



Relación entre teoría de la mente y estatus sociométrico en los cursos de educación infantil (3-6 años)

María Soledad Defferrari Kloster
sole.defferrari@gmail.com

I. Resumen

Un aspecto a analizar en este trabajo es el estatus sociométrico, que hace referencia a la posición de un sujeto dentro de su grupo de referencia. Las relaciones inadecuadas entre los iguales dan como resultado el rechazo de algunos miembros, por lo que el grupo deja de cumplir su función socializadora. En España, la escuela se inicia a los tres años de edad, por lo que el rechazo dentro del grupo está presente desde la educación infantil, y genera efectos negativos, personales y escolares, que son de larga duración. El método utilizado para establecer los estatus sociométricos de los 90 menores de la muestras es el cuestionario sociométrico.

Otro aspecto que se analiza son las habilidades de representación mental o la teoría de la mente (en adelante, TM). La TM nos permite interpretar la conducta en base a creencias, deseos, emociones o intenciones para comprender, explicar y predecir la propia conducta y la de los demás. Según diferentes teorías, esta se va adquiriendo progresivamente gracias a la maduración y a la influencia de factores sociales, pero el hito fundamental, sobre los cuatro años, son las creencias falsas de primer orden. Para determinarla, se utiliza la tarea de contenido inesperado porque tiene dos ventajas respecto al resto: la atribución se realiza a otra persona y se basa en el conocimiento inicial propio.

La TM está ligada al desarrollo social y emocional del menor, pero son pocas las investigaciones que estudian esta relación y se enfocan hacia primaria, por lo que analizar esta relación en infantil es el objetivo del presente trabajo.

Este estudio ha comparado las medias de TM por tipo sociométrico de todo el ciclo y por clases. Los resultados muestran cómo a medida que avanza la edad se va dominando la TM y que los preferidos tienen más nivel de TM que los rechazados.

Palabras claves: teoría de la mente, estatus sociométrico, rechazo, preferencia, educación infantil.

II. Introducción

El rechazo dentro del grupo escolar, entendido como la no aceptación o exclusión deliberada de un niño dentro de las relaciones sociales de la clase (Asher y Coie, 1990), puede darse en los últimos años de la educación infantil, en torno a los 4-6 años, ya que se va observando a medida que transcurre la escuela obligatoria (Hay, Payne y Chadwick, 2004).

La relación con los iguales influye en el desarrollo cognitivo y también en la adaptación escolar, por lo que las relaciones

inadecuadas con los pares pueden agravar las dificultades académicas y relaciones sociales en el ámbito escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). El rechazo puede generar efectos negativos como soledad, ansiedad o fracaso escolar (Asher y Wheeler, 1985), y al revés: las buenas relaciones con los iguales proveen a los niños de un amplio repertorio para la resolución de problemas y conflictos (Hartup, 1983). Según Dunn (1991, p. 51), «la comprensión de las interacciones de los demás, y de los estados psicológicos se encuentra íntimamente ligada al desarrollo social y emocional del niño». Por lo tanto, una falta de interacción social podría desfavorecer la construcción de la comprensión de la mente de las personas que nos rodean.

En este sentido, Watson, Nixon, Wilson y Capage (1999) sostienen que las habilidades de teoría de la mente son clave en los episodios de rechazo y en la aparición de un déficit en el establecimiento de relaciones sociales, dado que, sin la comprensión de los estados mentales de los demás, sería imposible que el niño coordine y entienda su propia conducta con la de los demás.

Las personas nacemos dentro de un contexto o grupo social determinado en el que aprendemos a ser nosotros mismos. Somos y actuamos de una determinada manera como resultado de las interacciones sociales experimentadas, dado que a medida que crecemos vamos diferenciando el mundo real del mental, y esto requiere el dominio de habilidades que Premack y Woodruff (1978) denominaron con el término de teoría de la mente gracias a un estudio con primates. Este concepto ha sido estudiado desde entonces por varios autores (por ejemplo, Carpendale y Lewis, 2006; Flavell, 2004), y se podría definir como la habilidad mental de las personas para interpretar conductas y acciones relacionadas con creencias, deseos, emociones e intenciones tanto propias como de los demás. La comprensión y representación de dichos estados mentales resulta imprescindible para comprender, explicar y predecir las diferentes formas de actuar propias y de las personas que nos rodean (Premack y Woodruff, 1978).

Según Flavell (2004), la investigación que se dedica a la TM se encuentra dentro del campo de la psicología que estudia el desarrollo sociocognitivo infantil. Piaget (1926), con su teoría evolutiva, explica cómo estas capacidades se van adquiriendo progresivamente, partiendo de una visión egocéntrica del mundo, donde todo gira en torno al niño, y que esta idea del mundo se va ampliando con la comprensión de que los demás pueden tener otras perspectivas diferentes a las propias.

Autores importantes en el campo, como Wimmer y Perner (1983), hallaron que, a partir de los cuatro años, los niños son capaces de utilizar su capacidad de predecir las acciones de los demás en base a sus creencias, sean estas falsas o no. Realizaron esta

afirmación gracias a la clásica tarea de «creencias falsas» (en adelante, CF) de cambio de localización (también conocida como Maxi y el chocolate). La prueba consiste en relatar la historia sobre un personaje llamado Maxi que guarda un chocolate en un armario verde de la cocina. Cuando él se va fuera a jugar, su madre lo cambia al armario azul y se marcha. Posteriormente, como pregunta clave de TM, se le realiza al niño la siguiente pregunta: «¿Dónde crees que Maxi buscará el chocolate?». Con esta tarea miden la capacidad de comprensión de la mente en función de las CF de primer orden, es decir, si los niños difieren entre lo que ellos saben (realidad) y lo que el personaje sabe (creencia). En caso afirmativo, responden correctamente que Maxi buscará el chocolate en el armario verde. Ningún niño de tres años respondió correctamente y el 57 % de los menores entre cuatro y seis años acertaron en la respuesta, de forma que demostraron que contaban con TM o, lo que es lo mismo, tenían la noción de creencia falsa de primer orden respecto del personaje y podían predecir su comportamiento. Otra variante de la tarea de CF es la tarea de Sally y Ann (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), que es una historia similar pero utiliza una cesta, una caja y una pelota, se simplifica la narración y se incluyen preguntas de control como «¿Dónde estaba al principio?», «¿Dónde está realmente?», y se consigue que en el mismo rango de edad (4-6 años) se llegue al 85 % de éxito.

Los autores Hogrefe, Wimmer y Perner (1986) realizaron una variante de la tarea clásica de CF de primer orden con preguntas sobre el «contenido inesperado», como es el caso del bote de Lacasitos o Smarties (marca registrada). Esta prueba consiste en mostrar un envase conocido por el niño y ver que en su interior hay otra cosa distinta a la esperada, para luego preguntar «¿Qué creías que había antes de abrirlo?», «¿Qué pensará otro niño que hay dentro?». Según Perner, Leekman y Wimmer (1987), esta última tarea tiene una demanda cognitiva inferior respecto a las dos primeras de cambio de ubicación. En este sentido, como señalan Rivière, Barquero y Sarriá (1994), tiene dos ventajas sobre la tarea de cambio de ubicación: la primera es que la atribución de la creencia falsa ya no se realiza a un personaje, sino a otra persona que es real; y la segunda es que los menores deben acceder a su conocimiento inicial sobre el contenido para inferir correctamente la falsa creencia a otro. Por eso, esta tarea de contenido inesperado parece más adecuada para infantes de 3 a 5 años.

Sin embargo, las habilidades mentales no aparecen de forma instantánea a los 4-6 años, más bien son el reflejo de un cúmulo de habilidades que, como indican Carpendale y Lewis (2006), son precursoras de la TM (también conocidas en la literatura como «pre-TM»). Según los estudios de Tomasello (1999), estas comprenden la atención conjunta, la comunicación intencional no verbal, la

comprensión de las acciones como intencionales, la referencia social, el juego simbólico o las actividades de simulación, o el uso de términos mentales en los actos de habla espontáneos. Sin embargo, el hito fundamental para la TM es poder distinguir entre creencia y realidad, puesto que las creencias, sean verdaderas o no, son representaciones mentales que nos ayudan a explicar y predecir el comportamiento propio y ajeno (Wellman, 1990).

Existen varias teorías sobre cómo se adquiere la TM a lo largo del desarrollo infantil. En primer lugar, la teoría conocida como «teoría-teoría» identifica el proceso mental como una capacidad de representar las creencias del mundo con modelos que van de lo simple a lo complejo (Wellman, 1990; Perner, 1991). En segundo lugar, está la teoría «modular», que explica cómo la capacidad innata de las habilidades mentales se desarrolla a partir de la maduración progresiva general del niño, a la vez que se estructura con la experiencia y la influencia del contexto (Leslie, 1994). En tercer lugar, la teoría de la «simulación» hace hincapié en que las habilidades mentales se observan en modelos externos y se experimentan primero en el individuo, para luego aplicarse (gracias a la simulación) a las otras personas y así comprenderlas (Harris, 1991). Y por último, la teoría «socio-constructivista» sostiene que, en el desarrollo de la TM, intervienen e influyen las interacciones sociales ocurridas con otros miembros más expertos dentro del contexto próximo del niño (Dunn, 1999). Si bien cada teoría difiere en algunos puntos, en todas se hace referencia a los primeros años de vida como al periodo en el que se produce el desarrollo de estas habilidades mentales, a la vez que también en todas se infiere la importancia de los factores sociales en el buen desarrollo de las estas.

Consecuentemente, el período de escolarización de los niños en educación infantil (en España, entre los 3 y los 6 años) resultará clave para este desarrollo, y sobre todo se verá enriquecida o perjudicada en relación con la calidad y cantidad de interacciones sociales del niño con sus compañeros. Del mismo modo, como indican Garfield, Peterson y Perry (2001), las dificultades en la adquisición de la TM también pueden producir dificultades o limitaciones en la adaptación del menor al contexto próximo, que es la escuela. En este sentido, Connolly y Doyle (1984) analizaron a niños de entre tres y cinco años y determinaron que los menores que tenían más oportunidades de realizar el juego simbólico (habilidad considerada como pre-TM) eran también los que ostentaban un grado mayor de competencia social y popularidad.

Según Flavell y Miller (1998), comprender que los otros tienen representaciones de la realidad diferentes a las propias influye en las conductas con los iguales y produce una mayor comprensión de las relaciones sociales, dado que «la comprensión infantil de la mente seguramente influye, y a su vez es influida por la interacción con los

iguales, el juego, la amistad, el apego, la persuasión verbal, el proceso de referencia social, la agresión y la autorregulación» (p. 886). En un estudio de Hughes et al. (2000), se demostró que las tareas de atribución de CF pueden utilizarse en edad preescolar para predecir parcialmente las habilidades sociales de los niños, aspecto también señalado por Slomkowski y Dunn (1996).

Autoras como Happé y Frith (1996), en un afán por estudiar esta relación en infantes con edad más avanzada, analizaron un pequeño grupo de niños de primaria con conductas agresivas que efectivamente tenían una comprensión mentalista inferior a los demás. Cabe tener en cuenta que estas conclusiones pudieron verse influidas porque los individuos tenían un coeficiente verbal significativamente inferior al grupo control con desarrollo típico. Asimismo, Sutton, Smith y Swettenham (1999) analizaron a un grupo de menores agresores (*bullies*), que obtuvieron mejores resultados en las tareas de comprensión de la mente en relación con los considerados víctimas. Sin embargo, tanto agresores como víctimas tienden a ser representados como rechazados por sus iguales en las aulas (Boulton y Smith, 1994). Este bajo estatus sociométrico es resultado de la utilización de estrategias sociales con consecuencias negativas (p. ej. uso de la violencia para resolver los conflictos), en oposición de los niños considerados preferidos que cuentan con estrategias elaboradas de consecuencia positiva (Asher y Renshaw, 1981). El estatus sociométrico se refiere a la posición de una persona dentro de un grupo en función del prestigio que tenga dentro de este, por lo que el rechazo es el resultado de una mala relación con los iguales y, a su vez, genera que estos dejen de cumplir su función socializadora (Díaz-Aguado, 1996). El investigador Dodge (1983) halló que los infantes preferidos inician y reciben más conductas sociales positivas y, a diferencia de estos, los rechazados tienen una imagen negativa de su persona y de las relaciones con los demás (Asher y Wheeler, 1985).

En el contexto escolar, el método más idóneo para el estudio de las relaciones sociales es la sociometría o el cuestionario sociométrico. Bronfenbrenner (1943) define la sociometría como «el método para descubrir, describir y evaluar la estructura, el desarrollo y estatus social en los grupos mediante la medición del grado de aceptaciones y rechazos entre los individuos» (p. 364), ya que según Moreno (1934), inventor de la ciencia sociométrica, se coloca a los individuos en la situación de tener que elegir a sus «socios» dentro del grupo al que pertenezcan. Mediante un sociograma, se puede desvelar la estructura del grupo clase y categorizar a los miembros en cinco estatus sociométricos: popular, rechazado, medio, controvertido e ignorado (Coie, Dodge, y Coppotelli, 1982). Habitualmente, para realizar el sociograma, se hacen cuatro preguntas a los niños:



1. ¿Con quién te gusta estar más? ¿Por qué?
2. ¿Con quién te gusta estar menos? ¿Por qué?
3. ¿A quién crees que le gusta mucho estar contigo? ¿Por qué?
4. ¿A quién crees que le gusta poco estar contigo? ¿Por qué?

Pocos son los estudios que relacionan la TM con el estatus social del alumno. La Fontana y Cillessen (2010) destacan la influencia de las relaciones entre los iguales en el contexto escolar, dado que asienta las bases de la competencia social. Unos años antes, Villanueva, Clemente y García (2000) demostraron que en educación primaria los niños agresivos poseen puntuaciones más bajas en tareas de comprensión de la mente en relación con los demás niños de su clase, y esto es un riesgo en el desarrollo de sus relaciones sociales. Por otro lado, Mayeux, Bellmore y Cillessen (2007) mostraron que las consecuencias negativas del rechazo pueden ser de larga duración, ya que tienden a mantenerse tras un período de uno y cuatro años en un 45 % y 30 % respectivamente (Coie y Dodge, 1983).

Pese a estos datos empíricos, la relación entre TM y estatus social no se ha estudiado en la etapa de educación infantil, que es cuando los menores tienen su primer contacto con el contexto escolar.

Teniendo en cuenta lo que apuntan los estudios, un niño rechazado o ignorado tiene menos posibilidades de interrelacionarse con sus iguales que los niños con socializaciones normales o positivas y, por consiguiente, también va a disponer de menos posibilidades de adquirir o desarrollar habilidades mentales o TM. Por lo tanto, llevar a cabo un estudio para determinar estas interacciones entre el alumnado de educación infantil es de gran utilidad, dado que si el profesional que atiende a los niños conoce las características sociométricas de cada alumno y la red de relaciones en el grupo, puede tomar medidas de manera preventiva y eficaz (García-Bacete y González-Álvarez, 2010).

En consecuencia este trabajo pretende determinar si, en el segundo ciclo de educación infantil, las habilidades de TM de los niños que conforman las clases de 3, 4 y 5 años están relacionadas con su estatus sociométrico dentro del aula. A la vez, como novedad respecto a trabajos anteriores, se pretende determinar si las percepciones sobre la propia situación sociométrica (positivas y negativas) son más ajustadas cuando haya más interacción de los niños con sus iguales, puesto que si tienen un nivel mayor de TM también disponen de más herramientas para identificar con precisión la aceptación que tienen dentro de su grupo. Por el contrario, se

espera encontrar más valores de falsas percepciones para los estatus sociométricos negativos como resultado del escaso *feedback* de sus relaciones sociales, lo que hace que sus expectativas sociales sean desajustadas.



III. Objetivos

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo es relacionar la TM y la percepción de la propia socialización con los estatus sociométricos en niños en la etapa de educación infantil (de 3 a 6 años).

En relación con dicho objetivo, y en función de la revisión teórica realizada, se formula la hipótesis: dado que existe una relación directa entre la TM y el mejor estatus sociométrico en la etapa de primaria, se espera que también en educación infantil aquellos niños con un tipo sociométrico de «preferido» tengan más nivel de TM y, por el contrario, aquellos con un tipo «rechazado» e «ignorado», un menor nivel de TM. Además, se espera que esta relación se dé en los tres cursos de educación infantil.

IV. Material y método

4.1. Muestra

Para la realización de este trabajo se contó con la participación de 90 menores, pertenecientes al segundo ciclo de educación infantil de un colegio concertado de la ciudad de Castellón de la Plana. El alumnado pertenece a una clase de tres años, una de cuatro y otra de cinco, cada una de 30 alumnos. Los 30 alumnos de la clase de tres años se dividen en 13 niñas y 17 niños, la clase de cuatro años cuenta con 15 niñas y 15 niños y en la clase de cinco años la mitad son niñas y la otra mitad son niños. Por lo que el 47,8 % del total de la muestra son niñas y el 52,2 %, niños.

4.2. Instrumentos de evaluación

4.2.1. Teoría de la mente: tarea de Lacasitos (marca registrada)

Para determinar si el alumnado de educación infantil tiene la capacidad de predecir las acciones de los demás en base a la comprensión de sus creencias, sean estas falsas o no, se eligió la

tarea de CF de primer orden de contenido inesperado (Perner et al. 1987). Además, se añadieron unas preguntas extra (preguntas 8-9-10), para ver si influía la identidad de la tercera persona en la capacidad de los niños (CF de otra persona igual, un compañero; y CF de una persona más experta, la maestra).

A) Procedimiento de administración de la tarea:

La evaluación se realizó de forma individual.

Se utilizó un bote de Lacasitos (marca registrada) con una cera blanda en el interior.

Antes de abrir el bote de Lacasitos (marca registrada), se mostró el bote cerrado para corroborar que el menor reconoce y se preguntó (1) «¿qué es esto?». Para valorar la creencia que tienen sobre el contenido del bote se le preguntó (2) «¿qué piensas/crees que hay aquí dentro?» y después se les dejó ver el contenido real del bote. Se abrió el bote y se mostró el contenido (una cera blanda). Para comprobar la CF previa del niño se le preguntó (3) «antes de abrir el bote, ¿qué pensabas/creías que había dentro?» y la pregunta de control (4) «y en realidad, ¿qué hay dentro del bote?». Seguidamente se preguntó qué pensará otro niño de la clase (5) «¿qué pensará/creerá X (nombre de un niño de la clase) que hay dentro del bote?», (6) «¿por qué pensará eso?», y la pregunta control (7) «¿X (nombre del compañero) ha visto qué hay dentro del bote?». Se volvió a realizar las preguntas (5), (6) y (7) sobre una tercera persona, pero esta vez no era el nombre de un compañero, sino el de su maestra: estas (8) «¿qué pensará/creerá X (nombre de la maestra) que hay dentro del bote? (9)», «¿por qué pensará eso?» y (10) «¿X (nombre de la maestra) ha visto qué hay dentro del bote?».

B) Puntuación de la tarea.

De todas las preguntas formuladas, solamente se puntuaron las relativas a las CF propias y de otras personas, es decir, las preguntas 3 (propia), 5 (compañero/a) y 8 (maestro/a). El resto de preguntas se emplearon como medida de control de la comprensión de la tarea.

- 0 puntos: respuestas incorrectas, por ejemplo cuando responden que ellos mismos, u otro compañero o maestro, antes de abrir el bote creían que había una cera.
- 1 punto: respuestas correctas, por ejemplo cuando responden que ellos mismos u otro compañero o maestro, antes de mirar el contenido, creían que había Lacasitos, porque ellos no han visto lo que realmente hay en el bote.



Las respuestas del alumnado sobre la CF propia, CF de un compañero y CF referente a la maestra se sumaron para obtener una variable de CF total (rango: 0-3 puntos).

4.2.2. Sociograma

Para poder categorizar con un tipo sociométrico a los participantes, se les realizó un cuestionario sociométrico cedido por el Grupo de Desarrollo y Contextos Educativos de la Universidad Jaume I (UJI), que es una adaptación del Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales en el Contexto Escolar (GREI).

La autora del trabajo rellenó algunos datos: fecha, número de lista, nombre, colegio y curso. Seguidamente, ya con el menor presente, se le realiza la entrevista personal con las siguientes preguntas:

1. «¿Con quién te gusta estar? ¿Por qué?» Para evaluar las nominaciones positivas (NP).
2. «¿Con quién no te gusta estar? ¿Por qué?» Para evaluar las nominaciones negativas (NN).
3. «¿A quién le gusta mucho estar contigo? ¿Por qué?» Para evaluar las percepciones positivas (PP).
4. «¿A quién no le gusta estar contigo? ¿Por qué?» Para evaluar las percepciones negativas (PN).

Por la edad de los participantes, en la tarea se utilizó, como soporte gráfico, un listado con las imágenes de los niños y niñas de cada clase, el cual no es necesario en niños de primaria.

A) Establecimiento de tipos sociométricos

Las respuestas de los niños se analizaron con el programa Sociomet (García-Bacete y González-Álvarez, 2010b) y se les separó por clase (3, 4 y 5 años), para obtener así la clasificación de los diferentes tipos sociométricos de cada aula. Según García-Bacete y González-Álvarez (2010c: 66), se pueden concretar los cinco tipos sociométricos propuestos en el trabajo de Coie, Dodge y Coppotelli (1982):

- Preferidos: NP recibidas \geq límite superior de NP recibidas y NN recibidas $<$ media de NN recibidas.
- Rechazados: NN recibidas \geq límite superior de NN recibidas y NP recibidas $<$ media de NP recibidas.
- Ignorados: NP recibidas ≤ 1 y NN recibidas $<$ media de NN recibidas.
- Controvertidos: [NP recibidas \geq límite superior de NP recibidas y NN recibidas \geq media de NN recibidas] o [NN

recibidas \geq límite superior de NN recibidas y NP recibidas \geq media de NP recibidas].

- Medios: todos los demás.

Sin embargo, para el análisis posterior, en este estudio se reagruparon en tres subgrupos: a) positivos (para referirnos a estatus sociométrico de los preferidos); b) medios (para el grupo sociométrico medio), y c) negativos (integrado por los rechazados, ignorados y controvertidos).

B) Percepción ajustada de la propia socialización

El programa proporciona, a su vez, datos referidos a percepciones positivas acertadas (PPA), percepciones negativas acertadas (PNA) y falsas percepciones (FP). Según García-Bacete y González-Álvarez (2010c: 49-66) en su manual de uso del Sociomet estos se definen así:

- Percepciones positivas acertadas (PPA): «es el número de percepciones positivas (PP) acertadas por el alumno. PPA es un indicador, por una parte, del nivel de precisión del alumno al identificar o valorar los signos de aceptación o preferencia que emiten sus compañeros y, por otra parte, del grado en que se ven cumplidas sus expectativas positivas» (p. 52).
- Percepciones negativas acertadas (PNA): «es el número de percepciones negativas (PN) acertadas por un alumno. PNA es un indicador, por una parte, del nivel de precisión del alumno al identificar o valorar los signos de rechazo o exclusión que emiten sus compañeros y, por otra parte, del grado en que se ven cumplidas sus expectativas negativas» (p. 54).
- Falsas percepciones (FP): «se trata de las percepciones emitidas, positivas y negativas, que no coinciden con las nominaciones recibidas. FP es un indicador de expectativas sociales desajustadas o no cumplidas. Si a todas las percepciones emitidas por el sujeto le restamos las que ha acertado quedan las falsas percepciones ($FP = PP + PN - PPA - PNA$)» (p. 57).

En este trabajo, los resultados sobre las percepciones se utilizaron para realizar comparaciones entre los valores medios de los diferentes estatus sociométricos y relacionarlos con los niveles medios de TM.

4.3. Procedimiento

Los datos utilizados en este trabajo cuentan con el principio de anonimato en lo referente a información personal de los participantes. Para llevar a cabo el estudio, se solicitó la autorización al centro y a los diferentes tutores de las aulas participantes.

Una vez se obtuvo el permiso oportuno, se administraron las pruebas. Se dispuso, durante el transcurso de tres meses, de dos horas semanales para cada grupo clase. Los alumnos y alumnas pasaron individualmente a una sala tranquila donde estaba la persona encargada de la administración de la prueba (la autora del estudio).

Se realizó primero el cuestionario sociométrico y, una vez concluido, se procedió con la tarea de CF de primer orden de contenido inesperado. En todo momento se mantuvo un diálogo cordial y ameno para que el menor tuviera la libertad de expresarse con franqueza.



V. Resultados

Para comprobar la hipótesis inicial del estudio, como se ve en la Tabla 1, se reagruparon los tipos sociométricos clásicos en tres subgrupos: a) positivos (para referirnos a estatus sociométrico de los preferidos); b) medios (para el grupo sociométrico medio), y c) negativos (integrado por los rechazados, ignorados y controvertidos).

Tabla 1. Composición de los subgrupos sociométricos por clases

Subgrupos de estudio	Tipos	Aula 3 años (n=30)	Aula 4 años (n=30)	Aula 5 años (n=30)
Positivos	Preferidos	4	3	4
Medios	Medios	18	22	15
Negativos	Rechazados	1	2	4
	Ignorados	7	3	7
	Controvertidos	0	0	0

Además se realizó la comparación de medias de las habilidades de TM, teniendo en cuenta el tipo sociométrico. En primer lugar, se establecen en general (por tipo sociométrico en toda la etapa), y en segundo lugar, se compara dentro de cada aula (3, 4 y 5 años).

5.1. Cantidad de alumnado por tipos sociométricos en cada curso

En la Tabla 2 se expone un resumen de la cantidad de niños ubicados en cada subtipo sociométrico, dividido por cada aula: 3, 4 y 5 años.



Tabla 2. Número de niños en cada subgrupo sociométrico por clases

Subgrupo estudio	3 años (n=30)	4 años (n=30)	5 años (n=30)	Total
Positivo	4	3	4	15
Medio	18	22	15	55
Negativo	8	5	11	20

Al analizar los datos de los tipos sociométricos por edad, se observó que:

Ninguna de las tres clases presentaba sujetos en la clasificación de controvertidos.

- Estatus «negativos»: en la clase de 3 años había con 1 sujeto rechazado y 7 ignorados (8 negativos en total); la clase de 4 años, 2 niños rechazados y 3 ignorados (5 negativos en total), y la clase de 5 años, 4 niños rechazados y 7 ignorados (11 negativos en total).
- Estatus «positivos»: en la clase de 3 años había 4 alumnos de tipo preferido; en la de 4 años, 3, y la clase de 5 años, 4 alumnos preferidos.
- Estatus «medio»: se encontraron 18 alumnos en la clase de 3 años, 22 en clase de 4 años y 15 en clase de 5 años.

5.2. Nivel de TM y percepciones sociales por tipo sociométrico (en general)

En la Tabla 3 se exponen la media de TM y la media de las percepciones de socialización, según el tipo sociométrico de toda la muestra.

Respecto a la media de estos subgrupos, se observa que la comprensión de las CF es mayor en el subtipo positivo y menor en los tipos medio y negativo. En concreto, se observa este patrón en la comprensión de las CF del compañero y CF propias. Sin embargo, los valores son próximos para los tres grupos en la comprensión de la CF de la maestra.

El subgrupo positivo presenta una media más alta en percepciones positivas acertadas y una media más baja que el resto de grupos respecto a percepciones negativas acertadas (PNA) y falsas

percepciones (FP) (más popularidad, más PPA, pero menos PNA y FP). En sentido inverso, el subgrupo negativo presenta los valores más elevados en dichos apartados y menor acierto en sus percepciones positivas (PPA) (más rechazo, menos PPA y más valor en PNA y FP).



Tabla 3. Valores medios de TM y percepciones sociométricas por subtipo sociométrico

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
Positivo (n=15)	0,82	0,82	0,45	2,09	1,36	0	1,55
Medio (n=55)	0,75	0,56	0,53	1,84	0,76	0,07	2,35
Negativo (n=20)	0,67	0,63	0,58	1,88	0,21	0,13	2,96

5.3. Nivel de TM y percepciones (por aula)

En la Tabla 4 se observan la media de TM y la media de las percepciones sociales para cada una de las clases que intervinieron en el estudio. Respecto a la media por edad, los valores de las CF de primer orden indican el nivel de dominio de la TM de cada clase evaluada y estos valores se incrementan al aumentar la edad.

Si comparamos la media de las tres columnas de percepciones (PPA, PNA y FP) de la clase de los pequeños (3 años) con las clases de 4 y 5 años, también se observa que cuanto más edad más es la media de PPA, PNA y FP, aunque la clase de 4 años supere la media de la clase de 5 respecto a las FP.

Tabla 4. Valores medios de TM y percepciones sociométricos según la edad

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
3 años	0,43	0,13	0,03	06	0,2	0,03	2,07
4 años	0,83	0,77	0,7	23	0,87	0,07	2,87
5 años	0,93	0,93	0,87	2,73	1	0,13	2,3

5.4. Nivel de TM y percepciones sociales por tipo sociométrico (en cada aula)

En la Tabla 5 se exponen la media de TM y la media de las percepciones sociométricas según el tipo sociométrico del alumnado de la clase de 3 años.

Se observa que el subgrupo negativo presenta valores menores respecto a los medios y positivos en lo referente a las CF (ya sea en la CF propia, la CF del compañero y en la CF total).

El subgrupo negativo presenta valores inferiores en las percepciones positivas acertadas (PPA) respecto a los tres subgrupos y las falsas percepciones (FP) también son mayores respecto a los medios y positivos.



Tabla 5. Valores medios de TM y percepciones sociométricas según los estatus sociométricos en la clase de 3 años

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
Positivo (n=4)	0,5	0,5	0	1	0,75	0	1,25
Medio (n=18)	0,44	0,11	0,06	0,61	0,17	0,06	2,06
Negativo (n=8)	0,38	0	0	0,38	0	0	2,5

En la Tabla 6 se exponen la media de TM y la media de las percepciones según el tipo sociométrico del alumnado de la clase de 4 años.

Al mirar esta clase, encontramos valores del grupo negativo que igualan en lo referente a CF compañero y CF maestra; y el valor de CF total es superior a los positivos. En cambio, cuando se trata de las CF propias, estas presentan valores más altos en el subgrupo sociométrico denominado positivo que en el medio y negativo.

En lo referente a las PPA, los valores aumentan a medida que mejora el estatus social y las FP presentan valores más elevados en el grupo negativo que en el grupo medio y positivo, por lo que a medida que descendemos en los estatus sociométricos aumenta la cantidad de FP expresadas por los sujetos.

Tabla 6. Valores medios de TM y percepciones sociométricas según los estatus sociométricos en la clase de 4 años

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
Positivo (n=3)	1	1	0,67	2,67	1,33	0	1,67
Medio (n=22)	0,82	0,68	0,64	2,14	0,95	0,09	2,64
Negativo (n=5)	0,8	1	1	2,8	0,2	0	4,6



En la Tabla 7 se exponen la media de TM y la media de las percepciones sociométricas según el tipo sociométrico del alumnado de la clase de 5 años.

En la clase de 5 años, los valores de las columnas de CF propia, CF compañero ascienden a medida que mejora el estatus sociométrico, aunque las columnas de CF maestra y CF total tienen el mayor valor en el grupo medio y la CF propia sigue teniendo el mayor valor el subgrupo positivo.

Los valores de falsas percepciones (FP) y percepciones negativas acertadas (PNA) son superiores en el subgrupo negativo y van descendiendo a medida que pasamos por la casilla de los medios hasta llegar a los valores mínimos en la casilla de los positivos. De forma opuesta, las percepciones positivas acertadas (PPA) presentan los datos mayores en la casilla de los positivos y a medida que se desciende a los estatus medio y negativos tienen valores inferiores.

Tabla 7. Valores medios de TM y percepciones sociométricas según los estatus sociométricos en la clase de 5 años

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
Positivo (n=4)	1	1	0,75	2,75	2	0	1,75
Medio (n=15)	1	0,93	0,93	2,87	1,2	0,07	2,27
Negativo (n=11)	0,82	0,91	0,82	2,55	0,36	0,27	2,55

VI. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio era relacionar los diferentes estatus sociométricos con la habilidad de la teoría de la mente en la etapa de educación infantil dada la importancia para la interacción social y escolar. Teniendo este objetivo, se planteó la hipótesis siguiente para el alumnado del segundo ciclo de educación infantil: el estatus sociométrico «positivo» tendrá mayor nivel de TM y los niños con estatus «negativo» presentarán menor habilidad mentalista en comparación con los primeros.

Basándonos en el análisis de la información obtenida de la cantidad de tipo sociométrico en cada aula, se observa que a medida que tienen más edad, aumenta el número de sujetos considerados subgrupo «negativo», conformado por los niños rechazados o ignorados. Se mantiene estable el número del tipo sociométrico denominado «positivo», y desciende el número de componentes del subgrupo «medio», aunque este sigue conformando el más numeroso.

Respecto a los valores medios de TM y las percepciones por tipo sociométrico en todo el ciclo de educación infantil, los valores confirman que el subgrupo «positivo» (niños preferidos) tienen mayor nivel de TM que el resto de estatus sociométricos, lo cual se hace visible en los valores superiores de comprensión de CF. A su vez, aciertan en mayor medida quién quiere y no quiere estar con ellos (percepciones positivas o negativas) y tienen un índice de falsas percepciones menor. Al contrario, los niños con socialización negativa (niños rechazados e ignorados) tienen un aumento significativo en sus FP, lo que indica unas expectativas sociales desajustadas y un valor menor de la media respecto a las CF, que indica que poseen habilidades mentales inferiores. En cambio el subgrupo de los niños con tipos sociométricos negativos tiene menos posibilidades de interacciones sociales, menos habilidades de TM y una percepción menos realista de su socialización.

Por tanto, parece que los datos indiquen que ya en educación infantil, cuanto más sea el nivel de TM de los niños, tendrán mayor ajuste en las percepciones positivas de socialización, lo cual evita, a su vez, que tengan falsas percepciones respecto a quién quiere y no quiere estar con ellos. Esta habilidad puede ser de gran utilidad en el ajuste social a lo largo de la etapa educativa, sobre todo para detectar a las verdaderas amistades y evitar los engaños, tanto en esta etapa como en el futuro (adolescencia y edad adulta).

La comparativa por edad tanto de la TM como de las percepciones demuestra que se cumple lo expuesto anteriormente en trabajos previos, es decir, que más o menos cuando tienen cuatro años, los niños son capaces de predecir las acciones de los demás en base a sus creencias, sean estas falsas o no (Wimmer y Perner, 1983).



Teniendo en cuenta que dominar la habilidad de falsa creencia de primer orden es un indicador de TM, los valores de las medias de la CF aumentan a medida que sube la edad de los sujetos, por lo que a medida que se produce el crecimiento general del niño mejoran sus habilidades de TM.

Como dato curioso y relevante, cabe señalar que los datos del presente estudio demuestran que durante la etapa infantil los niños controlan los estados mentales propios y respecto a sus iguales, pero las CF de su maestra. Una explicación podría ser que, aunque a estas edades se comienzan a comprender los estados mentales de otras personas, es más sencillo cuando se trata de un igual (un compañero) que de una persona adulta y más experta (el caso de la maestra, de distinta edad), de forma que pueden pensar erróneamente que la maestra «lo sabe todo». Esta percepción respecto a los adultos, en concreto a la maestra, no se ha estudiado previamente en ningún otro estudio.

A la vez, al observar la clase de 3 años y la clase de 5 años, queda claro que las capacidades mentalistas son inferiores en el subgrupo sociométrico «negativo» respecto al estatus «positivo» en ambas edades, por lo que los estatus «rechazado» e «ignorado», más allá de la maduración personal, tienen menos habilidades mentales –en este trabajo se refleja en las puntuaciones bajas en la tarea de CF. Al tener menos posibilidades de regulación social, a causa de la poca interacción con los iguales, las falsas percepciones de estos niños presentan los valores más elevados si los comparamos con sus compañeros. Respecto al subgrupo sociométrico «positivo», los valores de CF total son mayores en comparación con el estatus sociométrico «negativo», e indican que presentan mejores habilidades de TM.

En la clase de 4 años, los niños ubicados en el estatus «negativo» (rechazados o ignorados) presentan en mínimo valor de la CF propia, pero en la CF total han obtenido el valor máximo de la media. En la clase de 5 años, algunos valores de CF del estatus sociométrico «medio» igualan o superan los valores del estatus positivo. Estas contradicciones en los datos demuestran que la TM no se da en un momento puntual del desarrollo, sino que es un proceso de adquisición de habilidades y por eso en la clase de 4 años los datos fluctúan.

A partir de los resultados, la hipótesis del estudio postulaba que se encontraría una relación directa entre TM y estatus sociométrico en la etapa educación infantil, donde se esperaba que el tipo sociométrico «preferido» tuviera un nivel de TM mayor, y los tipos «rechazados» e «ignorado», un nivel inferior. Establecidas las comparaciones entre grupos y de acuerdo con lo que se ha expuesto anteriormente se considera que esta hipótesis queda verificada.



Dado que este estudio se realizó con una muestra de 90 niños y se analizaron los datos bajo un diseño transversal de las clases de 3, 4 y 5 años en un colegio concertado de la ciudad de Castellón de la Plana, una de las propuesta de mejora sería ampliar la muestra, tanto en la cantidad de niños como en la cantidad y diversidad de colegios, así como realizar un estudio longitudinal donde una misma clase sea observada y analizada tras cada uno de los años de educación infantil. Así, se dotaría de más validez externa a la investigación gracias a tener una muestra más representativa y se podría llegar a la generalización de los resultados.

Además, dado que una de las variables de este estudio es el estatus sociométrico, sería interesante realizar una intervención focalizada en las relaciones intrapersonales, desde el plano de las necesidades individuales (habilidades socioemocionales, comunicación asertiva y aumento de la autoestima) y de las grupales (cooperación, interacción positiva, participación igualitaria y cambio de percepción social) (Perrin, Bacete, Navarro y Rojas, 2011). Asimismo, es igual de importante realizar una intervención en el plano de las habilidades mentales de los niños con socialización negativa, por ejemplo, empatía, juego simbólico, roles durante el juego (Astington y Jenkins, 1995); así como la práctica de habilidades que los expertos han tenido en cuenta en los diferentes test de TM como distinción apariencia-realidad, emociones básicas, memoria de trabajo, función ejecutiva, ironía, mentiras piadosas, meteduras de pata, expresión emocional a través de la mirada, el lenguaje (sintaxis y pragmática), el autoconcepto o la empatía. Una vez que se realicen ambas intervenciones a un mismo grupo, lo idóneo sería volver a pasar los instrumentos de evaluación para ver los cambios producidos en el estatus sociométrico, de TM y la relación entre ambos.

Por último, cabe remarcar que las interacciones sociales son una condición necesaria, aunque no suficiente, para una buena comprensión de la mente, dado que existen más factores dentro de esta que no se han estudiado en este trabajo.

VII. Bibliografía

Asher, Steven R., y John D. Coie. 1990. *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: University Press.

Asher, Steven R., y Peter D. Renshaw. 1981. «10 Children Without Friends: Social Knowledge and Social-skill Training». *The Development of Children's Friendships* 2: 273.



- Asher, Steven R. y Valerie A. Wheeler. 1985. «Children's Loneliness: a Comparison of Rejected and Neglected Peer Status». *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 53 (4): 500-505.
- Astington, Janet W., y Jennifer M. Jenkins. 1995. «Theory of Mind Development and Social Understanding». *Cognition & Emotion* 9 (2-3): 151-165.
- Baron-Cohen, Simon, Alan M. Leslie y Uta Frith. 1985. «Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"?». *Cognition* 21 (1): 37-46.
- Boulton, Michael J. y Peter K. Smith. 1994. «Bully/Victim Problems in Middle-School Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perception and Peer Acceptance». *British Journal of Development Psychology* 12 (3): 315-329.
- Bronfenbrenner, Urie. 1943. «A Constant Frame of Reference for Sociometric Research». *Sociometry* 6 (4): 363-397.
- Carpendale, Jeremy y Carl Lewis. 2006. *How Children Develop Social Understanding*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Coie, John D. y Kenneth A. Dodge. 1983. «Continuities and Changes in Children's Social Status: A Five Year Longitudinal Study». *Merrill-Palmer Quarterly* 29: 261-282.
- Coie, John D., Kenneth A. Dodge y Heide Coppotelli. 1982. «Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective». *Developmental Psychology* 18 (4): 557-570.
- Connolly, Jennifer A. y Anna Beth Doyle. 1984. «Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers». *Developmental Psychology* 20 (5): 797-806.
- Díaz-Aguado, María José. 1996. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dodge, Kenneth A. 1983. «Behavioral Antecedents of Peer Social Status». *Child Development* 54 (6): 1386-1399.
- Dunn, Judy. 1991. «Understanding Others: Evidence from Naturalistic Studies of Children». En *Natural Theories Of Mind: Evolution, Development And Simulation Of Everyday Mindreading*, editado por Andrew Whiten, 51-62. Oxford: Basil Blackwell.
- . (1999). «New directions in research on children's relationships and understanding». *Social Development* 8 (2), 137-142.
- Flavell, John H. 2004. «Theory-Of-Mind Development: Retrospect and Prospect». *Merrill-Palmer Quarterly* 50 (3): 274-290.
- Flavell, John H. y P. Miller. 1998. «Social Cognition». En *Handbook of Child Psychology*, editado por William Damon, Deanna Kuhn y



- Robert S. Siegler, vol. III. *Cognition, Perception and Language*, 851-898. Nueva York: Wiley & Sons.
- García-Bacete, Francisco Juan y Julio González-Álvarez. 2010a. *Evaluación de la competencia social entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- . 2010b. SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Software. Madrid: TEA Ediciones
- . 2010c. SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso. Madrid: TEA Ediciones
- Garfield, Jay L., Candida C. Peterson y Tricia Perry. 2001. «Social Cognition, Language Acquisition and the Development of the Theory of Mind». *Mind & Language* 16 (5): 494-541.
- Gifford-Smith, Mary E., y Celia A. Brownell. 2003. «Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks». *Journal of School Psychology* 41 (4): 235-284.
- Happé, Francesca y Uta Frith 1996. «Theory of Mind and Social Impairment in Children with Conduc Disorder». *British Journal of Development Psychology* 14: 385-398.
- Harris, Paul L. 1991. «The Work of the Imagination». En *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of every mindreading*, editado por Andrew Whiten, 283-304. Oxford: Basil Blackwell.
- Hartup, Willard W. 1983. «Peer Relations». En *Handbook of Child Psychology: Formerly Carmichael's Manual of Child Psychology*, editado por Paul H. Mussen, 103-196. Hoboken: John Wiley.
- Hay, Dale F., Alexandra Payne y Andrea Chadwick. 2004. «Peer Relations in Childhood». *Journal of child psychology and psychiatry* 45 (1): 84-108.
- Hughes, Claire, Anna Adlam, Francesca Happé, Jan Jackson, Alan Taylor y Avshalom Caspi. 2000. «Good Test-Retest Reliability for Standard and Advanced False-Belief Tasks across a Wide Range of Abilities». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41 (4): 483-490.
- Hogrefe, G. Juergen, Heinz Wimmer y Josef Perner. 1986. «Ignorance versus False Belief a Development Lag in Attribution of Epistemic States». *Child Development* 57: 567-582.
- La Fontana, Kathryn M., y Antonius H. Cillessen. 2010. «Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence». *Social Development* 19 (1): 130-147.



- Leslie, Alan M. 1994. ToMM, ToBY and agency: Core architecture and domain specificity. En *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, editado por Lawrence A. Hirschfeld y Susan A. Gelman, 119-148. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayeux, Lara, Amy D., Bellmore y Antonius H. Cillessen. 2007. «Predicting Changes in Adjustment Using Repeated Measures of Sociometric Status». *The Journal of genetic psychology* 168 (4), 401-424.
- Moreno, Jacob L. 1934. *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease. <http://dx.doi.org/10.1037/10648-000>
- Perrin, G Ghislaine M., Francisco Juan García Bacete, Ingrid Greta Mora Navarro, e Inés Milián Rojas. 2011. «Rechazo entre iguales: una intervención para cambiar la tipología sociométrica del alumnado rechazado de 1º de primaria». *Fòrum de Recerca* 16: 737-750.
- Perner, Josef, Susan R. Leekman y Heinz Wimmer. 1987. «Three-year-old's Difficulty with False-belief: the Case for a Conceptual Deficit». *British Journal of Developmental Psychology* 5 (2): 125-137.
- Piaget, Jean. 1926. «El método clínico [Introducción a La representación del mundo en el niño]». En *Lecturas de Psicología del niño I*, 231-264. Madrid: Alianza.
- Premack, David G. y Guy Woodruff. 1978. «Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?». *Behavior and Brain Sciences* 1 (4): 515-526.
- Rivière, Ángel, Beatriz Barquero y Elisa Sarriá. 1994. «La representación de estados mentales en la comprensión de textos». *Cognitiva* 6 (2): 175-188.
- Slomkowski, Cheryl y Judy Dunn. 1996. «Young Children's Understanding of Other People's Beliefs and Feelings and Their Connected Communication with Friends». *Development Psychology* 32: 442-447.
- Sutton, Jon, Peter K. Smith y John Swettenhan. 1999. «Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulators?». *British Journal of Developmental Psychology* 17 (3): 435-450.
- Tomasello, Michael. 1999. «The Human Adaptation for Culture». *Annual Reviews* 28: 509-529.

- Villanueva, Lidón V., Rosa Ana Clemente y Francisco J. García-Bacete. 2000. «Theory of Mind and Peer Rejection at School». *Social Development* 9 (3): 271-283.
- Watson, Anne C., Charisse L. Nixon, Amy Wilson y Laura Capage. 1999. «Social Interaction Skills and Theory of Mind in Young Children». *Developmental Psychology* 35 (2): 386-391.
- Wellman, Henry M. 1990. *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wimmer, Heinz y Josef Perner. 1983. «Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception». *Cognition* 13 (1): 103-128.

