



Fundación Latino Americana de Ciencias Sociales
(FLACSO)

Título: Teoría de la Mente y Conductas Prosociales.

Autor: Lic. Diana Carolina Garcés Torres.

Dirección: Mg. Leydi Johana Torres

Año: Diciembre - 2024

Lic. Diana Carolina Garcés T.

Email: carogarcés1@hotmail.com

Agradecimientos

Esta tesis me ha permitido entender que los tiempos de Dios son perfectos, me ha enseñado sobre la paciencia y reflexionar sobre cuando el tiempo, lugar y personas confluyen para un mismo objetivo (Phronesis). Dios ha puesto a varias personas que han hecho esto posible. A Leidy Torres a quien agradezco por su amistad y por gracias a ello decidió apoyarme en este camino de realizar una tesis, siendo mi directora; a mi madre Consuelo Torres quien soñó conmigo el título de Magíster y me apoyó durante el proceso, quien me enseñó a no desfallecer aún en la adversidad; a mi padre Dagoberto Garcés Franco, a quien le debo este interés por el tema de la prosocialidad, él me enseñó de ésta, con su ejemplo (un beso hasta el cielo). A Sandra Botero y Fabián Barrios, a quienes agradezco por su apoyo y su granito de arena que hizo posible lograr esta investigación.

Mi hija Talitha es quien llena de sentido todo lo que hago.

A todos Gracias.

Índice

Resumen

Abstract

Introducción

Parte Teórica

5.1. Antecedentes

5.2. Marco de la Investigación

5.2.1. Capítulo I: Conceptualización de la Teoría de la Mente (ToM)

5.2.2. Capítulo II: Conceptualización de la Conducta Social

Metodología de la Investigación

6.1. Objetivos

6.1.1. Objetivo general

6.1.2. Objetivos específicos

6.2. Pregunta de investigación

6.3. Hipótesis1

6.4 Hipótesis nula

6.5. Participantes

Diseño y Procedimiento

7.1. Diseño de la investigación

7.2. Instrumentos y medición de variables

7.3. Procedimiento

7.4. Procesamiento y análisis de datos

Resultados

8.1. Discusión

8.2. Conclusión y perspectivas futuras de investigación

Referencias.

Resumen

El propósito de la presente investigación consistió en estudiar la relación entre la Teoría de la Mente y la Conducta Prosocial, para ello se usó una muestra de 60 estudiantes de quinto grado de primaria de un colegio del sector oficial de la ciudad de Pereira, Colombia, fue un estudio cuantitativo, correlacional con alcance transversal, en el cual se aplicaron dos baterías, la batería de ToM y la batería Basc para padres y estudiantes. Los resultados mostraron que, si bien los estudiantes alcanzaron puntuaciones altas en las variables analizadas, Teoría de la Mente y las dimensiones relacionadas con la Prosocialidad (autoestima, relaciones interpersonales, relación con los padres, confianza) no se halla una correlación entre la Teoría de la Mente y la Conducta Prosocial, por tanto, se confirma la hipótesis nula.

Palabras claves: Teoría de la Mente, Conducta Prosocial, Empatía, Altruismo.

Abstract

The purpose of this research was to study the relationship between Theory of Mind and Prosocial Behavior. A sample of 60 fifth-grade students from a public school in Pereira, Colombia, was used. This was a quantitative, correlational, cross-sectional study in which two test batteries were applied: the ToM battery and the BASC battery for parents and students. The results showed that, although the students scored high on the analyzed variables—Theory of Mind and dimensions related to Prosociality (self-esteem, interpersonal relationships, relationship with parents, trust)—no correlation was found between Theory of Mind and Prosocial Behavior. Therefore, the null hypothesis was confirmed.

Keywords: Theory of Mind, Prosocial Behavior, Empathy, Altruism.

Introducción

El término *Teoría de la Mente* (en adelante, ToM, por sus siglas en inglés) fue propuesto Premack y Woodruff (1978) en su estudio pionero con chimpancés, a partir de una tarea de resolución de problemas, que debía realizar el mamífero llamado Sarah, el cual debía observar un video y “resolver un problema”. Fue la primera vez que se usó el concepto de Teoría de la Mente y sus resultados dieron lugar a diversos debates, en tanto que se evaluaba la capacidad de engaño en animales y su intención o predisposición genética para generar el engaño como estrategia de adaptación y supervivencia, se concluye en relación a los chimpancés, que éstos mamíferos usan una capacidad de engaño, que puede parecer una estrategia mentalista, según algunos autores, pero se establece que la Teoría de la Mente es un sistema conceptual que se caracteriza por tener una noción de creencia con deseo e intención, las evidencias señalan que éstos mamíferos no poseen funciones declarativas que supongan la noción de creencias sobre otros. En los seres humanos las formas de comunicación lingüísticas presuponen atribución de mente, sobre otros, siendo ésta la línea de continuidad de investigación en Tom, en la población infantil, a partir de las habilidades lingüísticas en niños e incluso fueron diseñadas tareas para dar cuenta de las habilidades mentalistas a partir de tareas no lingüísticas. Finalmente, la ToM es definida como la capacidad de los seres humanos para atribuir estados mentales, a decir creencias, deseos, emociones, como también para interpretar, para predecir y explicar las conductas de otros y de sí mismo. (Rivière y Núñez, 1996).

La ToM y la Conducta Prosocial se encuentran estrechamente relacionadas en tanto que el sujeto a partir de la atribución de estados mentales, tiene la posibilidad de relacionarse, de analizarlas, modificar los estados mentales de otros, identificarlos y comprenderlos, lo cual se convierte, no solo en una potente herramienta para las relaciones

sociales, sino que, la Conducta Prosocial, al igual que la ToM, implica acciones que están basadas en sentimientos y creencias, orientadas a un otro, con el propósito de satisfacer las necesidades de apoyo emocional y físico de manera voluntaria (Auné et al., 2014; Sanchez 2021).

Los estudios realizados recientemente (Maldonado y Barajas, 2018; Fink, Rosnay, Patalay y Hunt, 2020) señalan que se genera un impacto positivo en las habilidades mentalista de los estudiantes, que a sus clases, asisten compañeros con discapacidad, así como también se establece que la Conducta Prosocial no está directamente relacionada con altas puntuaciones en ToM, en tanto que, tener habilidades mentalistas no sería usado para mejorar el estándar social y evadir las situaciones de bullying, así pues, tanto niños con habilidades mentalistas, como sin ellas, terminan siendo víctimas de acoso escolar, en donde el acosador podría tener de buenas capacidades mentalistas. Con base en lo anterior podemos decir que, no existe claridad en relación a cuál es el impacto de las habilidades mentalistas sobre las habilidades sociales, principalmente en relación a las Conductas Prosociales y a las conductas sociales negativas (Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T., 2016;. Fink, Rosnay, Patalay y Hunt, 2020)

Cabe resaltar que en el territorio colombiano son pocas las investigaciones en relación a la Teoría de Mente y más aún en relación a las habilidades mentalistas y Conductas Prosociales, que permitan conocer con inciden estas variables en el comportamiento de los estudiantes principalmente en la capital de eje cafetero (Pereira-Colombia) y cómo inciden en otras variables y permitan el planteamiento de programas de intervención futuras. Es por esto que, se plantea para la presente investigación, realizar una exploración entre la Teoría de la Mente y las Conductas Sociales en la escuela, en el

territorio colombiano, más específicamente en la ciudad de Pereira- Colombia, que permita conocer cómo inciden las variables, Teoría de Mente y Conductas Prosociales, en los estudiantes de grado quinto y sexto grado, es decir, de último grado de primaria y primer grado de secundaria, en edades de entre 8 y 11 años de una Institución Educativa del sector oficial, con una muestra de 60 estudiantes.

La factibilidad del estudio está dada por el acceso a la población de estudiantes de una Institución Educativa del sector oficial de la Ciudad de Pereira-Colombia, la colaboración de los directivos, gabinete escolar (docente orientadora y docente de apoyo pedagógico) y docentes; así como las autorizaciones respectivas para realizar la aplicación de las baterías seleccionadas, La Batería de la ToM, Batería ToM para acudientes, la batería de conducta BASC (Sistema De Evaluación De La Conducta De Niños Y Adolescentes), la cual debido a sus variables comportamentales sociales negativas y positivas, permitirá la observación de la Conducta Prosocial, para el posterior análisis de la relación entre las variables.

Parte Teórica

Antecedentes.

Wellman (2016) realizó una investigación para evaluar si la ToM está relacionada con la aceptación social entre pares, en la cual se concluye que, la ToM permite comprensiones sociocognitivas desde la primera infancia, lo cual tiene una influencia en los resultados escolares de los estudiantes, en tanto que, impacta no solo en la aceptación entre pares, popularidad, participación en roles escolares relacionadas con el liderazgo, sino que también impactan en la interacción profesor-alumno.

Virginia et al., (2015) realizaron un metaanálisis sobre la ToM y la popularidad entre pares en los años preescolares y escolares tempranos (Slaughter, Imuta, Peterson, & Henry, 2015) revisaron 20 estudios con niños de edades comprendidas entre los 8 meses y 10 años, concluyendo que hay una asociación significativa entre los puntajes altos de ToM con puntuaciones altas en popularidad, teniendo un impacto en la aceptación entre pares, pudiendo predecir la aceptación social a partir de la ToM.

Maldonado y Barajas (2018) investigaron cómo repercute la ToM Cognitiva y Afectiva, la Empatía Cognitiva y Afectiva en la aceptación social, para lo cual aplicaron la Escala Básica de Empatía y un cuestionario sociométrico. Los participantes fueron 127, quienes tenían unas edades comprendidas entre 4 y 5 años, 7 y 8 años y 12 y 14 años. Lo primero que se resalta en la investigación es que, la ToM y la Empatía son habilidades cruciales en la interacción social; la ToM y la aceptación entre pares está relacionada

únicamente con la empatía afectiva en el grupo de niños de 4 a 5 años, generando diferencias interindividuales en la aceptación social, dato relacionado directamente con las regiones más primitivas del cerebro las cuales estarían más desarrolladas en dichas edades. En las edades de 7 a 8 años la aceptación social está relacionada con la ToM; por último, en el grupo de participantes de 14 años, la aceptación social estaría relacionada con la empatía cognitiva. Otra conclusión del estudio señala que, poseer mejores habilidades mentalistas no está relacionado necesariamente con conductas prosociales, sino por el contrario pueden ser utilizadas con un fin antisocial.

Prete Panciera y Caserta Zeller (2028) investigaron sobre la Teoría de la Mente y el desarrollo de las Habilidades Sociales, evaluando la relación entre la comprensión social de los niños y la forma en que se relacionan, para lo cual usaron una muestra de 30 niños, los instrumentos utilizados fueron una escala de tareas y un cuestionario de comportamiento socialmente adecuados (versión para docentes). Las conclusiones del estudio señalan que las variables no se correlacionaron en este estudio, por lo cual señala que una mayor comprensión del mundo social no estaría relacionado directamente con habilidades sociales positivas y comportamientos esperados socialmente, se sugiere para investigaciones futuras, otros mecanismos de evaluación que no involucren únicamente a los docentes y evaluar una gama amplia de habilidades sociales, para tener un panorama más amplio de las relaciones entre las variables.

En Pérez et al. (2012) investigaron la relación entre la ToM y las Conductas Sociales en el aula, utilizaron una muestra de 70 niños, de 5 años y sus tutores escolares, excluyendo niños con retraso en el desarrollo u otros aspectos relacionados, las variables evaluadas fueron: 1. Aceptación social= Elecciones positivas; 2. Rechazo social=

Elecciones negativas; 3. Impacto social= Elecciones positivas + Elecciones negativas; 4. Preferencia social= Elecciones positivas – Elecciones negativas. (Slaughter, Dennis y Pritchard, 2002). Aplicaron el Cuestionario Sociométrico de Nominaciones Directas (Arruga, 1992 y seis tareas de falsa creencia fueron las siguientes: Tarea de apariencia realidad (adaptada de Gopnik y Astington, 1988); tarea de contenido inesperado (adaptada de Perner, Leekam y Wimmer, 1987); tarea de identidad inesperada (adaptada de Gopnik y Astington, 1988); tarea de ubicación inesperada (adaptada de Perner, Ruffman y Leekam, 1994); tarea de creencia deseo (adaptada de Wellman y Bartsch, 1988) y la tarea de la ventana o de falsa creencia de segundo orden (adaptada de Núñez, 1993 y de Quintanilla y Sarriá, 2003). Las conclusiones de la investigación señalan que, la variable Habilidades Sociales muestra una asociación estadística con la puntuación en ToM, por lo que los participantes con buenas habilidades mentalistas están relacionadas con buenas habilidades sociales, pero también señala la ausencia de asociación entre las puntuaciones en ToM y el rechazo social, lo cual podría ser por la mezcla de conductas que muestran una baja capacidad de ToM, con otras conductas que a pesar de ser negativas y/o molestas, requieren de dicha capacidad

Colmenero (2019) realizó un estudio sobre la relación que tienen la Teoría de la Mente y la empatía sobre la violencia en las aulas, a fin de profundizar sobre las habilidades sociocognitivas en el contexto escolar. Se concluye que, la falta de empatía puede influir en las conductas agresivas, lo cual acarrea consecuencias negativas para el agresor y las personas de su contexto; unas mejores habilidades mentalistas permitirían acciones eficaces de ayuda a otros y apoyo emocional. Señala que los estudios revisados presentan limitaciones tales como de muestra, variables seleccionada, señala que se requiere ampliar el tamaño de la muestra como de diferentes intervalos de edad a fin de

que fuera representativa y generar datos de confiables de la relación entre los aspectos cognitivos y los afectivos en la ToM. como también existe una necesidad de usar otros instrumentos para evaluar la ToM en donde se midan tanto los aspectos cognitivos, como los afectivos.

Fink, Rosnay, Patalay y Hunt (2020) investigaron el papel de la Teoría de la Mente y su impacto en la Conducta Social Positiva, en un estudio longitudinal en donde se realiza la comparación de dos modelos de mediación social los cuales evalúan el papel de la preferencia social y la ToM. Se usa una muestra de 114 niños y niñas de edades entre de 5 y 6 años. Concluyen en primer lugar que, la relación entre la ToM y la Conducta Social Negativa no está claramente establecida, puesto que los participantes con una ToM deficiente estuvieron asociados con un mayor acoso posteriormente, debido a las preferencias sociales pobres del individuo; al mismo tiempo que, niños con ToM temprana fueron relacionados con un mayor acoso dos años después, lo cual indica con qué con una ToM temprana o deficiente los participantes fueron víctimas de acoso posteriormente. Los autores plantean que los niños con mejor ToM no la ponen al servicio de la preferencia social aumentando su nivel social, como los niños con alta ToM fueron relacionados con conductas de acoso hacia sus compañeros. A diferencia de los niños, las niñas tienen más probabilidades de utilizar su ToM para el comportamiento prosocial que los niños.

Devine y Apperly (2022) investigaron acerca de la relación entre Teoría de la Mente, la competencia social y motivación social en niños, usaron una muestra de 136 niñas y 128 niños, de edades entre 8 y 13 años, quienes debían completar cuestionarios de autoinforme de motivación social y pruebas de Teoría de la Mente, los docentes calificaron la competencia social de los niños en el contexto escolar. Concluyen que la valoración

realizada por los docentes acerca de la competencia social, se asoció con las habilidades mentalistas de los niños, como con la motivación social, generando como resultado conductas sociales exitosas en la escuela; se encuentra que los multi-informantes usados, como la observación directa, proporcionaron información más detallada sobre los aspectos específicos de la competencia social, que se basan en la Teoría de la Mente de los niños. Sugieren que los estudios de intervención podrían dar mayor información acerca de la naturaleza de los vínculos entre la Teoría de la Mente, la motivación y competencia social, teniendo en cuenta que investigaciones de intervención a corto plazo han demostrado que los avances en la Teoría de la Mente de niños de 9 a 10 años.

Smogorzewska, Szumski, y Grygiel (2020), investigaron acerca de la influencia del entorno educativo natural en el desarrollo de la ToM en la niñez media, con el propósito de evaluar si las clases con niños con discapacidades (educación inclusiva) o sin éstos niños se relaciona con un mejor desarrollo de la ToM. Realizaron un estudio longitudinal con una muestra de 156 niños con desarrollo típico, para la evaluación usaron con la Escala ToM, la Prueba de Reconocimiento de Pasos en Falta y la Tarea de Chocolate. Se concluyó que la ToM fue mejor entre los niños con clases inclusivas, que entre los estudiantes en clases sin niños con discapacidad. Demostrando que el entorno educativo inclusivo puede asociarse con un mayor desarrollo de ToM en niños sin discapacidad.

Meinhardt-Injac B, Daum MM, Meinhardt G., (2020), investigaron sobre Teoría de Mente a partir de un modelo de dos componentes el socio perceptual y el sociocognitivo, utilizaron una muestra de 267 participantes entre 11 y 25 años, se midieron las variables con una Prueba de la vista a partir de señales no verbales, en una tarea de percepción social y Prueba de paso en falso a partir de historias con pasos en falso en una tarea

sociocognitiva. Se realizó un análisis con modelos lineales mixtos (LMM) el cual mostró un aumento específico relacionado con la edad en el componente social-perceptual, éstos resultados concluyen que la adolescencia es un período crucial para el desarrollo de habilidades de ToM socio perceptuales.

5.2. Marco de la Investigación

5.2.1 Capítulo I: Conceptualización de la Teoría de la Mente (ToM)

“El hombre es astuto porque no sólo tiene una mente formada por emociones, deseos, intenciones y creencias, sino que sabe que la tiene y que los otros la poseen también, por lo que su comprensión supone la adquisición de una potente herramienta en las interacciones sociales” (Riviere, 1996).

Teoría de la Mente fue un término acuñado por Premack y Woodruff (1978), para describir la habilidad de los seres humanos para atribuir estados mentales, a decir, creencias, deseos, emociones, como también para interpretar, predecir y explicar las conductas de otros y de sí mismo. Los autores investigaron la posibilidad de que los chimpancés tuvieran ToM, lo cual fue un estudio pionero, no solo por los hallazgos en relación a los chimpancés, sino porque la ToM fue definida por primera vez, sentando las bases de la ToM desde la filogenética. Realizaron una serie de serie de experimentos con chimpancés uno de ellos fue con un chimpancé Sarah debía resolver problemas simples y complejos a partir de observar videos de un hombre resolviendo los problemas, el chimpancé Shara lo respondió correctamente, reconociendo el problema, la intención del actor y escogiendo la alternativa adecuada, la cual estaba alineada a la intención del hombre del video; se concluye a partir de este estudio que, el chimpancé logra atribuir deseos e intenciones con lo cual logra resolver la tarea en cuestión, pero no logra la atribución de estados mentales tales como creencias (Rivière y Núñez, 1996). Las evidencias señalan que éstos mamíferos no poseen funciones declarativas que supongan la noción de creencias sobre otros, por lo que, las formas de comunicación presentes en los

seres humanos, presuponen la atribución de mente sobre otros, esta es la razón por la cual las investigaciones en ToM se continuaron en la población infantil, a partir de sus habilidades lingüísticas y pre- lingüísticas.

La Teoría de Mente es un concepto que se encontró confiando a la etiología del Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante), en tanto que en la década de los ochenta se pensaba que la causa de dicho trastorno era la ausencia de la ToM; Leslie, (1998) realiza un estudio sobre las habilidades cognitivas de niños pequeños para comprender el juego de ficción, al mismo tiempo que evidencia las alteraciones que presentan niños con TEA, para lo cual sugiere que existe un módulo de la ToM, el cual sería innato. A partir de estas concepciones se desarrollaron diversos Test de evaluación para medir la ToM y a su vez dar explicación de la comprensión social en niños pequeños.

Así es Barón- Cohen (1994, 2001) propone el concepto de mentalización para referirse a la Teoría de la Mente y es definida como, la capacidad inferir toda gama estados mentales, tales como deseos, creencias, emociones, intenciones e imaginación, que conducen a la acción, entonces habilita al ser humano, para reflexionar sobre los contenidos de su propia mente y de otras. Señala que, es una de las habilidades que por excelencia nos hace humanos. El desarrollo del modelo de Baron-Cohen (1994) de Sistematización, es definido como el impulso para identificar emociones y pensamientos, como para responder a ellos con una apropiada emoción.

A partir de la propuesta de Baron-Cohen sobre “Mindreading”, los autores Rivière y Núñez (1996) definieron la Teoría de la Mente como la “Mirada Mental” la cual permite leer las mentes, que sería, generar predicciones e interpretaciones sobre la conducta, siendo un subsistema cognitivo, el cual tiene, por una parte, mecanismos de inferencia y por otra un soporte conceptual.

Evaluación de la Teoría de la Mente y procesos evaluados.

Tanto la conceptualización de la ToM como la evaluación de la misma, se hace compleja, en tanto se evalúan habilidades metacognitivas que permiten entender los diferentes procesos subyacentes.

Creencias de primer orden. Wimmer y Perner (1983) desarrollaron una tarea para evaluar la capacidad de los niños de 3 a 4 años para atribuir falsas creencias a los demás, denominada Maxi Task, la cual ha sido la tarea con mayor uso para evaluar la ToM, consiste en una historia donde Maxi coloca una tableta de chocolate en un armario y luego se va a jugar. Mientras está fuera, su madre utiliza parte del chocolate y guarda el resto en un armario diferente. En este momento se les pregunta a los niños evaluados ¿dónde buscará Maxi su chocolate cuando regrese? para dar cuenta de dónde cree Maxi que está su chocolate” (Wimmer y Perner, 1983).

La anterior tarea es de primer orden en tanto que, se trata una creencia referida a otra persona y a partir de ésta se logran establecer dos niveles en la capacidad mentalista de los niños; en primer lugar está la capacidad saber sobre la existencia del objeto, en este caso sería el chocolate, como también la capacidad de representación simbólica que hacen los niños, puesto que logran comprender que Maxi posee no sólo una ToM, sino una falsa creencia frente la ubicación del chocolate, según estos autores, niños de 6 años logran realizar la tarea sin dificultad.

Posteriormente la tarea para evaluar la falsa creencia fue simplificada, en la cual niños más pequeños de 3 a 4 años logran resolverla es la Tarea de Sally y Ana (Baron-Cohen et al., 1985), en la cual se presentan dos personajes Sally y Ana, Sally tiene

una cesta, y Ana tiene una caja. Sally coloca una pelota en su cesta y luego sale de la habitación. Mientras Sally está fuera, Ana toma la pelota y la pone en su caja; la pregunta control que se les realiza a los niños evaluados es: ¿Dónde buscará Sally la pelota? La tarea evalúa, igual que la tarea anterior una falsa creencia sobre lo que pasa en el mundo, en este caso los niños deben atribuir tanto una ToM a los personajes, principalmente a Sally, como comprender la falsa creencia que tiene el personaje Sally sobre la ubicación de la pelota. Se encontró que el 80% de los niños evaluados con TEA respondieron incorrectamente, expresando que Sally buscará en la caja donde está realmente la canica. (Baron-Cohen et al., 1984).

Creencias segundo orden. Por su parte las creencias de segundo orden hacen referencia a la capacidad de razonar sobre lo que un sujeto piensa sobre las creencias de otra persona, lo que indica que es nivel de complejidad mayor e involucra situaciones sociales que son más complejas, en tanto que el niño debe comprender narrativas sociales sofisticadas, así como situaciones interpersonales. Esta tarea está diseñada para niños de entre 6 y 7 años. (Perner y Wimmer, 1985).

La tarea de John y Mary (Perner y Wimmer, 1985), consiste en una historia donde John y Mary están en el parque. John coloca su helado en la nevera del parque y se va a jugar. Mientras tanto, Mary observa cómo un jardinero toma el helado de John y lo mueve a otra nevera. Mary también ve cómo John vuelve al parque y observa que el jardinero cambia el helado de nuevo a la primera nevera, pero Mary no se da cuenta de este último cambio. La pregunta de control realizada a los niños es ¿Dónde piensa John que Mary buscará el helado?, con objetivo de evaluar si el niño logra comprender a partir de esta situación social, la creencia que el personaje John tiene sobre lo que Mary cree, lo que indica dos niveles de creencia.

Existe otro test para evaluar las creencias de segundo orden, es la tarea de la carta de Sullivan (1994) en la cual se presenta una situación social, en la cual ToM, pone una carta en un lugar mientras Lisa, observa, posteriormente, Lisa abandona la escena y Tom mueve la carta a otro lugar. Cuando Lisa regresa, Tom finge que la carta sigue en primer lugar; la pregunta control que se le realiza a los niños es ¿Qué piensa Lisa que Tom cree acerca de la ubicación de la carta? Esta tarea tiene el objetivo de evaluar la capacidad de los niños para integrar dos perspectivas, que son distintas, dentro de un contexto social engañoso.

Historias extrañas de Happé. Hapée (1994), plantea un nivel de complejidad mayor de la ToM, es decir un tercer nivel, haciendo referencia a la habilidad del sujeto para extraer el significado de una creencia en función del contexto social en que se desarrolla, como para evaluar capacidad de niños para atribuir intenciones a otros, en particular en niños con TEA.

El test trata de varias historias que relatan situaciones sociales, las cuales permiten evaluar, las interacciones sociales de los personajes, posterior la narración de la historia, se realizan las preguntas control en las cuales se indaga si el niño comprende los estados mentales que están detrás de las palabras y de las acciones de los personajes.

Los tipos de historias que incluye el test tienen componentes de sarcasmo, ironía, metáforas, engaños y doble intención.

Sarcasmo: en estas historias se muestra un personaje quien dice algo con sarcasmo, y a los niños se les realiza una pregunta control: ¿por qué diría eso? para dar cuenta si el niño comprende, que el comentario no es literal, sino una forma de sarcasmo que muestra impuntualidad, por ejemplo.

Ironía: en estas historias los personajes dicen algo lo cual sería lo contrario de lo que realmente se quería expresar, con base en un contexto evidente. como, por ejemplo, un personaje que no le gusta el fútbol, lo invitan al partido y responde: ¡qué emocionante será estar allí! Se indaga a los niños ¿por qué dijo eso? evaluación, para dar cuenta si el niño comprende que el personaje no quiere ir al partido y que su respuesta por tanto es irónica.

Metáforas: estas historias tienen expresiones que son figurativas, como, por ejemplo, un personaje que es descrito como una máquina debido a que trabaja mucho, se le pregunta al niño, ¿qué significa que lo llamen máquina? para dar cuenta si el niño comprende que la expresión la cual indica que dicho personaje trabaja demasiado pero no se refiere a que el personaje sea literalmente una máquina.

Mentiras piadosas: en estas historias el personaje miente o puede ocultar información o con el fin de proteger los sentimientos de otro, como por ejemplo un niño quien recibe un dibujo que no es de su agrado de un amigo, pero éste comenta: “¡Qué bonito dibujo!”; la pregunta control sería, ¿Por qué dijo eso? para dar cuenta que el niño que el personaje miente para evitar herir los sentimientos de su amigo.

Engaño: en estas historias, un personaje tiene la intención de engañar a otro, como, por ejemplo, se presenta un personaje que esconde algo y dice a otro: “No sé dónde está” a los niños se les pregunta: ¿Por qué dijo eso? para denotar si el niño evaluar logra reconocer que el personaje tiene la intención de ocultar información.

Dobles intenciones: Se presentan historias donde hay un mensaje de doble significado, es decir, literal y figurado, como, por ejemplo, se presenta un personaje comenta: “¡Me encanta este tipo de días soleados!” en un día nublado mientras está

molesto, la pregunta control sería: ¿Qué quiere decir realmente? para evaluar si el niño logra reconocer el significado literal del comentario y el verdadero estado emocional del personaje.

Coherencia central global y coherencia central débil. Es importante resaltar que, en las historias extrañas, los niños deben superar la literalidad para hallar el significado adecuado en un contexto específico, la autora señala que esto conlleva la necesidad de una “coherencia central o global” en donde el niño debe extraer información social, contextual, de narrativas que deberá integrar para lograr un significado y respuesta coherente. El término de coherencia central fue propuesto inicialmente por Uta Frith (1989), quien introdujo el término para dilucidar dificultades sociales y comunicativas propias del TEA, su tendencia cognitiva para centrarse en los detalles de la información, procesando la información de manera fragmentada, lo cual indica un detrimento para la integración más global de los estímulos para una interpretación coherente.

Happé (1994, 2006) la distinción entre la *coherencia central débil* y la *coherencia central global* partiendo de sus estudios empíricos a partir de las historias extrañas, propone que *coherencia central débil*, más que un déficit en la integración de la información, es un estilo cognitivo que otorga ventajas en las tareas que suponen la atención al detalle; por su parte la *coherencia central global* es cuando el sujeto logra integración de la información de manera global, integrando los detalles y elaborando el significado social coherente.

Meteduras de pata y Test de los ojos. Las meteduras de pata y test de los ojos, son tareas para evaluar habilidades avanzadas de la Teoría de Mente, propuesto por Simón Baron-Cohen (1999), con los cuales se evalúa, por una parte, el reconocimiento de

intenciones sociales y por otra los estados mentales a partir de expresiones faciales, respectivamente.

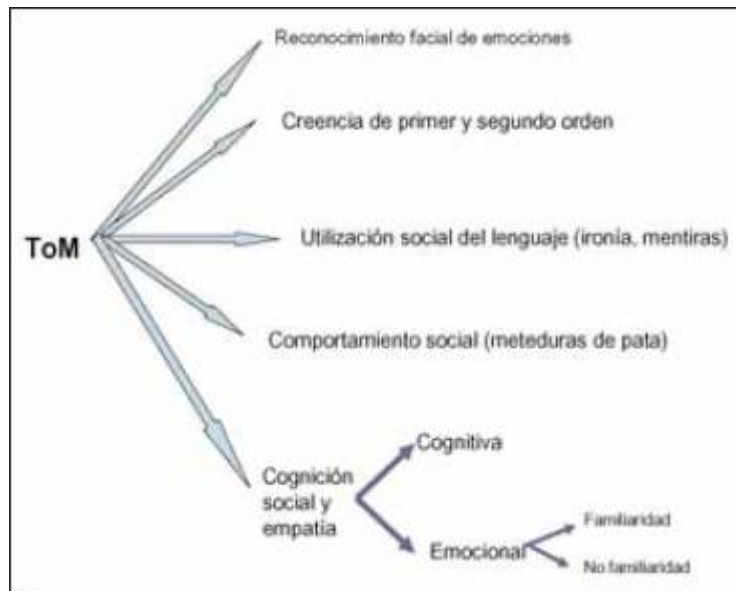
El Test Meteduras de Patas (faux pas), tiene como objetivo evaluar habilidades sociales, las relaciones interpersonales complejas, como reconocer el impacto social de la conducta. El test consta de 10 historias de situaciones sociales donde el protagonista ‘mete la pata’ es decir, una persona, dice algo que no debería, sin advertir como ese comentario podría ser interpretado por los demás, con lo cual la capacidad del sujeto para inferir emociones, intenciones, consecuencias sociales a partir del reconocimiento de intenciones sociales inapropiadas (Baron-Cohen,1999).

El ***Test de los Ojos (Reading the Mind in the Eyes Test)***, fue diseñado con el propósito de evaluar, la capacidad del sujeto para inferir las emociones a partir de las expresiones faciales, el cual consta de 28 fotografías para niños y 38 para adultos, imágenes de los ojos de diferentes personas, a los evaluados se les presenta cuatro opciones, para describir el estado mental o emocional, más adecuado, presentado en la fotografía; como por ejemplo, con las siguientes opciones aburrido, molesto, preocupado o relajado, esto se le conoce como mentalización (Baron-Cohen,1999).

Bases neurobiológicas y su implicancia en la ToM.

Comprender las bases neurológicas de la ToM, permite conocer en profundidad los mecanismos implicados en ella, las dimensiones de procesos cognitivos amplios y complejos que suponen la ToM, la cual implica un sistema neural complejo que, implica diversas regiones del cerebro, como funciones específicas.

Figura. 1. Complejidad de la Teoría de Mente propuesta por Tirapu-Ustárrroz y Pérez-Sayes (2007)



La complejidad de la Teoría de Mente reside, no solo en sus estructuras anatómicas sino en la cantidad de procesos cognitivos que implica, tales como los señalados anteriormente, a decir, el reconocimiento facial de emociones, las creencias de primer y segundo orden, utilización social del lenguaje (ironía, metáforas, mentiras, entre otras), comportamiento social (meteduras de pata), como la cognición social y empatía (cognitiva

y emocional), lo cual está resumido en la figura 1, la cual es retomada de Tirapu-Ustárroz y Pérez-Sayes (2007).

Figura 2. Estructuras relacionadas con la Teoría de la Mente propuesta por Tirapu-Ustárroz y Pérez-Sayes (2007).

Reconocimiento facial de emociones	Amígdala
Creencias de primer y segundo orden	Amígdala y corteza frontal dorsolateral
Historia de ironía, mentira y mentira piadosa	Giro frontal medial izquierdo y cíngulo posterior
<i>Faux pas</i>	Frontal dorsolateral y ventromedial
Empatía y cognición social	Giro frontal medial, cíngulo posterior, sulco temporal superior, córtex frontal orbitofrontal ventromedial, polo temporal, amígdala, córtex frontal dorsolateral y lóbulo parietal

En la figura 2 propuesta por Tirapu-Ustárroz y Pérez-Sayes (2007), se muestran a las estructuras anatómicas, relacionadas con cada proceso cognitivo relacionado con la Teoría de la Mente, así es como las habilidades relacionadas con el reconocimiento facial de emociones se ubican en la amígdala, la cual está encargada del reconocimiento de rostros y de objetos, que en un trabajo en conjunto con estructuras límbicas se encargan de aspectos motivacionales y emocionales. Las creencias de primer y segundo orden se ubican

neuroanatómicamente en la amígdala, corteza dorsolateral y prefrontal, en tanto tienen una función relevante en la realización de tareas de engaño.

Las habilidades para reconocer y procesar las ironías, mentiras y mentiras piadosas, se encuentran ubicadas en el giro frontal medial izquierdo y cíngulo posterior. Las capacidades evaluadas en las tareas de metidas de patas se encuentran en la estructura frontal, dorsolateral y ventromedial. Por último, cabe resaltar la función que cumple el lóbulo temporal izquierdo el cual desempeña una función relevante en el lenguaje, en la sintaxis para dar sentido a las tareas de falsa creencia.

En relación a los componentes cognitivos y emocionales de la ToM en relación a las estructuras neuroanatómicas, se puede decir que, el primer componente cognitivo estaría mayormente referido a las creencias de primer y segundo orden que son procesos corticales e implica estructuras dorsolaterales; el segundo componente emocional, estaría referido a los dilemas de tipo moral, en donde las estructuras implicadas son la ínsula y sistema límbico. Finalmente cabe señalar que, el sector prefrontal ventromediano (VMPC) actúa como un punto de convergencia o integración entre los procesos cognitivos y emocionales en el cerebro.

En recientes investigaciones en neurociencia se han determinado bases neuronales diferenciadas para realizar ambas funciones de atribución, así es como llegamos a los conceptos de ToM Afectiva y ToM Cognitiva; la ToM Afectiva está referida a la habilidad para inferir y pensar sobre las emociones de otros y de sí mismo, apoyándose en las estructuras neuroanatómicas del córtex frontal orbital y prefrontal ventromedial, como en el giro frontal inferior; por su parte la ToM Cognitiva se refiere a la habilidad para inferir y reflexionar sobre intenciones, pensamientos, creencias de otros y propias, en un proceso explícito, que usa estructuras neuroanatómicas del córtex cíngulo dorsal anterior,

prefrontal dorsolateral, prefrontal dorsomedial, surco temporal superior y unión temporal parietal. (Dvash y Shamay-Tsoory, 2014; Barajas y Maldonado, 2018).

5.2.2. Capítulo II: *Conceptualización de la Conducta Prosocial.*

El término Conducta Prosocial, se fue introducido en los años setenta posterior al homicidio de Kitty Genovese frente a treinta y ocho de sus vecinos en la ciudad de New York, quienes no salieron a su defensa, este hecho fue reportado por el Diario el New York Times, fue investigado y se convirtió en un elemento básico para libros de psicología hasta 4 décadas después del acontecimiento; se llamó el Efecto Espectador o "Síndrome Genovese" a partir de allí se empezó a hablar de prosocialidad. Dentro de las primeras investigaciones que se realizaron acerca de la prosocialidad, fueron centrados frente a actos de ayuda espontáneos, como donación de dinero, tiempo, sangre entre otras (Arreola, 2015).

El término fue acuñado por Zamagni (1996) para referirse a las conductas que favorecen la formación de comunidades y agrupaciones sociales, que no supone necesariamente relaciones altruistas, pero que propician la armonía y solidaridad en las relaciones sociales, como resultado se obtienen beneficios, tanto personales como colectivos, en tanto generan reciprocidad de manera positiva en las relaciones con otros, sin buscar una recompensa externa.

Según Olivar (1998) se define como únicamente aquel comportamiento que, favorece ya sea a una persona, grupos o metas sociales, que a su vez aumenta la posibilidad de producir reciprocidad positiva, solidaria y de calidad en las relaciones sociales, en donde se salvaguarda la identidad, iniciativa y la creatividad de las personas o grupos involucrados.

Se ha buscado hacer una distinción entre la Conducta Social y la conducta altruista debido a que se ha puesto el interés en identificar, cuál es la motivación en ambas conductas, para lo cual se establece que, la Conducta Social no necesariamente implica una motivación desvinculada de una recompensa, en su caso el altruismo se identifica como una conducta sin un interés de retribución.

González Portal (2000) señala que, la definición del término Conducta Prosocial surge precisamente para establecer una diferenciación con el término altruismo, como una alternativa que permite romper con ese criterio motivacional específico que le corresponde y del cual le ha sido difícil desligarse (Auné et al, 2014); El altruismo entonces estaría referido a la necesidad de anteponer la necesidad de otro en la búsqueda del beneficio único de éste y que ésta sea su motivación inicial y no los beneficios que pudieran resultar (López, 1994).

Se establecen tres dimensiones de la Conducta Prosocial, dentro de las cuales se incluyen los comportamientos empáticos, compartir y finalmente el altruismo; por su parte los comportamientos empáticos, están referidos a los comportamientos que se manifiestan en comprensión, soporte emocional y refuerzo; la dimensión de compartir, se refiere a dar, prestar o compartir objetos, dinero, tiempo, experiencias o cualquier aspecto que tenga valor en los diferentes usos y costumbres; la última dimensión de altruismo, se refiere a los comportamientos de ayuda, cuidado y compromiso con otros, en tanto anteponen las necesidades de otros por encima de las propias (Auné, 2014).

La dimensión denominada al altruismo es particularmente de gran importancia debido que los comportamientos prosociales que pueden realizar de diferentes razones, y aunque es difícil de establecer cuales es la motivación subyacente a la conducta, el altruismo se define la realización de una conducta destinada a beneficiar a otro motivado

por objetivos, valores y recompensas personales sin buscar la obtención de recompensas o evitación de castigo social (Eisenberg y Mussen, 1989).

La emoción y la Conducta Prosocial guardan una estrecha en relación, más que incluso variables como la inteligencia o el rendimiento académico, en tanto nos acerca dos tópicos importantes para esta investigación, primero la toma de perspectiva en inglés *Take perspectiva*, segundo la simpatía; el primero está referido a las teorías que generan los niños sobre los estados internos de otros, la segunda está relacionada con la empatía la cual le permite al sujeto diferenciar emociones suyas y de otros; Hoffman (1982), propone que la toma de perspectiva fomenta en niños la simpatía y empatía teniendo un pacto en mayor conducta social y de mejor calidad. Por lo que se señala que la relación existente entre la toma de perspectivas referida a la Teoría de la Mente, con la Conducta Prosocial y la empatía/simpatía, principalmente en niños pequeños, en adolescentes jóvenes se ha vinculado en mayor medida con la autocomprensión se ha asociado con niveles altos de comportamiento prosocial, lo cual le debería permitir actuar acorde el conocimiento obtenido (Bosacki, 2003).

Los valores morales y prosociales han sido abordados primeramente desde la filosofía, en donde se debatía sobre los motivos que generaban la conducta prosocial, señalando que existía un sistema moral y social, principios universales e imparciales, inherentes al ser humano e innato, como también una emoción moral (simpatía, preocupación) hacia los seres humanos la cual es el incentivo fundamental para la conducta, por lo que la conducta social estaba basada frecuentemente en dicho incentivo (Kant, 1956). En oposición encontramos a los autores tales como Hobbes (1962), Blum (1980), el primero señala que, la motivación subyacente reside en aliviar la angustia del ayudador, el segundo plantea que los procesos racionales no siempre producen acción

moral, sino que las emociones tales como la simpatía y la empatía serían las encargadas de promover la comprensión de los demás, y que incluso desde dicha comprensión se produciría un comportamiento prosocial de mayor calidad de lo que lograría racionalmente.

Desde la perspectiva de los procesos sociocognitivos se parte supuesto que, los niños a medida que van refinando su capacidad de comprensión de los estados emocionales y cognitivos internos de otros, logran una mayor capacidad de decodificación de señales emocionales de otros, así como los motivos subyacentes a la conducta sociales serían igualmente cambiantes, es por esto que “numerosos investigadores han sugerido que la calidad de la motivación de los niños para ayudar a otros cambia con la edad” (Eisenberg, 1986, 2007) de modo que los niños irán transitando por unos etapas que no son lineales pero sí van cambiando con la edad.

Bar-Tal, Raviv y Leiser (1980) delinearon una secuencia en el desarrollo de la motivación Prosocial en 6 etapas la cuales difieren en la calidad de la motivación y no siguen un orden lineal. Las tres primeras etapas de las conductas de ayuda (prosocial) se caracterizan por seguir una motivación orientada a la recompensa material o evitación del castigo; etapas siguientes 3 y 4 están relacionadas con conductas de cumplimiento de demandas sociales y una necesidad de aprobación social o interés frente a una conducta recíproca; la quinta y última etapa es la representación del verdadero altruismo, en el que ayudar el fin en sí mismo (Eisenberg, 2007).

Krebs y Van Hesteren (1994) proponen que el altruismo sería un proceso que es dinámico que tiene influencia de varios factores tales como la maduración cognitiva, las experiencias sociales y el desarrollo emocional, por lo que proponen varias formas de altruismo que estarían en relación con la edad, señalando que en cada etapa de la vida

predominan formas de altruismo que evidencian las necesidades y capacidades de cada etapa evolutiva, que a su favorecen la adaptación social.

Etapa 1: acomodación egocéntrica, en la cual se busca el alivio de la angustia y satisfacción de la necesidad de seguridad, responde principalmente demandas situacionales y de la autoridad. “La respuesta empática a la angustia de los demás tiene como objetivo aliviar el malestar del yo.” (Krebs y Van Hesteren, 1994).

Etapa 2: Cooperación instrumental, busca la satisfacción de las necesidades de otros a partir del intercambio, del dar y recibir, es cooperativo, recíproco, con una orientación individualista y pragmática.

Etapa 3: altruismo mutuo, está relacionada con el comportamiento que es socialmente aceptado e interés por la aprobación frente a otros, mantener lazos de amistad, como tener buena reputación, priman valores tales como el cuidado, amistad, lealtad, entre otros.

La etapa 4: altruismo consciente está referido al altruismo que se orienta al cumplimiento de obligaciones las cuales son internalizadas para mantener las instituciones sociales que brindan bienestar a los miembros de la sociedad y del mismo sujeto, se guía por un sentido de responsabilidad social.

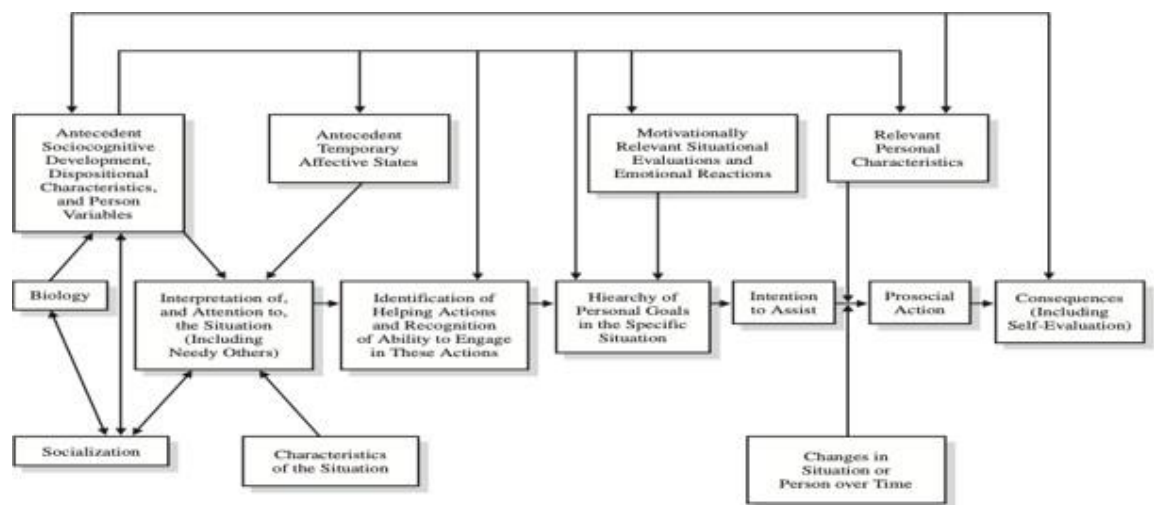
Etapa 5: altruismo autónomo, referido a etapas adultas de nivel superior las cuales se caracteriza por el deseo de defender valores individualizados y principios internalizados, los cuales son elegidos por el propio individuo, tales como la justicia, la igualdad y libertad, en donde se busca la maximización de los beneficios para todos, independientemente de su nacionalidad u origen étnico.

Etapa 6: altruismo integrado, caracterizado por el propósito de fomentar relaciones sociales equilibradas y se integran los intereses personales con los de otros generando un

sentido de humanidad y deseo de defender de los derechos de los demás, pero también los propios, sus principios son la equidad. imparcialidad y respeto mutuo.

Etapa 7: amor universal y abnegado, se caracteriza por un sentido pleno de responsabilidad sobre el bienestar y desarrollo de todos los seres humanos en especial las personas más desfavorecidas; dicho altruismo tiene la particularidad de ser desinteresado, en tanto que “surge del ágape, una ética de amor, servicio y sacrificio universal responsable que se extiende a los demás sin tener en cuenta el mérito” (Krebs y Van Hesteren, 1994). Finalmente cabe aclarar que los niños o adolescentes no alcanzan las etapas superiores que son del quinto nivel en adelante según proponen los mismos autores.

Figura 3. Modelo Heurístico del comportamiento prosocial por (Eisenberg, 2007)



Por último, se presenta el modelo simplificado integrativo de la acción prosocial propuesto por (Eisenberg, 2007) el cual está esquematizado figura 3 que se muestra a continuación, es un modelo heurístico que muestra cómo la conducta altruista sería el resultado de múltiples factores y diversas variables que afectarían el resultados de la conducta del sujeto, así como los factores biológicos, sociales, desarrollo sociocognitivo,

estados afectivos temporales y la características de la situación, van a influir sobre interpretación de la situación, de las necesidades de otros, como de las acciones de ayuda con su capacidad para realizarlas van a contribuir al desempeño de la conducta prosocial.

Para entender la decisión de un sujeto participar en una acción prosocial, según éste modelo, es necesario tener en cuenta, las motivaciones, como las diferencias individuales en el deseo de aprobación social, medición de costos-beneficios, sus metas, necesidades, factores morales y valores, como su propia la identidad en relación con el rasgo del altruismo, lo cual va ir cambiando acorde con la edad (Eisenberg, 2007).

Metodología de la Investigación

6.1. Objetivos.

6.1.1. General. Identificar la correlación entre la Teoría de la Mente y las Conductas Prosociales en estudiantes entre 8 a 11 años, de una Institución Educativa del sector oficial de la ciudad de Pereira - Colombia.

6.1.2. Específicos.

1. Describir las Habilidades Mentalistas de los estudiantes
2. Caracterizar las Conductas Sociales de los estudiantes seleccionados

6.2. Pregunta de investigación

¿Cómo se correlacionan la Teoría de la Mente y las Conductas Prosociales en estudiantes entre 8 y 11 años, en una Institución Educativa del sector oficial, de la ciudad de Pereira- Colombia?

6.3. Hipótesis 1: La capacidad de la Teoría de la Mente influye en la Conducta Prosocial de los estudiantes de 8 a 11 años de una Institución Educativa del sector oficial de Pereira.

6.4. Hipótesis nula: La capacidad de la Teoría de la Mente no influye en la Conducta Prosocial de los estudiantes de 8 a 11 años de una Institución Educativa del sector oficial de Pereira.

6.5. Participantes: La muestra de esta investigación está compuesta por 60 estudiantes de grado quinto, con edades comprendidas entre 8 y 11 años pertenecientes a la institución educativa en la que se lleva a cabo el estudio; la elección de esta población responde a su relevancia en el desarrollo de habilidades socioemocionales y mentalistas, periodos importantes en la consolidación de la Teoría de la Mente y la Conducta Prosocial. Los estudiantes seleccionados representan un contexto escolar urbano que combina diversidad socioeconómica, lo que enriquece el análisis de las relaciones entre las variables estudiadas. Además, se contó con la colaboración activa de los directivos y docentes, quienes facilitaron el acceso a la población, asegurando así la factibilidad del estudio.

El estudio se realizó en una Institución Educativa del sector oficial, que atiende los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria y media; la institución está ubicada en la comuna olímpica caracterizada por una población con un nivel educativo

universitario y de postgrado, de estrato económico 4, 5 y 6, alguna parte de la población pertenece a los estratos 2 y 3 lo que enriquece el estudio por las características socio económicas tan diversas. Los docentes de los grupos sujeto de estudio son licenciados en básica primaria y secundaria, algunos cuentan con especialización y/o maestría; razón por la cual, tanto padres de familia y acudientes como los docentes estuvieron muy receptivos con los lineamientos y la pertinencia del estudio.

La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, 29 niñas (48.33%) y 31 niños (51.67%), con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años ($X = 10.47$); así mismo, se aplicaron las pruebas a sus padres.

Diseño y Procedimiento

7.1. Diseño de la investigación. Este es un estudio cuantitativo, correlacional con alcance transversal; con un enfoque cuantitativo el cual posibilita, en primera instancia, identificar las relaciones entre la Teoría de la Mente (ToM) y las Conductas Prosociales, en segundo lugar, explorar factores contextuales y escolares que puedan influir en estas variables; el enfoque cuantitativo se justifica por la complejidad de los fenómenos analizados, el enfoque cuantitativo permitirá correlacionar los datos obtenidos de instrumentos validados, como la Batería de Evaluación de la ToM y el BASC (Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes).

El enfoque cuantitativo que de acuerdo con Hernández-Sampieri (2020), trabaja con aspectos que son medibles y observables de la realidad con el objetivo de probar hipótesis, a través la recopilación de datos mediante instrumentos validados como son, la

Batería de Evaluación de la Teoría de la Mente, la cual mide habilidades cognitivas y afectivas relacionadas con la capacidad de inferir estados mentales de otros y el BASC (Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes) diseñado para evaluar múltiples dimensiones de la conducta, incluyendo prosocialidad y factores de riesgo psicosocial; los datos cuantitativos se analizarán con técnicas estadísticas descriptivas y correlacionales para identificar relaciones significativas entre las variables. La elección de un enfoque cuantitativo responde a la necesidad de generalizar y validar estadísticamente las relaciones entre variables.

7.2. Instrumentos y Medición de Variables

En este apartado, se describen los dos instrumentos de medición que se utilizaron para este estudio. Ambos han sido utilizados simultáneamente para estudiar la Teoría de la Mente y la Conducta Prosocial.

Batería de la ToM y Batería ToM para acudientes: la ToM Task Battery y el Theory of Mind Inventory 2, fue adaptada y validada al contexto colombiano con una muestra probabilística estratificada por rangos de edad, sexo y municipio por García Zuluaga, et al., (2018). La batería ToM (Theory of Mind) ha tenido múltiples aplicaciones en investigación y en diversas prácticas psicológicas, específicamente, en aquellas enfocadas en la evaluación de habilidades relacionadas con la atribución de estados

mentales (creencias, deseos, intenciones, emociones) en niños y adolescentes; entre los usos específicos de esta teoría se pueden mencionar los siguientes:

- Evaluar las habilidades mentales.
- Emitir diagnósticos e intervención clínica.
- Permea la investigación educativa.
- Fomentar la inclusión.
- Explorar la relación entre habilidades mentalistas, conductas sociales positivas (como la prosocialidad) y negativas (como la agresividad o el rechazo social).

En la evaluación de habilidades mentalistas, la ToM permite identificar la capacidad de los niños para inferir y comprender los estados mentales propios y de otros, lo que es esencial en el desarrollo socio-cognitivo; así como también, evaluar habilidades relacionadas con la interpretación de pensamientos e intenciones (ToM Cognitiva) y con la comprensión de emociones (ToM Afectiva).

Batería BASC: Sistema De Evaluación De La Conducta De Niños Y Adolescentes por C. R. Reynolds y R. W. Kamphaus, la cual evalúa los aspectos adaptativos y adaptativos de la conducta de niños y adolescentes. Recoge información tanto de los padres y profesores, como del propio sujeto. evaluación de los aspectos positivos (liderazgo, habilidades sociales, habilidades para el estudio, adaptabilidad, relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo). Cabe aclarar que las dimensiones negativas no se tendrán en cuenta para este estudio, debido a que solo se tomaron en cuenta las variables que aportan a la pregunta de investigación y que logran medir la variable conducta prosocial.

La Batería BASC, es una herramienta integral diseñada para evaluar aspectos emocionales, conductuales y adaptativos en niños y adolescentes. En este estudio sobre teoría de la mente (ToM) y conductas prosociales en estudiantes de quinto de primaria, la BASC puede tener varias aplicaciones importantes como:

- Evaluación del contexto emocional y conductual.
- Identificación de patrones en conductas prosociales.
- Relación entre problemas conductuales y teoría de la mente.
- Identificación de necesidades específicas para intervención.
- Comparación de grupos en el estudio.
- Aplicación concreta en el estudio.

Las conductas prosociales, como la cooperación, la empatía y el apoyo a los demás, se evaluaron utilizando indicadores de las escalas BASC, que incluyen aspectos como la empatía, interacciones positivas y conducta adaptativa.

Respecto a la confiabilidad, los coeficientes alfa de Cronbach de las subescalas de la BASC suelen ser superiores a 0.80, lo que indica una alta consistencia de acuerdo con Sireci (2023). La BASC presenta buenos coeficientes de confiabilidad test-retest (0.70-0.90), lo que garantiza que las mediciones son estables en el tiempo; finalmente, la inclusión de diferentes perspectivas (padres) mejoran la precisión del diagnóstico al reducir sesgos individuales. La confiabilidad test-retest en pruebas de ToM es generalmente aceptable (coeficientes entre 0.60-0.80), aunque puede variar dependiendo de la edad y el

tipo de tarea, las tareas estructuradas, como la narración de historias o videos, aseguran que los evaluadores puedan aplicar criterios uniformes al codificar las respuestas.

Para concluir, ambos instrumentos presentan altos niveles de validez y confiabilidad, siendo adecuados para explorar la relación entre Teoría de la Mente y Conductas Prosociales en niños de quinto grado. La elección de tareas complementarias y el análisis cuidadoso de sus propiedades fortalecerán los resultados del estudio. La BASC y las pruebas de ToM son herramientas diferentes pero complementarias. Mientras que la BASC evalúa comportamientos observables y adaptativos desde múltiples perspectivas, las baterías de ToM examinan habilidades cognitivas específicas relacionadas con la comprensión de los estados mentales. En la BASC, el uso de informantes, como padres, en este caso, minimiza el impacto de percepciones. Correlacionar los puntajes de la BASC (en habilidades sociales y prosociales) con el desempeño en las tareas de ToM fortalece la validez del estudio.

7.3. Procedimiento:

Con la colaboración y autorización de las directivas de la Institución Educativa en adelante (I.E.) y con la colaboración de la docente de apoyo pedagógico y docente director de grupo, la aplicación de las baterías se realizó en dos fases, en las instalaciones de la Institución Educativa, en la primera fase, se citaron a los padres también en las instalaciones de la I.E. en la biblioteca en donde se les explicaron los objetivos de la investigación y se les solicitó el diligenciamiento de los siguientes formatos, consentimiento informado para menores, la batería de ToM para padres, así como la batería

de BASC (escala P2) para acudientes de 8 a 11 años, también se ofreció la posibilidad de diligenciar vía online.

En la segunda fase se procedió a intervenir los tres grupos de grados quintos de primaria (último grado de la básica primaria), en donde se les administró las baterías de ToM para estudiantes y BASC Autoinforme (escala S) para estudiantes de 8 a 11 años; posteriormente a seleccionar una muestra aleatoria de 60 estudiantes que tuvieran toda la documentación diligenciada ese fue el requisito para ser incluido en la muestra, debido a que muchos estudiantes no entregaron los formularios administrados.

7.4. Procesamiento y Análisis de Datos

Los datos fueron tabulados y analizados en tres momentos; inicialmente, se desarrolló un análisis descriptivo utilizando medidas de tendencia central, dentro de este análisis se utilizó el estadístico Shapiro – Wilk para determinar si los datos presentan una distribución normal. Después de esto, se calculó las correlaciones entre las dimensiones de la prueba BASC y la prueba ToM con los estadísticos R de Pearson o Rho de Spearman según correspondió. Finalmente, se estableció la existencia de diferencias en el rendimiento en las tareas de ToM en la muestra seleccionada comparando el género, donde se aplicó la prueba T de Student o la U de Mann-Whitney según correspondió. Los análisis se desarrollaron con el aplicativo JASP versión 0.19.1.

Resultados

Padres.

Al evaluar los resultados de la dimensión Adaptabilidad se evidencia una media de 42.85 con una desviación típica de 11.43, una mediana de 44 y una moda de 50, el cual se encontró en un rango que va de 13 a 67 puntos, lo cual indica que la muestra tiende a considerar que los estudiantes presentan un alto grado de adaptabilidad. Así mismo, la dimensión de habilidades sociales reporta un promedio de 50.57, el cual se desvía 12.99

puntos, una mediana de 33 y una moda de 40 con un mínimo de 16 y un máximo de 71, lo cual establece que los padres consideran que la dimensión tiende a presentarse en niveles altos en los estudiantes (véase tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de la prueba BASC y TOM - Padres

Dimensión	Moda	Mediana	Media	Desviación Típica	Shapiro-Wilk	Valor de p de Shapiro-Wilk	Mínimo	Máximo
Adaptabilidad	50 ^a	44	42.85	11.43	0.97	0.16	13	67
Habilidades Sociales	40 ^a	53	50.57	12.99	0.97	0.09	16	71
Liderazgo	53 ^a	55	53.10	10.91	0.98	0.29	22	75
ToM	95 ^a	90	88.30	6.43	0.88	1.99×10 ⁻⁵	70	95

^a La moda se calcula asumiendo que las variables son discretas.

En cuanto a la dimensión de liderazgo se encontró un promedio de 53.1 con una desviación típica de 10.91, el valor que divide a los datos fue 55 y el que más se repitió fue 53, con un mínimo de 22 y un máximo de 75, lo cual indica que la muestra tiende a considerar que los estudiantes presentan altos niveles de liderazgo. En cuanto a la presencia de la ToM se evidencia que la media fue de 88.3 con una desviación típica de 6.43, una mediana de 90 y una moda de 95, los cuales se encuentran en un rango entre 70 y 95, mostrando que la muestra tiende a considerar que la variable está presente en los niños (véase tabla 1).

Finalmente, se evaluó si los datos presentan una distribución normal a través del estadístico Shapiro – Wilk, donde se evidenció que las ToM es la única que no presenta una distribución normal ($p < 0.05$); el resto de las dimensiones si presentan una distribución normal ($p > 0.05$); debido a esto, los análisis deben realizarse con estadísticos no paramétricos. Esto puede observarse en la tabla 1.

Correlaciones

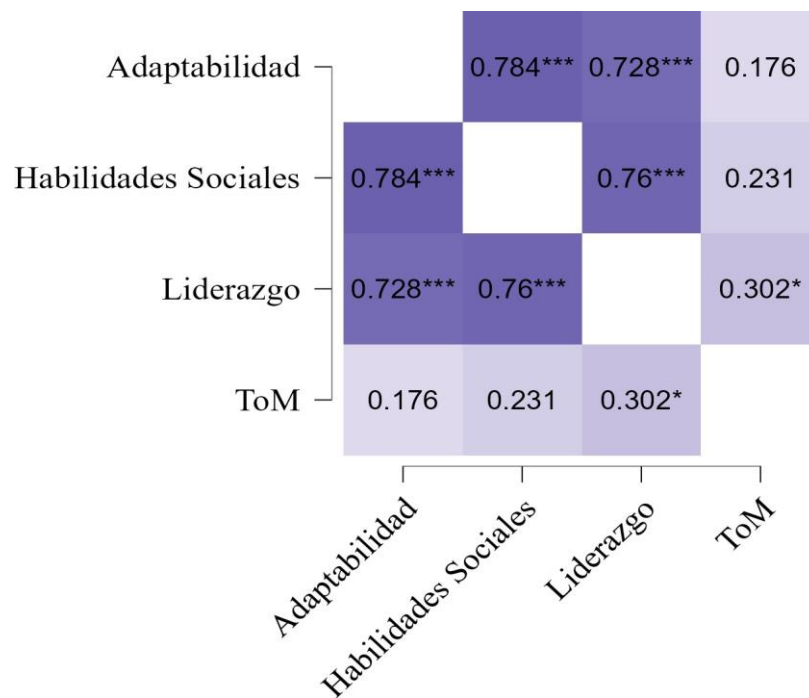
Al evaluar las correlaciones entre las dimensiones de la BASC y la ToM se evidenció que solamente la dimensión de liderazgo presenta una correlación significativa pero débil ($Rho = 0.30$, $p < 0.05$; véase tabla 2); el resto de las dimensiones no presentó correlaciones significativas con la ToM (véase figura 1).

Tabla 2. Correlación Rho de Spearman entre las dimensiones de la prueba BASC y la ToM - Padres

Dimensión	Adaptabilidad	Habilidades Sociales	Liderazgo
Habilidades Sociales	0.78*** 1.34×10^{-13}	—	—
Liderazgo	0.73*** 4.50×10^{-11}	0.76*** 1.92×10^{-12}	—
ToM	0.18 0.18	0.23 0.08	0.30* 0.02

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Figura 1. Mapa de calor correlación BASC y ToM - Padres



Diferencias entre género

En este análisis se calculó si existen diferencias significativas entre los padres de niñas y los padres de niños. Con base en los resultados encontrados se observó que solamente hay diferencias significativas en la dimensión de habilidades sociales ($p > 0.05$; véase tabla 3) con un tamaño del efecto moderado ($0.3 \leq r < 0.5$), donde los padres de niñas tienden a considerar que hay un mayor desarrollo que los padres de niños (véase figura 2 y tabla 4).

Tabla 3. Contraste U de Mann-Whitney por género - Padres.

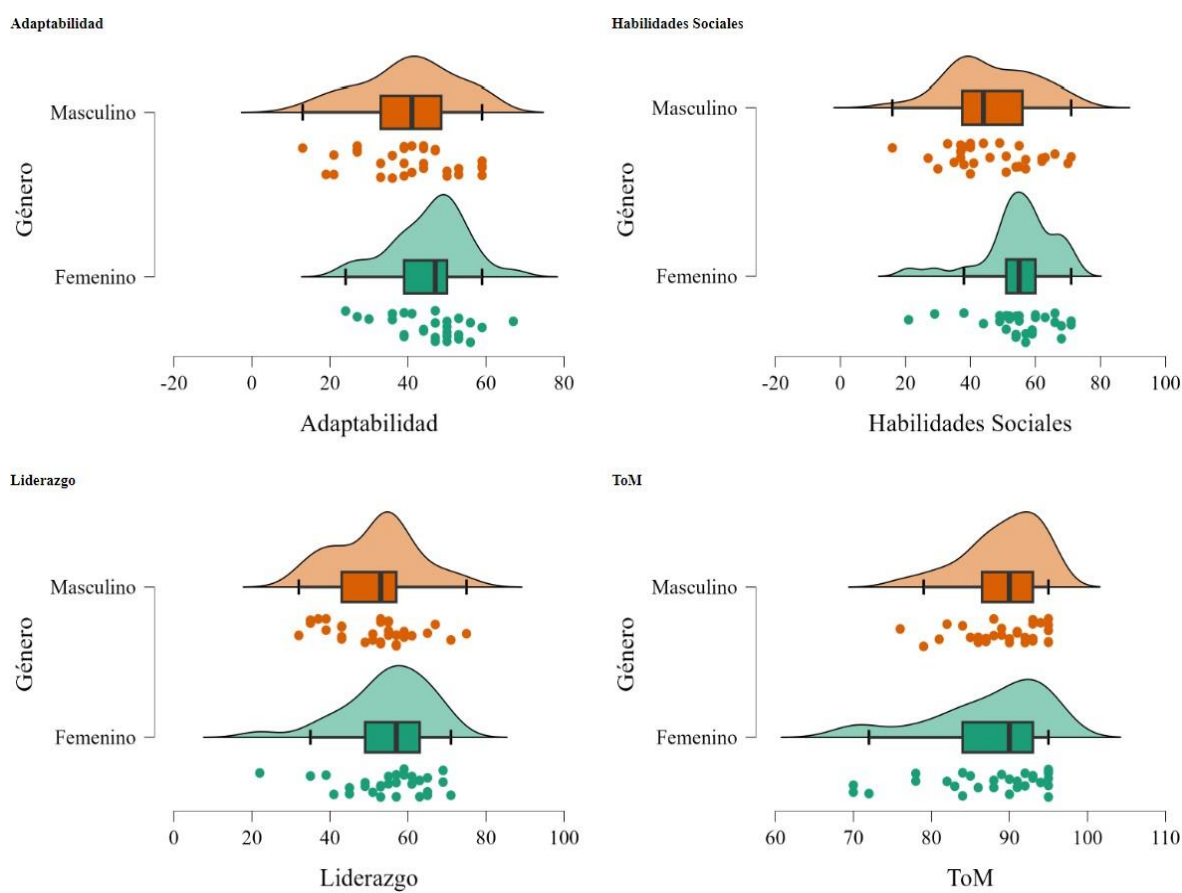
Dimensiones	U	p	Correlación de Rango Biserial	ET Correlación de Rango Biserial
Adaptabilidad	572.50	0.07	0.27	0.15
Habilidades Sociales	622.50	0.01	0.38	0.15
Liderazgo	543.50	0.17	0.21	0.15
ToM	413.50	0.60	-0.08	0.15

Nota. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos por género - Padres

	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficient e de variación	Media Rango	Suma Rango
Adaptabilidad	Femenino	29	45.79	9.53	1.77	0.21	34.74	1007.50
	Masculino	31	40.10	12.49	2.24	0.31	26.53	822.50
Habilidades Sociales	Femenino	29	54.90	11.38	2.11	0.21	36.47	1057.50
	Masculino	31	46.52	13.26	2.38	0.28	24.92	772.50
Liderazgo	Femenino	29	54.69	11.07	2.06	0.20	33.74	978.50
	Masculino	31	51.61	10.72	1.93	0.21	27.47	851.50
ToM	Femenino	29	87.34	7.65	1.42	0.09	29.26	848.50
	Masculino	31	89.19	5.00	0.90	0.06	31.66	981.50

Figura 2. Gráficos descriptivos de las dimensiones por género - Padres.



Estudiantes

En la dimensión de autoestima se encontró un valor promedio de 44.80 con 13.65 puntos de desviación, una mediana de 51 y una moda de 55, con un valor mínimo de 8 y un máximo de 55 se encontró que hay una alta tendencia a presentar esta variable. En cuanto a la dimensión de relaciones interpersonales se encontró una media de 42.63, una desviación típica de 8.08, un punto medio de 43 y el valor más repetido fue 49, con un mínimo de 18 y un máximo de 49 se evidencia que la muestra tiende a presentar altos niveles en esta variable (véase tabla 5).

Tabla 5. Dimensiones de la prueba BASC y TOM - Estudiantes.

Dimensiones	Moda	Mediana	Media	Desviación Típica	Shapiro-Wilk	Valor de p de Shapiro-Wilk	Mínimo	Máximo
Autoestima	55 ^a	51	44.80	13.65	0.76	1.57×10^{-8}	8	55
Relaciones Interpersonales	49 ^a	43	42.63	8.08	0.78	3.45×10^{-8}	18	49

Relaciones con los padres	33 ^a	33	30.50	10.27	0.92	5.75×10^{-4}	8	49
Confianza	49 ^a	44	42.05	12.00	0.95	0.01	16	60
ToM	7 ^a	7	7.53	0.93	0.88	3.90×10^{-5}	5	9

^a La moda se calcula asumiendo que las variables son discretas.

En cuanto a la relación con los padres se encontró un promedio de 30.50 con una desviación de 10.27, una mediana y una moda de 33, un mínimo de 8 y un máximo de 49, concentrando los datos en la parte alta de la escala, presentando una tendencia a tener una buena relación. Para la dimensión confianza se encontró una media de 42.05 con una desviación típica de 12, una mediana de 44 y una moda de 49, en un rango entre 16 y 60 puntos, lo cual indica que la muestra tiende a presentar altos niveles de confianza (véase tabla 5).

Por otra parte, la dimensión ToM mostró un promedio de 7.53, una desviación de 0.93, una mediana y una moda de 7, un mínimo de 5 y un máximo de 9, lo cual indica que la muestra tiende a presentar altos niveles de ToM. Finalmente, al evaluar si los datos presentan una distribución normal se encontró que todas las variables presentan esta distribución ($p < 0.05$), por esto se realizará el análisis de estadísticos paramétricos (véase tabla 5).

Correlaciones

Con base en lo mostrado en la tabla 6 se encontró que la dimensión ToM no correlacionó con ninguna de las dimensiones de la prueba BASC ($p > 0.05$; véase figura 3)

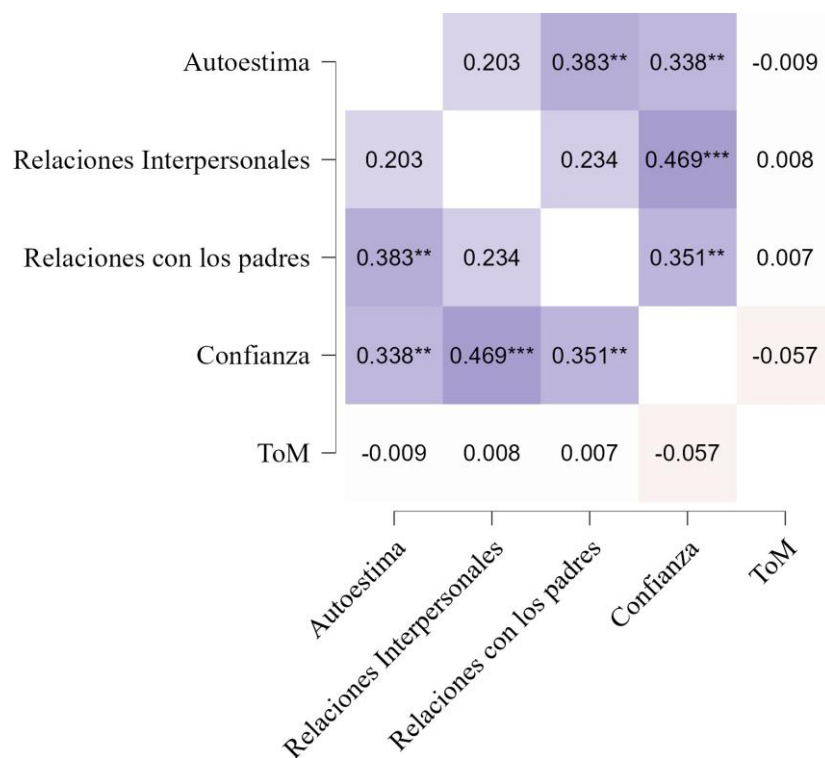
Tabla 6. Correlación R de Pearson entre las dimensiones de la prueba BASC y la ToM - Estudiantes

Dimensión	Autoestima	Relaciones Interpersonales	Relaciones con los padres	Confianza
Relaciones Interpersonales	0.2	—		
	0.12	—		

Relaciones con los padres	0.38**	0.23	—	—
	2.49×10^{-3}	0.07	—	—
Confianza	0.34**	0.47***	0.35**	—
	8.33×10^{-3}	1.56×10^{-4}	5.93×10^{-3}	—
ToM	-91.2	8.43×10^{-3}	7.10×10^{-3}	-0.06
	0.95	0.95	0.96	0.66

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Figura 3. Mapa de correlación BASC y ToM - Estudiantes



Diferencias entre género

Tabla 7. Contraste T de Student por género - Estudiantes.

Dimensión	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
Autoestima	-2.45	58	0.02 ^a	-0.63	0.27
Relaciones Interpersonales	-2.15	58	0.04	-0.56	0.27
Relaciones con los padres	-1.73	58	0.09	-0.45	0.26
Confianza	-1.86	58	0.07	-0.48	0.27
ToM	0.98	58	0.33	0.25	0.26

^a El contraste de Brown-Forsythe es significativo ($p < .05$), sugiriendo el incumplimiento del supuesto de igualdad de varianzas

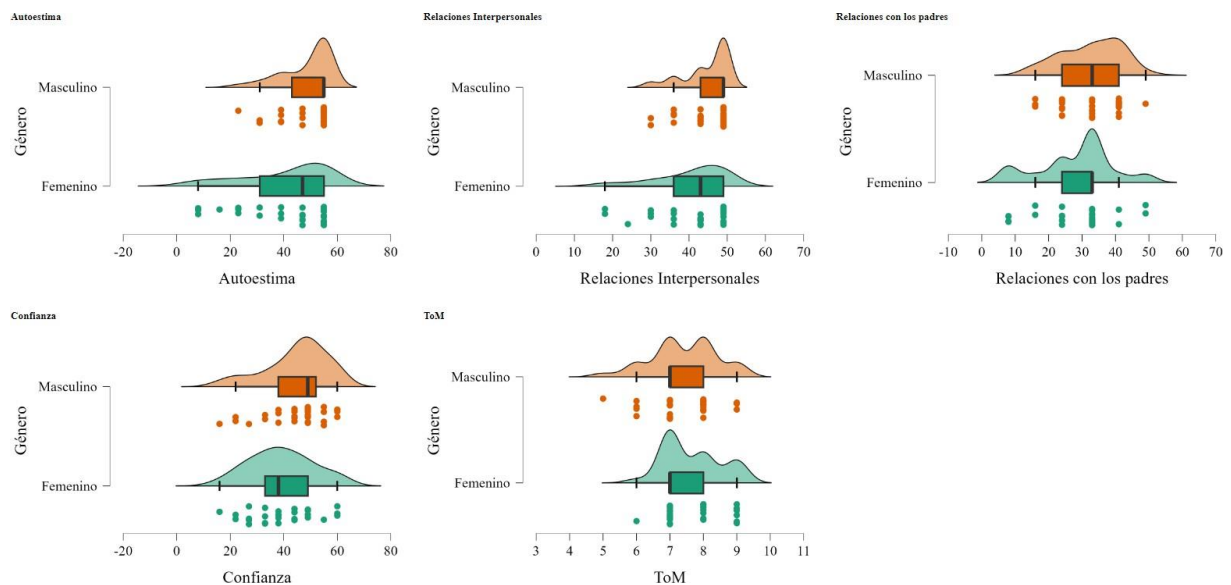
Al evaluar las diferencias por género entre las dimensiones evaluadas, se puede observar que la dimensión autoestima y relaciones interpersonales presentan diferencias significativas ($p < 0.05$) con tamaños del efecto grandes ($0.5 \leq D < 0.8$) implicando que las

diferencias son considerables (véase tabla 7) donde los estudiantes de género masculino tienden a presentar un mayor desarrollo (véase figura 4 y tabla 8). El resto de las dimensiones no presentan diferencias significativas ($p > 0.05$).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos por género - Estudiantes.

	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Autoestima	Femenino	29	40.52	16.30	3.03	0.40
	Masculino	31	48.81	9.17	1.65	0.19
Relaciones Interpersonales	Femenino	29	40.38	9.40	1.75	0.23
	Masculino	31	44.74	6.02	1.08	0.13
Relaciones con los padres	Femenino	29	28.17	11.23	2.08	0.40
	Masculino	31	32.68	8.93	1.60	0.27
Confianza	Femenino	29	39.14	11.82	2.19	0.30
	Masculino	31	44.77	11.70	2.10	0.26
ToM	Femenino	29	7.66	0.86	0.16	0.11
	Masculino	31	7.42	0.99	0.18	0.13

Figura 4. Gráficos descriptivos de las dimensiones por género - Estudiantes



8.1. Discusión

La Teoría de la Mente suscita interés por varias cuestiones, la primera porque se hace interesante conocer los procesos subyacentes que existen en el ser humano y que nos permiten conocer lo que otros piensan y sienten, al mismo tiempo que da un mapeo al ser humano, para a partir de allí, interactuar con otros de una manera adecuada, leyendo el contexto, pero sobre todo leyendo al sujeto.

En la revisión bibliográfica y de estado del arte de lo que se refiere la Teoría de la Mente y la Conducta Prosocial, se encuentran varios interrogantes, debido a que los estudios nos muestran discrepancia en los datos, en tanto que, en algunas ocasiones la ToM se relaciona directamente con la Conducta Prosocial al permitirle al sujeto tener mayor conocimiento de los estados internos del otro, lo que le permitiría o le daría una ventaja para actuar de manera más eficaz en el contexto, pero también encontramos que los sujetos aunque tengan una adecuada ToM, no necesariamente esto se traduciría en términos de la prosocialidad, en tanto que sus habilidades mentalistas no serían usadas a favor del altruismo (Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T., 2016;. Fink, Rosnay, Patalay y Hunt, 2020).

Autores como Wellman (2016) y Virginia en el (2015) señalan la relación estrecha entre la Teoría de la Mente y la influencia sobre la aceptación de pares, la popularidad, participación en roles escolares relacionados con el liderazgo en esto; como en los 20 estudios revisados por Virginia en donde se concluye que se hay una asociación significativa en las puntuaciones altas de ToM con la popularidad.

Pero por el contrario Panciera y Caserta Zeller (2018), concluyen como resultado de su estudio que, las variables Teoría de la Mente y habilidades sociales no se correlacionaron en el estudio, señalando que la comprensión del mundo social no necesariamente está relacionada con las habilidades sociales positivas y sugieren para

investigaciones futuras otros mecanismos de evaluación que no incluyan únicamente a los docentes, así como tanto evaluar una amplia gama de habilidades sociales.

El objetivo del presente trabajo consistió en evaluar la Teoría de la Mente y la Prosocialidad de niños de 8 a 11 años, por lo cual se evaluaron niños de grado quinto de la educación primaria del sector oficial, a 60 estudiantes, 29 niñas (48.33%) y 31 niños (51.67%), con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años ($X = 10.47$), con una media de 10.47, así mismo, se aplicaron las pruebas a sus padres a fin de conocer la percepción de los padres frente a la ToM y la Conducta Prosocial de sus hijos.

Específicamente se buscó analizar las puntuaciones de manera independiente en cada una de las variables, pero también a partir del análisis estadístico se buscó identificar la correlación que existen entre las variables de ToM y la Conducta Prosocial. Se partió de la hipótesis que la capacidad de la Teoría de la Mente influye en la Conducta Prosocial de los estudiantes de 8 a 11 años de una Institución Educativa del sector oficial de Pereira.

Los resultados obtenidos detectaron que, en relación a las pruebas realizadas con los padres, en las dimensiones que corresponden a la variable Conducta Prosocial (la adaptabilidad, las habilidades sociales y el liderazgo), los padres perciben unos niveles altos en dichas dimensiones en sus hijos e hijas, así como también la variable ToM se muestra que está en niveles altos, en los niños y niñas evaluados.

A nivel de las correlaciones, se encontró que solamente la variable liderazgo, se correlacionó con la variable ToM, con una correlación significativa, pero al mismo tiempo débil, acorde a lo señalado por otros autores como Castro, A., & Lupano, M. L. (2008). Teorías implícitas del liderazgo y calidad de la relación entre líder y subordinado: Un estudio empírico. *Anuario de Psicología*, 39(3), 271-288.

Adicionalmente se encontró como resultados importantes en cuestiones de diferencias de género, en donde se encuentra que, en la dimensión de habilidades sociales, los padres perciben que las niñas tienen un mayor desarrollo de la ToM.

En cuanto a las diferencias de género, se encontró que en las dimensiones autoestima y relaciones interpersonales, los estudiantes de género masculino presentan un mayor desarrollo de ambas dimensiones; por su parte los padres de los estudiantes perciben que las niñas, presentan unos niveles mayores de desarrollo en la dimensión de habilidades sociales, correlacionada con un alto nivel en la ToM, contrario a lo que encontró Torres Castañeda, (2024) quien en su investigación encontró que la variable de género no se correlaciona con la Teoría de la Mente.

8.2. Conclusión y perspectivas futuras de investigación

El presente estudio partió de la hipótesis de que existe una relación entre la Teoría de la Mente sobre la Conducta Prosocial, en niños de 8 a 11 años de la una Institución Educativa del sector oficial de la ciudad de Pereira, Colombia.

Los resultados obtenidos señalan que no hay una correlación entre las variables Teoría de la Mente y Prosocialidad, según las medidas estadísticas arrojadas por la muestra seleccionada, estos resultados son consistentes con los descritos en estudios previos (Panciera y Caserta Zeller, 2018).

En relación a la limitación de la investigación, cabe resaltar que, aunque hay una relación débil entre la dimensión liderazgo y la variable Teoría de la Mente, es relevante que se profundice en estas variables, en futuras investigaciones con muestras de mayor amplitud.

Cabe señalar que la muestra utilizada proviene únicamente de la ciudad de Pereira, si bien otorga información valiosa sobre la población de dicha ciudad, que no necesariamente se podrá generalizar sobre otras poblaciones del país, así pues, se recomienda para tener una visión más completa replicar la investigación a otras regiones del país, incluso de Latinoamérica para evidenciar las diferencias que pueden existir en la Teoría de la Mente.

Se sugiere igualmente profundizar sobre la variable de género y Teoría de la Mente, con un mayor número de participantes, con edades heterogéneas a fin de conocer el desarrollo de la Teoría de la Mente en diferentes grupos poblacionales en el territorio colombiano.

X. Referencias.

Alfaro Alfaro, L., & Sánchez Soto, J. E. (2016). Autoestima y socialización en adolescentes que cursan el primer año de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Cajamarca. *Revista de Psicología*, 18(2), 52-67.

Arreola, K. (2015). Conductas prosociales: Una revisión conceptual. *Ciencia UANL*, 18(75), 37-90.

Auné, S. E., Blum, G. D., Abal, F. J. P., Lozzia, G. S., & Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Revista de Psicología*, 10(2), 45-60.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 74-183.

Baron-Cohen, S., & Ring, H. (1994). A model of the mindreading system: Neuropsychological and neurobiological perspectives. In J. W. Astington & J. B. T. H. J. (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development* (pp. 183-201).

Barajas Esteban, C., & Maldonado Recio, M. (2018). Theory of mind and empathy: Repercussions on peer acceptance in preschool, primary, and secondary education children. *Escritos de Psicología*, 11(1), 10-24. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105>

Bar-Tal, D., Raviv, A., & Leiser, D. (1980). A cognitive approach to the development of social behavior. *Journal of Social Issues*, 36(3), 125-142.

Blum, G. D. (1980). *The theory of mind in the social sciences*. Princeton University Press.

Bosacki, S. (2003). Social understanding and moral development in children. *Journal of Moral Education*, 32(4), 357-370.

Colmenero, J. (2019). *Teoría de la Mente y empatía y su influencia en el acoso escolar* [Tesis de grado, Universidad de Jaén].

Dennett, D. C. (1987). *The intentional stance*. MIT Press.

Devine, R. T., Apperly, I. A., & Willing, A. (2022). Theory of mind, social motivation, and social competence in middle childhood and early adolescence. *Developmental Science*, 25, e13137. <https://doi.org/10.1111/desc.13137>

Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282-295. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000040>

Echeverry, I. G. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-124.

Eisenberg, N. (2007). Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 473-552). Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2007). Prosocial development. In *Handbook of Child Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>

Fink, E., De Rosnay, M., Patalay, P., & Hunt, C. (2020). Early pathways to bullying: A prospective longitudinal study examining the influences of theory of mind and social preference on bullying behavior during the first 3 years of school. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(3), 458-477. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12320>

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell.

García Zuluaga, S. P., Hernández Betancur, M. C., & Samacá Morales, S. X. (2018). Adaptación y validación de Theory of Mind Inventory y ToM Task Battery en el oriente antioqueño. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 233-243.

González Portal, M. D. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Morata.

Happé, F. G. (1994). Autism: An advanced test of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25.

Hernández-Sampieri, R. (2020). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hobbes, T. (1962). *Leviathan*. Penguin.

Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192–1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>

Kant, I. (1956). *The metaphysics of morals*. Cambridge University Press.

Krebs, D. L., & Van Hesteren, F. (1994). The development of altruism: Toward an integrative model. *Developmental Review*, 14(2), 103-158. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1005>

Leslie, A. M., & Frith, U. (1998). Autistic children's understanding of seeing, knowing, and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 315-324.

López, F. (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Verbo Divino.

Maldonado Recio, M., & Barajas Esteban, C. (2018). Theory of mind and empathy: Repercussions on peer acceptance in preschool, primary, and secondary education children. *Escritos de Psicología*, 11(1), 10-24. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105>

Meinhardt-Injac, B., Daum, M. M., & Meinhardt, G. (2020). Theory of mind development from adolescence to adulthood: Testing the two-component model. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(2), 289-303. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12320>

Olivar, R. R. (1998). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. *Psychosocial Intervention*, 7(3), 363-378.

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471.

Pineda-Alucema, W., Aristizábal, E., Rubio, R., & Ossa, J. (2019). Adaptación al español de cuatro instrumentos para evaluar la teoría de la mente en niños y adolescentes. *Psicogente*, 22(42), 1-27.

Portillo, M., & Barajas, C. (2016). Teoría de la mente, aceptación entre iguales y auto-percepción social. *Apuntes de Psicología*, 34(1), 47-58. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/586>

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.

Rivière, A., & Núñez, M. (1996). *La mirada mental: Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Alianza.

Sánchez Acosta, A. C. (2021). *Conducta social y su relación con la teoría de la mente en adolescentes de 12 a 19 años [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]*.

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & 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.

Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2020). Theory of mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLOS ONE*, 15(8), e0237524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524>

Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395-402.

Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.

Torres Castañeda, L. J. (2024). Teoría de la mente en niños y niñas de 7 a 12 años de la ciudad de Bogotá. *EVSOS*, 2(3), 93–110. <https://doi.org/10.57175/evsos.v2i3.138>

Wellman, H. M. (2016). *Cognición social y educación: Teoría de la mente*. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, 53(1).

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

Zamagni, S. (1995). The economics of altruism. Edward Elgar.

Zegarra-Valdivia, J., & Chino Vilca, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199.

Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la teoría de la mente: El rol de los procesos cognitivos emocionales. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 1-12.