

TRABAJO DE FIN DE GRADO

TEORÍA DE LA MENTE Y EMPATÍA. RELACIÓN CON LA ACEPTACIÓN ENTRE IGUALES Y CON LA PERCEPCIÓN SOCIOMÉTRICA

AUTORA: VICTORIA EUGENIA GORDO DOMÍNGUEZ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA 2015-2016



TUTORA ACADÉMICA: CARMEN BARAJAS ESTEBAN

MODALIDAD: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Índice

0. Resumen.....	2
1. Introducción.....	2
1.1 Teoría de la Mente y Empatía.....	2
1.2 Teoría de la Mente y Aceptación entre Iguales.....	5
1.3 Teoría de la Mente y Percepción Sociométrica.....	9
2. Método.....	11
2.1 Participantes.....	11
2.2 Instrumentos.....	11
2.3 Procedimiento.....	14
3. Resultados.....	14
4. Discusión y Conclusiones.....	20
5. Referencias Bibliográficas.....	23
6. Anexos.....	27

0. RESUMEN

La Teoría de la Mente es la capacidad de atribuir estados mentales, a los demás y a uno mismo; clásicamente ha sido considerada como un constructo unitario hasta que la neurociencia cognitiva manifestó su multidimensionalidad, con un componente cognitivo y otro afectivo, relacionado este último con la Empatía. Los objetivos de este estudio han sido indagar en la relación de ToM y Empatía con la Aceptación entre Iguales y con la Percepción de esa aceptación. Para ello se le ha administrado a 23 alumnos/as de 3° de Primaria una Batería de Teoría de la Mente, la Escala de Empatía Básica (BES) y la Técnica Sociométrica de Nominación de Iguales. Los resultados permiten observar cómo las tareas de Falsa Creencia de Localización de 2° Orden, Frase Hecha, Emociones contrarias, Doble Farol y Apariencia-Realidad están relacionados con la Aceptación entre Iguales y las de Fingir Emoción, Falsa Creencia de Localización, Doble Farol y Malentendido con la Percepción Sociométrica. Los resultados de este estudio contribuyen a profundizar en el conocimiento de las habilidades cognitivo-emocionales que tienen los niños/as para relacionarse adecuadamente en su medio social.

PALABRAS CLAVES: Teoría de la Mente, Empatía, Aceptación entre iguales, Percepción Sociométrica.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Teoría de la Mente y Empatía

La Teoría de la Mente y la Empatía son dos constructos que está íntimamente relacionado, ambos se refieren a habilidades cognitivo-emocionales que están presentes en la normal adaptación al medio social.

El término ‘Teoría de la Mente’ (ToM) fue acuñado por Premack y Woodruff en 1978 para explicar los mecanismos por los cuales los chimpancés son capaces de entender los estados mentales del resto. Es decir, que son capaces de elaborar una teoría acerca de los pensamientos, que permitiría explicar y percibir la conducta de otros.

Téllez-Vargas (2006) propone otra manera de definir el constructo, que sería la habilidad psíquica que poseemos para representar en nuestra mente los estados mentales de otras personas (pensamientos, deseos, creencias, intenciones, conocimientos), y de

este modo, poder explicar y predecir la conducta de los demás. En otras palabras, sería la habilidad que poseemos para percibir los estados mentales de quienes nos rodean y nos ayuda a entablar relaciones sociales con mayor facilidad.

Tirapu-Ustárroza, Pérez-Sayesa, Erekatxo-Bilbaoa y Pelegrín-Valerob (2007) definen el concepto de ‘teoría de la mente’ como la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Es un sistema cognitivo que permite entender los contenidos de otras mentes diferentes de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento, este concepto se refiere a una habilidad ‘heterometacognitiva’. Se han mencionado diferentes conceptos para denominar este constructo, como ‘Teoría de la Mente’, ‘Cognición social’, ‘Metalización’, ‘Psicología Popular’ o ‘Psicología Intuitiva’.

Según estudios de Adolphs (2001) es importante considerar que el desarrollo de la ToM, está influenciado por dos componentes: los genes y la cultura. En la actualidad, no sólo se destaca la importancia de los factores innatos y biológicos, sino que también se hace hincapié en el contexto social, cultural y las experiencias vividas por cada individuo. Se ha podido corroborar que el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas está estrechamente relacionado con la emoción y comunicación entre el niño y su madre. Los estudios neurobiológicos recientes han demostrado que el comportamiento materno influye directamente en el desarrollo social del pequeño.

Brüne y Brüne-Cohrs (2006) destacan que los seres humanos pasamos por una serie de procesos de aprendizaje, en este caso relacionado con la teoría de la mente, y según la distinta edad en la que se encuentre el niño avanzará un poco más en esta función. Algunos ejemplos son: a partir de los *14 meses*, los bebés son capaces de girar la cabeza en dirección de un objeto o persona, aquí se puede observar cómo el niño comienza a entender los estados emocionales, como por ejemplo el deseo; entre los *18 y 24 meses* los niños descubren la diferencia entre realidad y simulación; a esto se le denomina ‘disociación’; es decir, entre un evento real y un estado hipotético (cómo un pensamiento). No es hasta los *3 o 4 años* de edad cuando un niño/a es capaz de distinguir entre sus propias creencias y las de otros. Entre los *5 y 6 años* ya podrán entender que alguien tenga creencias sobre las creencias de otra persona. Sin embargo, hay estudios que muestra la inestabilidad de las falsas creencias a los *5 años* de edad. Un ejemplo de ello es que la metáfora y la comprensión de la ironía implican ir más allá

del significado literal de la palabra; a los niños de 6 y 7 años de edad les resultará algo más difícil entenderlo. Del mismo modo, no es hasta esta edad cuando los niños comienzan a diferenciar entre el chiste y la mentira. La capacidad de reconocer errores, entender y percibir cuando una persona dice algo inapropiado, no suele estar completamente desarrollada hasta los 9 u 11 años de edad.

Tradicionalmente, la Teoría de la Mente se relacionaba únicamente con la atribución de estados cognitivos. Con las nuevas investigaciones de principios del S. XXI y el nacimiento de la neurociencia social se ha demostrado que la Teoría de la Mente es multidimensional, destacando un área cognitiva y otra afectiva, estando relacionada con ésta última, también la Empatía.

Dvash y Shamay-Tsoory (2014) destacan que las bases biológicas, neuroanatómicas y neuropsicológicas muestran que la ToM es un constructo multidimensional con dos variantes, que como se ha destacado anteriormente, una cognitiva y otra afectiva. Con respecto a la *ToM Cognitiva* es un proceso explícito y se refiere a la capacidad de atribuir creencias, pensamientos o intenciones en otros, pero también es la habilidad de entender los nuestros propios. La *ToM Afectiva* es entender los estados emocionales de uno mismo y de los demás; Dentro de éste área se encuentran, por un lado, la *ToM Cognitivo-Afectiva (o Empatía Cognitiva)* que es la capacidad de percibir las emociones de manera consciente y, por tanto, es un proceso explícito; y por otro la *Empatía Afectiva* que consiste en la habilidad inconsciente y automática de responder a las emociones de otros, y por ello, es un proceso implícito. Según Merino-Soto, y Grimaldo-Muchotrigo (2015) la Empatía constituye una emoción moral y es considerada como una respuesta afectiva que hace posible que las personas comprendan a otras cuándo se encuentran pasando por algún estado emocional concreto.

La empatía es un aspecto del ser humano que favorece el desarrollo del bienestar, la resolución positiva de los problemas y la prosocialidad hacia las personas. Es una capacidad que se puede ir observando desde la infancia. Dicho constructo puede llevar a las personas a ayudar a otros y evitar que sean lastimados, pero esta situación ocurre especialmente cuando la persona es altruista; es decir, cuando la persona se preocupa realmente por el bienestar de los demás. La empatía incluye diversos elementos tanto cognitivos (el darse cuenta de algo) cómo emocionales (sentir los mismos sentimientos que la otra persona).

La comprensión de la mente es una habilidad fundamental para el ser humano y que juega un papel importante para un buen desarrollo de las relaciones sociales, tanto en la aceptación por sus iguales como en la percepción de esa aceptación.

1.2. Teoría de la Mente y Aceptación entre Iguales

En tanto que la adquisición de la Teoría de la Mente refleja la comprensión infantil de los estados mentales y las respuesta emocionales de otros, y está relacionada con la toma de perspectiva y la Empatía, se ha hipotetizado que la habilidad de ToM individual de los niños estará relacionada con los niveles de aceptación por sus iguales. Esta relación sería bidireccional. Por un parte, los niños que son relativamente avanzados en medidas de habilidad de la comprensión de la mente pueden ser relativamente populares, en tanto que sus habilidades de ToM les permitirían reconocer y apreciar deseos, perspectivas, emociones y pensamientos de sus iguales, y este nivel de sensibilidad interpersonal les conduciría a ser preferidos dentro de su grupo de iguales. Por otra parte, se hipotetiza que unas relaciones con los iguales adecuadas constituyen un importante contexto social dentro del cual los niños adquieren la mayoría de sus habilidades de competencia social, incluyendo la ToM. Los niños que son populares en sus grupos de iguales disfrutan de más oportunidades para interactuar con sus iguales, y por tanto para desarrollar su comprensión de otras mentes.

La ToM se ha relacionado con la aceptación o rechazo que un niño/a recibe por parte de sus iguales, es decir, por el grupo de niños/as que tienen aproximadamente la misma edad, con los que comparten tiempo y actividades (Bacete, García y Casares, 2010). Los iguales se proporcionan entre ellos, ayuda, relación de igualdad, comparten valores y apoyo emocional mutuo. De este modo, los niños/as que no tienen buena relaciones con sus iguales suelen tener mayores problemas emocionales a lo largo de su evolución y de adaptación en su vida. Las relaciones entre iguales marcan la vida de todas las personas, y suelen ser de gran importancia dentro del contexto escolar, ya que las relaciones de amistad condicionan el desarrollo socioemocional y académico. Las buenas relaciones en éste ámbito provocan bienestar personal, buen rendimiento escolar, alta autoestima y sentimientos positivos junto con su grupo de iguales. Por ello, las aulas de los colegios son las principales áreas donde se promueven diversas interacciones entre los niños/as lo que conlleva a que se crean amistades o enemistades entre los alumnos/as (Gifford - Smith y Brownell, 2003). Una relación entre dos niños podría describirse como real cuando hay 'sentimientos positivos recíprocos' (Bukowski

y Hoza, 1989). Los niños/as tienden a relacionarse más con aquellos compañeros/as que estén espacial o socialmente más próximos. Por otro lado, también se ha observado que los niños/as prefieren relacionarse con aquellos compañeros/as del mismo sexo.

Muchas veces es difícil observar los motivos por lo que los niños/as se relacionan. La similitud en el sexo o la proximidad en los asientos del aula son características fácilmente observables; en cambio, el comportamiento, pensamientos o tener iguales o diferentes gustos es más complejo de apreciar.

La sociometría es un procedimiento que se utiliza para obtener información sobre la relaciones entre iguales, la competencia social y la posición que ocupan los niños/as en su grupos sociales. El procedimiento sociométrico más utilizado es el de Nominación de Iguales, que consiste en pedir a los niños/as que nombren a tres compañeros/as con los que más les guste jugar, y a los tres que con los que menos les guste.

La técnica de Nominación de Iguales ofrece cuatro indicadores sociométricos:

Nominaciones Positivas: número de nominaciones de aceptación que obtiene un niño/a por parte de sus iguales.

Nominaciones Negativas: número de nominaciones de rechazo que obtiene un niño/a por parte de sus iguales.

Preferencia Social: número de nominaciones positivas menos el número de nominaciones negativas.

Impacto Social: número de nominaciones positivas más el número de nominaciones negativas.

De la combinación de estos cuatro indicadores se establecen cinco tipos de estatus sociométricos:

Populares: tienen una puntuación alta tanto en impacto como en preferencia social, obteniendo gran puntuación en nominaciones positivas y muy pocas nominaciones negativas.

Rechazados: puntúan alto en impacto social y bajo en preferencia social, recibiendo muchas nominaciones negativas y muy pocas positivas.

Ignorados: puntúan bajo en preferencia social y con respecto a la preferencia tienen una puntuación intermedia. Estos niños/as muestran pocas nominaciones tanto positivas como negativas.

Controvertidos: obtienen bastantes nominaciones tanto positivas como negativas. Tienen un impacto social alto y de manera intermedia la preferencia social.

Promedio: obtienen un número moderado tanto de nominaciones positivas como negativas. Éste grupo corresponde con la gran mayoría de niños/as de un aula.

Estudios como el de Martín, y De Bustillo (2009) muestran que los niños/as aceptados y populares son descritos como cooperadores, serviciales y atentos. Además, suelen tener atractivo físico, se comportan siguiendo las reglas y tienen conductas prosociales. Con respecto a los niños/as rechazados se describen como más agresivos, o ‘no queridos’ por sus compañeros/as debido a diferentes motivos físicos y/o de comportamiento (Bacete, García y Casares, 2010). Por otro lado, los ignorados no despiertan gran interés en sus compañeros/as, se caracterizan por ser tímidos y retraídos. Suelen ser pacíficos, siguen las normas, son reservados y suelen jugar en solitario. Los niños/as controvertidos se caracterizan por implicarse activamente tanto en situaciones antisociales como en interacciones positivas. Y en último lugar, los niños/as promedio se caracterizan por no sobresalir en sus comportamientos por nada en especial, no tienen características que los hagan especiales, queridos, rechazados o ignorados por sus compañeros/as, en general, pero sí tienen un reducido grupo de amigos, como destaca los estudios de (García, García-Bacete 2007).

Las investigaciones de Mizokawa y Koyasu (2011) sugieren una relación positiva entre Teoría de la Mente y las relaciones sociales. Por ejemplo, los niños/as que tienen mayores habilidades en Teoría de la Mente perciben positivamente las relaciones con sus iguales y la popularidad entre iguales, tienen un mayor compromiso prosocial y un comportamiento más empático. Sin embargo, es necesario destacar el impacto de las habilidades en Teoría de la Mente en las relaciones entre iguales a consecuencia de los cambios propios de cada edad evolutiva. Por ejemplo, Slaughter, Dennis y Pritchard (2002) encontraron que la habilidad en la ToM era el mejor predictor de la aceptación de iguales en niños/as de 5 años, pero no en jóvenes.

La Teoría de la Mente a los 5 años es a la vez un potente predictor de la amistad. Es decir, se confirma que las diferencias individuales de los niños/as en dominar la comprensión de la mente de otros tienen una gran relevancia, no sólo para las relaciones entre iguales, sino también para otros muchos aspectos de su vida social y de su desarrollo académico más allá de la educación infantil.

Se puede afirmar que existe una relación bidireccional entre la ToM y la amistad. Al igual que la amistad favorece un buen desarrollo de la Teoría de la Mente, también se ha observado que aquellos niños/as que llegan al colegio con una buena comprensión de la ToM serán más propensos a forjar y mantener amistades entre su grupos de iguales. Del mismo modo, se advierte que una comprensión temprana de la ToM podría ser esencial para reforzar las amistades en situaciones de conflictos.

Como muestra la investigación de Bagwell, Newcomb y Bukowski (1998) los niños/as que se encuentren sin amigos en la infancia media tendrán mayores problemas emocionales, académicos incluso psiquiátricos, no sólo en la infancia sino a lo largo de su vida. El hecho de que los niños/as no tengan amistades no favorece un buen desarrollo de la Teoría de la Mente.

Los resultados de los niños/as rechazados en pruebas del ToM indican que suelen tener un estilo atribucional erróneo a la hora de captar las interacciones sociales. Esto provoca una mala interpretación de lo que sucede a su alrededor, también llamados ‘malentendidos o sesgos hostiles’ (Crick y Dodge, 1994) y que consiste en atribuir una intención negativa de sus compañeros/as hacia ellos, cuando realmente su intención es neutra o ambigua.

Los niños/as rechazados pueden llegar a comprender la creencia falsa, pero no son tan hábiles para entender ciertos estados mentales que se producen en ciertas situaciones de las relaciones sociales. Este hecho provoca en estos alumnos/as menos participación y un menor uso de argumentos correctos. Pérez-Pereira, Fernández, Gómez-Taibo y Resches (2014) muestran que aquellos niños/as que tienen mejores puntuaciones en la ToM son capaces de observar los errores que tiene el oyente y, a la vez, repararla, añadiendo nueva información.

Según los diferentes estudios, los niños/as rechazados no tendrían problemas para captar los estados mentales, como por ejemplo la creencia falsa, ni limitaciones para formular argumentos, pero sí tienen dificultades para adaptar esos argumentos a sus compañeros/as. Estos problemas, unidos a los sesgos negativos como la elaboración

de mensajes, pueden llevar a los niños/as a tener una inadecuada interacción social con sus iguales.

En resumen, algunos estudios, como el de Miller (2009) han demostrado que a mediados de la infancia los niños/as adquieren un conocimiento de segundo orden de creencias sobre los demás. También desarrollan una apreciación del hecho de que la gente puede decir cosas que no significan literalmente (Filippova y Astington, 2008). Al final de la infancia, los niños adquieren un conocimiento profundo del contenido de otros pensamientos de la gente, los sentimientos y la relacionada con motivos y objetivos (Bosacki y Astington 1999; Hoglund, Lalonde y Leadbeater, 2008).

1.3. Teoría de la Mente y Percepción Sociométrica

La Teoría de la Mente no sólo tiene una repercusión en la aceptación o rechazo que los niños/as reciben por parte de sus iguales, sino también en la percepción de esa aceptación o rechazo. La *Percepción Sociométrica* es la idea o creencia que tiene el niño/a sobre si será elegido o rechazado por sus iguales. Cuando la percepción de un niño/a coincide con la realidad de las nominaciones recibidas se produce el *acierto perceptivo*. En cambio, cuando la percepción del niño/a se contradice con la realidad de las nominaciones recibidas por parte de sus iguales, en ese caso se produce una *inversión perceptiva*.

El Ajuste Perceptivo es el grado de exactitud con el que alguien es capaz de percibir o intuir lo que otras personas piensan sobre su persona. El Ajuste Perceptivo es muy valioso con respecto a las habilidades sociales, en tanto que facilita la comprensión en las interacciones sociales diarias (Blanch-Hartigan, Andrzejewski, y Hill, 2012).

Hasta el momento, la relación entre la ToM y Ajuste Perceptivo no ha sido tan estudiada como la relación entre ToM y Aceptación entre Iguales. No obstante, las investigaciones que abordan esta cuestión muestran grandes diferencias individuales en función de variables como la edad, el género, y la aceptación por parte de los compañeros ó la capacidad cognitiva (Hoglund, Lalonde y Leadbeater, 2008; Malloy, Albright, y Scarpati, 2007; Salley , VanNatta , Gerhardt , y Noll , 2010).

Tanto la Percepción Sociométrica como el Ajuste Perceptivo pueden variar en función de la aceptación entre iguales, la edad y el género.

Los estudios de Neal, Neal y Cappella (2014) muestran que hay relación entre la nominación de iguales y el ajuste perceptivo que tienen los alumnos/as con respecto a sus relaciones de amistad. Con respecto a esta relación, diversos estudios han mostrado resultados contradictorios entre la ToM y el Ajuste Perceptivo.

Por un lado, Cillessen y Bellmore (1999) encuentran que los niños/as que obtenían mayores puntuaciones de aceptación por parte de sus iguales tenían peores resultados en el ajuste perceptivo de aceptación. Este resultado se contradice con otros, que sí han mostrado que a mayores nominaciones positivas por parte de sus iguales mayores es el ajuste perceptivo de aceptación. Una de las investigaciones que demuestra esa controversia es la de Boor-Klip, Cillessen, y van Hell (2014) dónde se muestra que los niños/as que son aceptados por sus iguales tienen mayor ajuste perceptivo de aceptación. Del mismo modo, los resultados muestran que el ajuste perceptivo de rechazo se relaciona positivamente con la edad. Esto sugiere que con los años los niños/as tienen menos percepción de rechazo.

Otro aspecto que introduce diferencias en los niños/as con respecto a la comprensión social y el ajuste perceptivo es la edad. Cuando los niños se hacen mayores sus cerebros maduran y crecen sus experiencias sociales (Casey, Tottenham, Liston y Durston, 2005). De manera que pueden pensar cada vez más en profundidad sobre el mundo social. De hecho, tanto la ToM y como el Ajuste Perceptivo mejoran con el aumento de edad (Salley, Vannatta, Gerhardt y Noll 2010).

Hasta el momento no se han hecho estudios para comprobar si la capacidad cognitiva está relacionada con el Ajuste Perceptivo. Sin embargo, las diferencias en la capacidad cognitiva son importantes para el desarrollo de todos los aspectos de la comprensión social (Dunn, 2000). Según un estudio de Steiner y Carr (2003) los niños/as con una cognición promedio tendrán más desarrollada la ToM y el Ajuste Perceptivo.

Las investigaciones de Boor-Klip, Cillessen y van Hell (2014) han demostrado que la edad llevaría a una relación positiva entre la ToM y el Ajuste Perceptivo sobre todo entre 4º y 6º de Primaria. Además, también se observa que las niñas tienen mayor desarrollo de la ToM y Ajuste Perceptivo que los niños.

Los objetivos del estudio son los siguientes:

1º Comprobar la relación de las habilidades de Teoría de la Mente y de Empatía con la Aceptación que reciben los/as niños/as por parte de sus iguales.

2º Averiguar la relación de las habilidades de Teoría de la Mente y de Empatía con la Percepción Sociométrica.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes elegidos para el desarrollo de la investigación han sido los niños y niñas de un aula de 3º de primaria del colegio Genaro Rincón en Caleta de Vélez (Málaga). El total de participantes asciende a 23 alumnos, divididos en 10 niños y 13 niñas, con una edad comprendida entre los 8 y 9 años.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Batería de evaluación de la Teoría de la Mente. Esta batería está compuesta por las siguientes pruebas:

- *Falsa creencia explícita* (Wellman y Liu, 2004) evalúa la capacidad de que, 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.

- *Falsa creencia sobre contenido* (Wellman y Liu, 2004) evalúa la capacidad de atribuir a otra persona una creencia falsa acerca del contenido (inesperado) de un recipiente característico cuando el niño sabe lo que contiene.

- *Falsa creencia sobre localización o cambio de localización* (Wimmer y Perner, 1983) evalúa la capacidad de atribuir una creencia falsa acerca de un lugar donde se encuentra un objeto a una persona que no ha visto el cambio de localización.

- *Fingir emoción: emoción real-aparente* (Wellman y Liu, 2004) evalúa la capacidad de juzgar que una persona puede sentir una cosa pero manifestar una emoción diferente.

- *Creencia-Emoción* (Wellman y Liu, 2004) evalúa la capacidad de atribuir a otra persona un sentimiento basado en una creencia equivocada.

- *Falsa creencia sobre localización o cambio de localización de 2º orden* (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999) evalúa la capacidad de atribuir a otro una creencia falsa acerca del conocimiento que tiene un tercero sobre donde se encuentra un objeto.

- *Faux Pas o Meteduras de Pata* (Baron-Cohen y cols., 1999) evalúa la capacidad de predecir que lo que una persona dice produce una emoción negativa en un segundo y atribuir al primero un desconocimiento sobre cierta información relativa al segundo. Se presentan una serie de historias en las que un personaje dice involuntariamente algo incómodo o embarazoso. Evalúa la habilidad para identificar la afirmación incómoda.

- *Comprensión de sentidos no literales*. Happé (1994) elaboró la *Batería de Historias Extrañas* que evalúa la capacidad de comprender sentidos no literales, intenciones y motivaciones que subyacen a las palabras de otros. Se presentan una serie de historias en las que un personaje dice algo que no es literalmente cierto por diferentes razones (símil, broma, Ironía, sarcasmo, mentira piadosa, mentira malvada, o persuasión, doble farol, simulación); Kaland, Moller-Nielse, Smith, Lykke Mortensen, Callensen y Gottlieb (2005) siguiendo la metodología de Happé elaboró la *Batería de Historias de la Vida Cotidiana* que introduce algunas historias más, pero en esta ocasión las historias son algo más complejas y con mayores bases subyacentes que identificar. Ambos evalúan la capacidad para explicar por qué el personaje dice lo que dice.

La puntuación en la Batería de la Teoría de la Mente ha sido la siguiente:

Las seis primeras tareas abarcan desde Falsa Creencia Explícita hasta Falsa Creencia de Localización o cambio de Localización 2º orden, se puntúan con 0 si el alumno/a no supera la prueba y 1 para los que sí lo superan. Con la actividad de Faux Pas o Meteduras de Pata se realiza un sumatorio de las historias que realizaban bien con una puntuación máxima de 10, otorgándole 1 si lo realiza bien y 0 si no lo realiza correctamente. La puntuación de la última tarea, es similar al de Faux Pas, en esta ocasión el total es de 14 actividades, para cada una de ellas se le otorga al participante 0 si no hace bien la actividad y 1 si lo realiza correctamente.

2.2.2. Escala de Empatía Básica (BES). Este instrumento está compuesto por 20 ítems de los cuáles 10 miden la empatía cognitiva (ejemplo: ‘Yo entiendo la alegría de un amigo/a cuando hace algo bien’), y también miden la empatía afectiva (ejemplo: ‘Las

emociones de mis amigos me afectan mucho' o 'Yo me asusto cuando mis amigos están asustados'). Esta escala puntúa evaluando cada ítem en una escala Lickert que está comprendida desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo).

2.2.3. Técnica Sociométrica de Nominación de Iguales. Con esta técnica se obtienen dos variables: la aceptación de iguales y la percepción sociométrica.

A) Aceptación de Iguales: destaca la preferencia social de los niños/as con respecto a su grupo de iguales, nominando a tres compañeros/as de forma positiva y otros tres en negativa. Las preguntas son: ¿Con qué tres niños/as de tu clase te gusta jugar más? y ¿Con qué tres niños/as de tu clase te gusta jugar menos?

Se ha utilizado el procedimiento propuesto por García-Bacete (2009) para evaluar métodos basados en la probabilidad binominal. El método utilizado está basado en los indicadores para medir el estatus sociométrico son: NPR: nominaciones positivas recibidas; NNR: nominaciones negativas recibidas; LSNPR: límite superior de NPR; LSNNR: límite superior de NNR; MNPR: media de NPR y MNNR: media de NNR. La combinación de estos indicadores definen los estatus sociométricos de la siguiente manera:

Populares: $NPR > LSNPR$ Y $NNR < MNNR$

Rechazados: $NNR > LSNNR$ Y $NPR < MNPR$

Ignorado: $NPR < 1$ Y $NNR < MNNR$

Controvertido: $[NPR > LSNPR$ Y $NNR > MNNR]$ Ó $[NNR > LSNNR$ Y $NPR > MNPR]$

B) Percepción Sociométrica: las preguntas que se realizan en este caso son ¿Qué niño/a de tu clase crees que le gusta jugar más contigo? y ¿Qué niño/a de tu clase crees que le gusta menos jugar contigo? La Percepción Positiva Acertada (PPA) es cuando coinciden las nominaciones percibidas recibidas por parte de sus compañeros y su percepción de ser elegido por esos compañeros, y la Percepción Negativa Acertada (PNA) es cuando coinciden las nominaciones negativas recibidas con la percepción del niño/a de ser rechazado por esos compañeros/as.

2.3. Procedimiento

2.3.1. Primera sesión

En primer lugar, se contactó con la dirección del colegio para comentar el estudio a realizar y pedir consentimiento a la misma. Una vez proporcionado el consentimiento se entregó la documentación necesaria para llevarlo a cabo.

2.3.2. Segunda Sesión

En segundo lugar, se mantuvo contacto con los maestros de ambas aulas para acordar cual sería la más propicia para realizar la investigación. Se respondió a las dudas de los maestros y finalmente, se decidió cuál de las dos aulas podía ser las más adecuada para el estudio.

2.3.3. Tercera Sesión

Finalmente, el maestro proporcionó el salón de actos del colegio ya que era un lugar tranquilo, sin distracciones, y que no iba a ser utilizado para dar clases. El maestro iba llamando a dos alumnos/as por orden de lista, a los cuales se les iba pasando los diferentes test siguiendo un orden concreto para evitar el cansancio.

En primer lugar, se les pasaba la prueba de Nominación de Iguales; en segundo lugar se facilitó a los alumnos/as el cuestionario BES (Basic Empathy Scale); y en último lugar se les pasó la batería de Teoría de la Mente.

La duración total para la realización de todas las pruebas fue de una hora por alumno/a, aproximadamente. La prueba de la ToM, es la más larga y compleja, y por ello los alumnos/as tardaban algo más en el desarrollo de la misma. Se tardó tres días en pasar los test a todos los alumnos/as.

3. RESULTADOS

3.1. Relación del nivel de la Teoría de la Mente y de la Empatía con la Aceptación entre Iguales

3.1.1. Teoría de la Mente y Aceptación entre Iguales

Relación entre la Puntuación total del Tom y Estatus Sociométrico

En primer lugar, se ha comprobado si había relación entre el Estatus Sociométrico y la puntuación total de la Teoría de la Mente; para ello se ha aplicado la prueba estadística Kruskal-Wallis. A pesar de que la prueba no muestra que haya diferencias estadísticamente significativas, en los datos descriptivos se puede apreciar diferencias interesantes.

Así, por ejemplo, los alumnos/as Controvertidos realizan correctamente un mayor número de la gran mayoría de tareas en Teoría de la Mente, seguido de los Promedio (Figura 1).

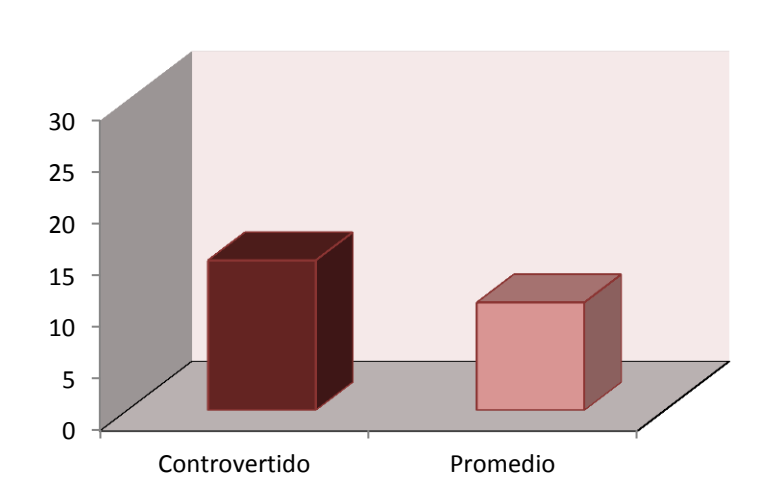


Figura 1. Estatus Sociométrico y puntuación total de Teoría de la Mente

Relación entre las diversas tareas del ToM y el Estatus Sociométrico

Para indagar en qué tareas de ToM son las que introducen diferencias se ha utilizado la prueba chi-cuadrado para analizar la relación entre el rendimiento en cada una de las tareas de la Teoría de la Mente y el Estatus Sociométrico.

Se han comprobado que hay diferencias significativas entre el Estatus Sociométrico y el rendimiento en la tarea de *Falsa Creencia de Localización* ($\chi^2 < 0.05$).

Además, se han encontrado diferencias significativas en niños/as con diferentes Estatus Sociométrico y algunas tareas de sentido no literal. Algunas de ellas son: *Doble Farol* ($\chi^2 = 0.14$); *Frase Hecha* ($\chi^2 < 0.05$); *Emociones contrarias* ($\chi^2 = 0.62$), en este

caso el resultado no es significativo pero hay tendencia a la significación, y en último lugar, *Apariencia-Realidad* ($\chi^2 < 0.05$).

Relación entre ToM y Aceptación entre Iguales

Se ha intentado comprobar las diferencias que puedan existir en los participantes con respecto al desarrollo de su Teoría de la Mente en función de las Nominaciones, tanto positivas como negativas, que hayan recibido por parte de sus iguales. Para evaluar estos constructos se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Este estadístico es la mejor alternativa a la prueba *t* sobre diferencias de medias cuando no se cumplen los supuestos en los que se basa la prueba *t* (normalidad y homocedasticidad), en este caso en concreto se ha utilizado este procedimiento debido al reducido número de participantes.

En primer lugar, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas ($U=2,5$; $p=0,040$; $r = 0,428$). Los alumnos/as que tienen mayores puntuaciones positivas realizan correctamente la tarea de *Fingir Emoción* (Figura 2).

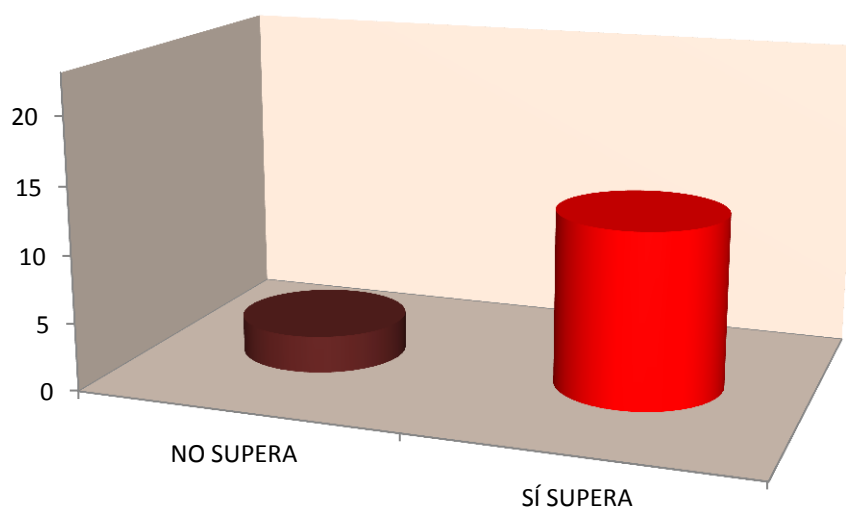


Figura 2. Rendimiento en la tarea de Fingir Emoción en función de las nominaciones positivas entre iguales

En segundo lugar, los niños/as que realizan correctamente la tarea de *Falsa Creencia de Localización 2º Orden* difieren significativamente en el número de nominaciones positivas recibidas ($U=18,5$; $p=0,044$; $r = 0,419$) (Figura 3).

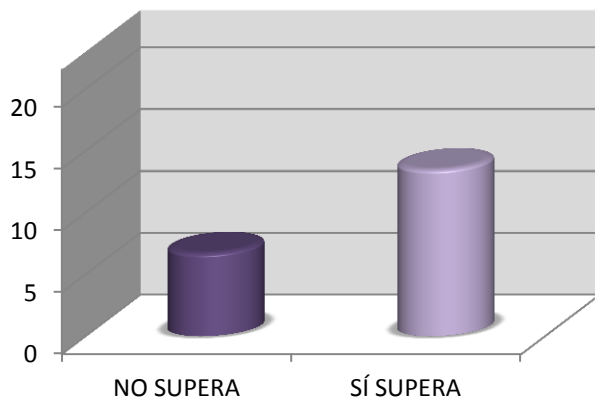


Figura 3. Rendimiento en la tarea de Falsa creencia de Localización de 2º orden en función de las nominaciones positivas recibidas por sus iguales

En tercer lugar, los niños/as que realizan correctamente la tarea de *Falsa Creencia de Localización 2º Orden* reciben mayores puntuaciones negativas ($U=19,0$; $p=0,046$; $r=0,415$) (Figura 4).

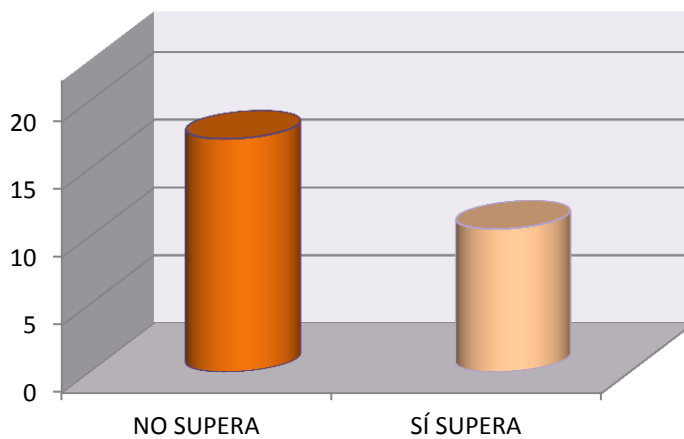


Figura 4. Rendimiento en la tarea de Falsa creencia de Localización de 2º orden en función de las nominaciones negativas recibidas por sus iguales

Por último, aquellos alumnos/as que realizan correctamente la tarea de *Persuasión* obtienen mayores nominaciones positivas ($U=26,0$; $p=0,041$; $r=0,425$) (Figura 5).

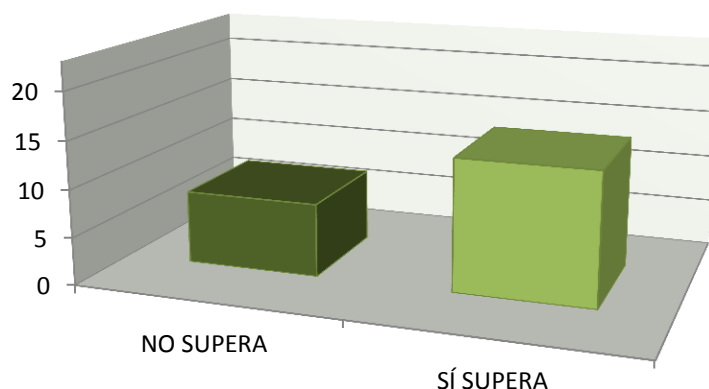


Figura 5. Rendimiento en la tarea de Persuasión en función de las nominaciones recibidas por sus iguales

3.1.2. Empatía y Aceptación de Iguales

Para analizar la relación entre la Empatía y la Aceptación de Iguales se ha utilizado la Correlación de Pearson. Los resultados han mostrado que existe relación entre las nominaciones que obtienen los alumnos/as por parte de sus iguales y la Empatía ($r= 0.403$; $p= 0.056$).

3.2. Relación entre Teoría de la Mente y Empatía con la Percepción Sociométrica

3.2.1. Teoría de la Mente y Percepción Sociométrica

Para observar si la Teoría de la Mente está relacionada la Percepción Sociométrica de los participantes se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney y los resultados son los siguientes:

En primer lugar, aquellos alumnos/as que suelen tener una mejor Percepción Sociométrica realizan correctamente la tarea de *Fingir Emoción* ($U= 4.000$; $p= 0.050$; $r= 0.408$) (Figura 6).

En segundo lugar, aquellos alumnos/as que tienen una mejor Percepción Sociométrica realizan correctamente la tarea de *Falsa Creencia de Localización 2º Orden* ($U = 17,00$; $p = 0,027$; $r =0,459$) (Figura 6).

En tercer lugar, los alumnos que tienen una mejor Percepción Sociométrica realizan correctamente la tarea de *Doble Farol* ($U= 17.000$; $p= 0.072$; $r= 0.375$) (Figura 6).

En cuarto lugar, aquellos alumnos/as que tienen una mejor Percepción Sociométrica realizan correctamente la tarea de *Malentendido* ($U= 32.500$; $p= 0.061$; $r= 0.391$) (Figura 6).

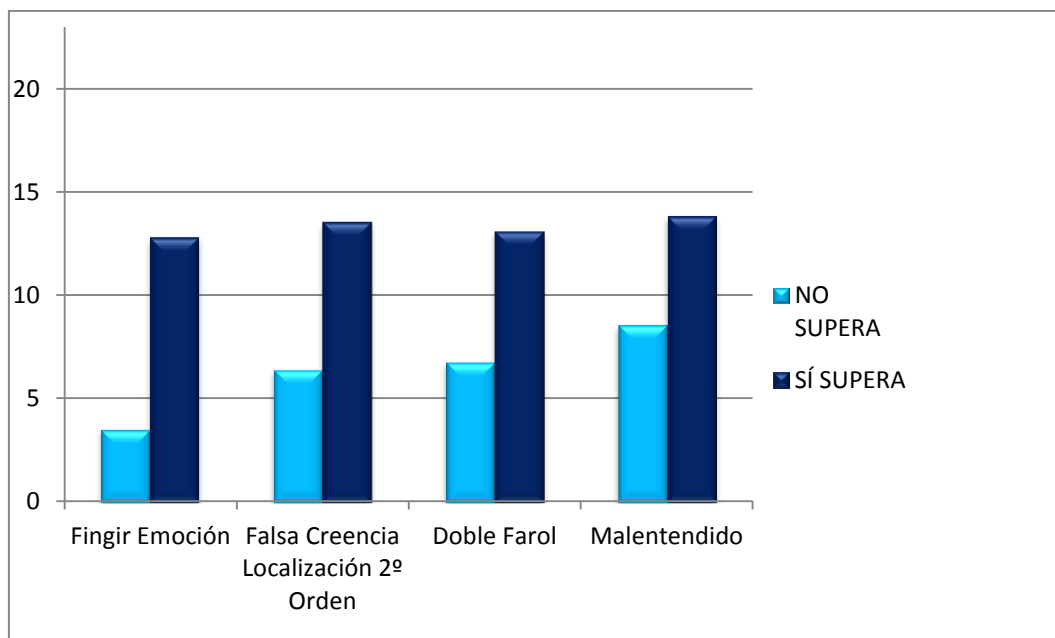


Figura 6. Rendimiento en algunas tareas de Teoría de la Mente y Ajuste Perceptivo

En último lugar, aquellos alumnos/as que perciben mejor el rechazo de sus compañeros/as tienen mayor dificultad para realizar la tarea de *Ironía* ($U= 25.000$; $p= 0.092$; $r= 0.351$) (Figura 7).

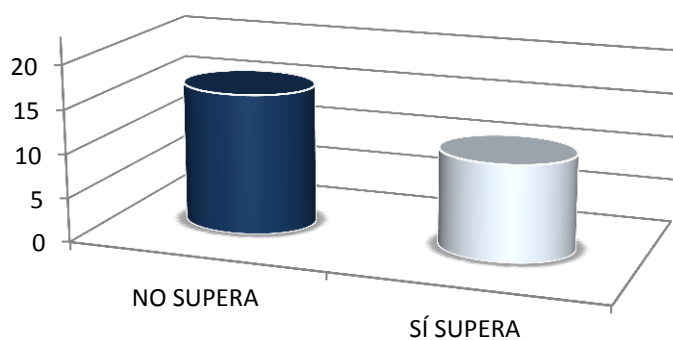


Figura 7. Rendimiento en la tarea de Ironía en relación a la Percepción Sociométrica

3.2.2. Empatía y Percepción Sociométrica

Para conocer si hay relación entre Empatía y Ajuste Perceptivo se ha utilizado el Coeficiente de Correlación de Pearson. El resultado obtenido muestra una relación significativa entre empatía y ajuste perceptivo ($r = -0,498; p < 0,05$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Teoría de la Mente y Empatía en relación a la Aceptación entre Iguales

Al estudiar la relación entre las habilidades de Teoría de la Mente y de Empatía y la aceptación o el rechazo que tiene un niño/a por parte de sus compañeros, se han observado resultados interesantes que pueden ayudar a conocer mejor el desarrollo cognitivo-emocional de los niños/as y cómo influye en sus relaciones sociales.

Aunque no se han obtenido resultados significativos en los análisis de relación entre ToM y Estatus Sociométrico, sí ha sido interesante comprobar que aquellos alumnos/as *Controvertidos* consiguen mejores resultados en las tareas de ToM, demostrando que tienen una comprensión social algo más desarrollada que los alumnos/as *Promedio*.

Con respecto a la relación entre Estatus Sociométrico y cada una de las tareas de ToM sí que se han obtenido resultados significativos. Como ha mostrado el estudio realizado, los niño/as *Rechazados* por sus iguales tienen una mayor dificultad para realizar ciertas tareas de la ToM, entre ellas se encuentran: Falsa Creencia de Localización, Doble Farol, Frase Hecha, Emociones-Contrarias y Apariencia-Realidad. Los niños/as *Ignorados* tienen mayor dificultad en entender la tarea de Doble Farol. Los niños/as *Promedio* les resulta más difícil entender las tareas de Doble Farol y Emociones-Contrarias. En última instancia, se comprueba de nuevo que los niños/as *Controvertidos* son los que comprenden mejor las tareas de ToM. Se puede destacar que los niños/as que se encuentran *Rechazados* por parte de sus iguales no comprenden eficientemente ciertos estados mentales, lo cual, muy probablemente para su edad, ya deberían haber desarrollado.

Las diversas investigaciones como la de Crick y Dodge (1994) también indican que los niños *Rechazados* tienen peores puntuaciones en la ToM, destacando que,

aunque pueden llegar a comprender la ‘creencia falsa’ tienen dificultades para entender ciertos estados mentales y situaciones sociales.

Éste estudio corrobora una vez más la relación entre la posición que ocupa un niño/a con respecto a sus iguales y el buen desarrollo cognitivo-emocional.

Por otro lado, se ha comprobado la relación que tiene el número de nominaciones, positivas o negativas, que obtiene un niño/a de sus iguales y la comprensión de estados mentales. A diferencia de la variable de estatus sociométrico, las nominaciones entre iguales no especifican en qué posición con respecto a sus compañeros se encuentra el niño/a, ya que tanto los niños/as *Populares* como *Controvertidos* reciben una mayor cantidad de nominaciones positivas; igual ocurre con los niños/as *Rechazados* o *Controvertidos* que reciben una mayor cantidad de nominaciones negativas. De éste modo, los niños/as que reciben mayor cantidad de nominaciones positivas (*Populares* y *Controvertidos*), son capaces de percibir mejor los estados emocionales de las personas, incluso percatarse de si alguien tiene un sentimiento (tristeza) pero manifiesta externamente otro totalmente contradictorio (alegría). Estos niños/as también tienen mayores habilidades de comprensión de la persuasión, siendo capaces de percibir mejor que sus compañeros cómo otras personas persuaden con sutileza.

Con respecto a la tarea de Falsa Creencia de Localización de 2º Orden los niños/as con mayores nominaciones positivas son capaces de realizarlo correctamente, en cambio los niños/as con mayores nominaciones negativas (*Rechazados* y *Controvertidos*) muestran mayores dificultades. Por lo tanto, se demuestra que aquellos niños/as aceptados por sus iguales son capaces de intuir mejor los pensamientos que, en un momento dado, puede tener una persona sobre las intenciones y/o creencias de otra, todo lo contrario que aquellos niños/as con mayores nominaciones negativas, a los que les resulta más complicado de percibir.

Se observa que hay una relación entre Empatía y Aceptación entre Iguales; los niños/as que tienen un mayor número de nominaciones negativas por parte de sus compañeros muestran una mayor *Empatía Cognitiva* pero no una mayor *Empatía Afectiva*; es decir, que aquellos niños/as *Rechazados* o *Controvertidos* son capaces de identificar y comprender mejor las emociones de los demás pero no sentirlas.

4.2. Teoría de la Mente y Empatía en relación a la Percepción Sociométrica

La relación entre la Teoría de la Mente y la Empatía con la Percepción Sociométrica ha mostrado resultados interesantes en este estudio. Se ha observado que aquellos alumnos/as que se perciben como Aceptados por parte de sus iguales son capaces de percibir mejor las emociones de los demás y saber si tienen un determinado sentimiento pero muestran externamente otro contradictorio. Estos niños/as comprenden mejor la tarea de Doble Farol y cuándo se ha producido un malentendido. Además, también son capaces de entender cuándo una persona cree conocer los pensamientos, creencias e intenciones de otra. Por otro lado, los alumnos que son hábiles para percibir su rechazo suelen comprender mejor un comentario irónico.

Con respecto a la relación entre la Empatía y la Percepción Sociométrica se ha observado que aquellos niños/as que se perciben como *Rechazados* por parte de sus iguales suelen tener mayor *Empatía Afectiva*, es decir, son capaces de sentir las emociones de los demás.

En el proceso de éste estudio se ha observado cómo la relación entre los factores cognitivos-emocionales con la aceptación entre iguales y con la percepción sociométrica puede indicar si un niño/a evoluciona adecuadamente a la hora de relacionarse con sus compañeros/as. Además, puede servir de ayuda para futuras investigaciones con el propósito de prevenir situaciones de acoso escolar, integrar a niños/as que por diversas razones no se relacionan adecuadamente con sus iguales y, en definitiva, conocer mejor a los alumnos/as para guiarles y ayudarles en el desarrollo de sus habilidades sociales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current opinion in neurobiology*, 11(2), 231-239.

Bacete, F. J. G., García, I. S., & Casares, M. I. M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child development*, 69(1), 140-153.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.

Blanch-Hartigan, D., Andrzejewski, S. A., & Hill, K. M. (2012). The effectiveness of training to improve person perception accuracy: a meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 34(6), 483-498.

Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & van Hell, J. G. (2014). Social understanding of high-ability children in middle and late childhood. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 259-271.

Bosacki, S., & Wilde Astington, J. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8(2), 237-255.

Brüne, M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind—evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome.

Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: what have we learned about cognitive development?. *Trends in cognitive sciences*, 9(3), 104-110.

Cillessen, A. H., & Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 650-676.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 142-144.
- 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.
- Filippova, E., & Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child development*, 79(1), 126-138.
- García Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula.
- García, I. S., García-Bacete, F. J., & Casares, M. I. M. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Happé, F.G.E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Hoglund, W. L., Lalonde, C. E., & Leadbeater, B. J. (2008). Social-cognitive Competence, Peer Rejection and Neglect, and Behavioral and Emotional Problems in Middle Childhood. *Social Development*, 17(3), 528-553.
- Kaland, N., Moller-Nielse, A., Smith, L., Lykke Mortensen, E., Callensen, K. y Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *Eur Chil Adolesc Psychiatry*, 14, 73-82.

- Malloy, T. E., Albright, L., & Scarpati, S. (2007). Awareness of peers' judgments of oneself: Accuracy and process of metaperception. *International Journal of Behavioral Development, 31*(6), 603-610.
- Martín, E., & De Bustillo, M. C. M. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema, 21*(3), 439-445.
- Merino-Soto, C., & Grimaldo-Muchotrigo, M. (2015). Validación Estructural de la Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale) Modificada en Adolescentes: un Estudio Preliminar. *Revista Colombiana de Psicología, 24*(2), 261-270.
- Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological bulletin, 135*(5), 749.
- Mizokawa, A., & Koyasu, M. (2015). Digging deeper into the link between socio-cognitive ability and social relationships. *British Journal of Developmental Psychology, 33*(1), 21-23.
- Neal, J. W., Neal, Z. P., & Cappella, E. (2014). I know who my friends are, but do you? Predictors of self-reported and peer-inferred relationships. *Child development, 85*(4), 1366-1372.
- Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Gómez-Taibo, M. L., & Resches, M. (2014). Language development of low risk preterm infants up to the age of 30months. *Early human development, 90*(10), 649-656.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences, 1*(04), 515-526.
- Salley, C. G., 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.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British journal of developmental psychology, 20*(4), 545-564.

Steiner, H. H., & Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review, 15*(3), 215-246.

Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica, 7*(1), 6-27.

Tirapu-Ustárroza, J., Pérez-Sayesa, G., Erekatxo-Bilbaoa, M., & Pelegrín-Valerob, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Rev Neurol, 44*(8), 479-489.

Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. *Child Development, 57*(2), 523-541.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Belief about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.

6. ANEXOS

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. 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)
2. 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
3. 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
4. Creencia- Emoción (Deseo+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)
5. 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)
6. 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)
7. Faux Pas (Meteduras de pata)	Predecir que lo que una persona dice produce una emoción negativa en un tercero y atribuir al segundo un desconocimiento sobre cierta información relativa al tercero... [A desconoce algo sobre B y sus palabras sobre ese algo que desconoce molestan a B] Se presentan una serie de historias en las que un personaje dice involuntariamente algo incómodo o embarazoso. Evalúa la habilidad para identificar la afirmación incómoda.	Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones y Plaisted (1999)
8. Comprensión de sentidos no literales	Se presentan una serie de historias en las que un personaje dice algo que no es literalmente cierto por razones diversas (simil, broma, ironía, sarcasmo, mentira piadosa, mentira malvada o persuasión, doble farol, simulación). Evalúa la capacidad para comprender las intenciones, creencias y sentidos no literales y explica por qué el personaje dice lo que dice.	Happé (1994); Kaland et al, (2002)

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

Tarea 1. Creencia falsa explícita

Materiales:

- Mochila*
- Armario*
- Muñeco

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

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

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

Tarea 2. 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
<p>[Se le enseña al niño un tubo de Smarties, una caja de tiritas, u otro recipiente del que cabe esperar su contenido, con un lápiz dentro o cualquier otro objeto que no sea el esperado]</p> <p>"Aquí hay un tubo de Lacasitos. ¿Qué crees que hay dentro del tubo de Lacasitos?"</p> <p>"Vamos a ver que hay dentro (se abre el tubo), Oh! Mira, hay un LAPIZ dentro [se muestra al niño, se vuelve a introducir en el tubo y se cierra]</p> <p><u>Pregunta de control 1:</u> "¿Qué hay dentro del tubo?"</p> <p>[Aparece un muñeco] "Mira este niño, se llama Jorge, él nunca ha visto lo que hay dentro del tubo"</p> <p><u>Pregunta Test:</u> "¿Qué cree Jorge que hay dentro del tubo?"</p> <p>¿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>	

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

Tarea 3. 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
<p>Esta es María y este Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (ídem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se 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>	<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>	

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

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

Tarea 4. Creencia- Emoción (Deseo+Creencia: Emoción)

Materiales:

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

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

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

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

Tarea 5. Fingir emoción: 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
<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 que está según su cara (how he looks on his face). Puede que se sienta de una manera por dentro pero parezca otra cosa por fuera; o puede que realmente sienta por dentro lo mismo que parece por fuera. Quiero que me digas cómo se siente realmente por dentro y qué parece por fuera (por su cara)"</p> <p>"Esta historia es sobre Juan. Juan y sus amigos estaban jugando. Una niña mayor, Rosa, dijo una broma cruel sobre Juan y todos los demás se rieron. Todos los demás pensaron que era muy gracioso, pero Juan no.</p> <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><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)</p> <p><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)</p> <p><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?"</p> <p><u>Pregunta TEST, emoción aparente:</u> ¿Qué cara intenta poner el niño cuando todos se ríen? (Feliz, triste o normal)</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

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

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

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

Tarea 6. 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

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Esta es María y este Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (ídem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se hace salir a la muñeca de la casa). Paco pone la bola en su cesta (se coloca la bola en la cesta). María ve por la ventana cómo Paco cambia la bola de la caja a la cesta (se asoma a María por la ventana mientras cambiamos la bola de forma que Paco no pueda estar viendo a María). Ahora vuelve María, PAUSA, ATIENDE Y PIENSA:</p> <p><u>Preguntas TEST:</u> (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><u>Preguntas control:</u> 1) Pregunta de Realidad: ¿Dónde cree María que está la bola?</p> <p>2) Pregunta de Memoria 1: ¿Ha visto María que Paco ponía la bola en su cesta?</p> <p>3) Pregunta de Memoria 2: ¿Ha visto Paco que María miraba por la ventana cuando él cambiaba la bola de la caja a la cesta?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

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.

Dra. Carmen Barajas

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

Tarea 7. Faux Pas / Meteduras de Pata

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

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

<p>3. Juan estaba en los baños del colegio (en una de las "cabinas"). Samuel y Eduardo estaban cerca, en los lavabos. Samuel dijo "Sabes? el niño nuevo de la clase, que se llama Juan, no parece realmente raro?!" En ese momento Juan salió del baño. Pedro dijo "Hola Juan ¿vas a jugar al futbol ahora?"</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Dónde estaban hablando Samuel y Eduardo? ➤ ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabían Samuel y Eduardo que Juan estaba en el baño? ➤ 		
<p>4. Carolina ayudó a su madre a hacer una tarta de manzana para su tío, que vino a visitarlas. Carolina trajo la tarta de la cocina y dijo "La he hecho para tí". El tío Tomás respondió "Mmmm. Tiene muy bien pinta. Me encantan las tartas, excepto las tartas de manzana, por supuesto!"</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué tipo de trata había hecho Carolina? ➤ ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía el vecino que la tarta era de manzana? ➤ 		
<p>5. Jaime le compró a Ricardo un avión de juguete por su cumpleaños. Unos cuantos meses después, los dos estaban jugando con el avión y a Jaime se le cayó sin querer. "No te preocupes" dijo Jaime Roberto "nunca me ha gustado ese avión. Alguien me lo regaló por mi cumpleaños".</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ➤ 		

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué le regaló Jaime a Ricardo por su cumpleaños? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Ricardo que Jaime era el que le había regalado el avión por su cumpleaños? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ➤ 	
<p>6. Julia tenía el pelo corto y rubio. Fue a casa de su tía Carmen. Tocó el timbre. Abrió María, una vecina, y dijo "Hola", miró a Julia y dijo "Creo que no conozco a este niño, ¿cómo te llamas?" La tía Carmen dijo "¿Quién va a querer una taza de té?"</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿A casa de quién fue Julia? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía María que Julia era una niña? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ➤ ➤ ➤ 	
<p>7. El maestro Antonio le dijo a toda la clase "Uno de los niños de nuestra clase, Jorge, está muy enfermo". Toda la clase se quedó muy triste y se quedaron todos sentados y quietos. Entonces una niña, Beatriz, que llegó tarde, entró en la clase y dijo "¿Sabéis mi nuevo chiste sobre personas enfermas?" El maestro le dijo "Siéntate y continúa con tu tarea".</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué le dijo el maestro a toda la clase al principio de la historia? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Beatriz que Jorge estaba enfermo? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ➤ ➤ ➤ 	

<p>8. Eduardo estaba en un restaurante. Derramó su café en el suelo sin querer. Jaime era otra persona que estaba en el restaurante, estaba de pie al lado de la caja esperando para pagar. Eduardo se acercó a Jaime y le dijo "Lo siento mucho, he derramado mi café. ¿Podría usted limpiarlo?"</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Dónde ocurre la historia? ➤ ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Eduardo que Jaime era un cliente? ➤ 		
<p>9. Miguel se acababa de cambiar de casa. Miguel fue a comprar con su madre y compraron unas cortinas nuevas. Cuando Miguel las acababa de colocar, su mejor amiga, Luisa fue a la casa y dijo "Oh, esas cortinas son horribles!, espero que vayas a comprar unas nuevas". Miguel preguntó "¿Te gusta el resto de mi habitación?"</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ➤ ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué era lo que Miguel acababa de comprar? ➤ ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Luisa que las cortinas eran nuevas? ➤ 		
<p>10. La madre de Elena estaba preparando una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Elena. Invitó a María y le dijo "¡No se lo digas a nadie, especialmente a Elena!" El día antes de la fiesta María y Elena estaban jugando juntas y María se manchó su vestido nuevo. "Oh", dijo María, "¡Me iba a poner este vestido para tu fiesta!". "¿Qué fiesta?" dijo Elena. "Vamos", dijo María, "a ver si mi madre puede quitar la mancha".</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ➤ 		

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho?	➤	
▪ Pregunta de Comprensión: ¿Para quién era la fiesta sorpresa?	➤	
▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Se acordaba María de que la fiesta era una sorpresa?	➤	

Tarea 8.

Comprensión de sentido no literal (Happé) y (Kaland): distinguir entre mentira y otras afirmaciones deliberadamente falsas (broma, ironía, sarcasmo, mentira piadosa, etc.)

Simil / Simulación

Katie y Emma están jugando en la casa. Emma coge un plátano del frutero y lo sujeta en su oído. Le dice a Katie, '¡Mira! ¡Este plátano es un teléfono!'
¿Es cierto lo que Emma dice?
¿Por qué dice eso Emma?

Broma

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

Ironía

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

Sarcasmo

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

Mentira piadosa

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

Persuasión

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

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

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

Tarea de insinuación

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

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

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

Pregunta: ¿Qué quiere Rebecca que haga su padre?

Doble farol

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

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

Mentira

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

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

Frase Hecha

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

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

Malentendido (mala interpretación)

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

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

Emociones contrarias

Ana quiere ir a los columpios del parque. Pero para llegar al parque sabe que tiene que pasar por la casa del Sr. Jones. El Sr. Jones tiene un perro muy feroz y desagradable; y cada vez que Ana pasa junto a la casa el perro salta a la verja y ladra. A Ana eso le asusta muchísimo y odia pasar por la casa del Sr. Jones por el perro tan desagradable. Pero Ana tiene muchas ganas de ir a jugar a los columpios. Cuando la madre de Ana le pregunta "¿Quieres salir a los columpios?", Ana dice "No".

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

Olvido

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

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

Apariencia-Realidad

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

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

TAREA	AUTOR/ES
Falsa creencia explícita	Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. <i>Child Development</i> , 57(2), 523-541.
Falsa creencia sobre contenido (1º orden)	Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. <i>Child Development</i> , 57(2), 523-541.
Falsa creencia sobre localización o Cambio de Localización (1º orden)	Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Belief about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. <i>Cognition</i> , 13, 103-128.
Creencia- Emoción	Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. <i>Child Development</i> , 57(2), 523-541.
Emoción real-aparente	Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. <i>Child Development</i> , 57(2), 523-541.
Falsa creencia sobre localización o Cambio de Localización de 2º orden	Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 29, 407-418.
Faux Pas	Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 29, 407-418.
Comprensión de sentidos no literales	Happé, F.G.E. (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. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 24(2), 129-154. Kaland, N., Moller-Nielse, A., Smith, L., Lykke Mortensen, E., Callensen, K. y Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. <i>Eur Chil Adolesc Psychiatry</i> , 14, 73-82.

Dra. Carmen Barajas
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale (BES)

1 =Muy en Desacuerdo 2= En Desacuerdo 3= Indeciso
4= De acuerdo 5=Muy de acuerdo

Ítems	Factor	Respuesta
“Las emociones de mis amigos me afectan mucho”.	Afectiva	1 2 3 4 5
“Después de estar con un amigo que se siente triste, yo me siento triste también”.	Afectiva	1 2 3 4 5
“Yo me asusto cuando veo los personajes de una buena película de miedo.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Yo siento que me implico fácilmente en los sentimientos de los demás.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Yo me pongo triste cuando otras personas lloran.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Los sentimientos de los demás me molestan mucho.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Muchas veces me pongo triste cuando veo cosas tristes en la televisión o en una película.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Ver a una persona enfadada afecta a mis sentimientos.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Yo me asusto cuando mis amigos están asustados.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Muchas veces siento que me implico en las emociones de mis amigos/as.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“La tristeza de mi amigo/a me hace sentir triste.”	Afectiva	1 2 3 4 5

Ítems	Factor	Respuesta
“Yo entiendo la alegría de un amigo/a cuando hace algo bien”.	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Para mí es fácil saber cuando mis amigo/s se sienten asustados/as.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Cuando otra persona se siente triste, normalmente puedo entender cómo se siente.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Normalmente me puedo dar cuenta cuando mis amigos/as tienen miedo.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Muchas veces entiendo cómo se sienten los demás sin que me digan nada.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Normalmente me doy cuenta cuando las personas están de buen humor.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Normalmente me doy cuenta rápidamente si un/a amigo/a está enfadado/a.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Normalmente soy consciente de los sentimientos de mi amigo/a.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Para mí es fácil saber cuando mis amigos/as están contentos/as.”	Cognitiva	1 2 3 4 5

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.....

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

1.....

2.....

3.....

3b. ¿Por qué crees que a estos niños/niñas les gusta tanto jugar contigo?

1.....

2.....

3.....

4a. Dime a qué 3 niños o niñas de tu clase no les gusta nada jugar contigo

1.....

2.....

3.....

4b. ¿Por qué crees que a estos niños/niñas no les gusta jugar contigo?

1.....

2.....

3.....



ANEXO II

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

CURSO ACADÉMICO 2015/6

Nombre y apellidos del estudiante	Victoria Eugenia Gordo Domínguez
DNI	53368078M
Grado en Psicología/Logopedia	Psicología
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	TEORÍA DE LA MENTE Y EMPATÍA. 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 12 de septiembre de 2016

Firma del tutor/a:



Firma 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	Victoria Eugenia Gordo Domínguez
DNI	53368078M
Universidad o institución de destino ¹	Universidad de Málaga
Título del TFG	TEORÍA DE LA MENTE Y EMPATÍA. 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 12 de Septiembre de 2016

Firma del estudiante:

Fdo. Victoria Eugenia Gordo Domínguez.

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

