrico serán capaces de adoptar la perspectiva del otro, y esta descentración la aplican a todos los ámbitos; perspectiva visual, perspectiva emocional, etc. Otro investigador que se interesó mucho por este tema fue Martin L. Hoffman (1983); definió empatía como los procesos psicológicos que facilitan que alguien experimente sentimientos más congruentes con la situación que vive otra persona que con la suya propia. Hoffman tuvo en cuenta el papel de la cognición, pero cometió el error de considerarla como una respuesta al sufrimiento de otra persona. No consideró que también pueda sentirse empatía con la alegría ajena.

En general, se ha visto que el afecto y la empatía de los padres promueven la empatía y el comportamiento prosocial en los hijos (López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998). El tipo de apego que hayan tenido los niños con sus padres, influirá de una manera u otra en el desarrollo de su empatía, ya que en esta etapa es cuando empiezan a

transmitir y regular las emociones, descubriéndose las propias y las de los demás. De esta manera se transmite a los niños diferentes modelos empáticos y prosociales que podrán poner en marcha. Conforme vayan creciendo, estos modelos se ampliarán a las relaciones con otras personas de su entorno, como sus iguales, profesores, familiares, etc. También se ha visto que hay una estrecha relación entre las figuras de apego y las reacciones autoevaluativas, como la culpa empática (Hastings, Zahan-Waxler, Robinson, Usher y Bridges, 2000).

Algunos de los cuestionarios y escalas utilizados para evaluar la empatía son la Escala de Empatía de Hogan (Hogan Empathy Scale, HES, Hogan, 1969), la Escala de Empatía de Meherabian y Epstein (1972), el Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980), el Toronto Empathy Questionnaire (TEQ, Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009), el Cociente Empático (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA, López-Pérez, Fernández Pinto y Abad, 2008). A estos cuestionarios y pruebas hay que añadir el Basic Empathy Scale, (BES, Muncer y Ling, 2006); es una escala de 20 ítems dirigida a niños, que evalúa la empatía emocional y la empatía cognitiva. Ha sido traducido a varios idiomas y culturas, su fiabilidad y validez han sido muy comprobadas.

Algunos investigadores (Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S.G, 2014) han diferenciado dos tipos de empatía: una empatía afectiva/emocional y una empatía cognitiva. La empatía afectiva/emocional hace referencia a las sensaciones y sentimientos que se experimentan en respuesta a las emociones de los demás. Bien puede ser que experimentemos lo mismo que está sintiendo el otro individuo, o sentirnos estresados cuando detectamos el miedo o la ansiedad del otro. La empatía cognitiva, que recibe también el nombre de toma de perspectiva (role-taking) introducido por Dymond en el año 1949, se define como la habilidad de identificar y comprender las emociones de los demás. Siguiendo en esta misma línea, Hogan (1969) definió la empatía cognitiva como un intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás, relacionándola con la Teoría de la Mente. Otros autores como Gallagher y Frith (2003) la definieron como la habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás, atribuyéndoles estados mentales independientes tales como creencias, deseos, emociones o intenciones.

A continuación, se exponen una serie de ventajas de ser una persona empática y desventajas de no serlo. Por un lado, Kliewer (1991) señala que los niños con un alto grado de empatía son hábiles para interactuar con sus iguales y con los adultos, y de regular sus propias emociones, sobre todo las negativas. Tyler (1984) añade que estas personas también reaccionan favorablemente a los acontecimientos de su vida y son capaces de expresar los sentimientos positivos. Si desde pequeños estas personas desarrollan su competencia emocional, tenderán a ser más sensibles y empáticos, implicándose en actividades sociales más positivas, formando relaciones de amistad y adaptándose mejor a las situaciones de estrés (Howes, Matheson y Hamilton, 1994). Por otro lado, una desventaja de ser una persona con baja empatía, es que les conduce a dedicarse exclusivamente a sus propios intereses, siendo poco comprometidas con su entorno. Apenas establecerán relaciones cercanas con quienes les rodea; y si las tiene, serán vacías, negativas y destructivas. Como resultado de todo esto, estas personas serán rechazadas en su entorno social y les resultará muy difícil establecer vínculos socio-afectivos con los demás.

Existen numerosos estudios que ponen de manifiesto la relación entre empatía e inteligencia emocional (IE) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Garmez, 1996; Goleman, 2005; Boyatzis, 2005; Howes et al., 1994; Juntilla, Voeten y Vauras, 2006; Miville, Carlozzi, Gushue, Schara y Veda, 2006; Muncer y Ling; 2006; Simco y Joan, 2000). Petrides y Furnham (2004). ¿Y qué es la Inteligencia Emocional? Goleman en 1995 popularizó el término de Inteligencia Emocional, que fue definida como el conjunto de cinco competencias que se pueden aprender, entrenar y mejorar. La primera competencia es el *autoconocimiento*, que es conocerse a sí mismo, y lo cual permite saber lo que sentimos y cómo influyen las emociones en el comportamiento; la segunda competencia es el *autocontrol*, la capacidad de manejar los estados emocionales; la tercera es la *motivación*, que es la habilidad de orientar nuestras conductas para conseguir los objetivos que se quieren; para ello es fundamental identificar las metas que queremos alcanzar y controlar nuestras emociones; la cuarta competencia es la *empatía*, que es la capacidad de conocer, comprender e influir en las emociones de los otros. Es fundamental lograr un autoconocimiento y saber controlar nuestras propias emociones porque si no, las confundiremos con las de los demás. La última competencia es la *influencia*, tiene que

ver con el carisma. Dicha habilidad facilitará las relaciones sociales que se tengan. Puede decirse que el conjunto de todas estas competencias determinarán la capacidad de liderazgo y persuasión.

Se ha establecido que la gestión emocional en relación a los otros, la percepción de la emoción, las habilidades de relación, la competencia emocional y la empatía, son elementos claves de la Inteligencia Emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Garnezy, 1996; Goleman, 2005; Boyatzis, 2005; Howes et al., 1994; Juntilla, Voeten y Vauras, 2006; Miville, Carlozzi, Gushue, Schara y Veda, 2006; Muncer y Ling; 2006; Simco y Joan, 200). Petrides y Furnham (2004). Mayer y Salovey (1997, p.10) definieron la Inteligencia emocional como “habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”. En esta definición se ve claramente cómo la empatía juega un papel importante en el buen desarrollo de la Inteligencia Emocional. Desde 1995 la competencia emocional ha sido cada vez más estudiada e implantada en diferentes entornos, aunque en el ámbito educativo ha avanzado con mucha más lentitud.

La empatía también se ha visto muy relacionada con la Teoría de la Mente, en tanto que ésta permite comprender y predecir las conductas a partir de la atribución de intenciones y creencias. En 1978 Premack y Woodruff acuñan el término de Teoría de la Mente. Lo usaron para explicar la conducta de un chimpancé con el que realizaron numerosos experimentos. Tales experimentos consistían en presentar al chimpancé varias situaciones en las que había un problema. Después se le enseñaban fotografías de herramientas que hacían posible resolver tal problema, y el chimpancé debía de elegir la fotografía correcta. Observaron que el animal resolvía con éxito las tareas, los investigadores concluyeron que el chimpancé era capaz de atribuir estados mentales.

¿Cómo se desarrolla la Teoría de la Mente? Esta habilidad empieza a desarrollarse cuando el niño ha adquirido capacidades básicas como diferenciar entre su propia mente y el mundo material que le rodea, considerándolos como fenómenos independientes unos de otros. Cuando se da cuenta de la existencia y la naturaleza de sus creencias y deseos, tanto propios como ajenos, será consciente de que el contenido de su mente y de la de los demás está relacionado con el mundo exterior y que tales contenidos pueden representar

acontecimientos de forma inexacta, como por ejemplo la mentira, el engaño, la falsa creencia, etc. Se establece como trascendental la franja de edad de 3 a 5 años, ya que es aquí cuando se va adquiriendo la habilidad de reflexionar y comprender las conductas, sentimientos, pensamientos e intenciones de las personas que les rodean. Se ha visto que en torno a los 4 años y medio de edad, los niños adquieren la capacidad de entender los estados de falsa creencia (Wellman, H., & Liu, D., 2004; Wimmer, H., & Perner, J., 1983). A los 5 años los niños son conscientes de que las personas que les rodean también sienten, piensan, tienen creencias y deseos. Y es a partir de esta edad cuando interpretarán las actitudes, tonos de voz, gestos de los otros, y se servirán de ellos para atribuir un estado mental y así predecir cuál será la conducta que la otra persona podrá manifestar en función de la situación en la que se encuentre. Es a esta edad cuando se desarrolla en los niños una teoría de la mente consolidada.

En cuanto al desarrollo de la empatía, se ha visto en algunos estudios que cuando se desarrolla la Teoría de la Mente afectiva y cognitiva; una parte de la Teoría de la Mente afectiva es lo que clásicamente se le ha llamado empatía (Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S. G., 2014).

En 1991, G. Rizzolatti y su equipo de investigadores descubrieron la existencia de unas neuronas que denominaron espejo, las cuales se activan cuando una persona realiza una acción o cuando observa la misma actividad ejecutada por otro individuo. Lo que se acaba de explicar estaría muy relacionado con la comprensión y atribución de las conductas e intenciones de los otros (Teoría de la Mente), porque las neuronas espejo ayudan a leer y comprender las mentes de los demás. De esta forma la comprensión de los estados mentales tienen una base neurológica. Así, las neuronas espejo permite a las personas ponerse en el lugar de los demás, saber cómo se sienten y qué pueden estar pensando. Estas neuronas son fundamentales para el buen desarrollo de la interacción social; literalmente se puede llegar a experimentar las mismas emociones de los otros como si fueran las propias, activándose en el cerebro las mismas estructuras neuronales que se activan cuando se ejecutan conductas o cuando se observan. La investigación de Pfeifer, Iacoboni, Mazziotta & Dapretto (2008) concluye que hay una alta correlación entre la capacidad de empatía que presentan los niños con la actividad de sus neuronas espejo. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que cuando el niño observaba

las emociones de otros, se iban activando más áreas con neuronas espejo y como consecuencia su empatía emocional era mayor, aquí se ve claramente la relación entre empatía y ToM.

La siguiente pregunta por plantear es; ¿cómo se evalúa la Teoría de la Mente? Para evaluar la ToM hay una gran variedad de tareas; las primeras tareas clásicas que se utilizaron fueron las de falsa creencia de primer orden (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U., 1985) en la que el niño deberá darse cuenta de que el personaje de la historia ha sido engañado, diferenciando sus propios estados mentales de los ajenos y ser consciente de que los otros tienen estados mentales diferentes a los propios. Lo normal es que esta tarea la resuelvan correctamente niños a partir de los 4 años, siendo capaces de ponerse en el lugar del otro. Además de esta tarea, también está la falsa creencia de segundo orden (Sullivan y cols. 1995), en la que el niño deberá atribuir falsas creencias a cerca de las creencias de otros personajes. Aparte de las tareas comentadas anteriormente hay también la tarea de Historias Extrañas de Happé (1994) que evalúa la comprensión de la ironía, la mentira, mentira piadosa a partir de la narración de pequeñas historias. Esta prueba fue diseñada inicialmente para evaluar si los niños autistas eran capaces de atribuir sentidos no literales a un hablante. La finalidad de esta tarea es que el niño, aparte de atribuir las intenciones de los otros, tenga en cuenta el contexto social.

Muchas de las pruebas y tareas comentadas anteriormente fueron diseñadas en un primer momento para estudiar la habilidad cognitiva de los niños autistas, y se ha encontrado que éstos presentan dificultades para predecir y atribuir intenciones a los demás, es decir, presentan una deficiencia en la Teoría de la Mente (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007). Estas dificultades acompañan a la persona con Trastorno del Espectro Autista durante toda su vida, lo único que se puede hacer es paliarlas con determinados recursos. Por eso, es fundamental que se intervenga cuanto antes en estos niños y estimular su teoría de la mente. Un experimento famoso fue el de Baron-Cohen en 1999, que diseñó una prueba llamada “meteduras de pata” (faux pas), que medía y estudiaba la sensibilidad social y la ejecución que llevaban a cabo niños normales, y la comparaba con niños con síndrome de Asperger. También se ha visto que niños con conducta antisocial sí son capaces de definir los sentimientos que

observan en otras personas pero tienen dificultades a la hora de sentir lo que los demás sienten; no estando relacionadas la empatía y la personalidad antisocial (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004).

1.2. Teoría de la Mente, empatía, inteligencia emocional y estatus sociométrico

Tener una buena Teoría de la Mente favorece que las representaciones mentales de las relaciones sociales sean adecuadas (Leslie, 1987). Para ello, se han de reconocer y comprender adecuadamente las emociones de los demás, ya que las personas tratan de ver las cosas adoptando una perspectiva similar a la que presenta el otro individuo cuando se encuentra en una determinada situación, siendo esto último la empatía. El fin principal de la Teoría de la Mente es permitir formular hipótesis sobre qué conducta manifestarán los demás en función de los estados mentales que se les atribuye.

Los bebés aprenden a expresar emociones imitando a sus padres, y más adelante también a sus compañeros y educadores. Conforme va pasando el tiempo, estas emociones se diferenciarán entre sí, manifestándose con mayor rapidez, intensidad y duración, pudiendo llegar a transformarse en sentimientos (Bisquerra, 2000). Cuando se den cuenta de que sus emociones son conocidas por los demás, serán capaces de regularlas. Así, a medida que van adquiriendo mayor capacidad cognitiva, sus relaciones sociales se irán ampliando. Los niños manifiestan sus emociones a través de frases como; “estoy contento”, “estoy enfadado contigo”, “me has puesto nervioso”, etc., permitiendo este lenguaje emocional identificar y reconocer lo que sucede en nuestro mundo interno, cómo nos sentimos y cómo lo expresamos. Es fundamental una buena inteligencia emocional para expresar correctamente las emociones y sentimientos; de esta manera, las personas se sentirán más próximas a los demás. A medida que los niños van controlando sus emociones, su empatía se irá desarrollando correctamente. La comprensión de las emociones ajenas es básica para el desarrollo de las relaciones sociales. En algunos estudios se ha encontrado relación entre la conciencia emocional y la aceptación entre iguales (Denham, 1986). Se puede afirmar pues, que si los niños reconocen las emociones, sentimientos e intenciones de los que le rodean, desarrollarán correctamente el sentimiento de empatía. El hecho de saber cómo es la mente de los demás favorece el desarrollo social porque permite que las personas se comporten no solo en función de lo

que quieren sino también teniendo en cuenta lo que los demás desean y necesitan. De esta forma las personas adquieren pautas sociales, fundamentales para tener una buena competencia social. Tener una buena teoría de la mente nos hace seres más sociables.

Otra variable que se ha estudiado en esta investigación es la inteligencia emocional. Variable que conduce a relaciones sociales positivas y a inferir mejor en los estados cognitivos de las personas del entorno. El modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) defiende cuatro habilidades o capacidades necesarias que serían: usar, percibir, comprender y regular las emociones. Además, defiende que una buena inteligencia emocional estaría relacionada con un buen desarrollo social y emocional, favoreciendo la comprensión de las emociones.

En algunos estudios (Sifneos, 1972; Gohm y Clore, 2000; Parker, Taylor y Bagby, 2001) se ha encontrado que la inteligencia emocional correlaciona negativamente con la alexitimia, que es la incapacidad de saber y describir lo que sienten los demás, es decir, indica ausencia de inteligencia emocional. También hay estudios que afirman que los niños que presentan una mayor capacidad para comprender las emociones, pensamientos y creencias de los otros, son menos propensos a utilizar esta información de manera negativa, hiriendo o haciendo daño a sus iguales (Warden, D., & Mackinnon, S., 2003).

Si el niño presenta una buena comprensión de la mente, es empático e inteligente emocionalmente, habrá adquirido estrategias adecuadas para comprender la perspectiva de los demás, mantendrá una escucha y comprensión empática, sabrá leer correctamente las emociones de otros y las claves sociales, y será capaz de verse desde la perspectiva de los que le rodean, con lo cual se situará en una posición de mayor aceptación por sus iguales.

Una de las pruebas que se usa para conocer el estatus de los niños es la de nominación de iguales, que evalúa el nivel de aceptación que un niño tiene en su grupo de iguales. También permite conocer el grado de cohesión entre los niños, y ver qué tipo de estatus tiene cada uno de ellos (Coie & Dodge, 1983). A partir de los 6 años es cuando los niños empiezan a establecer relaciones con sus iguales al margen del entorno familiar,

que pasarán a ser un elemento fundamental en su desarrollo, siendo la base de sus relaciones. Y es aquí cuando empiezan a crear sus propias normas sociales para organizar y regular sus relaciones sociales; por eso, la educación emocional tiene un papel importante en esta etapa. Se puede ver cómo la amistad pasa a estar basada en la cooperación, confianza mutua y ayuda recíproca. Las relaciones de amistad de los niños mejorarán si conocen bien a sus amigos, si son capaces de comunicarse correctamente con ellos, expresando sentimientos positivos y desarrollando una buena Teoría de la Mente (Milicic, 1992). Para que haya un buen clima social, se ha de desarrollar un conjunto de habilidades como la comunicación, el respeto, la cooperación, el sentimiento de empatía, la asertividad, una buena teoría de la mente y ser inteligentes emocionalmente.

Numerosos estudios han afirmado la existencia de una relación positiva entre empatía y aceptación en el grupo de iguales. Los niños que son más aceptados por sus iguales (niños populares) responden con emociones más positivas, siendo más sensibles a las emociones de sus iguales, mostrando una mejor comprensión de la mente y también una mayor inteligencia emocional (Dekovic y Gerris, 1994). Son más empáticos que aquellos niños rechazados o ignorados (Warden y Mackinnon, 2003). También son niños más estables emocionalmente. Además, se ha visto que los niños con niveles más alto en popularidad presentarán una percepción más precisa de las relaciones con sus compañeros (Neal et al, 2016).

Los objetivos del presente estudio son tres. El primer objetivo consiste en ratificar si hay relación entre comprensión de la mente, empatía e inteligencia emocional en estudiantes de primero de primaria. A su vez, este primer objetivo consta de un objetivo específico que es comprobar si existen diferencias en las tres variables (ToM, empatía e IE) según el género. El segundo objetivo del estudio es analizar si la aceptación que los niños reciben de sus iguales está relacionada con su comprensión de la mente, empatía e inteligencia emocional. El tercer y último objetivo, consiste en comprobar si la percepción que los niños tienen de ser aceptados por sus iguales está relacionada con su comprensión de la mente, empatía e inteligencia emocional.

2. Método

2.1. Participantes

Se tomó una muestra inicial de 24 alumnos de 1º de Educación Primaria del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “El Limonar”, ubicado en Málaga capital. De estos 24 alumnos, la muestra final estuvo formada por 16. En cuanto al género, 8 eran niños y 8 niñas. Sus edades estaban comprendidas entre los 6 y 7 años. El centro permitió la administración de las pruebas a los niños, una vez recibida la autorización de sus padres, o en su ausencia por sus tutores, para la realización del estudio.

2.2. Instrumentos

Teoría de la Mente: Batería de ToM

En este estudio fueron utilizadas diez tareas de Teoría de la Mente que permitieron discriminar el nivel de rendimiento de los niños de 6 a 7 años (Ver anexo 6.1). Estas tareas eran adecuadas para ese tramo de edad cognitivo. Y han sido puntuadas de 0 a 1; 0 si respondía erróneamente a la tarea y 1 si atribuía correctamente el estado mental del personaje de cada tarea. Obteniéndose un máximo de 10 puntos. A continuación, se detalla en qué consiste cada una de las tareas de Teoría de la Mente.

➤ Tarea 1. Deseos diferentes

Consiste en atribuir a otra persona una preferencia diferente a la propia sobre los mismos objetos (tarea derivada de Wellman y Wooley, 1990; y Gopnik, 1997). En esta tarea se le muestra al niño un muñeco y dos dibujos, una galleta y una zanahoria. Se le presenta el muñeco, y se le dice que es la hora de su merienda y que tiene que elegir entre la galleta o la zanahoria. Primero, se le pregunta qué tomaría él/ella para merendar (pregunta de deseo propio). Después, se le dice que el muñeco prefiere merendar lo contrario a lo elegido por el niño. Y en tercer lugar, se le pregunta qué es

lo que escogería el muñeco (pregunta test). El niño pasará esta tarea si su respuesta a la pregunta test es contraria a la pregunta de deseo propio.

➤ Tarea 2. Creencias diferentes

Se analiza la capacidad del niño para atribuir a otra persona la creencia distinta a la de uno mismo acerca del mismo objeto, pero aquí el niño no sabe qué creencia es la que coincide con la realidad (tarea derivada de Wellman y Bartsch, 1989). Se le enseña al niño una muñeca, el dibujo de un arbusto y el de una casa. Se le explica al sujeto que la muñeca está buscando a su gato y que podría estar escondido en los arbustos o en la casa. Primero, se le pregunta dónde cree él que estará el gato (pregunta de creencia propia). A continuación, se le dice que el gato estará en el lugar contrario a donde haya dicho el niño. Por último, se le pregunta que dónde cree la muñeca que estará su gato. Si éste dice el sitio contrario al que había dicho al principio, entonces pasará la prueba.

➤ Tarea 3. Acceso al conocimiento

El objetivo es atribuir a la otra persona desconocimiento de lo que hay dentro de la caja cuando no lo ha visto (tarea derivada de Pratt y Bryant, 1990). Se le muestra al niño una caja y se le pregunta qué cree que hay dentro (pregunta pretest). Deberá decir lo primero que se le ocurra. A continuación, se abre la caja y se deja que vea lo que hay dentro. Después, se coge de nuevo la muñeca y se le pregunta al niño si ella sabe lo que hay en la caja (pregunta test), y por qué lo sabe o por qué no. Y por último, se le pregunta si antes había mirado la muñeca dentro de la caja (pregunta de control). Pasará la tarea si responde que la muñeca no sabe lo que hay en la caja.

➤ Tarea 4. Crear ignorancia

En esta tarea se crea y atribuye la ignorancia que tiene el niño acerca de dónde se encuentra un objeto (Wellman y Liu, 2004). Primero se esconden las manos detrás de la espalda y se guarda un botón en una de ellas sin que el niño sepa en cuál se encuentra. A continuación, se ponen las manos delante del niño y éste deberá de elegir dónde cree que está el botón. Por último, se le pide al niño que haga lo mismo que se ha hecho con él, y así observar si es capaz de engañar.

➤ Tarea 5. Creencia falsa explícita

Esta tarea implica ver si el niño es capaz de predecir que otra persona que tiene una creencia falsa sobre la localización de un objeto, se guiará por esa falsa creencia (tarea derivada de Wellman y Bartsch, 1989; Siegal y Beattie, 1991). Se le presenta al niño a Pablo, un muñeco que está buscando sus guantes, y se le enseña el dibujo de un armario y el de una mochila. Se le explica que Pablo está buscando sus guantes, los cuales se encuentran en la mochila, pero que Pablo cree que están en el armario. El niño pasará esta prueba si dice que Pablo buscará sus guantes en el armario, aunque en realidad se encuentren en la mochila.

➤ Tarea 6. Falsa creencia sobre contenido (1º orden)

La finalidad de la tarea es ver si el niño tiene capacidad para atribuir a otro una creencia falsa sobre lo que hay en un recipiente, teniendo el niño conocimiento de lo que hay dentro (tarea derivada de Perner, Leekman y Wimer (1987). Se le enseña al niño una caja de galletas con clips dentro. A continuación se le explica que el muñeco no sabe lo que hay en la caja de galletas. Primero, se le pregunta si Pablo, el muñeco, sabe lo que hay en la caja y si había mirado antes dentro. El niño pasará esta prueba si responde que Pablo cree que habrá galletas en la caja y que antes no había mirado dentro.

➤ Tarea 7. Falsa creencia sobre localización de 1º orden

Evalúa si el niño es capaz de atribuir una creencia a otra persona acerca de dónde se encuentra un objeto que ha sido cambiado de lugar (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Se coge una caja de cartón y se simula que es una habitación, y dentro se encuentran dos muñecos, María y Paco, además de una cesta y una cajita. Se explica al niño que María tiene una pelota y la guarda en su cesta, y se marcha a jugar fuera de la habitación. A continuación, Pablo coge la pelota de María de la cesta y se la guarda en su caja cuando María vuelve va a buscar su pelota. ¿Dónde va a buscar la pelota María? Se le pregunta al niño. Éste debería de decir que en su cesta. Se le formulará una serie de preguntas control acerca de la localización de la pelota en cada momento.

El niño pasará la tarea si responde que María buscará su pelota en su cesta y si responde correctamente a cada una de las preguntas control.

➤ Tarea 8. Creencia – emoción

Consiste en predecir un sentimiento en la otra persona a partir de una creencia errónea (tarea derivada de Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cook, 1989). Se enseña al niño una muñeca, María, y una bolsa de patatas. Se le pregunta qué cree que hay dentro de la bolsa de patatas, y se le enseña lo que hay (papeles). A continuación, se coge a María que no ha visto lo que hay dentro de la bolsa, y se le dice al niño que a María le encanta merendar patatas fritas. Después, se simula que se le da la bolsa de patatas a María, y se pregunta al niño cómo se siente María al dársela. Debería de responder que al recibir la bolsa se sentiría muy contenta y feliz, pero que al abrir la bolsa y ver los papeles se pondría triste.

➤ Tarea 9. Fingir emoción: emoción real aparente

Implica ser consciente de que una persona puede sentir una cosa y manifestar por fuera otra emoción totalmente distinta, fingiéndola (tarea derivada de Harris, Donnelly, Guz y Pitt – Watson, 1989). Se enseña al participante tres caras; sonriendo, triste y neutra, y el dibujo de un muñeco de espaldas. Se le cuenta al sujeto una historia en la que Juan y sus amigos estaban jugando y otra niña, Rosa le gastó una broma cruel a Juan. Todos se rieron pero a él no le hizo gracia. A continuación, se le pregunta al participante cómo se sentía Juan realmente (emoción real) y qué cara intenta poner Juan (emoción aparente) delante de sus amigos. El niño pasará la prueba si su respuesta a la pregunta de emoción real es más negativa que la respuesta a la emoción aparente.

➤ Tarea 10. Falsa creencia de 2º orden (Cambio de localización de 2º orden)

En esta tarea se examina si el niño tiene capacidad para atribuir a otra persona una creencia falsa sobre la localización de un objeto en el que un tercero si tiene conocimiento de ello (tarea de Baron-Cohen y cols., 1985). Con una caja de cartón se simula una habitación. Esta tarea es muy similar a la falsa creencia de 1º orden, pero en esta ocasión hay una ventana a través de la cual María ve cómo Paco cambia de

sitio la pelota y la mete en su caja, pero Paco no sabe que María ha visto como lo hacía. El niño pasará correctamente la tarea si responde que Paco cree que María irá a buscar la pelota a su cesta y que éste no sabía que María había visto como cogía la pelota de su cesta y la guardaba en la caja. También tendrá que decirnos dónde iría María a buscar su pelota, y la respuesta sería correcta si dice que en la caja de Paco.

Estatus Sociométrico: Prueba Sociométrica de Nominación de Iguales

Para evaluar el estatus sociométrico de los niños se usó la prueba sociométrica de nominación de iguales (Coie y Dodge, 1983), se aplicó a 24 niños de 1º de Primaria, con la finalidad de determinar la aceptación o el rechazo entre los miembros de una. En esta prueba (Ver anexo 6.2) se pide a los niños que nombren aquellos compañeros con los que más le gusta jugar junto con las razones de su elección, siguiendo así unos criterios interpersonales positivos. También se les pregunta por aquellos niños con los que no le gusta jugar y el por qué, siguiendo en esta ocasión criterios interpersonales negativos. La puntuación de cada niño se obtiene sumando las nominaciones positivas y las negativas. La puntuación de aceptación es el número de nominaciones positivas recibidas por sus compañeros, y la puntuación de rechazo se extrae de la suma de las nominaciones negativas recibidas. Además, con estas puntuaciones puede obtenerse el impacto social del niño en su clase (nominaciones positivas más las negativas) y la preferencia social (nominaciones positivas menos las negativas).

Con esta prueba se obtiene información sobre la posición sociométrica de los niños. Los distintos tipos de estatus sociométrico que hay son 5; populares, controvertidos, promedios, ignorados y rechazados. Los populares son los que reciben muchas nominaciones positivas y casi ninguna negativa. Controvertidos son aquellos que tienen bastantes nominaciones positivas como negativas. Promedios, obtienen un número moderado de valoraciones positivas y negativas. Los ignorados reciben muy pocas nominaciones tanto positivas como negativas. Y por último, rechazados, son aquellos que reciben bastantes valoraciones negativas y casi ninguna positiva, suelen tener más dificultades a la hora de interpretar y comprender las emociones de los demás. El estatus de estos niños suele prolongarse a lo largo del tiempo; por este motivo son considerados “de riesgo” (Parker y Asher, 1987).

Además, la nominación de iguales permite obtener información sobre la idea que tiene el niño de si será o no elegido por otros niños para jugar. Para ello, se le pide que diga el nombre de aquellos niños a quienes cree que les gusta jugar con él/ella y también se le pregunta por aquellos niños a quienes cree que no les gusta jugar con él. Esto es lo que se denomina percepción sociométrica; consiste en ver si el niño es capaz de percibir quiénes le aceptan y quiénes no, y de esta forma evaluar el ajuste perceptivo de aceptación (si en la pregunta de ¿a qué 3 niños o niñas les gusta mucho jugar contigo? coinciden sus respuestas dadas con la de sus compañeros) y el ajuste perceptivo de rechazo (si en la pregunta de ¿a qué 3 niños o niñas no les gusta nada jugar contigo? coinciden sus respuestas dadas con la de sus compañeros). Para que esta prueba evalúe correctamente, es necesario que todos los niños se conozcan lo suficiente como para poder informar sobre las relaciones que existen entre ellos.

Empatía: Basic Empathy Scale

Para evaluar el grado de empatía se ha usado la Escala de Empatía Básica (Basic Empathy Scale, BES) de Muncer y Ling (2006), mide la Empatía Afectiva y la Empatía Cognitiva. La prueba consta de 20 ítems que puntúan de la siguiente manera: 1 = “muy en desacuerdo”, 2 = “en desacuerdo”, 3 = “indeciso”, 4 = “de acuerdo”, 5 = “muy de acuerdo”. Estos 20 ítems, se distribuyen en dos escalas (Ver anexo 6.3). Una mide la Empatía Afectiva (sentir, experimentar los mismos sentimientos de la víctima), compuesta por los ítems 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 15, 17 y 18; y la otra escala corresponde a la Empatía Cognitiva (el darse cuenta) formada por los ítems 3, 6, 9, 10, 12, 14, 16, 19 y 20. Las puntuaciones de cada escala y la puntuación total se obtienen sumando los ítems, pero ha de tenerse en cuenta que los ítems 1, 6, 7, 8, 13, 18, 19 y 20 son ítems invertidos, es decir, sus puntuaciones han de ser invertidas antes de sumarlas. El aumento de la puntuación se interpreta como mayor nivel de empatía.

Competencia Emocional: Programa de Inteligencia Emocional” Desarrollando la Inteligencia Emocional”

Debido a que no existen pruebas de IE específicas para evaluar la capacidad de atribuir emociones a otros en niños de 6 a 7 años, se ha usado el Programa Desarrollando la Inteligencia Emocional de Arándiga y Tortosa (1999) dirigido a alumnos del Primer ciclo de Primaria, 1º y 2º. En este programa (Ver anexo 6.4) se presentan ejemplificaciones en las que los alumnos tienen que identificar la emoción que se experimenta en situaciones de interacción social y escolar. También tienen que explicar cómo se sienten los personajes y por qué creen que está expresando tal emoción, haciéndose hincapié en el reconocimiento de las causas que producen tales sentimientos. Estas tareas han sido puntuadas de 0 a 1; 0 si respondían mal y 1 si atribuían correctamente la emoción a cada personaje, evaluándose el total de las tareas sobre 14.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se tuvo una reunión con el director del Centro de Educación y se le explicó en qué consistía el estudio. Además, se les dio notas informativas a los padres de los niños, en las cuales se explicaba que se iba a llevar a cabo con sus hijos. Los padres debían firmar un consentimiento si deseaban que sus hijos participaran en el estudio. Una vez obtenido tal consentimiento, se procedió a recoger la información.

El colegio proporcionó un aula espaciosa, luminosa, cómoda y acondicionada con todo lo necesario, con el fin de que los niños se encontrasen cómodos y relajados. En todo momento, se intentó crear un vínculo de confianza entre evaluador y alumno. Antes de cada prueba se le dijo a los niños que no había respuestas correctas ni incorrectas; lo importante era su participación. También se les dejó claro que sus respuestas no afectarían para nada en sus notas académicas. El estudio se realizó en cuatro sesiones con una duración aproximada de cuatro horas. Dichas sesiones serían las siguientes:

La primera sesión, se inició con la administración de la prueba sociométrica de nominación de iguales de manera individual a cada alumno. En la segunda sesión, se pasó la batería de la Teoría de la Mente. Para desarrollar correctamente esta prueba fueron necesarios materiales como dibujos, muñecos, cajas, etc. Como esta batería era más larga, tras cada tarea se dejaba al niño descansar unos 2 minutos, mientras se le preguntaba por otros temas para distraerlos. Una vez pasado ese tiempo se le volvía a examinar, y así sucesivamente.

En la tercera sesión, se evaluó la empatía usando el Basic Empathy Scale (BES), se administró a cada uno de los niños de forma individual. En el caso de que no entendiesen algún ítem, se les explicaba usando palabras más comprensibles para su edad. En la cuarta y última sesión se aplicó el programa de Inteligencia Emocional que consta de dos tareas; en primer lugar, los niños debían de relacionar cada emoción con su significado y en segundo lugar, identificar cómo se sentían los personajes de cada dibujo. En ningún momento se decía si las respuestas eran correctas o incorrectas, manteniéndose el evaluador neutro a las respuestas de los niños. Al finalizar, se agradeció tanto a los niños como al colegio su participación e interés mostrado por formar parte de esta investigación.

3. Resultados

Relación entre Teoría de la Mente, Competencia Socioemocional y Empatía

El primer objetivo consiste en comprobar si existe o no relación entre comprensión de la mente, empatía y competencia socioemocional. Con el fin de valorar las diferencias entre estas tres variables se aplicó la prueba de correlaciones de Pearson para variables cuantitativas. Los resultados muestran lo siguiente (Ver Tabla 1); por un lado, la comprensión de la mente correlaciona con la competencia socioemocional ($p=0.046$), es decir, los niños que puntuaron más alto en comprensión de la mente han tenido mayor puntuación en inteligencia emocional. Por otro lado, puede observarse cómo hay correlación positiva entre la Teoría de la Mente con la empatía cognitiva y con la empatía total ($p=0.000$). Pero estos resultados difieren en la relación entre Teoría de la Mente y

empatía afectiva, no siendo significativos, es decir, aquellos niños con puntuación más alta en Teoría de la Mente no presentan mayor empatía afectiva.

Variable	ToM	Competencia Emocional		Empatía	
		IE Total	Afectiva	Cognitiva	Total
ToM	---	.046*	.376	.000**	.000**
IE Total	.046*	---	.006**	.145	.003**
Emp Afectiva	.376	.006**	---	.912	.010**
Cognitiva	.000**	.145	.912	---	.000
Total	.000**	.003**	.010**	.000	---

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre ToM Total, Competencia Emocional y Empatía

Diferencias de género en Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía

El objetivo específico del primer objetivo consiste en ver las diferencias en las tres variables: ToM, Empatía e IE según el género. Para analizar las diferencias de género en el grado de comprensión de la mente se usó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Los resultados indican lo siguiente (Ver Figura 2): se encontraron diferencia de rangos estadísticamente significativa en la tarea de “Creencia-emoción” (U= 16.000; p= 0.053) presentando los niños más facilidad para predecir sentimientos en los otros a partir de una creencia errónea. Respecto a la competencia socioemocional sólo en la prueba de “IE Alegría”, la diferencia de rangos entre ambos sexos fue estadísticamente significativa (U= 12.000; p= 0.015), siendo las niñas quienes reconocen mejor esta emoción. En cuanto a la empatía total y la empatía afectiva no se encontraron diferencias de género, pero sí en la empatía cognitiva. Los resultados de ésta última indican que la diferencia de rangos es estadísticamente significativa (U=14.500; p=

0.066), los niños obtuvieron puntuaciones más altas que las niñas en la identificación y comprensión de las emociones que experimentan los demás.

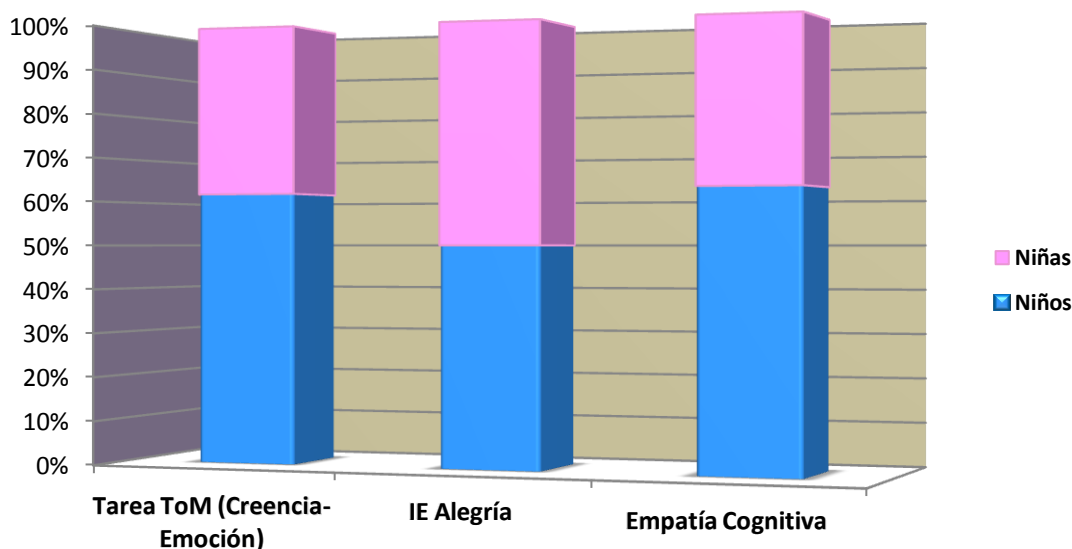


Figura 2. Diferencias de género en los resultados de ToM, IE y Empatía Cognitiva

Relación entre Aceptación de Iguales y Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía

El segundo objetivo fue comprobar si la aceptación que los niños recibían de sus iguales estaba relacionada con su comprensión de la mente, empatía e inteligencia emocional. Para valorar las diferencias entre estas tres variables; se escogieron sólo los niños con estatus popular y rechazado a través de la prueba de nominación de iguales. Además, se usó la prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes con el fin de estudiar si la aceptación que los niños recibieron de sus iguales, estaba relacionada en primer lugar, con su comprensión de la mente. Los resultados muestran lo siguiente (Ver Figura 3): la diferencia de rangos tiende a ser estadísticamente significativa ($U= 6.000$; $p= 0.068$), presentando los niños populares mayor puntuación en comprensión de la mente que aquellos niños que recibieron muchas nominaciones negativas y pocas o casi ninguna positiva.

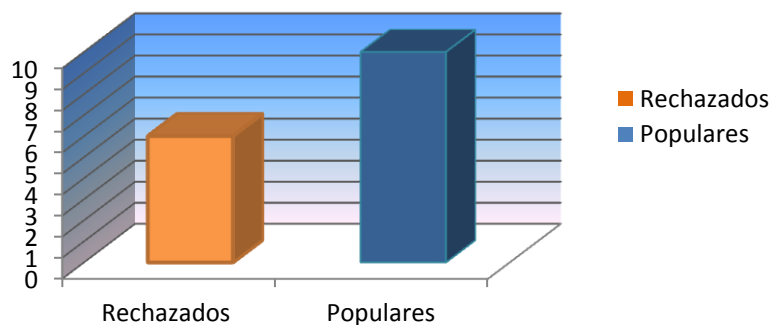
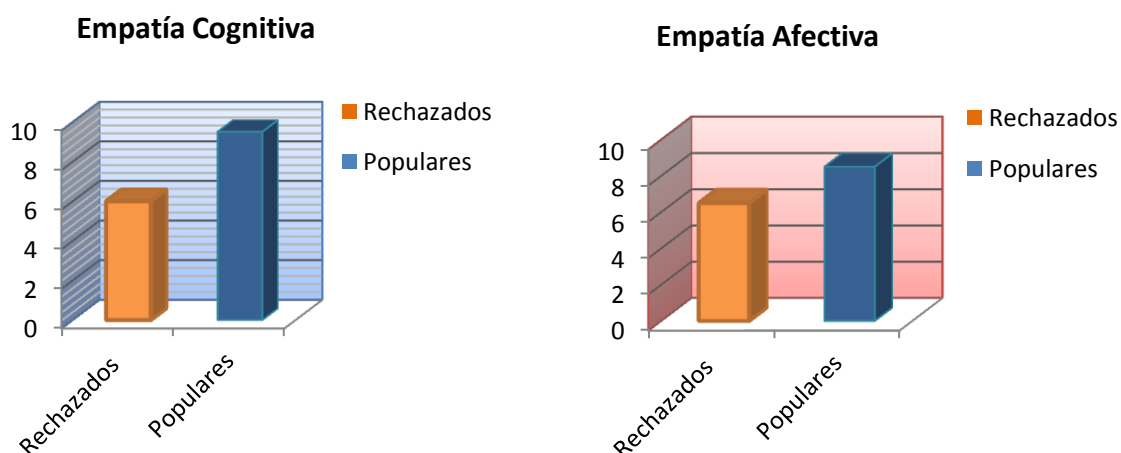


Figura 3. Puntuación media entre ToM y Estatus Sociométrico

En segundo lugar, se analizó si la aceptación que habían recibido estos niños estaba relacionada con su empatía cognitiva, afectiva y total. Los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney muestran que (Ver Figura 4): para la empatía cognitiva la diferencia de rangos tiende a ser estadísticamente significativa ($U= 6.000$; $p= 0.083$); los niños rechazados presentaron menor puntuación en la escala de empatía cognitiva que aquellos con estatus popular. Lo mismo ocurrió con la empatía total, obteniéndose una diferencia de rangos con tendencia a la significación ($U= 6.000$; $p= 0.083$), siendo la puntuación de niños populares y rechazados diferente, presentando éstos últimos menor empatía total que los populares. A diferencia de estos resultados, en el componente afectivo no se observó diferencia de medias entre estos dos tipos de estatus sociométrico ($U= 6.500$; $p= 0.139$).



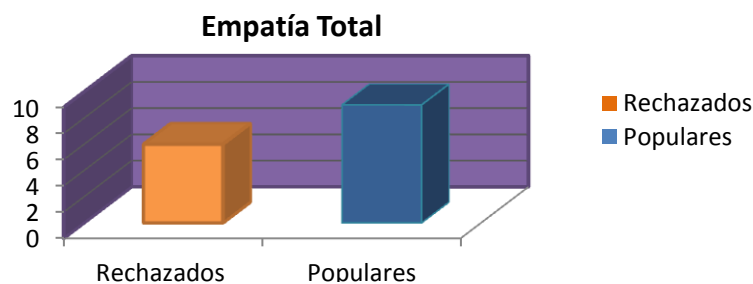


Figura 4. Puntuación media entre los tipos de Empatía con Estatus Sociométrico

En tercer lugar, se analizó si la aceptación que habían recibido los niños estaba relacionada con su inteligencia emocional. Los resultados indican (Ver Figura 5) que la diferencia de rangos no es estadísticamente significativa ($U= 6.000$; $p=0.083$), aunque tiende a la significación. Los niños populares con más nominaciones positivas y casi ninguna negativa, a diferencia de los niños rechazados muestran mejores indicadores de inteligencia emocional.

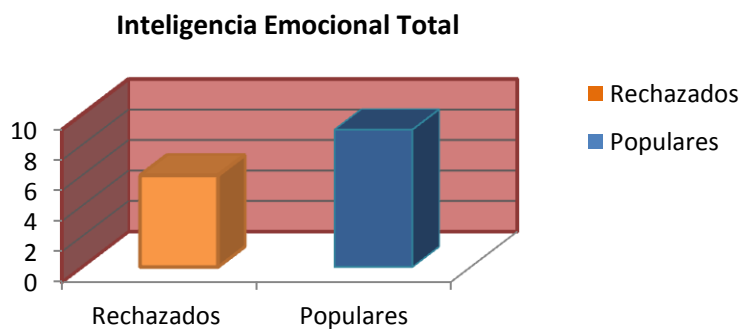


Figura 5. Puntuaciones medias entre Inteligencia Emocional y Estatus Sociométrico

Relación entre Ajuste Perceptivo y Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía

Por último, el tercer objetivo consiste en comprobar si la percepción que los niños tienen de ser aceptados por sus iguales está relacionada con su ToM, empatía e IE. Para este objetivo, se usó la prueba de correlaciones de Pearson para variables cuantitativas. Los resultados indican lo siguiente (Ver Tabla 6): el ajuste perceptivo de aceptación correlaciona positivamente con empatía ($p= 0.025$), y con la inteligencia emocional ($p= 0.044$) y con tendencia a la significación entre el ajuste perceptivo de aceptación y Teoría de la Mente ($p= 0.066$). Tales resultados indican que la percepción que tienen los niños de ser aceptados por sus iguales coincide con mayores puntuaciones en su empatía,

también en su IE y en su Teoría de la Mente. Pero estas correlaciones positivas no se obtienen en el caso del ajuste perceptivo de rechazo, que es el que mide los aciertos que el niño tiene a la hora de nombrar aquellos compañeros a quienes no cree que le gusta jugar con él, no habiendo relación con la comprensión de la mente, ni con la empatía e inteligencia emocional.

Variable	ToM Total	Competencia Emocional IE Total	Empatía		
			Afectiva	Cognitiva	Total
Ajuste percepción Aceptación	.066	.044*	.125	.118	.025*
Ajuste perceptivo de Rechazo	.192	.899	.642	.280	.259
Ajuste Total	.639	.090	.389	.666	.391

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Tabla 6. Correlaciones de Pearson entre Ajuste perceptivo con ToM Total, Competencia Emocional y Empatía

4. Discusión y conclusiones

Relación entre Teoría de la Mente, Competencia Socioemocional y Empatía

Los resultados indican que hay relación entre Teoría de la Mente, competencia socioemocional y empatía cognitiva, pero no con la empatía afectiva. Es decir, los niños que puntuaron más en comprensión de la mente también lo hicieron en inteligencia emocional y en empatía cognitiva, es decir, presentan una buena comprensión de los estados mentales y creencias, y esto a su vez favorece una mejor interpretación de las

emociones y el manejo de éstas. Éstos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio de Mayer y Salovey (1997), en el que los niños con buena Teoría de la Mente también presentaron mayor capacidad para identificar y comprender tanto las emociones de los demás como las suyas propias, intentando comprender lo que pasa por la mente de los otros (Hogan, 1969), esto es la empatía cognitiva. Pero a diferencia de los resultados de la empatía cognitiva no ocurrió lo mismo con la afectiva; los niños con más comprensión de la mente no obtuvieron mejores resultados en el componente afectivo; sí identificaron correctamente las emociones pero no se pusieron en el lugar del otro, experimentando tales emociones.

Diferencias de género en Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de diferencias de género en la comprensión de la mente, los resultados indican que no hay diferencias entre niños y niñas. Existen pocos estudios en los que sí se hayan encontrado tales diferencias, uno de ellos fue el de Baron-Cohen y colaboradores (Baron-Cohen, 2005; Charman, Ruffman & Clemens, 2002), los cuales explicaron que las niñas gracias a sus habilidades verbales obtenían mejores resultados en algunas tareas de cognición social. En el caso de la inteligencia emocional, los resultados sí tienden a ser estadísticamente significativos, los niños tendían a reconocer mejor las emociones propias como la de los demás a diferencia de las niñas. La mayor diferencia en esta variable se encuentra sobre todo en la expresión de la emoción de alegría, pero en este caso son las niñas las que expresan mucho más esta emoción que los niños, esto puede deberse a que éstas expresan más su alegría con abrazos, besos, caricias y en cambio, los niños suelen expresarlo recurriendo más a expresiones verbales. Al comparar estos resultados con los obtenidos en otros estudios se encuentran semejanzas entre ellos, llegando a la conclusión de que los niños y niñas desde que son pequeños se encuentran muy condicionados por las influencias sociales y la instrucción emocional, evitando que los niños expresen determinadas emociones (Sánchez y colaboradores, 2008).

Respecto a la variable de empatía, no se observaron diferencias de género en el componente afectivo pero sí en el cognitivo, presentando los niños mayor empatía de este tipo que las niñas, estos resultados difieren de los encontrados en un estudio (Lafferty,

2004) que pone de manifiesto lo contrario, en el que las mujeres puntuaban más en el componente afectivo, mientras que en el cognitivo no se observaron diferencias entre hombres y mujeres. Otro estudio de Garaigordobil y García (2006) las niñas presentaron puntuaciones más altas en empatía que los niños, mostrándose más cooperativas, prosociales, asertivas, con mayor consideración hacia los demás y con más estrategias de interacción social que los niños.

Hay que tener en cuenta que se han realizado muy pocas investigaciones a cerca de las diferencias de género en la inteligencia emocional durante la infancia, la mayoría de éstas se han llevado a cabo en adolescentes y adultos. Además, los resultados obtenidos en investigaciones con niños tienden a estar influenciados por los estereotipos de género (Etxebarria y colaboradores, 2003), por eso, los resultados obtenidos en el presente estudio han de ser tenidos en cuenta con cautela porque los niños y niñas suelen estar muy influenciados por las opiniones sexistas de sus padres y profesores.

Relación entre Aceptación de Iguales y Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía

En cuanto a la relación entre estatus sociométrico y comprensión de la mente, los resultados han indicado diferencias entre niños populares y rechazados, presentando los primeros más puntuación en diferentes tareas de la batería de Teoría de la Mente que los niños que recibieron más nominaciones negativas. Así, los niños con mayor capacidad para comprender e inferir los estados mentales y creencias de los otros, son más propensos a utilizar esta información de manera más positiva y esto hace que sean más elegidos por sus compañeros. Dichos resultados coinciden con los obtenidos en varios estudios (Gohm y Clore, 2000; Parker, Taylor y Bagby, 2001; Salley et al, 2010), en los que los niños con mayor capacidad para comprender las emociones, pensamientos y creencias de los demás solían ser más aceptados y elegidos por sus iguales. Por otro lado, en la empatía cognitiva también se encontraron diferencias entre niños populares y rechazados pero no en la afectiva, tales resultados son apoyados por los obtenidos en el estudio de Warden y Mackinnon (2003), quienes afirmaron que aquellos niños que habían recibido más nominaciones positivas eran más conscientes empáticamente que los niños con menos nominaciones positivas y mayor número de negativas. Por último, en cuanto a

la inteligencia socioemocional, la diferencia entre rechazados e ignorados tiende a la significación y una vez más estos resultados se confirman con otro estudio (Neal et al, 2016) en el que se concluyó que los niños más aceptados por sus compañeros respondían con más emociones positivas y eran niños más sensibles a las emociones de sus iguales.

Relación entre Ajuste Perceptivo y Teoría de la Mente, Inteligencia Emocional y Empatía

Los resultados indican que la precisión perceptiva de ser aceptado está relacionada con la empatía, la inteligencia emocional y la comprensión de la mente. Los niños que acertaron nombrando a aquellos compañeros que los elegirían presentaron mayores puntuaciones tanto en su comprensión de la mente, como en su empatía e inteligencia emocional. Esta relación de variables puede deberse a que estos niños con mejor precisión perceptiva, tienen una buena capacidad para atribuir a los demás estados mentales que se refieren a ellos mismos. Siguiendo en esta misma línea, hay estudios (Johnson y Johnson., 1975; Badalay, D., & Schwartz, D., 2012) que defienden que un clima de cooperación facilita más estos sentimientos positivos en los niños hacia sus iguales, que en ambientes competitivos e individualistas. A su vez, este clima de cooperación también tiende a favorecer mayores logros académicos. En otros estudios (Ballard, Gottlieb. & Kaufman., 1977; LaFontana et al., 2010), se vio cómo programas aplicados en clases, con actividades cooperativas favorecía el aumento de la aceptación.

En cuanto a la precisión de la percepción de rechazo no coincide con mayores puntuaciones en su ToM, empatía e IE. Estos resultados pueden deberse a que los niños utilizan más sus habilidades mentalistas para percibir su aceptación y no tanto para percibir el rechazo, dándose más cuenta cuando gustan a sus iguales que cuando no gustan. De esta manera sus habilidades de Teoría de la Mente, de empatía e inteligencia emocional están más al servicio de percibir aceptación que de percibir el rechazo (Zimmer-Gembeck et al, 2009).

Por último, en cuanto a las limitaciones y aplicaciones de este estudio podría señalarse lo siguiente; como se ha visto, hay resultados que difieren de los obtenidos en algunos estudios, por eso sería recomendable realizar más investigaciones con estos

mismos objetivos pero en muestras más grandes y así, generalizarlos a la población y poder concluir con firmeza los resultados obtenidos en esta investigación.

Para concluir, es importante trabajar las habilidades sociales y emocionales en niños a edades tempranas, fundamentalmente en rechazados; con el fin de que estos niños en el futuro tengan una buena comprensión de la mente, inteligencia emocional y por supuesto, que sean empáticos. Todo esto a su vez favorecerá a un buen desarrollo social y emocional en todos los ámbitos de su vida tanto personal como laboral.

5. Bibliografía

- Arándiga, A., & Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia Emocional I: nivel óptimo 1er. ciclo de educación primaria*. Madrid: EOS
- Badalay, D., & Schwartz, D. (2012). Social Status, Perceived Social Reputations and Perceived Dyadic Relationship in Early Adolescence. *Social development*, 21, 483-500.
- Ballard, M., Corman, L., Gottlieb, J., & Kaufman, M.J. (1977). Improving the social status of mainstreamed retarded children, *Journal of Educational Psychology*, 69, 605-611.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind?” *Cognition*, 21, 37-45.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R. & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger síndrome or high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-75.
- Baron-Cohen, Simon. (2005). Do sex differences in empathy account for sex differences in language acquisition? (Recuperado de <http://www.interdisciplines.org/coevolution/papers/7>)
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blair, R.J. (2003). Facial expressions, their communicatory functions and neurocognitive substrates. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358, 561-572.
- Boyatzis, R. E. (2005). Developing leadership through emotional intelligence. *Research companion to organizational health psychology*, 656-669. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Charman, T., Ruffman, T. & Clements, W. (2002). How specific is the relationship between executive functioning and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11(1), 73-92.

- Salley, S., Vannatta, K., Gerhardt, C.A. & Noll, R.B. (2010). Social self-perception Accuracy: Variations as a function of Child Age and Gender. *Self and Identity*, 9(2), 209-223.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 85-104.
- 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 (3), 367-386.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201
- Dunlop, K.H., Stoneman, Z., & Cantrell, M.L. (1980). Social interaction of exceptional and other children in a mainstreamed preschool classroom. *Exceptional Children*, 47, 132-141.
- Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S.G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282-295.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.
- Etxebarria, I. & colaboradores. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 26, 147-161.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonal y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Fairchild, G., Van Goozen, S., Calder, A., Stollery, S. & Goodyer, I. (2009). Deficits expressions recognitions in male adolescents with early-onset or adolescents-onset conduct disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 627-636.
- Gallagher, H.L. & Frith, C.D. (2003). Functional imaging of Theory of Mind. *Trends Cognition*, 7, 77-83.
- Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience and development. *Stress risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions*, 1-18. Cambridge: Cambridge University Press.

- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. & Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30 (130), 241-271.
- Garaigordobil, M. & García, G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gohm, C.L. & Clore, G.L. (2000). Individual differences in emotional experience: mapping available scales to processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 679– 697.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, England: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. New York: Knopf Publishing Group.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A.N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 129-154.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Harris, P.L., Johnson, C.N., Hutton, D., Andrews, G. & Cook, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Hastings, P.D., Zahan, C., Robinson, J., Usher, B. & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology* 36, 351-546.
- Hoffman, M. L. (1983). Affect, motivation and cognition. *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*. NY: Guilford, 244-280.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Howes, C., Matheson C.C. & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationship with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Johnson & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and Individualization*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

- Juntilla, N., Voeten, M., Kaukianen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Emotional and Psychological Measurement*, 66(5), 874-895.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- LaFontana, K. et al (2010). Development Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Priority of Status*, 19(1), 130-147.
- Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviours among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(12), 6377
- Leslie, A. (1987), "Pretense and representation", *Psychological Review*, 94, 412-426.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. & Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- López Pérez, B., Fernández Pinto, I. & Abad, F.J. (2008). *TECA: Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Meherabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Milicic, N. (1992). A ser feliz también se aprende. *Guía para la educación del niño de dos a seis años*. Apóstrofe, Barcelona.
- Miville, M.L., Carlozzi, A.F., Gushue, G.V., Schara, S.L. & Veda, M. (2006). Mental health counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal diverse orientation and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28 (2), 151-165.
- Muncer, S.J., & Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1111-1119.

- Neal et al. (2016). Seeing and being seen: Predictions of accurate perceptions about classmates relationships. *Social Networks*, 14, 1-8.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J.D.A., Taylor, G.J. & Bagby, R.M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107–115.
- Perner, J., Leekam, S. & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty understanding false belief: Representational limitation, lack of knowledge or pragmatic misunderstanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125–137.
- Petrides, K, Frederickson, N. & Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Pfeifer, J., Iacoboni, M., Mazziotta, C., & Dapretto, M. (2008). Mirroring others' emotion relates to empathy and interpersonal competence in children. *Neuroimage*, 39, 2076-2085.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en la infancia*. París: Alcan.
- Pratt, C. & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing. So long as they are looking into a single barrel. *Child Development*, 61, 973-982.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*. 1(4), 515-526.
- Rizzolatti, G., Matelli, M. & Luppino, G. (1991). Architecture of superior and mesial area 6 and the adjacent cingulate cortex in the macaque monkey. *J Comp Neurol*, 311, 445-462.
- Rodríguez de Guzmán, N., García, E.M., Gorrioz, A.B & Regal, R. (2002). *¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente?* Universitat Jaume I de Castellón.
- Sánchez Núñez, M.T., Fernández Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J. & Latorre Postigo, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474.
- Siegal, M., & Bearrie, K. (1991). Where to look first for children's understanding of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-2.

- Sifneos, P.E. (1972). *Short-term psychotherapy and emotional crisis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Simco, M., & Joan, A. (2000). Differences among peer status group on levels of loneliness, social competence and empathy. *Dissertation Abstracts International: Section B*, 61 (12-B).
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). TEQ: a brief self-report measure of empathy. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.
- Sullivan, K., Winner, E. & Hopfield, N. (1995). How children tell a lie from a joke: the role of second order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191-204.
- Tirapú-Ustárroz, J., Pérez Sayes, G., Erekatxo Bilbao, M. & Pelegrín Valero, C. (2007) ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista neurológica*, 44(8), 479-489.
- Tyler, F. (1984). El comportamiento psicosocial, la competencia psicosocial individual y las redes de intercambio de recursos como ejemplos de psicología comunitaria. *Revista Latino-Americana de Psicología*, 16, 77-92.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Wellman, H. & Bartsch, K. (1989). Three year olds understand belief. *Cognition*, 33, 321-326.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, M.A: MIT Press.
- Wellman, H. & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 57(2), 523-541.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 41-68.
- Zimmer-Gembeck, M., Waters, A. & Kindermann, T. (2009). A social relations analysis of linking for and by peers: Associations with gender depression, peer perception and worry. *Journal of Adolescence*, 37, 1-13.

6. Apéndices

6.1. Batería de Evaluación de Teoría de la Mente

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
<p>[Mostrar al niño una MUÑECA/O y un papel con las imágenes de una ZANAHORIA y una GALLETA]</p> <p>"Aquí está María. Es la hora de comer. Aquí tenemos dos cosas diferentes para comer: una ZANAHORIA y una GALLETA"</p> <p>1) <u>Pregunta de deseo propio:</u> "¿ Qué prefieres tú, una ZANAHORIA o una GALLETA?" [El niño debe decir lo que desea o señalarlo]</p> <p>"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)"</p> <p>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?"</p> <p>¿Por qué?</p>		

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 ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>[Se le enseña al niño una muñeca y un papel con la imagen de unos ARBUSTOS y de una CASA]</p> <p>"Esta es Ana. Ana está buscando a su GATO. El gato puede estar escondido en los ARBUSTOS o en la CASA".</p> <p>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] ➤</p> <p>"Es una buena elección la tuya, pero Ana piensa que el gato está en... (el lugar opuesto, al señalado por el niño)</p> <p>2) <u>Pregunta test:</u> "Entonces, ¿dónde buscará Ana a su gato, en los ARBUSTOS o en la CASA?" ➤</p> <p>3) <u>Pregunta de justificación:</u> ¿Por qué mirará en...? (Donde haya dicho el niño) ➤</p> <p>4) <u>Pregunta de memoria:</u> ¿Dónde piensa Ana que está su gato? ➤</p>		

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 ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>[Se le enseña al niño una caja para guardar juguetes, cerrada, con un perro de peluche dentro]</p> <p>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]</p> <p>[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]</p> <p>2) <u>Pregunta control1</u>: "ok, ¿qué hay dentro de la caja?"</p> <p>[Aparece la muñeca, se la presenta al niño] " Mira, esta niña se llama Elena; nunca ha mirado dentro de la caja"</p> <p>3) <u>Pregunta Test</u>: "¿Sabe Elena lo que hay dentro de la caja?"</p> <p>4) ¿Por qué?</p> <p>5) <u>Pregunta control 2. de Memoria</u>: "¿Ha mirado Elena dentro de la caja?"</p>		

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 ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>Se le enseña 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?</p> <p>Esto se hace una o varias veces; hasta que alguna vez falle al adivinar.</p> <p>Entonces se le dice: "Toma el botón; ahora te toca a ti".</p> <p>Anotar lo que hace el niño:</p>		

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 ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>[Se le enseña al niño un muñeco y un papel con la imagen de un ARMARIO y de una MOCHILA]</p> <p>"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".</p> <p><u>Pregunta TEST</u>: ¿Dónde va a buscar Pablo sus guantes, en la mochila o en el armario? ➤</p> <p><u>Pregunta de realidad</u>: "¿Dónde están REALMENTE los guantes de Pablo?" ➤</p>		

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 ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>[Se le enseña al niño un tubo de Smarties, una caja de tiritas, u otro recipiente del que cabe esperar su contenido, con un lápiz dentro o cualquier otro objeto que no sea el esperado]</p> <p>"Aquí hay un tubo de Cola-Cao ¿Qué crees que hay dentro del tubo de Cola-Cao?"</p> <p>"Vamos a ver que hay dentro (se abre el tubo), Oh! Mira, hay un LÁPIZ dentro [se muestra al niño, se vuelve a introducir en el tubo y se cierra]</p> <p><u>Pregunta de control 1:</u> "¿Qué hay dentro del tubo?"</p> <p>[Aparece un muñeco] "Mira este niño, se llama Jorge, él nunca ha visto que hay dentro del tubo"</p> <p><u>Pregunta Test:</u> "¿Sabe Elena lo que hay dentro de la caja?"</p> <p>¿Por qué cree Jorge que hay (lo que diga el niño)?</p> <p><u>Pregunta de control 2, de memoria:</u> "¿Ha mirado Jorge dentro del tubo?"</p> <p><u>Pregunta de autoatribución:</u> ¿qué dijiste tú antes (al principio, cuando yo te enseñé por primera vez el tubo) que había dentro del tubo?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	<p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p>

El niño pasa esta tarea si responde "Cola-Cao" a la pregunta test y responde "no" a la pregunta de memoria

Tarea 7. Falsa creencia sobre localización (cambio de localización) (1º orden)

Materiales:

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

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>Está es María y este es Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (ídem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se 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.</p> <p><u>Pregunta TEST:</u> ¿Dónde va a buscar María su bola? ➤</p> <p><u>Pregunta de justificación:</u> ¿Por qué irá a buscarla allí? ➤</p> <p><u>Pregunta control 1:</u> ¿Dónde está la bola ahora? ➤</p> <p><u>Pregunta control 2:</u> ¿Dónde guardó Paco la bola? ➤</p> <p><u>Pregunta control 3:</u> ¿Dónde estaba María cuando Paco la puso allí? ➤</p> <p><u>Pregunta control 4:</u> ¿Vio María como Paco la guardaba allí? ➤</p>		

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

Tarea 8. Creencia-Emoción (Deseo+Creencia: Emoción)

Materiales:

-Muñeco

-Recipiente de contenido esperado (caja de Cheerios: un snack; bote de patatas fritas; con imagen de lo esperado)

-Contenido inesperado: piedras, hojas secas

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

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

Tarea 9. Fingir emoción: Emoción real-aparente

Materiales:

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

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)

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>[Se le enseña al niño un papel con tres caras dibujadas: una feliz, una neutral y otra triste, para comprobar que el niño conoce estas expresiones emocionales. Finalmente se da la vuelta al papel antes de comenzar la tarea]</p> <p>Se le muestra al niño una imagen de un niño de espaldas, para que no se vea su expresión facial. Y se le dice: "Esta historia es sobre un niño. Te voy a preguntar sobre cómo se siente el niño por dentro y cómo parece qué está según su cara. Puede que se sienta de una manera por dentro pero parezca otra cosa por fuera; o puede que realmente sienta por dentro lo mismo que parece por fuera. Quiero que me digas cómo se siente realmente por dentro y qué parece por fuera (por su cara)</p> <p>"Esta historia es sobre Juan. Juan y sus amigos estaban jugando. Una niña mayor, Rosa, dijo una broma cruel sobre Juan y todos los demás se rieron. Todos los demás pensaron que era muy gracioso, pero Juan no.</p> <p>Pero Juan no quería que los demás vieran cómo se sentía por la broma, porque le llamarían bebé. Por eso, Juan intentó esconder cómo se sentía</p> <p>[Después se abre la caja de galletas y se le enseña al niño el contenido]: "Vamos a ver qué hay dentro. ¡No hay galletas! ¡Solo hay piedras!" [Se cierra la caja de galletas]</p> <p><u>Preguntas control de memoria:</u> ¿Qué hicieron los otros niños cuando Rosa hizo una broma sobre Juan?(Se rieron o pensaron que era muy gracioso)</p> <p><u>Respuesta del niño:</u> ¿En la historia, que harían los otros niños si supieran cómo se sentía Juan?(Le llamarían bebé o se burlarían)</p> <p><u>Pregunta TEST emoción real:</u> ¿Cómo se sintió realmente el niño cuando todos se rieron?Utilizar la hoja con expresiones emocionales, para que el niño señale, si no responde, ir señalando las caras y diciendo: "¿Intenta poner cara de feliz, normal o triste?"</p> <p><u>Pregunta TEST, emoción aparente:</u> ¿Qué cara intenta poner el niño cuando todos se ríen? (feliz, triste o normal)</p> <p><u>Pregunta de justificación:</u> ¿Por qué intenta poner esa cara?</p>		

Tarea 10. Falsa creencia de 2º orden (Cambio de localización de 2º orden, la ventana)

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

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

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.

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>Está es María y este es 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:</p> <p><u>Pregunta 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)</p> <p>Pregunta de Justificación: ¿Por qué cree eso Paco?</p> <p>Preguntas control:</p> <p>1)Pregunta de Realidad: ¿Dónde cree María que está la bola?</p> <p>2)Pregunta de Memoria 1: ¿Ha visto María que Paco ponía la bola en su cesta?</p> <p>3)Pregunta de Memoria 2: ¿Ha visto Paco que María miraba por la ventana cuando él cambiaba la bola de caja a la cesta?</p>	<p style="text-align: center;">➤</p> <p style="text-align: center;">➤</p> <p style="text-align: center;">➤</p> <p style="text-align: center;">➤</p> <p style="text-align: center;">➤</p> <p style="text-align: center;">➤</p> <p style="text-align: center;">➤</p> <p style="text-align: center;">➤</p>	

6.2. Prueba Sociométrica de Nominación de Iguales

Nombre

Edad:.....

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

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

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

1.
2.
3.

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

1.
2.
3.

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.

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

1.
2.
3.

Dime a qué 3 niños o niñas de tu clase les gusta mucho mucho jugar contigo

1.
2.
3.

¿Por qué crees que a estos niños/niñas les gusta jugar tanto contigo?

1.
2.
3.

Dime a qué 3 niños o niñas de tu clase no les gusta nada jugar contigo

1.
2.
3.

¿Por qué crees que a estos niños/niñas no les gusta jugar contigo?

1.
2.
3.

6.3. Basic Empathy Scale

1. Las emociones de mis amigos no me afectan mucho	
2. Después de estar con un amigo que se siente triste, yo también suelo sentirme triste	
3. Comprendo la alegría de un amigo/a cuando hace algo bien	
4. Me asusto cuando veo una película de miedo	
5. Siento que comprendo fácilmente los sentimientos de los demás	
6. Se me hace difícil saber cuando mis amigos se sienten asustados	
7. No me pongo triste cuando otras personas lloran	
8. Los sentimientos de los demás no me molestan para nada	
9. Cuando otras personas se sienten tristes, normalmente puede comprender cómo se sienten	
10. Normalmente me doy cuenta cuando mis amigos tienen miedo	
11. Muchas veces me pongo triste cuando veo cosas tristes en la televisión o en una película	
12. Muchas veces comprendo cómo se sienten los demás sin que nadie me digan nada	
13. Ver una persona enfadada no me afecta	
14. Normalmente me doy cuenta cuando las personas están de buen humor	
15. Suelo asustarme si mis amigos están asustados	
16. Normalmente me doy cuenta rápidamente si un amigo está enfadado	
17. Muchas veces siento que experimento las emociones de mis amigos	

18. La tristeza de mis amigos no me hace sentir nada	
19. Normalmente no soy consciente de los sentimientos de mis amigos	
20. Me resulta difícil saber cuando mis amigos están contentos	

6.4. Programa de Inteligencia Emocional “Desarrollando la Inteligencia Emocional”

Asocia cada palabra con su significado.

Yo siento...



Enfado

Tristeza

Cuando nadie quiere jugar conmigo.

Cuando me insultan.

Completa estas frases.

Carlos está muy _____ porque nadie juega con él.

Santi está _____ porque alguien le ha insultado.

¿Cómo se sienten? ¿Por qué?



Asocia cada palabra con su significado.

Yo siento..



Alegría

Cariño

Sorpresa

Cuando quiero a alguien.

Cuando no lo esperaba.

Cuando estoy contento.

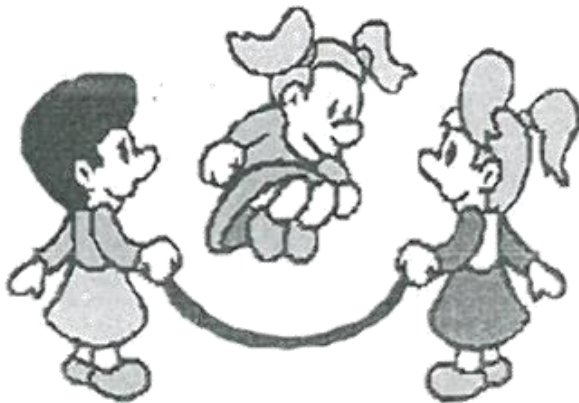
Completa estas frases.

Pepe está contento. Tiene mucha _____

Sara le tiene mucho _____ *a su amigo.*

¡Qué _____ *! No me esperaba ese regalo.*

¿Cómo se sienten? ¿Por qué?



Asocia cada palabra con su significado.

Yo siento...



Miedo

Vergüenza

Cuando algo me asusta.

Cuando he sido el culpable.

Completa estas frases.

Pepa tiene _____ a los ratones.

Me da mucha _____ decirle que he sido yo.

¿Cómo se sienten? ¿Por qué?





ANEXO IV

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2015/6

Nombre y apellidos del estudiante	Angi Estefan Grajales Canabal
DNI	45384536Q
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Teoría de la Mente, Empatía y Competencia Socioemocional. Relación con la aceptación entre iguales y con la percepción sociométrica
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 10 de junio de 2016

Firma del estudiante:

ANGI ESTEFAN GRAJALES CANABAL

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



ANEXO II

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

CURSO ACADÉMICO 2015/6

Nombre y apellidos del estudiante	Angi Estefan Grajales Canabal
DNI	45384536Q
Grado en Psicología/Logopedia	Psicología
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Teoría de la Mente, Empatía y Competencia Socioemocional. Relación con la aceptación entre iguales y con la percepción sociométrica
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	<i>Español</i>
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 10 de junio de 2016

Firma del tutor/a:

Firma del estudiante:



CARMEN BARAJAS

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