

Teoría de la mente, aceptación entre iguales y auto-percepción social

María PORTILLO
Carmen BARAJAS

Universidad de Málaga (España)

Resumen

Las habilidades de teoría de la mente (ToM) de los niños han sido relacionadas con la aceptación y con el rechazo que reciben por parte de sus iguales. Este estudio pretende explorar si la habilidad de atribución de estados mentales repercute, adicionalmente, en la precisión con que perciben si son o no socialmente aceptados. Los objetivos de este trabajo se centran en la relación entre las habilidades de teoría de la mente de los niños, el nivel de aceptación que reciben por parte de sus iguales y la precisión diádica con la que perciben ese nivel de aceptación. Los participantes fueron 87 niños (45 niñas) de entre 5 y 11 años. Se les administraron una selección de tareas de ToM cognitiva y de ToM afectiva así como un cuestionario sociométrico. Los resultados confirman una relación positiva entre ToM y aceptación por los iguales y una relación negativa entre aceptación y auto-percepción social. Además, se aportan datos sobre rendimiento en tareas específicas de ToM asociado a la percepción de la aceptación. La atribución de estados mentales es una variable útil para percibir las señales del entorno social y hacer un uso correcto de ella permite la adaptación al grupo.

Abstract

Children's Theory of Mind (ToM) skills have previously been related to the degree of acceptance and rejection they receive from their peers. This study aims to explore whether children's ability to attribute mental states also affects the precision with which they perceive whether or not they themselves are socially accepted. The objective of this paper is to explore the relationship between children's ToM skills, the level of peer acceptance and the dyadic precision with which they perceive this level of social acceptance. Eighty-seven children (45 girls) aged between 5 and 11 years old participated in the study. Participants were given a selection of cognitive ToM tasks, affective ToM tasks and a sociometric questionnaire. The results demonstrate a positive relationship between ToM and peer acceptance and a negative relationship between peer acceptance and social self-perception. In addition the study provides performance data on specific ToM tasks associated with individual perception of peer acceptance. Attribution of mental states is an effective variable to perceive social signals and, used correctly, enables social adaptation.

La aceptación que los niños reciben por parte de sus iguales puede ser muy desigual, así como la percepción que tienen de la aceptación recibida. Tanto la aceptación real como la precisión (o los sesgos) con que la perciben pueden estar relacionados con la capacidad de atribución de estados mentales y tener consecuencias en la normal adaptación de los niños a su entorno social.

El concepto de teoría de la mente (ToM) hace referencia a la habilidad para explicar el comportamiento gracias a la atribución de estados mentales, como creencias, deseos, intenciones y emociones (Astington, 1993; Wellman, 1990). Desde que los primatólogos Premack y Woodruff

(1978) la definieran hasta hace relativamente poco, se ha considerado la ToM como un constructo unitario que aunaba la comprensión de estados mentales y emocionales, propios y de otras personas. Sin embargo, en los últimos 15 años, estudios de neuroimagen han señalado que existirían diferentes tipologías de ToM, apoyadas en regiones neuroanatómicas distintas (Dvash y Shamay-Tsoory, 2014; Westby y Robinson, 2014). La principal distinción radicaría entre comprensión de estados mentales y emocionales (ToM cognitiva y ToM afectiva), y la atribución de estos estados a otras personas o a uno mismo (ToM interpersonal y ToM intrapersonal).

Dirección de las autoras: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. Campus de Teatinos s/n. 29071 Málaga.
Correo electrónico: barajas@uma.es

Agradecimientos: esta investigación se ha financiado con el Programa de Becas de Iniciación a la Investigación 2015 de la Universidad de Málaga.

Recibido: octubre 2016. *Aceptado:* noviembre 2016.

Este dato apoya a Peterson, Slaughter, Moore y Wellman (2016) al señalar que la forma en que se evalúa la ToM, a través de tareas de falsa creencia de primer y segundo orden casi en exclusividad, resulta un sistema de medición reduccionista (Slaughter, Imuta, Peterson y Henry, 2015). Por ello, y dado el papel que juega la atribución de estados mentales en la selección del comportamiento durante la interacción social, como la conducta prosocial (Caputi, Lecce, Pagnin y Banerjee, 2012), así como su repercusión en la aceptación o rechazo recibido por los iguales (Banerjee, Walting y Caputi, 2011; Caputi *et al.*, 2012; Slaughter, Dennis y Pritchard, 2002) se subraya la necesidad de estudiar estas relaciones adoptando la perspectiva contemporánea de ToM. Este estudio se centra en las relaciones entre ToM y aceptación por los iguales, y en cómo la capacidad para atribuir pensamientos se asocia con la percepción de la aceptación y el rechazo percibidos por los niños, puesto que la auto-percepción social modula el comportamiento (Baumeister, Smart, y Boden, 1996; McQuade, Achufusi, Shoulberg y Murray-Close, 2014; White y Kistner, 2011).

ToM y aceptación en el grupo de iguales

La aceptación en el grupo de iguales hace referencia a ser preferido entre los iguales como compañero de juego o amigo (De Bruyn, Cillessen y Wissink, 2010), dando lugar a cinco categorías sociométricas: niños populares, controvertidos, promedios, rechazados e ignorados (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982). Banerjee *et al.* (2011) sugieren una relación bidireccional entre ToM y éxito social, de manera que habilidades mentalistas tempranas predicen la aceptación así como las relaciones sociales ayudan al desarrollo de la ToM. La habilidad para atribuir estados mentales propicia una mayor sensibilidad social que permite ajustar el comportamiento a las necesidades de otros y construir relaciones sociales más positivas por medio del comportamiento prosocial, menor agresión y la participación en juegos más complejos (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, College y Balaraman, 2003; Caputi *et al.*, 2012; Dockett, 1997), y estas relaciones contribuyen al desarrollo de la ToM con la participación en interacciones sociales.

Sin embargo, poseer la capacidad para atribuir estados mentales no significa que se emplee esta cualidad con fines prosociales (Lonigro, Laghi y Baiocco, 2014), ya que facultades derivadas como la persuasión, el engaño, la mentira y la manipulación (Camacho, 2005; Ding, Wellman, Wang, Fu y Lee, 2015; Slaughter, Peterson y Moore, 2013;) pueden tener aplicaciones antisociales como el abuso entre iguales (Sutton, Smith y Sewttenham, 1999).

Así, las consecuencias sociales de la atribución de estados mentales apoyan la necesidad de estudiar en profundidad cómo ésta ayuda a los niños/as a adaptarse al medio social, ya sea ganándose la aceptación ajustándose a las necesidades de compañeros/as o para obtener un beneficio propio (lo que a veces conlleva el rechazo).

En los últimos años este tópico ha resultado ser un tema controvertido. Banerjee y Watling (2005) señalaron que sólo a partir de los seis años los niños rechazados y controvertidos no atribuían ignorancia y sí intención en tareas de metedura de pata (*faux pas*). Posteriormente vincularon a los ocho años una mayor aceptación con la superación de *faux pas*. Su visión es que el rechazo de los iguales entorpece la comprensión de meteduras de pata mientras que su entendimiento propicia interacciones adecuadas para conseguir mayor aceptación (Banerjee *et al.*, 2011). Caputi *et al.* (2012) corroboran el papel de la comprensión mental como inhibidor del rechazo entre los cinco y siete años, que a través del comportamiento prosocial disminuye las nominaciones negativas, junto con los resultados de Cassidy *et al.* (2003) que muestran una relación entre toma de perspectiva afectiva, conductas prosociales y aceptación sociométrica en prescolares. No obstante, Bosacki y Astington (1999) apuntan que la toma de perspectiva cognitiva se relaciona con la percepción que otros niños tienen de la competencia social pero no con la aceptación recibida a los 11 años.

Las líneas anteriores señalan que los diversos componentes de la ToM tienen impactos diferentes según las variables implicadas y la etapa evolutiva, por lo que el empleo de pruebas más específicas es necesario. El meta-análisis realizado por Slaughter *et al.* (2015) sobre los estudios de teoría de la mente y popularidad en prescolar y primaria pone de relieve que la literatura ha utilizado las tareas de creencia falsa de primer y segundo orden, *faux pas* y toma de perspectiva, obviando con frecuencia otras tareas específicas de ToM cognitiva (como las pruebas de creencias diversas, acceso al conocimiento, crear ignorancia, falsa creencia explícita y falsa creencia sobre contenido) y aquéllas que comprenden ToM afectiva (como pueden ser las pruebas de deseos diversos, creencia-emoción y emoción fingida). Paralelamente, anotan que la aceptación en el aula se evalúa mediante nominaciones, preferencia social, clasificaciones categóricas o informe del profesor.

Por ello, este estudio pretende analizar la relación de habilidades específicas tanto relativas a ToM cognitiva como a ToM afectiva con la aceptación social, para explorar de manera más detallada cómo la atribución de un estado cognitivo o una emoción influye en el grado de aceptación o rechazo que puede conseguir un/a niño/a en el grupo y en el impacto social, sin centrarse exclusivamente en una categoría sociométrica.

Percepción de la aceptación social

La auto-percepción social se refiere a la conciencia de cómo nos perciben los demás (Malloy, Albright y Scarpati, 2007); en el ámbito del desarrollo sociocognitivo, se ha concretado en el estudio de la percepción de la propia aceptación y/o rechazo recibido por parte del grupo de iguales (denominada también *percepción sociométrica*). Se trata de una habilidad de comprensión social muy valiosa para

las interacciones sociales cotidianas (Blanch-Hartigan, Andrzejewski y Hill, 2012). La habilidad para percibir con precisión la aceptación y/o el rechazo recibido podría estar relacionada con las habilidades de atribución de estados mentales, aunque apenas contamos con estudios que hayan demostrado esta relación. Se trataría de interpretar el comportamiento de los demás hacia uno mismo a partir de la atribución a estos otros de estados mentales (creencias, opiniones, preferencias, gustos, deseos, emociones, etc.) referidos a nuestra propia persona. Una extensión de las habilidades de meta-conocimiento (el conocimiento acerca del conocimiento; Flavell, 1988), que se desarrolla durante la infancia y la adolescencia es el pensamiento acerca de los pensamientos de otros referidos a uno mismo. Esta habilidad sería la base de la auto-percepción (Malloy *et al.*, 2007) y requeriría, al menos, de la suficiente capacidad de atribución de estados mentales como para comprender que la percepción que uno tiene de sí mismo puede discrepar de la percepción que se le atribuye a otros.

Los primeros estudios sobre percepción sociométrica datan de la década de los 50 (Ausubely, Schiff y Gasser, 1952); y desde la década de los 90 se ha mantenido el interés por este aspecto de la cognición social. Estos estudios la han evaluado con distintos métodos y propuesto diversas medidas. La distinción principal se establece entre precisión perceptiva y sesgo perceptivo. La precisión perceptiva es la medida en que uno puede predecir el grado de aceptación y/o rechazo que recibe por parte de un grupo determinado. Cuando se evalúa el grado de aceptación que un niño/a tiene en su grupo de iguales (ya sea mediante escala likert, con la que cada niño/a puntúa el grado en que “le gusta” cada uno de los compañeros; ya sea mediante la técnica de nominaciones de iguales, según la cual nombran a los niños que “le gustan” como compañeros), la precisión perceptiva sería el grado de acuerdo entre la puntuación real recibida y la que se espera recibir. El sesgo perceptivo se refiere a la dirección de la imprecisión perceptiva, o de la discrepancia; hay sesgo positivo de aceptación cuando se sobreestima la aceptación que uno tiene en el grupo (la puntuación total de aceptación esperada es mayor que la recibida); hay sesgo negativo cuando se subestima (la puntuación total esperada es menor de la que se recibe). En el mismo sentido se definen la precisión y el sesgo perceptivo de rechazo.

En conjunto, las investigaciones sobre percepción sociométrica revelan que ciertos patrones de sesgos en las percepciones globales que los niños tienen de sus relaciones están asociados a dificultades de adaptación mientras que otros están asociados a funcionamiento adaptativo. En el primer caso, se ha encontrado, por ejemplo, que el sesgo positivo en la percepción de la aceptación está asociado con la *conducta agresiva* (David y Kistner, 2000; Lynch *et al.*, 2016; Morrow *et al.*, 2015; Neal, Neal y Cappella, 2014; Stephens *et al.*, 2015; White y Kistner, 2011), y con el *TDAH* (Hoza *et al.*, 2000, 2004); y que el sesgo negativo en la percepción de aceptación está asociado a *síntomas*

depresivos (Campbell y Fehr, 1990; Morrow *et al.*, 2015; Stephens *et al.*, 2015) y a la *soledad* (Putarek *et al.*, 2016). En el segundo caso, se ha encontrado, por ejemplo, que el sesgo positivo de percepción de aceptación está asociado con el *éxito académico* (Gallardo y Barrasa, 2016; Rubin *et al.*, 2009; Wentzel *et al.*, 2012) y con la *estabilidad en la amistad* (Badalay, Schwartz y Gorman, 2012). Dadas estas asociaciones, considerar las discrepancias entre la aceptación social y la percepción de aceptación parece valioso para identificar a niños y adolescentes tanto en situación de riesgo de consecuencias socio-emocionales negativas (Gallardo *et al.*, 2016) como en condiciones especialmente favorables para su adaptación social y académica.

Los sesgos de auto-percepción social pueden derivar en funcionamiento adaptativo o desadaptativo en tanto que el comportamiento social, dirigido a otros, se seleccionaría, al menos en parte, ajustándose a las creencias que tenemos sobre cómo nos perciben estos otros. Así, los niños que perciben con más precisión sus relaciones con iguales puede que estén mejor adaptados que aquellos que perciben sus relaciones de una forma menos precisa o sesgada, teniendo repercusiones distintas la sobreestimación y la subestimación tanto de la aceptación como del rechazo (Morrow *et al.*, 2015). En este sentido, es muy pertinente al evaluar la auto-percepción social distinguir entre percepción y sesgo generalizado versus diádico.

La precisión generalizada refleja la impresión global de un niño/a de cómo le percibe el grupo (cuánto gusta en general a sus compañeros/as), mientras que la precisión diádica refleja las predicciones específicas acerca de cuánto le gusta a un compañero/a particular (Malloy y Cillessen, 2008). De modo similar, el sesgo generalizado captura el grado en que un niño sobreestima o infraestima lo que gusta en global a sus iguales, mientras que el sesgo diádico se dirige a un compañero concreto (Morrow *et al.*, 2015). Ambas medidas de precisión y sesgo tienen mucho sentido, pero las medidas diádicas ofrecen estimaciones más precisas de consenso (Bellmore y Cillessen, 2003). Un niño/a puede percibir con precisión el grado global en que gusta al grupo pero fallar en identificar a qué niños/as concretos gusta, mostrando una alta precisión global pero una baja precisión diádica. Lo mismo puede ocurrir con el sesgo: podría subestimar el rechazo a nivel grupal y al mismo tiempo sobrestimarlo de niños concretos. Dadas estas potenciales discrepancias, las aproximaciones generalizada y diádica pueden revelar conjuntamente información única y, en concreto, los métodos diádicos pueden revelar patrones más finos de precisión y de sesgo en las relaciones percibidas.

En conjunto, los estudios sobre auto-percepción social sugieren que, hacia el final de la escuela elemental, las percepciones globales que los niños tienen de sus relaciones con iguales son moderadamente consistentes con las percepciones de los propios iguales. Pero se han encontrado diferencias interindividuales en precisión y sesgo perceptivo (tanto de aceptación como de rechazo) asociadas, entre otras

variables, a la propia aceptación y/o rechazo recibido. El estudio de Boor-Klip *et al.* (2014) pone de relieve que cuanto más aceptados/as son los niños/as mayor es la imprecisión con la que perciben su aceptación aunque perciben correctamente el rechazo, mientras que en alumnos rechazados ocurre justo lo contrario, debiéndose la imprecisión a una subestimación de la aceptación y el rechazo que realmente reciben (Morrow *et al.*, 2015).

Vista la importancia de percibir correctamente la aceptación y el rechazo para un ajuste adaptativo, este trabajo hace hincapié en el papel de la atribución de estados mentales acerca de uno mismo en la auto-percepción social, una relación poco evaluada hasta la fecha.

Así, el primer objetivo de este estudio es explorar la relación entre la aceptación social y las habilidades de atribución de estados mentales. Como medidas de aceptación y rechazo, se propone emplear no sólo las categorías de estatus sociométrico, sino también los indicadores sociométricos primarios (a partir de los cuales se define cada estatus) para detectar posibles diferencias interindividuales entre niños/as de un mismo grupo sociométrico. Además, como medida de habilidad de atribución de estados mentales se propone emplear no sólo una puntuación global de ToM, sino el rendimiento en tareas que evalúan aspectos muy concretos y diversos de atribución de estados mentales, cognitivos y emocionales, ampliando el rango de tareas habitualmente empleado.

El segundo objetivo está centrado en el análisis de la auto-percepción social, tomando una medida de precisión diádica que permita evaluar la percepción de la aceptación y/o el rechazo recibido de compañeros concretos. Por una parte, se pretende analizar la relación entre la aceptación y/o el rechazo real recibido y la percepción de esa aceptación y/o rechazo. Por otra parte, se pretende explorar la posible relación entre la auto-percepción social y habilidades específicas de atribución de estados mentales.

Método

Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 87 niños/as (45 niñas y 42 niños) con una edad comprendida entre los 5 y 11 años ($M=6,97$; $DT=1,62$), pertenecientes a centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria.

Instrumentos

Para evaluar la *Teoría de la Mente (ToM)* se administró una selección de tareas sobre demandas cognitivas diferentes cuyas puntuaciones se sumaron en una puntuación total de ToM:

Deseos diversos (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad de atribuir deseos diferentes a los propios sobre un objeto.

Tras preguntar por la comida favorita del niño se le comenta cuál es la que prefiere el personaje. Se consiguió un punto si escogía para el personaje su comida favorita ignorando los deseos propios.

Creencias diversas (Wellman y Liu, 2004). Mide la habilidad para atribuir a otro creencias diferentes a las propias. Después de preguntar al participante dónde cree que está escondida una mascota se le confiesa que el personaje cree que está en otro lugar distinto. Se consiguió un punto si la respuesta coincidía con la creencia del personaje, olvidando la creencia propia.

Acceso al conocimiento (Wellman y Liu, 2004). Valora la capacidad para atribuir ignorancia a otro cuando el participante conoce la respuesta. Tras mostrar al niño lo que hay en una caja se le preguntó si otro personaje sabría lo que había dentro. Se recibió un punto si contestó que el personaje no lo sabía porque no lo había visto.

Crear ignorancia (Hogrefe, Wimmer y Peskins, 1986). Evalúa la habilidad para crear y atribuir ignorancia. Consiste en esconder un botón en una de las dos manos y ofrecerlo a otra persona para que adivine en qué mano está. Se otorgó un punto si el niño ofreció ambas manos cerradas sin dar ninguna pista sobre la que contenía el botón.

Falsa creencia explícita (Wellman y Liu, 2004). Estima la competencia para predecir que una persona con una creencia falsa actuará guiada por ella. El personaje cree que un objeto está en un lugar pero al niño se le confiesa que en realidad está en otro. Se obtuvo un punto si la solución coincidía con la creencia errónea del personaje.

Falsa creencia de contenido (Perner, Leekam y Wimmer, 1987). Evalúa la destreza para atribuir una creencia falsa a otro sobre el contenido de un recipiente. Se muestra el interior de una caja de *Smarties* que, inesperadamente, contiene un lápiz y se pregunta qué es lo que el personaje creerá que hay. Se consiguió un punto si contestó que el personaje esperaba encontrar *Smarties*.

Falsa creencia de localización de primer orden (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Mide la capacidad de atribuir una falsa creencia sobre el lugar en el que se encuentra un objeto. María guarda su canica en su cesta y sale de la habitación; mientras, Paco cambia la canica de cesta. La pregunta fue dónde iría a buscar María su canica. Se otorgó un punto si la respuesta refirió que María buscaría en su propia cesta porque no sabía del cambio.

Tarea de creencia-emoción (Wellman y Liu, 2004). Valora la competencia para atribuir a otra persona un sentimiento a partir de una creencia equivocada. Al niño se le enseña el contenido de una caja de galletas (piedras en realidad) y

se le informa de que al personaje le encantan las galletas. Posteriormente se pregunta cómo se sentirá el personaje al ver la caja sin abrirla. Se obtuvo un punto si predijo que el personaje se sentiría contento porque pensaba que habría galletas.

Emoción fingida (Wellman y Liu, 2004). Se evalúa la destreza para entender que una persona puede sentir una cosa pero aparentar otra. Un personaje triste necesita aparentar lo contrario para evitar una consecuencia negativa. Se preguntó al niño qué cara pondría (triste, neutra o feliz); recibió un punto si la cara elegida era neutra o feliz.

Falsa creencia de localización de segundo orden (Baron-Cohen et al., 1985); adaptada por Núñez (1989). Evalúa la habilidad para atribuir a otro una creencia falsa sobre el conocimiento que tiene una tercera persona sobre la localización de un objeto. María guarda su canica en su cesta y sale de la habitación; mientras, Paco cambia la canica de cesta sin percatarse de que María lo observa. Se preguntó en qué cesta creería Paco que María buscaría su canica. Se obtuvo un punto si la respuesta era que Paco creía que María buscaría en su cesta porque no sabía que lo había visto cambiar la canica.

Faux pas (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999). Prueba la habilidad para entender que alguien puede decir algo que provoque en otro una emoción negativa al desconocer cierta información relativa a este último. Un personaje dice algo incorrecto que hace, inintencionadamente, sentir mal a otro. De un total de 10 viñetas se recibió un punto por cada metedura de pata identificada y se transformó la puntuación a una escala de 0 a 1 para que todas las tareas tuvieran el mismo peso en la puntuación global de ToM.

Las tareas sobre creencias diversas, acceso al conocimiento, crear ignorancia, falsa creencia explícita, falsa creencia de contenido, falsa creencia de localización de primer orden y falsa creencia de localización de segundo orden corresponden a ToM cognitiva, mientras que deseos diversos, creencia-emoción, emoción fingida y *faux pas* son medidas de ToM afectiva.

Para obtener la *aceptación entre iguales* utilizamos:

Índices sociométricos: siguiendo el método de nominación de pares, a cada niño/a se le pide que nombre a los tres compañeros/as de clase que más le gustan como amigos/as (nominaciones positivas recibidas) y a los tres compañeros/as que menos le gustan como amigos/as (nominaciones negativas recibidas). La suma de las nominaciones positivas y negativas en valor absoluto constituye el impacto social del alumno/a, y las nominaciones positivas menos las negativas estiman la preferencia social. Combinando las dos últimas se obtienen cinco categorías sociométricas (Coie et

al., 1982): popular, controvertido, promedio, rechazado e ignorado. Estos indicadores se estandarizaron dividiendo las puntuaciones entre el número de compañeros/as del grupo menos uno (nominaciones posibles).

Auto-percepción social diádica: a través de la nominación de pares se preguntó a los niños/as qué tres compañeros/as creían que los habrían elegido entre los que más les gustan como amigos/as y qué tres compañeros/as creían que los habrían nombrado entre los que menos les gustan. Se contó como acierto nombrar a compañeros/as que los habían nominado realmente. Este número de aciertos se comparó con el número de nominaciones recibidas para establecer cuatro categorías de percepción de aceptación y cuatro de rechazo: (a) una percepción alta equivalía a un mismo número de aciertos que de nominaciones recibidas (o tres aciertos en el caso de recibir más de tres nominaciones, ya que la pregunta se limitó a sólo tres compañeros); (b) una percepción media consistió en dos aciertos al recibir tres o más nominaciones o un acierto al recibir dos nominaciones; (c) una percepción baja se basó en un acierto o cero en el caso de recibir tres o más nominaciones, o cero al recibir dos o una nominaciones; (d) se etiquetó como “no procede” a los casos en los que los niños/as no recibieron ninguna nominación puesto que no era posible acertar al no obtener ninguna.

Procedimiento

Tras recoger el consentimiento de la familia, se administraron los cuestionarios en dos fases. En primer lugar se administró la sociometría para recoger las nominaciones; en niveles inferiores a segundo de primaria fue el propio investigador quien leyó y cumplimentó la ficha debido a las diferencias en el desarrollo de la escritura de los más pequeños. Posteriormente, se leyeron y representaron las historias de las pruebas de ToM con muñecos de forma individual en un aula diferente a la usual.

Resultados

Aceptación en el grupo de iguales y comprensión de la mente

Para examinar la relación entre la aceptación y/o el rechazo que los niños/as reciben y sus habilidades de atribución de estados mentales, se comenzó con un análisis de la varianza (ANOVA) para explorar posibles diferencias en la puntuación total de ToM en función del grupo sociométrico. El análisis reveló que los grupos difieren en la media de su puntuación total en ToM, $F_{(4,82)} = 2'902, p = 0'027$. Concretamente, el análisis *post hoc* con el estadístico de Bonferroni subraya que la puntuación en ToM del grupo de rechazados es significativamente menor que la de los promedios, $p = 0'029$ (tabla 1).

Tabla 1. Datos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las puntuaciones totales en ToM en cada grupo sociométrico.

Grupos sociométricos	Puntuación total ToM	
	M	Desviación típica
Populares	8.53	1.45
Promedio	8.58	1.40
Rechazados	7.05	2.42
Controvertidos	7.69	1.37
Ignorados	7.50	2.42

Concretando la relación entre ToM global e indicadores sociométricos, se llevó a cabo una correlación de *Pearson*. Se halló una correlación positiva del total en ToM con nominaciones positivas recibidas ($r = 0.212, p = 0.049$), y con preferencia social ($r = 0.271, p = 0.011$); y una relación negativa entre ToM y nominaciones negativas recibidas, $r = -0.264, p = 0.013$ (tabla 2).

Buscando detallar la relación entre cada prueba de ToM y los diferentes indicadores sociométricos se utilizaron pruebas *t* de *student* para el contraste de medias entre grupos independientes cuando la puntuación era dicotómica (superan o no la prueba), y una correlación de *Pearson* en el caso de la prueba de meteduras de pata. Los resultados muestran que los niños/as que no superan la tarea de creencias diversas

Tabla 2. Correlaciones de Pearson de la puntuación total en ToM con cada indicador sociométrico ($*p < 0.05$).

Indicadores sociométricos	Puntuación total ToM
Nominaciones positivas recibidas	0.21
Nominaciones negativas recibidas	-0.26*
Impacto social	-0.14
Preferencia social	0.27*

y de crear ignorancia obtienen más nominaciones negativas que los que lo hacen ($t_{(85)} = 2.134, p = 0.036$; $t_{(85)} = 2.048, p = 0.044$, respectivamente) (tabla 3). En cuanto a la falsa creencia de contenido y la tarea de creencia-emoción, quienes pasan las tareas reciben mayor número de nominaciones positivas ($t_{(85)} = -2.061, p = 0.042$; $t_{(85)} = -2.031, p = 0.045$). Respecto a las meteduras de pata, no se encontró ninguna relación significativa con los indicadores sociométricos.

Aceptación social, auto-percepción social y teoría de la mente

Para explorar las implicaciones de la auto-percepción social, por un lado se analizó la relación entre la percepción diádica de aceptación y rechazo con la aceptación y el rechazo recibido por los compañeros, y por otro, la relación

Tabla 3. Datos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de los indicadores sociométricos de los niños/as que superan cada tarea de ToM (Nom: nominaciones).

Tareas		Indicadores sociométricos			
		Nom. positivas recibidas	Nom. negativas recibidas	Impacto social	Preferencia social
		M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)
Deseos diversos	Superan	0.13 (0.09)	0.14 (0.16)	0.28 (0.16)	-0.00 (0.22)
	No superan	0.14 (0.08)	0.25 (0.24)	0.40 (0.18)	-0.10 (0.32)
Creencias diversas	Superan	0.14 (0.09)	0.14 (0.16)	0.28 (0.16)	-0.00 (0.21)
	No superan	0.10 (0.09)	0.27 (0.22)	0.38 (0.17)	-0.16 (0.30)
Acceso al conocimiento	Superan	0.13 (0.09)	0.15 (0.17)	0.29 (0.17)	-0.01 (0.23)
	No superan	0.13 (0.13)	0.16 (0.10)	0.29 (0.13)	-0.01 (0.20)
Crear ignorancia	Superan	0.14 (0.09)	0.14 (0.16)	0.28 (0.17)	0.00 (0.21)
	No superan	0.09 (0.10)	0.25 (0.19)	0.35 (0.16)	-0.15 (0.27)
Falsa creencia explícita	Superan	0.14 (0.09)	0.14 (0.16)	0.27 (0.16)	-0.00 (0.22)
	No superan	0.13 (0.10)	0.20 (0.19)	0.34 (0.17)	-0.07 (0.25)
Falsa creencia sobre contenido	Superan	0.14 (0.09)	0.14 (0.16)	0.28 (0.16)	0.00 (0.22)
	No superan	0.09 (0.08)	0.21 (0.19)	0.31 (0.19)	-0.12 (0.22)
Falsa creencia sobre localización de 1 ^{er} orden	Superan	0.14 (0.09)	0.14 (0.16)	0.28 (0.16)	-0.00 (0.22)
	No superan	0.12 (0.10)	0.20 (0.21)	0.33 (0.20)	-0.08 (0.26)
Creencia-emoción	Superan	0.15 (0.09)	0.13 (0.16)	0.28 (0.16)	0.01 (0.22)
	No superan	0.09 (0.08)	0.22 (0.18)	0.30 (0.19)	-0.11 (0.23)
Emoción fingida	Superan	0.15 (0.09)	0.14 (0.18)	0.29 (0.17)	0.00 (0.24)
	No superan	0.11 (0.09)	0.17 (0.14)	0.27 (0.17)	-0.04 (0.20)
Falsa creencia sobre localización de 2 ^o orden	Superan	0.14 (0.10)	0.14 (0.17)	0.29 (0.16)	-0.01 (0.23)
	No superan	0.13 (0.08)	0.16 (0.17)	0.28 (0.17)	-0.02 (0.22)

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de participantes en cada categoría de percepción de aceptación para cada grupo sociométrico.

Categoría de percepción de aceptación	Grupos sociométricos					Total
	Populares N (%)	Controvertidos N (%)	Promedio N (%)	Rechazados N (%)	Ignorados N (%)	
Baja	4 (26.66)	6 (46.15)	15 (48.38)	6 (27.27)	4 (66.66)	35
Media	5 (33.33)	4 (30.76)	12 (38.70)	3 (13.63)	0 (0.00)	24
Alta	6 (40.00)	3 (23.07)	4 (12.90)	8 (36.36)	0 (0.00)	21
No procede	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	5 (22.72)	2 (33.33)	7
Total	15	13	31	22	6	87

entre la auto-percepción diádica y la atribución de estados mentales.

Tratando de hallar una posible relación entre la aceptación y el rechazo que los niños/as reciben por sus iguales y su auto-percepción social, se comenzó con pruebas chi cuadrado para comparar la distribución de frecuencias de las categorías de percepción de aceptación (tabla 4) y percepción de rechazo (tabla 5) de cada grupo sociométrico.

La prueba chi cuadrado revela que las distribuciones de frecuencias de las categorías de percepción de aceptación de los distintos grupos sociométricos difieren significativamente, $\chi^2_{(12)} = 29'5$, $p = 0'003$. Destaca que, de los 31 niños/as promedio, la mitad tienen una baja percepción de la aceptación que reciben y sólo 4 de ellos perciben con precisión su aceptación. Esta proporción es aún mayor en los niños ignorados: el 100% de los que reciben alguna nominación positiva tiene una baja precisión para percibirla. Por el contrario, más de un tercio de los niños/as rechazados/as perciben con alta precisión las nominaciones positivas que reciben.

La prueba chi cuadrado muestra que las distribuciones de frecuencias de las categorías de percepción de rechazo de los distintos grupos sociométricos difieren significativamente, $\chi^2_{(12)} = 33'9$, $p = 0'001$. Destaca que, tanto los niños/as controvertidos/as como los rechazados/as, suelen ser poco precisos a la hora de percibir este rechazo. Por su parte, los niños/as promedio tienen baja percepción del rechazo que reciben. Además, los pocos niños/as ignorados/as que reciben alguna nominación negativa muestran una baja precisión.

Para indagar en la relación entre auto-percepción social y aceptación social se realizaron posteriormente pruebas de ANOVA para comprobar si diferían las medias de cada indicador sociométrico entre las distintas categorías de percepción de la aceptación (tabla 6) y de percepción del rechazo (tabla 7).

Los ANOVA indican que hay diferencias significativas entre los grupos de percepción de aceptación en nominaciones positivas recibidas, $F_{(3,83)} = 7'3$, $p < 0'001$, nominaciones negativas recibidas, $F_{(3,83)} = 3'7$, $p = 0'014$, y preferencia

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de participantes en cada categoría de percepción de rechazo para cada grupo sociométrico.

Categorías de percepción de rechazo	Grupos sociométricos					Total
	Populares N (%)	Controvertidos N (%)	Promedio N (%)	Rechazados N (%)	Ignorados N (%)	
Baja	9 (60.00)	11 (84.61)	14 (45.16)	10 (45.45)	2 (33.33)	46
Media	0 (0.00)	2 (15.38)	5 (16.12)	7 (31.81)	0 (0.00)	14
Alta	2 (13.33)	0 (0.00)	1 (3.22)	5 (22.72)	0 (0.00)	8
No procede	4 (26.66)	0 (0.00)	11 (35.48)	0 (0.00)	4 (66.66)	19
Total	15	13	31	22	6	87

Tabla 6. Datos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de los indicadores sociométricos en función de las categorías de percepción de aceptación.

Categoría de percepción de aceptación	Indicadores sociométricos			
	Nomin. positivas M (DT)	Nomin. negativas M (DT)	Impacto social M (DT)	Preferencia social M (DT)
Baja (N=35)	0.13 (0.08)	0.11 (0.13)	0.24 (0.14)	0.01 (0.17)
Media (N=24)	0.16 (0.08)	0.11 (0.16)	0.28 (0.16)	0.04 (0.19)
Alta (N=21)	0.16 (0.12)	0.20 (0.19)	0.35 (0.18)	-0.03 (0.27)
No procede (N=7)	0.00 (0.00)	0.31 (0.21)	0.31 (0.21)	-0.31 (0.21)

Tabla 7. Datos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de los indicadores sociométricos en función de las categorías de percepción de rechazo.

Categorías de percepción de rechazo	Indicadores sociométricos			
	Nomin. positivas M (DT)	Nomin. negativas M (DT)	Impacto social M (DT)	Preferencia social M (DT)
Baja (N=46)	0.14 (0.09)	0.14 (0.11)	0.29 (0.12)	0.00 (0.18)
Media (N=14)	0.08 (0.07)	0.25 (0.18)	0.34 (0.16)	-0.16 (0.22)
Alta (N=8)	0.16 (0.15)	0.38 (0.28)	0.55 (0.21)	-0.21 (0.41)
No procede (N=19)	0.13 (0.08)	0.00 (0.00)	0.13 (0.08)	0.12 (0.08)

social, $F_{(3,83)} = 5.7, p = 0.001$. Los niños/as con una baja percepción de aceptación reciben menos nominaciones positivas que los que manifiestan una percepción media y alta. Por otro lado, los niños/as con la percepción de aceptación más alta son los que reciben más nominaciones positivas y negativas. Este dato se complementa con la preferencia negativa que reciben los niños/as con alta percepción.

Los ANOVA indican que hay diferencias significativas entre los tres grupos de percepción de rechazo en nominaciones negativas recibidas, $F_{(3,83)} = 17.02, p < 0.001$, impacto social, $F_{(3,83)} = 19.3, p < 0.001$, y preferencia social, $F_{(3,83)} = 8.1, p < 0.001$. Parece encontrarse una tendencia hacia un mayor número de nominaciones negativas recibidas y mayor impacto social así como una menor preferencia social cuanto mayor es la percepción de rechazo.

En segundo lugar, para responder a si existe relación entre auto-percepción social y habilidad de atribución de estados mentales se llevaron a cabo, tanto para la percepción de aceptación como para la de rechazo, primeramente un ANOVA de la puntuación total en ToM en función de las categorías de auto-percepción social. Luego se realizó un segundo análisis chi cuadrado para las categorías de percepción y cada tarea de ToM, excepto para las meteduras de pata, que al contar con una puntuación de naturaleza continua se le aplicó un ANOVA.

El ANOVA indica que no hay diferencias entre las categorías de percepción de aceptación, $F_{(3,83)} = 0.54, p = 0.65$. La tabla 8 recoge las medias y desviaciones típicas de la puntuación total de ToM de cada grupo.

Los análisis chi realizados para cada tarea de ToM y las categorías de percepción de aceptación revelan que solamente la tarea de creencias diversas está relacionada

con la percepción de aceptación, de manera que son más frecuentes los niños y niñas que superan la tarea y tienen una baja percepción, $\chi^2_{(3)} = 12.63, p = 0.006$.

Además, el ANOVA de la puntuación de la prueba de meteduras de pata en función de las categorías de percepción de aceptación indica que hay diferencias significativas, $F_{(3,83)} = 3.87, p = 0.01$: los niños que no reciben ninguna nominación positiva (categorizados como “no procede”) muestran una puntuación mucho mayor en esta tarea (tabla 9).

Con respecto a la percepción de rechazo, la tabla 10 recoge las medias y desviaciones típicas de la puntuación total de ToM de cada grupo de percepción de rechazo; el ANOVA indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos, $F_{(3,83)} = 1.04, p = 0.37$.

Los análisis chi cuadrado realizados para cada tarea de ToM y las categorías de percepción de rechazo revelan que ninguna de las tareas está relacionada por sí sola con la percepción de aceptación. Además, el ANOVA llevado a cabo con la prueba de meteduras de pata en función de las categorías de percepción de rechazo indica que tampoco hay diferencias significativas, $F_{(3,83)} = 1.75, p = 0.16$.

Tabla 9. Datos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las puntuaciones en la prueba de meteduras de pata en cada grupo de percepción de aceptación.

Percepción de aceptación	Meteduras de pata	
	M	DT
Baja	1.60	3.11
Media	1.88	3.09
Alta	1.63	3.34
No procede	5.95	3.35

Tabla 8. Datos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las puntuaciones totales en ToM en cada grupo de percepción de aceptación.

Percepción de aceptación	Puntuación total ToM	
	M	DT
Baja	7.8	1.9
Media	8.3	1.8
Alta	8.1	1.8
No procede	7.4	1.9

Tabla 10. Datos descriptivos (media y desviación típica) de la puntuación total en ToM de cada grupo de percepción de rechazo.

Percepción de rechazo	Puntuación total ToM	
	M	DT
Baja	7.72	1.58
Media	7.86	2.31
Alta	8.75	2.05
No procede	8.37	2.08

Discusión

Este estudio examina la relación entre aceptación por los iguales, auto-percepción social y atribución de estados mentales. Se propusieron dos objetivos: explorar la relación entre aceptación social y atribución de estados mentales específicos, y analizar la relación entre la auto-percepción social y la aceptación social por un lado, y entre auto-percepción social y atribución de estados mentales por otro.

Respecto a aceptación social y ToM, se encontró una relación positiva entre ToM y aceptación y negativa entre ToM y rechazo. Superar las pruebas de falsa creencia de contenido y creencia-emoción se ligó a más nominaciones positivas, y no superar las de creencias diversas y crear ignorancia a nominaciones negativas.

Relativo a la auto-percepción social, la percepción del rechazo es en general más baja que la de la aceptación, y son los alumnos rechazados quienes perciben mejor tanto la aceptación como el rechazo. Su relación con ToM se observa en que aquellos niños/as que superan la tarea de creencias diversas tienen una percepción de la aceptación más baja, no hallándose relación con la percepción de rechazo.

Aceptación en el grupo de iguales y comprensión de la mente

Tal y como se esperaba, el desarrollo de la ToM está relacionado con la aceptación en el grupo (Banerjee *et al.*, 2011; Slaughter *et al.*, 2015). Así, una correcta atribución de estados mentales se asocia a mayores nominaciones positivas y preferencia social, y una ejecución más pobre se relaciona con nominaciones negativas, quizás porque la habilidad para atribuir creencias ayuda a ajustar el comportamiento a las necesidades del grupo. De ahí que los alumnos que son rechazados muestren un peor rendimiento en ToM.

A través de un análisis pormenorizado, se observa una relación entre los indicadores sociométricos y pruebas de ToM específicas. Respecto a las pruebas de ToM afectiva, a pesar de que no se haya encontrado una relación entre *faux pas* y preferencia social y aceptación (Banerjee y Watling, 2005; Banerjee *et al.*, 2011), sí que se halla una relación entre atribuir a otra persona un sentimiento a partir de una creencia que pueda ser incorrecta con ser más preferido, tal vez porque esa sensibilidad social permite comportarse de manera socialmente deseada y, por tanto, ser preferido.

Respecto a tareas de ToM cognitiva, no asumir que una creencia puede ser diferente a la propia además de errónea está ligado a nominaciones negativas. De igual modo, no ser capaz de crear activamente y atribuir a otra persona ignorancia (es decir, engañar) también se relaciona con nominaciones negativas. Esto podría deberse a que asumir que una creencia propia es compartida por los demás puede dar lugar a desacuerdos y malentendi-

dos, y el no saber cómo engañar puede no contribuir a mantener una imagen positiva en situaciones negativas.

Por tanto, parece que comprender y atribuir emociones a compañeros/as contribuye a ganarse la preferencia ajustándose a ellas, mientras que no atribuir correctamente cogniciones a los iguales granjea un mayor número de rechazos, suponiendo una limitación a la hora de implicarse en interacciones sociales que intervengan en el desarrollo de la ToM, y creando un círculo vicioso de rechazo (Banerjee *et al.*, 2011).

Aceptación social, auto-percepción social y ToM

Para el estudio de la auto-percepción social se elaboró una clasificación nominal (percepción alta, media y baja) que permitía evaluar de forma categórica la precisión con la que un niño/a percibe su aceptación o rechazo según una correspondencia diádica. Que la medida fuese diádica permitió afinar más en la comprensión e interpretación de las señales que los niños/as reciben de su entorno social.

Respecto a su relación con la aceptación social, se encuentra una menor precisión para percibir el rechazo que la aceptación. Esto podría deberse a que la percepción del rechazo es una interpretación de los comportamientos que denotan rechazo, y éstos son menos explícitamente observables. Además, y en consonancia con los trabajos de Boor-Klip *et al.* (2014) y Cillessen y Bellmore (1999), los niños/as rechazados/as o controvertidos/as muestran una alta percepción de la aceptación mientras que los menos rechazados/as tienen una percepción imprecisa; una explicación coherente es que un menor número de nominaciones positivas entre las que elegir facilita la tarea al alumnado rechazado (Boor-Klip *et al.*, 2014). Por otro lado, contrariamente a este último estudio, los niños/as con nominaciones negativas, impacto social y preferencia negativa (es decir, los rechazados) perciben con precisión el rechazo. Esto podría deberse al formato de medida, que reduce y obliga a nombrar a tres compañeros y establece el techo de aciertos en tres aunque se hayan recibido más de tres nominaciones negativas.

Igualmente, la asunción de que el meta-conocimiento y la habilidad de explicar el comportamiento de los demás hacia uno mismo en base a la atribución de creencias se encuentra en la base de la auto-percepción (Malloy *et al.*, 2007), parece verse probada. A pesar de que no se encuentra relación entre percepción de aceptación y la puntuación global de ToM sí que existe entre ser consciente de que otros pueden tener diferentes creencias a las propias y una baja precisión perceptiva de la aceptación, más asociada a los alumnos que reciben menos rechazos. En cambio, resulta interesante encontrar que aquéllos que no han recibido nominaciones positivas (ignorados o rechazados) tienen un rendimiento mucho mayor en tareas de metedura de pata (tarea de naturaleza afectiva), en las que es necesario

identificar que el desconocimiento de una persona puede suscitar inintencionadamente una emoción negativa en otra. Sus habilidades de atribución de estados mentales les ayudarían a ser conscientes de su estatus; es decir, a saber que no reciben nominaciones positivas, lo que en realidad indica un alto grado de precisión perceptiva, pero que el método utilizado de tres nominaciones y medir aciertos perceptivos no permite captar.

Por otra parte, no se encuentran nexos entre pruebas específicas de ToM (ni cognitiva ni afectiva) y la percepción del rechazo. La percepción de la aceptación en general es mejor que la del rechazo: hay conductas manifiestas que pueden ser interpretadas atribuyendo estados mentales en el caso de la aceptación pero no en el del rechazo, que no se suele manifestar tan explícitamente, con lo que no hay ocasión de aplicar las habilidades de atribución de estados mentales a conductas.

Conclusiones

El presente estudio se planteó responder: (a) si existía relación entre la aceptación social y la habilidad para atribuir estados mentales; y (b) si la auto-percepción social estaba relacionada con aceptación social y con ToM. Para alcanzar tales objetivos se pretendió especificar la evaluación por medio de una selección más amplia de lo habitual de tareas de teoría de la mente, las cuales comprenden ToM cognitiva y ToM afectiva (distinción no muy frecuente hasta la fecha), un análisis más específico de la aceptación social con indicadores sociométricos primarios, y la valoración de la auto-percepción en una modalidad diádica.

Los resultados vienen a confirmar la relación entre ToM y aceptación social (Banerjee *et al.*, 2011; Slaughter *et al.*, 2015). Comprender la diversidad de emociones se asocia a una mayor preferencia social mientras que no entender que las creencias pueden diferir de las propias se vincula a mayor rechazo, que dificulta el desarrollo de estas habilidades (Banerjee *et al.*, 2011).

Respecto a la auto-percepción social, es más frecuente la precisión baja al percibir el rechazo a pesar de que también sea frecuente una precisión baja para la aceptación. Los alumnos que son más rechazados tienen una percepción de la aceptación más precisa (quizás porque son menos nominaciones entre las que escoger) (Boor-Klip *et al.*, 2014) así como una alta precisión para percibir el rechazo de niños/as específicos de clase. Un hallazgo interesante ha sido que los niños/as con una baja percepción de aceptación, que vienen a ser los menos rechazados, hacen gala de mayor comprensión de estados mentales al igual que aquéllos que no obtienen nominaciones positivas (cuyas habilidades mentalistas podrían ayudarles a identificar su estatus de ignorado o rechazado).

Entre las limitaciones cabe destacar que la restricción a tres nominaciones en el caso de la auto-percepción social

diádica ha dificultado el estudio de los casos en los que los niños/as recibían cero nominaciones, ya que se veían incitados a nombrar a tres compañeros/as. Para futuras investigaciones se propone administrar el cuestionario sin límite de nominaciones, de igual modo que sería interesante indagar en si la percepción diádica inter e intra sexo se relaciona de forma diferente con la atribución de estados mentales, y la relación de éstas no sólo con ToM interpersonal sino con ToM intrapersonal.

Como conclusión, de nuevo se evidencia la relación entre la capacidad para atribuir estados mentales (creencias, deseos, intenciones, etc.) y el éxito social, y el nexo inverso entre aceptación y percepción de la aceptación. Asimismo se encuentra la comprensión de creencias en alumnado aceptado con baja percepción de aceptación. Los resultados encontrados son interesantes a la luz del desarrollo de programas de mejora de la convivencia escolar e inclusión, ya que subrayan que la atribución de estados mentales es una variable útil para adaptar el comportamiento al entorno social.

Referencias

- Astington, J. (1993). *The Child's Discovery of the Mind*. Londres: Fontana Press.
- Ausubel, D.P., Schiff, H.M. y Gasser, E.B. (1952). A preliminary study of developmental trends in sociopathy: Accuracy of perception of own and others' sociometric status. *Child Development*, 23, 111-128.
- Badaly, D., Schwartz, D. y Gorman, A.H. (2012). Social status, perceived social reputations, and perceived dyadic relationships in early adolescence. *Social Development*, 21 (3), 482-500.
- Banerjee, R., Walting, D. y Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of the faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82, 1887-1095.
- Banerjee, R. y Watling, D. (2005). Children's understanding of faux pas: Associations with peer relations. *Hellenic Journal of Psychology: Special Issue on Theory of Mind*, 2, 27-45.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger Syndrome or high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Baumeister, R.F., Smart, L. y Boden, J.M. (1996). Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103 (1), 5-33.
- Bellmore, A.D. y Cillessen, A.H.N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and

- rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, 10 (2), 217-233.
- Blanch-Hartigan, D. Andrzejewski, S.A. y Hill, K.M. (2012). The effectiveness of training to improve person perception accuracy: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 34, 483-498.
- Boor-Klip, H.J., Cillessen, A.H. y van Hell, J.G. (2014). Social Understanding of High-Ability Children in Middle and Late Childhood. *Gifted Child Quarterly*, 58 (4), 259-271.
- Bosacki, S.L. y Astington, J.W. (1999). Theory of mind in preadolescents: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255.
- Camacho, V. (2005). Mentiras, relevancia y teoría de la mente. *Pragmalingüística*, 13, 51-64.
- Campbell, J.D. y Fehr, B. (1990). Self-esteem and perceptions of conveyed impressions: Is negative affectivity associated with greater realism? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 122-133.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. y Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48, 257-270.
- Cassidy, K.W., Werner, R.S., Rourke, M., Zubernis, L.S. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12 (2), 198-221.
- Cillessen, A.H.N. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cillessen, A.H.N. y Bellmore, A.D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1982, 650-676.
- Coie, J. Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Development Psychology*, 18, 557-570.
- David, C.F. y Kistner, J.A. (2000). Do positive self-perceptions have a "dark side"? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 327-337.
- De Bruyn, E.H., Cillessen, A.H.N. y Wissink, I. (2010). Associations of popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30, 543-566.
- Ding, X.P., Wellman, H.M., Wang, Y., Fu, G. y Lee, K. (2015). *Theory-of-Mind Training Causes Honest Young Children to Lie*. *Psychological Science*, 26 (11), 1812-1821.
- Dockett, S. (1997). Young children's peer popularity and theories of mind. Poster presentation at the *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Washington DC.
- Dvash, J. y Shamay-Tsoory, S.G. (2014). Theory of Mind and Empathy as Multidimensional Constructs. *Top Lang Disorders*, 34 (4), 282-295.
- Flavell, J.H. (1988). The development of children's knowledge about mind: from cognitive connections to mental representations. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 244-271). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallardo, L. y Barrasa, A. (2016). Self-other agreement measures of acceptance in predicting academic achievement: A longitudinal analysis. *Current Psychology*.
- Hogrefe, G.J., Wimmer, H. y Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Hoza, B., Gerdes, A.C., Hinshaw, S., Arnold, L.E., Pelham, W.E., Molina, B. y Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (3), 382-391.
- Hoza, B., Waschbusch, D., Pelham, W.E., Molina, B. y Milich, R. (2000). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and control boys' responses to social success and failure. *Child Development*, 71 (2), 432-446.
- Lonigro, A., Laghi, F. y Baiocco, R. (2014). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 581-590.
- Lynch, R.J., Kistner, J.A., Stephens, H.F. y David-Ferdon, C. (2016). Positively biased self-perceptions of peer acceptance and subtypes of aggression in children. *Aggressive Behavior*, 42 (1), 82-96.
- Malloy, T.E., Albright, L. y Scarpati, S. (2007). Awareness of peers' judgments of oneself: Accuracy and process of metaperception. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (6), 603-610.
- Malloy, T.E., y Cillessen, A.H.N. (2008). Variance component analysis of generalized and dyadic peer perceptions in adolescence. *Modeling dyadic and interdependent data in developmental and behavioral sciences*, 213-244.
- McQuade, J.D., Achufusi, A.K., Shoulberg, E.K. y Murray-Close, D. (2014). Biased Self-Perceptions of Social Competence and Engagement in Physical and Relational Aggression: The Moderating Role of Peer Status and Sex. *Aggressive Behavior*, 40, 512-525.
- Morrow, M.T., Hubbard, J.A., Sallee, M.L., Barhight, L.R., Lines, M.M. y Rubin, R.M. (2015). Dyadic accuracy and bias in preadolescents' perceived peer relations: associations with aggression, depression, and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-25.
- Neal, J.W., Neal, Z.P. y Cappella, E. (2014). I know who my friends are, but do you? Predictors of self-reported and peer-inferred relationships. *Child Development*, 85 (4), 1366-1372.

- Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente: metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perner, J., Leekam, S.R. y Wimmer, H. (1987). Three-year old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C. y Wellman, H.M. (2016). Peer social skills and Theory of Mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology*, 52 (1), 46.
- Putarek, V. y Keresteš, G. (2016). Self-perceived popularity in early adolescence: Accuracy, associations with loneliness, and gender differences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33 (2), 257-274.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M. y Laursen, B. (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Nueva York: Guilford Press.
- Slaughter, V., Dennis, M.J. y Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C.C. y Henry, J.D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86 (4), 1159-1174.
- Slaughter, V., Peterson, C.C. y Moore, C. (2013). I can talk you into it: Theory of mind and behaviour in young children. *Developmental Psychology*, 49, 227-231.
- Stephens, H.F., Kistner, J.A. y Lynch, R.J. (2015). The calculation of discrepancy scores in the context of biased self-perceptions of acceptance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37, 442-453.
- Sutton, J., Smith, P.K., y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H.M. y Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. *Child Development*, 57 (2), 523-541.
- Wentzel, K.R., Donlan, A. y Morrison, D. (2012). Peer relationships and motivation at school. En A.M. Ryan y G.W. Ladd (Eds.), *Peer Relationships and Adjustment at School* (pp. 79-108). Charlotte, NC: IAP.
- Westby, C. y Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting Theory of Mind. *Top Lang Disorders*, 34 (4), 362-382.
- White, B.A. y Kistner, J.A. (2011). Biased self-perceptions, peer rejection, and aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 645-656.