

*Teoría de la Mente y
Sugestionabilidad del recuerdo
episódico: Diferencias entre niños
populares versus rechazados por sus
iguales*

María Del Pilar Torralvo Ruiz

DNI: 25350907-P

Tutora: Carmen Barajas Esteban

**Departamento de Educativa y
Evolutiva**

Facultad de Psicología

TEORÍA DE LA MENTE Y SUGESTIONABILIDAD DEL RECUERDO EPISÓDICO:

DIFERENCIAS ENTRE NIÑOS POPULARES VERSUS RECHAZADOS POR SUS IGUALES

Índice

- Resumen.....	3
- Palabras Clave.....	3
1. Introducción.....	3
1.1. Teoría del Mente.....	3
1.2. Sugestionabilidad del Recuerdo Episódico.....	4
1.3. Comprensión de la mente y relación con los iguales.....	8
2. Procedimiento.....	12
2.1. Participantes.....	12
2.2. Instrumentos.....	13
2.3. Procedimiento.....	15
3. Resultados.....	16
3.1. Teoría de la Mente.....	16
3.2. Sugestionabilidad del recuerdo episódico.....	17
3.3. Teoría de la Mente y Sugestionabilidad del recuerdo episódico.....	17
3.4. Estatus Sociométrico.....	18
3.4.1. Teoría de la Mente y Estatus Sociométrico.....	18
3.4.2. Sugestionabilidad del recuerdo episódico y Estatus Sociométrico.....	19
3.4.3. Relación de la Teoría de la Mente y Sugestionabilidad del recuerdo episódico teniendo en cuenta el Estatus Sociométrico.....	21
4. Conclusión y discusión.	22
4.1. Teoría de la Mente.....	22
4.2. Sugestionabilidad del recuerdo episódico.....	22
4.3. Relación entre Teoría de la Mente y Sugestionabilidad del recuerdo episódico.....	23
4.4. Teoría de la Mente y Sugestionabilidad del recuerdo episódico teniendo en cuenta el Estatus Sociométrico.....	24
5. Referencias bibliográficas.....	27
6. Apéndices.....	30
Apéndice 1. Escala de Sugestionabilidad (adaptada de BBSC, Melinder et al, 2005).....	31
Apéndice 2. Batería de la Teoría de la Mente y Presentación utilizada para su administración.....	32

Resumen

Este estudio está centrado en analizar la relación entre Teoría de la Mente y sugestionabilidad del recuerdo episódico en niños de 4 años y 6 años, y observar si existen diferencias entre los niños populares y los niños rechazados por sus iguales en Teoría de la Mente (ToM) y sugestionabilidad en el recuerdo episódico. Los resultados indican que los niños que tienen un nivel alto en ToM, tienen baja vulnerabilidad a la sugestionabilidad del recuerdo episódico, y a la inversa, los niños con bajo nivel en ToM tienen una alta vulnerabilidad a la sugestionabilidad del recuerdo episódico. Teniendo en cuenta el estatus sociométrico del niño, se obtienen como resultados que los niños populares tienen mayor puntuación en ToM, al igual que una mayor resistencia a la sugestión en comparación con los rechazados de su misma edad.

Palabras Clave: Teoría de la Mente, Sugestionabilidad, Recuerdo episódico, Estatus Sociométrico.

1. Introducción

1.1. Teoría de la Mente

Los seres humanos poseemos intencionalidad ya que nos movemos para buscar nuestras metas, tenemos objetivos y necesidades. Basándonos en los múltiples estudios realizados sobre la Teoría de la Mente se puede comenzar definiendo a ésta como a la habilidad para atribuir a sí mismo y a los demás estados mentales e intencionalidad; nos vemos como agentes con deseos, ideas, creencias y emociones. Esto nos sirve para comprender, explicar y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, intenciones y creencias (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007).

La Teoría de la Mente constituye un constructo muy complejo ya que abarca múltiples niveles de complejidad, diversos términos, y los estados mentales no son directamente observables. No sólo constituye el comprender el estado mental de los demás también se refiere a la introspección, es decir a la representación de los estados mentales propios. Esta definición de la ToM abarca aspectos de la metacognición, aspectos cognitivos como los relacionados con saber interpretar la mentira, ironía y las metáforas; y dentro de lo emocional, el saber interpretar las emociones sociales, tanto las propias como ajenas.

Cuando hablamos de ToM, no se hace referencia a algo categorial que se tiene o no se tiene, digamos que llega a ser una dimensión, donde se puede estar en un continuo, desde tener un alto a un bajo desarrollo (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007). El desarrollo de la Teoría de la Mente seguiría la siguiente secuencia: Cuando el niño nace comienza con aspectos rudimentarios como es el reconocimiento facial de emociones. Algo después, atribuye intenciones y objetivos a los demás, esto ocurre paralelamente a la comprensión de las emociones básicas (tristeza, alegría, ira, etc.). A continuación, los niños empiezan a comprender deseos; además, entienden que los demás pueden tener deseos, creencias y conocimiento diferentes a los suyos propios. Posteriormente comienzan a comprender que las creencias de los demás pueden ser falsas. Un paso más ocurre cuando empiezan a hacer combinaciones entre los estados mentales, entender varios estados mentales relacionados entre sí en una misma situación. Finalmente, un nivel alto en ToM consiste en realizar correctamente las pruebas de segundo orden, es decir, un estado mental sobre otro estado mental en una misma situación, donde la recursividad es más compleja (Happé, 1994; Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007).

1.2. Sugestionabilidad del recuerdo episódico

La ToM incluye el saber representar estados mentales propios; dentro de la introspección estaría el tener una baja o alta resistencia a la sugestión del recuerdo episódico, es decir a aceptar como verdadera una información incongruente con el recuerdo episódico de los acontecimientos directamente experimentados (Melinder, Endestad y Magnussen, 2006). Además, de llegar a incorporar esa información a la memoria posteriormente dentro del recuerdo de ese evento (Melinder, 2006). Se han realizado diversos estudios sobre este tema ya que preocupa el grado en que un niño puede codificar, almacenar, recuperar o modificar un evento influido por una amplia variedad de factores sociales y psicológicos, cognitivos (Gopnik, 2010).

Hablando sobre la sugestionabilidad en recuerdos episódicos de manera más amplia se puede ofrecer una visión social de este término refiriéndonos a que se puede aceptar una serie de datos siendo completamente consciente de las divergencias que existen entre algún evento original vivido y la información nueva que resulta confusa, aceptándola influidos en

algunos casos por la demanda social. Esta forma de sugestionabilidad no involucra la alteración de la memoria (Ceci y Bruck, 1993). La sugestionabilidad del recuerdo episódico puede resultar de la información provisional precedida o seguida a un evento.

Si se quiere saber cuánto de sugestionable es una persona se puede evaluar ambos tipos de sugestión (de tipo social o cognitiva). La sugestión experimental o de tipo cognitiva, es la manera en la que las preguntas sugestivas se utilizan para influir en las personas, es decir cómo se prepara una situación conscientemente para que haya sugestión. Y por otro lado, la sugestionabilidad de tipo social que serían las características de cada ser humano, su respuesta y su vulnerabilidad para cambiar de opinión (Diges, Moreno y Perez-Mata, 2010). Es importante estudiar todo ello ya que algunas preguntas, pueden implícitamente contener sobornos, amenazas y otras formas de inducir un cambio, pueden llevar a que el niño y en algunos casos los adultos cambien de opinión (Ceci y Bruck, 1993). Las preguntas que más sugestionabilidad generan son las que se responden de manera dicotómica, sí o no.

Son múltiples los estudios que recuerdan que la edad es una variable importante vinculada a la sugestionabilidad del recuerdo episódico, aunque no explique el fenómeno y los cambios observados en los menores (Diges, Moreno y Perez-Mata, 2010; Melinder, Endestad y Magnussen, 2006). Mediante los estudios con niños de diferentes edades se puede ver la serie de cambios que tienen lugar a medida que se evoluciona en la comprensión de la mente y memoria, entre otros procesos. Es decir, esos cambios evolutivos estarían relacionados con la edad. Aunque hay que decir que existe una etapa en la que el niño comienza a organizar semánticamente el conocimiento y puede conllevar que sean igual de sugestionables que los niños más pequeños (Perner, Kloo y Gornik, 2007).

Cuánto menos edad tengan los niños más sugestionables son, por lo que tienen más dificultades a la hora de contar un relato fiable y válido sobre algo ocurrido. Ese peor o mejor recuerdo de un acontecimiento pasado influirá en el grado de sugestión que se pueda inducir en un niño, ya que si le es difícil distinguir entre lo vivido (memoria autobiográfica) y lo que le han contado, el grado de vulnerabilidad a la sugestión será altísimo (Diges, Moreno y Perez-Mata, 2010; Melinder, Endestad y Magnussen, 2006). Hay diferencias en la manera en cómo se recuerda y en la cantidad (Perner, Kloo y Gornik, 2007; Gopnik, 2010).

Se puede inducir que hay múltiples factores que influyen en la vulnerabilidad a la sugestión, no solo la edad, como sería el caso de la memoria y la inteligencia. La Teoría de la

Mente es esencial para recordar hechos del pasado cómo vividos, es decir, saber interpretar y recordar adecuadamente algo como experimentado por uno mismo.

Son diversas las teorías que intentan explicar el proceso de influencia en qué consiste la sugestionabilidad. Según la primera de ellas, los niños que se encuentran en una etapa inicial de la ToM a medida que adquieren experiencia van cambiando sus ideas sobre los procesos mentales de conocimiento y creencias, por ello algunos investigadores entienden que la mente trabaja vinculando el nuevo conocimiento que está aprendiendo con información de experiencias anteriores con ese mismo o similar sujeto, objeto o suceso. Esto puede generar confusión e inseguridad y por ello ser más sugestionables. Se intenta explicar la sugestionabilidad del recuerdo episódico como la idea de que la representación que tiene una persona en un momento determinado ante un suceso está basada en su conocimiento sobre otras experiencias similares que ya ha vivido y ha sabido interpretar (Ceci y Bruck, 1993).

Otra hipótesis que pretende explicar la influencia al cambio de opinión, es que depende de la forma en la que se adquiera un conocimiento; las experiencias pueden ser oídas, vistas o escuchadas. Es decir, dependerá del formato de codificación (visual, semántica, etc.). No es lo mismo algo que te han contado a algo que has visto (Ceci y Bruck, 1993).

Una tercera hipótesis sobre la sugestionabilidad del recuerdo episódico entiende que la mente representa el mundo y un mismo suceso o evento puede ser representado o asimilado de distinta manera de cómo realmente es. Dos personas pueden tener diferente forma de representar o interpretar un evento, o incluso una misma persona puede representar de distinta manera un suceso en dos momentos distintos en el tiempo (Ceci y Bruck, 1993).

Para relacionar la sugestionabilidad del recuerdo episódico con la importancia de la ToM para ésta, es imprescindible que para que haya un menor grado de vulnerabilidad a la sugestión exista un grado alto de comprensión de la mente. Se necesita además comprender que conocer algo es diferente de haberlo experimentado, tener conciencia de un evento que se ha vivido y que es una información que posee porque le ha sucedido y estaba allí; tener claro algo que ocurrió en el pasado y ser capaz de contarlo (ya que la ambigüedad aumenta la vulnerabilidad a la sugestión). Cuando hay conflicto mental sobre algo que ocurrió es imprescindible saber razonar, entender que puede haber diferentes representaciones de un

mismo hecho e incluso cambiar de idea sobre algo que ocurrió; y conocer la fuente de un conocimiento (si es contado, vivido, aprendizaje vicario, etc.) (Bright-Paul y Jarrold y Wright, 2008; Gopnik, 2010).

Por todo ello se espera que los niños con mayores niveles de ToM sean menos sugestionables, cometerán menos errores en las pruebas; es decir, hay una relación a la inversa.

Cuando un niño tiene suficiente nivel de ToM y discrimina entre lo que ha visto y lo que le sugieren, su respuesta puede ir encaminada en dos direcciones, una cognitiva como es que el niño sabe lo que ha visto y rechaza lo demás; y una respuesta más social, que acepta por la presión ejercida aunque sabe que eso no es verdad lo que se le sugiere (Bruck y Melnyk, 2004).

Los niños con bajo nivel en ToM tienen peor recuerdo de los acontecimientos o sucesión de eventos y por tanto, menor reconocimiento sobre algo ocurrido en el pasado (Diges, Moreno y Perez-Mata, 2010; Gluck, Mercado y Myers, 2008). Aunque no fallan tanto a la hora de recordar algo sobre un cuento, características de algún instrumento singular utilizado en pruebas o recuerdo de objetos en situaciones vividas (como puede ser unos muñecos). Pero no influye la edad en la mayor o menor vulnerabilidad, si no que es la capacidad mental (entre ellas la memoria) del niño lo que la determina. Es decir, los niños que menos recuerdan sobre un hecho son más fáciles de sugestionar (Diges, Moreno y Perez-Mata, 2010).

Estudios como el de Welch-Ross (1996) sobre la comprensión de la mente y sus implicaciones en sugestionabilidad del recuerdo episódico, han buscado factores cognitivos relacionados con la memoria e influencias sociales para explicar las diferencias en el comportamiento de los efectos de sugestionabilidad. Welch-Ross (1996) concluye que en los preescolares hay cambios de comportamiento en las habilidades sociales y cognitivas que pueden dificultar su representación de la información, y que esto puede deberse a que estas habilidades en la infancia estén poco desarrolladas aún.

Evaluar Teoría de la Mente y sugestionabilidad del recuerdo episódico es útil para detectar si un niño realmente está seguro de su conocimiento. Por ello se ha estudiado tanto el tema de la sugestionabilidad, especialmente en los casos de entrevistas forenses en los

que es crucial (Renninger y Sigel, 2006). Hay que estar atento a lo que dice el niño cuando explica un suceso, se debe considerar si el niño tiene las habilidades y competencias necesarias para contar algo con sentido. Escuchando lo que relata el niño de su conocimiento y pudiendo puntualizar algunas contradicciones sobre algún evento, todo ello afectará al grado de aceptación de la información que tenga el profesional respecto a lo que ha contado el niño; se debe de poner en el informe si el menor es sugestionable. En el intercambio de información, al evaluar el propio recuerdo de un acontecimiento pasado, si el niño cuenta lo mismo que el entrevistador conoce y encima no cae en preguntas engañosas, se puede observar que si hay contradicción entre lo que el entrevistador intenta sugerir y qué conoce realmente el niño del caso que esta relatando, su conocimiento es claro y conciso.

Un posible instrumento para medir las repuestas cognitivas y sociales seria la escala Book Suggestibility Scale for Children (BSSC; Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg, 2005) para niños de 3 a 7 años. Esta escala contiene un cuento infantil que se lee con apoyo de láminas de imágenes y después se realiza unas cuantas preguntas, la mayoría sugestivas. También hay otras escalas semejantes que utilizan un video y a continuación se realizan preguntas que inducen a las sugestión y otras que no (Scullin y Ceci, 2000).

1.3. Comprensión de la mente y relación con los iguales

Los iguales tienen un papel esencial en el desarrollo del niño, la interacción temprana sirve para su correcta socialización. En esta interacción se consiguen estrategias y valores que no se aprenden en la relación con los adultos. Cuando hablamos de un grupo de iguales nos referimos a un conjunto de personas del mismo nivel de desarrollo, en este caso niños, que interactúan entre sí y que ejercen algún grado de influencia reciproca unos sobre otros.

Las interacciones son regulares en estos grupos, comparten juegos, valores, actitudes, comportamientos, etc. En general viven experiencias compartidas, donde desarrollan el sentimiento de pertenencia a ese grupo. Para que alguien esté bien adaptado al grupo tiene que cumplir las normas establecidas por éste. En este grupo entre iguales se establece unas redes de influencia, aceptación, rechazo, etc.; y para organizarse tiene una estructura.

El factor que mantiene unido al grupo es su sentimiento de pertenencia, que con la edad va evolucionando, es decir, cada vez se sienten más parte de él. Para mantener la organización jerárquica del conjunto, el líder se encarga de mantenerlo unido. Las relaciones de amistad que surjan dentro harán que estén más unidos en general y que se mantenga en el tiempo. Necesitan tener un grupo para una interacción lúdica, cuando esto no ocurre y el niño tiene un aislamiento social, se percibe como rechazado, generándole una baja autoestima.

La etapa preescolar con un rango de edad que va desde los 0 a los 6 años, es en general egocéntrica. Hasta los 2 años los grupos son pequeños, se interactúa más por parejas y no hay preferencias de género a la hora de elegir con quién jugar. A partir de los 2 años, los grupos son más numerosos y comienza a haber división por géneros. La estructura de grupo sirve para que haya una correcta interacción, a estas edades los niños ya se organizan según su popularidad; todo ello muestra las habilidades sociales que tienen y cómo resuelven sus conflictos. Ya hay niños populares, controvertidos, promedios, ignorados y rechazados a edades tan tempranas. Sin embargo, dentro de este tramo de edad hacia los 4 años y medio se produce un salto cualitativo significativo, ocurre un paso importante en la interpretación de los estados mentales (deseos y creencias) de los demás y en la predicción de ciertas conductas a partir de esas atribuciones mentales.

En la etapa escolar (6-12 años) ya sí se va produciendo una descentración de uno mismo. Son más sensibles a los estados mentales de los demás.

El estatus que tiene el niño en su clase se comprueba observando las puntuaciones obtenidas a través de la técnica sociométrica utilizada. Un procedimiento útil para ello es la “nominación de iguales”, donde puede obtenerse varios tipos de subgrupos de niños al aplicar la técnica. La nominación de iguales distingue categorías desde la aceptación al rechazo. Esto es importante para poder localizar en qué posición social se encuentra cada niño en su clase. Con esta técnica se puede obtener la “preferencia social” (número de nominaciones positivas menos el número de nominaciones negativas) y el “impacto social” (suma de las nominaciones positivas y negativas).

Los niños populares son más aceptados ya que son descritos como niños que ayudan y apoyan a sus compañeros, son atentos y respetuosos con los demás y tienen una actitud positiva (Villanueva, Clemente y García, 2000). Se comportan siguiendo las reglas, tienen un

físico atractivo y realizan conductas altruistas. Sin embargo los rechazados por sus iguales, son niños impacientes, impulsivos, que inician peleas, interrumpen en clase, discuten con el profesor, incumplen las normas establecidas en el grupo y lo desorganizan.

El criterio de porqué un niño está dentro de un tipo de estatus sociométrico u otro, cambia con la edad, aunque los aspectos más generales permanecen fijos. Por ejemplo, el ser una persona empática se relaciona con los niños populares en todas las edades. Al igual que las características que se relacionan con un tipo de estatus u otro, las cualidades que se valoran cambian con la edad. Por ejemplo, los niños preescolares se fijan más en características externas, como las físicas. Sin embargo, los niños en edad escolar, se basan en la reciprocidad, cómo se ayudan y cooperan entre ellos. Aunque, eso sí, una vez que un niño se ha asentado en un subgrupo sociométrico ya es difícil que cambie a otro tipo, a no ser que cambie radicalmente las características que lo llevaron a estar en ese subgrupo de estatus aceptado o rechazado por sus iguales (Coie y Dodge, 1983).

Un niño debe ganarse el ser aceptado dentro de un grupo y por ello es importante ver si tiene las habilidades necesarias para hacer amigos y mantenerlos en el tiempo. Al ser una relación simétrica y no incondicional no pueden querer imponer sus deseos, cosa que los niños rechazados no entienden a veces.

Como se ha dicho, el hecho de estar en un subgrupo u otro va a ir determinado por multitud de factores, diferentes entre sí, desde la clase social, hasta aspectos físicos o psicológicos. Estos factores influirán en las relaciones entre iguales y las percepciones que tienen entre los miembros de un grupo.

A la hora de relacionar la comprensión de la mente con la aceptación entre iguales, se puede decir que los niños que muestran un buen nivel en ToM son aceptados por sus iguales, y de esta manera ocurre lo contrario con los rechazados, los cuales tienen baja puntuación en ToM. Es decir, los niños populares tienen mayor sensibilidad de los estados mentales de los demás (Slaughter, 2002).

Los niños que sufren rechazo en el aula por parte de sus iguales se ha encontrado que tienen un comportamiento similar en las tareas de ToM al de los niños promedio de la clase. Aunque se diferencian de ellos en algunas tareas como es en la comprensión de mentiras

piadosas y además los menores rechazados por sus compañeros recurren a la agresividad como forma de resolver los problemas (Villanueva, Clemente y García, 2000).

En el estudio de Villanueva, Clemente y García (2000) no hay diferencias significativas en el entendimiento de la Teoría de la Mente en los tres grupos sociométricos (populares, promedio y rechazados) a los 4 y 5 años. Pero sí hay diferencias significativas en las tareas de la ToM en los niños de 6 años de edad, donde los rechazados obtienen los resultados más bajos en las tareas de mentiras piadosas comparado con los otros dos grupos (populares y promedios). En las respuestas a “Historias extrañas” no hay diferencias significativas entre los tres grupos a la hora de respuesta no agresiva. Pero al evaluar prejuicios agresivos si es significativamente mayor la puntuación de los niños rechazados comparado con los otros dos subgrupos del estatus sociométrico. El mayor porcentaje de prejuicios agresivos en estos niños rechazados aparecen en la tarea de “Mentiras piadosas”. Las pruebas de “Engaño” correlacionan significativamente de manera positiva con el comportamiento prosocial. La prueba de “Mentira piadosa” es la que consigue un mayor número de correlaciones significativas, está relacionada de forma negativa con la agresividad y el comportamiento social rechazado, y de forma positiva con el comportamiento prosocial. En el mismo estudio de Villanueva, Clemente y García (2000) se dividió los niños rechazados en dos grupos, los que utilizaban el comportamiento agresivo y los niños que no, estos dos grupos fueron comparados con los niños promedio que no utilizaban la agresividad. Esta investigación dio como resultado diferencias no significativas entre cualquiera de ambos grupos en alguna de tarea de la ToM.

Los niños y niñas populares son juzgados como personas con un comportamiento más prosocial, mientras que los rechazados tienen una conducta agresiva e incluso son socialmente personas que se apartan.

A los niños rechazados les afecta menos el tipo de información que se le cuente, es decir, si es una historia donde ocurren cosas negativas o positivas, comparado con los niños promedio y populares. Existen diferencias significativas entre rechazados y populares o promedio, sin embargo en populares y promedio no existe esa diferencia respecto a que le afecte igual la información positiva o negativa de una historia o cuento (Rieffe, Villanueva y Meerum, 2005).

Hay estudios como el de Slaughter (2002) que demuestran la correlación que existe entre Teoría de la Mente y la preferencia social, que indican que los niños con alto nivel en ToM también tienen una alta puntuación en preferencia social. Esta relación es más marcada en niños más mayores que en los preescolares. La puntuación en preferencia social a veces no depende de la edad que tenga el grupo. Aunque los análisis demuestran que la puntuación en ToM y puntuación en preferencia social no está significativamente relacionada en la muestra de los niños más pequeños (56,5 meses), sin embargo en los más mayores (65,4 meses) sí es significativa. Estos estudios obtienen como resultado que los niños populares tienen una comprensión de la mente significativamente superior a la de los niños rechazados.

A la hora de tener una mejor o peor competencia social algo que tiene una influencia vital son las relaciones familiares que tenga el niño, es decir, el tipo de apego, las creencias o ideas de los padres, la forma de educar a los hijos, y si tiene hermanos, su interacción con ellos.

Este estudio se propone un doble objetivo, por un lado estudiar la relación existente entre la comprensión de la mente (ToM) y la sugestionabilidad del recuerdo episódico, así como las diferencias evolutivas en esta relación entre niños de 4 y 6 años. El segundo objetivo es estudiar si niños populares y rechazados por sus iguales difieren en ToM y sugestionabilidad del recuerdo episódico, así como el patrón de relación entre ambos.

2. Método

2.1. Participantes

A partir de un grupo de 44 niños (25 niños de 4 años y 19 niños de 6 años) se han seleccionado a 4 alumnos de 4 años (2 niños populares y 2 rechazados por sus iguales) y 4 alumnos de 6 años (2 populares y 2 rechazados) del Colegio Público “Ciudad de Belda” de la localidad de Cuevas de San Marcos, en la provincia de Málaga.

2.2. Instrumentos

Procedimiento sociométrico de “Nominación de iguales” (Apéndice 1).

Para ver cuál era el estatus sociométrico de cada niño se les pide a todos los alumnos que digan 3 niños y/o niñas de su clase con los que le gusta jugar y 3 niños/as con los que no le gusta.

Prueba de sugestionabilidad del recuerdo episódico (Apéndice 2).

La tarea consiste en una prueba de sugestionabilidad del recuerdo episódico, es decir, una prueba para comprobar la resistencia a la sugestión.

Los niños ven un video mudo (“El hombre Orquesta”, de la productora Pixar), a continuación del video se les hacen unas preguntas relacionadas con el video (Apéndice 2). Estas preguntas se adaptaron de la escala BBSC (Melinder, Scullin, Gunnerod y Nyborg, 2005), las cuales algunas son sugestionables y otras no sugestionables, es decir, unas inducen al engaño y otras hacía la verdad. Una vez respondidas esas diez preguntas, inmediatamente se les dice que se han equivocado, que algo está mal y que tienen que volver a responder las cuestiones de nuevo. Aquí nos interesa ver si hay cambios o no, y si son cambios para corregir una pregunta que han contestado de manera errónea la primera vez.

Para calificar y tener unos resultados de la prueba, como el número máximo de la prueba son 5 preguntas sugestionables, la puntuación máxima en la primera contestación a las diez preguntas es de 5 (por tanto cada pregunta sugestionable vale un punto). La segunda vez que responden a las preguntas se califica de la siguiente manera: si cambiaban la respuesta de las preguntas sugestionables para ponerla de manera correcta era -0.5, si se cambiaba y resultaba que ahora era errónea, +0.5. En total la nota máxima que se podía sacar sumando las dos partes era $5+2.5= 7.5$.

Batería de la Teoría de la Mente (que incluía la Escala de Wellman y Liu, 2004). Esta batería consiste en diez tareas, las cuales tienen diferentes demandas cognitivas (Apéndice 3):

Tarea 1: Deseos diferentes. Evalúa la capacidad de atribuir a otra persona deseos diferentes a los propios acerca de los mismos objetos. Ejemplo: A María le gusta la zanahoria, a mí la galleta, ¿Qué preferirá María a la hora de comer, zanahoria o galleta? (Wellman y Liu, 2004).

Tarea 2: Creencias diferentes. Evalúa la capacidad de atribuir a otra persona una creencia diferente a la propia acerca del mismo objeto (cuando el niño no sabe qué creencia o idea es la que corresponde con la realidad) (Wellman y Liu, 2004).

Tarea 3: Acceso al conocimiento. En esta tarea se evalúa que el niño sea capaz de atribuirle a otra persona falta de conocimiento (ignorancia) acerca de lo que hay en una caja, cuando esa persona no ha mirado dentro qué hay. Saber comprender que ver conduce a saber: conocimiento/creencia verdadera, ignorancia (Wellman y Liu, 2004).

Tarea 4: Crear ignorancia. Se le hace una demostración de en qué consiste el juego de jugar a adivinar en que mano está la canica y a continuación se le pide al niño que intente “engañarte” ahora él a ti del mismo modo. Esto es utilizado para ver si el niño es capaz de crear y atribuir ignorancia sobre la localización de un objeto (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986).

Tarea 5: Creencia falsa explícita. En esta tarea se evalúa la demanda cognitiva de que sabiendo el niño 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 o errónea (Wellman y Liu, 2004).

Tarea 6: Falsa creencia sobre el contenido de primer orden. Para que el niño pase la tarea debe de atribuir a otra persona una creencia falsa acerca del contenido (inesperado) de un recipiente característico por contener algo en especial, por ejemplo: bote de Colacao o bote de Lacasitos, cuando el niño sabe qué es lo que contiene. Ej: En el bote de Lacasitos meter un lápiz, y para que realice con éxito la prueba se espera que el niño responda que la otra persona creerá que hay Lacasitos porque no ha mirado en su interior y se espera que haya Lacasitos (Wellman y Liu, 2004).

Tarea 7: Falsa creencia sobre la localización o cambio de localización de primer orden. La demanda cognitiva que es necesaria para pasar esta prueba es la de atribuir una creencia

falsa acerca del lugar donde se encuentra un objeto a una persona que no ha visto cómo se ha realizado el cambio de localización (Wimmer y Perner, 1983).

Tarea 8: Creencia-Emoción. Se requiere en esta tarea que el niño sea capaz de atribuir a otra persona un sentimiento a partir de una creencia equivocada que tiene esa persona (Wellman y Liu, 2004).

Tarea 9: Fingir emoción. Ser capaz de juzgar que una persona puede sentir una cosa pero fingir o aparentemente mostrar una emoción diferente (Wellman y Liu, 2004).

Tarea 10: Falsa creencia sobre localización de segundo orden. La demanda cognitiva de esta prueba es la de atribuir una creencia errónea a una persona acerca del lugar donde otra persona cree que está el objeto, si ésta segunda no ha visto cómo la persona ha observado como cambiaba de lugar el objeto (Núñez, 1993).

2.3. Procedimiento

En primer lugar se realizó el procedimiento de nominación de iguales para ver el estatus sociométrico de la clase de Educación Infantil de 4 años (25 niños en total) y al día siguiente, se realizó en mismo procedimiento en la clase de Primero de Primaria (6 años, 19 niños). Para pasar esta prueba cada niño iba siendo llamado a otra clase para que contestase a las preguntas, además se les decía que no debían de contar nada a sus compañeros.

Una vez tuvimos los resultados del estudio sociométrico pudimos ver la posición social de cada niño, como en este estudio nos centramos en los niños populares y en los rechazados por sus iguales, escogimos a dos de cada subtipo por clase.

A la semana siguiente se realizó la prueba de sugestionabilidad del recuerdo episódico, se les pasó de manera individual y en un aula aparte dónde no hubiese distractores.

Los últimos dos días, se le pasó a los ocho niños la batería de la Teoría de la Mente. Esta batería consistía en diez tareas que requerían diferentes aspectos cognitivos y atribución de estados mentales, de menos a mayor grado de complejidad. Esta prueba también se realizó de manera individualizada y fuera de clase, en un aula donde no hubiese interrupciones.

3. Resultados

3.1. Teoría de la Mente

Para cuantificar los resultados obtenidos en la ToM se ha establecido una puntuación total de esta variable a partir del número de tareas que cada niño realiza correctamente. Así la media que cada grupo de edad obtiene es la media de los 4 niños de cada grupo en la prueba de comprensión de la mente.

A la hora de analizar los datos obtenidos en la Batería de la ToM se ha utilizado el programa estadístico SPSS, realizando una t de Student para muestras independientes tomando como variable independiente los grupos de edad (4 y 6 años). El análisis muestra que no hay diferencias en ToM entre los niños de ambos grupos ($t = -1.389$; $p = .214$).

Los niños de 6 años obtiene una media mayor en ToM ($M = 7.5$, $SD = 3$) que los niños de 4 años ($M = 4.50$, $SD = 3,109$). Como se puede ver en el estadístico descriptivo, hay diferencias en las puntuaciones obtenidas pero no son significativas, la desviación típica es alta en ambos grupos, de hecho hay mucha heterogeneidad dentro del rendimiento tanto en un grupo de edad como en otro.

Puede observarse en la tabla 1, que a medida que se avanza en la batería de ToM, cada vez son más los niños que no pasan las tareas, por ejemplo en la penúltima y última prueba que muy pocos consiguen realizarla con éxito. La mayoría de los niños realizan correctamente la tarea de “Deseos Diferentes”, por tanto no sirve para discriminar las diferencias en comprensión de la mente. Por el contrario, la prueba de cambio de localización de segundo orden solo la pasa dos niños de 6 años. Los niños de 6 años realizan correctamente más pruebas que los niños de 4 años.

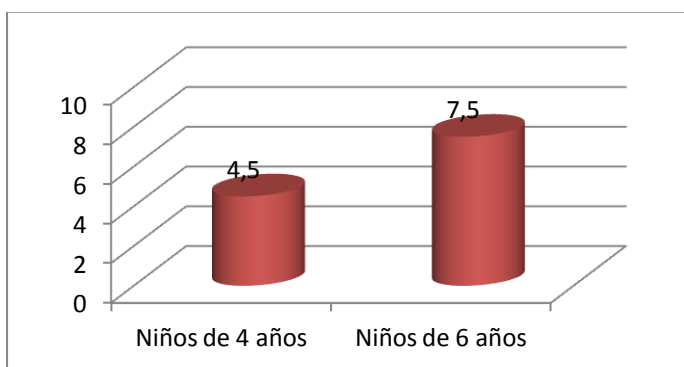


Figura 1. Media en Teoría de la Mente obtenida por cada grupo de edad.

3.2. Sugestionabilidad del recuerdo episódico

Para cuantificar los resultados obtenidos en la prueba de “Sugestionabilidad del recuerdo episódico” se ha realizado una t de Student tomando como variable independiente los grupos de edad (4 y 6 años). Los niños de 4 años han obtenido una puntuación media mayor ($M= 3.75$, $SD= 2.90115$) en sugestionabilidad del recuerdo episódico que los niños de 6 años ($M=1.6250$, $SD= 1.97379$). A pesar de que hay diferencias a simple vista entre los niños de ambos grupos, estadísticamente el análisis realizado de esta variable indica que no son significativas ($t= 1.211$, $p=.701$).

En la Figura 4 y Figura 5 pueden observarse cuáles son las puntuaciones mínimas y máximas que han obtenido los participantes del estudio en la prueba de sugestionabilidad del recuerdo episódico. Un niño de 4 años obtiene la máxima puntuación posible en vulnerabilidad a la sugestión (7.5) y dos niños de 6 años obtienen la mínima puntuación (0) en la escala de vulnerabilidad a la sugestión del recuerdo episódico.

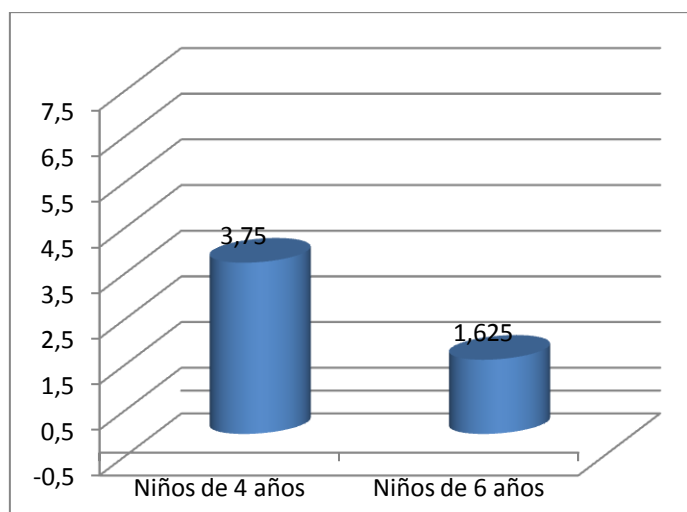


Figura 1. Media en la prueba de Sugestionabilidad del recuerdo episódico obtenida por cada grupo de edad

3.3. Teoría de la Mente y Sugestionabilidad del recuerdo episódico

Para comprobar si existía una relación entre Teoría de la Mente y sugestionabilidad del recuerdo episódico se realizó con el programa estadístico SPSS una correlación bivariada de Pearson. El análisis de los resultados (-0.883 , $p=.004$) indica que la correlación existente entre ambas variables es a la inversa y muy significativa. Es decir, los niños con un alto nivel en ToM muestran un grado bajo de sugestionabilidad del recuerdo episódico, mientras que en

los niños con un bajo nivel en comprensión de la mente, el nivel de sugestionabilidad del recuerdo episódico es alto (Figura 3).

Esta correlación a la inversa es aún más marcada en los niños de 6 años; puede apreciarse en la Figura 3 que estos niños tienen un grado más alto de puntuación en ToM y una media más baja en vulnerabilidad a la sugestión del recuerdo episódico. Sin embargo en los niños de 4 años, esta relación a la inversa no es tan marcada y están más igualadas las medias de ambas variables.

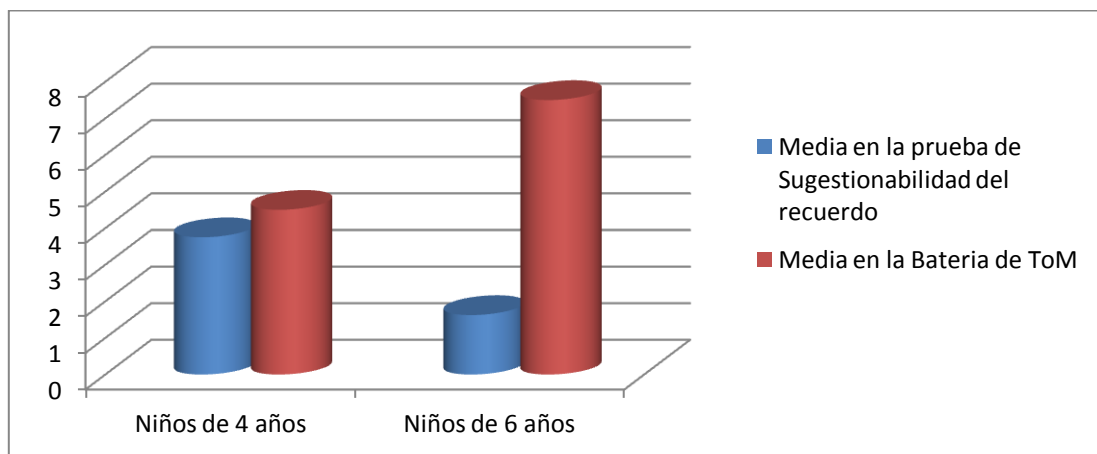


Figura 2. Relación entre ToM y Sugestionabilidad

3. 4. Estatus Sociométrico

3.4.1. Teoría de la Mente y Estatus Sociométrico

Relacionando la variable ToM con las categorías de Estatus Sociométrico, popular y rechazado, puede verse que los niños populares tienen unas puntuaciones en general más altas en ToM que los niños rechazados por sus iguales, llegando en algunos casos a ser más del doble de tareas realizadas que un niño rechazado, a pesar de tener la misma edad. Hay diferencias significativas en la puntuación total de ToM entre niños populares y rechazados ($t=-3.536$, $p=.012$).

Tabla 1: Pruebas realizadas por los niños de ambos estatus sociométricos.

		DD	CD	AC	Clg	FCE	FCont	FCLoc	CEm	Flg	FC2º
Educación Infantil (4 años)	Niña popular	X	NP	X	X	NP	X	NP	X	X	NP
	Niño popular	X	X	X	X	X	X	X	X	NP	NP
	Niño rechazado	X	X	NP	NP	X	NP	NP	NP	NP	NP
	Niño rechazado	NP	NP	NP	NP	X	NP	NP	NP	NP	NP
Educación Primaria (6 años)	Niña popular	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Niño popular	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Niña Rechazada	X	X	X	X	NP	NP	X	X	NP	NP
	Niño rechazado	X	X	NP	X	NP	NP	NP	X	NP	NP

X: Pasa la tarea. NP: No pasa la tarea. DD: *Deseos diferentes*. CD: *Creencias diferentes*. AC: *Acceso al conocimiento*. Clg: *Crear ignorancia*. FCE: *Falsa creencia explícita*. FCont: *Falsa creencia sobre el contenido de primer orden*. FCLoc: *Falsa creencia sobre la localización o cambio de localización de primer orden*. CEm: *Creencia-Emoción*. Flg: *Fingir emoción*. Ser capaz de juzgar que una persona puede sentir una cosa pero fingir o aparentemente mostrar una emoción distinta. FC2º: *Falsa creencia sobre localización de segundo orden*.

En la Tabla 1, donde aparecen todas las pruebas que se les han pasado a los niños de cada grupo de edad y estatus sociométrico, puede verse qué tareas los niños realizan con éxito y cuáles no. Se observa que hay pruebas que no son útiles para discriminar entre niños con un mejor o peor nivel en ToM, ya que la gran mayoría de los niños la realizan correctamente. Sin embargo hay pruebas como las de “Acceso al conocimiento”, “Falsa Creencia de contenido”, “Fingir emociones” o “Falsa creencia sobre localización de segundo orden” que sólo la realizan correctamente niños populares.

3.4.2 Sugestionabilidad del recuerdo episódico y Estatus Sociométrico

Los resultados obtenidos en las pruebas realizadas a los ocho niños en total se puede ver claramente cómo en ambas edades (6 y 4 años) son más sugestionables los niños rechazados que los populares. Las diferencias son muy marcadas. En los niños de 4 años a pesar de que hay diferencias a simple vista entre los dos estatus sociométricos, la prueba de t de Student arroja una diferencia no significativa estadísticamente ($t=1.860$, $p=.217$). Sin embargo, los

niños de 6 años las diferencias entre niños populares y rechazados sí que son estadísticamente significativas ($t= 4.333, p=.049$).

Los niños rechazados de 4 años ($M=5.75, SD=2.47487$) obtienen una puntuación mayor en vulnerabilidad a la sugestión que los niños populares ($M=1.75, SD=1.76777$). También los niños de 6 años votados en negativo por sus compañeros ($M=3.25, SD=1.06066$,) tienen mayor vulnerabilidad a la sugestión que los votados en positivo ($M=0, SD=0$).

Los niños tanto populares como rechazados por sus iguales de 4 años son menos resistentes a la sugestión que los de 6 años.

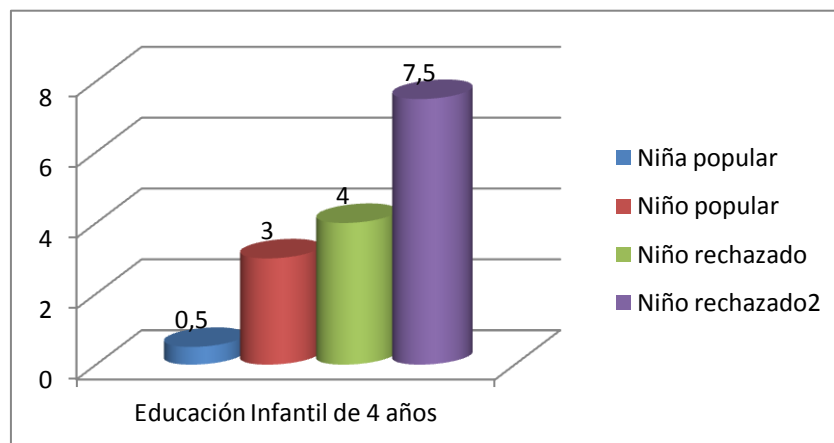


Figura 3. Sugestionabilidad del recuerdo episódico en niños populares y rechazados de 4 años

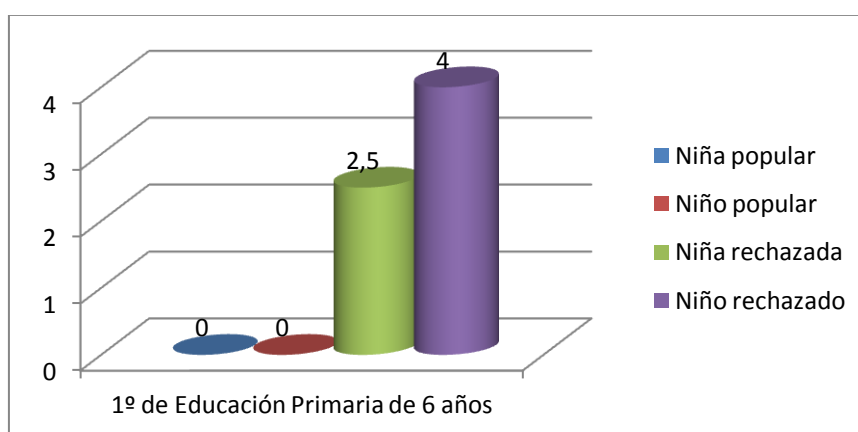


Figura 4. Sugestionabilidad del recuerdo episódico en niños populares y rechazados de 6 años

3.4.3 Relación de la Teoría de la Mente y Sugestionabilidad del recuerdo episódico teniendo en cuenta el Estatus Sociométrico

Considerando conjuntamente los resultados del rendimiento de los niños en ToM y sugestionabilidad del recuerdo episódico en relación al estatus sociométrico (Figura 5 y 6). Los resultados indican que niños populares y rechazados difieren entre sí en ToM y sugestionabilidad del recuerdo episódico, son muy diferentes tanto en un subgrupo de edad como en el otro.

Se puede observar como los niños populares obtienen un nivel alto en comprensión de la mente y una baja puntuación en vulnerabilidad a la sugestión; sin embargo en los niños rechazados por sus iguales, ocurre al contrario, tienen una baja puntuación en ToM y una alta vulnerabilidad a la sugestión del recuerdo episódico.

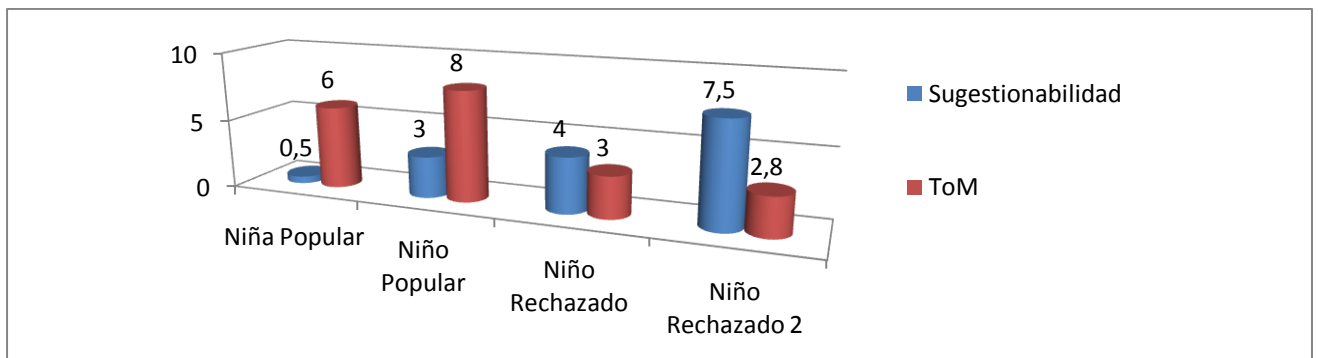


Figura 5. Relación entre Sugestionabilidad del recuerdo episódico y Teoría de la Mente en niños populares y rechazados de 4 años

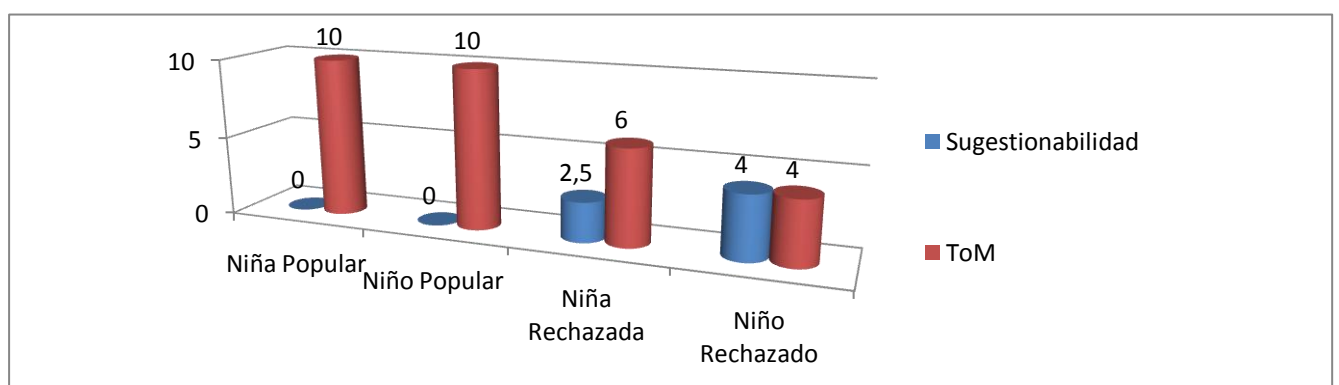


Figura 6: Relación entre Sugestionabilidad del recuerdo episódico y Teoría de la Mente en niños populares y rechazados de 6 años

4. Conclusiones y Discusión

4.1. Teoría de la Mente

Respecto a los resultados en ToM puede verse como hay pruebas que exigen una capacidad cognitiva mayor, y cómo entre los niños de una misma edad cronológica puede haber grandes diferencias respecto a su nivel en comprensión de la mente.

Se puede decir observando los resultados obtenidos en la batería de ToM que los niños a partir de los 4 años ya comprenden que los demás pueden tener deseos y creencias distintos a los suyos. Este aspecto está muy relacionado con la tolerancia, el no rechazar ideas diferentes a las propias. Además entienden que cada persona actúa de manera distinta, según sus creencias, siendo esto útil para que el niño comience a tener empatía con los demás y acepte puntos de vista diferentes al suyo.

Es a partir de los 6 años cuando los niños comienzan a entender las pruebas de segundo orden, es decir, saber atribuir una creencia errónea a una persona acerca del lugar donde otra persona cree que está un objeto, si ésta persona segunda no ha visto cómo la persona ha observado como cambiaba de lugar el objeto. Además algo complejo que van adquiriendo los niños a partir de esta edad es el ser capaz de juzgar o comprender que una persona puede sentir una emoción pero aparentar otra distinta.

Es evidente que los niños de 6 años realizan correctamente más pruebas que los niños de 4 años, esto es debido a que tienen mayor nivel de Teoría de la Mente y tienen aspectos cognitivos más desarrollados como puede ser la atención y concentración. Aunque hay diferencias entre ambos grupos de edad, éstas no son significativas estadísticamente. Esto puede ser debido a que como se puede observar hay heterogeneidad dentro de una misma edad y es una muestra reducida de participantes.

4.2. Sugestionabilidad del recuerdo episódico

En la variable “Sugestionabilidad del recuerdo episódico” no hay diferencias significativas entre ambos grupos. Esto puede ser debido a la heterogeneidad de puntuaciones que hay dentro de un mismo grupo y de la muestra tan reducida con la que se ha hecho el estudio. Además, es debido a que los niños de 4 años de alta puntuación en sugestionabilidad del

recuerdo episódico y los de baja puntuación de 6 años están muy igualados, esto hace que no haya diferencias entre ambos grupos.

Respecto a la sugestionabilidad del recuerdo episódico puede decirse observando la media obtenida por ambos grupos de edad que los niños de 4 años son más sugestionables que los de 6 años, esto puede deberse tanto aspectos sociales como cognitivos. En este caso puede ser debido a que los niños aún no tienen un desarrollo cognitivo como los de 6 años, y tiene menor capacidad atencional y de memoria, no saben todavía diferenciar muy bien entre lo que realmente han vivido y la información nueva; los niños de 6 años tienen una serie de habilidades cognitivas que les permiten diferenciar claramente entre un suceso vivido u observado y otro que no, de ahí que no sean tan sugestionables.

Los niños populares de 6 años no se dejan influir por las preguntas sugestionables, ni siquiera cuando se les dice que se han equivocado y que vuelvan a responderlas de nuevo. La diferencia de puntuación entre niños populares y rechazados en sugestionabilidad del recuerdo episódico a esta edad es aún más notoria que a los 4 años, por ello ha salido estadísticamente significativa la prueba estadística realizada a los niños de 6 años. Sin embargo las puntuaciones de los niños de 4 años en general son más heterogéneas y con menos diferencias en la puntuación entre ellos.

4.3. Relación entre Teoría de la Mente y Sugestionabilidad del recuerdo episódico

Cuando se ve la relación inversa que hay entre la comprensión de la mente y la sugestionabilidad del recuerdo episódico (a mayor nivel de ToM, menor vulnerabilidad a la sugestión y al contrario) esto puede estar indicando que los niños que obtienen una puntuación alta en ToM, tienen un buen nivel de introspección y saben diferenciar más entre lo que realmente han vivido en el pasado y lo que le han contado o han intentado influenciarle. Es decir, saben interpretar y recordar algo como vivido por uno mismo de manera correcta.

Como puede verse los niños de 4 años son más sugestionables que los de 6 años. Puede deberse a esto último que se acaba de explicar, tienen ya un nivel de desarrollo cognitivo mayor, saben decidir qué han visto y qué no. En definitiva una capacidad de introspección

más desarrollada es lo que permite ser menos sugestionable; éste resultado es lo esperado teniendo en cuenta el desarrollo normal de un niño.

Se puede observar respecto al nivel de sugestionabilidad y ToM, las diferencias interindividuales en niños de una misma edad cronológica; desde niños muy sugestionables a casi nada sugestionables; y niños con una alta puntuación en ToM, junto con niños que obtienen menos de la mitad de lo que obtienen los más avanzados. Esta ausencia de similitud entre niños de una misma edad, ha propiciado numerosos estudios al respecto, para poder intervenir y que las diferencias no sean tan notorias entre miembros de un mismo grupo. Estas diferencias en ToM y sugestionabilidad del recuerdo episódico luego pueden verse reflejadas en sus relaciones entre iguales.

Comparando a los niños de una misma clase tanto en la tarea de sugestionabilidad como en la batería de ToM, sobre todo en esta última batería, nos puede indicar que en cierta medida se puede predecir el estatus sociométrico del niño.

4.4. Teoría de la Mente y Sugestionabilidad del recuerdo episódico teniendo en cuenta el Estatus Sociométrico

Respecto a la Teoría de la Mente, las diferencias entre niños populares y rechazados son estadísticamente significativas, es decir, los niños votados en negativo por sus iguales obtienen una baja puntuación en la prueba de ToM en comparación con los niños más aceptados en el grupo.

Por otro lado, en el grupo de 4 años, no hay diferencias estadísticas significativas entre niños populares y rechazados en la prueba de sugestionabilidad del recuerdo episódico, esto puede ser debido a que las diferencias entre los niños de ese grupo de edad no son tan notorias. Sin embargo, en el grupo de 6 años sí hay diferencias estadísticas significativas; esto se debe a que las diferencias entre los niños populares y rechazados de esa edad es más marcada.

Se puede observar claramente que los niños que son rechazados en clase por sus compañeros a ambas edades presentan un nivel de Teoría de la Mente muy inferior comparándolos con las puntuaciones obtenidas por los chicos que son aceptados de su misma clase. El tener ésta capacidad menos desarrollada en cierto modo puede llevarles a

que no afronten o solucionen de manera eficaz los problemas que pueden surgirles con sus iguales, no sean tan sensibles a los deseos, creencias o conocimiento de los demás. Son niños que no empatizan adecuadamente con sus iguales y que siguen en cierto modo en una etapa egocéntrica, donde les cuesta pensar en otros sentimientos, ideas, gustos o creencias que no sean las suyas propios.

En cierta manera, los niños rechazados pueden serlo debido a que al tener menor nivel de “Teoría de la Mente” esta diferencia haga que adopten actitudes que no se acepten dentro del grupo o que ante un conflicto sólo sepan ver su propio punto de vista, no siendo tan sensibles a los estados mentales que pueden tener los demás.

Además hay que añadir que al tener los demás niños una idea de él ya establecida, el tipo de relaciones que puede tener el niño con el resto de compañeros serán pobres o incluso violentas. Cuando estas interacciones se vuelven estables contribuyen a que no se desarrolle óptimamente su ToM. Es decir, no está claro la causalidad de las variables, se desconoce si el ser rechazado por sus iguales es debido a un bajo nivel en ToM, o si se tiene un nivel bajo en ToM por ser rechazado. Aunque no se sabe con certeza qué es debido a qué, se puede afirmar que el niño que es rechazado por sus compañeros y tiene interacciones pobres con el resto le generará un desarrollo de la ToM no tan evolucionado como el de los niños populares y promedios. Ya que, por ejemplo, puede ocurrir que un niño de 6 años (cuando los grupos ya están más establecidos), a los 4 años ya tuviese una puntuación en ToM baja y comenzase a sufrir rechazo por parte de algunos compañeros, y que el bajo nivel se acentúe al medirla a los 6 años debido a que sus relaciones sociales son violentas o inexistentes, en general no positivas, no habiendo beneficiado nada que el niño desarrolle sus habilidades sociales y cognitivas.

Por otro lado, los niños populares son menos sugestionables que los niños votados en negativo por sus compañeros, esta puntuación puede ser debida a que los niños populares tienen una capacidad de introspección superior a la de los rechazados y saben de manera segura qué han visto y qué no. Los niños de 6 años no se dejan influir por las preguntas sugestionables, ni siquiera cuando se les dice que se han equivocado y que vuelvan a contestarlas una vez más. No cambian de opinión y no dudan en su respuesta; esto muestra la gran seguridad que tienen de lo que saben y han visto en el video.

No se puede tener la certeza de qué variable es debida a la otra, es decir no se sabe por ejemplo si se es sugestionable por tener un estatus social de rechazado y un nivel de ToM bajo o se es rechazado porque es vulnerable a la sugestión y con bajo nivel en ToM. Ni siquiera se tiene la información de que unas variables dependan de las otras. Y lo mismo ocurre con los niños populares, tampoco se sabe determinar la causalidad. Aunque en los niños populares hay que decir que parece claro que un buen nivel en ToM es fundamental para tener buenas relaciones con los compañeros y que a medida que más se interrelacione con los iguales, mayor desarrollo irá teniendo y mayor seguridad en sí mismo, este mejor desarrollo tal vez puede explicar que el niño sea menos sugestionable y sepa realmente lo que ha visto en el video. Sumándole además que en este desarrollo cognitivo también se mejorará la capacidad atencional y de concentración, lo cual aumentará su resistencia a la sugestión del recuerdo episódico.

Resulta curioso que a la hora de realizar las tareas de investigación los niños votados en positivo por sus compañeros se muestren más atentos a las pruebas y con mejor comportamiento. Sin embargo los niños rechazados interrumpen las actividades, no prestan atención, se distraen fácilmente y son más impulsivos. Además, los niños populares al realizar las tareas, les resultaba en general menos dificultoso el estar concentrado que los niños rechazados. A estos niños menos aceptados por sus iguales se les notaba cansados de estar haciendo actividades cuando sólo llevaban unos siete u ocho minutos.

Es interesante poder ver el nivel de ToM que tienen ambos niños, rechazados y populares, para poder trabajar con actividades que mejoran su capacidad cognitiva en el caso de los rechazados y el nivel que presenten los populares nos servirá como nivel ideal. Es útil poder trabajar con los niños que en su infancia comienzan a ser rechazados por sus iguales, ya que en algunos casos se pueden inculcar ciertas características como pueden ser las habilidades sociales y asertividad. Por otro lado, puede resultar positiva la interacción de los niños populares con los demás, se les puede utilizar como modelos o referentes a seguir y que a la vez ayuden a los compañeros en las resolución de conflictos.

Por ello a través de los programas de intervención en clase, se puede cambiar las relaciones y hacerlas más positivas y óptimas. Prestar atención al niño en concreto, a los compañeros y a su entorno social, ya que de ahí debemos de sacar las variables más influyentes. Dotarles de habilidades, aspectos cognitivos, sociales, emocionales y afectivos;

que los compañeros y también es importante los profesores, cambien las ideas y percepciones sobre los rechazados dándoles la oportunidad de conocerlos; trabajar con su entorno (con los padres y su estilo educativo, por ejemplo), etc.

Se debe hacer que la interacción de los niños sea frecuente y normalizada, darles pautas para que resuelvan sus conflictos interpersonales de manera competente, no utilizando formas agresivas. Educarles con un mayor autocontrol, enseñarles a que hay mejores maneras de expresar el enfado y que sean tolerantes con opiniones distintas a las suyas, e inculcarles que las conductas prosociales son útiles para que los vínculos afectivos de amistad permanezcan (Villanueva, Usó y Adrián, 2013).

5. Referencias bibliográficas

Bright-Paul, A., Jarrold, C. & Wright, D. B. (2008). Theory-of-Mind Development Influences Suggestibility and Source Monitoring. *Developmental Psychology*, 4(44), 1055-1068.

Ceci, S.J. & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the Child Witness: A Historical Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 113(3), 403-439.

Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five years longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.

Diges, M., Moreno, M., & Perez-Mata, N. (2010). Efectos de sugestión en preescolares: capacidades mentalistas y diferencias individuales en sugestionabilidad. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 235-254.

Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Planeta.

Gluck, M. A., Mercado, E. & Myers C. E. (2008). *Aprendizaje y memoria, Del cerebro al comportamiento*. (Primera edición). México D. F: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

- 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.
- Hogrefe, G.J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Melinder, A., Endestad, T. & Magnussen, S. (2006). Development and Aging. Relations between episodic memory, suggestibility, theory of mind, and cognitive inhibition in the preschool child. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 485-495. doi: 10.1111.
- Melinder, A., Scullin, M., Gunnerod, V. & Nyborg, E. (2005). Generalizability of a two-factor measure of pre-school age children's suggestibility in Norway and the USA. *Psychology, Crime and Law*, 11, 123-145.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente: metarepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perner, J., Kloo, D. & Gornik, E. (2007). Episodic Memory Development: Theory of Mind is Part of Re-experiencing Experienced Events. *Infant and Child Development*, 16, 471-490. doi: 10.1002.
- Renninger, K. A. & Sigel, J. E. (2006). *Handbook & Child Psychology*, Vol 4: Child Psychology in Practice (6ª Edición). New Jersey: Wiley.
- Rieffe, C., Villanueva, L. & Meerum, M. (2005). Use of Trait Information in the Attribution of Intentions by Popular, Average and Rejected Children. *Infant and Child Development*, 14, 1-10. doi: 10.1002.

- Scullin, M.H. & Ceci, S. J. (2001). A suggestibility scale for children. *Personality and Individual Differences*, 30, 843-856.
- Slaughter, V., Dennis M. J. & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de Neurología*, 44(8): 479-489.
- Villanueva, L., Clemente, R. A & García, F. J. (2000). Theory of Mind and Peer Rejection at School. *Social Development*, 9(3), 271-283.
- Villanueva, L., Usó, I. & Adrián J. E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 2(31), 165-171.
- Welch-Ross, M. K. (1996). *Children's understanding of the mind as an active information processor: Implications for suggestibility*. (Tesis de Post-grado). Universidad de Florida, Florida, Estados Unidos.
- 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.

APÉNDICE

Apéndice 1

Nombre:

Edad:

PREGUNTAS PRUEBA DE SUGESTIONABILIDAD DEL RECUERDO EPISÓDICO:

Primera vez

1. ¿Había una fuente en el corto?
2. ¿Era el traje del músico delgado amarillo?
3. ¿Era el vestido de la niña morado?
4. ¿Le dio la moneda al final a los músicos?
5. ¿Había dos músicos?
6. ¿Estaban tocando en el campo?
7. ¿Tocaba el músico más grande la trompeta?
8. ¿Son amigos los músicos?
9. ¿Van por la calle tocando?
10. ¿La canción que tocan es la del cumpleaños?

Segunda vez

1. ¿Había una fuente en el corto?
2. ¿Era el traje del músico delgado amarillo?
3. ¿Era el vestido de la niña morado?
4. ¿Le dio la moneda al final a los músicos?
5. ¿Había dos músicos?
6. ¿Estaban tocando en el campo?
7. ¿Tocaba el músico más grande la trompeta?
8. ¿Son amigos los músicos?
9. ¿Van por la calle tocando?
10. ¿La canción que tocan es la del cumpleaños?

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):

Tarea 1. Deseos diferentes (Wellman y Liu, 2004)

Materiales: (*dibujo)

- Muñeco
- Zanahoria*
- Galleta*

Descripción	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Narración y preguntas</p> <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>		<p>¿Supera la tarea?</p> <p>Tipo de razonamiento</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 (Wellman y Liu, 2004)

Materiales: (*dibujo)

- Muñeco
- Garaje*
- Arbustos*

Descripción	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Narración y preguntas</p> <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 idea 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 (Wellman y Liu, 2004)

Materiales:

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

Descripción	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Narración y preguntas</p> <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 control 1</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. Crear Ignorancia (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986)

Materiales:

-Botón o cualquier objeto pequeño

Descripción	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
Narración y preguntas		
<p>Se le enseñan al niño las dos manos abiertas con un botón en la palma de una de ellas; se cierran las manos y se pasan por detrás; se sacan las dos manos cerradas y se le pregunta al niño ¿Dónde está el botón?</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 (Wellman y Liu, 2004)

Materiales:

- Mochila*
- Armario*
- Muñeco

Descripción	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p data-bbox="188 685 448 719">Narración y preguntas</p> <p data-bbox="188 831 576 936">[Se le enseña al niño un muñeco y un papel con la imagen de un ARMARIO y de una MOCHILA]</p> <p data-bbox="188 1025 576 1352">“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 data-bbox="188 1451 576 1554"><u>Pregunta TEST:</u> ¿Dónde va a buscar Pablo sus guantes, en la mochila o en el armario?</p> <p data-bbox="188 1653 576 1756"><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 (Wellman y Liu, 2004)

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

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

Tarea 7. Falsa creencia sobre localización de 1º orden (Wimmer y Perner, 1983)

Materiales:

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

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

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 (Wellman y Liu, 2004)

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

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

Tarea 9. Fingir emoción (o Emoción real-aparente) (Wellman y Liu, 2004)

Materiales:

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

Descripción	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Narración y preguntas</p> <p>[Se le enseña al niño un papel con tres caras dibujadas: una feliz, una neutral y otra triste, para comprobar que el niño conoce estas expresiones emocionales. Finalmente se da la vuelta al papel antes de comenzar la tarea]</p> <p>Se le muestra al niño una imagen de un niño de espaldas, para que no se vea su expresión facial. Y se le dice: “Esta historia es sobre un niño. Te voy a preguntar sobre cómo se siente el niño por dentro y cómo parece qué está según su cara (how he looks on his face). Puede que se sienta de una manera por dentro pero parezca otra cosa por fuera; o puede que realmente sienta por dentro lo mismo que parece por fuera. Quiero que me digas cómo se siente realmente por dentro y qué parece por fuera (por su cara)”</p> <p>“Esta historia es sobre Juan. Juan y sus amigos estaban jugando. Una niña mayor, Rosa, dijo una broma cruel sobre Juan y todos los demás se rieron. Todos los demás pensaron que era muy gracioso, pero Juan no.</p> <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></p> <p>1) ¿Qué hicieron los otros niños cuando Rosa niña hizo una broma sobre Juan? (Se rieron o</p>		

<p>pensaron que era muy gracioso)</p> <p><u>Respuesta del niño:</u></p> <p>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 <i>emoción real</i>:</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, <i>emoción aparente</i>:</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>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
--	---	--

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

Tarea 10. Falsa creencia de 2º orden (Cambio de localización de 2º orden) (Núñez, 1993)

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	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Narración y preguntas</p> <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):</p> <p>¿Dónde cree Paco que irá María a buscar su bola? ¿En la cesta o en la caja? (señalar los dos lugares)</p> <p>Pregunta de Justificación: ¿Por qué cree eso Paco?</p> <p><u>Preguntas control:</u></p>		

<p>1) Pregunta de Realidad: ¿Dónde cree María que está la bola?</p> <p>2) Pregunta de Memoria 1: ¿Ha visto María que Paco ponía la bola en su cesta?</p> <p>3) Pregunta de Memoria 2: ¿Ha visto Paco que María miraba por la ventana cuando él cambiaba la bola de la caja a la cesta?</p>		
--	--	--

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.

TAREA	AUTOR/ES
Deseos diferentes	Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. <i>Child Development</i> , 57(2), 523-541.
Creencias diferentes	Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. <i>Child Development</i> , 57(2), 523-541.
Acceso al conocimiento	Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. <i>Child Development</i> , 57(2), 523-541.
Crear Ignorancia	Hogrefe, G.J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. <i>Child Development</i> , 57, 567-582.
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	Núñez, M. (1993). <i>Teoría de la mente: metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural</i> . Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
Fingir ignorancia (o control de fuga semántica)	Talwar, V, Gordon, H.M., & Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. <i>Developmental Psychology</i> , 43, 804-810.
Historias extrañas	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.

Presentación utilizada para la administración de la Teoría de la Mente

