

**HABILIDADES COGNITIVAS, METARREPRESENTACIÓN Y RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS INTERPERSONALES**

Robinson Darío Ortiz Sánchez

Estudiante

Mg. Liliana Chaves Castaño

Asesora

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

2015

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	9
SUMMARY	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	17
2. OBJETIVOS	25
2.1 Objetivo General	25
2.2 Objetivos específicos.....	25
3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	26
4. MARCO TEÓRICO.....	41
4.1 Habilidades cognitivas.....	41
4.1.1 Atención.....	52
4.1.2 Memoria.....	58
4.1.3 Análisis y síntesis.....	64
4.1.4 Formación de conceptos.	66
4.1.5 Comprensión de oraciones.....	67
4.1.6 Evaluación de habilidades cognitivas.....	68
4.2 Teoría de la mente	72
4.3 Resolución de conflictos interpersonales	92
4.4 Modelo teórico de resolución de conflictos.....	97
4.4.1 Soluciones físicas.....	99
4.4.2 Soluciones unilaterales.	101
4.4.3 Soluciones cooperativas.....	102

4.4.4 Soluciones mutuas.	103
5. METODOLOGÍA	105
5.1 Tipo de investigación	105
5.2 Diseño de investigación.....	106
5.3 Población y muestra	106
5.4 Criterios de inclusión y exclusión	107
5.4.1 Criterios de inclusión.	107
5.4.2 Criterios de exclusión.	107
5.5 Variables de estudio	108
5.6 Instrumentos de recolección de información.....	113
5.6.1 Batería Woodcock-Muñoz R.	113
5.6.2 Tareas de la ToM.	117
5.6.3 Tareas de resolución de conflictos interpersonales.....	121
5.7 Procedimiento de recolección de la información	127
5.8 Plan de análisis	128
5.9 Consideraciones éticas.....	130
6. RESULTADOS	133
6.1 Resultados sociodemográficos	133
6.2 Resultados de las habilidades cognitivas.....	134
6.2.1 Resultados descriptivos generales de las habilidades cognitivas.....	134
6.2.2 Resultados descriptivos de las habilidades cognitivas según el género.....	137
6.2.3 Resultados descriptivos de las habilidades cognitivas según los rangos de edad..	139
6.3 Resultados de la teoría de la mente (ToM).....	142

6.3.1 Resultados descriptivos generales de la ToM.....	142
6.3.2 Resultados descriptivos de la ToM según el género.....	143
6.3.3 Resultados descriptivos de la ToM según los rangos de edad.....	145
6.4 Resultados de resolución de conflictos.....	147
6.4.1 Resultados descriptivos generales de la resolución de conflictos.....	148
6.4.2 Resultados descriptivos de la resolución de conflictos según el género.....	150
6.4.3 Resultados descriptivos de la resolución de conflictos según rangos de edad.....	154
6.5 Resultados del análisis factorial	159
6.6 Correlaciones	161
6.6.1 Correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones bajas en habilidades cognitivas (Percentil ≤ 25).	161
6.6.2 Correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas en habilidades cognitivas (Percentil ≥ 75).	162
6.6.3 Correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones bajas en el factor de comprensión (Percentil ≤ 25).	163
6.6.4 Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas en el factor de comprensión (Percentil ≥ 75).	164
6.6.5 Correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas y bajas en tareas de segundo orden.....	165
7. DISCUSIÓN	168
8. CONCLUSIONES	195
9. RECOMENDACIONES	202
10. BIBLIOGRAFÍA.....	204

<i>ANEXO 1. Ejemplo de formato de aplicación y puntuación adaptado para la evaluación de las habilidades cognitivas (Batería Woodcock- Muñoz R. Sub-prueba memoria para nombres).</i>	229
<i>ANEXO 2. Ejemplo de formato de aplicación y puntuación adaptado para la evaluación de las habilidades cognitivas (Batería Woodcock- Muñoz R. Sub-prueba de análisis y síntesis).</i>	231
<i>ANEXO 3. Tareas clásicas para la evaluación de la teoría de mente adaptadas.</i>	233
<i>ANEXO 4. Tareas de resolución de conflictos adaptadas.</i>	237
<i>ANEXO 5. Puntuaciones estandarizadas Batería Woodcock-Muñoz R.</i>	240

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.</i> Diagrama conceptual sobre antecedentes de la ToM.	30
<i>Gráfico 2.</i> Predicciones del porcentaje de respuestas correctas y los patrones de error en niños utilizando diferentes normas sobre el problema del equilibrio de Siegler (1982).	50
<i>Gráfico 3.</i> Modelo de almacenes de la memoria tomado de Lahey (1999).	61
<i>Gráfico 4.</i> Creencias de primer, segundo y tercer orden (Whiten y Perner, 1991).	177

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Tareas de razonamiento deductivo para niños (Roberge, 1970)</i>	44
Tabla 2. <i>Variables de estudio</i>	110
Tabla 3. <i>Reagrupación formas de solución de conflictos Macedo y Befi (2011)</i>	126
Tabla 4. <i>Datos sociodemográficos</i>	134
Tabla 5. <i>Descriptivos generales de las habilidades cognitivas</i>	137
Tabla 6. <i>Análisis comparativo de las habilidades cognitivas por género</i>	139
Tabla 7. <i>Análisis comparativo de las habilidades cognitivas por rangos de edad</i>	141
Tabla 8. <i>Descriptivos generales de la ToM</i>	143
Tabla 9. <i>Análisis comparativo de las tareas de la ToM por género</i>	144
Tabla 10. <i>Análisis comparativo de las tareas de la ToM por rangos de edad</i>	146
Tabla 11. <i>Descriptivos generales de la resolución de conflictos</i>	150
Tabla 12. <i>Análisis comparativo de la resolución de conflictos por género</i>	153
Tabla 13. <i>Análisis comparativo de la resolución de conflictos por rangos de edad</i>	156
Tabla 14. <i>Análisis factorial</i>	160
Tabla 15. <i>Correlaciones entre metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones bajas en las habilidades cognitivas (Percentil ≤ 25)</i>	162
Tabla 16. <i>Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas en habilidades cognitivas (Percentil ≥ 75)</i>	163
Tabla 17. <i>Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones bajas en el factor de comprensión (Percentil ≤ 25)</i>	164

Tabla 18. <i>Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas en el factor de comprensión (Percentil \geq 75).....</i>	165
Tabla 19. <i>Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas y bajas en tareas de segundo orden</i>	166

RESUMEN

En los seres humanos prevalece un fuerte interés por comprender la mente de los otros, conocer lo que desean, piensan, sienten, e incluso lo que creen. Es en la dinámica interactiva entre personas donde cada uno de los interlocutores puede representar la mente del otro, a partir de la función declarativa del lenguaje y de la observación de su conducta. Esta situación ocurre de manera cotidiana en las relaciones interpersonales y se hace posible por la capacidad metarrepresentacional. Durante los últimos años, el desarrollo de dicha capacidad se ha denominado por los investigadores como la teoría de la mente (ToM) y constituye un aspecto fundamental para el desarrollo de competencias sociales durante los años de preescolar y básica primaria.

En la presente investigación se analizaron las posibles relaciones entre las habilidades cognitivas, la capacidad metarrepresentacional y la resolución de conflictos interpersonales en un grupo de niños y niñas que tenían una edad entre los 5 años/ 6 meses y los 6 años/ 11 meses, y que se encontraban cursando básica primaria. El estudio es empírico analítico y utilizó un diseño transversal con grupos intactos. El muestreo fue intencionado y el tamaño de la muestra es de 51 niños y niñas, distribuidos en tres rangos de edad de cuatro meses de diferencia entre un grupo y otro.

La evaluación de habilidades cognitivas se realizó con las sub-pruebas de la batería Woodcock-Muñoz R revisada (Woodcock y Muñoz, 1996), a saber: memoria para nombres,

análisis y síntesis, formación de conceptos, memoria diferida y comprensión de oraciones. En cuanto a la ToM, se utilizaron adaptaciones de tareas clásicas similares a las de Wimmer y Perner (1983) que incluyen tareas de segundo y tercer orden, presentadas en forma de historietas. La capacidad para la resolución de conflictos interpersonales se evaluó con tareas en las que se narra una historieta que representa una situación conflictiva típica en la edad infantil e induce a que los niños analicen el problema y propongan un tipo de solución.

Los resultados muestran que, tanto en la memoria para nombres como en la memoria diferida, los niños obtuvieron puntuaciones por debajo de la edad esperada. En contraste, las pruebas de análisis y síntesis, de formación de conceptos y de comprensión de oraciones, estuvieron dentro de la edad esperada, e incluso en la formación de conceptos se obtuvieron puntajes más elevados, ubicando a los niños participantes en los 7 años/ 3 meses. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades cognitivas, teniendo como variable criterio el género, excepto por los puntajes obtenidos en memoria (memoria para nombres y memoria diferida). En el caso de estas sub-pruebas, las niñas tuvieron un desempeño inferior con respecto a los niños. La división establecida por rangos de edad con intervalos de cuatro meses entre los 5 años/ 6 meses y los 6 años/ 11 meses no mostró diferencias significativas entre edades en las habilidades cognitivas. La única diferencia encontrada fue en la sub-prueba de formación de conceptos en la que el rango 3 obtuvo una puntuación más alta, al poder identificar y combinar reglas más complejas.

Con respecto a la ToM, se encontró que las metarrepresentaciones de segundo orden están mucho más consolidadas que las de tercer orden. El análisis de varianza (ANOVA) para el

género no reveló diferencias significativas entre niños y niñas, lo cual indica que las metarrepresentaciones de segundo y tercer orden tienen un funcionamiento similar en los niños participantes sin que el género permita establecer diferencias. La misma situación se encontró en el análisis comparativo (ANOVA post hoc) donde los rangos de edad no revelaron diferencias entre los tres grupos de niños. Posiblemente, el intervalo de 18 meses que separa a los niños de 5 años y 6 meses de los niños con 6 años y 11 meses no represente un lapso de tiempo para que las metarrepresentaciones de segundo y tercer orden puedan ser discriminadas.

En cuanto a la resolución de conflictos, los niños mostraron una marcada tendencia a utilizar la estrategia de soluciones unilaterales con mediación de un adulto. De manera menos marcada, apelaron a soluciones mutuas y, luego, a las cooperativas. Estas tres estrategias se agruparon en el análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal tipo varimax y se decidió nombrarlas como soluciones cooperativas para evitar la colinealidad y facilitar el análisis correlacional. Las soluciones físicas también mostraron una tendencia como estrategia de resolución de conflictos, aunque fue menor su aparición. También se encontró que las niñas acudieron con mayor frecuencia a soluciones físicas y a soluciones mutuas. En cuanto a los rangos de edad, se encontró que el rango 1 y el rango 3 mostraron diferencias en las soluciones unilaterales con mediación de un adulto y en las soluciones cooperativas.

Finalmente, el análisis correlacional no se realizó teniendo como criterio el género o los rangos de edad, debido a que el análisis de la varianza no mostró diferencias que justificaran llevar a cabo el procedimiento. Sin embargo, se decidió segmentar los datos en puntajes bajos (Percentil ≤ 25) y puntajes altos (Percentil ≥ 75) en las habilidades cognitivas totalizadas, en el

factor de comprensión y en las metarrepresentaciones de segundo orden. No se encontraron correlaciones entre metarrepresentaciones de segundo orden y las estrategias de resolución de conflictos teniendo como criterio las bajas puntuaciones en habilidades cognitivas. En contraste, cuando se tuvieron como criterio las puntuaciones altas en habilidades cognitivas, las correlaciones fueron significativas entre metarrepresentaciones de segundo orden y las soluciones físicas. También se encontraron correlaciones significativas entre las metarrepresentaciones de segundo orden y las soluciones mutuas, y entre las metarrepresentaciones de segundo y tercer orden y las soluciones unilaterales con mediación de un adulto. No se encontraron correlaciones significativas con las otras estrategias de resolución de conflictos.

Palabras clave: metarrepresentación, teoría de la mente, resolución de conflictos, habilidades cognitivas.

SUMMARY

In humans beings there is a constant desire for understanding others' minds, to know what they desire, think, feel and even what they believe. It is in the interactive dynamic among people where each one of the interlocutors can represent the other's mind through the declarative language function and the observation of his/her behavior. This situation is common every day in interpersonal relationships and it is possible thanks to the metarepresentational capacity. During last years, the development of this capacity has been called the researchers as the theory of mind (ToM) and it is based on a meaningful aspect for the development of the social competences during children's kindergarten and primary school.

In the current research was analyzed the possible relationships among the cognitive abilities, the metarepresentational capacity and the interpersonal conflict solution in a group of children, boys and girls, who were around the ages of 5 years and 6 months and 6 years and 11 months and who were coursing their primary school. During this empirical-analytical study was implemented a transversal design with whole groups. The sampling was conducted and it counted with 51 boys and girls, who were distributed in three different ranks according to their ages and having a difference of fourth months from one group to the other.

The evaluation of the children's cognitive ability was carried out through the application of the statges proposed by Woodcock y Muñoz (1996). According to them those stages are: name memory, analysis and synthesis, concept construction, deferred memory and sentences comprehension. In relation to ToM, it was implemented some similar tasks to the ones proposed by *Wimmer y Perner (1983)*, which were presented through in a comic strip format. *The*

interpersonal conflict solution was evaluated through some tasks in which some daily activities were represented through comic strips. Those were based on the children's ages and were planning with the purpose that the participants could analyse and propose different solutions.

The results showed that in the names' memory as well as in the deferred memory the participants got a score lower from the one that was expected. On the other hand, the analysis and synthesis test, the concept construction and the sentences comprehension were found inside the ages expected. In addition, in the concept construction the children got higher scores located the participating children in the ages of 7 and three months.

Regarding the cognitive abilities according to the children's genre, it was not found any significant statistic difference. However the scores gathered in memory (names' memory and deferred memory). In the case of this sub-tests, the girls has a low performance in comparison to the boys' one. The division that was established based on children's ages between the children from 5 months and 6 months and 6 years and 11 months did not show any meaningful difference in the cognitive abilities. The only difference that was found was in the sub-test of concept construction in which the rank 3 got the highest score through the identification and combination of complex rules.

Taking into consideration the theory of the mind (ToM), it was evident that the metarrepresentations of the second level were more strengthened in comparison to the third level ones. The variance analysis (ANOVA) implemented according to the genre did not reveal any important difference among boys and girls and they also showed that the metarrepresentation of the second and third level have a similar development in the participating children regardless the genre. The same situation was found during the comparative analysis (ANOVA post hoc) where the age ranks did not present any difference among the three children's groups. It is possible that

the interval of 18 months that divide the children of 5 years and 6 months from the children of 6 years and 11 months did not represent a significant period of time in order to discriminate the metarrepresentations of the second and third level.

Considering the conflict solution, the participating children showed a relevant tendency to implement unilateral solving strategies through adults' mediation. After that, the children agreed with some similar solutions and then to the cooperative ones. Those three strategies were grouped in the factorial analysis of the principal components with a rotation varimax and it was decided to call them as the cooperative solutions for avoiding the co-linearity and facilitate the correlational analysis. The physical solution also showed a tendency as conflict solution strategies although its participation was low. It was also found that the girls followed a more physical and mutual solutions. Taking into account the age ranks, it was evident that the first and third rank showed differences in the unilateral solutions in adult mediation and in the cooperative solutions.

Finally, the correlational analysis was not carried out focusing in the genre as a criteria or the age ranks due to that the variance analysis did not show difference that support the process. Nevertheless, the data was separated according to the low scores (Percentil ≤ 25) and high scores (Percentil ≥ 75) in the total cognitive abilities, in the comprehension factor and in the metarrepresentations of second level. It was no found any correlation between the metarrepresentations of second level and the solving conflict strategies based on the criteria the low scores in the cognitive abilities. In contrast, when the high ability scores were taken into account with the meaningful correlations the metarrepresentations of second level and the physical solutions. It was also found that the meaningful correlations in the metarepresentaions of second level and the mutual solutions. Moreover, the metarrepresentations of second and third

level were correlated with the unilateral solutions with mediation in adults. It was not found meaningful correlations with other solving conflict strategies.

Key words: Metarrepresentations, theory of the mind, solving conflicts, cognitive abilities.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Tanto en el pasado como en el presente, los seres humanos se han encontrado constantemente en situaciones conflictivas durante su interacción, frecuentemente relacionadas con distintos asuntos, entre los cuales se cuentan intereses por la comida, posesión y defensa del territorio, cuidado de los bienes propios y protección de los congéneres más cercanos (Soriano, 2004). Puede afirmarse que en el mundo actual existen diferentes tipos de tensiones entre países; pero también que existen conflictos en su interior y, más precisamente, entre las comunidades que los componen. Lamentablemente, el impacto que tienen las soluciones inadecuadas al conflicto, entre ellas las acciones violentas, no son ajenas a la niñez; por eso es importante plantear investigaciones sobre las habilidades sociales de los niños para involucrarlos como agentes de cambio en las dinámicas sociales.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) plantea como uno de sus ejes estratégicos la prevención de las guerras y de los conflictos, el mantenimiento de la paz y la protección de los derechos humanos. Este eje de trabajo incluye a los defensores de los derechos humanos y a los profesionales que se enfocan en la solución de las problemáticas entre las sociedades. Puntualmente, la prevención de conflictos se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios para las Naciones Unidas. Sin embargo, en países como Sierra Leona, Irlanda del Norte y Colombia, las acciones emprendidas pocas veces alcanzan soluciones positivas o adecuadas, lo que conduce a la pérdida de muchas vidas y el padecimiento de otros sufrimientos que podrían

evitarse si se lograra una negociación o resolución pacífica del conflicto (Babbitt, 2012; Ramcharan, 2012).

En Colombia el conflicto social y político se ha mantenido a lo largo de varias décadas. Si bien son muchos los factores que intervienen en esta situación, una perspectiva de análisis puede centrarse en las fallas en el proceso de resolución de conflictos. Pinker (2003) afirma que en todas las culturas se encuentran diversas estrategias para alcanzar una resolución pacífica a los conflictos interpersonales, y se ha observado que la mayoría de veces han estado basadas en la intervención infantil temprana, donde se busca que las personas involucradas acepten la equivalencia de los intereses propios y ajenos.

Rivière y Núñez (2001) señalan que los enfoques tradicionales del desarrollo humano y la educación han sido abordados a partir de un equívoco importante, separando el desarrollo cognitivo y el desarrollo social al considerarlos como aspectos de naturaleza diferente. En el campo de la psicología evolutiva los investigadores han centrado su interés en el desarrollo del conjunto de capacidades básicas para participar en las relaciones interpersonales (Rivière y Núñez, 2001), como la comprensión de las emociones, la explicación de las conductas, la modelación del comportamiento en pro de situaciones sociales, la capacidad empática, la comprensión de ironías, la atribución de falsas creencias, entre otras. Con el propósito de encontrar un término que unificara este conjunto de capacidades, se acuñó el término de metarrepresentación.

Antes de hablar sobre el desarrollo metarrepresentacional, es necesario puntualizar que el lenguaje, no sólo permite comprender fenómenos físicos, sino que también se encuentra vinculado a los contenidos mentales. En los seres humanos prevalece el interés por comprender las mentes de otros, conocer lo que desean, lo que piensan, lo que sienten y lo que creen. Es justamente en la dinámica interactiva entre personas donde cada uno de los interlocutores puede representar la mente del otro, a partir de la función declarativa del lenguaje y las conductas observables. Este suceso que se describe y que ocurre de manera cotidiana en las relaciones interpersonales se logra por la capacidad metarrepresentacional.

La metarrepresentación hace referencia a la capacidad para comprender que los estados mentales se apoyan, fundamentalmente, en las representaciones como poseedoras de una fuerza causal y éstas, a su vez, como guía de los pensamientos y conductas de las personas. Se ha encontrado que una de las metas que tienen los niños menores de cuatro años de edad es la comprensión de este tipo de representaciones interpersonales, que se incluyen en un campo de estudio más amplio denominado la teoría de la mente (ToM) (Zelazo, Qu y Müller, 2005).

La ToM refleja la capacidad del razonamiento interpersonal en los seres humanos. Wellman (2001, como se citó en Zelazo, Qu y Müller, 2005) postula que es el producto final del razonamiento que se realiza al confrontar las creencias y los deseos propios con las creencias y deseos de los demás, permitiendo realizar una predicción del comportamiento sobre la base de las inferencias de estados mentales. Bjorklund, Cormier y Rosenberg (2005) plantean que la relación creencia-deseo probablemente haya evolucionado con el apoyo de la cognición social. La ToM también hace referencia a aspectos que tienen que ver con la semántica y la pragmática;

sin estas dimensiones del lenguaje difícilmente se dotaría de sentido a la actividad humana (Monfort y Monfort, 2001).

Respecto a la pertinencia de la ToM para el desarrollo de competencias para la vida y los aspectos implicados en la cognición social, algunos estudios longitudinales se han dirigido a investigar la compleja red de desarrollo conceptual, la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las competencias cognitivas durante los años de preescolar y básica primaria (Cutting y Dunn, 1999; Dunn y Hughes, 1998; Jenkins y Astington, 2000). Probablemente en el momento de ingreso de los niños al sistema educativo, ya han desarrollado una gran capacidad para atribuir estados mentales a los otros; igualmente, pueden estar en la capacidad para comprender que los estados mentales guían la conducta propia o de otros (Rivière y Núñez, 2001). Se ha encontrado que la ToM parece ser importante para desarrollar competencias básicas que sirven en la interacción cotidiana, como por ejemplo, ser tenido en cuenta por el maestro y destacarse ante los demás estudiantes. Otros autores como Astington (2003) presentan en sus resultados que, aunque no haya mucha variación en el desarrollo de la ToM, ella es necesaria para desarrollar una serie de competencias, en especial las incluidas dentro de la solución de conflictos y las habilidades comunicativas que se circunscriben dentro del comportamiento social.

La teorización que se ha realizado sobre la ToM considera la comprensión de la mente como un agente activo que interpreta la información (Lalonde y Chandler, 2002). Se ha observado que los niños de cuatro años entienden que las interpretaciones imprecisas surgen cuando no se encuentra la información suficiente (Perner y Davies, 1991), pero los niños de preescolar no alcanzan a comprender que una parte de la información puede ser interpretada de maneras

diferentes, y que dependen de puntos de vista o posiciones interpretativas distintas. Un aspecto que muestra la complejidad del desarrollo de la ToM es cuando, a la edad de seis años, los niños empiezan a concebir varios aspectos de una situación como constructos psicológicos, y los utilizan no sólo para predecir el comportamiento, sino también para predecir estados mentales, emociones o creencias (Yuill y Pearson, 1998).

Algunos autores como Whiten y Perner (1991), proponen que la capacidad mentalista presenta diferentes órdenes de complejidad entre los que se identifican creencias de primer, segundo y tercer orden. Una creencia de primer orden se evidencia cuando alguien sabe que está pensando algo, y no involucra otros agentes mentales (por ejemplo: saber que yo estoy triste); las creencias de segundo orden implican la deducción de aspectos relacionados con la mente de otra persona (por ejemplo: Sara sabe que yo estoy triste por algún evento); y finalmente, las creencias de tercer orden involucran una forma más elaborada de teorizar la mente de los demás y de sí mismo (por ejemplo: Juan sabe que Sara está pensando que yo estoy triste porque él no quiso jugar conmigo). En esta línea, Astington, Pelletier y Homer (2002) encuentran que la comprensión de los estados mentales de los niños de esta edad indica el desarrollo de una teoría avanzada de la mente, o la comprensión de creencias de segundo orden (Sodian, 2005). También pueden representar la diferencia entre el cambio real en el mundo y los cambios de sus creencias (sobre lo que piensan del mundo). Esta habilidad para comprender el cambio representacional incluye otros procesos básicos importantes, como la memoria o la atención. Al realizar una representación, el niño debe tener en cuenta los estados mentales iniciales de las creencias propias y de las demás personas, el suceso actual que esa persona conoce sobre determinado

fenómeno, y simultáneamente diferenciar su propio estado mental actual para poder identificar acertadamente el estado final (Gopnik y Astington, 1988).

Según lo mencionado, es fundamental pensar sobre la posible relación entre la ToM y la capacidad de resolución de conflictos interpersonales, debido a que las habilidades requeridas por un sujeto para discernir, elegir y plantear diferentes alternativas a una situación conflictiva en la cual existe un antagonismo son motivadas por la confrontación de intereses que, en el momento de su resolución, involucraría aspectos mentales como la ToM (Fernández, 1998).

Las soluciones a los conflictos son guiadas por las creencias y valores previos que tienen las personas. Igualmente, los intereses personales establecen diferentes formas de proceder cuando se presenta una situación conflictiva (Dana, 2002). Las habilidades relacionadas con las creencias de las personas permiten establecer formas cooperativas como la negociación y el intercambio de opiniones de manera pacífica. No obstante, los niños encuentran otras estrategias para solucionar conflictos asociadas con soluciones físicas y unilaterales, que son determinadas por la presencia de terceros como mediadores o árbitros. Tomasello (2010), identifica que algunos aspectos relacionados con la cooperación humana se caracterizan por la ayuda desinteresada, no obstante, otros primates también presentan una gran capacidad para representar la conducta de otros, lo cual les permite también solucionar conflictos relacionados con el acceso a la comida, posesión de hembras, y jerarquías sociales, sin embargo este tipo de conducta no es orientada a la cooperación, sino hacia la competencia.

En el presente estudio, se plantea que las habilidades cognitivas y la capacidad metarrepresentacional de segundo orden podrían estar relacionadas con el proceso de resolución de conflictos interpersonales en los niños. Las dos modalidades en que opera el pensamiento, a saber, el razonamiento y la solución de problemas, facilitan la comprensión de las situaciones conflictivas y la búsqueda de acciones orientadas a su atenuación. Estos aspectos, en última instancia, estarían inscritos en lo que se puede denominar como cognición social (Pinker, 2003). Gran parte de la investigación en psicología se enfoca en estudiar las habilidades cognitivas en los niños y las formas de potencializarlas. Aunque esto es significativo para el campo, también debe incluirse el razonamiento interpersonal y su papel en los procesos de resolución de conflictos en los niños debido a que, durante la interacción con otros seres humanos, la cognición no es un sistema frío que funciona de forma aislada.

La ToM se ha erigido como un área fuerte de investigación en los últimos años respecto a la psicología evolutiva. Se han realizado diversidad estudios en esta perspectiva, pero llama la atención que la relación entre las habilidades cognitivas, metarrepresentación y resolución de conflictos es mucho más reciente. Generalmente los estudios sobre el desarrollo de la ToM son asociados al razonamiento interpersonal necesario para interactuar en situaciones cooperativas o competitivas con los demás, evidenciándose que los niños comprenden mejor las emociones de otros al desarrollar mayores competencias mentalistas, además de mostrar una mayor sensibilidad moral que influye notoriamente en el desempeño cuando aparecen conflictos interpersonales (Dunn y Hughes, 1998). Estos elementos son predictores de la adaptación escolar y de una percepción positiva por el entorno social.

Así pues, la cognición puede ser entendida como la base de la actividad de los seres humanos en las relaciones interpersonales y en el mundo social, diferenciándose de un funcionamiento cognitivo frío y calculador que suele concebirse separado de las emociones y las relaciones interpersonales (Dai y Sternberg, 2004). Aunque este campo ha sido menos explorado, no deja de ser importante la construcción y el desarrollo de ideas sobre cómo piensan y cómo se adaptan las personas a contextos sociales, como en el caso de la resolución de conflictos interpersonales.

Algunas habilidades cognitivas, como la capacidad de analizar y sintetizar información, la construcción de conceptos, el proceso de categorización, entre otras, no pueden ser planteadas por fuera de las interacciones sociales, puesto que están soportando la comprensión de los estados mentales del individuo y de los demás. Asimismo, los comportamientos sociales complejos como el diálogo, la representación de una situación y la interpretación de intenciones, son fundamentales en el establecimiento de relaciones interpersonales, e incluso se eleva su importancia en el momento en que se presentan situaciones conflictivas.

Ante este planteamiento, es importante realizar la siguiente pregunta de investigación: ¿Puede encontrarse una relación entre las habilidades cognitivas, la capacidad metarrepresentacional y las estrategias de resolución de conflictos interpersonales en niños entre 5 años/ 6 meses y 6 años/ 11 meses?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Analizar si existen relaciones significativas entre las habilidades cognitivas, la capacidad metarrepresentacional y las estrategias de resolución de conflictos interpersonales en niños entre los 5 años/ 6 meses y 6 años/ 11 meses de básica primaria.

2.2 Objetivos específicos

- Describir el estado de las habilidades cognitivas, la capacidad metarrepresentacional y las estrategias de resolución de conflictos interpersonales en la muestra de niños.
- Comparar las habilidades cognitivas, la capacidad metarrepresentacional y las estrategias de resolución de conflictos interpersonales en los niños evaluados teniendo como criterios los rangos de edad y el género.
- Analizar el grado de asociación entre la capacidad metarrepresentacional y las estrategias de resolución de conflictos interpersonales de acuerdo a las puntuaciones bajas y altas en las habilidades cognitivas.

3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Para la revisión de antecedentes se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos (EBSCO, Redalyc, Dialnet, ScienceDirect, JSTOR y Web of Science®) que registraban publicaciones referentes al área de psicología del desarrollo, combinando los siguientes términos: teoría de la mente, metarrepresentación, resolución de conflictos, habilidades cognitivas, cognición y cognición social. Los criterios para incluir los estudios como antecedentes de investigación fueron: investigaciones empíricas publicadas entre el año 2000 y 2012; artículos arbitrados; tesis de maestría o doctorado afines con la psicología cognitiva que tuvieran como tema central de su estudio la ToM, resolución de conflictos y habilidades cognitivas.

Debido a que hacer una relación entre tres grandes grupos de variables (la ToM, las habilidades cognitivas y la resolución de conflictos interpersonales) es una tarea bastante ambiciosa, en la búsqueda realizada no se encontró ningún reporte de investigación que examinara las tres variables de forma conjunta.

En sus aspectos generales, las investigaciones consultadas sobre la ToM presentan grandes divergencias teóricas y metodológicas. Principalmente, se observa una discrepancia acerca de las estrategias para obtener la información de esta capacidad en los niños. Una de las líneas metodológicas utiliza tareas tradicionales, como son las historietas o los cuentos en los que se puede inferir si el niño hace uso de metarrepresentaciones de primer, segundo o tercer orden. La otra línea se basa en la observación directa del niño en ambientes naturales como la escuela y los

juegos con sus compañeros utilizando observaciones detalladas, filmación y evaluación por expertos.

Otro aspecto en el que las investigaciones se diferencian son las posibles adaptaciones del contenido de la tarea, debido a las diferencias culturales, además de la complejidad de las tareas de la ToM y la dificultad que presentan los niños menores de cuatro años para comprenderlas (Wellman, Cross y Watson, 2001). Un aspecto muy importante es el que se refiere al uso de una sola tarea o varias, según sea su complejidad (Wellman y Liu, 2004). Finalmente, con relación a la metodología, se observa que varias investigaciones presentan problemas y dificultades sobre el estudio de la ToM, debido a que no se encuentran tareas estandarizadas en el campo de estudio (Blijd-Hoogewys, van Geert, Serra y Minderaa, 2008).

En cuanto a este tipo de debates, otros autores como Benavides y Roncancio (2011), proponen que puede identificarse por lo menos tres aspectos fundamentales en la discusión sobre la ToM. El primero es el referido a la discusión sobre el término de teoría de la mente, el cual se circunscribe a los modelos llamados teoría-teoría (TT). Sin embargo, en el artículo se señala que la TT puede limitar la comprensión sobre el desarrollo temprano de la capacidad para leer las mentes de los otros y solo sería aplicable a los niños mayores de cuatro años. El segundo aspecto se relaciona con el desarrollo de los mecanismos cognoscitivos necesarios para comprender a otros. Se debaten entonces el problema del innatismo, la inferencia, la simulación y la interacción social como mecanismos implicados en el desarrollo de las capacidades mentalistas. Y finalmente, puede evidenciarse aspectos relacionados con la metodología que dan cuenta sobre el uso reiterado de las tareas de falsa creencia como parámetro de medición y muestran otras

alternativas para la evaluación como los estudios acerca de la capacidad de producir humor o de engañar (Benavides y Roncancio, 2011).

En lo referente a la teorización sobre la ToM, se encuentra un debate sobre su desarrollo en términos de la organización cronológica. Si bien algunos de los investigadores han continuado con los planteamientos iniciales, que establecen un período crítico de desarrollo de la ToM alrededor de los cuatro años y medio, otros autores difieren en la delimitación cronológica y plantean que en niños menores se observan claros precursores de esta capacidad, o un desempeño que da cuenta de su dominio antes de los cuatro años y medio (Cutting y Dunn, 2006).

Otra línea de trabajo es la que trata de establecer variables que pueden ser facilitadoras del desarrollo de la ToM, por ejemplo la cantidad de hermanos y el lugar que se ocupe entre ellos. Para Farhadian, Abdullah, Mansor, Redzuan, Kumar y Gazanizad (2010), tener varios hermanos conlleva a una aparición de aspectos metarrepresentacionales más temprano de lo estipulado como edad crítica. Igualmente, se presenta una mayor comprensión de aspectos mentalistas por parte de los niños que se ubican en el medio de todos los hermanos.

Otros autores, como Martin (2010), muestran que el procesamiento de la información social, incluyéndose las metas sociales, la capacidad de predicción del comportamiento agresivo y el comportamiento cooperativo, tiene una fuerte relación con la ToM y el desempeño de los niños respecto a las competencias sociales desarrolladas. Un ejemplo de ello es cuando los niños observan conductas y atribuyen estados mentales desde su propia perspectiva y no la de los

demás; por lo general, este tipo de pensamiento suele ser seguido de conductas que involucran la agresión física. Las desventajas que ocasiona no comprender los estados mentales de otros se ven reflejadas en la inclinación a tener metas de venganza, probabilidades de participar en la agresión física con otros niños, apoyar objetivos de represalia colectiva, entre otros. Esta forma de abordar la ToM argumenta que esta capacidad modera la agresión física, ya que interpretar deseos y comprender intenciones en otras personas es la base para respaldar o no los objetivos de venganza.

Por último, se observa que en algunos casos se trata de establecer la influencia de las habilidades cognitivas generalizadas, como el coeficiente intelectual, y específicas, como la función ejecutiva, lenguaje y memoria de trabajo, en el desarrollo de la ToM de los niños (López, 2007). Esta forma de abordar las variables que posiblemente se relacionen con las capacidades de comprender los estados mentales y su nivel de influencia sobre el desempeño en las tareas de la ToM, remite al cuestionamiento de si ella es determinada por la capacidad de los procesos cognitivos de dominio general de los niños, o si se trata de habilidades de dominio específico, referidas al de las personas y sus mentes. Este tipo de estudios ponen a prueba las habilidades mentalistas y algunos aspectos generales de la inteligencia, como lo son la capacidad verbal y razonamiento espacial (Hughes, 2000, como se citó en López, 2007); sin embargo, no se encuentran correlaciones a niveles estadísticamente significativos entre el rendimiento en tareas de la ToM de primer y segundo orden y las subescalas de diseño de Bloques del Wechsler *Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)* en niños de edad preescolar. Otro tipo de tareas, como la comprensión de emociones básicas y la prueba de matrices progresivas de Raven, encuentran que las tareas de la ToM que incluyen reconocimiento en forma verbal de emociones

en rostros se correlacionan significativamente con la capacidad intelectual (Realo, Allik, Nõlvak, Valk, Ruus, Schmidt y Eilola, 2003).

Para dar un poco más de claridad al tema en razón de la existencia de gran variedad de estudios sobre la ToM, en el gráfico 1 se presenta una descripción de la división entre las investigaciones y antecedentes que se han presentado hasta el momento:

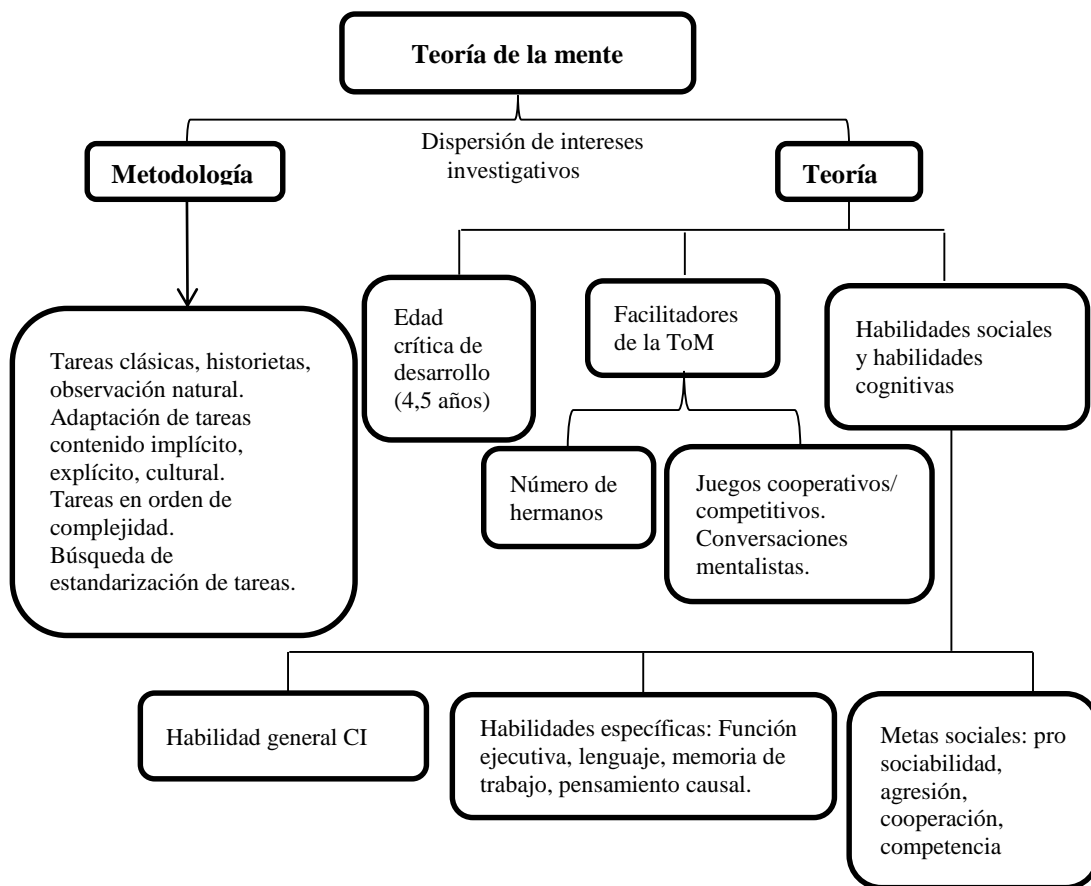


Gráfico 1. Diagrama conceptual sobre antecedentes de la ToM.

Según lo expuesto, para el presente trabajo se decide seguir las siguientes líneas en concordancia a la ToM: Se considera apropiado continuar el camino metodológico en cuanto al

uso de las tareas clásicas de historietas, considerando que ha sido una línea que ha perdurado de manera confiable en numerosas investigaciones. También se considera pertinente el uso de varias historietas ordenadas por su complejidad, lo que permite una mayor discusión sobre el desempeño de la ToM en los niños. Por otra parte, en la dimensión teórica se considera continuar con la línea de habilidades cognitivas y habilidades sociales, descartando las correspondientes a la adquisición de la ToM en edades críticas y sus precursores, como número de hermanos, tipos de juegos y conversaciones mentalistas.

Respecto a la capacidad para la solución de conflictos interpersonales, se exponen a continuación algunas de las investigaciones, sus resultados y una posible discusión sobre su pertinencia para el presente estudio. Aunque la mayoría de ellas son de tipo empírico y presentan modelos de investigación en el campo de la resolución de conflictos, otras son de tipo teórico, en ellas se analizan las diferencias entre varias investigaciones de tipo empírico y sus resultados. De igual manera, sus contenidos teóricos son una guía importante para conformar el marco de referencia respecto a la resolución de conflictos.

McGuire, Manke, Eftekhari y Dunn (2000) plantean inicialmente que varias investigaciones se han enfocado más en la frecuencia en que se presentan los conflictos entre los niños que en su contenido. Es decir que se tiene registro sobre la cantidad de conflictos presentados y la forma conductual de expresarlos, pero no una descripción de las causas que subyacen las conductas o la intensidad con que se presentan. Al interior de este tipo de investigaciones, se ha identificado que la percepción infantil de los conflictos entre hermanos, al analizar variables como la atribución de la iniciación de los conflictos, identificación y asignación de roles, entre otras,

influye significativamente en la resolución del conflicto. Uno de los modelos de resolución de conflictos planteados al interior de estas investigaciones es que los niños aprenden en el interior de sus familias acerca de la resolución de conflictos interpersonales, que luego es llevada al ambiente escolar. Un ejemplo de ello son las peleas entre hermanos, algo que se presenta de forma frecuente a diferencia de otras relaciones, como pueden ser las de amistad. Se ha señalado que la frecuencia de los conflictos tienden a disminuir cuando los niños de edad preescolar pasan a años de edad escolar superiores, debido a que se establecen otros tipos de soluciones diferentes a la agresión física y se prioriza el bienestar común por encima del individual (Brody, Stoneman, MacKinnon, 1985; Goodenough, 1931; Vandell y Baily, 1992, como se citaron en McGuire, Manke, Eftekhari y Dunn, 2000). Como se ha nombrado, la percepción de las peleas entre hermanos, el origen de las peleas o conflictos y su resolución, y la congruencia sobre la naturaleza u origen de los conflictos, conforman tópicos importantes para el estudio sobre la resolución de conflictos interpersonales (McGuire, Manke, Eftekhari y Dunn, 2000).

En esta perspectiva, una de las características principales que señalan los investigadores sobre la presencia de conflictos que suceden en niños pequeños es que los hermanos mayores los inician y ganan más que sus hermanos menores (McGuire, Manke, Eftekhari y Dunn, 2000). Al analizar la edad y la concepción de los conflictos en los niños, se encuentra que los niños más pequeños tienden a atribuir que las peleas son ganadas por los hermanos mayores debido a que se les debe respetar por tener más años, y no porque tengan mejores formas de razonamiento sobre la situación. En ocasiones se presentan formas de solución que se denominan técnicas pasivas como la retirada, la sesión de derechos, el compromiso con personas mayores, entre otros. Un aspecto fundamental sobre la resolución de conflictos se presenta en el momento en que los

niños comienzan a hablar, o a cambiar sus argumentos, sobre el origen de las confrontaciones, la asignación de culpa e identificación de roles de una forma más acertada, cuando las habilidades relacionadas a la cognición social incrementan. Aunque este argumento es claro y los investigadores lo han descrito, no se presentan evidencias sobre correlaciones entre edad y formas de resolución de conflictos, es decir que a mayor edad los niños muestran formas más complejas de pensamiento social debido a un aumento en sus habilidades cognitivas.

Los instrumentos utilizados para investigar la resolución de conflictos son las entrevistas semiestructuradas, en las que se realizan preguntas sobre la iniciación del conflicto y su resolución. McGuire, Manke, Eftekhari y Dunn (2000) presentan que, a partir de las entrevistas, se pueden organizar las respuestas de los niños en 16 categorías. Los resultados revelan que la descripción y sus desacuerdos se encontraban alrededor de varias categorías como: tomar las posesiones del otro, agresiones físicas, ignorar la conducta del otro, establecer compromisos, ceder los derechos personales, etc. Se observa que los niños más pequeños seleccionan el arbitraje de los padres como forma de intervención. Es importante señalar que este tipo de estudios permite acceder a la descripción de los niños sobre el contenido de los conflictos interpersonales debido a que preguntas como: ¿por qué ocurren las peleas? ¿Usualmente quién inicia las peleas? ¿Cómo suelen terminar las peleas? evocan respuestas naturales de los niños y permiten ser codificadas por categorías como agresiones físicas y verbales, bromas y comentarios hacia los padres, control y comportamiento inapropiado, etc.

Continuando con la línea de investigaciones que utilizan entrevistas semiestructuradas, Macedo y Befi (2011) plantean la evaluación de las habilidades para la resolución de conflictos a

partir de cinco textos con contenido de conflictos hipotéticos. Este tipo de historietas se encuentran compuestas por tres láminas y dibujos que representan situaciones conflictivas y que se presentan al tiempo en que se narra la historia. Después de la presentación de cada historia se le pide a los niños la narración con el fin de verificar la comprensión de los acontecimientos y, finalmente, se les realizan preguntas como: "Si tú fueras alguno de los niños ¿qué harías?". Este tipo de respuestas pueden ser organizadas en cinco niveles de puntuaciones: 0 (soluciones que no coinciden con otros niveles), 1 (soluciones físicas), 2 (soluciones unilaterales), 3 (soluciones cooperativas) y 4 (soluciones mutuas). Es importante señalar que al interior de estos niveles se encuentran 27 tipos de estrategias de solución de conflictos que son registradas por una videgrabadora. Este tipo de investigaciones tienen un valor importante en la resolución de conflictos debido a que los resultados presentan que las estrategias de los niños de 7 y 8 años se ubican en formas de soluciones unilaterales como: castigar al otro, excluirlo, disculparse, entre otras; y soluciones cooperativas como: toma de perspectiva, empatía, conciliación entre las partes, etc.

El uso de láminas e historietas con contenido en torno a problemas sociales, por ejemplo la confrontación de intereses, la amistad condicionada, la adquisición de bienes o preferencias, han sido ampliamente utilizadas para evaluar la resolución de conflictos interpersonales realizando diferentes tipos de adaptaciones a las situaciones (Hazas, 2010; Macedo y Befi, 2011; Pacurucu, 2002). El análisis de la resolución formulada por los niños muestra que ella puede ser categorizada en soluciones cooperativas que involucran empatía, ayuda, afectividad, y soluciones no prosociales como agresividad, ofensas personales y respuestas negativas (Pacurucu, 2002), similar a lo que aseveran Macedo y Befi (2011).

Respecto a las observaciones directas sobre la presencia de conflictos, Hazas (2010) propone que las estrategias de resolución de conflictos en contextos cotidianos presentes en niños y niñas entre los tres y cinco años generalmente se producen después de la presencia de conflictos que incluyen la agresión física o verbal, a lo que generalmente se le denomina etapa post-conflicto. A partir de varios cuestionarios sociométricos aplicados en etapas de post-conflicto, Hazas (2010) observó el estatus de amistad entre los compañeros, es decir el agrado o desagrado, popularidad por el liderazgo u otros aspectos como la agresión, entre otros. Los resultados presentan que los niños preescolares de edades entre los tres y cinco años logran diferenciar de alguna manera entre los pares que consideran sus mejores amigos, por poseer características cooperativas; pares con los que les gusta jugar, por ser vistos como personas empáticas; y pares con los que no juegan, debido a que se les considera altamente conflictivos.

En este tipo de estudios es interesante observar el comportamiento y sus diferencias respecto a si son niños o niñas quienes están involucrados en los conflictos. Generalmente se observa que los niños y las niñas muestran una tendencia a preferir a sujetos del mismo género para conformar grupos de amigos, y las diferencias entre unos y otros para solucionar conflictos van desde formas cooperativas, más presente en las niñas, a la unilateralidad en los niños. Continuar esta línea de estudios de la resolución de conflictos proporciona gran cantidad de información sobre la diversidad estratégica que pueden presentar los niños y niñas de diferentes rangos de edad en contextos escolares. Por el uso de técnicas sociométricas para la recolección de los datos, los estudios no conforman un antecedente directo en términos metodológicos, pero sí desde el constructo teórico sobre resolución de conflictos, al vincular los datos empíricamente

con algunos resultados descritos en otros estudios como los de Macedo y Befi (2011), aunque sean obtenidos con diferentes metodologías.

Ogoemeka (2011) propone que las personas y los niños más efectivos en la resolución de conflictos y problemas sociales tienden a mostrar mayor control interno y desempeño en pruebas que evalúan las habilidades cognitivas, menos pensamientos irracionales y gran capacidad para tomar decisiones, todo lo cual se ve reflejado en las formas de interacción social y empatía con los demás. Este tipo de estudios plantean que un mejor desempeño en las habilidades cognitivas conlleva a una mayor flexibilidad y adaptabilidad a los cambios sociales, y a una mayor capacidad de solución de problemas sociales.

Debido a que se observa gran diversidad teórica respecto al constructo sobre resolución de conflictos, algunas investigaciones teóricas (Clayton, Ballif-Spanvill y Hunsaker, 2001) proponen analizar los diferentes modelos teóricos que soportan las investigaciones empíricas sobre resolución de conflictos. La importancia de aquel tipo de estudios radica en que muchos de los programas empíricos implementados que se enfocan en tratar la problemática pero sólo en algunas ocasiones miden su impacto y efectividad teniendo como base una teoría clara. Clayton et al. (2001) identifican una gran cantidad de estudios sobre programas de prevención de la violencia con varias formas de intervención, unos enfocados a la autodefensa y las habilidades sociales para la solución de conflictos, y otros enfocados a la caracterización de las poblaciones como perpetradores y víctimas. Aunque se presentan muchas formas de intervención, en la mayoría de estos trabajos existe poca evidencia de su eficacia al intentar reducir la violencia o al enseñar procesos de resolución que lleven a aspectos cooperativos. Sin embargo, los autores

(Clayton et al., 2001) reportan que los programas sobre la enseñanza de habilidades conductuales y cognitivas específicas involucradas en la resolución de problemas logran mantener un clima de tolerancia al disminuir la violencia de una manera más duradera.

Finalmente, algunas habilidades de resolución de conflictos como la toma de perspectiva y la capacidad empática son cruciales para generar competencias sociales que permiten la acumulación y el mantenimiento de las relaciones sociales positivas, lo que se denomina como soluciones cooperativas o de índole prosocial (Clayton et al., 2001).

Al plantear que la imposibilidad de interpretar lo que los demás piensan traería como consecuencia dificultades en la interacción social y la resolución de conflictos, se debe dar continuidad a la línea de trabajo que se ha venido desarrollando como la ToM. Esta capacidad de teorizar e inferir lo que pasa por la mente de otros se inscribe teóricamente dentro de un constructo mucho más amplio, denominado capacidad **metarrepresentacional** (Rivière, 1998). Durante los últimos años se han hecho muchos esfuerzos, tanto en el campo teórico como investigativo, en relación al estudio de las capacidades específicas del razonamiento interpersonal en los seres humanos. La metarrepresentación está asociada básicamente con mecanismos de inferencia que guían la interpretación de las intenciones, las creencias y los deseos de los demás seres humanos, y de las atribuciones que podamos hacer del mundo que nos rodea. Este desarrollo permite realizar representaciones no literales en las que se suspenden las relaciones de referencia y verdad respecto a lo que sucede en el mundo (Rivière, 1998).

En esta línea, Benavides y Roncancio (2009) plantean que en los últimos años muchas investigaciones se han centrado en el tema de cómo los niños comprenden su propia mente y la de los otros; así mismo, sobre cómo son los procesos subyacentes que el niño realiza. Puntualmente, estas investigaciones continúan trabajando un aspecto teórico denominado metarrepresentación. Otros investigadores, como Egeth y Kurzban (2009), han planteado que la ToM pertenece a un aspecto particular de la cognición, por lo tanto, que las personas recuerdan lo que han observado y piensan sobre lo que las demás han pensado, a lo que se le cataloga como representaciones de alto nivel o metarrepresentaciones. Este tipo de investigaciones plantean que pensar en estados mentales requiere de un dominio específico de la mente, debido a que el sujeto debe disociar específicamente una representación mental de un recuerdo de la memoria (Leslie, 1994, como se citó en Egeth y Kurzban, 2009).

Las primeras evidencias sobre la capacidad metarrepresentacional y habilidades cognitivas se soportan en investigaciones sobre falsa creencia y falsas fotografías. Inaguran una tradición investigativa que se ha sostenido durante muchos años. Este tipo de estudios proponen evaluar la capacidad metarrepresentacional de los niños con dos tareas: una de falsa creencia, que requiere realizar una representación mental de otras personas, y otra de imágenes falsas, que requieren una representación no mental (Saxe y Kanwisher, 2003). Es importante señalar que en ambas, tanto la falsa creencia como la falsa fotografía, los experimentadores cambian un objeto de ubicación, sin embargo, en la primera se requiere que la persona realice una representación mental y teorice cómo es el funcionamiento de la mente de otros, mientras la segunda requiere realizar una representación de la ubicación de los objetos como se disponen en las fotografías. Este tipo de estudios plantean que los niños utilizan una habilidad específica para realizar

metarrepresentaciones respecto al mundo, y otras habilidades como la memoria para identificar las fotografías.

Garnham, Brooks, Garnham y Ostefeld (2000) han centrado su interés en la capacidad metarrepresentacional y el lenguaje. Al sustentar que la posibilidad que tienen los niños para comprender los sinónimos es dada por su capacidad para realizar una representación en la que el lenguaje describe con otras palabras un mismo objeto del mundo, se observa la capacidad para otorgar varios sentidos a aspectos concretos del mundo, lo que permite plantear que a mayor capacidad metarrepresentativa podrían ser observadas estructuras complejas en el uso del lenguaje. Garnham et al. (2000) muestran que los niños pequeños tienen poca comprensión de lo que indican las palabras que se les presentan como sinónimos y antónimos, y su variedad de aplicaciones. Los autores sugieren que la comprensión de la tarea de la falsa creencia y su relación con los sinónimos es alta, es decir que a mayor capacidad para utilizar sinónimos se encuentra un mejor desempeño en la atribución de estados mentales o metarrepresentación.

La investigación realizada por Bermúdez-Jaimes y Sastre-Gómez (2010) muestra que el desarrollo semántico del lenguaje precede la comprensión de las teorías infantiles de la mente en niños de tres y cuatro años de edad. La comprensión lingüística y su expresión hace posible que los niños representen las creencias de sus interlocutores.

Por otra parte, es importante resaltar que pocos estudios sobre la resolución de conflictos presentan evidencia empírica o exhiben resultados respecto a su efectividad, y sólo algunos presentan intervenciones exitosas en las que se enseña a los niños a controlar inclinaciones

violentas, y fomentan el uso de estrategias pacíficas y cooperativas. En la revisión de antecedentes sobre resolución de conflictos interpersonales en los niños, se abordan de forma implícita aspectos como el reconocimiento y la expresión de las emociones, la toma de perspectiva, la identificación de los estados mentales de otros, la capacidad empática, todos enmarcados directamente en lo que se denomina habilidades sociales. Otro aspecto sustancial es que algunos de estos estudios identifican la cooperación, la escucha activa y el control de impulsos como aspectos clave en la interacción de los grupos de niños y la posterior resolución de conflictos. En esta misma línea de trabajo, se encuentra que la detección oportuna de intenciones y la atribución no hostil de intenciones, en la mayoría de ocasiones, hacen que la presencia de soluciones cooperativas sea significativa, al igual que respuestas acertadas a problemas ambiguos. En cuanto a la resolución de conflictos interpersonales, se halla que el intercambio de información incrementa los comportamientos cooperativos en los niños debido a que les permite tomar la perspectiva de los otros más fácilmente.

La revisión de antecedentes plantea que este tipo de estudio constituye un punto de partida para investigaciones que incursionan en el campo, ya que sus argumentos permiten proponer que algunos aspectos de las habilidades cognitivas y la capacidad para leer estados mentales (ToM) potencian la comprensión de la información social, y permiten el uso de estrategias cooperativas o violentas al momento de la resolución de conflictos interpersonales.

4. MARCO TEÓRICO

Para garantizar una comprensión de las variables estudiadas en la presente investigación, el marco teórico se encuentra dividido en tres apartados. El primero se refiere a la conceptualización de las habilidades cognitivas abordadas al interior del trabajo; el segundo apartado se centra en la ToM, retomando los estudios que hacen referencia a la conexión entre competencias mentalistas y habilidades sociales; finalmente, en el tercer apartado, se presenta el constructo teórico seleccionado para abordar la resolución de conflictos en niños y sus características. Como se expuso en la revisión de antecedentes, no se encontraron estudios o modelos que establecieran una relación entre las tres variables centrales de esta investigación. Por tal motivo, dentro de cada apartado se hará referencia a los estudios y teorías que relacionan las variables en cuestión.

4.1 Habilidades cognitivas

Al hablar sobre el estudio de las habilidades cognitivas, es indispensable recurrir a categorías teóricas que agrupan los procesos subyacentes a la conducta humana, en este caso la cognición. La cognición es un sistema complejo de procesos que se inician en el momento en que el ser humano percibe algo. El estudio de la cognición como fenómeno radica en el procesamiento de la información, en el que los organismos no dependen solamente del modo en que la información llega, sino también de la forma en que el mismo organismo la procesa, interioriza y almacena, convirtiéndose en un sistema activo (Weinstein y Mayer, 1986; Kellman, 1996). En otro sentido,

las habilidades cognitivas pueden ser teorizadas como las operaciones y procedimientos mentales que se encuentran subyacentes al pensamiento y que son fundamentales para que un organismo, en este caso para que los seres humanos, obtengan, almacenen y puedan recuperar diferentes conocimientos (Ridley, Schutz, Glanz y Weinstein, 1992; Resnick y Collins, 1996).

Aunque se hable de habilidades cognitivas de forma general, ellas no hacen parte de un mismo cúmulo de habilidades. Una división importante es la planteada por Sternberg (1983), en la que diferencia entre habilidades ejecutivas, o procesos superiores, y habilidades no ejecutivas, o inferiores. Las primeras pueden ser observadas en aspectos como la planificación, el control y revisión de estrategias empleadas para ejecutar una tarea o solucionar un problema; las segundas son usadas en aspectos concretos de la vida cotidiana como recordar una dirección. Para el propósito del presente trabajo, se conceptualizan habilidades cognitivas básicas como la atención y la memoria y, de las catalogadas como habilidades cognitivas superiores o de pensamiento, el razonamiento deductivo, el razonamiento inductivo, el análisis síntesis, la formación de conceptos, la solución de problemas y la comprensión de oraciones (Barnett y Ceci, 2005).

El pensamiento se considera como una amplia categoría que incluye el razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones (Holyoak y Morrison, 2005). Debido a la amplitud de cada uno de los procesos de pensamiento, las investigaciones se han especializado notablemente en cada uno de ellos y configuran un campo interrelacionado.

Particularmente en el área de psicología, el estudio del razonamiento deductivo comenzó a consolidarse con el aporte significativo de Piaget, quien terminó ligando la racionalidad a la

lógica (Inhelder y Piaget, 1958). Los estudios sobre el razonamiento hacen énfasis en tres formas que en él pueden efectuarse, como son la deducción, la inducción y la abducción.

El razonamiento deductivo propone que la fortaleza de un argumento se basa en la coherencia entre las premisas y las conclusiones. Si las premisas son verdaderas, entonces la conclusión suele ser cierta. En la estructura clásica del silogismo ideada por Aristóteles se utiliza un conjunto de reglas de inferencia abstractas que se pueden aplicar secuencialmente. El enfoque es algebraico y varias reglas se aplican a las proposiciones condicionales bajo la forma básica “*si p, entonces q*”. Por ejemplo, en la vida cotidiana nos encontramos con un sinnúmero de situaciones que requieren este tipo de razonamiento: “*si el semáforo está en verde, entonces puedo avanzar*”; no obstante, pueden existir situaciones que dificulten la veracidad de la inferencia. Por ejemplo, “*si la estufa está mala, puede tener el botón encendido y la hornilla no calentar*”. En este caso se pone de manifiesto que la lógica deductiva no asegura la veracidad de las conclusiones, a no ser que se emprenda otro proceso de razonamiento que verifique la veracidad de las premisas (Evans, 2002).

En cuanto al desarrollo del razonamiento deductivo en niños, los estudios clásicos de Roberge (1970) plantean que Inhelder y Piaget (1958) habían ignorado la capacidad deductiva en la infancia y, según su hipótesis, los niños entre seis y ocho años de edad tendrían capacidades para obtener conclusiones basadas en premisas simples con la estructura del silogismo.

Reestructurando la metodología de las tareas silogísticas, Roberge (1970) decidió sustituir la formulación de la conclusión por una pregunta, a la que el niño respondía “sí” o “no” y la justificaba. Presentando a los niños diversas tareas para resolver y que incluían razonamiento

deductivo de clase y razonamiento deductivo condicional, se pretendía demostrar la capacidad que tenían los niños para realizar un tipo de razonamiento silogístico (ver Tabla 1). De esta forma, se desarrollaron seis tareas de principios básicos de razonamiento deductivo de clase, y otras seis de razonamiento deductivo condicional en las que se combinaban las reglas del silogismo. Los resultados presentaron que los niños entre seis y ocho años tuvieron capacidad para realizar razonamientos lógicos en silogismos de clase, pero fallaron en aquellas tareas de razonamiento condicional. Estos aspectos tienen una relación importante con los patrones de desarrollo del razonamiento deductivo, teniendo implicaciones en los grados escolares en los que podrían ser enseñados y el desempeño de los niños (Gelman, 1996).

Tabla 1. *Tareas de razonamiento deductivo para niños (Roberge, 1970)*

Tipo de razonamiento deductivo	Ejemplo	Respuesta válida
Clase	Hoy van al museo todos los amigos de Joan Pat es una amiga de Joan ¿Pat irá al museo hoy?	Sí
	Todas las pinturas de Hank son de caballos Esta pintura es de caballos ¿Esta es una pintura de Hank?	No (necesariamente)
Condicional	Si Joan va al museo se encuentra con su amiga Sue Hoy Joan va al museo Hoy Joan se encontrará con su amiga Sue	Sí
	Si Jane tiene frío, entonces se pone su abrigo Si Jane no se puso el abrigo Entonces no tiene frío	Sí

Goswami (2002) retorna al señalamiento que hacía Roberge en 1970, planteando que los estudios clásicos sobre el razonamiento deductivo advertían que las tareas de transitividad y de clase sólo podrían aplicarse a niños mayores de siete años, y las tareas que implicaban

operaciones cognitivas más complejas como el razonamiento científico y las pruebas de hipótesis sólo podrían ser aplicadas a los adolescentes. Goswami (2011) afirma que las diferencias de edad en la aplicación exitosa de razonamiento deductivo dependen de las diferencias de desarrollo en el funcionamiento de la capacidad de memoria, la disponibilidad y la eficiencia de la recuperación a largo plazo, el conocimiento y la eficiencia de los procesos inhibitorios de los niños.

Por otra parte, el razonamiento inductivo se centra en la capacidad para encontrar patrones y regularidades en la información, la cual puede ser ambigua e incompleta. Este tipo de razonamiento ha sido estudiado en niños en dos amplios temas de investigación: la categorización y el desarrollo conceptual (Goswami, 2011). Gelman y Coley (1990) diseñaron un estudio sobre categorización en el que se solicitaba, a niños de dos años de edad, información sobre las propiedades de los miembros típicos y atípicos de categorías familiares como las aves. Encontraron que los niños atribuyen las propiedades relevantes a los miembros de la categoría de “pájaros típicos” el 76% de las veces, y para los miembros de la categoría de “pájaros atípicos” el 42% de las veces. Algunas de estas propiedades relevantes eran, por ejemplo, hacer nidos, poner huevos y volar. Este estudio muestra que los niños, como los adultos, hacen inferencias inductivas sobre la base de la tipicidad, los patrones y regularidad de la información.

El proceso de categorización es un aspecto en que emerge el razonamiento inductivo. Los niños, basándose en la observación de patrones y características similares, tienen la capacidad de generalizar sus conclusiones. Gelman y Coley (1990) proponen que todos los niños son sensibles al carácter generalizable de diferentes propiedades. Incluso los niños en edad preescolar

diferencian claramente entre propiedades generalizables y no generalizables, aunque no son conscientes de las inferencias inductivas necesarias para llegar a esta solución. Esta característica inicialmente se pensaba como un tipo de solución “espontánea”, sin embargo, los estudios que continuaron la línea de Gelman y Coley (1990) presentan que el niño opera conceptualmente y lleva a cabo una compleja combinatoria de posibilidades hasta encontrar las soluciones a problemas difíciles. Algunas de estas combinatorias se refieren a las analogías o a las relaciones funcionales y causales entre elementos; no obstante, es importante señalar que el razonamiento inductivo depende del estado actual de sistema conceptual del niño (Sternberg, Lubart, Kaufman, y Pretz, 2005).

Por último, el razonamiento abductivo es considerado como un proceso que sintetiza los dos tipos de razonamiento anteriores (Inductivo y Deductivo) y dan la posibilidad de producir nuevas ideas (Santaella, 2005). El esquema de razonamiento abductivo se basa en la relación bidireccional entre la generalidad (regla) y un caso concreto. La falta de coincidencia mutua entre lo general y lo particular, en otras palabras la *contradicción*, conduce a un salto de generalización que reconstruye la regla ya establecida y aceptada en una nueva versión. La nueva regla entra, luego, en relación con otro caso concreto y vuelve a ser reconstruida.

Una de las primeras descripciones sobre el razonamiento abductivo puede encontrarse en Peirce (1960), quien utilizó el ejemplo del pensamiento de un detective. Esta forma de razonamiento hacía referencia a múltiples hipótesis generadas con base en los hallazgos encontrados al analizar la escena del crimen y, después de varias rondas de hipótesis, el detective podría decidir que sólo una de las posibles causas de la muerte coincidía con los hechos del caso.

Desde esta perspectiva, la abducción es también denominada como la "inferencia de la mejor explicación", debido a que, en general, hay varias hipótesis que pudieran dar cuenta de las pruebas, y de éstas, se selecciona la mejor. Es importante señalar que en el razonamiento abductivo el patrón de los datos por sí solo no garantiza la inferencia, ni que ella sea la correcta. La conclusión abductiva sólo se alcanza mediante el uso de los datos para decidir entre un conjunto de alternativas generadas sobre la base de los conocimientos existentes.

Otro proceso implicado en el pensamiento es la capacidad para solucionar problemas. Carretero y García (1995) plantean que un problema existe en el momento en que se observa una meta más o menos definida y no existe un procedimiento claro que conduzca a su consecución. La diferencia entre la situación inicial y la meta orientan a la persona a intentar encontrar la solución, considerando los posibles caminos que lleven a ella satisfactoriamente. Este tipo de estudios han arrojado luces sobre las características del pensamiento que subyacen al proceso del aprendizaje de los niños (Spelke y Hermer, 1996).

Desde la infancia, los seres humanos son expertos en solucionar varias clases de problemas con diferentes niveles de complejidad y de acuerdo a su desarrollo cognitivo. Dicha capacidad se encuentra dentro de las habilidades de pensamiento y está presente desde la primera infancia, como se demuestra en los estudios de Piaget (1991). La solución de problemas puede observarse en el momento en que un niño desea alcanzar un objeto al que no puede llegar debido a su estatura y, después de un tiempo, termina utilizando otros objetos para alcanzarlo. Incluso sin tener un bagaje amplio de lenguaje, busca la ayuda de un adulto y da a entender lo que quiere por medio de gestos. Situaciones problema similares, creadas para evaluar habilidades del

pensamiento en los niños, observar su comportamiento y los tipos de razonamiento que realizan frente a la situación, son utilizadas por los investigadores en psicología del desarrollo cognitivo, disciplina que ha sido testigo de un creciente debate acerca del pensamiento del niño (Puche, 2003).

Una de las características esenciales y distintivas de los seres humanos a la hora de solucionar un problema es la capacidad de crear y utilizar sistemas simbólicos posibilitados por el desarrollo del lenguaje, ya sea hablado o gestual. Ella, a su vez, sirve como un instrumento que ayuda en la planificación y regulación intelectual de las acciones; específicamente, en el caso de los niños, en la resolución de tareas de la vida cotidiana (Montealegre, 2007).

Según lo anterior, las habilidades para la solución de problemas, no sólo requieren una capacidad concreta para operar, sino también una capacidad de simbolizar, para ir más allá del pensamiento racional y convencional (Piaget, 1975). Esta capacidad para simbolizar el mundo, como lo explica Puche (2005), también influye en la creación y comprensión de los juegos, además que da cuenta de la forma de organización cognitiva del niño. Por esto, la solución de problemas a nivel del mundo relacional-social, como del mundo físico, exige la posibilidad de representar las diferentes experiencias y utilizar o inferir las estrategias, cuando se desea solucionar un problema, sin que su operación y procedimiento sea reducido a la aplicación de procedimientos aprendidos de manera mecánica.

El modelo de Siegler (1982) permitió categorizar las diferentes estrategias de resolución empleadas por los niños pequeños cuando se enfrentaban a diversos problemas (matemáticos,

espaciales, lógicos, mecánicos, etc.). El modelo propone que el desarrollo del niño posibilita que paulatinamente utilice reglas cada vez más potentes para resolver problemas que se hacen más complejos. El niño puede usar diferentes reglas en diferentes problemas, algunos problemas pueden ser resueltos mediante el uso de las reglas más simples, pero otros sólo pueden ser resueltos con el uso de normas más avanzadas, como se puede observar en el problema de la balanza (ver gráfico 2).

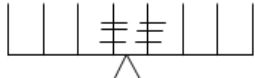
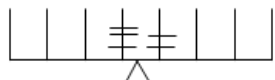

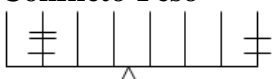
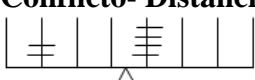
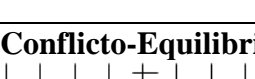
Tipo de problema	Regla			
	I	II	III	IV
Equilibrio 	100	100	100	100
Peso 	100	100	100	100
Distancia 	0 (Debería decir equilibrio)	100	100	100
Conflicto-Peso 	100	100	33 (Respuesta al azar)	100
Conflicto- Distancia 	0 (Debería decir Derecha hacia abajo)	0 (Debería decir Derecha hacia abajo)	33 (Respuesta al azar)	100
Conflicto-Equilibrio 	0 (Debería decir Derecha hacia abajo)	0 (Debería decir Derecha hacia abajo)	33 (Respuesta al azar)	100

Gráfico 2. Predicciones del porcentaje de respuestas correctas y los patrones de error en niños utilizando diferentes normas sobre el problema del equilibrio de Siegler (1982).

En este modelo se plantea que los niños, al enfrentar un nuevo problema, aplican la Regla I, en la cual sólo tienen en cuenta una variable o su sumatoria. Siguiendo el ejemplo, se encuentra que los niños sólo consideran el número de pesos distribuidos en la balanza, información que es suficiente para resolver los problemas de tipo 1, 2 y 4. En el uso de la regla II, los niños añaden una nueva variable para tenerla en consideración y utilizan la representación simbólica para dar cuenta de su solución. Por ejemplo, también pueden considerar la distancia, pero sólo como una alternativa a peso. Por lo tanto, los problemas de tipo 1, 2 y 4 se resolverán de acuerdo con la

dimensión de peso, mientras que los de tipo 3, que tienen un número igual de pesas en cada brazo, pero a diferentes distancias, se resolverán teniendo en cuenta la distancia. Sin embargo, los niños que usan la regla II fallarán en problemas de tipo 5 y 6, porque el peso es lo que se considera en estos casos y la dimensión dará lugar a un error. Con el uso de la Regla III, los niños comienzan a entender que deben utilizar una combinatoria en la cual tanto el peso como la distancia deben considerarse simultáneamente; pero si los niños no son capaces de calcular la relación entre las dos dimensiones, se acabarán en los así llamados problemas de conflicto en los que cada brazo tiene el valor más alto para una de las dos dimensiones (más peso sobre un brazo y una mayor distancia en el otro). Por último, los niños que usan la regla IV son capaces de combinar la distancia y el peso en una sola ecuación. Por lo tanto, cada vez que un análisis cualitativo de la situación no conduce rápidamente a una solución correcta, estos niños comparan la relación entre el peso y la distancia con respecto a cada brazo de la balanza.

Siegler (2006) evaluó su modelo en una investigación con niños entre los tres y los diecisiete años de edad presentándoles una variedad de problemas. Los resultados fueron contundentes con respecto a la evidencia que soportaba el modelo. La transición entre las reglas no se ve como una serie de pasos en los que inicialmente hay reglas simples y luego son más complejas sino que, en línea con estudios más recientes (Fischer y Bidell, 2006), se observa que el desarrollo implica tanto avances como retrocesos; además, observaciones detalladas antes, durante y después de la construcción de una nueva regla muestran gran variación inter e intraindividual en el rendimiento de los niños en un concepto o tarea determinada.

4.1.1 Atención.

Los seres humanos constantemente discriminan y seleccionan estímulos que se encuentran alrededor, por ejemplo cuando alguien va conduciendo un vehículo debe tener cuidado con la motocicleta que acaba de adelantar, el peatón que cruza la calle y el camión que se encuentra estacionado en un costado. Todo este proceso es posible debido a un componente básico del sistema cognitivo humano que es conocido como la atención. Como puede observarse, este proceso es de gran importancia para realizar acciones de la vida diaria, y aunque se utiliza con frecuencia y no seamos conscientes de lo que él implica, es válido realizar preguntas como las siguientes: ¿cómo sucede este proceso? ¿Se presta atención a todos los estímulos por igual? ¿Es un proceso independiente o se encuentra relacionado a otros? ¿Qué podría suceder si este proceso falla?

La atención es un proceso que inicia o está anclado a la información que un ser humano tiene del mundo por medio de algunos sentidos como la audición, el olfato, la visión. Sin embargo, esa cantidad de información, recibida toda al mismo tiempo, debe ser seleccionada por un mecanismo para así poder ser procesada. Luria (1979) identificaba la atención como un proceso selectivo de información relevante que se encuentra disponible en el medio, y que finalmente guía los programas de acción en un individuo. Su definición como un proceso es recurrente en la teorización de diferentes autores, y se señala que presenta diferentes momentos de funcionamiento, entre los que puede destacarse la orientación y la primacía de estímulos, su selección y sostenimiento (Ardila y Moreno, 1979; Luria, 1979; Taylor, 2002). Este proceso de seleccionar y discriminar estímulos acompaña todo el procesamiento cognitivo de la información y se encuentra involucrado además en otros aspectos de la cognición, es decir que no solamente

es el responsable de filtrar información e ir asignando recursos que permitan la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas, sino que es fundamental para la solución de problemas y otras actividades del pensamiento.

Otro proceso de la atención suele ser conocido como atención dividida, debido a que hace referencia al proceso por el que se ponen en marcha mecanismos con los que un individuo responde a múltiples demandas del ambiente, como por ejemplo hablar por teléfono y firmar un documento. En este punto, no se trata de seleccionar un aspecto específico de la información e invertir todos los recursos, sino de atender a un amplio número de estímulos ambientales (García y Fuentes, 2008). Aunque se conceptualiza la atención como si estuviese separada de otras habilidades cognitivas, se encuentra que la atención está relacionada con otros temas de estudio e investigación, principalmente con la percepción, la memoria, el pensamiento e incluso la resolución de problemas (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001).

Durante toda la vida los seres humanos utilizan esta habilidad para realizar diferentes actividades, sin embargo, esta no tiene recursos ilimitados. Tudela (1992) señala que la atención es un mecanismo central de la cognición con una capacidad limitada y que su función básica es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo a objetos determinados. Esta propuesta enmarca lo que tiene que ver con la relevancia y característica de los estímulos por sí mismos y el esfuerzo que realiza determinado organismo para mantener su interés en ellos. De esta forma, se concibe la atención como un mecanismo cognitivo de orden voluntario que activa o inhibe las diferentes operaciones mentales requeridas (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001).

Es evidente que la atención es un concepto ampliamente trabajado desde diferentes perspectivas, algunas de ellas son de conceptualizaciones como concentración, amplitud o volumen, intensidad, entre otras. Al hablar de la atención como concentración, se le reconoce como el control voluntario de la información al focalizarse en lo relevante, y la inhibición de la información irrelevante, además se considera su mantenimiento por períodos prolongados de tiempo (Ardila, 1997). De esta forma, se manifiesta por la intensidad y resistencia a desviar el esfuerzo a otros objetos, estímulos o tipos de información que pueden ser secundarios, identificándose por el esfuerzo que requiere de la persona más que por los estados de vigilia; es decir que mientras menos objetos o información deba de atender una persona, mayor será la posibilidad de atender a ellos y distribuir los recursos entre cada uno, aspecto que se reconocía como el volumen de estímulos o información (Kahneman, 1973) y que continua siendo utilizado como un adecuado descriptor de los procesos atencionales (Colmenero, 2004).

En cuanto a la distribución o amplitud de la atención, suele pensarse que los seres humanos sólo pueden atender a una cosa cada vez, lo que constituye una idea que no es corroborada al observar lo que sucede en la vida de las personas, ya que es evidente que ellas deben responder a grandes volúmenes de información. Como se ha mencionado, la atención presenta una capacidad limitada que se encuentra en función del volumen de la información a procesar y los esfuerzos que el individuo realiza para atender a ella, sin embargo, existen evidencias claras para argumentar que los seres humanos pueden atender al mismo tiempo a más de una unidad de información realizando una distribución de los recursos (Carretero, 1997).

Al conceptualizarse la atención como amplitud, debe aclararse que se refiere a la cantidad de información que el organismo puede atender al mismo tiempo, pues como ya se ha dicho, la mente es de capacidad limitada. Aunque generalmente este tipo de acción se realiza inconscientemente o de forma automática, en ocasiones el individuo puede realizar un esfuerzo para que sea un proceso consciente. En este orden de ideas, la propuesta de Luria (1979) distingue la atención en tres aspectos básicos: el volumen, la estabilidad y la oscilación. Al hablar del volumen de atención, se hace referencia al número de señales que llegan y se pueden mantener en el foco de la conciencia y que adquieren un carácter dominante. Por esta razón, los sujetos no pueden enfocarse en estímulos externos de forma ilimitada: el volumen o la cantidad determinada obliga a que la información sea seleccionada de forma recursiva. La estabilidad es definida como la constancia o permanencia de los procesos para conservar el carácter dominante, aunque esto puede verse fuertemente influido por las características del estímulo como la relevancia, intensidad, entre otras (Luria, 1979). Este aspecto puede identificarse por la capacidad de mantener la presencia de la atención durante un largo período de tiempo sobre uno o varios objetos (Carretero, 1997). Finalmente, las oscilaciones en la atención son identificadas en el momento en que los contenidos de la información adquieren valor dominante o lo pierden, es decir que los estímulos provenientes del mundo se anulan o sobresalen. Esta característica corresponde a que los seres humanos deben procesar dos o más fuentes de información, o tienen que llevar a cabo dos tareas y se dirigen a ellas alternándolas entre sí. Otros autores reconocen el fenómeno como oscilamiento o desplazamiento (shifting) de la atención (García, 1997; Colmenero, 2004).

De esta manera, se encuentra que la cantidad de información que el organismo puede atender al mismo tiempo es reducido; por ejemplo, si se presenta visualmente una serie de 16 letras en un período breve de tiempo, solo se podría atender a 4 ó 5 letras simultáneamente, y el resto quedarían excluidas por lo que no pasarían al registro de la memoria. En este mismo sentido, el número de tareas que pueden ser realizadas simultáneamente son limitadas, por ejemplo al hablar al teléfono, cocinar y recibir el domicilio es posible que la persona deje quemar la comida, sea engañada con el dinero del domicilio, o probablemente no recuerde muchos fragmentos de la conversación que acaba de tener.

En ocasiones algunas personas se encuentran más atentas que otras, aunque se encuentren bajo las mismas circunstancias, en este caso toma relevancia un aspecto que es denominado como intensidad de la atención (García, 1997). Se identifica como la cantidad de atención que se presta a un objeto o tarea y se caracteriza por estar relacionada directamente con el nivel de vigilia y alerta de un individuo. Por lo tanto, cuando un individuo se encuentra menos despierto, menor va a ser su tono atencional y muchos aspectos van a pasar desapercibidos; por el contrario, al encontrarse bajo condiciones de alerta, es cuando puede intensificarse el tono atencional (García, 1997). Es importante insistir en que la intensidad de la atención no siempre es la misma, lo cual produce cambios que se conocen con el nombre de fluctuaciones u oscilaciones (Luria, 1979).

Quizás una de las clasificaciones más extendida en la teorización sobre la atención es la división realizada a partir de la relevancia del estímulo y los recursos invertidos, dando como resultado tres constructos teóricos: atención selectiva, dividida y sostenida (Parasuraman y

Davies, 1984; Taylor, 2002). Este tipo de división corresponde básicamente a las operaciones implicadas en el momento en que un organismo pone en marcha sus recursos de seleccionar, dividir y mantener la actividad mental respecto a un objeto (Taylor, 2002).

Atender únicamente a estímulos que se necesitan para alcanzar objetivos y desechar aquellos estímulos que puedan entorpecerlos, es una tarea que no se lograría sin una habilidad de orden cognitivo denominada atención selectiva y que se ha venido trabajando desde hace más de un siglo (James, 1890). Inicialmente, James (1890) puso un fuerte énfasis en la función selectiva del proceso atencional, al que consideraba como la actividad en la que un organismo controla el acceso a la consciencia de solo aquellos estímulos que han sido atendidos. En los últimos años, el estudio de la atención selectiva hace referencia a la capacidad que tienen las personas para dedicar su actividad cognitiva a lo que creen relevante y no a lo que pueda ser irrelevante (Botella, 2000), además este proceso es el encargado de identificar estímulos importantes e ignorar aquellos distractores (Castillo y Paternina, 2006).

La atención dividida se caracteriza por el ingreso de varios estímulos o unidades de información al campo atencional, dando como resultado su procesamiento de forma simultánea. Distribuir la atención en diferentes fuentes de información es de gran utilidad para los seres humanos, pues garantiza un mayor desempeño en tareas que así lo exigen, por ejemplo escuchar atentamente una clase mientras se redacta en el cuaderno sin salirse de las márgenes. Básicamente, esta distribución se manifiesta durante cualquier actividad y consiste en conservar al mismo tiempo varios objetos o situaciones diferentes. De esta manera, entre más vinculados

estén los objetos entre sí, y cuanto mayor sea la automatización o la práctica, se efectuará con mayor facilidad (Rubinstein, 1982).

Finalmente, sobre una posible definición de la atención sostenida, se presenta que existen dificultades para su abordaje debido a que suele utilizarse de forma ambigua los términos de vigilancia, *arousal* y atención sostenida (Pérez, 2008). Sohlberg y Mateer (1987) identifican la atención sostenida o mantenida como la capacidad para conservar una respuesta conductual consistente durante una actividad continuada y repetida en un período de tiempo determinado. Este tipo de atención también es considerado como la persistencia y mantenimiento de los recursos atencionales durante la ejecución de una tarea (Ruff y Rothbart, 1996).

4.1.2 Memoria.

La memoria constituye uno de los pilares conceptuales y es quizá el concepto más estudiado en la psicología en el último siglo (Ruiz, 1994). Similar a la atención, es imposible pensar la memoria como un proceso separado de otros, como la toma de decisiones, el razonamiento, la comprensión, la solución de problemas, por nombrar algunos (Ordóñez Morales, 2003).

Básicamente, la función de la memoria es recordar, por lo tanto es una habilidad cognitiva que sirve para almacenar información codificada para que posteriormente pueda ser evocada; además, este proceso es de gran importancia para que los seres humanos puedan almacenar sus experiencias y lleguen a beneficiarse de ellas en un futuro (Ballesteros, 1999).

La identificación de la memoria como un subsistema de habilidades cognitivas básicas surge aproximadamente a finales del siglo XX con las investigaciones de Atkinson y Shiffrin (1968), que sustentaron sus bases en una categorización de la memoria en relación al tiempo de duración de la información en la mente humana. Este modelo es denominado como modelo estructural o modal, debido a que hace énfasis en la existencia de varias estructuras de la memoria, como memoria de tipo icónica o almacén visual y memoria ecoica o almacén auditivo (Ballesteros, 1999). Las subdivisiones denominadas como memoria de trabajo, que se caracteriza por una capacidad limitada y de corta duración, y memoria a largo plazo, referida a un almacenamiento más fijo y estable en el tiempo, perduran en la actualidad debido a la congruencia del constructo y las investigaciones que han continuado desde entonces (Carretero, 1997).

La cantidad de investigaciones sobre la memoria en los años setenta proporcionó otros resultados que mostraban cómo la memoria tenía dos almacenes diferentes, uno a corto plazo y otro a largo plazo (Ballesteros, 1999). La memoria a corto plazo o memoria de trabajo funciona en períodos cortos de tiempo y es muy limitada, mientras que la memoria a largo plazo es de un almacenamiento relativamente permanente o estable a la que en ocasiones se le atribuyen aspectos ilimitados, además es la encargada del almacenamiento y la recuperación de la información (Hambrick, Kane y Engle, 2005). En otras palabras, la memoria puede considerarse como la persistencia del aprendizaje a través del tiempo, mediante el proceso de codificación, designando el almacenamiento permanente y la evocación de la información (Carretero, 1997).

Continuando con la idea de la división de la memoria, las investigaciones de Miller (1956) permitieron identificar un tipo de memoria a corto plazo, a la que suele denominársele como

memoria de trabajo. Este tipo de memoria presenta la característica de almacenamiento de cinco a nueve unidades de información, cantidad que se conoce como el mágico número siete (Carretero, 1997). Debido al límite de su capacidad de almacenamiento, la memoria a corto plazo limita también el procesamiento de la información; por ejemplo, cuando a una persona se le dice un número de teléfono para realizar una llamada, debe realizar un gran esfuerzo para mantener los números presentes y no terminar olvidándolos o agregando otros. Si el sistema cognitivo operara sólo bajo esta modalidad de memoria, los olvidos constantes serían un problema para los seres humanos, debido a que todo el día y todos los días se recibe información que debe ser almacenada y recuperada no inmediatamente, sino a futuro o largo plazo. Por lo tanto, la memoria a largo plazo es evaluada generalmente con pruebas que requieren la evocación consciente de la información almacenada con anterioridad (Ballesteros, Reales y Manga, 1999).

Otro tipo de división conceptual de la memoria es el que propone un modelo estructural, en el que se evidencian dos tipos de memoria: explícita e implícita (Carretero, 1997; Pashler y Carrier, 1996). La memoria explícita o declarativa (episódica-semántica) hace referencia a la forma de almacenar datos y recuperarlos, por ejemplo recordar un lugar, las palabras o un hecho importante. Por ello, exige la recuperación voluntaria de un evento previamente almacenado, es decir que la recuperación de la información es intencional o consciente (Ballesteros, 1999). Por otra parte, la memoria implícita o no declarativa (procedimental- perceptual) es considerada como el aprendizaje de información relacionada con la percepción y la motricidad. Este proceso es considerado como algo no accesible a la conciencia. Por ejemplo, una persona no evoca con facilidad la forma en que se monta a una bicicleta y mantiene el equilibrio, nada en una piscina y se mantiene flotando, ni recuerda cómo se camina (Myers, 2007).

Debido a que en psicología cognitiva la idea del procesamiento de la información es constante, resulta importante aclarar que este pensamiento corresponde a una analogía entre el procesamiento de la información por parte de los seres humanos y el procesamiento de la información que realiza un ordenador; analogía que ha abierto un cúmulo de explicaciones que no son ajenas al campo de la memoria (Carretero, 1997). Desde esta perspectiva, y como se ha venido presentado hasta el momento, Lahey (1999) propone que el funcionamiento de la memoria es un proceso ordenado en tres etapas o estructuras diferentes: el de entrada, que corresponde a los receptores sensoriales; el almacenamiento, que incluye la memoria a corto y a largo plazo; y la recuperación o evocación (Ver gráfico 3).

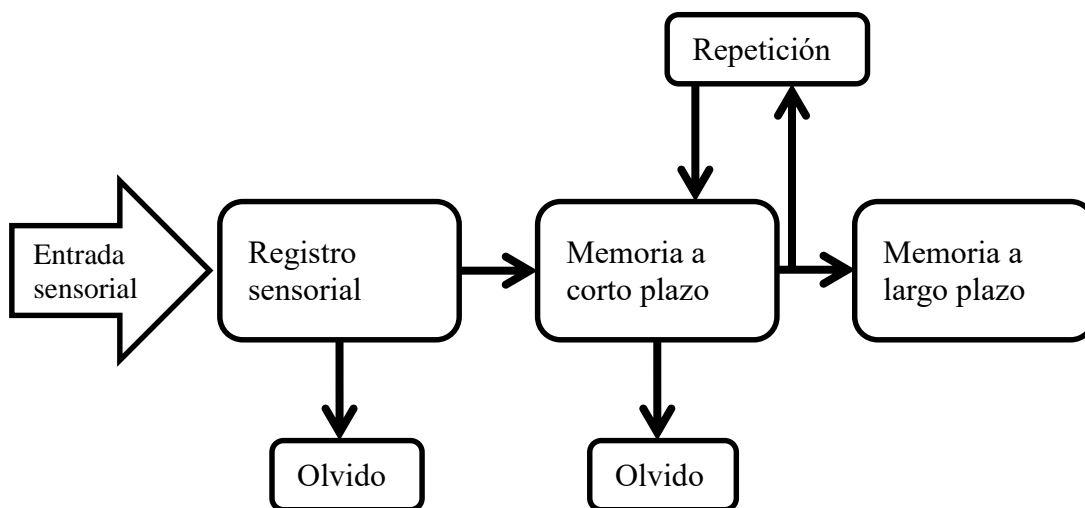


Gráfico 3. Modelo de almacenes de la memoria tomado de Lahey (1999).

De esta forma, el funcionamiento estructural de la memoria es presentado como un proceso fluido, en el que la primera etapa de registro sensorial es fundamental. Este momento se caracteriza por un breve tiempo de funcionamiento dentro del cual cumple con la función de mantener una imagen de las experiencias sensoriales, sean visuales o auditivas, mientras pueden

procesarse completamente, por lo que suele nombrársele como una especie de almacén sensorial a corto plazo (Carretero, 1997). Se calcula que la permanencia de la información en esta fase de la memoria es de aproximadamente menos de un cuarto de segundo, por lo que desaparece con mucha rapidez (Lahey, 1999). Este tipo de información almacenada en el registro sensorial se pierde constantemente y se sustituye rápidamente con información nueva, hasta tal punto que en raras ocasiones los seres humanos solemos percatarnos de ello (Bower, 2000).

La memoria a corto plazo, o segundo almacén de memoria, es donde la información pasa del registro sensorial y es seleccionada para recuperarla posteriormente; sin embargo su tiempo de duración también es corto, calculándose entre dieciocho y treinta segundos aproximadamente, sin que la información sea repasada (Carretero, 1997; Ellis y Hunt, 1993, como se citaron en Lahey, 1999). Este aspecto de la memoria se evidencia cuando alguien trata de recordar una dirección después de un minuto de recorrido y debe realizar un gran esfuerzo para poder evocarla. Aunque esta estructura de la memoria es limitada y tiene corta duración, puede ser reforzada renovando la información al repetirla mentalmente para que permanezca por períodos de tiempo un poco más prolongados y, en ocasiones, pase al almacén de memoria a largo plazo (Lahey, 1999). Finalmente, la memoria a largo plazo constituye la tercera estructura en la que se almacena la información que debe permanecer por largos períodos de tiempo. Este tipo de memoria no es una versión prolongada de la memoria a corto plazo, debido a que presenta características de funcionamiento diferentes (Carretero 1997; Lahey, 1999; Bower, 2000).

Finalmente, es importante señalar que puede identificarse una problemática anunciada en los últimos años en la psicología cognitiva, que consiste en las limitaciones que se presentan al

intentar abordar las representaciones humanas desde un modelo computacional, aspecto que identifica los procesos del pensamiento humano como unidades procesadoras de información (Pozo, 2003). Esta aproximación, de alguna manera se encuentra al margen de las nuevas aproximaciones teóricas que proponen los modelos conexionistas que identifican los procesos cognitivos de forma explícita e implícita, lo cual tiene una fuerte relación con la capacidad metarrepresentacional. Al realizar un análisis sobre la conceptualización de la atención y la memoria como dispositivos claves para las representaciones mentales, se encuentra que la idea del procesamiento de la información adjudica módulos a la memoria (corto plazo, de trabajo, largo plazo, anterógrada, retrograda) y a la atención (selectiva, dividida, sostenida), divisiones que no implican gran impacto en las investigaciones de psicología, y que son puestas en duda como significado teórico (Pozo, 2001).

En este sentido, Pozo (2002) indica que el análisis de los debates que han alimentado la investigación en psicología cognitiva sobre la memoria permite conocer otras aproximaciones como la memoria implícita y la memoria explícita. Puntualmente, la memoria explícita hace referencia a los procesos que implican la recuperación coordinada (consciente e intencionada) de información previamente adquirida y que se evalúa generalmente con pruebas tradicionales que presentan estímulos visuales y/o auditivos que después de un tiempo requieren su evocación. Por otra parte, como se ha mencionado, otras líneas de investigación ponen de manifiesto características de la memoria implícita, la cual también implica recuperación a largo plazo, pero que supone la recuperación no intencional (Ballesteros, Reales, y Manga, 1999). Ballesteros (1999) propone que una de las mejores formas para evaluar la memoria implícita en los seres humanos es por medio del priming, el cual indica una mejor actuación con estímulos antiguos, en

comparación con estímulos nuevos. Aunque se presenta una conceptualización de las diferencias entre las teorizaciones sobre los modelos de la memoria (estructurales o modales, niveles de procesamiento, memoria explícita e implícita), el interés de la presente investigación no consiste en confrontar y comprobar diferentes modelos teóricos, si no buscar una relación entre algunos aspectos de las habilidades cognitivas con la capacidad metarrepresentacional y las estrategias de resolución de conflictos, para lo cual se asume como guía teórica la postura de que sostiene el funcionamiento de la memoria en diferentes niveles de almacenamiento.

4.1.3 Análisis y síntesis.

Durante los últimos treinta años, los psicólogos evolutivos han intentado describir el desarrollo continuo del niño, partiendo desde las acciones sensomotoras iniciales y terminando en las operaciones más abstractas como el uso de las metáforas o el razonamiento ejercido sobre los objetos que se encuentran en la mente (Piaget, 2001; Gopnik y Schulz, 2007; McGuigan, Whiten, Flynn y Horner, 2007). Todas estas propuestas han arrojado datos sobre los procesos implicados en el desarrollo del razonamiento, así como interpretaciones que a la vez son más convergentes y proporcionan elementos de referencia para este tipo de estudios.

Piaget (1975) propone que el tipo de inteligencia sensorio-motora es un aspecto fundamental que conduce a la construcción de esquemas rudimentarios de acción y que sirven de subestructuras a las estructuras operatorias ulteriores un poco más complejas, como la constitución de relaciones entre los objetos, el espacio y el tiempo. Es decir, en los primeros años de vida se crean las estructuras de conocimiento que darán lugar al desarrollo de conceptos más

abstractos. Entre las operaciones cognitivas que facilitan el desarrollo del razonamiento están el análisis y la síntesis (Gopnik y Schulz, 2007).

El análisis está implicado en la descomposición de estructuras amplias en sus componentes más elementales. De forma contraria, la síntesis relaciona los elementos simples para configurar estructuras más amplias. Estas dos operaciones generalmente van unidas y son complementarias. La descomposición y composición de estructuras y elementos son básicas en el razonamiento inductivo y deductivo, en tanto que permiten representar los objetos o acontecimientos que no se encuentran actualmente en el campo de los sentidos, evocándolos por medio de símbolos o signos que los diferencian: el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo y, sobre todo, el lenguaje (Piaget, 1975). La dificultad de representar el desarrollo de una acción y sus resultados en términos de pensamiento se limita a una ejecución material; por ejemplo, realizar mentalmente una rotación a determinada figura (triángulo isósceles) diferenciando cada uno de sus lados por colores, es muy diferente en grado de dificultad y desempeño en el tiempo a darle físicamente la vuelta a un cuadrado y constatar los efectos de los giros. Como se puede observar, la interiorización de las acciones supone un tipo de reconstrucción en un nuevo plano: el mental.

Las capacidades de análisis y síntesis son observadas en los niños en el momento en que deben analizar una gran cantidad de información y luego realizar una síntesis de ella. Por ejemplo, observar los colores básicos de forma aislada y luego sintetizar en el pensamiento una regla básica de combinación que permita crear nuevos colores sin que esa regla entre en contradicción. Este tipo de proceso es fundado por una asociación entre causa y efecto, y parte de

lo que se conoce como formas de razonamiento deductivo e inductivo (Sloman y Lagnado, 2005).

Finalmente, se propone que la habilidad para analizar y sintetizar información hace parte de un proceso de razonamiento fluido y secuencial; es decir que para solucionar un problema con mayor cantidad de factores o reglas es fundamental tener la capacidad para solucionar problemas sencillos con menor cantidad de reglas. Este tipo de habilidades requiere extraer conclusiones a partir de unas condiciones dadas, por ejemplo que la mezcla del color amarillo con el azul, por consiguiente, daría verde, y aplicar esta regla para la combinación de los demás colores (Woodcock y Muñoz-Sandoval, 1996).

4.1.4 Formación de conceptos.

La formación de conceptos es una habilidad básica para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Los conceptos se entienden como aquellos elementos sobre los que se construye el pensamiento proposicional y son esenciales para la comprensión del mundo, para la interpretación de la experiencia pasada o actual. Los conceptos participan en la codificación de la información semántica y guían una amplia gama de fenómenos de la percepción, la atención, el lenguaje, la comprensión y la memoria (Medin y Rips, 2005).

La formación de conceptos en el niño se encuentra dominada por la comparación de opuestos. Por una parte se encuentran las semejanzas y las diferencias que se perciben de los objetos, y por otro, las características positivas y negativas como aspectos valorativos (Piaget, 1998). La formación de conceptos es una habilidad que requiere inicialmente de razonamiento inductivo,

en el que el niño debe razonar estableciendo jerarquías de categorías iniciales como diferenciar cuadrados de círculos y, de esta forma, aplicar un método inductivo, que puede complejizar el proceso hasta llegar a diferenciar una combinación con muchas más reglas como por ejemplo cuadrados rojos, pequeños y rectángulos verdes, elementos grandes, aislados o en grupo (Woodcock y Muñoz-Sandoval, 1996).

De esta forma el niño produce concepciones o ideas que permiten la conformación de las relaciones entre los objetos, ya sean físicos o mentales; es decir, se comienza a dar una etiqueta aproximada a los juicios predicativos: muy grande, mediano, un poco pequeño, pequeñito, que consecuentemente ayudan a formar los conceptos en el niño (Piaget, 1998).

4.1.5 Comprensión de oraciones.

La comprensión de las palabras y su diferenciación también es central en el desarrollo de los niños, en tanto que ellos viven y se comportan en un mundo de palabras. El aprendizaje de los pronombres, verbos, sustantivos, etc., propone problemas fundamentales para la psicología del desarrollo, entre ellos el que se refiere a la comprensión de frases estructuradas con sujeto, verbo y predicado (Waxman, 2002). Todos los niños se encuentran expuestos en sus comunidades a un conjunto de palabras estructuradas y, con facilidad, comprenden su significado. Aunque estas experiencias sean únicas para cada niño alrededor del mundo, la comprensión del lenguaje presenta similitudes y patrones respecto a su desarrollo (Waxman, 2002; Pinker, 2003). Se observa que los niños naturalmente forman categorías para capturar los aspectos comunes de los objetos y aprender las palabras que los caracterizan; por ejemplo, identificar que la palabra *perro*

se ubica en la categoría de animales y *pelota* en la categoría de cosas. Estos aspectos establecen una correspondencia entre entidades abstractas denominadas como palabras y su referencia concreta en el mundo identificada como un objeto. Naturalmente el curso de la comprensión de las palabras por asociación de sonidos con objetos (presentar al niño un objeto redondo y decirle que es una pelota), conduce a que el niño establezca una correspondencia entre el mundo y la palabra.

Se considera que los niños entre dos y tres años de edad presentan un notable desarrollo del lenguaje por su capacidad para establecer diferentes tipos de asociaciones entre palabras y objetos (Waxman, 1998, como se citó en Waxman, 2002). En los años pre-escolares, los niños tienen una capacidad lingüística que les permite distinguir la relevancia de las formas gramaticales y esto, a su vez, se ve reflejado en la capacidad para comprender oraciones complejas (Goswami, 2002). La comprensión de oraciones requiere de un conocimiento básico sobre el contexto de referencia; de acuerdo a los conocimientos del léxico que el niño posee, puede realizar un análisis de los enunciados, razonar sobre ellos y darles una respuesta (Woodcock y Muñoz-Sandoval, 1996).

4.1.6 Evaluación de habilidades cognitivas.

Para fines prácticos, se exponen a continuación algunas formas de evaluación de las habilidades cognitivas. Muchos de los instrumentos para la evaluación de estas habilidades tienen como base las teorías. Sobre los modelos teóricos se elaboran tareas o adaptan otras ampliamente utilizadas, que comprueban, a su vez, los modelos teóricos del funcionamiento cognitivo (Forms, 1993).

Para la evaluación de la atención se han utilizado constantemente pruebas de respuesta tanto escritas como auditivas (Forms, 1993). La prueba perceptiva y de atención creada en sus inicios por Toulouse y Piéron (1904, como se citó en Forms, 1993), la cual continúa siendo aplicada, propone evaluar la atención selectiva, presentando elementos gráficos como cuadrados de aproximadamente cinco milímetros, con líneas en sus extremos que indican una dirección particular, que deben ser contrastados con un estímulo guía. Frecuentemente se utiliza como medida de la atención la cantidad de ítems tachados en un tiempo determinado; para este caso, diez minutos aproximadamente es el tiempo en que la persona debe realizar la totalidad de la prueba; además se evalúan la cantidad de errores y omisiones realizadas.

En otro tipo de pruebas, Conners (1995) propone un cuestionario que consta de seis bloques con veinte ensayos cada uno, con un tiempo de duración de catorce minutos. La persona debe pulsar una tecla del ordenador cuando aparece en la pantalla cualquier letra diferente a la X. Esta forma de prueba arroja diferentes puntuaciones entre cantidad de aciertos, errores, omisión y comisión, y tiempo de reacción, por nombrar algunas. Se propone que un número elevado de errores acompañado de un tiempo de reacción lento, indican dificultades en la atención. Otros test de inteligencia como la escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC-R) (Wechsler, 1993), presentan un conjunto de subtests como son: razonamiento espacial, memoria, atención, entre otros, que pretenden medir el estado actual de las habilidades cognitivas de un individuo (Amador, Idiazábal, Sangorrín, Espadaler y Forns, 2002).

Respecto a la evaluación de la memoria, se han utilizado ejercicios dirigidos a contrastar los constructos de memoria a corto y largo plazo. En este tipo de tareas se presentan a las personas una serie de objetos, dibujos o palabras, que ella posteriormente deberá evocar en su ausencia. Sin embargo, una de las pruebas clásicas más utilizada para evaluar la memoria es la escala de memoria Wechsler, publicada inicialmente en 1954, que debido a su consistencia en la actualidad se continúa aplicando en sus diferentes ediciones para evaluar aspectos como la codificación y la recuperación (Báez, Cabiya, y Margarida, 1995).

Distintos tipos de instrumentos o tests de inteligencia suelen incluir subtests o tareas dirigidas a evaluar diferentes aspectos de la memoria. Por ejemplo, tareas de recuerdo de dígitos en orden directo o inverso, o de recuerdo de dibujo. Otras pruebas proponen la agrupación de subtests para formar índices de memoria a corto o a largo plazo. El Stanford-Binet-IV (Thorndike, Hagen, y Sattler, 1986) agrupa el recuerdo de posiciones, de frases, de dígitos y de objetos en una medida de memoria a corto plazo; a diferencia del Woodcock- Muñoz R (Woodcock y Muñoz, 1996) que utiliza la sub-prueba memoria para nombres para evaluar almacenamiento y evocación de la información.

Finalmente, la propuesta de Woodcock y Muñoz-Sandoval (1996) para evaluar habilidades cognitivas, como memoria a corto plazo, almacenamiento, velocidad en el procesamiento, pensamiento espacial, razonamiento fluido, entre otras, parte de la teoría y las investigaciones sobre la estructura de la cognición. La base teórica de la batería es conocida como la teoría de Cattell-Horn-Carroll (CHC), derivada de dos aspectos claves: Un aspecto psicométrico, basado en los estudios de análisis factorial de Raymond Cattell y John Horn sobre lo que se denominó

inteligencia fluida y cristalizada; y la investigación de diferentes aspectos independientes de la estructura de la cognición humana realizada por Carroll, en la que identificó una jerarquía en la cognición y un factor denominado como habilidad general (Schrack, McGrew, Ruef, Alvarado, Muñoz-Sandoval y Woodcock, 2005).

Al hablar de inteligencia fluida, se hace referencia a un tipo de operaciones mentales que los seres humanos utilizan al enfrentarse con tareas nuevas o desconocidas y que no requieren soluciones automáticas, es decir que involucrarían algunos aspectos del pensamiento como la solución de problemas. Este tipo de operaciones se observan en algunos tipos de ítems que requieren de la formación de conceptos y el análisis y la síntesis (Schrack et al., 2005).

En cuanto a la inteligencia cristalizada, ella hace referencia a la magnitud y profundidad del conocimiento que una persona adquiere al encontrarse inmersa en una cultura. La adquisición o almacenamiento de este tipo de información, que en su mayoría es cultural, se realiza por medio de procesos como el lenguaje (Schrack et al., 2005). Entre los ítems que evalúan este tipo de inteligencia se encuentran la comprensión de oraciones, sinónimos y antónimos.

La batería Woodcock-Muñoz R se encuentra compuesta por 31 tests que evalúan diferentes aspectos de las habilidades cognitivas y que pueden ser aplicados a personas cuya edad esté entre los cinco y los noventa y cinco años. Cada uno de los tests evalúa una habilidad cognitiva o dominio intelectual separado, por ello, puede aplicarse por separado. Entre estas habilidades se encuentran el razonamiento secuencial, la inducción, el conocimiento léxico y la memoria de

trabajo. La descripción de la batería se realiza en el apartado de instrumentos para la recolección de la información.

4.2 Teoría de la mente

Un aspecto fundamental de la vida en sociedad es la capacidad para predecir la conducta de los demás. Naturalmente los seres humanos tienen una idea o explicación teórica de los actos de los otros y la causa que los motiva (Pinker, 2003). Desde la psicología cognitiva se han desarrollado importantes investigaciones, que permiten sostener teorías en relación a las representaciones internas y las intenciones de los seres humanos y el papel que cumplen en la dirección del comportamiento (Rivière, 1991). Estas capacidades generalmente son definidas como la teorización que tiene una persona sobre la mente de los demás o la ToM, proceso que permite predecir, comprender y anticipar sus conductas en función de entidades mentales como creencias, intenciones, deseos, cooperación, ironías, entre otras. Tales aspectos constituyen un conjunto de habilidades básicas que impactan el desempeño de las relaciones interpersonales.

Los estudios iniciales sobre la capacidad de los seres humanos para atribuir estados mentales a otros se registran a partir de 1970. El uso del término ingresó a la discusión teórica por dos vías diferentes. Por una parte, se tienen las investigaciones realizadas por Henry Wellman en 1979, en las que se trató de abordar la concepción que tienen los niños sobre la cognición humana. La otra vía, son los trabajos ampliamente conocidos de David Premack y Guy Woodruff (1978), quienes a partir de sus investigaciones sobre la cognición en primates, desarrollaron el constructo de la

ToM delimitándolo como un sistema de inferencias usado para predecir el comportamiento de otros con base en la atribución de sus estados mentales (Astington y Baird, 2005). Desde esta perspectiva, se generó una línea de investigación y teorización sobre la ToM, que indaga en el proceso de desarrollo y comprensión que poseen los niños sobre estados mentales, como creer, saber, querer y engañar.

Muchos profesionales han mostrado gran interés por investigar el desarrollo y la comprensión que tienen los niños sobre sus estados mentales y los de otras personas. El proceso aludido plantea al niño una demanda cognitiva, al tener que establecer una diferencia entre el mundo inmediato que tiene ante sus ojos y el mundo mental de las representaciones que no puede ver (Realo et al., 2003; Benavides y Roncancio, 2009).

El desarrollo de diversas competencias como el lenguaje, la capacidad para realizar juegos de ficción, las pautas de interacción cooperativas y competitivas, la reflexión, entre otras, inician su progreso aproximadamente entre los 12 y 18 meses, y se observa un dominio significativo entre los cuatro años a seis años (Rivière y Núñez, 1996). El desarrollo del lenguaje por ejemplo, da al niño la habilidad para construir una gran cantidad de estructuras simbólicas complejas, que le permiten compartir estados mentales o modificar situaciones a través de las personas; también, el uso de metáforas y su capacidad para realizar juegos de ficción, evidencian la capacidad infantil de alejarse de la realidad concreta y perceptual inmediata, y elaborar elementos simulados o posibles.

Por lo tanto, es importante especificar que uno de los primeros experimentos que proporciona evidencia sobre la ToM en los niños se llevó a cabo por Heinz Wimmer y Josef Perner en 1983. En dicha investigación se realizaba con los niños una prueba de falsas creencias, conocida como “*Maxi y los chocolates*”. En la tarea se contaba al niño que la madre de Maxi había traído de la tienda unos chocolates para preparar un pastel y le pide a Maxi guardarlos en una caja. Cuando Maxi sale a jugar, su madre cambia de lugar la ubicación de los chocolates antes de salir de la casa y, al final, Maxi regresa de jugar y quiere comer un chocolate. Después se le realizaban preguntas experimentales al niño, del siguiente tipo: ¿Dónde va a buscar Maxi el chocolate? ¿Dónde dirá Maxi que se encuentra el chocolate? Las respuestas dadas por los niños entre los tres y cuatro años mostraron una fuerte tendencia a fallar en la prueba. En la mayoría de ocasiones respondían señalando el lugar real del chocolate, donde ellos sabían que se encontraba, y no en el lugar donde Maxi podía pensar que estaba. Wimmer y Perner (1983) describieron que los niños parecían incapaces de entender el estado de creencias de Maxi. Si bien los participantes sabían dónde estaban los chocolates, Maxi no lo podía saber. Probablemente estos resultados se debían a que los niños de esta edad no podían construir un modelo mental del mundo que pudiera representar la experiencia de Maxi. La situación cambió radicalmente con los niños entre los cuatro y cinco años, y se observó que su tendencia era a apuntar al lugar donde Maxi pensaba que estaba el chocolate y no al lugar donde ellos sabían que estaba.

Dicha investigación constituye uno de los estudios pioneros fundamentales para referirse al constructo teórico que subyace a la ToM, debido que demuestra la capacidad que tienen los niños en edades de los cuatro años y medio para resolver un problema que implica inferir los estados mentales de otras personas, además de predecir las acciones o atribuir una creencia en relación a

hechos que han cambiado mientras una persona está ausente. Los resultados encontrados por Wimmer y Perner generaron amplias líneas de investigación y teorización sobre la ToM que han sido continuadas, siendo evidentes en la cantidad significativa de estudios presentes en la psicología del desarrollo (Carlson, Moses, y Breton, 2002).

La ToM, en la actualidad, se ha convertido en un importante constructo teórico y es tema de muchas investigaciones, dado que permite explicar la interacción de las personas en su vida diaria como seres psicológicos. Wellman et al., (2001), problematizan que la investigación de la ToM ha presentado resultados que aparentemente suelen ser contradictorios, como por ejemplo, los estudios que muestran que los niños preescolares de cinco años de edad pasan fácilmente las tareas de falsa creencia y los niños más pequeños de tres años no, son confrontados por los resultados recientes de estudios en que las condiciones que se presentan en las tareas de falsa creencia varían inmediatamente la comprensión de los niños de 3 años de edad, los cuales comienzan a demostrar un mejor rendimiento en el ejercicio. Esto ha sido ampliamente demostrado en investigaciones que elaboran las tareas de falsa creencia como tareas de engaño explícito, y que consideran que esta metodología reduce o elimina los errores que cometen los niños pequeños en las investigaciones con tareas clásicas de falsa creencia, donde el engaño no se expresa de forma explícita (Chandler, Fritz y Hala, 1989). Por otro lado, se encuentran investigaciones que afirman la no influencia de la forma en que se presenta las tareas de falsa creencia en el desempeño de los niños (Sodian, Taylor, Harris y Perner, 1991).

Finalmente, al comparar el desempeño de los niños de acuerdo a la edad, países de origen, y cuatro factores correspondientes a las tareas de falsa creencia, Wellman, Cross y Watson (2001)

proponen que el desempeño de los niños preescolares de tres años en estas tareas es consistente con los estudios que se refieren a las dificultades que presentan para diferenciar entre los estados mentales propios en relación con los estados mentales de otras personas. Incluso, estos resultados se observan en investigaciones llevadas a cabo en diferentes países, por lo que no se puede argumentar que las variaciones en las tareas de falsa creencia, en cuanto a los contenidos culturales, no afectan el desempeño, ni presentan diferencias significativas entre los niños. En definitiva, la información contenida cuando se manipula las diferentes tareas, es decir, cuando se incluye el engaño de forma explícita, no garantiza que los niños de edades preescolares tengan un mejor rendimiento. Los resultados son coherentes con las explicaciones teóricas que proponen que la comprensión de la falsa creencia, inferir estados emocionales, manipular y anticipar el comportamiento de otros, presentan un verdadero cambio conceptual en los años preescolares debido al desarrollo del niño (Carlson et al., 2002).

Otros autores (Esteban, Sidera, Serrano, Amadó y Rostan, 2010) presentan la importancia que tiene para la psicología del desarrollo diseñar programas de intervención que tengan como objetivo mejorar las capacidades metarrepresentacionales en niños entre los tres y cuatro años. El interés en este rango de edad se debe a que se encuentran en un momento en el que la capacidad metarrepresentacional evidencia un cambio significativo en comparación con otras edades. Precisamente, los cambios asociados a períodos críticos del desarrollo hacen que los estudios sobre estimulación de la ToM sean dudosos, debido a la dificultad para establecer si dichos cambios se deben a los programas que se implementan o a características propias de la edad en los niños. Esteban et al. (2010) proponen que la herramienta básica para evaluar la capacidad metarrepresentacional de los niños son las conocidas historietas de falsa creencia de Wimmer y

Perner (1983), de contenido inesperado de Perner, Frith, Leslie y Leekman (1989) y de la tarea de deseos, creencias y emociones de Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke (1989). Los recortes de historietas para evaluar la ToM han sido ampliamente utilizados en los estudios referentes a este campo, motivado por la congruencia que se presenta entre las respuestas de los niños y el constructo teórico.

Se encuentra también una fuerte correspondencia entre las características de la interacción en las relaciones de los niños de cuatro años con sus iguales y sus hermanos, y el desarrollo de la comprensión de la mente, como lo demuestran los estudios de Cutting y Dunn (2006). Al indagar en el vínculo entre las características de interacciones conversacionales, utilizando grabaciones de juego espontáneo; el desarrollo de la cognición social, evaluado por una batería socio cognitiva compuesta por tareas de falsa creencia; emociones y preguntas de lenguaje en los niños, se encuentra que el desarrollo del lenguaje y la ToM tienen una fuerte relación con la calidad de las relaciones interpersonales y una comunicación exitosa con los amigos. Al comparar las interacciones de los niños con sus hermanos y sus amigos cercanos, Cutting y Dunn (2006) descubrieron que los conflictos presentados en el juego de simulación y en conversaciones casuales, que involucran las habilidades sociales, no se correlacionan específicamente con la calidad de la relación de los niños y sus hermanos.

El desarrollo de las habilidades del lenguaje y la comprensión de la ToM han sido objeto de atención para muchos investigadores, gracias a la importancia que tienen para el desarrollo de la habilidades sociales de los niños (Astington y Baird, 2005). En el estudio de Cutting y Dunn (2006) se plantea que la frecuencia de juegos que incluyen conversaciones de contenido mental

presenta una fuerte relación con la calidad de las mismas entre los niños y sus mejores amigos, al encontrarse una comunicación efectiva, acciones cooperativas y bajos niveles de conflicto observados en los juegos de cooperación.

Aparentemente, la construcción de narraciones fantásticas con otro niño y la discusión de estados mentales, son la clave para que en el juego se presente la calidad de la relación y las habilidades socio cognitivas en el caso de los niños y sus mejores amigos, a diferencia de la relación que se establece entre ellos y sus hermanos, en que la competencia y los conflictos son observados con mayor frecuencia, no por características del desarrollo de la ToM y del lenguaje, sino por aspectos externos. Por ejemplo, cuando se tiene en cuenta el contexto familiar, los niños muestran mayores habilidades metarrepresentacionales en su casa, puesto que generalmente se busca mantener un vínculo cálido con hermanos y padres. En contraste, en el contexto escolar, la interacción en los juegos es la muestra de mayores habilidades metarrepresentacionales con los amigos. Sin embargo, estos resultados deben tener en cuenta las diferencias individuales representadas en la vinculación positiva o negativa que se tenga con los hermanos, y si se trata de juegos cooperativos o competitivos. Los resultados son consistentes con investigaciones anteriores (Dunn, 2000), en las que se presenta que los niños, al tener mayores competencias mentalistas, comprenden mejor las emociones de los otros, los conflictos interpersonales, y logran desarrollar una mayor sensibilidad moral e interactuar de manera positiva con sus familiares y amigos.

Algunos autores (Farhadian et al., 2010) exponen que, en los últimos años, los estudios sobre el desarrollo de la ToM han incrementado considerablemente. Se evidencia que una de las líneas

de trabajo ha sido el desarrollo de la ToM en relación con la comunicación efectiva, la interacción y la comprensión social entre los niños. Al estudiar la relación entre el desarrollo de la ToM, la estructura familiar y el número de hermanos, se descubrió que el número de hermanos no marca una diferencia significativa respecto al desarrollo de la ToM y la capacidad verbal de los niños preescolares. Además, los niños presentan notables diferencias en la ToM cuando se compara con el orden de nacimiento y la posición en que se ubica el niño entre sus hermanos (Farhadian, et al., 2010).

La cantidad/número de hermanos, no representa un factor significativo en cuanto al desarrollo de la ToM en los niños, medido por el desempeño en la adaptación de las tareas de falsa creencia de Sally y Anne. Es decir, no puede establecerse que a mayor número de hermanos se va a encontrar una aparición más temprana de la capacidad de realizar atribuciones, creencias e inferir estados mentales. Al realizar el análisis del orden de nacimiento en concordancia a la capacidad metarrepresentacional, se localiza otro tipo de resultados que confirman la hipótesis: el orden de nacimiento sí sería un factor predictor en el desempeño de los niños en las tareas de falsa creencia. En los casos en que ellos han presentado la existencia de hermanos mayores, se observa que los menores son obligados a comprender estados mentales que, por su desarrollo, no habían alcanzado; en cambio, los niños que tienen hermanos menores no muestran avances significativos en cuanto a la comprensión de la ToM en una edad más temprana (Farhadian et al., 2010).

Un componente importante de la ToM es la capacidad para establecer la diferencia entre los cambios del pasado y el futuro. Grant y Suddendorf (2010) realizaron una investigación con 108

niños de edad preescolar para observar la capacidad de utilizar descripciones de acontecimientos pasados (Ayer) y futuros (Mañana), e inferir estados físicos y mentales actuales (Hoy). Este tipo de estudios plantean fundamentalmente que los niños toman conciencia de la influencia de acontecimientos pasados en el estado actual, pero no se percatan de su posible influencia en eventos futuros. Para identificar las diferencias que podrían realizar los niños entre el mundo físico y el mundo mental, se presentaron cuatro historietas, dos de ellas preguntaban por la posesión de un objeto en el pasado y en el futuro. En referencia al estado mental, se preguntó a los niños por el conocimiento en el pasado y el futuro que podría tener un personaje en determinada situación. Se encontró que la capacidad para responder correctamente a las tareas que involucran la diferencia de tiempos requiere la identificación de cuáles son los factores causales de los acontecimientos pasados y futuros, y la relación que tienen con el presente (Grant y Suddendorf, 2010). Del mismo modo, este juicio de la distinción entre las descripciones de los acontecimientos pasados y futuros es esencial no sólo para entender los aspectos del mundo físico, sino también la complejidad del mundo mental en el que se incluyen las relaciones sociales. Los autores sugieren, según los resultados encontrados en la investigación, que el conocimiento para diferenciar estados mentales actuales teniendo en cuenta aspectos del pasado y el futuro es adquirido por los niños en edades entre los cuatro y cinco años aproximadamente.

Al incluir respuestas verbales de los niños entre pasado, presente y futuro, se exige una comprensión de tiempos verbales, y se indaga por aspectos de adquisición del lenguaje y la conjugación de verbos. El control de estos aspectos, según Grant y Suddendorf (2010), puede lograrse incluyendo un segundo estudio en el que las palabras “ayer” y “mañana” sean retiradas de las tareas presentadas a los niños y se incluyan otras como “coger” o “encontrar”, para el caso

de la historias sobre posesión de un objeto; y las palabras “ver” y “escuchar” para el caso de las historias sobre conocimiento. Este tipo de palabras son más utilizadas por los niños en edades preescolares, ya que vinculan la percepción del mundo físico con el conocimiento del mundo mental.

Un aspecto muy importante, que se ha registrado en numerosas investigaciones, hace referencia a la forma en que se evalúa la ToM en niños preescolares. En este tipo de investigación, Wellman y Liu (2004) corroboraron que el uso de libros e historietas para evaluar de forma empírica los aspectos que soportan el constructo teórico sobre la ToM en los niños preescolares es válido, tanto por la larga tradición que se ha establecido al evaluar la ToM con tareas de falsa creencia, como por la coherencia entre las investigaciones realizadas en diferentes países. Al presentar las diferentes tareas de falsa creencia a preescolares entre los dos años y seis años, se pone a prueba si las tareas son comprendidas gracias al desarrollo de la ToM, o si el desempeño puede ser afectado por el contenido mismo de la tarea. Diferentes aspectos sobre la comprensión de los estados mentales de otras personas son evaluados con dibujos en tarjetas, que incluyen una situación referente a estados mentales, ya sea la identificación de emociones o la inferencia de falsas creencias de los personajes. La respuestas que dan los niños a estas tareas presentan un progreso consistente con su desarrollo (Wellman y Liu, 2004); es decir, la mayoría de ellos presenta un mejor desempeño a medida que aumenta la edad, aunque la tarea sea la misma.

Mostrar a los niños un conjunto de tareas de falsa creencia que contengan contenidos desde lo más básico, como identificar emociones, hasta llegar a inferir falsas creencias, puede ayudar a

los investigadores a capturar de forma más completa la comprensión que éstos tienen sobre la ToM durante su desarrollo. Wellman y Liu (2004) plantean que utilizar un conjunto de tareas proporciona mejores medidas, que pueden ser utilizadas posteriormente en investigaciones que incluyan diferencias individuales entre los participantes al examinar la posible interacción entre la comprensión de la ToM y otros factores independientes, como las conversaciones familiares, el idioma y, principalmente, la función ejecutiva; además de la importancia que puede tener su desarrollo, como factor independiente que contribuye a otros desarrollos, tales como las interacciones sociales entre iguales.

Rivière y Núñez (1996), proponen que las competencias como hablar, fingir, narrar, engañar, comprender las representaciones y deseos ajenos, etc., son aspectos universales que se adquieren por aprendizaje a través de la interacción natural con las personas y no se enseña explícitamente, como leer o escribir. Autores como Vesterinen (2008), en Finlandia, y Taymaz (2012), en Turquía, apoyan que el uso de las láminas que involucran historias de contenido de falsa creencia, reconocimiento de emociones, mentiras y engaño, son un método adecuado para la recolección de datos.

Blijd-Hoogewys et al. (2008) argumentan, sin embargo, que la investigación sobre la ToM se ha basado a menudo en mediciones de una sola tarea, y consideran que una forma más integral de evaluar el desempeño de los niños en las tareas de falsa creencia deben obtenerse a partir de los resultados con instrumentos estandarizados que permitan una mayor comprensión sobre el desarrollo. De esta forma, se continúa demostrando, desde los inicios de la investigación sobre la ToM, que los libros y cuentos constituyen una buena herramienta para la medición, averiguar el

funcionamiento y los aspectos asociados a la metarrepresentación en los niños. Blijd-Hoogewys et al. (2008) incluyen, en su estudio, 34 tareas que indagan por varias emociones, creencias, deseos y distinciones entre el mundo mental y el mundo físico. Los textos en forma de cuento que involucran aspectos de la ToM presentan cualidades de evaluación, pues permiten atribuir puntuaciones a los aspectos evaluados, y su consistencia interna, fiabilidad test-retest, validez de constructo y convergencia soportan los presupuestos sobre la ToM y permiten que sean utilizados en la investigación.

López (2007) plantea que existe una gran falta de investigaciones en el estudio de las competencias mentalistas en niños y adolescentes, y de las competencias socioemocionales, aunque teóricamente se propone que las últimas permiten una mayor capacidad para percibir claves sociales y concebir planes o elaborar estrategias adecuadas para resolver los problemas tratados. En este sentido, también se plantea que al desarrollar más las habilidades cognitivas se evidencia que los niños a la edad de cuatro años presentan una mayor empatía con los pares que la presentada por niños con competencias cognitivas estándar (López, 2007). Los resultados de investigaciones de este tipo parecen prometedores, debido a que se realiza una construcción en la cual las habilidades sociales y la ToM se inscriben en lo que se denomina cognición social.

Cuando se plantea que la ToM se entiende como un continuo desarrollo que parte de precursores como la atención conjunta y que, posteriormente, ayudan en el surgimiento de la comprensión de falsas creencias en tareas más complejas, se encuentra que las tareas de falsas creencias de primer orden logran comprenderse alrededor de los cuatro a cinco años (López, 2007). Sin embargo, la comprensión de las tareas de segundo orden sólo se logra alrededor de los

seis y ocho años, lo que corrobora que el desarrollo de habilidades mentalistas más avanzadas aparece en etapas más tardías del desarrollo, en línea con los hallazgos de investigaciones expuestas anteriormente. Al evaluar la comprensión de estados emocionales simples y su correspondencia a un contexto determinado, el desempeño de los niños con altas capacidades cognitivas no difiere del de otros niños con una capacidad cognitiva promedio. Aun así, en cuanto al desempeño en tareas de falsa creencia sí se presenta, en general, un funcionamiento mentalista más avanzado en niños con alta capacidad cognitiva, comparados con sus pares (López, 2007). Al parecer, estos últimos resultados son alentadores para las investigaciones que tratan de establecer la influencia que tiene la capacidad cognitiva en el desempeño de la ToM infantil.

Indagando en la relación entre la comprensión de falsas creencias en el desarrollo de la ToM y las funciones ejecutivas, Razza (2005) plantea que la primera presenta fuertes correlaciones en el desarrollo del niño durante la primera infancia, con la capacidad del lenguaje, las funciones ejecutivas y las competencias sociales. El autor llama la atención sobre una importante relación entre la comprensión de falsas creencias y la competencia social, presentando de esta manera consistencia con otros investigadores como Jenkins y Astington (2000), quienes propusieron que la comprensión de las falsas creencias podría convertirse en un factor predictor de las competencias sociales, a causa de la capacidad del niño para considerar simultáneamente el contraste metarrepresentacional de las creencias conflictivas, lo que estimula finalmente la interacción social positiva con sus iguales. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones (Cutting y Dunn, 1999; Cutting y Dunn, 2006), que sugieren una relación simultánea entre ambos postulados. En cuanto a la relación importante establecida entre el

desempeño en la comprensión sobre las tareas de falsa creencia y la función ejecutiva, se encuentra que los niños que presentan niveles más altos en su función ejecutiva demuestran una mayor comprensión de la falsa creencia que aquellos con niveles más bajos de control. A su vez, mayores puntuaciones en memoria de trabajo muestran significativamente una mayor comprensión de la falsa creencia. Este tipo de hallazgos, son consistentes con las investigaciones que establecen que la función ejecutiva puede llegar a incidir en la comprensión de falsas creencias (Moses, 2001).

Acercamientos como el de Martin (2010) plantean que la cantidad de información y su comprensión son factores que predicen comportamientos sociales en los niños, sean agresivos o cooperativos. En el estudio de las posibles relaciones entre la ToM y las metas sociales entre los ocho y diez años, se encuentra que la teoría de las habilidades mentales y la comprensión de la información se relacionan en algunos casos con la agresión física y verbal, la cooperación y solución de problemas interpersonales (Martin, 2010). En el momento en que se trata de establecer la relación entre la ToM, el procesamiento de la información social y su relación con las habilidades sociales de los niños, se descubre que los niños con bajas puntuaciones en el desempeño en las tareas de ToM son calificados por sus iguales como agresivos, dado que se les dificulta reconocer y tener en cuenta los intereses, motivaciones, deseos y expectativas de los demás, y se encuentra que la respuesta más recurrente al momento de presentarse un problema social es la agresión física o verbal. Al mismo tiempo, es interesante que los niños que presentan un mejor desempeño en aquellas tareas son observados por sus compañeros como cooperativos, porque durante su interacción con ellos logran representar estados mentales diferentes y descentrarse del estado propio, elemento central en la teorización sobre la ToM.

Con respecto a la ToM y las investigaciones que soportan el constructo teórico sobre el que se trabaja en el presente estudio, se han presentado básicamente los siguientes aspectos. Uno de ellos es el uso de historietas que indagan acerca de contenidos mentalistas y, a su vez, exigen que el niño realice una representación de la situación para otorgar estados mentales a los personajes como si se tratara de personas de la vida real. Se observa que el uso de tareas de falsa creencia y su presentación en forma de historietas ha sido constante en el estudio de la ToM y que las adaptaciones de nombres respecto a los personajes y el cambio en su apariencia no influye de forma significativa en el desempeño en el momento de realizar una representación y atribuir estados mentales a los personajes.

No obstante, este tipo de estudios son cuestionados debido a que evalúan la capacidad del niño para comprender historietas y contenido narrativo, y el desempeño en la ToM ocurre realmente en las actividades de la vida cotidiana. Asumiendo este último riesgo, se propone a nivel metodológico que la forma de evaluar la ToM, en este caso, es a partir de historietas con contenido mentalista acompañadas de una narración. Otra línea de investigación corresponde a los estudios longitudinales que evidencian que la comprensión de las habilidades sociales que involucran conversaciones de los niños con sus amigos de una forma interactiva, comprometen habilidades para resolver conflictos interpersonales, como se observa en los estudios de Cutting y Dunn (2006).

La divergencia entre las diferentes investigaciones sobre la forma de estudiar la ToM, la edad exacta de aparición en el desarrollo del niño, y los diferentes instrumentos para abordarla,

presentan aspectos importantes que deben ser tenidos en cuenta al plantear investigaciones de este carácter. Las investigaciones antes mencionadas son claras y muestran congruencia en que el dominio de la ToM permite al niño no sólo simbolizar el mundo físico, sino también el que se refiere al mundo interno de los aspectos mentales como la comprensión de intenciones, creencias, deseos, la interpretación de los gestos, de las acciones, las palabras cargadas de ironía, las afirmaciones falsas que realizan las demás personas, etc. De alguna manera, la organización del pensamiento que el niño hace de esta información proveniente de los otros, y la interpretación de las expresiones faciales contradictorias, le permite predecir su comportamiento y sus formas de razonamiento, para realizar acciones que anticipen los eventos teniendo en cuenta sus propios estados mentales y diferenciándolos de la forma en que piensan los demás (Puche, 2005). Esta capacidad introduce al niño en un mundo de riqueza semántica, en la que los sentidos adquieren matices muy diferentes, o incluso no son conscientes para él, y que le permite actuar “como si” algo fuera la realidad sin serlo, es decir, plantear hipótesis de los hechos que acontecen a su alrededor y, en general, expresar sus formas de pensar el mundo (Luria, 1980).

Como se ha observado, los estudios plantean que uno de los aspectos centrales de la ToM se manifiesta cuando un individuo establece creencias falsas en una persona e identifica que no es su propia creencia (Perner, 1994). En este punto se observa que la manipulación de los estados mentales puede llegar a producir falsas creencias, e implican que la persona que engaña sabe que lo está haciendo. Rivière y Núñez (1994) proponen que, en este tipo de circunstancias, la persona que quiere manipular el estado mental de otra debe utilizar cualquier estrategia manipulativa que efectivamente haga creer algo que no es verdad y diferenciarlo de su creencia verdadera para que su estrategia tenga éxito.

Inicialmente, la idea sobre la manipulación de estados mentales aparece en Wimmer y Perner (1983), quienes proponen el paradigma de la falsa creencia para poder establecer con claridad si los niños tienen una comprensión de la falsa creencia de las demás personas. Los autores diseñaron una tarea ampliamente conocida en las investigaciones sobre ToM, que constituye un referente obligado. Consiste en la presentación de una corta historieta con dos personajes, dividida en cuatro episodios, llamada Sally y Anne. En un inicio, Sally tiene una canica, que guarda cuidadosamente en una caja antes de marcharse a dar un paseo; luego, Anne aprovecha la ausencia de Sally para sacar la canica de la caja y meterla en su bolso; pasado un tiempo, Sally vuelve porque quiere su canica. En ese momento la historia se detiene para pedirle al niño que responda la pregunta que evoca la atribución mental: ¿Dónde irá Sally a buscar su canica?

Para que un niño pueda realizar correctamente esta predicción y no otra que sea incorrecta, debe descentrarse de sus propias creencias y tener en cuenta el estado de creencias que Sally posee al momento de salir de la habitación. Por lo tanto, debe pensar mentalmente que Sally cree que su canica está en la caja donde la había dejado, y de ninguna manera pensar en el estado actual de los hechos, o de lo que él está observando. Si el sujeto se centra en el propio conocimiento que tiene sobre el estado actual de los hechos, tiende a deducir de forma errónea el lugar en el que buscará Sally. En el momento en que el niño piense que, a diferencia de Sally, él sabe que Ana ha cambiado el objeto de sitio, podrá realizar la predicción correcta.

Aunque las creencias, al ser estados mentales internos que representan la realidad, no pueden ser observadas directamente, sí pueden ser inferidas, como en el caso de la falsa creencia de

Sally, demostrando que una mente puede llegar a interpretar el estado mental de otra. La inferencia que el niño realiza debe llevarlo a creer que, si alguien no ha visto cambiar de sitio un objeto, efectivamente no podrá saber el lugar en que se encuentra actualmente y, consecuentemente, seguirá creyendo de forma errónea que está en el lugar en que lo dejó. Esta forma de pensamiento permite al niño predecir la conducta que determinados seres humanos tendrán en función del estado de sus creencia, tal como lo afirman Rivière y Núñez (2001). Encontramos que la tarea de Sally y Ana involucra aspectos de la ToM, debido a que exige realizar inferencias de los estados mentales con el fin de predecir conductas en las demás personas, por lo cual es probable que si un niño no infiere correctamente el estado mental de Sally, se vea reflejado durante la interacción cotidiana con otros niños u otros objetos con mente (Rivière y Núñez, 2001).

Estas investigaciones, desde sus inicios, han manifestado congruencia en presentar que los niños resuelven estas formas de tarea alrededor de los cuatro años y medio, utilizando la metarrepresentación (Wimmer y Perner, 1983; Perner, Leekam y Wimmer, 1987). Al solucionar la tarea, deben tener una representación de la representación mental de Sally, y diferenciarla de la representación sobre el estado actual de los hechos, lo que les lleva a pensar que ellos saben que Sally solamente tiene una creencia errónea sobre el lugar del objeto, y que su conocimiento sobre los hechos no alterará la decisión del lugar en que ella buscará. Por otra parte, los niños menores de cuatro años, aunque presenten otros aspectos de la ToM como la capacidad de engaño, señalar objetos que ellos desean para transmitir el mensaje a otro, llorar cuando quieren algo, entre otros, se les dificulta diferenciar las falsas creencias de los demás y las creencias propias. Evidencia de esto es cuando los niños de cuatro años intentan construir estados de falsas

creencias en las demás personas, o mentir, un proceso complejo que requiere de pericia para poder lograrlo efectivamente. Cuando se les propone que produzcan alguna forma de engaño, por ejemplo jugando al escondite, se observa que los niños menores de cinco años seleccionan el mismo lugar para esconderse aunque los hayan descubierto en reiteradas ocasiones, o cuando otro niño es el que debe buscar, registra aquellos lugares en que él se escondería y no en los que los demás lo harían (Sodian, 2005). Este tipo de conductas radican en el importante papel que cumple la intencionalidad en el desarrollo de la competencia mentalista. El desarrollo a los cinco años es evidente: la eficacia en la atribución de falsas creencias o la capacidad para construir mentiras, hace que el niño logre engañar a sus iguales e incluso, en ocasiones, a los adultos; además, a esta edad por lo general sabe en qué momento ha logrado engañar a los demás, cuándo hace trampa, ríe cuando es descubierto —pero niega la realización del engaño—, lo que implica un refinamiento de aspectos relacionados con la ToM (Rivière y Núñez, 1994).

Aunque el período de cuatro a cinco años sea registrado como la edad crítica de desarrollo de la ToM, existen grandes controversias respecto a este postulado, debido a que las observaciones de habilidades tempranas anteceden a este proceso, por ejemplo el llanto, la sonrisa, señalar con el dedo y la tendencia de los bebés a prestar más atención a los sonidos producidos por los seres humanos que a otro tipo de estímulos. El desarrollo infantil de la ToM se apoya de esta forma en posturas tanto filogenéticas como ontogenéticas, en tanto que no requiere de una enseñanza explícita, es decir que a nadie le enseñan cómo predecir la conducta de otros en base a los estados de creencia o a señalar con el dedo objetos deseado (Rivière, 1998). Al proponer la ToM como una estrategia natural que facilita la adaptación, puede considerársele como una muestra de la inteligencia social temprana que se observa en la mayoría de seres humanos.

En la línea de la edad crítica en que aparecen las competencias mentalistas, los estudios de Wimmer y Perner (1983) demuestran que no es a los seis años, sino aproximadamente a los cuatro años y medio, en que los niños tienen la capacidad de comprender aspectos complejos de la ToM. Por lo tanto, la idea de enfatizar en el inicio temprano de los aspectos mentalistas no puede relacionarse sólo con una disputa sobre la cronología de aparición de esta habilidad en sí, quitándole un significado relevante para la psicología del desarrollo (Rivière, 1998); más bien, el énfasis en la temporalidad radica en el significado evolutivo que tienen los diferentes tipos de habilidades mentalistas en contextos de intercambio interpersonal.

Finalmente, es importante señalar que el constructo teórico que aborda la teoría de la mente presenta congruencia con los hallazgos empíricos en diferentes tipos de investigaciones. De esta manera, se indica teóricamente que cuando un ser humano realiza representaciones e identifica las intenciones de otro y logra diferenciarlas de las propias, se relaciona con el papel que cumplen en la dirección del comportamiento, proceso que permite predecir, comprender y anticipar sus conductas en función de entidades mentales como creencias, intenciones, deseos, cooperación, ironías, entre otras (Rivière, 1991); además de que la ToM debe ser delimitada como un sistema de inferencias usado para predecir el comportamiento de otros con base en la atribución de sus estados mentales (Astington y Baird, 2005).

Puntualmente, en el presente estudio se asume la ToM desde una perspectiva metarrepresentacional la cual indica la capacidad de representar las representaciones que otras personas tienen sobre algo, lo cual indica realizar representaciones de segundo y tercer orden,

indicando una habilidad para abstraer representaciones de otras representaciones por medio del lenguaje (Ruiz, 2008). Como se ha observado, este tipo de teorización va en línea de tareas clásicas de ToM como las propuestas por Wimmer y Perner (1983).

En este sentido, es posible pensar un tipo de relación entre la comprensión de falsas creencias en el desarrollo de la ToM, en las cuales se involucran aspectos relacionados con algunas habilidades cognitivas como la memoria debido a que recordar los personajes, sus actos y los tiempos en que ocurren los eventos son fundamentales para realizar una adecuada representación; además las competencias sociales (resolución de conflictos), debido a que la comprensión de las falsas creencias podría convertirse en un factor predictor de estas a causa de que la capacidad del niño para considerar simultáneamente el contraste metarrepresentacional de las creencias conflictivas se encontraría incluidas en la interacción social con sus iguales (Jenkins y Astington, 2000; y Razza, 2005) .

4.3 Resolución de conflictos interpersonales

La necesidad de conformar un marco teórico en que se involucren aspectos relacionados a la resolución de conflictos interpersonales en los niños, se debe a que los docentes de primaria reportan, de forma reiterada, algunos cambios en la interacción escolar, tanto de los profesores con los niños, como de los niños con sus iguales; sin embargo este tema ha carecido de investigación empírica que registre estas afirmaciones. Se presume de manera general que estos cambios se deben a la influencia de las habilidades cognitivas sobre la interacción social, es decir que, a mayor desempeño de las habilidades cognitivas, se pueden presentar mejores formas de

relacionarse con los compañeros. En el año 2011 se realizó un proyecto de investigación denominado “Incidencia de un programa de solución de problemas en la resolución de conflictos en niños de 5 a 12 años de la ciudad de Medellín”¹, que tuvo el propósito de hacer una aproximación sobre la transferencia de las habilidades cognitivas a áreas de la cognición social. Los resultados presentaron congruencia entre el área de la metarrepresentación y el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos más autónomas y recíprocas, que se orientaban al común acuerdo entre los niños. Ellos van en línea con algunas propuestas sobre la resolución de conflictos. Dana (2002) afirma que las comunidades encuentran diferentes formas de resolución de conflictos interpersonales, y los niños particularmente no les son ajenos, por el hecho de que también se encuentran involucrados en estas situaciones, e igualmente muestran diferentes estrategias orientadas a su solución.

Además de responder ante eventos conflictivos de la vida real, los niños pueden expresar lo que piensan sobre situaciones hipotéticas. Pacurucu (2002) propone que ellos pueden llegar a responder ante historietas que plantean un conflicto interpersonal; este tipo de situaciones presentan un fuerte contenido moral, que guía la resolución por medio de respuestas como: se debe respetar el turno del otro, porque si no se hace, el padre del niño se enojaría y ejercería un castigo; y no se puede empujar a otro niño porque ello produciría daños físicos, como rasparse la rodilla, y las curaciones serían dolorosas.

Este tipo de propuestas plantean que la cognición social permite a los seres humanos comprender el mundo relacional, es decir, el de los otros, su conocimiento, sus pensamientos, sus

¹ Proyecto de investigación desarrollado en la Diplomatura en Investigación en Infancia y Juventud para miembros de las instituciones latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch, realizado entre los meses de abril y diciembre de 2011.

emociones, sus intenciones y diferentes puntos de vista, y por tanto podría ser considerada como un aspecto importante de la cognición en general (Macedo y Befi, 2011). De esta forma, las capacidades para la resolución de conflictos constituyen una forma de pensamiento que no escapa a las características de las habilidades cognitivas y su desarrollo en la vida del niño. Por ejemplo, es bien sabido que los niños con un adecuado desarrollo del lenguaje pueden llegar a presentar un gran número de estrategias de resolución de conflictos que tienden a aumentar con la edad (Macedo y Befi, 2011), aspecto que también es observado por las diferencias significativas en cuanto a la edad, el desarrollo del lenguaje y la capacidad para la resolución de conflictos, como es propuesto por otros autores (Farmer, 2000; Marton, Abramoff y Rosenzweig, 2005).

La cognición social consiste en la comprensión del mundo social, e incluye el conocimiento sobre las personas, los pensamientos, intenciones, emociones y toma de perspectiva, así como el conocimiento acerca de los roles y las relaciones sociales (Macedo y Befi, 2011). En esta misma línea, puede argumentarse que la resolución de conflictos es un tipo de interacción social que se incluye dentro del desarrollo cognitivo debido a que requiere de la comprensión del punto de vista de otra persona, y también de la capacidad de desarrollar y expresar estrategias para resolver las controversias entre varios personajes, situación en que las capacidades cognitivas y lingüísticas son necesarias y tienden a complejizarse a medida que la edad del niño avanza, como se había nombrado (Horowitz, Jansson, Ljungberg y Hedenbro, 2005).

Iniciar el contacto social a partir del lenguaje y el reconocimiento de emociones influye en la entrada y el mantenimiento de las interacciones sociales, además de la permanencia de los

vínculos de amistad (Farmer, 1997; y Fujiki et al., 1999, como se citaron en Horowitz et al., 2005). Asimismo, experimentar diferentes situaciones sociales ayuda a discriminar diversos puntos de vista, debido a que la interacción recíproca fomenta la aplicación de las habilidades aprendidas, lo que permite el desarrollo de las habilidades sociales y los mecanismos para identificar los conflictos y las posibles formas de solución como la cooperación y la negociación (Horowitz, et al., 2005).

En niños de edades entre los tres y cinco años, la resolución de conflictos interpersonales presenta características de comportamiento social, entre las que se cuentan la representación de las causas del conflicto, las contiendas debido a las reglas, el orden social en los juegos, representaciones en juegos de rol, la lucha por el acceso a los objetos, el daño físico o verbal, y la actividad de un niño que dificulta la de otros (Horowitz et al., 2005). Otros autores describen que las causas específicas de un conflicto se correlacionan en muchas ocasiones con la forma en que progresa su resolución, es decir que si el conflicto ocurre por la confrontación de intereses por la posesión de un juguete, por ejemplo, es posible que su resolución varíe alrededor del juguete, como turnarse el juguete de forma equitativa, regalar otro juguete parecido, quitar el juguete a los niños para evitar peleas, etc. (Ljungberg, Horowitz, Jansson, Westlund y Clarke, 2005). Otro aspecto importante de la resolución de conflictos es asegurar que las personas mantengan las relaciones, la continuidad del apoyo y la colaboración recíproca (Aureli, 1989; y Aureli, 1997, como se citaron en Horowitz et al., 2005).

La continuidad de apoyo no es ajena a las interacciones de niños preescolares, debido a que presentan varias formas de comportamientos de reconciliación con sus iguales, por ejemplo,

ofrecer objetos o dar un elemento de valor a otro, ofrendas de beneficios simbólicos como dejar que otro se haga delante de la fila, promesas abstractas como ser el mejor amigo, pedir disculpas, y dar abrazos espontáneos (Butovskaya, Verbeek, Ljungberg y Lunardini, 2000). La capacidad de reconciliación en preescolares, por medio de comportamientos cooperativos y de interacción, puede llegar a reducir conductas como las de desplazar a otros niños de las áreas de juego, apartarlos de los trabajos escolares, no invitarlos a fiestas infantiles, entre otras (Horowitz et al., 2005; Ljungberg et al., 2005). Este tipo de soluciones son posibles debido a que la capacidad de resolución de conflictos en los niños incluye el reconocimiento de los demás, es decir, poder ver una situación desde una perspectiva diferente al punto de vista propio; así mismo, permite debatir verbalmente y compartir experiencias emocionales, que aumentan la capacidad de los niños para identificar señales que reflejan estados emocionales de sí mismos y de los demás, debido a que el lenguaje contribuye ampliamente con el desarrollo emocional y la regulación del comportamiento (Fujiki, Brinton, y Clarke, 2002).

Otros autores (Dusenbury, Falco, Lake, Brannigan y Bosworth, 1997) señalan que la intervención dirigida a la enseñanza de habilidades sociales como la toma de perspectiva y control de emociones durante la etapa formativa de los años preescolares, es esencial para la prevención de la violencia y puede llegar a enseñar algunas prácticas de paz de manera concreta, debido a que los niños se encuentran en estadios de desarrollo que permiten su adquisición. Además, los programas sobre prevención de la violencia desarrollados en la escuela se encuentran entre los más prometedores debido a que los profesores pueden trabajar con varios niños a edades tempranas y en períodos de tiempo prolongado, garantizándose de esta manera la exposición de los niños a los programas de intervención (Beland, 1996).

De acuerdo con lo anterior, al ser incluidos los programas de intervención sobre las habilidades sociales requeridas para la solución de conflictos en el currículo, ellas se convierten en un elemento esencial para la promoción de la paz en la escuela (D'Andrea y Daniels, 1996). Además, muchos de estos programas de resolución de conflictos se encuentran en los planes de estudios y actividades obligatorias de diversas instituciones educativas (Wilson-Brewer, Cohen, O'Donnell y Goodman, 1991). Aunque un currículo tradicional se encuentre bien diseñado, no es suficientemente efectivo en la enseñanza de características que tengan un efecto positivo a la hora de solucionar un conflicto entre los niños más pequeños; también es necesario que éste incluya actividades interactivas que contengan juegos de aprendizaje cooperativo, toma de perspectiva, identificación de roles, y otras formas que le permitan a los niños evidenciar el comportamiento de forma directa (Beland, 1996; Keller y Tapasak, 1997).

4.4 Modelo teórico de resolución de conflictos

El siguiente modelo teórico pretende dar claridad sobre algunos aspectos abordados respecto a la propuesta de resolución de conflictos interpersonales. La revisión bibliográfica para la construcción de un marco teórico presenta diferentes tipos de dificultades, entre ellas se observa incongruencia en el constructo, diferentes líneas temáticas de investigación y, principalmente, que en gran parte de los estudios no suele asociarse la resolución de conflictos a características cognitivas propiamente dichas. Aunque la literatura es extensa, pueden ser identificados cuatro aspectos básicos, a saber, las alternativas de solución, la comprensión entre los participantes, las consecuencias y la selección de la solución más efectiva (Broadbear y Broadbear, 2000).

Inicialmente, se propone que las habilidades para la resolución de conflictos hacen parte de una variedad de comportamientos y aspectos cognitivos que incluyen la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, el auto-control y la empatía; de esta forma, ellas ayudan a responder ante los conflictos de forma cooperativa en el caso de presentar un buen dominio, o con comportamientos no cooperativos al no mostrar un dominio de ellas (Carlson, 1991; y Shure 1994, como se citaron en Broadbear y Broadbear, 2000)

Puntualmente, la resolución de un conflicto ocurre cuando hay un proceso de asimilación de la nueva información que tiene que ver con la situación conflictiva y acontece un ajuste a nivel cognitivo a partir de ella para pensar la posible solución (Valsiner y Cairns, 1992). El inicio de este proceso es marcado significativamente por las causas que suscitan los conflictos, que se encuentran directamente relacionadas con el progreso en su resolución, es decir que una solución cooperativa, por ejemplo, puede darse más fácilmente en un conflicto motivado por un error en la comunicación, que en los que son motivados por confrontación de intereses por un objeto físico (Ljungberg et al., 2005). En el momento en que aparecen los conflictos, es fundamental observar la predisposición que los individuos tienen para generarlo, su dominio de estrategias para afrontarlo y, especialmente, la forma atributiva e interpretativa de la información que cada uno de los individuos presenta. Además, este tipo de proceso en el sujeto conlleva a diferentes tipos de soluciones posibles, que pueden aparecer o no si el niño reconoce y diferencia que las demás personas pueden tener otro punto de vista, o perspectiva, ante la situación que se está presentando (Cummings, 1986, como se citó en Horowitz et al., 2005).

Algunos aspectos como la comprensión de los conocimientos y pensamientos de las demás personas, acceder a su punto de vista, identificar sus emociones y los roles representados en determinada situación, permiten entender mejor el mundo social. En este orden de ideas, la resolución de conflictos se denomina como un tipo de interacción social, en la que se involucran aspectos cognitivos como la toma de perspectiva, que afecta el desarrollo de estrategias encaminadas a la resolución de conflictos, como lo son las soluciones físicas, unilaterales, cooperativas y mutuas (Macedo y Befi, 2011).

Generalmente, los niños presentan una diversidad de estrategias que se complejizan gradualmente con la edad. Por ejemplo, se observa que los niños más pequeños suelen solucionar conflictos sociales golpeando a su compañero, tirando o destruyendo objetos que en ocasiones son importantes para él mismo, debido a su dificultad para comprender el punto de vista de los demás. En contraste, los niños mayores de cinco años utilizan otras estrategias como hablar sobre lo ocurrido e indagar en la culpabilidad, aspectos que se observan cuando se presenta una mayor capacidad para ponerse en el lugar del interlocutor (Macedo y Befi, 2011).

4.4.1 Soluciones físicas.

Dentro de este tipo de resolución de conflictos generalmente se observan aspectos que hacen referencia a la ausencia o poco desarrollo de habilidades sociales que permitan una forma de solución más óptima, esto implica intervenciones físicas por parte de los participantes: el uso de la fuerza, el poder, el castigo y golpes, que en la mayoría de ocasiones aparecen de forma autónoma entre los participantes y que conllevan a soluciones no cooperativas (Pacurucu, 2002).

También se expresan acciones que evitan la interacción; entre ellas, decidir apartarse para no ser golpeado, o debido a que el otro es más fuerte. Frecuentemente, el uso de estrategias en esta forma de resolución de conflictos suele ser unilateral, es decir que solo uno de los involucrados es quien la presenta, por lo cual el conflicto se observa de forma polarizada. Esta característica se observa en razón de que los participantes no son capaces de establecer de manera eficiente el diálogo con el fin de resolver los problemas. En ocasiones, este tipo de soluciones, que incluyen venganzas y represalias físicas y verbales, pueden ser redirigidas hacia un individuo que no tiene nada que ver con la situación, por ejemplo con una mascota, con niños que se encuentren cerca, o hacia objetos como un libro, un jarrón, etc. (Horowitz, Westlund y Ljungberg, 2007). Esta forma de agresión redirigida es común cuando un niño tiene hermanos menores, debido a que una consolidación de ideas a modo de venganza suele ser seguida de conductas como represalias físicas o verbales, e incluso puede observarse que los niños deciden dar patadas a las paredes o puños a una almohada.

Otro tipo de soluciones registradas son las formas de agravio verbal e insultos proferidos contra el oponente del conflicto y, en ocasiones, hacia personas externas. Además, las soluciones físicas también incluyen la salida o abandono de la escena de conflictos o esconderse del oponente (Horowitz et al., 2007). Generalmente este tipo de estrategias es observada en los niños más pequeños, debido a que se les dificulta realizar una asociación entre la naturaleza del conocimiento de la mente de las demás personas y la propia (Macedo y Befi, 2011).

4.4.2 Soluciones unilaterales.

Una de las principales características de este tipo de solución es la polarización absoluta del conflicto, es decir que alguno de los participantes cree que tiene la razón y nunca considera el punto de vista o la opinión que puedan tener los demás. Podemos encontrar algunos aspectos, por ejemplo, sobornar con algún objeto considerado por uno de los participantes como valioso para los demás miembros. Estas soluciones son observadas generalmente en niños más pequeños, que suelen sobornar no con objetos de interés para las demás personas, sino con los que ellos mismos valoran (Macedo y Befi, 2011); por esta razón, las amenazas que realiza un niño de no prestar su carrito a una niña no tienen los efectos esperados.

Debido a la polarización del conflicto y la creencia de que se tiene la razón sobre lo que sucede, en ocasiones aparecen formas de amenaza como demandar la acción de una persona externa sobre el miembro que se cree que es el culpable, entre ellas, exigir castigar al otro individuo. Esta forma de apelar a la autoridad de un adulto para que castigue suele ser justificada cuando el niño cree que su padre o su madre estarán de su parte, o piensa que tiene el aval del adulto y que, por lo tanto, el otro debe obedecer (Horowitz et al., 2005).

Otro tipo de expresiones, como la insatisfacción y el resentimiento, no volver a jugar con el otro, convencer a otros niños de no incluir o interactuar en juegos que involucren la otra persona conflictiva, pensar que las decisiones tomadas no son justas, se evidencian en este tipo de resolución. En otras ocasiones se alude al orden o jerarquía para solucionar el conflicto, es decir que se argumenta tener la razón por ser el hermano mayor, haber llegado primero, tener mayor

estatura, etc. Aunque en ocasiones se observan iniciativas débiles o poco elaboradas para utilizar palabras como “por favor”, prima básicamente el hacerse la víctima o débil para que la situación se torne a su favor (Pacurucu, 2002; Macedo y Befi, 2011).

4.4.3 Soluciones cooperativas.

En este tipo de soluciones, a diferencia de las anteriores, se comienzan a observar aspectos relacionados con la toma de perspectiva, por lo cual es más probable que se evidencie en niños mayores a los cinco años (Macedo y Befi, 2011). Al interior de estas formas, puede encontrarse la reconciliación entre las partes y la petición o sugerencia de un consejo a otra persona, no para castigar, sino para que ayude a iniciar un diálogo que conlleve a que ambas partes puedan salir beneficiadas. Los niños realizan una toma de perspectiva del otro, por ello se observa el uso de estrategias como la persuasión o convencer al otro dando explicaciones sobre lo sucedido, además en ocasiones, uno de los individuos puede llegar a plantear que se deben aplazar acciones y conductas para posponer la resolución, debido a que considera que ambos pueden salir afectados (Horowitz et al., 2007). En este tipo de resolución prima la perspectiva común por encima de las ganancias individuales.

En ocasiones, los niños proponen el castigo con el fin de enseñar una lección, por ejemplo, quitar un juguete que es valorado por una de las partes como sanción por haberlo arrojado al suelo, con el propósito de que el niño aprenda a cuidar las cosas. Estos comportamientos cooperativos, en la gran mayoría de las ocasiones, están encaminados a establecer un acuerdo que es aceptado por los actores. Los niños entre los tres y seis años suelen presentar gran cantidad de comportamientos reconciliatorios: ofrecer objetos para compartir entre los

implicados, dar beneficios simbólicos al permitir que otro niño tome el primer lugar en los juegos, ser el capitán del equipo o ser el mejor amigo como resultado de gratitud; sin embargo, en los más pequeños, este tipo de conductas parece ser aleatoria o no intencionada, a diferencia de los mayores, en los que se evidencia una planeación o unas intenciones de llegar a un acuerdo (Horowitz et al., 2005).

4.4.4 Soluciones mutuas.

Este tipo de estrategias son consideradas con frecuencia como las más eficientes, en términos de aspectos cooperativos, y se caracterizan por ser sofisticadas y de mayor construcción en la resolución de conflictos. En este caso, las partes involucradas en el conflicto discuten sobre la situación y asumen la culpabilidad por igualdad de condiciones al observarse un llamado a la unidad, considerando más importante estar en grupo y unidos, continuar siendo amigos, buscar el beneficio mutuo, o incluso llegando a pensar sanciones mutuas (Macedo y Befi, 2011).

Este tipo de solución conjunta involucra decisiones mutuas o negociación interpersonal, es decir que ambas partes tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro y tener en cuenta su punto de vista, por lo que aumentan las posibilidades de llegar a acuerdos y estrategias que incluyen a los demás. Se observa que los niños mayores de cinco años comienzan a utilizar eficazmente las estrategias de resolución de conflictos mutuas, debido a que presentan una comprensión de la naturaleza abstracta del pensamiento que varía en función de la situación y los miembros involucrados (Macedo y Befi, 2011). Otro aspecto importante en el desarrollo de los niños, es la capacidad de razonar sobre múltiples posibilidades, traducéndose en formas de pensamiento como: “es posible que él tenga razón y yo no”; “es posible que yo tenga razón y el

no”; o “es posible que ninguno de los dos tengamos razón”; y según el análisis que se realice, se permite tomar la decisión más acertada, lo que constituye formas de razonamiento un poco más complejo que el observado en otras formas de resolución.

Finalmente, debido a que no se encuentra un modelo teórico que permita explicar el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos interpersonales y que los existentes solo muestran aproximaciones en diferentes líneas, es importante mencionar que el modelo propuesto por Macedo y Befi (2011) es el que presenta una congruencia aproximada con el estudio, del cual se retomaron diferentes estrategias de resolución de conflictos que se han presentado, y entre las que se encuentran soluciones físicas, soluciones unilaterales evitativas, soluciones unilaterales implícitas, soluciones unilaterales con mediación, soluciones cooperativas y soluciones mutuas (Ver apartado de instrumentos).

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de investigación

Este estudio, enmarcado en el paradigma empírico analítico, pretendió analizar las habilidades cognitivas y su relación con el nivel de desarrollo metarrepresentacional y la resolución de conflictos interpersonales. La investigación partió de las teorías que se han consolidado en la psicología del desarrollo, en los campos de la ToM, la resolución de conflictos y las habilidades cognitivas.

El nivel de investigación es descriptivo y correlacional. El nivel descriptivo se alcanzó cuando las variables de habilidades cognitivas, metarrepresentación y resolución de conflictos se evaluaron en el grupo de niños participantes; y cuando el desempeño obtenido en las pruebas y tareas formuladas se analizó de acuerdo con los objetivos de esta investigación. El nivel correlacional se obtuvo cuando las variables se estudiaron para indagar si existían asociaciones significativas entre ellas.

5.2 Diseño de investigación

Se usó un diseño de investigación transversal de grupos intactos. La evaluación se realizó en momentos en que los niños tuvieran una disposición que posibilitara la concentración, cuidando que el tiempo de duración no excediera la capacidad atencional del niño.

Se evaluaron las habilidades cognitivas, la teoría de la mente y las estrategias de resolución de conflictos de los niños teniendo en cuenta grupos distribuidos y diferenciados en cuatro meses de edad entre los 5 años y 6 años con 11 meses.

5.3 Población y muestra

La población estuvo conformada por niños y niñas en edad preescolar y primero de básica primaria de la Comuna 13 (San Javier), considerada como la más densamente poblada del municipio de Medellín y localizada al occidente de la Zona Centro Occidental. El 22% de la población de la comuna se encuentra entre los 0 y 14 años; cerca del 35,7 % de la población pertenece al estrato 1 (Bajo). La zona presenta características de violencia, asociada a la presencia de grupos armados, de narcotráfico y de recepción y desplazamiento intraurbano.

La muestra fue intencional y estuvo conformada por 51 niños y niñas desde los 5 años con 6 meses, hasta los 6 años con 11 meses y 29 días. La selección final se realizó de forma intencionada de los listados de asistencia de la institución educativa. Para pertenecer a la muestra, los participantes debieron cumplir con los requisitos que se presentan en el apartado de

critérios de inclusión y exclusión. Para la conformación del grupo se tuvo en cuenta la homogeneidad en género, grado escolar y rangos de edad con una diferencia de cuatro meses entre la condición de edad descrita, de esta forma:

- Rango 1: 5 años/6 meses/0 días a 6 años/3 meses/29 días.
- Rango 2: 6 años/4 meses/0 días a 6 años/7 meses/29 días.
- Rango 3: 6 años/8 meses/0 días a 6 años/11 meses/29 días.

5.4 Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios que se exponen a continuación permitieron identificar y delimitar los sujetos que podían o no pertenecer a la muestra de esta investigación.

5.4.1 Criterios de inclusión.

- Edad: los niños y niñas debían encontrarse entre los 5 años y 6 años y 11 meses.
- Grado escolar: los niños y niñas debían pertenecer a preescolar o primero de básica primaria
- Institución Educativa: en el momento del estudio, los niños y niñas debían encontrarse matriculados en la Institución Educativa.

5.4.2 Criterios de exclusión.

- Dificultades visuales: los niños y niñas con dificultades visuales no corregidas fueron excluidos del estudio, debido al esfuerzo añadido observado durante la evaluación.
- Desmotivación: aquellos niños y niñas que, durante la evaluación, presentaran baja persistencia en la tarea, verbalizaciones o actitudes que indicaran desmotivación, o abandonaran la tarea, fueron excluidos del estudio.

5.5 Variables de estudio

En este apartado se presentan las variables de estudio que pueden ser evaluadas a partir de los instrumentos de recolección (Batería Woodcock-Muñoz R, tareas de la ToM y tareas de resolución de conflictos interpersonales). Como puede observarse en la tabla 2, se eligió utilizar variables sociodemográficas como el género debido a que los modelos teóricos en estrategias de resolución conflictos no discriminan el uso de estrategias por parte de niños y niñas, tendiendo a agrupar de forma generalizada las soluciones. En cuanto a la edad, se decidió agrupar a los niños en determinados rangos de edad debido a que es importante indagar por el desarrollo de las estrategias de resolución de conflictos, por lo cual generalmente se espera que los niños del rango 1 presenten con más frecuencia estrategias que incluyen las soluciones físicas, los del rango 2 estrategias unilaterales, mientras que los del rango 3 estrategias cooperativas; además, la justificación de la selección de esta variable también radica en que permite realizar un análisis de relaciones entre habilidades cognitivas, metarrepresentaciones y estrategias de resolución de conflictos según los rangos de edad y el género.

En cuanto a la operacionalización de las habilidades cognitivas, se tiene en cuenta la memoria debido a que esta es fundamental para realizar las tareas de ToM y resolución de conflictos. No podría adjudicarse un bajo desempeño en la capacidad metarrepresentacional de los niños si estos no recuerdan aspectos fundamentales de la situación. En este sentido, la evaluación de la memoria permite realizar una relación entre la puntuación obtenida en la prueba de memoria y el desempeño en las tareas de ToM y de resolución de conflictos. Respecto a la evaluación de la variable de análisis y síntesis se fundamenta en el sentido de que esta habilidad se encuentra implicada en la descomposición de estructuras amplias en sus componentes elementales y la relación de los elementos simples para configurar estructuras más amplias, permitiendo representar los objetos o acontecimientos que no se encuentran actualmente en el campo de los sentidos, evocándolos por medio de símbolos o signos que los diferencian; aspecto puede asociarse con la capacidad metarrepresentacional y las estrategias de resolución de conflictos. En este sentido, la evaluación de la comprensión de las palabras y su diferenciación también es central en el desarrollo, debido a que el aprendizaje de los pronombres, verbos, sustantivos, y su articulación en frases complejas propone problemas fundamentales para la psicología del desarrollo, entre ellos el que se refiere a la comprensión de frases estructuradas con sujeto, verbo y predicado que componen un aspecto esencial del lenguaje y que se puede encontrar relacionado con las respuestas a las tareas de la ToM (relación entre metarrepresentaciones y lenguaje) y las de resolución de conflictos.

Respecto a la evaluación de la metarrepresentación, se decidió tener como criterio el control de memoria operacionalizado a partir de la evocación de la historieta y registrando el inicio, nudo y desenlace debido a que el desempeño en las metarrepresentaciones de segundo orden y el

logro de una metarrepresentación de tercer orden puede estar relacionado con dificultades en recordar algunos aspectos de la historia. También se tiene en cuenta las variables de metarrepresentaciones de segundo y tercer orden, debido a que se indaga si los niños que logran realizar metarrepresentaciones de tercer orden presentan un desempeño alto en las habilidades cognitivas, y a su vez un desempeño en estrategias de resolución de conflictos enfocadas en las soluciones cooperativas o con mediación de adulto.

Tabla 2. *Variables de estudio*

Nombre de la variable	Sub-variable	Categorización
Sociodemográficas	Género	1. Masculino
		2. Femenino
	Rangos de edad	Rango 1 (5 años/6 meses/0 días a 6 años/3 meses/29 días) Rango 2 (6 años/4 meses/0 días a 6 años/7 meses/29 días) Rango 3 (6 años/8 meses/0 días a 6 años/11 meses/29 días)
Habilidades cognitivas		
Memoria para nombres	Puntuación directa	Mínimo 17
		Máximo 58
	Puntuación W	Mínimo 470
Máximo 501		
Análisis/síntesis	Puntuación AE	Mínimo 3 años/ 0 meses
		Máximo 11 años/ 11 meses
	Formación de conceptos	Puntuación directa
Máximo 25		
Puntuación W		Mínimo 452
	Máximo 509	
Formación de conceptos	Puntuación AE	Mínimo 5 años/ 0 meses
		Máximo 13 años/ 11 meses
Formación de conceptos	Puntuación directa	Mínimo 3
		Máximo 26

Nombre de la variable	Sub-variable	Categorización
	Puntuación W	Mínimo 457 Máximo 512
	Puntuación AE	Mínimo 4 años/ 0 meses Máximo 14 años/ 11 meses
Comprensión de oraciones	Puntuación directa	Mínimo 7 Máximo 29
	Puntuación W	Mínimo 452 Máximo 513
	Puntuación AE	Mínimo 4 años/ 0 meses Máximo 14 años/ 11 meses
ToM (Metarrepresentación) Tarea el carrito de Luis		
Control memoria	Evocación libre de historieta	1. Inicio
		2. Nudo
		3. Desenlace
Segundo orden	¿Tú sabes dónde buscará Luis su carrito?	Caja Azul 1 Caja amarilla 0
	¿Dónde cree Camilo que Luis va a buscar el carrito?	Caja Azul 0 Caja amarilla 1
	¿Sabe Camilo que Luis lo ha visto meter el carrito en la otra caja?	Sí 0 No 1
Tercer orden	¿Camilo sabe que Luis sabe dónde está el carrito?	Sí sabe 0 No sabe 1
	¿Sabe Luis lo que Camilo está pensando?	Sabe que Camilo piensa que él buscará en la caja amarilla 1
		Sabe que Camilo piensa que él buscará en la caja Azul 0
ToM (Metarrepresentación) Tarea ¿dónde está el conejo?		
Control memoria	Evocación libre de historieta	1. Inicio
		2. Nudo
		3. Desenlace
Segundo orden	¿Qué espera encontrar el señor en la caja?	Nada 1 Un gato, conejo 0
	¿El papá espera que la caja se mueva?	No 1 Sí 0
	¿Los niños esperan que la caja se mueva?	No 0
	¿Por qué?	Sí 1

Nombre de la variable	Sub-variable	Categorización
	¿Qué creen los niños que hay en la caja?	Conejo 1 Nada 0
	¿Qué cree el papá que hay en la caja?	Gato, conejo 0 Nada 1
	¿Quién cree que hay un conejo en la caja?	Niños 1 Papá, Nadie 0
	¿Quién cree que hay un gato en la caja?	Nadie 1 Niños, Papá 0
Tercer orden	¿Qué sabe el papá sobre lo que los niños creen que hay en la caja?	Conejo 1 Nada, gato 0
	¿Al abrir la caja, el papá cree que los niños sabían que en la caja había un gato?	Sí 1 No 0
Resolución de conflictos (Historietas <i>Se soltó la cometa, El libro</i>)		
Control memoria	Evocación libre de historieta	1. Inicio
		2. Nudo
		3. Desenlace
Soluciones físicas	Intervención física	Sí 1/ No 0
	Intervención verbal	Sí 1/ No 0
	Castigar al otro	Sí 1/ No 0
	Castigo para enseñar lección	Sí 1/ No 0
Soluciones unilaterales evitativas	Excluir al otro	Sí 1/ No 0
	Esperar y aplazar acciones	Sí 1/ No 0
Soluciones unilaterales implícitas	Sarcasmo	Sí 1/ No 0
	Iniciativa, hacerse la víctima	Sí 1/ No 0
	Soborno interpersonal	Sí 1/ No 0
Soluciones unilaterales con mediación	Amenaza, contar a otro	Sí 1/ No 0
	Apelar a la autoridad	Sí 1/ No 0
	Preguntar a otro	Sí 1/ No 0
	Obedecer órdenes de otro	Sí 1/ No 0
Soluciones cooperativas	Petición, sugerencia o consejo	Sí 1/ No 0
	Convencer o explicar al otro	Sí 1/ No 0
	Toma de perspectiva	Sí 1/ No 0
	Empatía, interferir en el pensamiento	Sí 1/ No 0
Soluciones mutuas	Conciliar	Sí 1/ No 0
	Discutir sobre el conflicto	Sí 1/ No 0

Nombre de la variable	Sub-variable	Categorización
	Llamado a la unidad	Sí 1/ No 0
	Solución conjunta y negociación	Sí 1/ No 0

5.6 Instrumentos de recolección de información

Para evitar introducir sesgos en la investigación y realizar debidamente la calificación o puntuación de las respuestas de los niños, se estipuló que la aplicación de los instrumentos correspondientes a la metarrepresentación y resolución de conflictos la realizara una sola persona que tuviera conocimiento del tema. Esta decisión es justificada, porque las variables en cuestión son sensibles a la interpretación subjetiva de varios evaluadores; por lo tanto, esta medida busca tener congruencia en la evaluación de los niños.

5.6.1 Batería Woodcock-Muñoz R.

Aunque en los países latinoamericanos la utilización de pruebas cognitivas en ocasiones es restringida debido a que la mayoría de baterías son creadas y estandarizadas en otro tipo de poblaciones, la batería Woodcock-Muñoz R presenta características adecuadas para su uso en esta investigación, debido a que su estandarización contempló población Colombiana. El instrumento corresponde a la versión paralela en español de la batería Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised WJ-R (Woodcock y Mather, 1989, 1990), y encuentra sus fundamentos teóricos en la operacionalización de la teoría de las habilidades de inteligencia y de

los procesos intelectuales de Horn y Cattell (1966). Estos autores establecieron modelos jerárquicos y niveles de dominio de las funciones a partir de estudios estadísticos. Una de sus medidas, la inteligencia fluida (GF), se refiere a la capacidad para resolver problemas nuevos que no van a depender del nivel educativo de la persona o de la cultura a la que pertenece. Otro factor, denominado como inteligencia cristalizada (Gc), se entiende como el conocimiento y habilidades que la persona tiene en relación con su nivel de educación y su contexto cultural, lo cual se evidencia en pruebas de conocimiento general que, en la mayoría de ocasiones, son adaptadas a los diversos contextos (Woodcock y Muñoz-Sandoval, 1996; Frank de Verthelyi, 1999).

El instrumento se encuentra compuesto por dos pruebas que, a su vez, contienen sub-pruebas específicas que evalúan diferentes tipos de habilidades. La escala de habilidades cognitivas presenta 21 sub-pruebas que se enfocan en evaluar siete habilidades: recuperación a largo plazo, memoria a corto plazo, rapidez en el procesamiento, procesamiento auditivo, procesamiento visual, comprensión/conocimiento y razonamiento fluido. La escala de aprovechamiento incluye 14 sub-pruebas, diferentes a las anteriores, que se enfocan en aspectos de la educación escolar, como el rendimiento en la lectura, la escritura, en matemática, y conocimientos adquiridos en ciencias sociales, naturales y humanidades (Frank de Verthelyi, 1999). La estandarización de la batería utilizó una muestra de 1325 hispanohablantes de diferentes partes del mundo. Específicamente, se tomaron 994 niños Latinoamericanos y 31 colombianos. La confiabilidad del instrumento está calculada por medio del coeficiente de confiabilidad de test-retest (r_{11}); también incluye el coeficiente de correlación de Pearson, que permite medir el grado de relación entre las variables, y la corrección de Spearman-Brown, que analiza la consistencia y estabilidad

de las puntuaciones cuando el instrumento es aplicado en varias ocasiones. Particularmente para el propósito de esta investigación, las sub-pruebas utilizadas corresponden a las que evalúan habilidades cognitivas (Woodcock y Mather, 1989, 1990).

Memoria para nombres: en esta sub-prueba se evalúa la habilidad para establecer asociaciones entre estímulos visuales y auditivos desconocidos. En cada uno de los ítems que la componen, el evaluador presenta unos dibujos de extraterrestres y dice el nombre que le corresponde a cada uno, con la particularidad de que los nombres no son familiares. Luego, presenta al evaluado una página que contiene varios extraterrestres y le pide que señale la ubicación de un personaje a partir de su nombre. En esta sub-prueba, los errores cometidos son corregidos indicando nuevamente el nombre correspondiente a los extraterrestres. Se dispone de una confiabilidad adecuada ($r_{11} = .90$). El número máximo de ítems posibles de ser puntuados en esta sub-prueba es de 72. En cuanto al Rango 1 se debería puntuar entre 39 y 42 ítems para obtener un puntaje correspondiente a la edad (AE), el Rango 2 corresponderían entre 43 y 44 ítems; y al Rango 3 a 45 y 46 ítems puntuados.

Análisis y síntesis: en esta sub-prueba se evalúa la habilidad para razonar y para generar conclusiones a partir de condiciones dadas, utilizando una serie incompleta de rompecabezas lógicos en los que deben determinarse los componentes faltantes. El grado de complejidad va aumentando progresivamente con cada uno de los ítems que se van presentando. En caso de que el evaluado cometa errores, el evaluador realiza una retroalimentación, indicando la respuesta correcta, por lo que se convierte en una sub-prueba de inteligencia fluida que presenta buena

confiabilidad ($r_{11} = .90$). El número máximo de ítems posibles de ser puntuados en esta sub prueba es de 35. En cuanto al Rango 1 se debería puntuar entre 5 y 10 ítems para obtener un puntaje correspondiente a la edad (AE), el Rango 2 corresponderían 11 y 12 ítems; y al Rango 3 serían 13 y 14 ítems puntuados.

Formación de conceptos: esta sub-prueba evalúa la habilidad para identificar reglas que permitan categorizar objetos. El evaluador enseña un conjunto de estímulos de los que puede derivarse una regla con base en principios de lógica formal. Luego presenta otros ítems a partir de los cuales el sujeto debe hallar la regla que se está siguiendo en cada situación, por esta razón la operación no puede realizarse por memoria. Presenta una confiabilidad aceptable ($r_{11} = .93$). El número máximo de ítems posibles de ser puntuados en esta sub-prueba es de 35. En cuanto al Rango 1 se debería puntuar entre 4 y 6 ítems para obtener un puntaje correspondiente a la edad (AE), el Rango 2 corresponderían 7 y 8 ítems; y al Rango 3 serían 8 y 9 ítems puntuados.

Comprensión de oraciones: esta sub-prueba mide aspectos del desarrollo del lenguaje. El evaluado debe tener en cuenta una oración para poder completar las sentencias de cada uno de los ítems que se le presentan. Debido a que esta tarea se encuentra conformada por contenido contextual, hace parte de aquellas sub-pruebas que evalúan la inteligencia cristalizada. Muestra una confiabilidad adecuada ($r_{11} = .81$). El número máximo de ítems posibles de ser puntuados en esta sub-prueba es de 35. En cuanto al Rango 1 se debería puntuar entre 12 y 15 ítems para obtener un puntaje correspondiente a la edad (AE), el Rango 2 corresponderían 16 ítems; y al Rango 3 a 17 ítems puntuados.

La batería Woodcock-Muñoz R puede ser aplicada a niños desde los dos años hasta adultos mayores de 90 años. Su aplicación es individual debido a la sensibilidad de las variables que componen el constructo. Precisamente una de las riquezas de la batería es el número de sub-pruebas que la integran, característica que permite hacer una elección de acuerdo a los intereses técnicos. Debido a que sólo se aplican algunas de las sub-pruebas, se estimó que el tiempo de duración es de aproximadamente 50 a 60 minutos para este caso. El formato de cuadernillos para la aplicación y registro de puntuaciones utilizado fue modificado en cuanto a esquema y no en contenido, para efectos de facilidad para la aplicación (ver Anexo 1). Respecto al cuadernillo de evaluación aplicado a los niños, su presentación fue como se indica en el manual de instrucciones de la Batería R Woodcock-Muñoz (ver Anexo 2).

5.6.2 Tareas de la ToM.

Para la recolección de los datos correspondientes a la capacidad de metarrepresentación, se utilizaron algunas tareas típicas de la ToM, similares a las que han sido usadas ampliamente en investigaciones descritas por Gopnik y Astington (1988), Astington (1998), Gallagher et al. (2000), Jenkins y Ball (2000) y McAlister y Peterson (2007). En ambas tareas se evidencian aspectos mentales de segundo y tercer orden, y se encuentran compuesta por láminas en forma de recortes, similar a los cómics, y se decidió nombrarlas como: “*¿Dónde está el conejo?*” y “*El carrito de Luis*”, y quedan descritas a continuación.

La historieta “¿Dónde está el conejo?”, corresponde a una adaptación del cuadernillo de soporte gráfico para el entrenamiento de habilidades pragmáticas en niños creado por Monfort y Monfort (2001) y se encuentra conformada por siete recortes en los que los personajes realizan diferentes acciones, pero que al ponerlos en un orden adecuado cuentan una historia general. Estas láminas se pusieron en un orden secuencial y se acompañaron de la siguiente narración (ver Anexo 3):

Mira, este papá tenía un conejo guardado en la caja azul y lo cambió para otra, verde... luego se encontró con uno de sus hijos y le dijo que por favor le cuidara un conejo que tenía en esta caja azul... el niño coge la caja y se va... después se encuentra con su hermanito y le cuenta que dentro de la caja hay un conejo que deben cuidar... ambos niños deciden montar la caja sobre un cajón y se ponen a jugar... mientras los niños juegan, un gato salta sobre el cajón y se mete dentro de la caja... después de un rato regresa el papá y les pregunta a los niños por su caja...

Para controlar la influencia de la memoria en los participantes, la pérdida de datos sobre la historieta y, de esta manera, no afectar el desempeño del niño al dar respuestas de atribución mentalista, se pidió al evaluado que narrara lo sucedido en la historia. Para evaluar la capacidad metarrepresentacional de segundo y tercer orden, se establecieron varias preguntas dentro del protocolo del evaluador que motivaran respuestas con atributos mentalistas, como las que han sido utilizadas en los estudios de Wimmer y Perner (1983), Wellman y Liu (2004), y Grant y Suddendorf (2010), por ejemplo, “¿Los niños esperan que la caja se mueva? ¿Por qué?” Este tipo de preguntas promueven respuestas con las que se hace referencia a los estados mentales que el evaluado tiene sobre los personajes de las historietas; en otras palabras, la comprensión de creencias y pensamientos que constituyen las representaciones.

De acuerdo al tipo de respuestas que el niño daba sobre la situación, se concedieron puntuaciones acordes a la medición de la variable. Ante preguntas como: ¿Qué espera encontrar el señor en la caja?, y ¿Qué creen los niños que hay en la caja? se otorgó un punto si la respuesta era acertada y un puntaje de cero si la respuesta era errónea. Después de dar los diferentes puntajes a las respuestas, se totalizaron los puntajes correspondiente a las metarrepresentaciones de segundo y tercer orden según los aspectos evaluados en toda la tarea y que pueden ser observados en la descripción de las variables de estudio (ver Tabla 2). Por ejemplo, la metarrepresentación de segundo orden se encontraría compuesta por las respuestas a las preguntas: ¿Qué espera encontrar el señor en la caja?, ¿El papá espera que la caja se mueva?, ¿Los niños esperan que la caja se mueva? ¿Por qué?, ¿Qué creen los niños que hay en la caja?, ¿Qué cree el papá que hay en la caja?, ¿Quién cree que hay un conejo en la caja?, y ¿Quién cree que hay un gato en la caja?. De esta forma, si el niño respondía de forma acertada a cuatro de las preguntas realizadas, su puntuación en metarrepresentación de segundo orden correspondería a cuatro. En cuanto a la calificación de la metarrepresentación de tercer orden, corresponde a la puntuación total de las preguntas de tercer orden como: ¿Qué sabe el papá sobre lo que los niños creen que hay en la caja?, y ¿Al abrir la caja, el papá cree que los niños sabían que en la caja había un gato?. Este tipo de calificación es similar a la realizada para otorgar puntajes que presentan otras investigaciones con tareas de falsa creencia como las de Jenkins y Astington (1996).

El otro tipo de tarea utilizada para evaluar las metarrepresentaciones es la que se nombró como “*El carrito de Luis*”. Se trata de una adaptación de la tarea clásica de Sally y Anne, utilizada inicialmente por Wimmer y Perner (1983), en la que se abordan aspectos como falsas creencias y cambio inesperado de segundo orden. La tarea se conforma por seis recortes en los

que dos personajes, *Luis* y *Camilo*, se encuentran en una situación narrada de la siguiente manera (ver Anexo 3):

Mira a Luis y Camilo, ellos se encontraron para jugar en una habitación, cada uno de ellos tiene una caja en frente y Luis tiene un carrito en la mano... Ahora los dos niños están jugando en la habitación y Luis decide poner su carrito en la caja que tiene en frente mientras Camilo lo observa... Luego Luis se va por un momento... Ahora Camilo se queda jugando solo en la habitación... Cuando Camilo cambia el carrito para la otra caja, Luis se esconde detrás de un árbol mirando lo que va a hacer Camilo... Ahora Luis ha regresado para jugar con su carrito...

Para la evaluación de esta tarea se utilizaron preguntas similares a las descritas en la tarea “¿Dónde está el conejo?”, teniendo en cuenta el cambio específico del contenido que permitía al niño atribuir estados mentales de segundo y tercer orden a los personajes. En el protocolo del evaluador se utilizaron preguntas como: “¿Tú sabes dónde buscará Luis su carrito? ¿Sabe Luis lo que Camilo está pensando?”, que pretenden incentivar al niño a dar respuestas con atributos mentales de los personajes. Por ejemplo, a la pregunta “¿en qué caja cree Luis que está su carrito?”, se asignó un punto si el niño respondía que: “Luis buscará su carrito en la caja azul porque vio cuando Camilo lo cambió”; y un puntaje de cero si atribuía que: “Luis lo buscará en la caja amarilla porque allí fue donde lo dejó”. Los diferentes puntajes sobre el desempeño del niño respecto a las preguntas de segundo y tercer orden se identificaron de acuerdo a las preguntas. Por ejemplo, la metarrepresentación de segundo orden se encuentra conformada por las preguntas: ¿Tú sabes dónde buscará Luis su carrito?, ¿Dónde cree Camilo que Luis va a buscar el carrito?, ¿Sabe Camilo que Luis lo ha visto meter el carrito en la otra caja?; y las de

tercer orden por preguntas como: ¿Camilo sabe que Luis sabe dónde está el carrito?, y ¿Sabe Luis lo que Camilo está pensando? (ver Tabla 2).

Finalmente, la metarrepresentación de segundo y tercer orden global o general, puede ser extraída sumando la puntuación obtenida por los niños en cada una de las tareas, es decir que la puntuación de segundo orden de la tarea “¿Dónde está el conejo?” se suma con la puntuación de segundo orden de la tarea “El carrito de Luis”; este mismo procedimiento se realiza con la metarrepresentación de tercer orden.

Aunque evidentemente, en el diseño de las tareas se hicieron modificaciones de estructura (poner color a las cajas, cambiar el nombre de los personajes, etc.), no se alteró el contenido o base del paradigma, debido a que las modificaciones y adaptaciones a las tareas sobre ToM que han realizado autores como Leslie y Frith (1988), suelen mantener las conclusiones del constructo teórico a las que se llegó en los estudios originales (Benavides y Roncancio, 2009).

5.6.3 Tareas de resolución de conflictos interpersonales.

En el caso de las tareas de resolución de conflictos, se utilizaron diferentes adaptaciones, similares a las planteadas por Macedo y Befi (2011), y Pacurucu (2002). Consistieron en tareas donde el evaluador presenta un problema social incentivado por la confrontación de intereses, como la amistad, la adquisición de bienes, insultos, etc., y un resultado, por ejemplo, el conflicto interpersonal. Finalmente, se pidió a los niños que dieran un tipo de solución, o dijeran lo que los personajes deberían realizar ante tal situación. Estas historietas, como se dijo más arriba, fueron

adaptaciones con dibujos elaborados por el autor de este escrito para el desarrollo de esta investigación. Se procedió de esta forma puesto que no fue posible, en su momento, disponer de instrumentos estandarizados por otras investigaciones que evaluaran el constructo de resolución de conflictos interpersonales en niños pequeños. Para la elaboración de las tareas, se tuvo en cuenta las edades de los niños hacia los cuales se enfocó la investigación y otras observaciones realizadas por estudios como los propuestos por Pacurucu (2002), Boque (2003) y Lean (2008).

Las tareas de resolución de conflictos interpersonales incluyeron narraciones de una situación conflictiva inconclusa que involucraba a dos o más niños; se desarrollaba en ellas un nudo narrativo en el cual discutían o se confrontaban intereses por diferentes motivos, como la amistad de un amigo, insultos, compartir un juguete, ser preferido por un adulto, tener la razón sobre un tema en específico, etc. Todas estas situaciones se caracterizan por finalizar en conflicto. Se seleccionaron dos: una en la que los intereses giraban en torno a una cometa y otra que presentaba un conflicto por la lectura de un libro; luego el evaluador le dijo al niño que los personajes no sabían qué hacer frente a la situación y que él debía narrar como podría solucionarse el inconveniente si estuviese en el lugar de alguno de ellos. La narración de la historia se encontraba acompañada de láminas compuestas de recortes de dibujos similares a los cómics, los cuales se ordenan de acuerdo a la narración lógica de la historieta.

La construcción de las tareas de resolución de conflictos se fundamentó principalmente en la descripción que realizan varios autores sobre el MacArthur Story Stem Battery (Pacurucu, 2002; y Emde, Wolf y Oppenheim, 2003). El cuestionario consta de doce historietas incompletas y que plantea dilemas para el niño; en ellas se encuentran personajes que están involucrados en una

situación, y luego se le pide al niño que diga lo que sucederá después. Este contenido puede ser adaptado por los investigadores para las poblaciones con las que quieren trabajar, manteniendo el contenido problemático de la confrontación de intereses.

La creación de historietas puede enfocarse en codificar aspectos como el contenido y el nivel de coherencia, finalización y argumentación, en los que se puede evidenciar la comprensión de los pensamientos y sentimientos del otro, la ayuda de los personajes, el sentimiento de culpa, la participación y roles, la resolución de conflictos de forma cooperativa, la agresión y gestos hostiles, las ofensas personales, entre otros aspectos. Además, las historietas inconclusas permiten que su final se centre en tópicos que los investigadores desean estudiar, para este caso la resolución de conflictos. Las soluciones que el niño plantea pueden ser usadas como unidades de análisis agrupadas en categorías como: soluciones cooperativas que involucran empatía, ayuda, afectividad; y soluciones físicas, que involucren golpes y romper objetos (Pacurucu, 2002).

Una de las tareas de resolución de conflictos diseñada para esta investigación se encuentra compuesta por seis láminas de recortes, en las que se observa a dos niños y se denominó, “*Se soltó la cometa*”. En ella, el evaluador le presenta al niño las láminas una a una acompañadas de la siguiente narración (ver Anexo 4):

Un día Luis y Camilo se encontraban jugando con una cometa en el parque; mientras Luis sostenía el tronco de cuerda, Camilo elevaba la cometa... en un momento inesperado empezó un viento muy fuerte y Camilo sostenía la cometa de la misma manera para que el viento no se la llevara... al final Camilo no la pudo sostener y Luis empezó a preguntarle por qué había soltado la cometa... Camilo le explicaba que el viento tenía mucha fuerza y

no pudo sostenerla... luego Luis se pone muy bravo porque creyó que Camilo la soltó porque quiso soltarla... y al final los dos niños terminan peleando...

Después de esto, se pide al niño que realice un recuento de la narración, con el fin de controlar que la variable de memoria no influya en el tipo de respuestas que el niño dé a partir de las preguntas que se le realizan como: “Si tú fueras alguno de los niños y estuvieras en esta situación, ¿qué harías?”, “¿por qué harías o no harías eso?”, “¿qué te parece lo que hicieron los niños? ¿Por qué?”. El tipo de respuestas que el niño manifiesta puede ser clasificada dependiendo del tipo de soluciones posibles, fueran físicas, unilaterales, cooperativas, mutuas, etc.

Los resultados permitieron ser agrupados en diferentes tipos de soluciones como las que se especificaron en el marco teórico, entre ellas, intervenciones físicas, como cuando se golpea al otro, intervenciones verbales, insultos y castigos que buscan enseñar una lección; soluciones cooperativas, en las que se evidencian peticiones o sugerencias para que ambas partes del conflicto continúen unidas, convencer al otro o influir en su pensamiento, toma de perspectiva y empatía; soluciones mutuas como conciliar, discutir sobre conflicto, hacer un llamado a la unidad, proponer una solución conjunta o una negociación; soluciones unilaterales de tipo evitativo al decidir no interactuar, excluir al otro, y esperar o aplazar las acciones; soluciones unilaterales implícitas como soborno con objetos, uso de sarcasmos, hacerse la víctima, sobornos interpersonales; y finalmente soluciones unilaterales que buscan la mediación, al apelar a la autoridad. Para la calificación, se otorgó un punto si alguno de estos tipos de solución aparecía en el planteamiento realizado por el niño y luego los resultados fueron totalizados para

conformar grupos de soluciones. Ante la ausencia de algún tipo de solución, se otorgó una puntuación de cero correspondientemente.

Aunque esta investigación sigue algunos de los procedimientos propuestos por algunos autores (Macedo y Befi, 2011), se deben aclarar las variaciones que se realizaron en su interior. La propuesta de Macedo y Befi (2011) consiste en la agrupación por categorías que denominan niveles evolutivos en la solución de conflictos. La división en cuatro niveles corresponden a: soluciones que no se describen en otros niveles (Nivel 0), soluciones físicas (Nivel 1), soluciones unilaterales (Nivel 2), soluciones cooperativas (Nivel 3), y soluciones mutuas (Nivel 4). Al interior de cada uno se pueden encontrar algunas estrategias utilizadas por los niños para solucionar un conflicto determinado. No obstante, la formación de estas categorías no registra un procedimiento fiable para su agrupación, por lo cual, para la presente investigación, se decidió reagruparlas realizando un análisis de contenido que permitiera establecer la pertenencia de las estrategias a alguna forma de solución de conflictos. Tal procedimiento es justificable, debido a que el constructo teórico revisado que subyace a las formas de resolución de conflictos no presenta investigaciones de análisis factorial ni procedimientos estadísticos complejos que soporten la pertenencia de estrategias particulares a una forma de solución de conflicto.

En la tabla 3, se puede observar que no se optó por dividir la soluciones en diferentes tipos de niveles, como aparecía originalmente en el modelo, debido a que no puede garantizarse que los niños que utilicen estrategias del nivel cuatro, por ejemplo soluciones conjuntas, no vuelvan a utilizar otras estrategias pertenecientes a otros niveles, por ejemplo la intervención física, que corresponde al nivel uno. Estos aspectos pueden observarse en el estudio realizado por Macedo y

Befi (2011), en el que se presentan las medias correspondientes a los diferentes niveles de resolución de conflictos y las edades de los niños respectivamente. Allí se evidencia, que los niños más grandes no necesariamente abandonan las formas de resolución de niveles uno y dos.

La selección de algunas de las estrategias de resolución de conflictos y el rechazo de otras también obedeció a criterios de análisis de la confiabilidad con el Alpha de Cronbach, teniendo como punto de partida de la retención de ítems que presentan puntajes superiores a $\alpha \geq .70$.

La reestructuración del modelo mostró que la categoría de soluciones unilaterales, que se encontraba de forma general, quedó compuesta por tres categorías diferentes: unilateral evitativa, unilateral implícita, y unilateral con mediación. Además, se excluyen del modelo las estrategias de no interacción y el soborno con objetos debido a que no eran atribuibles a ninguna de las categorías. Finalmente, la conformación del constructo por el cual se optó en la presente investigación puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3. *Reagrupación formas de solución de conflictos Macedo y Befi (2011)*

Categoría de solución	Sub categoría utilizada
Soluciones físicas	Intervención física
	Intervención verbal
	Castigar al otro
	Castigo para enseñar lección
Soluciones unilaterales evitativas	Excluir al otro
	Esperar y aplazar acciones
Soluciones unilaterales implícitas	Sarcasmo
	Iniciativa, hacerse la víctima
	Soborno interpersonal
Soluciones unilaterales con mediación	Amenaza, contar a otro
	Apelar a la autoridad

Categoría de solución	Sub categoría utilizada
Soluciones cooperativas	Preguntar a otro
	Obedecer órdenes de otro
	Petición, sugerencia o consejo
	Convencer o explicar al otro
	Toma de perspectiva
Soluciones mutuas	Empatía, interferir en el pensamiento
	Conciliar
	Discutir sobre el conflicto
	Llamado a la unidad
	Solución conjunta y negociación

5.7 Procedimiento de recolección de la información

Inicialmente, se realizó un pilotaje de los instrumentos sobre ToM y resolución de conflictos para corregir y adaptar los ítems no comprensibles para los niños. La recolección de la información se realizó en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín con previo aviso a las directivas y obteniendo su consentimiento. Para evitar sesgos en razón de la aplicación del instrumento por parte de diferentes evaluadores, se decidió que sólo un evaluador aplicaría todos los instrumentos.

La evaluación de los niños se realizó en varias sesiones, para evitar la fatiga que pudiese producir aplicar tres instrumentos de manera continua. Después de evaluar a todos los niños que conforman la muestra poblacional, se puntuaron los diferentes instrumentos y se construyó una base de datos en Microsoft Excel, incluyendo las variables de estudio y sus formas operacionalizadas. Luego se procedió a decantar los datos y, finalmente, se exportaron al

software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20 ®, para llevar a cabo los análisis.

Debido a que en el momento de aplicación de las tareas sobre la ToM y resolución de conflictos ocurren sucesos de manera muy rápida, que el investigador puede pasar por alto al valerse sólo del registro en formatos físicos, se propuso que la identificación de ambas tareas fuese guardado en grabaciones de video y audio, que permitieran registrar con detalle la secuencia de conductas o las formas de pensar del niño sobre las historietas, y que posteriormente pudiesen facilitar el proceso de clasificación (Horowitz et al., 2005).

5.8 Plan de análisis

Para realizar el análisis de la información, se construyó una base de datos en la que se contemplaron las puntuaciones directas sobre cada una de las variables estudiadas: habilidades cognitivas, metarrepresentaciones de segundo y tercer orden y resolución de conflictos. Además, las puntuaciones directas de las habilidades cognitivas fueron transformadas a la puntuación estandarizada de la batería Woodcock-Muñoz R (W, y AE)². Las puntuaciones obtenidas en las tareas de la ToM y de resolución de conflictos se asignaron por cada una de las preguntas y, posteriormente, se agruparon en las categorías propuestas en el apartado de variables e instrumentos.

² La batería Woodcock-Muñoz R brinda puntuaciones estandarizadas (W) que permiten ubicar a los niños evaluados en su edad equivalente (AE). Esta valoración indica si el desempeño del niño es correspondiente a su edad.

Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 20 ®. Inicialmente se procedió con un tipo de análisis descriptivo (media, desviación estándar, puntuaciones mínimas y máximas, percentiles, asimetría y curtosis).

Para establecer la normalidad de la distribución de las puntuaciones en cada uno de los instrumentos se utilizó la prueba de Kolmogorov- Smirnov, en vista que la muestra se encontraba conformada por 51 niños y niñas. Los valores presentados superiores a $p > .05$ fueron aceptados como indicadores de una distribución normal. Posteriormente, se realizó este mismo análisis para las variables agrupadas. Tal agrupación se realizó en: habilidades cognitivas como un solo factor, total en metarrepresentaciones de segundo orden, total metarrepresentaciones de tercer orden, y total de soluciones físicas, unilaterales implícitas, unilaterales con mediación, cooperativas y mutuas. Nuevamente se realiza la prueba de normalidad siguiendo los criterios mencionados.

Además, se requirió comparar las puntuaciones en los rangos de edad y según el género. Para comparar los rangos de edad se utilizó ANOVA de un factor con análisis post hoc. La comparación por género se hizo con ANOVA de un factor. Las diferencias significativas fueron aquellas que tuvieron un valor de $p < .05$.

Para realizar el análisis de las correlaciones por medio de la matriz de correlación de Pearson bivariada, se dividió la base de datos en los niños que habían obtenido puntajes bajos y altos (percentil bajo ≤ 25 , percentil alto ≥ 75) en habilidades cognitivas. Un vez segmentado el archivo, se realizó el análisis correlacional y se observó la existencia, y la fuerza de las relaciones entre las variables estudiadas: metarrepresentaciones de segundo y tercer orden, y estrategias de

resolución de conflictos interpersonales. De acuerdo con lo planteado por Vander Stoep y Johnston (2009), se estima que existen correlaciones significativas al presentar una puntuación bivariada inferior a $p = .05$ y con una fuerza superior a $r = .50$.

5.9 Consideraciones éticas

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta, de acuerdo al código deontológico, las disposiciones contempladas en Colombia en la resolución 008430 de 1993, específicamente en el Título II (*De la investigación en seres humanos*), Capítulo 1 (*De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos*). Algunas de ellas son las siguientes.

Artículo 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

Artículo 6. La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios: a) Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen. b) Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos). c) Contará con el Consentimiento Informado y por escrito de los participantes de la investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución. d) Deberá ser realizada por profesionales con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del ser humano bajo la responsabilidad de una entidad de salud, supervisada por las autoridades de

salud, siempre y cuando cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios que garanticen el bienestar del sujeto de investigación.

Artículo 8. En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo sólo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

Artículo 11. Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, observación, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta (Ministerio de Salud, 1993, pp. 1-2).

Los participantes tuvieron derecho al anonimato en todo momento, y se les informó que su identidad personal estaría protegida durante el transcurso del estudio. Igualmente, se les explicó a las directivas de la institución (director, docentes) que los niños tenían derecho a abstenerse de participar; de esta manera, la participación fue voluntaria y en ningún momento tenía un carácter de obligatoriedad, incluso podrían retirarse en cualquier fase del proceso investigativo.

Finalmente, se tuvo en cuenta el consentimiento informado por medio de un formato para que se consignara la participación voluntaria de los niños, adultos responsables, docentes e instituciones educativas.

6. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados encontrados en el trabajo de investigación organizados de acuerdo a los objetivos. Inicialmente, se presentan las características sociodemográficas de la muestra estudiada, tales como la distribución por rangos de edad, grado escolar y género. Luego, se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los niños participantes en cada una de las sub-pruebas de las habilidades cognitivas, ToM y resolución de conflictos, además de una comparación por rangos de edad y género. Finalmente, se exponen las correlaciones entre las habilidades cognitivas y las variables de la ToM y la resolución de conflictos.

6.1 Resultados sociodemográficos

El total de participantes que conformó la muestra evaluada para esta investigación fue de 51 niños, distribuidos de forma homogénea en los tres rangos de edad propuestos; con respecto al género, se evaluaron 25 niños (49%) y 26 niñas (51%). En cuanto a la distribución de los grados escolares, se encontró que la mayor parte de la muestra fue evaluada en el grado primero de básica primaria (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Datos sociodemográficos*

Variable	Descriptor	Frecuencia	%
Edad	Rango 1	17	33.3
	Rango 2	17	33.3
	Rango 3	17	33.3
	Total	51	100
Género	Masculino	25	49
	Femenino	26	51
	Total	51	100
Grado escolar	Preescolar	23	45.1
	Primero	28	54.9
	Total	51	100

6.2 Resultados de las habilidades cognitivas

A continuación se realiza una descripción de los resultados obtenidos por los niños participantes y su desempeño en cada una de las sub-pruebas que evalúan las habilidades cognitivas. Ésta se realiza describiendo las puntuaciones directas, puntuaciones estandarizadas W y AE (*Age Equivalents*; edad equivalente), que aparecen en la batería Woodcock-Muñoz R (WM). Para observar con mayor detenimiento la transformación de las puntuaciones directas a las puntuaciones estandarizadas W y AE, véase el Anexo 5.

6.2.1 Resultados descriptivos generales de las habilidades cognitivas.

En la tabla 5 se presentan los resultados de las puntuaciones directas, que corresponden al número de aciertos que los niños obtuvieron en las sub-pruebas que evalúan las habilidades

cognitivas. También se muestran las puntuaciones W, que corresponden a la transformación de los puntajes directos registrados por los niños al momento de ser evaluados y su equivalente en las puntuaciones medidas estandarizadas en la batería WM. Además, el análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas por los evaluados se realiza con relación a las puntuaciones de las edades equivalentes (AE) registradas en la batería WM (ver Anexo 5).

La media de la puntuación directa de la sub-prueba de memoria para nombres fue de 40.22; al ser transformada a la puntuación estandarizada ($W = 486.73$)³, permite comparar el desempeño de los niños que participaron en la investigación con respecto a la edad equivalente registrada en la batería (Anexo 5). La puntuación W de esta sub-prueba y su equivalente en edad (AE), muestra que los niños obtuvieron un desempeño general de 5 años/ 5 meses. Esta comparación indica que el desempeño de los niños en la sub-prueba de memoria para nombres se encuentra por debajo de la edad registrada al momento de la aplicación (6 años/ 3 meses).

En la sub-prueba de análisis y síntesis, se observa que los niños obtuvieron una puntuación directa de 12.35. La puntuación W fue 476.75. El puntaje AE estandarizado en la sub-prueba, indica un desempeño general de 6 años/6 meses, lo que muestra que el desempeño de los niños es un poco mayor a la edad registrada para la sub-prueba de análisis y síntesis.

La puntuación directa en la sub-prueba de formación de conceptos fue 11.1, el puntaje W fue 481.16 y el equivalente de edad fue 7 años/3 meses. Estos resultados muestran un alto

³ El puntaje W en la batería Woodcock-Muñoz R se extiende entre 380 y 560 en promedio, pero cada sub-prueba tiene puntos de corte diferentes. Ver apartado de instrumentos y anexos. Si el lector desea ampliar la información puede remitirse al manual de la batería (Woodcock y Muñoz, 1996).

desempeño de los niños, debido a que la puntuación obtenida se encuentra por encima de la edad al momento de la evaluación de los niños (Tabla 5).

Es importante mencionar que el desempeño en la sub-prueba de memoria diferida, con la que se buscó evaluar el proceso de recuperación de la información, fue similar al desempeño presentado en la sub-prueba de memoria para nombres, aplicada inicialmente. Los resultados muestran una puntuación directa de 12.65 y una puntuación $W = 482.96$. La AE indica un desempeño de 4 años/0 meses/29 días, lo cual sugiere que el desempeño de los niños participantes se encuentra por debajo de la edad correspondiente al rango 1.

Finalmente, la puntuación directa en comprensión de oraciones fue de 15.86, el puntaje $W = 475.76$ indica un desempeño igual al esperado de los niños participantes, ubicándolos en una edad equivalente de 6 años/6 meses.

Como puede observarse (Tabla 5), al comparar las puntuaciones W obtenidas en cada una de las sub-pruebas que evalúan las habilidades cognitivas con la edad equivalente esperada en la batería WM, se obtiene que los niños presentaron un adecuado desempeño en la mayoría de las pruebas, debido a que las puntuaciones se encuentran acordes con la edad esperada, aunque en algunas sub-pruebas, como las que evalúan memoria, sí se presentaron puntuaciones por debajo de lo esperado.

Tabla 5. *Descriptivos generales de las habilidades cognitivas*

Sub-prueba	Descriptor	Media	DE	Edad promedio	AE (Año/Mes)
Memoria para nombres	Puntuación directa	40.22	9.22	6 años/ 3 meses	5 años/ 5 meses
	Puntaje W	486.73	7.52		
Análisis y síntesis	Puntuación directa	12.35	5.83		6 años/ 6 meses
	Puntaje W	476.75	11.95		
Formación de conceptos	Puntuación directa	11.1	4.82		7 años/3 meses
	Puntaje W	481.16	11.51		
Memoria diferida	Puntuación directa	12.65	6.72		4 años/0 meses/29 días
	Puntaje W	482.96	10.01		
Comprensión de oraciones	Puntuación directa	15.86	4.79		6 años/6 meses
	Puntaje W	475.76	12.72		

Nota: W = Puntuación estándar batería Woodcock-Muñoz R; AE = Puntuación equivalente a la edad planteada en la batería Woodcock-Muñoz R.

6.2.2 Resultados descriptivos de las habilidades cognitivas según el género.

A continuación se realiza una descripción de las puntuaciones obtenidas por los niños y las niñas en las sub-pruebas que evalúan las habilidades cognitivas (ver Tabla 6).

El ANOVA de un factor muestra que sólo hubo diferencias significativas en las dos sub-pruebas de memoria: memoria para nombres y memoria diferida. Las sub-pruebas de análisis y síntesis, formación de conceptos y comprensión de oraciones no presentaron diferencias significativas en cuanto al género.

En la sub-prueba de memoria para nombres se pudo observar diferencias significativas entre niños y niñas ($p = .01$). Se evidencia que la puntuación de los niños ($W = 489.40$) fue más alta

que la obtenida por las niñas ($W = 484.15$), demostrando un mayor desempeño en la sub-prueba al momento de evocar información almacenada relacionada con los nombres de los personajes. El desempeño de los niños corresponde a una AE de 6 años y 2 meses, mientras que el de las niñas se encuentra por debajo, ubicándolas en una AE de 5 años y 3 meses, lo que indica que existen diferencias entre el desempeño de niñas y niños en relación con las edades esperadas.

En cuanto a otras sub-pruebas, como análisis y síntesis, formación de conceptos y comprensión de oraciones, se observan puntuaciones un poco diferentes obtenidas por niños y niñas. Sin embargo, no quiere decir que puedan ser significativas a nivel estadístico, como se constata en la sub-prueba de análisis y síntesis, en la que los niños obtuvieron puntuaciones ($W = 477.84$) un poco diferentes a las niñas ($W = 475.69$), pero a un nivel no significativo (ver Tabla 6).

En la sub-prueba de memoria diferida se observaron diferencias significativas ($p = .00$) entre la media obtenida por los niños ($W = 486.88$) y la media de las niñas ($W = 479.19$); lo cual quiere decir que los niños presentaron un desempeño más alto que las niñas en memoria diferida. También es importante tener en cuenta que el desempeño de los niños corresponde a una edad de 4 años/ 1 meses, mientras que el de las niñas corresponde a 4 años/ 0 meses (ver Tabla 6).

Tabla 6. Análisis comparativo de las habilidades cognitivas por género

Sub-prueba		Media W	DE	AE (Año-Mes)	Sig. bil.
Memoria para nombres	Niños	489.40	6.04	6 años/ 2 meses	.01
	Niñas	484.15	8	5 años/ 3 meses	
Análisis y síntesis	Niños	477.84	13.5	6 años/ 8 meses	.53
	Niñas	475.69	10.41	6 años/ 6 meses	
	Niñas	471.15	9.88	6 años/ 0 meses	
Formación de conceptos	Niños	481.04	13.54	7 años/ 6 meses	.94
	Niñas	481.27	9.44	7 años/ 6 meses	
Memoria diferida	Niños	486.88	8.25	4 años/ 1 meses	.00
	Niñas	479.19	10.25	4 años/ 0 meses	
Compresión de oraciones	Niños	476.24	13.8	6 años/ 6 meses	.80
	Niñas	475.31	11.85	6 años/ 6 meses	

Nota: W= Puntuación estándar batería Woodcock-Muñoz R; AE= Puntuación equivalente a la edad batería Woodcock-Muñoz R; Sig. bil.= Significancia bilateral del ANOVA, se consideran diferencias significativas puntuaciones de $p < .05$.

6.2.3 Resultados descriptivos de las habilidades cognitivas según los rangos de edad.

A continuación se presentan los resultados del desempeño de los niños en las sub-pruebas que evalúan las habilidades cognitivas de acuerdo a los tres rangos de edad. Se consideran diferencias significativas entre las medias de un rango de edad y otro cuando la significancia bilateral es inferior a $p = .05$. La comparación se realizó con el estadístico de ANOVA y prueba post hoc.

Como se puede observar en la Tabla 7, en la sub-prueba de memoria para nombres se obtuvieron medias similares para los tres rangos de edad en las puntuaciones W. Aunque la

media correspondiente a los niños del rango 3 ($W = 488.59$) es más alta que las observadas para los rangos 1 ($W = 485.82$) y 2 ($W = 485.76$), la diferencia no es estadísticamente significativa.

El desempeño en la sub-prueba de análisis y síntesis presenta que las puntuaciones obtenidas por los niños del rango 1 ($W = 472.53$) fueron más bajas que las alcanzadas por los niños de los rangos 2 ($W = 478.82$) y 3 ($W = 478.88$). Sin embargo, no se evidencia diferencias significativas a nivel estadístico entre las medias debido a que el ANOVA no presenta puntuaciones inferiores a $p < .05$. Resultados similares pueden ser observados en las otras sub-pruebas de memoria diferida y de comprensión de oraciones.

La única diferencia significativa se encontró en la sub-prueba de formación de conceptos, en la cual se evaluó la capacidad de los niños para identificar reglas que llevan a la construcción de nuevos conceptos. Específicamente, se encontró que las puntuaciones obtenidas por los niños del rango 1 ($W = 475.35$) y el rango 3 ($W = 484.53$) presentan diferencias significativas a nivel estadístico ($p = .055$). Este análisis indica que, efectivamente, los niños pertenecientes al rango 3 identificaron mayor cantidad de reglas que les permitieron construir nuevos conceptos.

Adicionalmente, al observar la AE de los tres rangos de edad, se encontró que el desempeño de los niños corresponde a edades superiores a cada uno de los rangos correspondientes al momento de la evaluación, es decir que los niños al momento de ser evaluados y registrados en el rango 1 (5 años/6 meses/0 días a 6 años/3 meses/29 días) presentan puntuaciones más altas según la edad equivalente en este tipo de sub-prueba (AE 6 años/ 8 meses).

Tabla 7. Análisis comparativo de las habilidades cognitivas por rangos de edad

Sub-prueba	Rango de edad	Rango edad de contraste	F	ANOVA Post hoc
Memoria para nombres	1 (485.82; DE 8.35) AE 5 años/ 3 meses	2 (485.76; DE 7.5) AE 5 años/ 3 meses	.775	1.000
		3 (488.59; DE 6.73) AE 5 años/ 8 meses		.874
	2 (485.76; DE 7.5) AE 5 años/ 3 meses	3 (488.59; DE 6.73) AE 5 años/ 8 meses		.844
Análisis y síntesis	1 (472.53; DE 10.36) AE 6 años/ 3 meses	2 (478.82; DE 13.27) AE 6 años/ 10 meses	1.626	.380
		3 (478.88; DE 11.61) AE 6 años/ 10 meses		.370
	2 (478.82; DE 13.27) AE 6 años/ 10 meses	3 (478.88; DE 11.61) AE 6 años/ 10 meses		1.000
Formación de conceptos	1 (475.35; DE 11.11) AE 6 años/ 8 meses	2 (483.59; DE 10.83) AE 7 años/ 6 meses	.991	.100
		3 (484.53; DE 10.94) AE 7 años/ 9 meses		.055
	2 (483.59; DE 10.83) AE 7 años/ 6 meses	3 (484.53; DE 10.94) AE 7 años/ 9 meses		1.000
Memoria diferida	1 (484.71; DE 9.59) AE 4 años/ 1 meses	2 (480.29; DE 9.71) AE 4 años/ 0 meses	.930	.617
		3 (483.88; DE 10.74) AE 4 años/ 0 meses		1.000
	2 (480.29; DE 9.71) AE 4 años/ 0 meses	3 (483.88; DE 10.74) AE 4 años/ 0 meses		.906
Compresión de oraciones	1 (471.88; DE 11.69) AE 5 años/ 11 meses	2 (476.41; DE 14) AE 6 años/ 6 meses	1.384	.902
		3 (479.00; DE 12.052) AE 6 años/ 9 meses		.320

Sub-prueba	Rango de edad	Rango edad de contraste	F	ANOVA Post hoc
	2 (476.41; DE 14) AE 6 años/ 6 meses	3 (479; DE 12.052) AE 6 años/ 9 meses		1.000

Nota: Para facilitar la visualización de la tabla, solo aparecen los números correspondientes a los rangos de edad. Rango 1: 5 años/6 meses/0 días a 6 años/3 meses/29 días, Rango 2: 6 años/4 meses/0 días a 6 años/7 meses/29 días, Rango 3: 6 años/8 meses/0 días a 6 años/11 meses/29 días. Se consideran diferencias significativas puntuaciones de $p < .05$.

6.3 Resultados de la teoría de la mente (ToM)

A continuación se presenta la descripción de los resultados obtenidos por los niños participantes en cada una de las tareas (*El carrito de Luis* y *¿Dónde está el conejo?*) que evalúan las metarrepresentaciones de primer y segundo orden. Ésta se realiza describiendo las puntuaciones directas obtenidas de la sumatoria de los ítems correspondientes, como se puede observar en el apartado de instrumentos.

6.3.1 Resultados descriptivos generales de la ToM.

A continuación se presentan los resultados generales que describen el desempeño obtenido por los participantes en las tareas de la ToM (ver Tabla 8). Una de las tareas utilizadas es la que se nombró como *El carrito de Luis* en el apartado de instrumentos; con esta tarea se obtuvo una puntuación de $M = 2.1$ respecto al logro de atribuciones mentalistas de segundo orden. En la historieta *¿Dónde está el conejo?* la puntuación en el logro del segundo orden fue de $M = 5.25$.

El desempeño de los niños para las atribuciones mentalistas de tercer orden presentó una puntuación de $M = 2.59$ en el caso de la tarea *El carrito de Luis*, y de $M = 1.88$ para la tarea *¿Dónde está el conejo?*

Tabla 8. *Descriptivos generales de la ToM*

ToM	Descriptor	Media	DE	Mín	Máx
Segundo orden	Historieta Carrito de Luis	2.1	1.17	0	4
	Historieta ¿Dónde está el conejo?	5.25	1.65	1	8
Tercer orden	Historieta Carrito de Luis	2.59	1.13	0	4
	Historieta ¿Dónde está el conejo?	1.88	0.75	0	3

6.3.2 Resultados descriptivos de la ToM según el género.

En la Tabla 9 puede observarse el análisis comparativo entre niños y niñas, y su desempeño en las tareas sobre ToM. En este análisis se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas, tomando el género como variable de contraste respecto a las atribuciones mentalistas de segundo y tercer orden para las tareas planteadas en esta investigación.

En la tarea *El carrito de Luis*, la puntuación media obtenida en atribuciones mentalistas de segundo orden es de $M = 2.16$ en los niños; mientras que para las niñas es de $M = 2.04$. En la tarea *¿Dónde está el conejo?* se obtuvo una $M = 5.16$ en los niños y una $M = 5.35$ en las niñas. Utilizando ANOVA de un factor para establecer diferencias significativas a nivel estadístico, se encontró que el género no constituye un criterio de diferencias interindividuales en las atribuciones mentalistas de segundo y tercer orden ($p > .05$). En la tarea *El carrito de Luis* y las representaciones de tercer orden, el grupo de niños obtuvo una puntuación ($M = 2.4$)

aparentemente más baja que las niñas ($M= 2.77$); sin embargo, el análisis diferencial no arrojó resultados significativos ($p = .24$).

Este tipo de análisis no permitió establecer diferencias significativas a nivel estadístico entre los niños y las niñas como era lo esperado. Ante preguntas de segundo orden como “¿dónde buscará Luis su carrito?”, debido a que ambos sexos logran acertar con respuestas de este tipo: “*va a buscar en la azul, porque él va a buscar su carrito y va a jugar con él*”; “*en la caja azul, porque lo vio desde cerca*”. Estas respuestas marcan una gran diferencia respecto a la opción errónea en la que el niño o la niña diría que Luis “*buscará en la amarilla, porque él lo puso allí*”.

En cuanto a las diferencias en las respuestas a preguntas que indagan por representaciones de tercer orden, no es posible afirmar que la puntuación de los niños ($M = 1.96$) obtenida en la tarea *¿Dónde está el conejo?* sea superior o diferente a la puntuación obtenida por las niñas ($M = 1.81$). Ante preguntas de tercer orden como “¿los niños saben que el papá los está engañando?”, se encontraron respuestas acertadas del siguiente tipo: “*no, porque el papá no les dijo que había cambiado el conejo*”; “*no, porque estaba solo el niño y no lo vio*”. Estas respuestas no pueden ser entendidas como indicadores de mejor desempeño en las representaciones de tercer orden realizadas por los niños en comparación con las niñas, debido a que la diferencia no alcanza a ser significativa a nivel estadístico ($p = .48$; ver Tabla 9).

Tabla 9. *Análisis comparativo de las tareas de la ToM por género*

Tareas de ToM		Media	DE	Mín	Máx	Sig. bil.
Carrito segundo orden	Niños	2.16	1.25	0	4	.71

	Niñas	2.04	1.11	0	4	
Carrito tercer orden	Niños	2.4	1.15	0	4	.24
	Niñas	2.77	1.11	0	4	
Conejo segundo orden	Niños	5.16	1.8	1	8	.69
	Niñas	5.35	1.55	3	8	
Conejo tercer orden	Niños	1.96	0.84	0	3	.48
	Niñas	1.81	0.69	0	3	

Nota: Sig. bil. = Significancia bilateral ANOVA, se consideran diferencias significativas puntuaciones inferiores a $p = .05$.

6.3.3 Resultados descriptivos de la ToM según los rangos de edad.

Aunque en el estudio se esperaba que los niños tuvieran un desempeño diferente de acuerdo a los rangos de edad en que fueron agrupados, es decir, que los más pequeños (rango 1) presentaran puntuaciones más bajas indicando que ocasionalmente alcanzaban a realizar inferencias de tercer orden, y los más grandes (rango 3) generalmente realizaran este tipo de inferencias, el análisis comparativo del desempeño de los niños por rangos de edad en las tareas de la ToM de segundo y tercer orden no arrojó diferencias significativas. Esto indica que, independientemente de la edad, entre los 5 años/6 meses y los 6 años/11 meses las metarrepresentaciones de segundo orden poseen un alto funcionamiento, no tanto las de tercer orden (ver Tabla 10). El puntaje en la tarea *El carrito de Luis*, en relación con atribuciones mentalistas de segundo orden, muestra que los niños ubicados en el rango 1 ($M = 2.06$), el rango 2 ($M = 2$), y el rango 3 ($M = 2.24$), tuvieron desempeños similares. Aunque en esta tarea se evidencia una leve diferencia entre los rangos 1 y 2 en comparación con el rango 3 en la atribución de aspectos mentalistas de segundo orden, no puede sostenerse que la diferencia sea significativa entre los tres grupos ($p = 1.000$).

En el desempeño de los niños en la tarea de *El carrito de Luis* y la atribución mentalista de tercer orden, se observa que el rango 3 obtuvo, aparentemente, la puntuación más baja ($M = 2.53$). No obstante, no se encontraron diferencias significativas en el logro de atribuciones mentalistas de tercer orden entre estos niños y los otros rangos de edad. Por ejemplo, ante la pregunta “¿qué sabe Luis sobre lo que Camilo está pensando?”, los niños pueden dar respuestas del siguiente tipo: “Yo [el niño] *estoy seguro de que Luis sabe que Camilo piensa que él buscará en la caja amarilla*”. Debido a la complejidad del pensamiento que los niños alcanzan ante este tipo de pregunta, parece extraño que los participantes correspondientes al rango 1 realicen este tipo de deducciones mentales. Sin embargo, no puede argumentarse que los niños de los rangos 2 y 3 lo logran y los niños del rango 1 no, puesto que el análisis post hoc no revela diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos (ver Tabla 10).

Finalmente, los resultados correspondientes al logro de atribuciones mentalistas de tercer orden en la tarea *¿Dónde está el conejo?*, muestran que ante preguntas como “¿qué sabe el papá sobre lo que los niños creen que hay en la caja?”, los niños dieron respuestas como las siguientes: “*el papá está seguro que los niños creen que hay un conejo en la caja*”; “*él es el único que sabe de la mentira que está haciéndole a los niños al hacerles creer que en la caja hay un conejo*”. Incluso algunos de ellos pueden llegar a afirmar que: “*por querer hacer una broma a los niños diciéndoles que hay un conejito; cuando el papá regrese se va a asustar cuando abra la caja porque va a encontrar un gato sin saber por qué*”.

Tabla 10. *Análisis comparativo de las tareas de la ToM por rangos de edad*

Tarea ToM	Rango de edad	Rango edad de contraste	F	ANOVA
------------------	----------------------	--------------------------------	----------	--------------

				Post hoc
Segundo orden Carrito	1	2	.180	1.000
	(2.06; DE 1.25)	(2; DE 1.27)		1.000
		3		1.000
	2	3		1.000
	(2; DE 1.28)	(2.24; DE 1.03)		1.000
Segundo orden Conejo	1	2	.298	1.000
	(5.35; DE 1.22)	(5; DE 1.8)		1.000
		3		1.000
	2	3		1.000
	(5; DE 1.8)	(5.41; DE 1.94)		1.000
Tercer orden Carrito	1	2	.044	1.000
	(2.59; DE 1.12)	(2.65; DE .93)		1.000
		3		1.000
	2	3		1.000
	(2.65; DE .93)	(2.53; DE 1.38)		1.000
Tercer orden Conejo	1	2	.293	1.000
	(1.94; DE .56)	(1.94; DE .83)		1.000
		3		1.000
	2	3		1.000
	(1.94; DE .83)	(1.76; DE .90)		1.000

Nota: Sig. bil.= Significancia bilateral ANOVA, se consideran diferencias significativas puntuaciones inferiores a $p = .05$.

6.4 Resultados de resolución de conflictos

En este apartado se presenta una descripción de los resultados obtenidos por los niños participantes y su desempeño en las tareas sobre resolución de conflictos interpersonales. Estos resultados corresponden a la evaluación realizada por medio de historietas que contenían situaciones hipotéticas de confrontación de intereses entre dos personajes. Se procede realizando comparaciones de las puntuaciones obtenidas de acuerdo al género y los rangos de edad.

6.4.1 Resultados descriptivos generales de la resolución de conflictos.

En la Tabla 11 se puede observar que la forma de resolución de conflictos que presentó la puntuación media más alta en la *Historieta del libro* fueron las soluciones unilaterales con mediación de un adulto ($M = 2.90$), a las que corresponden respuestas como las siguientes: “*El niño debe llamar también a la mamá para que ella le lea el cuento y no peleen*”; “*Daniela tiene que decirle al papá, porque ella es la más grande*”. En orden decreciente, le siguen las soluciones mutuas ($M = 2.57$) y las cooperativas ($M = 2.49$), en las que se encontraron respuestas del siguiente tipo: “*Los niños no deben pelear para que les lean un cuento, deben decirle al papá que se los lea a ambos por igual*”; “*Daniela debe decirle a Luis que ella era de primero y que a él le leerían después, además Luis debería aceptar que él se adelantó a que le leyeran el cuento*”. Resulta interesante la observación de que ambos tipos de soluciones presentan diferencias entre sí, aun cuando tienen la misma cantidad de ítems, es decir, la misma oportunidad de ser puntuadas, como se evidencia en la puntuación mínima y máxima.

En los resultados de la historieta *Se soltó la cometa* se encontró que la media más alta corresponde a las soluciones cooperativas ($M = 2.96$), a las que corresponden respuestas del siguiente tipo: “*Que los dos niños recojan plata entre los dos y compren una cometa nueva*”; “*Como ya se voló la cometa, entonces los niños se pueden ir a jugar juntos a los columpios*”. Estos resultados son seguidos por las soluciones mutuas y unilaterales con mediación de un adulto, que presentan puntuaciones medias iguales ($M = 2.80$); en las últimas se encontraron argumentos como los siguientes: “*Luis debe llamar a su mamá porque Camilo soltó la cometa*”;

“Camilo tiene que decirle a su papá que Luis se molestó y empezaron a revolcarse”. Por último, en las soluciones físicas, aunque tuvieron la misma oportunidad de puntuación máxima de cuatro, se observa que la media continúa siendo más baja ($M = 1.75$). Los evaluados ofrecen soluciones como: *“Camilo se merece el puño por haber soltado la cometa”*; *“Luis le puede pegar una patada a camilo y no volver a ser su amigo para elevar cometas”* (ver Tabla 11).

Un aspecto importante se encuentra en las puntuaciones medias de las soluciones unilaterales implícitas en ambas historietas. La media ($M = .27$) correspondiente a la solución unilateral de la *Historieta del libro* parece ser más baja que la media ($M = .59$) de la historieta *Se soltó la cometa*. Aunque es cierto que se pueden observar diferencias entre las puntuaciones medias, tanto al interior de las historietas y en sus distintas formas de solución como en la comparación entre ellas, no son contrastables porque al interior de cada forma de solución se encuentran diferentes cantidades de ítems, tal y como se presenta en las puntuaciones máximas. En la Tabla 11 se pueden observar las características de las formas de resolución de conflictos correspondientes a las tareas aplicadas a los niños.

Tabla 11. *Descriptivos generales de la resolución de conflictos*

Historieta	Tipo de solución	Media	DE	Mín	Máx
Libro	Físicas	1.82	0.97	0	4
	Unilateral evitativa	0.61	0.60	0	2
	Unilateral implícita	0.27	0.63	0	3
	Unilateral con mediación de adulto	2.90	1.15	0	4
	Mutuas	2.57	1.20	0	4
	Cooperativas	2.49	1.33	0	4
Cometa	Físicas	1.75	1.16	0	4
	Unilateral evitativa	0.67	0.68	0	2
	Unilateral implícita	0.59	0.87	0	3
	Unilateral con mediación de adulto	2.80	1.04	0	4
	Mutuas	2.80	1.02	0	4
	Cooperativas	2.96	1.28	0	4
Total	Físicas	3.57	2.13	0	8
	Unilateral evitativa	1.28	1.28	0	4
	Unilateral implícita	0.86	1.50	0	6
	Unilateral con mediación de adulto	5.7	2.19	0	8
	Mutuas	5.37	2.22	0	8
	Cooperativas	5.45	2.61	0	8

6.4.2 Resultados descriptivos de la resolución de conflictos según el género.

A continuación se presentan los resultados obtenidos al comparar las puntuaciones medias de las estrategias de solución ofrecidas en ambas historietas según el género. Las puntuaciones corresponden al total de la puntuación de los ítems que componen cada historieta.

Se observan diferencias significativas en las soluciones físicas y soluciones mutuas entre niños y niñas, sin embargo los datos no se corresponden con lo esperado. Por cuestiones culturales la expectativa estaba centrada en que las niñas podrían llegar a utilizar más estrategias

de resolución de conflictos de tipo cooperativas, con mediación de adulto, y los niños estrategias enfocadas a las soluciones físicas como patadas, golpes y tirar objetos. Con respecto a las soluciones físicas, la media obtenida por las niñas ($M = 1.92$) es más alta que la obtenida por los niños ($M = 1.72$), lo cual indica que las primeras optaron más por solucionar el conflicto por medio de golpes, empujones, patadas, tirar objetos, entre otros aspectos, como se evidencia en algunas de sus opiniones: *“El niño no puede dejarse hacer eso, él puede pegarle un puño para que ella aprenda a que no debe hacer esas cosas”*; *“el papá debe darle una pela a la niña por grosera, uno no puede ir a empujar a los hermanitos”*.

Otro tipo de soluciones en las que se pudieron observar diferencias significativas son las soluciones mutuas. Como se dijo anteriormente, se esperaba que las niñas presentaran más estrategias de soluciones enfocadas a aspectos cooperativos. Se puede afirmar que la puntuación obtenida por las niñas ($M = 2.96$) es mayor que la obtenida por los niños ($M = 2.16$) a un nivel significativo ($p = .01$). En esta estrategia pueden identificarse respuestas por parte de las niñas como: *“Que los niños se sienten juntos para que el papá les lea a los dos”*; *“no deben pelear, el niño se le adelantó a la niña en la lectura del cuento y debe disculparse, la niña lo empujó y también debe pedir perdón, y el papá le va a leer a los dos”*. En cuanto a las otras formas de solución, aunque aparentemente las puntuaciones medias difieren entre niños y niñas, no se puede argumentar que sean significativamente diferentes, ni que los niños puedan llegar a solucionar conflictos de formas menos cooperativas o con menor mediación de adultos que las niñas (ver Tabla 12).

En los resultados también se encuentran las puntuaciones medias y las diferencias según el género en la historieta *Se soltó la cometa*. Tanto en esta historieta como en la anterior, la media de las niñas ($M = 2.19$) es más alta que la obtenida por los niños ($M = 1.28$) en las soluciones físicas a un nivel estadísticamente significativo ($p = .0001$). En este tipo de solución, las niñas dieron respuestas como: *“Camilo no se puede dejar pegar de Luis, porque o si no se la va a montar y le seguirá pegando, Camilo debe pegarle para que Luis aprenda”*; *“como Luis es tan grosero, Camilo puede coger una piedra o llamar a un amiguito para que le peguen”*. Este tipo de análisis no excluye que los niños solucionen conflictos de forma física, lo que indica es que presentaron en menor proporción este tipo de soluciones en comparación con las niñas.

Respecto a la solución unilateral implícita en la historieta, se encontró que la media obtenida por las niñas ($M = .81$), al ser comparada con la registrada por los niños ($M = .36$), presenta diferencias significativas a nivel estadístico ($p = .01$). Este tipo de soluciones se evidencia en respuestas como: *“Camilo debe irse para su casa y decirle a su mamá que no quiere volver a jugar con Luis”*; *“Luis compra otra cometa y no invitaría a jugar a nadie porque es muy peleón”*; *“al niño que le pegaron tiene que salir corriendo para que no le peguen más”*.

En esta misma historieta, las niñas tendieron a presentar más soluciones mutuas ($M = 2.85$) en comparación con los niños ($M = 2.76$), sin embargo esta diferencia no llega a ser significativa a nivel estadístico; algunos de los argumentos de las niñas son los siguientes: *“Los dos niños no pueden pelear porque saben que el viento se la llevó”*; *“juntar plata los dos niños y comprar otra cometa”*. Asimismo, en las soluciones cooperativas, aunque las niñas registren una media ($M = 3.00$) mayor que la de los niños ($M = 2.92$), la diferencia no es significativa (ver Tabla 12).

También puede observarse en la tabla 12 una tendencia general de las niñas a presentar puntuaciones más altas en la mayoría de estrategias de resolución de conflictos, esto indicaría que utilizan más soluciones en casi todas las categorías de estrategias de resolución de conflictos en comparación con los niños. Sin embargo, al realizar el análisis estadístico al totalizar las puntuaciones de las soluciones (físicas, evitativas, implícita, mediación de adulto, mutuas, cooperativas) de ambas historietas (*historieta del libro e historieta se soltó la cometa*) utilizando ANOVA se encuentra que no existen diferencias significativas en el uso de dichas estrategias ($p = .057$).

Finalmente, para otros tipos de soluciones en ambas historietas, no se evidencian diferencias entre niños y niñas correspondientes a sus respuestas enfocadas a la resolución del conflicto interpersonal que en aquellas se plantea, debido a que no alcanzan a ser significativas a nivel estadístico.

Tabla 12. Análisis comparativo de la resolución de conflictos por género

		Tipo de solución	Media	DE	Sig. bil.
Historieta libro	Soluciones físicas	Niños	1.72	.98	.02
		Niñas	1.92	.98	
	Unilateral evitativa	Niños	.64	.64	.71
		Niñas	.58	.58	
	Unilateral implícita	Niños	.24	.52	.71
		Niñas	.31	.74	
	Unilateral con mediación de adulto	Niños	2.80	1.22	.54
		Niñas	3.00	1.10	
	Soluciones mutuas	Niños	2.16	1.37	.01
		Niñas	2.96	.87	
	Soluciones cooperativas	Niños	2.20	1.38	.13
		Niñas	2.77	1.24	

		Tipo de solución	Media	DE	Sig. bil.
Historieta se soltó la cometa	Soluciones físicas	Niños	1.28	1.02	.00
		Niñas	2.19	1.13	
	Unilateral evitativa	Niños	.72	.68	.59
		Niñas	.62	.70	
	Unilateral implícita	Niños	.36	.64	.01
		Niñas	.81	1.02	
	Unilateral con mediación de adulto	Niños	2.68	1.11	.41
		Niñas	2.92	.98	
	Soluciones mutuas	Niños	2.76	1.01	.08
		Niñas	2.85	1.05	
	Soluciones cooperativas	Niños	2.92	1.41	.07
		Niñas	3.00	1.17	

Nota: Sig. bil. = Significancia bilateral ANOVA, se consideran diferencias significativas puntuaciones inferiores a $p = .05$.

6.4.3 Resultados descriptivos de la resolución de conflictos según rangos de edad.

En la Tabla 13 pueden observarse los resultados y la comparación de las medias obtenidas por los evaluados en los distintos rangos de edad planteados para esta investigación. Los resultados se encuentran distribuidos según el tipo de solución que corresponde al total de las soluciones de ambas historietas.

En lo que respecta a las soluciones unilaterales evitativas, puede observarse que las puntuaciones entre los tres rangos de edad son muy similares: rango 1 ($M = 1.06$), rango 2 ($M = 1.41$) y rango 3 ($M = 1.35$). No se puede, por lo tanto, identificar qué rango de edad presentó con mayor frecuencia este tipo de solución, debido a que el nivel de significatividad ($p = .62$) no

llega a lo esperado. El tipo de solución unilateral implícita tampoco presenta diferencias significativas entre las puntuaciones de los tres rangos de edad ($p = .92$).

En las soluciones unilaterales con mediación de un adulto, se advierte que la puntuación media de los niños pertenecientes al rango 1 ($M = 4.82$) parece presentar diferencias con las de los rangos 2 ($M = 6.06$) y 3 ($M = 6.24$). Estos resultados, aunque no representan puntualmente diferencias significativas a nivel estadístico ($p = .06$), se encuentran muy cerca a la significatividad ($p < .05$). En este caso, los niños del rango 1 prefirieron manifestar soluciones como las siguientes: *“Devolver el golpe al otro niño”*; *“empujarlo y salir corriendo”*. En cambio, los niños de los rangos 2 y 3 pueden llegar a solucionar conflictos con mayor frecuencia llamando a un adulto para que actúe en favor de alguna de las partes. Se encontraron, por ejemplo, las siguientes soluciones: *“Llamar al papá para que le compre una cometa nueva a Luis”*; *“el papá no le va a leer el cuento a Daniela y se va a encerrar a leer con el niño en la habitación”*; *“que el papá castigue al niño porque se adelantó al turno de Daniela”* (ver Tabla 13).

Las puntuaciones medias entre los tres rangos de edad varían entre sí en los resultados para las soluciones mutuas. Los niños del rango 1 ($M = 4.59$) presentaron una puntuación inferior en comparación con los rangos 2 ($M = 5.47$) y 3 ($M = 6.06$). También se observa que la puntuación del rango 3 es más alta que la del rango 2 y constituye la puntuación media más alta entre los tres rangos de edad. Las puntuaciones en este tipo de solución van en un orden escalar, es decir que sugieren que a mayor edad se presenta una mayor posibilidad de solucionar conflictos

mutuamente, sin embargo las diferencias en las puntuaciones medias entre los rangos no es significativa a nivel estadístico ($p = .06$).

Finalmente, el único tipo de soluciones que presenta diferencias significativas a nivel estadístico son las soluciones cooperativas ($p = .02$). La puntuación media más baja es la correspondiente al rango 1 ($M = 4.35$), en orden ascendente se encuentra la del rango 2 ($M = 5.59$) y la más alta es la registrada por el rango 3 ($M = 6.41$). Lo anterior indica un uso más frecuente de soluciones cooperativas a medida que su proceso de desarrollo avanza. Ellas se observaron con menor frecuencia cuando los niños más pequeños intentan solucionar el conflicto presente en las historietas, ya que prefieren ofrecer soluciones que implican mediación de un adulto, del siguiente tipo: “*Deben llamar al papá para que castigue a Luis*”; “*el papá no le va a leer el cuento a Daniela*”. Sólo en pocas ocasiones presentaron soluciones más cooperativas, como: “*Decirle al papá que les lea el cuento a los dos al mismo tiempo*”; “*que los niños le digan al papá que les compre otra cometa*”; “*Daniela y Luis deben compartir el libro por raticos*”. Estas soluciones se ofrecieron en mayor medida por los niños más grandes.

Tabla 13. *Análisis comparativo de la resolución de conflictos por rangos de edad*

Tipo de soluciones	Rango de edad	Rango edad de contraste	F	ANOVA Post hoc
(Libro) Físicas	1 (1.65; DE 1.169)	2 (2.06; DE .899)	.800	0.676
		3 (1.76; DE 0.831)		1.000
	2 (2.06; DE .899)	3 (1.76; DE 0.831)		1.000
(Libro) Unilateral evitativo	1 (0.48; DE 0.514)	2 (0.59; DE 0.618)	1.027	1.000
		3 (0.76; DE 0.664)		0.483
	2	3		1.000

Tipo de soluciones	Rango de edad	Rango edad de contraste	F	ANOVA Post hoc
	(0.59; DE 0.618)	(0.76; DE 0.664)		
(Libro) Unilateral implícito	1	2 (0.35; DE 0.862)	.771	1.000
	(0.35; DE 0.606)	3 (0.12; DE 0.332)		0.863
	2 (0.35; DE 0.862)	3 (0.12; DE 0.332)		0.863
(Libro) Unilateral con mediación adulto	1	2 (3; DE 1.173)	3.633	0.276
	(2.35; DE 1.222)	3 (3.35; DE 0.862)		0.032
	2 (3; DE 1.173)	3 (3.35; DE 0.862)		1.000
(Libro) Mutuas	1	2 (2.76; DE 1.348)	1.860	0.353
	(2.12; DE 1.111)	3 (2.82; DE 1.074)		0.266
	2 (2.76; DE 1.348)	3 (2.82; DE 1.074)		1.000
(Libro) Cooperativas	1	2 (2.65; DE 1.538)	1.391	0.602
	(2.06; DE 1.298)	3 (2.76; DE 1.091)		0.378
	2 (2.65; DE 1.538)	3 (2.76; DE 1.091)		1.000
(Cometa) Físicas	1	2 (2.06; DE 1.088)	3.343	0.075
	(1.18; DE 1.015)	3 (2; DE 1.225)		0.108
	2 (2.06; DE 1.088)	3 (2; DE 1.225)		1.000
(Cometa) Unilateral evitativo	1	2 (0.82; DE 0.809)	.663	0.971
	(0.59; DE 0.507)	3 (0.59; DE 0.712)		1.000
	2 (0.82; DE 0.809)	3 (0.59; DE 0.712)		0.971
(Cometa) Unilateral implícito	1	2 (0.59; DE 1.064)	.074	1.000
	(0.53; DE 0.717)	3 (0.65; DE 0.862)		1.000
	2 (0.59; DE 1.064)	3 (0.65; DE 0.862)		1.000

Tipo de soluciones	Rango de edad	Rango edad de contraste	F	ANOVA Post hoc
(Cometa) Unilateral con mediación adulto	1	2 (3.06; DE 1.197)	1.460	0.307
	(2.47; DE 1.125)	3 (2.88; DE 0.697)		0.749
	2 (3.06; DE 1.197)	3 (2.88; DE 0.697)		1.000
(Cometa) Mutuas	1	2 (2.71; DE 0.985)	2.673	1.000
	(2.47; DE 1.125)	3 (3.24; DE 0.831)		0.086
	2 (2.71; DE 0.985)	3 (3.24; DE 0.831)		0.374
(Cometa) Cooperativas	1	2 (2.94; DE 1.391)	5.631	0.345
	(2.29; DE 1.359)	3 (3.65; DE 0.606)		0.005
	2 (2.94; DE 1.391)	3 (3.65; DE 0.606)		0.259
TOTAL Físicas	1	2 (4.12; DE 1.495)	2.414	0.116
	(2.82; DE 2.038)	3 (3.76; DE 1.751)		0.386
	2 (4.12; DE 1.495)	3 (3.76; DE 1.751)		1.000
TOTAL Unilateral evitativo	1	2 (1.41; DE 1.176)	.479	1.000
	(1.06; DE 0.827)	3 (1.35; DE 1.32)		1.000
	2 (1.41; DE 1.176)	3 (1.35; DE 1.32)		1.000
TOTAL Unilateral implícito	1	2 (0.94; DE 1.638)	.087	1.000
	(0.88; DE 1.166)	3 (0.76; DE 0.831)		1.000
	2 (0.94; DE 1.638)	3 (0.76; DE 0.831)		1.000
TOTAL Unilateral con mediación adulto	1	2 (6.06; DE 2.135)	3.047	0.16
	(4.82; DE 2.038)	3 (6.24; DE 1.091)		0.084
	2 (6.06; DE 2.135)	3 (6.24; DE 1.091)		1.000
TOTAL	1	2	2.994	0.454

Tipo de soluciones	Rango de edad	Rango edad de contraste	F	ANOVA Post hoc
Mutuas	(4.49; DE 1.938)	(5.47; DE 1.972)	4.335	
		3 (6.06; DE 1.298)		0.057
	2 (5.47; DE 1.972)	3 (6.06; DE 1.298)		1.000
TOTAL Cooperativas		2 (5.59; DE 2.347)	4.335	0.257
	1 (4.35; DE 2.262)	3 (6.41; DE 1.417)		0.016
	2 (5.59; DE 2.347)	3 (6.41; DE 1.417)		0.743

Nota: Sig. bil.= Significancia bilateral del ANOVA, se consideran diferencias significativas puntuaciones $p < .05$.

6.5 Resultados del análisis factorial

Con el propósito de evitar la redundancia de los datos en el análisis correlacional, se optó por realizar un análisis factorial que permitiera reducir los datos con bajo peso en las comunalidades y conformar factores gruesos agrupados semánticamente.

Se utilizó el análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal tipo varimax. Se analizaron independientemente las habilidades cognitivas, las metarrepresentaciones de segundo y tercer orden y, finalmente, las estrategias de resolución de conflictos.

Los resultados muestran que las habilidades cognitivas se organizan en dos factores. Uno de ellos corresponde a la *memoria* (memoria para nombres y memoria diferida), mientras que el otro factor se denominó *comprensión* (formación de conceptos y comprensión de oraciones), y los cuales probablemente se relaciona con la capacidad semántica que se observa en cada uno de

los reactivos de la prueba WM (ver Tabla 14). La medida de adecuación muestral KMO fue de .795, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue de $p = .000$. El total de la varianza explicada fue de 83.58%. Con estos datos se evidencia que el análisis factorial y la reducción de dimensiones muestran un constructo más estable y de mejor peso.

La capacidad metarrepresentacional mostró una agrupación en dos factores, conformado el primero de ellos por las metarrepresentaciones de segundo orden, y el segundo por las metarrepresentaciones de tercer orden. El total de la varianza explicada fue de 94.36%.

Las estrategias de resolución de conflictos se agruparon en dos factores. El primero de ellos unió en una sola dimensión las soluciones cooperativas, las soluciones mutuas y las soluciones unilaterales con mediación de adulto; este factor se denominó *soluciones cooperativas*. El segundo factor agrupó las soluciones físicas y las soluciones unilaterales implícitas; ambas estrategias se pueden considerar *soluciones unilaterales*. El total de la varianza explicada fue de 71.597%.

Tabla 14. *Análisis factorial*

Habilidades cognitivas				
Factor	Variable	Peso factorial	Varianza explicada	Comunalidades
1 Memoria	Memoria para nombres	.879	54.985	.862
	Memoria diferida	.941		.886
2 Comprensión	Formación de conceptos	.903	28.602	.817
	Comprensión de oraciones	.844		.779
Metarrepresentación				
1 Segundo orden	Segundo orden	.796	63.422	.634
2 Tercer orden	Tercer orden	.796	36.578	.634

Resolución de conflictos				
1 Cooperativas	Soluciones cooperativas	.804	48.510	.760
	Soluciones mutuas	.848		.730
	Soluciones unilaterales con mediación de adulto	.854		.732
2 Unilaterales	Soluciones físicas	.480	23.087	.559
	Soluciones unilaterales implícitas	.892		.799

6.6 Correlaciones

A continuación se presenta el análisis correlacional de las variables de habilidades cognitivas, metarrepresentaciones de segundo y tercer orden, y resolución de conflictos. Las correlaciones se presentan en apartados diferenciados en puntajes bajos (Percentil ≤ 25) y puntajes altos (Percentil ≥ 75) en las habilidades cognitivas, totalizadas como un único factor. También se segmentó la base de datos siguiendo el criterio de puntajes bajos y altos en comprensión y, finalmente, en metarrepresentaciones de segundo orden y tercer orden.

6.6.1 Correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones bajas en habilidades cognitivas (Percentil ≤ 25).

Como puede observarse en la Tabla 15, no se encontraron correlaciones entre metarrepresentaciones de segundo orden y tercer orden con las estrategias de resolución de conflictos teniendo como criterio las puntuaciones bajas en habilidades cognitivas.

Tabla 15. *Correlaciones entre metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones bajas en las habilidades cognitivas (Percentil ≤ 25)*

		Tipos de soluciones					
		Físicas	Cooperativas	Mutuas	Unilateral evitativo	Unilateral implícito	Unilateral mediación de adulto
Metarrepresentación	Segundo orden Carrito	.358	.032	.009	.137	.182	.024
	Segundo orden Conejo	.324	.196	.163	.213	.372	.126
	Total segundo orden	.397	.155	.113	.090	.351	.101
	Tercer orden Carrito	.049	.047	.276	.075	.075	.270
	Tercer orden Conejo	.173	.148	.146	.398	.000	.401
	Total tercer orden	.084	.146	.370	.230	.070	.176

** La correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel $p < .05$ (bilateral).

6.6.2 Correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas en habilidades cognitivas (Percentil ≥ 75).

En la Tabla 16 se presentan las correlaciones al tener en cuenta las puntuaciones altas en habilidades cognitivas. Se encontró que las correlaciones son significativas entre las metarrepresentaciones de segundo orden en ambas historietas, *El carrito de Luis* ($r = .781$) y *¿Dónde está el conejo?* ($r = .763$), y las soluciones físicas. Igualmente, se observaron correlaciones significativas entre las soluciones mutuas y las metarrepresentaciones de segundo orden en la historieta *¿Dónde está el conejo?* ($r = .736$) y, por ende, también con la puntuación total de metarrepresentaciones de segundo orden ($r = .662$). Además, las metarrepresentaciones de segundo orden en la historieta *¿Dónde está el conejo?* correlacionaron con las estrategias de resolución de conflicto unilaterales con mediación de un adulto ($r = .646$).

Sólo se presentó una correlación significativa entre la metarrepresentación de tercer orden en la historieta *¿Dónde está el conejo?* y las soluciones con mediación de un adulto ($r = .715$). En cuanto a las otras estrategias de resolución de conflictos, no se encontraron correlaciones significativas al tener como criterio las puntuaciones altas en las habilidades cognitivas.

Tabla 16. *Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas en habilidades cognitivas (Percentil ≥ 75)*

		Tipos de soluciones					
		Físicas	Cooperativas	Mutuas	Unilateral evitativo	Unilateral implícito	Unilateral mediación de adulto
Metarrepresentación	Segundo orden Carrito	.781**	.174	.377	-.300	.321	.040
	Segundo orden Conejo	.763*	.417	.736*	.451	.037	.646*
	Total segundo orden	.877**	.186	.662*	.147	.181	.439
	Tercer orden Carrito	.452	.589	.272	.422	.422	.471
	Tercer orden Conejo	.151	.000	.068	.068	.105	.715*
	Total tercer orden	.381	.372	.129	.129	.333	.298

** La correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel $p < .05$ (bilateral).

6.6.3 Correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones bajas en el factor de comprensión (Percentil ≤ 25).

Como puede observarse en la Tabla 17, al realizar el análisis correlacional entre las metarrepresentaciones de segundo y tercer orden y las estrategias de resolución de conflictos, teniendo como criterio las puntuaciones bajas en el factor de comprensión, se encuentra que no se presentan correlaciones.

Tabla 17. *Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones bajas en el factor de comprensión (Percentil ≤ 25)*

		Tipos de soluciones					
		Físicas	Cooperativas	Mutuas	Unilateral evitativo	Unilateral implícito	Unilateral mediación de adulto
Metarrepresentación	Segundo orden Carrito	-.392	.152	-.086	.059	.394	-.197
	Tercer orden Carrito	.123	.061	-.320	-.042	.216	.020
	Segundo orden Conejo	-.063	-.209	-.453	-.151	-.04	-.514
	Tercer orden Conejo	.206	-.02	-.325	.109	.271	-.143
	Total segundo orden	-.186	-.117	-.397	-.102	.103	-.485
	Total tercer orden	.170	.028	-.345	.025	.256	-.054

** La correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel $p < .05$ (bilateral).

6.6.4 Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas en el factor de comprensión (Percentil ≥ 75).

En la Tabla 18, se presentan las correlaciones al tener como criterio las puntuaciones altas (Percentil ≥ 75) en el factor de comprensión. El análisis muestra que las correlaciones son significativas entre metarrepresentaciones de segundo orden en la historieta *¿Dónde está el conejo?* ($r = .727$) y las estrategias de resolución de conflictos de forma física.

Subsecuentemente, también puede observarse que la puntuación total de las metarrepresentaciones de segundo orden presenta una correlación a nivel estadísticamente significativo con las estrategias físicas de resolución de conflictos. En cuanto a las demás estrategias, no se encontraron correlaciones significativas.

Tabla 18. *Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas en el factor de comprensión (Percentil ≥ 75)*

		Tipos de soluciones					
		Físicas	Cooperativas	Mutuas	Unilateral evitativo	Unilateral implícito	Unilateral mediación de adulto
Metarrepresentación	Segundo orden Carrito	.289	.310	.139	-.118	-.367	.310
	Tercer orden Carrito	.276	.280	.103	-.371	-.11	.282
	Segundo orden Conejo	.727**	.326	.535	.404	.088	.545
	Tercer orden Conejo	.225	.016	.087	.227	.384	.267
	Total segundo orden	.611*	.001	.231	.167	-.176	.131
	Total tercer orden	.446	.247	.169	-.154	.221	.037

** La correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel $p < .05$ (bilateral).

6.6.5 Correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas y bajas en tareas de segundo orden.

Como puede observarse (ver Tabla 19), al tener en cuenta las puntuaciones bajas (Percentil ≤ 25) obtenidas por los niños en las tareas de ToM como criterio de análisis, no se presentan correlaciones significativas a nivel estadístico ($p < .05$) entre metarrepresentaciones de segundo orden en las tareas *El carrito de Luis* y *¿Dónde está el conejo?* y las diferentes estrategias de resolución de conflictos.

Por otra parte, al tomar como criterio de análisis las puntuaciones altas (Percentil ≥ 75), se encuentran correlaciones significativas a nivel estadístico entre metarrepresentaciones de segundo orden en la historieta *¿Dónde está el conejo?* y las estrategias de resolución de conflictos unilateral evitativo ($r = .607$) y unilateral con mediación de un adulto ($r = .515$). Esta

correlación indica que los niños que obtienen puntuaciones más altas en metarrepresentaciones de segundo orden presentan estrategias de resolución de conflictos unilateral evitativo como: “antes de pelear por la cometa Luis debe saber que Camilo es un peleón, entonces Luis debe irse”, “el niño es más débil y por eso debe esperar a que le lean el cuento a su hermana”; y también presentan estrategias de resolución de conflictos unilaterales con mediación de un adulto como, por ejemplo: “Luis debe llamar a su papá para que no los deje pelear”, “El niño al ser más pequeño tiene que decirle al papá que él estaba esperando de primero y que la hermanita es una descarada”.

Finalmente, no se observan correlaciones significativas entre metarrepresentaciones de segundo orden y otras estrategias de resolución de conflictos. Es importante señalar que no se presenta el análisis de las correlaciones entre la metarrepresentación y la resolución de conflictos teniendo como criterio las puntuaciones altas y bajas obtenidas por los niños en las tareas de ToM de tercer orden, debido a que muy pocos niños lograron realizar este tipo de metarrepresentación.

Tabla 19. *Correlaciones entre la metarrepresentación y resolución de conflictos en niños que presentan puntuaciones altas y bajas en tareas de segundo orden*

	Puntuaciones bajas (Percentil \leq 25)					
	Físicas	Cooperativas	Mutuas	Unilateral evitativo	Unilateral implícito	Unilateral mediación de adulto
Metarrepresentación segundo orden Carrito	-.105	.205	.205	.258	.253	.073
Metarrepresentación segundo orden Conejo	-.128	-.288	-.182	-.093	-.059	-.203
	Puntuaciones altas (Percentil \geq 75)					
	Físicas	Cooperativas	Mutuas	Unilateral evitativo	Unilateral implícito	Unilateral mediación de adulto

Metarrepresentación segundo orden Carrito	-.003	-.222	.014	-.088	-.026	-.239
Metarrepresentación segundo orden Conejo	.046	.260	.115	.607**	-.056	.515*

7. DISCUSIÓN

El presente estudio pretendió investigar de forma empírica el estado y las posibles relaciones entre las habilidades cognitivas, la capacidad metarrepresentacional y las estrategias de resolución de conflictos interpersonales en niños entre los 5 años/ 6 meses y 6 años/ 11 meses. Además, se realizó un análisis comparativo según el género (masculino-femenino) y la edad (distribuida en tres grupos), y un análisis de las correlaciones entre las habilidades cognitivas (memoria, análisis y síntesis, formación de conceptos, memoria diferida y comprensión de oraciones), teoría de la mente (capacidad para realizar atribuciones mentalistas de segundo y tercer orden en las historietas *El carrito de Luis* y *¿Dónde está el conejo?*) y las formas de resolución de conflictos interpersonales propuestas en el marco teórico.

Las habilidades cognitivas se evaluaron a partir de la aplicación de la batería Woodcock-Muñoz R (WM). Los resultados sugieren que el desempeño de los evaluados en la habilidad de memoria (memoria para nombres y memoria diferida) se encuentra por debajo de los rangos de edad esperados al ser comparados con las edades equivalentes en la prueba. La edad promedio de los niños al realizarse la investigación fue de 6 años y 3 meses, pero presentaron un desempeño que corresponde a una edad inferior.

En lo concerniente a las diferencias de género en las habilidades cognitivas, se encontró que la capacidad para almacenar información en la memoria de trabajo y evocarla en períodos breves de tiempo, y la capacidad para almacenar y evocar información a corto plazo, difieren entre

niños y niñas. Los primeros obtuvieron mejores puntuaciones en las pruebas de memoria para nombres y memoria diferida en comparación con las segundas. Se encontró, entonces, que a los niños se les facilitó más almacenar y recuperar información.

No se encontraron diferencias en las otras habilidades evaluadas. Aunque en las tareas de memoria los niños y las niñas difieren, otros estudios no han encontrado diferencias de género en el desarrollo de habilidades cognitivas ni en las capacidades para almacenar y evocar información (Macedo y Befi, 2011). Sin embargo, otra investigación realizada en Bogotá propone que, al estudiar las habilidades cognitivas con el WISC- IV, se encuentra que las niñas presentan puntuaciones más altas en la sub-prueba de memoria de trabajo que las puntuaciones logradas por los niños (Mejía y Escobar, 2012). Aunque este tipo de diferencia se presenta en esta investigación, los resultados son atribuibles sólo al grupo estudiado debido a que la muestra en sí misma es reducida. Otro tipo de explicación podría radicar en la estructura de la prueba.

Al analizar la estructura de la prueba utilizada en este estudio, se advierte que los personajes (compuestos por varios extraterrestres) obedecen tanto en el aspecto físico como en el nombre a características masculinas y no hacen alusión en ningún momento a tipologías femeninas. Esta estructura de la prueba puede hacer que los personajes masculinos sean recordados más fácilmente por los niños y no por las niñas. Es posible que el bajo desempeño de los niños participantes en la sub-prueba de memoria también pueda explicarse porque deben asociar el nombre extraño, que para ellos no tiene sentido alguno, con imágenes que no corresponden a aspectos de la vida real. Estos elementos constituyen dificultades metodológicas en el momento que se propone evaluar habilidades cognitivas como la memoria. Baddeley (1999) señala que muy poco del aprendizaje en la vida diaria implica material sin sentido y que la psicología de la

memoria que presenta evidencias con este material posee un valor limitado; además, en los últimos años ha habido más interés en utilizar instrumentos relacionados con aspectos reales en lugar de métodos que carecen de sentido para las personas. A partir de un análisis del lenguaje de la prueba, se comprende que no todas las palabras son igualmente fáciles de recordar; en ocasiones, algunas palabras hacen referencia a objetos concretos y permiten formar una imagen visual (por ejemplo, un extraterrestre que se llama Jatrón y su forma es similar a la de un jarrón), aspecto que generalmente hace más fácil recordar los eventos u objetos, en contraste con aquellas palabras abstractas y que se refieren a imágenes más complejas.

Los resultados encontrados en esta investigación no presentan diferencias significativas en términos de los rangos de edad, debido a que se abarca un año entre los tres rangos de edad y es probable que en un tiempo tan reducido no puedan observarse diferencias significativas en el desarrollo. Un aspecto importante sobre el incremento secuencial de las puntuaciones y la edad es aquel que puede observarse en las puntuaciones estandarizadas de la prueba WM, en las que se presenta, efectivamente, que los niños más pequeños obtienen puntuaciones más bajas y los niños de edades más avanzadas obtienen puntuaciones más altas (Woodcock y Muñoz, 1996).

Los modelos del desarrollo de las habilidades cognitivas en la infancia proponen una organización jerarquizada en niveles básicos o primarios y niveles medios o secundarios. Los niveles básicos incluyen diferentes tipos de memoria que fueron evaluados con algunas de las sub-pruebas, como memoria para nombres y memoria diferida. Los niveles medios que incluyen módulos de pensamiento y solución de problemas se evaluaron por medio de dos sub-pruebas, a saber, análisis y síntesis y formación de conceptos (Demetriou, Christou, Spanoudis y Platsidou,

2002). De acuerdo con este planteamiento, el desarrollo del niño es un proceso sistemático en el que las habilidades cognitivas presentan mayor complejidad a medida que crece, aspecto que no sólo se refleja cuando se investiga el desarrollo infantil en rangos de edad amplios, sino también en el estudio de rangos de edad cercanos entre sí, como se propuso en la presente investigación (Gelman y Gottfried, 2006).

Puntualmente, en la única habilidad cognitiva en que se observan diferencias significativas respecto a la edad, es en la capacidad para formar conceptos. Se pudo encontrar que los niños más pequeños, ubicados en el rango 1, presentaron un menor desempeño en la capacidad para formar nuevos conceptos que los niños correspondientes al rango 2; estos últimos, a su vez, obtuvieron puntuaciones más bajas que los niños del rango 3. Este proceso de desarrollo madurativo de las habilidades cognitivas supone que, así como se observa un crecimiento físico en el niño con el transcurso de los años, también se puede encontrar que las habilidades cognitivas tienden a ser más complejas o a presentar un mejor desempeño, menor cantidad de errores, mayor velocidad en el procesamiento de información y menor número de omisiones, los individuos evocan estímulos más fácilmente y con mayor eficacia, entre otros aspectos (Fischer y Bidell, 2006). En la sub-prueba de formación de conceptos, los niños deben categorizar elementos que se asemejan en tamaño, forma, número y color a partir de una regla o principio que permite agrupar los elementos en un conjunto. Esta capacidad ha sido estudiada bajo los modelos de razonamiento analógico. Goswami (2011) plantea que el razonamiento analógico se puede observar en niños pequeños a partir de los dos años, edad en la cual llegan a descubrir la similitud que comparten dos o más objetos, teniendo como base la percepción o la comprensión conceptual. Se espera que los niños de cuatro a cinco años hagan categorizaciones basadas en las

similitud perceptual, pero cuando los niños están comenzando a formar conceptos como tamaño y número, pueden realizar agrupaciones basadas en el conocimiento y en el aprendizaje. En la presente investigación se encontró que los niños logran realizar categorizaciones complejas en las que tienen que aislar forma, tamaño y color para vincular en una misma categoría objetos agrupados por número. Las operaciones cognitivas que la tarea requiere involucra la combinación de tres variables y la selección de sólo una de ellas para poder alcanzar la respuesta correcta. Ante este tipo de situaciones se observa que los niños que cursaban primero de primaria lograron un puntaje de formación de conceptos más elevado. Probablemente este resultado no se deriva sólo de aspectos madurativos, sino que los contenidos escolares orientados a la clasificación también participan en la solución.

En las pruebas que evaluaron la capacidad para realizar atribuciones mentalistas, los niños presentaron puntuaciones que indican el uso de atribuciones de segundo orden. Sin embargo, tuvieron un bajo desempeño en las tareas de tercer orden (cuando el niño se pone en el lugar de otro y, a partir de allí, logra identificar lo que una tercera persona está pensando). Es decir, pudieron llegar a interpretar el estado mental de otras personas con efectividad, pero aún no lograron saber lo que otra persona piensa sobre el pensamiento de alguien más (metarrepresentaciones de tercer orden). Los resultados de diversos estudios indican que, aproximadamente a los seis años de edad, se observa una sofisticada ToM, que no se reduce a la comprensión de las acciones de los agentes sociales en términos de estados mentales, sino que también logra establecer una diferencia entre los estados mentales propios y los de otras personas (Keysar, Lin y Barr, 2003; Whiten y Perner, 1991).

Algunas de las preguntas que buscaron indagar atribuciones mentalistas de segundo orden y que correspondían a la historieta *El carrito de Luis*, como “¿dónde buscará Luis su carrito?”, “¿en qué caja cree Luis que está su carrito?”, “¿qué quería hacer Camilo?”, presentan respuestas que dan cuenta de la comprensión de atribuciones mentalistas de segundo orden. Los niños logran identificar los deseos, las emociones y las intenciones de otra persona como un agente mental. Esta afirmación se ve reflejada en respuestas como: “*va a buscar en la caja azul, porque él sabe lo que Camilo hizo*”, “*en la caja azul, porque lo vio desde cerca*”, “*quería engañar a Luis cambiándole el carrito*”. Los participantes lograron identificar la diferencia entre fenómenos externos y conductuales (cambiar el carrito de caja) en contraposición a fenómenos mentales y estados internos (creencia de los personajes) a edades que oscilan entre los 5 y 6 años, aspectos que también son mencionados y soportados por otras investigaciones (Astington, 1998; Rivière, y Núñez, 2001).

También en la historieta *¿Dónde está el conejo?* y las preguntas de ToM de segundo orden, como “¿qué creen los niños que hay en la caja?”, “¿qué cree el papá que hay en la caja?”, “¿quién cree que hay un gato en la caja?”, los niños ofrecieron respuestas con atribuciones mentalistas de segundo orden, como: “*los niños creen que hay un conejo porque el papá les dijo*”; “*el papá sabe que no hay nada porque él no dejó el conejo, es el niño el que cree*”; “*nadie cree que hay un gato porque el gato es muy silencioso y se metió a escondidas*”.

La coherencia en las atribuciones mentalistas de segundo orden reafirma que, independientemente de la situación, la ToM es un aspecto que se aplica en diferentes contextos y que no necesariamente existe una correspondencia entre los estímulos físicos y la representación

interna, como se refleja en el caso de la historieta en la que no existe un conejo: el evaluado atribuye que los niños de la historieta creen que hay un conejo, o que el gato efectivamente está en la caja y no piensa que alguien lo sepa, errores que se han reproducido en investigaciones anteriores (Chandler et al., 1989; Wimmer y Perner, 1983).

El análisis comparativo de las capacidades para realizar atribuciones mentalistas según los rangos de edad no arrojó diferencias significativas a nivel estadístico. Este resultado va en línea con los aportes de Gutiérrez (2004), quien encontró que niños de aproximadamente 35 meses, al ser comparados con los de 50 meses, no registraron diferencias estadísticamente significativas. Al parecer, a una edad temprana ya han adquirido una ToM que les permite interpretar la mente de otras personas, lo que indica capacidad metarrepresentacional (Perner, 1994). Sin embargo, Bermúdez-Jaimes y Sastre-Gómez (2010) proponen que existen diferencias entre rangos de edad más amplios (un año de diferencia entre una edad y otra) respecto al desempeño en las tareas de falsa creencia, lo que evidencia que un aspecto importante para tener en cuenta al momento de evaluar la capacidad metarrepresentacional infantil es la distribución de los niños en rangos de edad más amplios y no tan próximos (cuatro meses de diferencia cada uno como se hizo en este estudio).

Por otra parte, un aspecto importante sobre el desarrollo de la ToM en el niño es que la mayoría de estudios entre los 1980 y 1990 reportan que los niños no logran realizar atribuciones mentalistas sino hasta los cuatro o cinco años, postura que en la actualidad está siendo modificada por nuevas investigaciones que proponen identificar la ToM a edades más tempranas (Gopnik y Meltzoff, 1998; Gopnik, Meltzoff y Kuhl, 2001; Benavides y Roncancio, 2009). Los

argumentos a favor de esta propuesta radican en que se ha demostrado que los niños aprenden sobre el mundo mediante teorías intuitivas del mundo físico (presentan una mirada fija frente a fenómenos que no se esperan, por ejemplo, a objetos que rompen leyes de la física al desaparecer del espacio), biológico (categorizan aspectos de la biología, como saber que un caballo se diferencia de una vaca por no tener cuernos) y psicológico (atribuyen deseos a otros seres humanos y los diferencian de los propios). Estas observaciones no eran posibles en las investigaciones clásicas, debido a que los métodos tradicionales no permitían identificar los logros del niño en edades más tempranas; por lo tanto, en la actualidad existe mayor riqueza en metodologías que hacen posible realizar investigaciones con bebés de aproximadamente quince meses y que, por lo tanto, obligan a modificar las ideas y teorías sobre el desarrollo del niño que se habían propuesto inicialmente (Gopnik, 2010; Benavides y Roncancio, 2009).

A pesar de esto, es importante mencionar que las puntuaciones entre un rango de edad y otro difieren entre ellas. Por ejemplo, en la tarea de *El carrito de Luis* se observa que los niños más pequeños obtuvieron puntuaciones inferiores a las logradas por los de edad más avanzada en la atribución mentalista de segundo orden. Esto se repite en la tarea *¿Dónde está el conejo?*, en la que el rango 3 mostró una puntuación más alta que las correspondientes a los otros dos rangos de edad. En cuanto a las atribuciones mentalistas de tercer orden o más complejas, no se encuentra un patrón de puntuaciones que indiquen necesariamente que los niños mayores obtienen mejores puntuaciones. Esto corrobora la teorización realizada, en cuanto a que existe un cambio conceptual o una generación de nuevas teorías por parte de los niños a determinada edad, que se ven reflejados en una mayor comprensión de las personas y sus estados mentales; incluso se presenta que los niños llegan a comprender estados mentales más complejos como los de tercer

orden (ver Gráfico 4). Tales cambios inician en una temprana edad con la comprensión de los deseos de las demás personas sin involucrar sus creencias y, finalmente, se hace más compleja al integrar deseos y creencias (Esteban, Sidera y Serrano, 2008).

Finalmente, las diferencias no significativas con ANOVA post hoc entre los rangos de edad y las atribuciones mentalistas observadas presentan congruencia con otros estudios, al mostrar que los promedios de elección de estados mentales incorrectos permanecen en los intervalos de edad registrados como periodos cruciales para el desarrollo de la ToM. Incluso al realizar un análisis intragrupal se observa un mejor desempeño en atribuciones mentalistas con el desarrollo del niño (Puche y Lozano, 1998). Este tipo de resultados se deben a que las consignas propuestas en las historietas sobre el estado mental que tienen los personajes presentan diferentes grados de complejidad al elevar la demanda representacional necesaria para realizar una atribución mentalista. Específicamente, frente a preguntas mentalistas de tercer orden, como “¿qué cree el papá que creen los niños que hay en la caja?” y “¿los niños saben que el papá los está engañando?”, los niños presentan respuestas del siguiente tipo: *“el papá está seguro que los niños creen que hay un conejo en la caja”*; *“él es el único que sabe de la mentira que está haciéndole a los niños al hacerles creer que en la caja hay un conejito”*; *“por querer hacer una broma a los niños diciéndoles que hay un conejito; cuando el papá regrese se va a asustar cuando abra la caja porque va a encontrar un gato sin saber por qué”*. Lo anterior demuestra que sólo algunos niños lograron realizar atribuciones mentalistas no sólo de segundo orden, sino de un estado más complejo de la interacción de mentes como lo es el tercer orden, al igual que en las investigaciones de otros autores (Whiten y Perner, 1991).

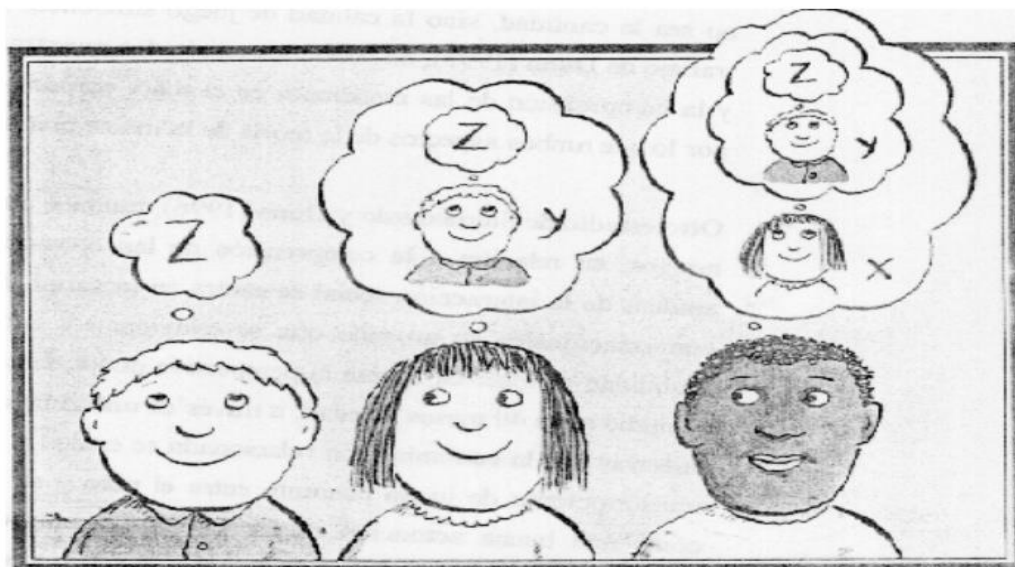


Gráfico 4. Creencias de primer, segundo y tercer orden (Whiten y Perner, 1991).

El análisis comparativo que buscó diferencias en el desempeño de atribuciones mentalistas dependientes del género no encontró sustento. En las historietas *El carrito de Luis* y *¿Dónde está el conejo?*, tanto niños como niñas lograron realizar atribuciones de segundo y tercer orden. Estos resultados han sido reproducidos por otras investigaciones, en que las puntuaciones medias obtenidas por los niños y las niñas en las tareas que involucran ToM no difieren significativamente (Gutiérrez, 2004). No obstante, otros autores como Hughes y Dunn (1998) sugieren la existencia de diferencias de género con respecto al desempeño en algunas habilidades cognitivas, específicamente las referidas al desarrollo y la comprensión del lenguaje, como la comprensión de oraciones, analogías verbales y la comprensión de sinónimos y antónimos. Sin embargo, tal y como se presenta en la presente investigación, no se puede argumentar que esto a su vez implique un mejor desempeño en la toma de perspectiva en las niñas, debido a que este tipo de relación se daría a nivel teórico y no empírico. En definitiva, según los resultados del presente estudio, no puede aducirse que existan diferencias entre niños y niñas sobre la capacidad para la comprensión interpersonal.

Padilla-Mora, Cerdas, Rodríguez, y Fornaguera (2009) evaluaron el desempeño en las tareas mentalistas de primer orden y encontraron diferencias significativas entre niños y niñas, pero sostienen que sólo aparecen leves diferencias en las tareas de segundo orden y que deben ser consideradas con cautela y sujetas a verificación por futuras investigaciones. Otros autores como Charman, Ruffman y Clements (2002) muestran que las diferencias de género en la ejecución de tareas de falsa creencia sólo consisten en una pequeña ventaja para las niñas en relación a los niños, debido a que sólo ocurre cuando los niños se encuentran en edades tempranas, y no continúa ni se sostiene en edades mayores. Aunque algunas investigaciones respaldan la existencia de diferencias de género respecto a la capacidad empática, y arguyen que las niñas presentan una mayor capacidad de respuesta emocional para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y más habilidades para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto de los otros (Garaigordobil, 2009; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006, como se citaron en Garaigordobil y Maganto, 2011), el presente estudio no brinda datos empíricos para sustentar esta perspectiva; al contrario, apoya las propuestas que afirman que no existen diferencias de género en cuanto a la capacidad para realizar atribuciones mentalistas.

En lo que respecta a los resultados obtenidos por los niños participantes en las tareas que evaluaron la capacidad para la resolución de conflictos interpersonales, se registraron diferentes tipos de soluciones a las situaciones hipotéticas de las historietas de acuerdo al rango de edad en que se encontraban los niños. Estos resultados corroboran la propuesta de que los niños pueden encontrar diferentes tipos de soluciones a problemáticas en las que aparece la confrontación de intereses (Macedo y Befi, 2011).

Las estrategias más utilizadas por los participantes fueron las *soluciones unilaterales con mediación de adulto*, en las que se incluyen aspectos como: “*decirle que si no me paga la cometa le digo a mi mamá*” (amenaza); “*decirle al papá para que regañe a Luis*” (contar o preguntar a otro); y “*no hacer nada porque ella es más grande y a los hermanos mayores hay que respetarlos*” (apelar a la autoridad). Otro tipo de estrategias utilizadas son las *soluciones cooperativas* que involucraron aspectos como: “*yo le diría ‘hermanito, hermano, uno no se debe poner a pelear y embravarse con las personas porque el viento sopló*” (petición, sugerencia o consejo); “*decirle que la cometa se la llevó el viento y no ponerse bravos para no pelear, uno no se puede agarrar con los amiguitos así*” (convencer o explicar al otro); “*Luis debe entender que si él hubiera estado sosteniendo la cometa también se le hubiera soltado*” (toma de perspectiva); y “*le digo a la hermanita que a mí también me gustan los cuentos, como a ella, y que por eso también deben leerme a mí*” (empatía, interferir en el pensamiento). Otro tipo de estrategia predominante son las *soluciones mutuas* como las siguientes: “*como son amiguitos deben hablar porque los amigos no pelean*” (discutir sobre el conflicto); “*que le lean el cuento a los dos y sean buenos hermanos* (llamado a la unidad); y “*como los dos son culpables tienen que recoger plata y comprar una cometa*” (solución conjunta y negociación). También, se presenta que las *soluciones físicas* predominaron como estrategia utilizada e incluyen aspectos como: “*embravarse y pegarle también*” (intervención física); “*bobo, bobo porque me pegó*”; “*yo le diría que es un malo y se lo va a llevar el diablo*” (intervención verbal); “*deben regañar a los niños y guardar el libro y no leerle a ninguno nunca más para que aprendan a no pelear*” (castigo para enseñar lección). Finalmente, se encontró que no predominaron estrategias de *soluciones unilaterales evitativas* y *solución unilateral implícita*, como: “*el niño debe llevarse el*

libro para su pieza y leerlo solo hasta que se quede dormido” (excluir al otro), *“esperar, porque si uno pelea es mala educación”*, *“esperar a que me toque mi turno”* (esperar y aplazar acciones), *“yo le digo al papá que él ya lleva mucho tiempo leyendo y que yo soy el menor”* (hacerse la víctima), y *“si no me presta el libro, no es mi mejor hermanito”* (soborno interpersonal).

El análisis respecto al género indica que las niñas ofrecieron en mayor medida soluciones unilaterales en comparación con los niños. Autores como Verbeek et al. (2000) proponen que la gestión en la resolución de conflictos puede presentarse en una forma unilateral y otra bilateral. La primera se caracteriza por acciones oportunistas por parte del agente actor y su falta de consideración por las perspectivas y deseos del oponente, además de ello se observan en el agredido manifestaciones de subordinación; la segunda, en cambio, se caracteriza por ofrecer una toma de perspectiva mutua y, con frecuencia, la conjunción de las metas y expectativas opuestas de las partes en conflicto.

Es importante señalar que, en cuanto a las soluciones físicas, se observa que las niñas presentan puntuaciones más altas que las obtenidas por los niños. Otro tipo de soluciones en las que se pueden observar diferencias son las soluciones mutuas, en las que las niñas obtienen mayor puntuación que los niños. En lo que respecta a las otras formas de solución, aunque aparentemente las puntuaciones difieren entre niños y niñas, no puede argumentarse que sean precisamente diferentes y que por ello presenten aspectos relacionados con que los niños puedan llegar a solucionar conflictos de formas menos cooperativas o con menor mediación de adultos que las niñas. Además, estos resultados del análisis no excluyen que los niños solucionen

conflictos de forma física, lo que indican es que los niños presentan con menor frecuencia que las niñas este tipo de soluciones. Estos resultados van en línea con lo encontrado en el estudio de Macedo y Befi (2011), en el que no se evidencian diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por niños y niñas en las tareas de resolución de conflictos.

Aunque varios autores sostienen que existen diferencias de género en la capacidad empática y la conducta social (Litvack-Miller, McDougall y Romney, 1997; Mestre, Frías y Samper, 2004), los resultados del presente estudio no permiten sostener esta posición. Por lo tanto, se argumenta que el desarrollo del altruismo y de las capacidades sociales involucradas en la resolución de conflictos sugiere que los comentarios mencionados anteriormente en el área de toma de perspectiva y el comportamiento prosocial han llegado a conclusiones generales equívocas, lo cual fue señalado por Underwood y Moore (1982), quienes sugieren que los resultados relativos a la empatía y el altruismo que se involucran en los aspectos sociales no sugieren una asociación fiable respecto a las diferencias entre niños y niñas, debido a que las puntuaciones no son significativamente superiores en las mujeres durante la infancia. Lo anterior, también fue identificado por Tobarí (2003), quien insiste en que si en algún momento de la infancia este tipo de diferencias de género se llegan a presentar, además de ser limitadas, tienden a disminuir con la edad.

Aunque no se observan muchas diferencias estadísticamente significativas, es importante mencionar que algunos aspectos de la resolución de conflictos pueden ser enseñados por los adultos y aprendidos por los niños en edades más tempranas. Por ejemplo, en algunas ocasiones se les enseña a los niños que ellos no deben dejarse golpear de un igual y, en otras, a mantener la

calma cuando aparecen discrepancias y dar la mano cuando han agredido a otro. En otros momentos se puede observar que las formas de resolución de conflictos enseñadas se enfocan en el género, por ejemplo, a las niñas se les dice que ellas no deben pelear y se les motiva constantemente a encontrar formas cooperativas o unilaterales con mediación de adulto.

Es importante mencionar que la posición que otorga el niño a los personajes de las historietas de resolución de conflictos puede identificarse en el tipo de solución que el niño expresa. En el caso de dar la solución teniendo en cuenta a la persona que ha perdido, puede encontrarse que se perciba como alguien que debe aceptar una posición inferior y que confíe en el otro, que ha demostrado ser superior, es decir que, en esta forma de solución, la parte perdedora debería abandonar la situación o tener continuos enfrentamientos sin oportunidad de ganar beneficio alguno (Eibl-Eibesfeldt, 1993). Por ejemplo, en la *Historieta del libro*, cuando Daniela empuja a Luis, que es su hermano menor, se encontró que las soluciones ofrecidas por los niños giran en torno a que él no puede hacer nada porque ella es la hermana mayor y que, si él no lo acepta, ella puede volver a pegarle. En este sentido, los conflictos interpersonales conducen automáticamente a pruebas de poder, en las que finalmente alguno de los contendientes termina imponiéndose utilizando diferentes medios, ya sea la fuerza física, el chantaje emocional, la manipulación de creencias, entre otros. Aunque existen relaciones interpersonales que se fundan sobre la agresión, también se presentan cualidades positivas por las que se identifica al agente que resuelve el conflicto, por ejemplo, ayudar a los demás, arbitrar contiendas y distribuir bienes equitativamente (Eibl-Eibesfeldt, 1993). Por ejemplo, en la historieta *Se soltó la cometa*, se utilizaron soluciones unilaterales con mediación de adulto cuando se identifica que él puede llegar a ser equitativo con ambos niños.

El análisis comparativo por rangos de edad en la resolución de conflictos interpersonales presenta algunos aspectos importantes del desarrollo de la capacidad para utilizar estrategias cuando se presenta una situación conflictiva. Los niños de mayor edad obtuvieron un promedio más alto en el uso de estrategias de solución mutuas y unilaterales con mediación de un adulto en comparación con la media de los pequeños. Además, los más pequeños (rango 1) tendieron en menor medida a ofrecer soluciones cooperativas en comparación con el rango 2, el cual, a su vez, registró puntuaciones un poco más bajas que el rango 3. En definitiva, resulta relevante que los niños buscan soluciones cooperativas cuando su edad es más avanzada, hallazgo que es coherente con otros estudios que revelan que los más pequeños frecuentemente utilizan estrategias de soluciones unilaterales, y los de mayor edad soluciones cooperativas (Macedo y Bepi, 2011).

En ocasiones, los niños que recién gatean tienden a presentar una conducta de tipo cooperativo; ella aparece con fines instrumentales y de utilidad, que no son aprendidos a partir de patrones observados en el comportamiento de una persona adulta, y se realiza indiscriminadamente, incluso con extraños. Más tarde en el desarrollo ontogenético, tal conducta se ve afectada por los juicios que los niños hacen sobre la probabilidad de reciprocidad y por su preocupación por la opinión de los otros miembros del grupo al que pertenecen (Tomasello, 2010), aspectos que pueden reflejarse en las diferentes formas de resolución de conflictos que ofrecen de acuerdo a su edad.

Una característica interesante sobre el desarrollo de los niños y la resolución de conflictos, es que a ellos sólo se les enseña algunas estrategias ante situaciones específicas, pero logran generalizarlas a otras situaciones y utilizan lo aprendido en otras parecidas o similares como si se tratara de una estrategia heurística. Además, siguiendo las observaciones de Tomasello (2010), los niños comienzan a internalizar muchas normas sociales específicas de la cultura a la que pertenecen, que les indica cómo se realizan distintas cosas. Por ejemplo, la selectividad de la cooperación con algunas personas, entre otros aspectos, que ayudan a comprender al niño cómo debe proceder si pretende ser un miembro de un grupo en particular.

Los resultados sugieren que el desarrollo del niño constituye un aspecto fundamental para entender las formas de resolución de conflictos más elaboradas, como la mediación en situaciones en que la negociación directa entre las partes en conflicto puede resultar imposible, y la cooperación, identificada principalmente por la búsqueda del mayor beneficio para ambas personas. No obstante, en todas las culturas los patrones adultos específicos de competencia y cooperación parecen afectar las formas en que los niños manejan los conflictos. En algunos contextos se enseña a los niños a ser cooperativos en diferentes tipos de situaciones independientemente de los intereses, por ejemplo, participando activamente con los otros por el logro de un bien común, ayudando a organizar la habitación para poder salir más rápido a la calle, compartiendo la comida, o ración de dinero, de forma equitativa, etc. En otros contextos, puede llegarse a valorar más la competencia debido a que su objeto o razón denota un mayor valor. Por ejemplo, que en un aula exista solamente un computador que debe ser compartido por muchos niños, y que el acceso del niño al computador se encuentre determinado por tener el mejor desempeño de la clase. Debido a lo anterior, el desarrollo de las capacidades para la

resolución de conflictos en los niños pueden entenderse igualmente en el marco de las relaciones sociales (Aureli y de Waal, 2000).

Continuando con el análisis sobre el desarrollo y el logro de mejores formas de resolución de conflictos, puede decirse que el conocimiento de las habilidades y estrategias apropiadas que el niño utiliza para lograr finalizar un conflicto de forma cooperativa debe aumentar a la mitad de la infancia (aproximadamente a los seis o siete años), e incrementarse con el paso a la adolescencia, debido a que aparece una mayor comprensión de las relaciones interpersonales. Algunos autores, como Verbeek et al. (2000), sostienen que los conceptos que el niño pequeño utiliza para gestionar conflictos radican en la autoridad de los padres, sin embargo, esta base va cambiando con el transcurso de la edad, es decir que, mientras los niños entre tres y cinco años observan que la autoridad de los padres descansa sobre el poder de castigar o recompensar, los niños entre seis y siete creen que deriva de todas las cosas que los padres pueden hacer por ellos, y sólo después de los ocho años de edad aproximadamente, el conocimiento y la habilidad experta de los padres es vista como una razón para someterse a la autoridad, lo cual se muestra en la búsqueda de soluciones unilaterales con mediación de un adulto por parte de los niños mayores.

La capacidad del niño para reconciliarse e integrarse socialmente constituye un indicador exitoso del desarrollo social y requiere la adquisición de habilidades complejas para el manejo de los conflictos. Los conflictos de intereses entre motivos individuales y sociales se han demostrado entre los niños pequeños, aproximadamente a los dos años de edad, en situaciones en las que se observa que los ganadores de un juguete renuncian a él sólo con el fin de participar en una nueva disputa por otro que adquiriría valor para un oponente, conducta que suele continuar

incluso cuando ambos juguetes son copias exactas. Igualmente, para los niños de un año de edad, el atractivo de los juguetes aumenta después de que otra persona lo toca o posee por un momento y esto conlleva a conflictos entre los más pequeños (Verbeek et al., 2000).

Con respecto a los resultados de las relaciones entre las variables de estudio (las habilidades cognitivas, las metarrepresentaciones de segundo y de tercer orden, y la resolución de conflictos interpersonales), se observa que ellos aportan al debate que se presenta en los estudios sobre el tema. Se evidencia que, teniendo como criterio las bajas puntuaciones en las habilidades cognitivas, no se encuentran correlaciones entre las metarrepresentaciones y las estrategias de resolución de conflictos. En contraste, seleccionando a los niños con puntuaciones altas en las habilidades cognitivas, se presentan correlaciones entre las metarrepresentaciones de segundo orden y las soluciones físicas, mutuas y unilaterales con mediación de adulto. Además, resulta importante añadir que las metarrepresentaciones de los niños que llegan a un tercer orden se correlacionan con las soluciones unilaterales con mediación de adulto.

Wilson (2000) plantea que la implicación de las habilidades cognitivas en la metarrepresentación configura un debate que se extiende a la lógica de proposiciones. Muestra, entonces, la postura de lo que él denomina *reduccionismo mínimo*, según la cual las capacidades cognitivas solo pueden entenderse como capacidades del cerebro y del sistema nervioso, que no se relacionan con las capacidades metarrepresentacionales. Esta postura también establece una disyunción entre las habilidades cognitivas y el mundo social, en tanto que las primeras se orientan más a la solución de problemas del mundo físico, y las segundas a la solución de problemas sociales. Wilson (2000) arguye que existe una controversia sobre el tema en cuestión,

en tanto que el papel de la cognición se ha sobrevalorado. Otras investigaciones que hacen parte de la *codificación representacional*, según la taxonomía propuesta por Wilson, muestran que la metarrepresentación requiere inteligencia, solución de problemas, recuerdo, reconocimiento de palabras y desarrollo conceptual. Así, cualquier operación mental inteligente, sea metarrepresentacional o no, necesita de habilidades cognitivas que permitan comprender la situación y realizar combinatorias simples.

En esta misma línea, Dennett (1995), plantea que no es posible pensar una disyuntiva entre las habilidades cognitivas y la capacidad metarrepresentacional. Por el contrario, plantea que la metarrepresentación surge de las habilidades cognitivas. Para apoyar este razonamiento, recurre a datos que muestran que la capacidad para formar representaciones se encuentra en todos los animales con capacidades cognitivas y, en contraste, la capacidad para formar metarrepresentaciones es extremadamente rara. La mayoría de las especies animales que tienen pocas habilidades cognitivas carecen de habilidades metarrepresentacionales. Por el contrario, los animales sociales muy inteligentes, como los primates, tienen capacidades metarrepresentacionales de segundo orden. Si bien el argumento de Dennett (1995) tiene un abordaje evolucionista, su razonamiento es aplicable, aunque teniendo cuidado, a los hallazgos de esta investigación con respecto a las capacidades cognitivas de los niños y las relaciones encontradas entre metarrepresentación y resolución de conflictos.

En cuanto a la relaciones entre las metarrepresentaciones y estrategias de solución de conflictos, se presentó que, tomando como criterio el alto desempeño en el factor de comprensión (sub-pruebas de comprensión de oraciones y formación de conceptos), las

metarrepresentaciones de segundo orden se encuentran relacionadas con las estrategias de soluciones físicas (utilizar patadas, puños, empujar, etc.). Es decir, los niños que realizan metarrepresentaciones de segundo orden como: *“el papá no sabe que hay un gato porque él no dejó nada allí”*, utilizan estrategias de resolución de conflictos físicas como: *“el niño puede tirarle una patada”*; esto indica que no necesariamente al alcanzar metarrepresentaciones de segundo orden se eliminan las posibilidades de utilizar estrategias físicas o se promuevan de alguna manera estrategias cooperativas, mutuas y unilaterales con mediación.

La alta fuerza de la relación que se presenta entre el desarrollo de una comprensión más compleja (comprender oraciones de mayor construcción, formar conceptos que requieren mayor combinatoria) y el alcance de las metarrepresentaciones (representaciones sobre representaciones) apunta a los vínculos entre el lenguaje y las relaciones interpersonales. Si bien los resultados de la investigación son limitados (alcance correlacional) y no se puede plantear explicaciones causales, los resultados encontrados pueden aportar elementos de discusión sobre el tema.

En otras investigaciones como las realizadas por Gopnik y Meltzoff (1999) y Astington y Baird (2005) se encuentran argumentos suficientes que indican el papel que tiene el lenguaje comprensivo y/o expresivo en el desarrollo metarrepresentacional. Gopnik y Meltzoff presentan argumentos bidireccionales según los cuales el lenguaje influye en la ToM y viceversa. En sus estudios, han encontrado que las habilidades lingüísticas y conceptuales y la ToM constituyen por sí mismas un proceso bidireccional de mutua influencia. A su vez, Astington y Baird (2005) proponen que el desarrollo y utilización del lenguaje facilita otros aspectos pragmáticos, como el

desarrollo de la ToM. En esta línea, otras investigaciones en el contexto colombiano muestran que la comprensión de las teorías infantiles de la mente es un aspecto derivado del desarrollo semántico del lenguaje (Bermúdez-Jaimes y Sastre-Gómez, 2010).

Aunque no se realizó un análisis de regresión que permita la identificación de modelos ajustados a la causalidad de una variable sobre otra, es claro que el factor de comprensión se convierte en una variable criterio, en función de la cual varían las correlaciones entre la metarrepresentación y las estrategias de resolución de conflictos.

Regresando al análisis de las metarrepresentaciones de segundo orden y la relación con las estrategias de solución físicas, Cords y Killen (1998) proponen que las interacciones cotidianas de los niños presentan conflictos interpersonales por la confrontación de intereses, tal y como son representadas en las historietas de resolución de conflictos. Además de esto, exponen que la interacción y posible solución que los niños otorguen a la situación son guiadas por las creencias que tienen respecto de las demás personas, es decir que se puede hablar de la ToM como un componente básico de la resolución de conflictos. Dependiendo de estos aspectos, los conflictos y posterior resolución pueden llegar a ser agresivos. Las soluciones físicas empleadas por los niños también tienen en cuenta los estados mentales de sus compañeros, sus intereses y sus creencias. Por eso, cuando los niños infieren que las acciones de sus compañeros van en contra de los intereses propios, es posible que acudan a soluciones físicas.

Otro tipo de soluciones, como las cooperativas, pueden asociarse con la interpretación adecuada de la mente de las demás personas, lo que no excluye otras formas como la

negociación, si se tiene en cuenta el punto de vista de la otra persona y se diferencia de las creencias propias. Finalmente, estas características de la ToM permiten mantener importantes relaciones sociales y, “[...] en el caso de los niños humanos, la participación en la resolución de conflictos también alienta el desarrollo del razonamiento moral y social” (Cords y Killen, 1998, p. 194). En este sentido, Astington y Baird (2005) proponen que en el contexto de las relaciones con otros, el lenguaje (comprensión) y la teoría de la mente (metarrepresentación), debe diferenciarse entre el lenguaje general y otro tipo de lenguaje más mentalista que se refiere a estados y procesos mentales, en el que el uso de verbos mentalistas como pensar, saber y querer pueden ser diferenciados de otras partes de la oración que indican solamente acciones físicas. Al observar las respuestas que los niños otorgan a las preguntas de tipo mentalista, se encuentra frecuentemente que los verbos mentales se presentan como el verbo principal en una oración compleja que tiene una cláusula subordinada o complemento, así: “*Camilo **quería** robarse el carrito de Luis*”, “*el papá no **sabe** que el gato está en la caja*”. Es importante resaltar que las tareas de resolución de conflictos no son ajenas a las atribuciones mentalistas, es decir que en la narración de las historietas, la formulación de las preguntas y posteriormente las respuesta de los niños se evidencian verbos mentales, como: “*Luis y Camilo no pueden pelear porque son amiguitos, y Camilo tiene que **comprender** que Luis no tenía la **intención** de dejar volar la cometa*”, y “*El niño es más pequeño y **sabe** que la hermana es más fuerte que él, por eso debe decirle al papá para que la castigue*”.

Finalmente, se encuentra que los niños que obtienen puntuaciones más altas en metarrepresentaciones de segundo orden proponen las estrategias de resolución de conflictos unilaterales evitativas y unilaterales con mediación de adulto. Cuando los niños evitan la

confrontación con otros y cuando buscan a un adulto para que medie en el conflicto, podemos ver, por una parte, el análisis de la situación conflictiva y, por otra, el análisis de los recursos para afrontar un problema. Esto tiene sentido porque en los conflictos interpersonales existe una información que deviene de las acciones y otra información que se oculta y proviene de las intenciones. En el desarrollo de la ToM, los niños logran adquirir la capacidad para “leer” las intenciones, es decir, los propósitos que subyacen a las acciones. La evidencia muestra que los niños con altas puntuaciones en metarrepresentaciones de segundo orden analizaron el conflicto teniendo en cuenta una red de motivos, metas y deseos (ver los ejemplos de verbalizaciones de los niños descritas en el párrafo anterior).

Para Cutting y Dunn (1999), las relaciones interpersonales introducen un segundo orden en el nivel de complejidad de las experiencias de los niños con sus compañeros. Las relaciones se refieren a los significados, las expectativas y las emociones que se derivan de una serie de interacciones entre dos personas que se conocen entre sí. Debido a que los individuos que interactúan tienen un conocimiento mutuo, la naturaleza y el curso de cada interacción están influenciadas por la historia de las relaciones pasadas entre ellos. Se ha sugerido que el grado de cercanía de una relación está determinada por cualidades tales como la frecuencia y la fuerza de influencia, la diversidad de experiencias y la longitud de tiempo que la relación ha soportado. En una relación estrecha la influencia es frecuente, diversa, fuerte y duradera. Asimismo, las relaciones pueden ser definidas con referencia a las emociones predominantes que los participantes suelen experimentar (por ejemplo, el afecto, el apego o la enemistad). Los niños que inician su periodo de socialización en la escuela presentan evitación del conflicto y hacen más uso de negociación y la separación temporal con el propósito de que sus amistades sean más

estrechas. Usar al adulto como solucionador del conflicto de intereses muestra que los niños preescolares o que inician en la básica primaria son bastante capaces de percibir el mérito relativo de la mediación del adulto en el éxito de resolución de un conflicto.

Los resultados de la investigación presentan una problemática abordada por autores como Bullock, Gelman y Baillargeon (1982), Kassin y Pryor (1985), Kelley (1973), Sedlak y Kurtz (1981) y Shultz y Kestenbaum (1985), que plantean la división teórica entre aspectos relacionados con el mundo físico (causalidad física) y lo que se considera como el dominio social o relacional (causalidad psicológica), sin embargo esta división no indica necesariamente la negación de la interdependencia de las deducciones físicas y las deducciones de psicológicas. Esta diferencia se fundamenta en la naturaleza de los objetos; por ejemplo, aquellos que se atribuyen como agentes con mente y que pertenecen al mundo social, y otros que no corresponden a esta categoría y que se identifican como objetos simplemente. El sistema de conocimiento que el niño utiliza es diferente según el caso, es decir que el sistema para razonar sobre objetos que no poseen mente es de principios lógicos, mientras que sobre los objetos mentales o de causalidad psicológica se utiliza un procedimiento probabilístico (Pérez, 1990). En definitiva, lo que se plantea en esta perspectiva es que los niños pueden distinguir entre constructos mentales y constructos físicos, y utilizan diferentes procesos en concordancia con la naturaleza del objeto.

En correspondencia con lo anterior, los hallazgos amplían la discusión sobre los objetos como agentes mentales y los objetos como agentes físicos. Lo que quiere decir que se debe distinguir entre la capacidad de los niños para interpretar los comportamientos, creencias, deseos e

intenciones de los otras personas, y la atribución de leyes causales a aquellos eventos puramente físicos (Meltzoff, 2002). Consecuentemente, el razonamiento que realiza el niño sobre el comportamiento de las demás personas puede orientarse a la utilización de leyes físicas o psicológicas. Por ejemplo, en la historieta *El carrito de Luis*, en que Camilo realizó la acción física de cambiar el carrito de caja, la intención (acción mental) atribuida puede variar de diferentes maneras, ella puede ser la de querer esconder el carro, pretender llevarse el carro y no jugar con Luis, jugarle una broma a Luis, etc. Esta capacidad de atribución implica que los niños ya han adoptado un aspecto fundamental de la psicología popular que permite entender a las personas dentro de un marco intencional, lejos de ser tratados como objetos solamente físicos (Meltzoff, 2002).

Los argumentos que respaldan una distinción entre el razonamiento de objetos físicos (inanimados), que requiere el uso de las habilidades cognitivas, y el razonamiento sobre objetos con mente (animados), que no sólo requiere de ellas, sino que también utiliza la atribución de intenciones, son fundamentalmente dos. En primer lugar, esta distinción surge en la primera infancia y presenta correlatos neurofisiológicos, además es uniforme en todas las culturas y, esencialmente, es útil para la adquisición de una gama más amplia y compleja de comprensión del mundo, que se posibilita a partir de la división entre las atribuciones de los estados mentales y las atribuciones biológicas o físicas. La otra razón “mentalista” da más claridad a los debates teóricos sobre la naturaleza del desarrollo cognitivo del niño al considerarse preguntas que indagan en la modularidad de los sistemas cognitivos, el surgimiento de la ToM infantil a partir de aspectos físicos y exclusivamente perceptuales, la cognición humana como dominio general o

específico, el momento del desarrollo en que los niños construyen teorías psicológicas y las diferencian de la teoría biológica, entre otras preguntas de interés (Gelman y Opfer, 2002).

8. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación se presentan partiendo de una conclusión general que involucra la síntesis de la correlación entre las variables. Luego de ello, se puede observar otra parte sobre el estado de las habilidades cognitivas, la comparación entre los rangos de edad y el género. Otro apartado hace referencia a la capacidad metarrepresentacional, las diferencias entre rangos de edad y el género. Finalmente, se retoman las formas de resolución de conflictos en general y la comparación por rangos de edad y el género.

Se hace necesario resaltar, como se hizo en el apartado anterior, que a pesar de que no se realizó un análisis de regresión que permitiera identificar modelos ajustados a la causalidad de una variable sobre otra, los resultados muestran que el factor de comprensión se convierte en una variable criterio, en función de la cual varían las correlaciones entre metarrepresentación y estrategias de resolución de conflictos.

El análisis correlacional indicó que, al tener como criterio las puntuaciones bajas (habilidades cognitivas, comprensión, y metarrepresentaciones de segundo orden), no se encontraron correlaciones entre metarrepresentaciones de segundo orden y tercer orden con las estrategias de resolución de conflictos. Solo pueden observarse relaciones entre las variables cuando se tiene como criterio de comparación las puntuaciones altas (habilidades cognitivas, comprensión, y metarrepresentaciones de segundo orden). En este caso, se observan relaciones entre metarrepresentaciones de segundo orden en ambas historietas (*El carrito de Luis* y *¿Dónde está*

el conejo?) con las soluciones físicas, soluciones mutuas, y las estrategias de resolución de conflicto unilaterales con mediación de un adulto. También se presentan relaciones entre metarrepresentaciones de segundo orden y las soluciones físicas. Estos resultados indican que usar este último criterio de comparación posibilita identificar las correlaciones entre metarrepresentaciones de segundo orden con las estrategias de resolución de conflictos. En este caso, las correlaciones indican que los niños que obtienen puntuaciones más altas en metarrepresentaciones de segundo orden presentan estrategias de resolución de conflictos unilateral evitativo, por ejemplo, *“antes de pelear por la cometa Luis debe saber que Camilo es un pelión, entonces Luis debe irse”*, *“el niño es más débil y por eso debe esperar a que le lean el cuento a su hermana”*, y por lo tanto llegan a presentar estrategias de resolución de conflictos unilaterales con mediación de un adulto, por ejemplo, *“Luis debe llamar a su papá para que no los deje pelear”*. Asimismo, las metarrepresentaciones de los niños que llegan a un tercer orden se correlacionan con las soluciones unilaterales con mediación de adulto.

Se observó que las habilidades cognitivas de los niños participantes, al ser comparadas con las puntuaciones de la batería Woodcock-Muñoz R, indican que el desempeño en la sub-prueba memoria para nombres se encuentra por debajo de la edad registrada al momento de la aplicación (6 años/ 3 meses); este tipo de resultados es similar en la sub-prueba de memoria diferida. En cambio, en la sub-prueba de análisis y síntesis, presentaron un desempeño un poco mayor (6 años/6 meses) que al de la edad registrada al momento de la evaluación (6 años/ 3 meses), este resultado es similar en la sub-prueba de formación de conceptos. Finalmente, en la sub-prueba de comprensión de oraciones se observó un desempeño igual al registrado en la batería.

La comparación de las habilidades cognitivas según los tres rangos de edad indica que los niños del rango 1 presentaron un menor desempeño en la capacidad para formar conceptos que los ubicados en el rango 2, y que los pertenecientes al rango 3 mostraron un mejor desempeño en esta habilidad. De esta forma, se evidencia un proceso madurativo y de incremento de complejidad, que implica presentar menor cantidad de errores, una mayor velocidad en el procesamiento de información y un menor número de omisiones, evocar fácilmente estímulos, entre otros aspectos. Aunque no se observaron diferencias significativas a nivel estadístico respecto a la otras habilidades cognitivas (memoria, análisis y síntesis, comprensión de oraciones), es relevante mencionar que las puntuaciones se incrementaron en relación con la edad. En las tareas que evaluaron la memoria, los niños más pequeños evocaron menor cantidad de ítems que los niños más grandes. También en la prueba de análisis y síntesis de información, los niños mayores presentaron puntuaciones más altas que los pequeños. Finalmente, en lo que respecta a la habilidad para comprender oraciones, los más grandes llegaron a comprender enunciados de mayor complejidad.

La comparación de las habilidades cognitivas entre niños y niñas evidencian diferencias significativas en las dos sub-pruebas de memoria, memoria para nombres y memoria diferida, en las que los niños demostraron un mayor desempeño en la sub-prueba al momento de evocar información almacenada relacionada con los nombres de los personajes. En cuanto al resto de habilidades evaluadas en las sub-pruebas análisis y síntesis, formación de conceptos y comprensión de oraciones, no se observaron diferencias significativas a nivel estadístico que evidencien un mejor desempeño de habilidades cognitivas en relación con el género.

El desempeño de los niños en las tareas que evaluaron sus capacidades para realizar atribuciones mentalistas (*El carrito de Luis* y *¿Dónde está el conejo?*) indica la presencia de atribuciones de segundo orden, que posibilitan interpretar el estado mental de otros con efectividad. Por lo tanto, se observó una sofisticada teoría de la mente, que no se reduce solamente a la comprensión de las acciones de los agentes sociales en términos de estados mentales, sino que también logra establecer una diferencia entre los estados mentales propios y los de otros.

El análisis comparativo de las capacidades para realizar atribuciones mentalistas según los rangos de edad no mostraron diferencias significativas a nivel estadístico, por lo que no es posible dar cuenta de un mejor desempeño en los niños pertenecientes a los rangos de edad más altos en comparación con los rangos bajos, aunque es importante tener en cuenta que las puntuaciones que se presentan aparecieron de forma escalar a medida que se avanzaba en edad. Es decir que, independientemente de la edad entre los 5 años 6 meses y los 6 años 11 meses, las metarrepresentaciones de segundo orden poseen un alto funcionamiento y pueden llegar a realizar atribuciones mentalistas de segundo orden, como *“los niños creen que en la caja hay un conejo porque el papá le dijo al niño”* y *“el papá cree que en la caja no hay nada, porque él sacó el conejo y no vio cuando el gato se metió”*. En cuanto a las atribuciones mentalistas de tercer orden, tampoco se observan diferencias según los rangos de edad, es decir que los niños, independientemente de su rango de edad, pueden presentar respuestas como *“el papá está seguro que los niños creen que hay un conejo en la caja”* y *“él es el único que sabe de la mentira que está haciéndole a los niños al hacerles creer que en la caja hay un conejo”*.

El desempeño de niños y niñas en las pruebas de atribuciones mentalistas no evidenció aspectos que puedan ser identificados como argumentos de que niños y niñas se diferencien en su capacidad metarrepresentacional. El análisis no permitió establecer diferencias entre los niños y niñas ante preguntas de segundo orden como “¿dónde buscará Luis su carrito?”, debido a que tanto los niños como las niñas logran acertar con respuestas tales como “*va a buscar en la azul, porque él va a buscar su carrito y va a jugar con él*” y “*en la caja azul, porque lo vio desde cerca*”. Así mismo, ante preguntas de tercer orden como “¿los niños saben que el papá los está engañando?”, se encuentran respuestas acertadas del siguiente tipo: “*no, porque el papá no les dijo que había cambiado el conejo*”; “*no, porque estaba solo el niño y no lo vio*”. Estas respuestas no pueden ser atribuidas como indicadores de mejor desempeño en las representaciones de tercer orden realizadas por los niños en comparación con las niñas. En conclusión, según los resultados de la presente investigación, no es posible afirmar que las atribuciones mentalistas de segundo orden y tercer orden difieren según el género.

Al evaluar la capacidad para la resolución de conflictos interpersonales en el grupo de niños por medio de situaciones hipotéticas de confrontación de intereses entre dos personajes, se encuentran diferentes tipos de soluciones, como soluciones físicas (“*Camilo se merece el puño por haber soltado la cometa*”), unilaterales (“*El niño debe llamar también a la mamá para que ella le lea el cuento y no peleen*”), cooperativas y mutuas (“*Los niños no deben pelear para que les lean un cuento, deben decirle al papá que se los lea a ambos por igual*”).

Los resultados comparativos de las capacidades para la resolución de conflictos interpersonales según los rangos de edad indican que los niños pequeños ofrecieron menos

soluciones cooperativas en comparación con los mayores. Aquellos frecuentemente utilizaron estrategias de soluciones unilaterales, y los de más edad, escogieron soluciones cooperativas. Lo anterior indica un mejor desempeño de los niños en el uso de soluciones cooperativas a medida que su proceso de desarrollo avanza. Las estrategias de solución de conflictos de los niños más pequeños involucran la mediación de un adulto: *“Deben llamar al papá para que castigue a Luis”*, *“el papá no le va a leer el cuento a Daniela”*, y sólo en pocas ocasiones llegan a presentar soluciones más cooperativas, como: *“Decirle al papá que les lea el cuento a los dos al mismo tiempo”*, *“que los niños le digan al papá que les compre otra cometa”*, *“Daniela y Luis deben compartir el libro por raticos”*, que son propuestas en mayor medida por los niños más grandes.

Finalmente, al analizar las estrategias de solución de conflictos según el género, se observó que las niñas tienden a proponer estrategias de soluciones físicas en mayor medida que los niños, lo cual indica que optan por solucionar el conflicto por medio de golpes, empujones, patadas, tirar objetos, entre otros aspectos, y que puede evidenciarse en opiniones como: *“El niño no puede dejarse hacer eso, él puede pegarle un puño para que ella aprenda a que no debe hacer esas cosas”*. Sin embargo, esto no indica que los niños no utilizan este tipo de estrategia, sino que la proponen con menor frecuencia. También puede observarse que las niñas tienden a utilizar más estrategias de resolución de conflictos que implican soluciones mutuas, como *“que los niños se sienten juntos para que el papá les lea a los dos”*. Y, por último, se observa que las niñas presentan frecuentemente estrategias de soluciones unilaterales implícitas, como: *“Camilo debe irse para su casa y decirle a su mamá que no quiere volver a jugar con Luis”*. Es importante señalar que este tipo de resultados no indican necesariamente que los niños no presenten

estrategias de resolución de conflictos similares a las de las niñas, lo que sugieren es que las niñas tienden a utilizar en materia de ocasiones las estrategias de resolución expuestas en este apartado.

9. RECOMENDACIONES

A continuación, a partir del análisis teórico y la evidencia empírica que presenta la investigación sobre las tres variables de estudio (habilidades cognitivas, ToM y resolución de conflictos), se nombran algunas recomendaciones que deben ser tenidas en cuenta al realizar futuras investigaciones.

Respecto a la evaluación de las habilidades cognitivas, la metodología de las investigaciones puede mejorarse utilizando varios instrumentos, por ejemplo, la batería R Woodcock-Muñoz y el WISC-R (Escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada). El objetivo de este procedimiento sería contrastar las puntuaciones que arrojan cada una sobre las diferentes habilidades cognitivas que evalúan y poder realizar análisis correlacionales con las tareas de resolución de conflictos y ToM, lo cual ampliaría significativamente los resultados y la discusión en este tipo de investigaciones.

Es frecuente encontrar investigaciones sobre ToM y las tareas clásicas para su evaluación, sin embargo, no se dispone de la existencia de varios instrumentos propiamente dichos que involucren una variación y un contraste estadístico que puedan correlacionarse realmente con las puntuaciones estandarizadas de otras pruebas como las utilizadas para evaluar las habilidades cognitivas. La recomendación en este punto implica el desarrollo de investigaciones que involucren la estandarización de instrumentos para evaluar la ToM, así como aquellos que pretenden evaluar las capacidades para la resolución de conflictos interpersonales.

En cuanto a la resolución de conflictos interpersonales, debe tenerse en cuenta variar las historietas considerando el género, es decir, intentar que involucren diferentes tipos de situaciones en las que se confronten los intereses de niños con niñas, niños con otros niños, niñas con otras niñas. Además, estas historietas deben incluir diferentes tipos de objetos, por ejemplo, en las historietas en las que los personajes son solamente niñas, proponer situaciones de control en las que el objeto de interés no sea culturalmente atractivo para ellas (un robot) y otra historieta en la que se encuentre un objeto valorado por ellas (una muñeca); de igual manera, esta observación podría aplicarse a las historietas en que solamente se encuentran niños. Este tipo de recomendación se sustenta en que las diferentes formas de resolución de conflictos varían dependiendo del objeto de interés por el que existe la confrontación.

Finalmente, un aspecto importante para tener en cuenta al realizar futuras investigaciones relacionadas con la ToM y la resolución de conflictos es el desarrollo del lenguaje en el niño, debido a que en las investigaciones frecuentemente se utilizan tareas clásicas que involucran la verbalización del niño, y en su interior aparecen aspectos como el uso de algunos verbos mentalistas vinculados a emociones y la capacidad de realizar atribuciones mentalistas complejas.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Amador, J., Idiazábal, M., Sangorrín, J., Espadaler, J. y Forns, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 14(2), 350-356.
- Antonietti, A., Liverta Sempio, O. y Marchetti, A. (2006). *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer.
- Apperly, I. (2011). *Mindreaders: The Cognitive Basis of "Theory of Mind"*. New York: Psychology Press.
- Ardila, A. (1997). Trastornos específicos del aprendizaje. En M. Roselli, A. Ardila, D. Pineda, y F. Lopera (Eds.), *Neuropsicología infantil* (pp. 155-185). Medellín: Prensa Creativa.
- Ardila, A. y Moreno, C. (1979). *Aspectos biológicos de la memoria y el aprendizaje*. México DF: Trillas.
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. W. y Baird, J. A. (2005). Introduction: Why language matters. En J. W. Astington, y J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Astington, J. W., Pelletier, J. y Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology*, 20, 131-144.

- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control. En R. Atkinson, R. Shiffrin, K. Spence y J. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Aureli, F. y De Waal, F. B. M. (2000) Why Natural Conflict Resolution? En F. Aureli, y F. De Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp. 3- 10). California: University of California Press.
- Babbitt, E. F. (Octubre de 2012). *Crónica ONU*. Recuperado del sitio de internet de Organización Naciones Unidas: <http://www.un.org/wcm/content/site/chronicle/lang/es/home/archive/issues2011/pursuingpeace/conflictresolutionandhumanrightsinpeacebuilding>
- Baddeley, A. (1999). *Essentials of human memory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Báez, A., Cabiya, J. y Margarida, M. (1995). Validez de la escala de memoria Wechsler con una muestra previamente diagnosticada con enfermedad de Alzheimer. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27(2), 231-248.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria Humana: Investigación y teoría. *Psicothema*, 11(4), 705-723.
- Ballesteros, S., Reales, J. y Manga, D. (1999). Memoria implícita y memoria explícita intramodal e intermodal: Influencia de las modalidades elegidas y del tipo de estímulos. *Psicothema*, 11(4), 831-851.
- Barnett, S. y Ceci, S. (2005). The role of transferable knowledge in intelligence. En R. Sternberg y J. Pretz (Eds.), *Cognition y intelligence: Identifying the mechanism of the mind* (pp. 208-224). New York: Cambridge University Press.
- Bazerman, M., y Neale, M. (1993). *La negociación racional en un mundo irracional*. Barcelona: Paidós.

- Beland, K. (1996). A schoolwide approach to violence prevention. En R. Hampton, P. Jenkins y T. Gullotta (Eds.), *Issues in Children's and Families' Live, Vol. 4- Preventing violence in America* (pp. 209-231). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
doi:10.4135/9781483327457.n11
- Benavides, J. y Roncancio, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre teoría de la mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 297-310.
- Benavides, J. y Roncancio, M. (2011). Tres debates fundamentales en el campo de la teoría de la mente: Aspectos teóricos y metodológicos. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 109-118.
- Bermúdez-Jaimes, M. B., y Sastre-Gómez, L.V. (2010). Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años. *Universitas Psychologica*, 9(3), 849-861.
- Bjorklund, D., Cormier, C. y Rosenberg, J. (2005). The evolution of theory of mind: Big brains, social complexity, and inhibition. En W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler y B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind* (pp. 147-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blijd-Hoogewys, E. M., van Geert, P. L., Serra, M., y Minderaa, R. B. (2008). Measuring theory of mind in children: psychometric properties of the ToM storybooks. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 38, 1907-1930. doi:10.1007/s10803-008-0585-3
- Boque, M. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Botella, J. (2000). Algunos problemas metodológicos en el estudio de la atención selectiva. *Psicothema*, 12(2), 91-94.

- Bower, G. (2000). A Brief History of Memory Research. En E. Tulving y F. I. M. Craik (Eds.). *Oxford Handbook of Memory, The 1st Edition* (pp. 4- 32). Oxford: Oxford University Press.
- Broadbear, B. C. y Broadbear, J. T. (2000). Development of conflict resolution skills in infancy and early childhood. *The International Electronic Journal of Health Education*, 3(4), 284-290.
- Bullock, M., Gelman, R. y Baillargeon, R. (1982). The development of causal reasoning. En W. Friedman (Ed.) *The developmental psychology of time* (pp. 209-254). New York: Academic Press.
- Butovskaya, M., Ljungberg, T., Lunardini, A. y Verbeek, P (2000). A multicultural view of peacemaking among young children. En F. Aureli y F. de Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp. 243-258). California: University of California Press.
- Camacho, V. (2005). Mentiras, relevancia y teoría de la mente. *Pragmalingüística*, 13, 51-64.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y García, J. (1995). *Lecturas de psicología del pensamiento, razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A
- Carlson, S., Moses, L. y Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11, 73–92. doi:10.1002/icd.298
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castillo, A. y Paternina, A. (2006). Redes atencionales y sistema visual selectivo. *Universitas Psychologica*, 5(2), 305-325.

- Chandler, M., Fritz, A. y Hala, S. (1989). Small scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child development*, 60(6), 1263-1277.
- Charman, T., Ruffman, T. y Clements, W. (2002). Is there a gender difference in false belief development? *Social Development*, 11(1), 1-10. doi:10.1111/1467-9507.00183
- Clayton, C., Ballif-Spanvill, B. y Hunsaker, M. (2001). Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict-resolution, and peace programs for elementary school children. *Applied and Preventive Psychology*, 10(1), 1-35. doi:10.1016/S0962-1849(05)80030-7
- Cohen, M. A., Horowitz, T. S. y Wolfe, J. M. (2009). Auditory recognition memory is inferior to visual recognition memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(14), 6008–6010. doi:10.1073/pnas.0811884106
- Colmenero, J. (2004). La atención y su papel en la experiencia consciente. *Anales de psicología*, 20(1), 103-126.
- Contri, D. (2011). Empathy and barriers to altruism. *Peace and conflict review*, 6(1), 1-16.
- Conners, C. K. (1995). *CPT Conners' Continuous Performance Test*. Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Cords, M., y Killen, M. (1998). Conflict resolution in human and nonhuman primates. En J. Langer y M. Killen (Eds.) *Piaget, Evolution, and Development* (pp. 193- 220). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cutting, A. L., y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotions understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.

- Cutting, A. L., y Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-87. doi:10.1348/026151005X70337
- D'Andrea, M. y Daniels, J. (1996). Promoting peace in our schools: Developmental, preventive, and multicultural considerations. *School Counselor*, 44(1), 55-64.
- Dai, D. Y. y Sternberg, R. J. (2004). *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dana, D. (2002). *Adiós a los conflictos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Demetriou, A., Christou, C., Spanoudis, G. y Platsidou, M. (2002). The development of mental processing: Efficiency, working memory, and thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(1), 1-171.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Dennett, D. (1995). *La conciencia explicada*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Deval, J. (1997). *Aprender a aprender*. Campinas: Papirus.
- Dunn, J. (2000). State of the art: Siblings. *The Psychologist*, 13, 244-248.
- Dunn, J. y Hughes, C. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. y Bosworth, K. (1997). Nine critical elements of promising violence prevention programs. *Journal of School Health*, 67, 409-414.

- Egeth, M. y Kurzban, R. (2009). Representating metarepresentations: Is there theory of mind specific cognition? *Consciousness and Cognition*, 18, 244-254. doi:10.1016/j.concog.2008.07.005
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano. Manual de etología humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Emde, R. N., Wolf, D. P. y Oppenheim, D. (2003). *Revealing the inner words of young children. The MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives*. New York: Oxford University Press.
- Ermer, E., Guerin, S., Cosmides, L., Tooby, J., y Miller, M. (2006). Theory of mind broad and narrow: Reasoning about social exchange engages ToM areas, precautionary reasoning does not. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 196-219.
- Esteban, M., Sidera, F. y Serrano, J. (2008). Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en la edad preescolar: Algunas consideraciones teóricas y educativas. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 4(2), 1-23.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amadó, A. y Rostan, C. (2010). Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 841-860.
- Evans, J. S. (2002). Logical and human reasoning: An assessment of the deduction paradigm. *Psychological Bulletin*, 1(28), 978-996.
- Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Kumar, V., y Gazanizad, N. (2010). Theory of mind, birth order, and siblings among preschool children. *American Journal of Scientific Research*, 7, 25-36.

- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 627-636.
- Fernández Abascal, E., Martín, M., y Domínguez, F. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Editores.
- Fischer, K. W. y Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of psychological structures in action and thought. En W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, pp. 313-399). New York: Wiley.
- Forms, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Frank de Verthelyi, R. (1999). El análisis intra e intertest en la evaluación cognitiva: aportes del Woodcock- Muñoz R a la batería cognitiva. *RIDEP*, 1, 9-19.
- Fujiki, M., Brinton, B. y Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111.
- Gallagher, H., Happé, F., Brunswick, N., Fletcher, P., Frith, U. y Frith, C. D. (2000). Reading the mind in cartoons and stories: an fMRI study of 'theory of mind' in verbal and nonverbal tasks. *Neuropsychologia*, 38(1), 11-21.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García, J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.
- García, J. y Fuentes, L. (2008). ¿Qué aporta el devenir histórico a la atención como constructo psicológico? *Revista Historia de la Psicología*, 29(1), 99-126.

- García, C. (2005). Innatismo y biología: hacia un concepto biológico de lo innato. *Teorías*, 53, 167-182.
- Garnham, W., Brooks, J., Garnham, A. y Ostenfeld, A. (2000). From synonyms to homonyms: exploring the role of metarepresentation in language understanding. *Developmental Science*, 3(4), 428-441.
- Gelman, S. A. (1996). Concepts and Theories. En R. Gelman y T. K. Au (Eds.). *Handbook of Perception and Cognition. Perceptual and Cognitive Development* (pp. 117-142). San Diego: Academic Press.
- Gelman, S. A. y Coley, J. D. (1990). The importance of knowing a dodo is a bird: Categories and inferences un 2 years old children. *Developmental Psychology*, 26, 796-804.
- Gelman, S. A. y Gottfried, G. M. (2006). Creativity in young children's thought. En J. Kaufman y J. Baer (Eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (pp. 221- 243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelman, S. A. y Opfer, J. E. (2002). Development of the animate-inanimate distinction. En U. Goswami (Ed.). *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 151-166). Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Gopnik, A. (2010). Así piensan los bebés. Los niños, incluso los más pequeños, saben, experimentan y aprenden mucho más de lo que se creía. *Investigación y Ciencia*, (408), 58-63.
- Gopnik, A. y Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59(1), 3-37.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. N.(1998). *Words, Thoughts, and Theories*. Cambridge: MIT Press.

- Gopnik, A. y Meltzoff, A. N. (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. y Kuhl, P. K. (2001). *The scientist in the crib. What early learning tells us about the mind*. New York, NY: HarperCollins e-books.
- Gopnik, A. y Schulz, L. (2007). *Causal learning: Psychology, philosophy, computation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Goswami, U. (2002). Inductive and deductive reasoning. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 282-302). Oxford: Blackwells.
- Goswami, U. (2011). What cognitive neuroscience really tells educators about learning and development. En J. Moyles, J. Paylor, J. Georgeson (Editores), *Beginning Teaching, Beginning Learning*. In *Early Years and Primary Education*. 4th Edition (pp. 21-31). England: McGraw-Hill.
- Goswami, U. (2011). Inductive and Deductive Reasoning. En U. Goswami (Editora), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 400-419). London: Blackwell Publishing Ltd.
- Grant, J. B. y Suddendorf, T. (2010). Young children's ability to distinguish past and future changes in physical and mental states. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 853-870. doi:10.1348/026151009X482930
- Gutiérrez, M. F. (2004). El uso de situaciones humorísticas en preescolar: Atribuciones mentalistas en el lenguaje infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653). Disponible en: <http://www.campus-oeir.org/revista/investigacion.htm>
- Hambrick, D. Z., Kane, M. J. y Engle, R. W. (2005). The role of working memory in higher-level cognition: Domain-specific versus domain-general perspectives. En R. J. Sternberg

- y J. E. Pretz (Eds.), *Cognition and intelligence: Identifying the mechanisms of the mind* (pp. 104–121). New York, NY: Cambridge University Press.
- Harris, P., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and emotion*, 3, 379-400.
- Hazas, E. (2010). *Estrategias de resolución de conflictos en preescolares*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid) Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/10487/>. ISBN: 978-84-693-2383-0
- Holyoak, K. J. y Morrison, R. G. (2005). Thinking and reasoning: A reader's guide. En K. Holyoak y R. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 1-9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Horn, J. L. y Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized ability intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Horn, J. L. y Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. y Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(4), 431-454. doi:10.1080/13682820500071484
- Horowitz, L., Westlund, K. y Ljungberg, T. (2007). Aggression and withdrawal related behavior within conflict management progression in preschool boys with language impairment. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 237-253. doi:10.1007/s10578-007-0057-6

- Hughes, C. y Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking*. New York: Basic Books.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Windston.
- Jenkins, J. M. y Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Jenkins, J. M. y Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Jenkins, J. M. y Ball, S. (2000). Distinguishing between negative emotions: Children's understanding of the social regulatory aspects of emotion. *Cognition and Emotion*, 14, 261-282.
- Jones, E. J. y Herbert, J. S. (2006). Using deferred imitation to understand the process of change in infant memory development. *Infant and Child Development*, 15(2), 215-218.
doi:10.1002/icd.439
- Kassin, S. M. y Pryor, J. B. (1985). The development of attribution processes. En J. B. Pryor y J. D. Day (Eds.) *The development of social cognition* (pp. 3-34). New York: Springer-Verlag.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Keysar, B., Lin, S. y Barr, D. J. (2003). Limits on theory of mind use in adults. *Cognition*, 89(1), 25-41. doi:10.1016/S0010-0277(03)00064-7
- Keller, H. R. y Tapasak, R. C. (1997). Classroom management. En A. P. Goldstein y J. C. Conoley (Eds.), *School Violence Intervention: A practical handbook* (pp. 107-126). New York: Guilford Press.

- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kellman, P. (1996). The Origins of Object Perception. En R. Gelman, y T. K. Au (Eds.), *Handbook of Perception and Cognition. Perceptual and Cognitive Development* (pp. 3-48). San Diego: Academic Press
- Labinowicz, E. (2005). *Psicología del desarrollo: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Puebla: Addison Wesley Longman.
- Lahey, B. (1999). *Introducción a la psicología*. Madrid: McGraw Hill.
- Lean, L. (2008). Diversificación de las formas de resolución de conflicto como política pública. *Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política.*, 15(1), 96-115.
- Leslie, A. M. y Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- Liben, L. (2002). Spatial development in childhood: Where are we now? En U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 326-348). Malden: Blackwell Publishers.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D. y Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324.
- Liu, D., Sabbagh, M., Gehring, W. y Wellman, H. (2009). Neural correlates of children's theory of mind development. *Child Development*, 80(2), 318-326.
- Ljungberg, T., Horowitz, L., Jansson, L., Westlund, K. y Clarke, C. (2005). Communicative factors, conflict progression, and use of reconciliatory strategies in pre-school boys-a series of random events or a sequential process? *Aggressive Behavior*, 31, 303-323.

- López , V. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: Implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid) Madrid. Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/1968>
- Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R. (1979). *Atención y memoria*. Barcelona: Fontanella.
- Macedo, E. y Befi, D. M. (2011). Conflict resolution strategies in children with normal language development: cooperation or individualism? *Revista Sociedad Brasileira Fonoaudiología*, 16(2), 198-203.
- Maier, H. (1965). *Tres teorías sobre el desarrollo en el niño*. Buenos aires: Amorrortu Editores S.A.
- Martin, S. (2010). *Theory of mind, social information processing, and children's social behavior*. (Tesis doctoral, Bowling Green State University). Ohio. Recuperada de https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/bgsu1262100680/inline
- Marton, K., Abramoff, B. y Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162.
- McAlister, A. y Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22, 258-270.
- McGuigan, N., Whiten, A., Flynn, E. y Horner, V. (2007). Imitation of causally opaque versus causally transparent tool use by 3- and 5-year-old children. *Cognitive Development*, 22 (3), 353–364.

- McGuire, S., Manke, B., Eftekhari, A. y Dunn, J. (2000). Children perceptions of sibling conflict during middle childhood: Issues and sibling (dis) similarity. *Social Development*, 9(2), 173-190.
- Medin, D. L. y Rips, L. J. (2005). Concepts and categories: memory, meaning, and metaphysics. En K. Holyoak y R. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 37-72). New York: Cambridge University Press.
- Mejía, E., y Escobar, H. (2012). Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. *REVISTA DIVERSITAS - PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA*, 8 (1), 123- 138.
- Meltzoff, A. N. (2002). Imitation as a mechanism of social cognition: origins of empathy, theory of mind, and the representation of action. En U. Goswami (Ed.). *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 6- 25). Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Mestre, M. V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, (63), 81-97.
- Monfort, M., y Monfort, I. (2001). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones.
- Montealegre, R. (2007). La solución de problemas cognitivos. *Avances en psicología Latinoamericana*, 25(2), 20-39.
- Moses, L. J. (2001). Executive accounts of theory of mind development. *Child Development*, 72, 688-690.
- Myers, D.G. (2011). *Psicología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Naglieri, J., Goldstein, S., Delauder, B. y Schwebach, A. (2005). Relationships between the WISC-III and the Cognitive Assessment System with Conners' rating scales and continuous performance tests. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20(3), 385–401. doi:10.1016/j.acn.2004.09.008
- Newell, A. y Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Núñez, M. y Rivière, A. (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Estudios de psicología*, 52, 83-128.
- Núñez, J. (2006). Hacia una comprensión de las dinámicas de conflictividad en diversos contextos sociales. *Revista infancia, adolescencia y familia*, 1(2), 303-312.
- Ogoemeka, O. H. (2011). Correlate of social problem-solving and adjustment among secondary school student in Ondo State, Nigeria. *Procedia social and behavioral sciences*, 30, 1598-1602.
- Olson, D. R., Astington, J. W. y Harris, P. L. (1988). Introduction. En J. Astington, P. Harris y D. Olson (Editores), *Developing theories of mind* (pp. 1- 15). New York: Cambridge University Press.
- Ordóñez Morales, O. (2003). Procesos psicológicos básicos. En S. Ochoa, y S. Ordóñez (Eds.), *Revisión del Estado del Arte del Conocimiento en Psicología* (pp. 33-44). Cali: Publicaciones Pontificia Universidad Javeriana.
- Organización de las Naciones Unidas. (Septiembre de 2012). *Naciones Unidas Paz y Seguridad*. Recuperado de <http://www.un.org/es/globalissues/peacesecurity/>
- Pacurucu, A. (2002). *El juego y la resolución de conflictos a través del Macarthur Story Stem Battery: estudio comparativo entre niños normales y con dificultades en el desarrollo de*

- 4 a 6 años* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5429>
- Padilla-Mora, M., Cerdas, G., Rodríguez, O. y Fornaguera, J. (2009). Teoría de la mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- Papalia, D. E. (1991) *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parasuraman, R. y Davies, D. (1984). *Varieties of Attention*. London: Academic Press.
- Pashler, H. y Carrier, M. (1996). Structures, processes, and the flow of information. En E. L. Bjork y R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of Perception and Cognition, Vol. 10: Memory* (pp. 3-29). San Diego: Academic Press.
- Peirce, C. S. (1960). Abduction, Induction, and Deduction. En C. Hartshorne y P. Weiss (Eds), *The collected papers of Charles Sanders Peirce* (pp. 202- 222). Cambridge: Harvard University Press.
- Pérez, J. (1990). Inferencias causales y clasificación: su relación en niños de 4- 7años. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 91-106.
- Pérez, E. (2008). *Desarrollo de los procesos atencionales* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/8447/>
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M. y Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60(3), 688-700.

- Perner, J., Leekam, S. R. y Wimmer, H. (1987). Three-years olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137. doi:10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Critica S.L.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. y Pérez, M. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Puche, R. (2005). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Puche, R. (2005). *Seis estudios de psicología*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Puche, R., y Lozano, H. (1998). Chiste y representación: un estudio empírico con niños de 3 y 4 años. Informe de investigación. Cali: Universidad del Valle.
- Ramcharan, B. G. (Agosto de 2012). *Crónica ONU*. Recuperado del sitio de internet de Organización Naciones Unidas: <http://www.un.org/wcm/content/site/chronicle/lang/es/home/archive/issues2011/pursuingpeace/preventivediplomacyattheUN>
- Razza, R. (2005). *Relations among false-belief understanding, executive function, and social competence: a longitudinal analysis* (Tesis doctoral, Pennsylvania State University) Pennsylvania. Recuperada de <https://etda.libraries.psu.edu/paper/6542/1773>

- Razza, R., y Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30* (3), 332-343.
- Realo, A., Allik, J., Nõlvak, A., Valk, R., Ruus, T., Schmidt, M. y Eilola, T. (2003). Mind-reading ability: Beliefs and performance. *Journal of Research in Personality, 37*, 420-445. doi:10.1016/S0092-6566(03)00021-7
- Resnick, L. y Collins, A. (1996). Cognición y aprendizaje. *Anuario de Psicología, 69*, 189-197.
- Ridley, D., Schutz, P., Glanz, R. y Weinstein, C. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal setting. *Journal for Experimental Education, 60*(4), 293-306.
- Rivière, A. (1989). Más a favor de la psicología popular. *Cognitiva, 2*(3), 261-265.
- Rivière, A. (1998). Intentionality and metarepresentation: A developmental perspective. *Third International Colloquium on cognitive Science*. Manuscrito inédito, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Rivière, A. y Núñez, M. (2001). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Roberge, J. J. (1970). A study of children's abilities to reason with basic principles of deductive reasoning. *American Educational research Journal, 7*(4), 583-596.
- Romero, J. (2012). *Método Bapne*. España: Alicante.
- Rubinstein, R. (1982). *Principios de psicología general*. La Habana: Ediciones R.
- Ruff, H. A. y Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University Press.
- Ruiz, C. (2006). *El innatismo según alumnos de las ciencias de la educación: ¿problema o misterio?* Ponencia en el VI Encuentro de cátedras psicológicas en carreras de educación

- de universidades nacionales, Universidad Nacional de Salta, 20-22 de septiembre. Salta, Argentina. Recuperado de www.unsa.edu.ar/psides1/Documents/RuizDanegger2006.pdf
- Ruiz, L. (2008). Las metarrepresentaciones en español hablado. *Spanish in context*, 5 (1). 40-63.
- Ruiz Vargas, J. (1994). *La memoria humana*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, J. P., y Chaves, L. (2014). *Habilidades cognitivas y rendimiento académico: relaciones entre cognición y rendimiento académico en una muestra de estudiantes de preescolar y básica primaria*. Trabajo de investigación. Maestría en psicología. Universidad de Antioquia.
- Sainz, C. (1994). *Pensamiento e instrucción*. Mexico D.F: McGraw- Hill.
- Santaella, L. (2005). Abduction: The logic of guessing. *Semiotica*, 153 (1/4), 175-198.
doi:10.1515/semi.2005.2005.153-1-4.175
- Saxe, R. y Kanwisher, N. (2003). People thinking about thinking people: fMRI studies of theory of mind. *NeuroImage*, 19(4), 1835-1842. doi:10.1016/S1053-8119(03)00230-1
- Schrank, F., McGrew, K., Ruef, M., Alvarado, C., Muñoz-Sandoval, A. y Woodcock, R. (2005). *Overview and technical supplement (Batería III Woodcock-Muñoz Assessment Service Bulletin No. 1)*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Sedlak, A. J. y Kurtz, S. T. (1981). A review of children's use of causal inference principles. *Child Development*, 52(3), 759-784.
- Shultz, T. R. y Kestenbaum, N. R. (1985). Causal reasoning in children. En G. J. Whitehurst (Ed.) *Annals of Child Development* (Vol. 2, pp. 195-249). Greenwich, CT: JAI press.
- Siegler, R. S. (1978). The origins of scientific reasoning. En R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 109-149). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Siegler, R. S. (2006). Microgenetic analyses of learning. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 2: Cognition, perception, and language* (pp. 464-510). Hoboken, NJ: Wiley.
- Siegler, R. S. y Klahr, D. (1982). When do children learn? The relationship between existing knowledge and the acquisition of new knowledge. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 121-211). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Solomon, S. y Lagnado, D. (2005). The problem of induction. En K. Holyoak, y R. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 95-116). New York: Cambridge University Press.
- Sodian, B. (2005). Theory of mind. The case for conceptual development. En W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler y B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development : interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind* (pp. 95-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P. y Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: False trails and genuine markers. *Child Development*, 62(3), 468-483. doi: 10.2307/1131124
- Sohlberg, M. y Mateer, C. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*, 9, 117-130.
- Soriano, P. C. (2004). *Educación en y para el conflicto*. Recuperado del sitio de internet de la UNESCO: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=32675yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html

- Spelke, E. y Hermer, L. (1996). Early Cognitive Development: Objects and Space. En R. Gelman y T. K. Au (Eds.). *Handbook of Perception and Cognition. Perceptual and Cognitive Development* (pp. 72-108). San Diego: Academic Press.
- Stenberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher*, 12, 6-12.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56(12), 1069-1079.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C. y Pretz, J. E. (2005). Creativity. En K. J. Holyoak y R. G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351–370). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. y Grigorenko, E. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, H. (2002). *Las grandes preguntas de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Taylor, J. (2002). Paying attention to consciousness. *Progress in Neurobiology*, 71, 305-335.
- Taymaz, O. (2012). The theory of mind story books test validity and reability for Turkish preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3017-3020.
- Thorndike, R., Hagen, E. y Sattler, J. (1986). *Stanford-Binet Intelligence Scale* (4th ed.). Chicago: Riverside.
- Tobari, M. (2003). The development of empathy in adolescence: A multidimensional view. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 136-148.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores.
- Tomasello, M. (2011). Language Development. En U. Goswami (Ed.), *The Wiley- Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 239-257). Oxford: Blackwell Publishers.

- Tudela, P. (1992). Atención. En P. Tudela, J. Mayor y J. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General*, Vol. 3 (pp. 119-162). Madrid: Alhambra Longman.
- Underwood, B. y Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143-173.
- Valsiner, J. y Cairns, R. B. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. En J. C. U. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanderStoep, S. W. y Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Verbeek, P., Hartup, W. y Collins, W. (2000). Conflict Management in Children and Adolescents. En F. Aureli y F. de Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp. 34-53). California: University of California Press.
- Vesterinen, J. (2008). *The ToM storybooks as a tool of studying children's theory of mind in Finland* (Tesis de Maestría, University of Jyväskylä). Jyväskylä: Finlandia. Recuperada de https://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-20080518533
- Wahler, J., Fetsch, R. y Silliman, B. (s.f.). *Research based, empirically affective violence prevention curricular: A review of resources*. Recuperado el 12 de 06 de 2013, de http://www.nnfr.org/violence/yvp_litrev.html
- Waxman, S. (2002). Early word-learning and conceptual development: Everything had a name, and each name gave birth to a new thought. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 102-126). Malden: Blackwell Publishers .
- Wechsler, D. (1992). *Manual de la Escala de Inteligencia Wechsler para niños Revisada*. Puerto Rico: TX. The Psychological Corporation.

- Wechsler, D. (1993). *WISC-R. Escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada*. Madrid: TEA.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3ra. ed. (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H., y Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H., Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- West, S. G. y Hepworth, J. T. (1991). Statistical issues in the study of temporal data: Daily experiences. *Journal of Personality*, 59(3), 609- 662. doi:10.1111/j.1467-6494.1991.tb00261.x
- Whiten, A. y Perner, J. (1991). Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreading. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 1-17). Oxford: Blackwell.
- Wilson-Brewer, R., Cohen, S., O'Donnell, L. y Goodman, I. (Julio, 1990). *Violence prevention for young adolescents: A survey of the state of the art*. Trabajo presentado en la Carnegie Corporation Conference on Violence Prevention for Young Adolescents, Washington, DC. Resumen recuperado de: <http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/Violence%20Prevention%20for%20Young%20Adolescents%20A%20Survey%20of%20the%20State%20of%20the%20Art.%20Working%20Papers.pdf>
- Wilson, R. A. (2000). The mind beyond itself. En Sperber, D. (Editor). *Metarepresentations a multidisciplinary perspective* (pp. 42- 63). Oxford University Press.

- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. doi:10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Woodcock, R. M. y Mather, N. (1989, 1990) WJ- R Tests of Cognitive Ability- Standard and Supplemental Batteries: Examiners Manual. En R. W Woodcock y M.B. Johnson, *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised*. Itaska, IL: Riverside Publishing.
- Woodcock, R. y Muñoz-Sandoval, A. (1996). *Batería- R Pruebas de Habilidad Cognitiva y Pruebas de Aprovechamiento*. Itaska, IL: Riverside Publishing.
- Yuill, N. y Pearson, A. (1998). The development of bases for trait attributions: Children's understanding of traits as causal mechanisms based on desire. *Developmental Psychology*, 34, 574–586.
- Zelazo, P., Qu, L. y Müller, U. (2005). Hot and cool aspects of executive function: relations in early development. En W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler y B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind* (pp. 71-93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXO 1. Ejemplo de formato de aplicación y puntuación adaptado para la evaluación de las habilidades cognitivas (Batería Woodcock- Muñoz R. Sub-prueba memoria para nombres).

PRUEBA 1

Memoria para nombres

Nivel básico: Ítem 1
Nivel máximo: Suspensión

Puntuación 1 ó 0

<p>1 _____ Safuli</p> <p>2 _____ Jatrón</p> <p>3 _____ Safuli</p> <p>4 _____ Rontés</p> <p>5 _____ Safuli</p> <p>6 _____ Jatrón</p> <p>7 _____ Valdán</p> <p>8 _____ Jatrón</p> <p>9 _____ Rontés</p> <p>10 _____ Safuli</p> <p>11 _____ Dirco</p> <p>12 _____ Rontés</p> <p>13 _____ Safuli</p> <p>14 _____ Valdán</p> <p>15 _____ Jatrón</p> <p>16 _____ Tredor</p> <p>17 _____ Rontés</p> <p>18 _____ Valdán</p> <p>19 _____ Safuli</p> <p>20 _____ Jatrón</p> <p>21 _____ Dirco</p> <p>Ítems 1-21 <input type="checkbox"/> Puntuación en bruto</p> <p>Suspensión = 7 ó menos correctas</p> <p>22 _____ Élidus</p> <p>23 _____ Safuli</p> <p>24 _____ Dirco</p> <p>25 _____ Jatrón</p> <p>26 _____ Tredor</p> <p>27 _____ Valdán</p> <p>28 _____ Rontés</p> <p>29 _____ Cufé</p> <p>30 _____ Jatrón</p> <p>31 _____ Dirco</p> <p>32 _____ Valdán</p> <p>33 _____ Élidus</p> <p>34 _____ Safuli</p> <p>35 _____ Rontés</p> <p>36 _____ Tredor</p> <p>37 _____ Bechofo</p> <p>38 _____ Élidus</p> <p>39 _____ Rontés</p> <p>40 _____ Jatrón</p> <p>41 _____ Cufé</p> <p>42 _____ Dirco</p> <p>43 _____ Valdán</p> <p>44 _____ Tredor</p> <p>45 _____ Safuli</p> <p>Ítems 1-45 <input type="checkbox"/> Puntuación en bruto</p> <p>Suspensión = 20 ó menos correctas</p>	<p>46 _____ Lambu</p> <p>47 _____ Rontés</p> <p>48 _____ Dirco</p> <p>49 _____ Bechofo</p> <p>50 _____ Valdán</p> <p>51 _____ Tredor</p> <p>52 _____ Jatrón</p> <p>53 _____ Élidus</p> <p>54 _____ Cufé</p> <p>55 _____ Mopi</p> <p>56 _____ Rontés</p> <p>57 _____ Lambu</p> <p>58 _____ Valdán</p> <p>59 _____ Cufé</p> <p>60 _____ Dirco</p> <p>61 _____ Élidus</p> <p>62 _____ Bechofo</p> <p>63 _____ Tredor</p> <p>64 _____ Nardí</p> <p>65 _____ Cufé</p> <p>66 _____ Dirco</p> <p>67 _____ Tredor</p> <p>68 _____ Lambu</p> <p>69 _____ Valdán</p> <p>70 _____ Bechofo</p> <p>71 _____ Élidus</p> <p>72 _____ Mopi</p> <p>Ítems 1-72 <input type="checkbox"/> Puntuación en bruto</p> <p>WOODCOCK SCORING AND INTERPRETIVE PROGRAM (Marque uno)</p> <p><input type="checkbox"/> A: Ítems 1-21</p> <p><input type="checkbox"/> B: Ítems 1-45</p> <p><input type="checkbox"/> C: Ítems 1-72</p>
--	--

Prueba 1—Memoria para nombres
TABLA DE PUNTUACIONES
Para la puntuación en bruto redondee la línea completa

Puntuación en bruto						
Ítems 1-21	Ítems 1-45	Ítems 1-72	W	SEM (W)	AE	GE
0	—	—	425	12	2-0 ³	K.0 ¹
1	—	—	435	10	2-0 ¹⁰	K.0 ¹
2	—	—	443	8	2-0 ²³	K.0 ¹
3	—	—	448	7	2-0 ³⁵	K.0 ¹
4	—	—	452	6	2-0 ⁴⁶	K.0 ¹
—	6	—	453	5	2-0 ⁴⁷	K.0 ¹
—	7	—	455	4	2-1	K.0 ¹
5	—	—	456	6	2-1	K.0 ¹
—	8	—	457	4	2-2	K.0 ¹
6	9	—	459	5	2-4	K.0 ¹
—	10	—	461	4	2-5	K.0 ¹
7	11	—	462	4	2-7	K.0 ¹
—	12	—	464	4	2-8	K.0 ¹
8	—	—	465	5	2-9	K.0 ¹
—	13	—	466	4	2-10	K.0 ¹
9	14	—	467	4	2-11	K.0 ¹
—	15	19	468	3	2-11	K.0 ¹
—	16	20	469	4	3-0	K.0 ¹
—	17	21	470	4	3-2	K.0 ²
—	18	22	471	4	3-2	K.0 ³
—	19	23	472	3	3-4	K.0 ⁵
—	20	24	473	3	3-5	K.0 ⁶
—	21	25	474	3	3-6	K.0 ⁷
—	22	26	475	3	3-7	K.0 ¹⁰
—	23	27	476	3	3-8	K.0 ¹²
—	24	28	477	3	3-9	K.0 ¹³
—	25	29	477	3	3-10	K.0 ¹⁶
—	26	30	478	3	3-11	K.0 ¹⁷
—	27	31	479	3	4-0	K.0 ¹⁹
—	28	32	480	3	4-2	K.0 ²³
—	29	33	481	3	4-4	K.0 ²⁹
—	30	34	481	3	4-6	K.0 ³⁴
—	31	35	482	3	4-8	K.0 ³⁶
—	32	36	483	3	4-10	K.0 ³⁸
—	33	37	483	3	5-0	K.0 ⁴⁴
—	34	38	484	3	5-3	K.0 ⁵⁰
—	35	39	487	3	5-5	K.1
—	36	40	488	3	5-8	K.3
—	37	41	488	3	5-11	K.5
—	38	42	489	3	6-2	K.7
—	39	43	490	3	6-4	K.9
—	40	44	490	3	6-7	1.1
—	41	45	491	3	6-9	1.4
—	42	46	492	3	7-0	1.6
—	43	47	492	3	7-3	1.8
—	44	48	493	3	7-7	2.1
—	45	49	494	3	7-10	2.3
—	46	50	494	3	8-2	2.6
—	47	51	495	3	8-6	2.9
—	48	52	496	3	8-10	3.2
—	49	53	497	3	9-2	3.4
—	50	54	497	3	9-7	3.8
—	51	55	498	3	10-0	4.2
—	52	56	499	3	10-5	4.6
—	53	57	500	3	11-0	5.1
—	54	58	501	3	11-7	5.9
—	55	59	502	3	12-3	7.0
—	56	60	503	3	13-1	8.2
—	57	61	504	3	16-0	9.7
—	58	62	505	3	22 ⁵²	11.5
—	59	63	506	3	22 ⁵⁵	14.2
—	60	64	507	4	22 ⁵⁹	16.9 ⁵⁶
—	61	65	509	4	22 ⁶⁴	16.9 ⁶¹
—	62	66	510	4	22 ⁶⁸	16.9 ⁶⁵
—	63	67	512	4	22 ⁷³	16.9 ⁷¹
—	64	68	514	5	22 ⁷⁸	16.9 ⁷⁸
—	65	69	517	5	22 ⁸⁴	16.9 ⁸⁵
—	66	70	521	6	22 ⁹⁰	16.9 ⁹⁴
—	67	71	527	9	22 ⁹⁶	16.9 ⁹⁹
—	68	72	536	11	22 ⁹⁸	16.9 ⁹⁹

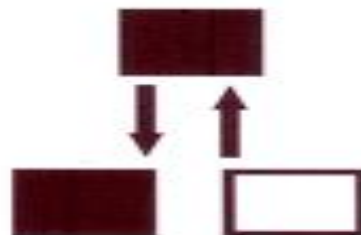
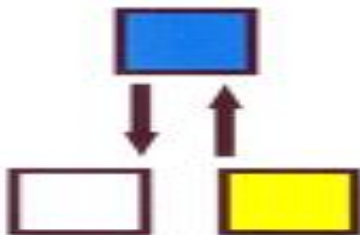
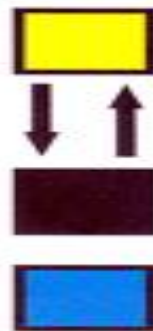
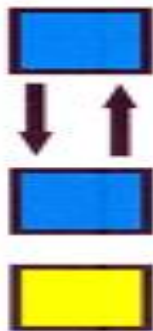
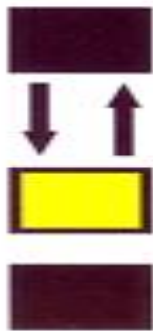


ANEXO 2. Ejemplo de formato de aplicación y puntuación adaptado para la evaluación de las habilidades cognitivas (Batería Woodcock- Muñoz R. Sub-prueba de análisis y síntesis).

PRUEBA 7 - Análisis – Síntesis				
Nivel Básico: Ítem 1				
Prueba Preliminar de Colores				
Amarillo		Muéstrame cada uno de los cuadros amarillos		
Negro		Muéstrame cada uno de los cuadros negros		
Azul		Muéstrame cada uno de los cuadros azules		
Rojo		Muéstrame cada uno de los cuadros rojos		
INTRODUCCIÓN 1		Negro	A	Ítem de ejemplo
1		Azul		
2		Negro		
3		Amarillo		
		Negro	B	ENSAYO
4		Azul		
5		Amarillo		
6		Negro y Azul		
7		Amarillo y Negro		
INTRODUCCIÓN 2				
8		Rojo		
9		Negro		
10		Amarillo		
11		Azul		
12		Amarillo		
13		Rojo		
14		Negro y Azul		
15		Amarillo y Rojo		
16		Amarillo y Negro; Azul y Rojo		
17		Rojo		
18		Negro		
19		Amarillo y Azul		
INTRODUCCIÓN 3		Rojo	C	Ítem Ejemplo
1	2	Amarillo	D	ENSAYO
1	2	Azul	E	ENSAYO
20		Negro		
21		Negro		

En caso de error indique cuál es la respuesta correcta y explique "La respuesta debe ser..."

22		Amarillo	
23		Amarillo	
24		Negro	
25		Amarillo	
26		Azul	
27		Negro y Amarillo ó rojo y azul	
28		Rojo	
29		Azul	
30		Rojo	
31		Amarillo	
32		Negro y Rojo	
33		Negro y Rojo	
34		Amarillo y amarillo y azul; azul y azul y negro	
35		Negro y negro y amarillo; amarillo y amarillo y rojo; rojo y negro y azul	



ANEXO 3. *Tareas clásicas para la evaluación de la teoría de mente adaptadas.*

Nombre: _____ **Género:** M__ F__ **Fecha de nacimiento:** _____ **Fecha de aplicación:** _____ **Edad:** _____
Grado: _____

Tareas sobre la teoría de la mente (ToM)

Para la aplicación de este Instrumento es necesario el uso de video grabadora o grabadora de voz para registrar el desempeño del niño durante la aplicación del instrumento. Antes de iniciar dígame al niño que le va a contar unas historias acompañadas de unas laminitas. En el audio debe quedar registrado el nombre del niño, su edad y la fecha de evaluación.

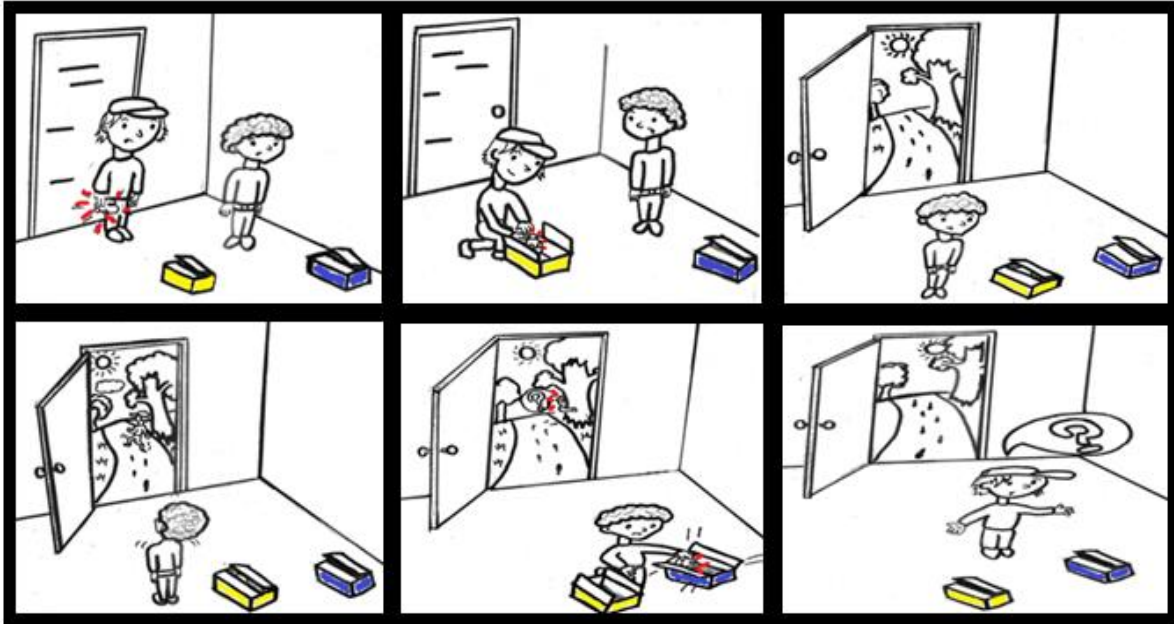
Presente al niño las láminas correspondientes y acompañelas de las narraciones. Debe tener especial cuidado con que la lámina presentada corresponda a la narración realizada, para esto tenga en cuenta que los puntos suspensivos indican que esa narración corresponden a una lámina en particular. Se debe **iniciar** la aplicación narrando la historieta de **Tarea de la ToM de segundo orden** denominada el carrito de Luis, después pregunte al niño por lo que está sucediendo en la historieta y finalmente realice las **preguntas** que aparecen en el recuadro y registre el desempeño del niño. Es muy importante **no agregar** u **omitir partes** o **información** de la narración debido a que esto interferiría en el desempeño del niño. Luego continúe con la aplicación de la **Tarea de la ToM tercer orden**.

El carrito de Luis. Adaptación de Tarea de falsa creencia y cambio inesperado de primer y segundo orden (Wimmer y Perner, 1983).

Mira a Luis y a Camilo, ellos se encontraron para jugar a los carritos en una habitación, cada uno de ellos tiene una caja en frente y Luis tiene un carrito en su mano... Ahora los dos niños están jugando en la habitación y Luis decide poner su carrito en la caja que tiene en frente mientras Camilo observa... Luego Luis se va por un momento... y Camilo se queda jugando solo en la habitación... mientras Camilo cambia el carrito para la otra caja, Luis se esconde detrás de un árbol y observa lo que lo que está haciendo Camilo... después de un rato, Luis ha regresado para jugar con su carrito...

Ahora cuéntame qué es lo que está pasando en la historia (Apunte fielmente la historia recuperada por el niño).

El carrito de Luis (Adaptación de Tarea de falsa creencia y cambio inesperado de primer y segundo orden (Wimmer y Perner, 1983).

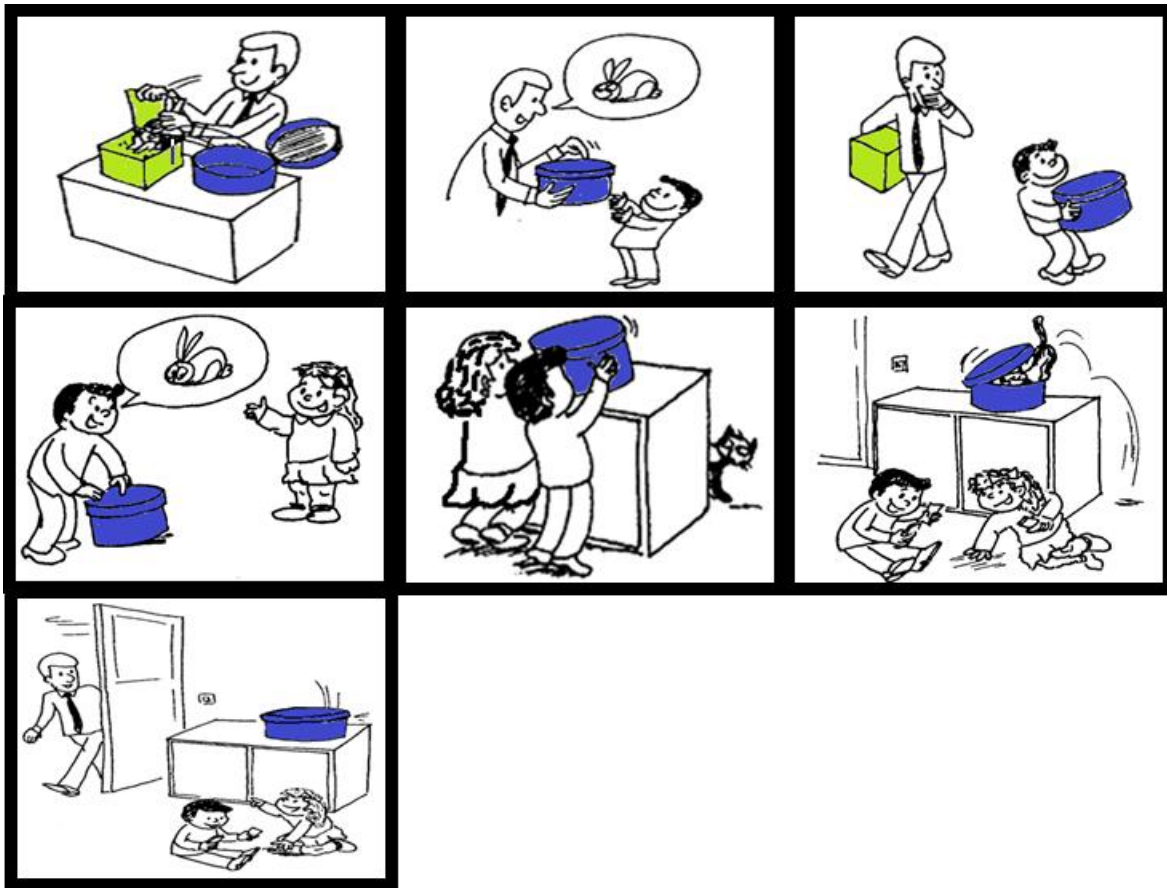


¿Dónde está el carrito?	Caja Azul 1	Caja amarilla 0
¿Tú sabes dónde buscará Luis su carrito?	Caja Azul 1	Caja amarilla 0
¿Dónde cree Camilo que Luis va a buscar el Carrito?	Caja Azul 0	Caja amarilla 1
¿Camilo sabe que Luis sabe dónde está el carrito?	Si sabe 0	No sabe 1
¿En qué caja cree Luis que está su carrito?	Caja Azul 1	Caja amarilla 0
¿Qué sabe Luis sobre lo que Camilo está pensando?	Sabe que Camilo piensa que el buscará en la caja amarilla 1	Sabe que Camilo piensa que Luis buscará en la caja azul 0
¿Sabe Camilo que Luis lo ha visto meter el carrito en la otra caja?	Si 0	No 1
¿Qué te parece lo que hizo Luis?	Valora negativamente el engaño 1	Valora positivamente el engaño 0
¿Por qué?		
¿Qué tiene de malo hacer eso?		
¿Por qué?		
¿Qué quería hacer Camilo?	Engañar a Luis 1	No sabe 0
¿Logra Camilo engañar a Luis?	Si 0	No 1

¿Dónde está el conejo? Adaptación de Tarea de falsa creencia segundo orden (Monfort y Monfort, 2001).

Mira, un día este papá tenía un conejo guardado en la caja azul y lo cambió para otra caja verde... luego se encontró con uno de sus hijos y le dijo que por favor le cuidara un conejo que tenía en esa caja azul... el niño coge la caja y se va ... después se encuentra con su hermanita y le cuenta que dentro de la caja hay un conejo que deben cuidar... luego de esto, ambos niños deciden montar la caja sobre un cajón para ponerse a jugar... cuando los niños están jugando, un gato salta sobre el cajón y se mete dentro de la caja... después de un rato el papá regresa y les va a preguntar a los niños por la caja...

Ahora cuéntame qué es lo que está pasando en la historia (Apunte fielmente la historia recuperada por el niño)



¿Dónde está el carrito?	Caja Azul 1	Caja amarilla 0
¿Tú sabes dónde buscará Luis su carrito?	Caja Azul 1	Caja amarilla 0
¿Dónde cree Camilo que Luis va a buscar el Carrito?	Caja Azul 0	Caja amarilla 1
¿Camilo sabe que Luis sabe dónde está el carrito?	Si sabe 0	No sabe 1
¿En qué caja cree Luis que esta su carrito?	Caja Azul 1	Caja amarilla 0
¿Qué sabe Luis sobre lo que Camilo está pensando?	Sabe que Camilo piensa que el buscará en la caja amarilla 1	Sabe que Camilo piensa que Luis buscará en la caja azul 0
¿Sabe Camilo que Luis lo ha visto meter el carrito en la otra caja?	Si 0	No 1
¿Qué te parece lo que hizo Luis?	Valora negativamente el engaño 1	Valora positivamente el engaño 0
¿Por qué?		
¿Qué tiene de malo hacer eso?		
¿Por qué?		
¿Qué quería hacer Camilo?	Engañar a Luis 1	No sabe 0
¿Logra Camilo engañar a Luis?	Si 0	No 1

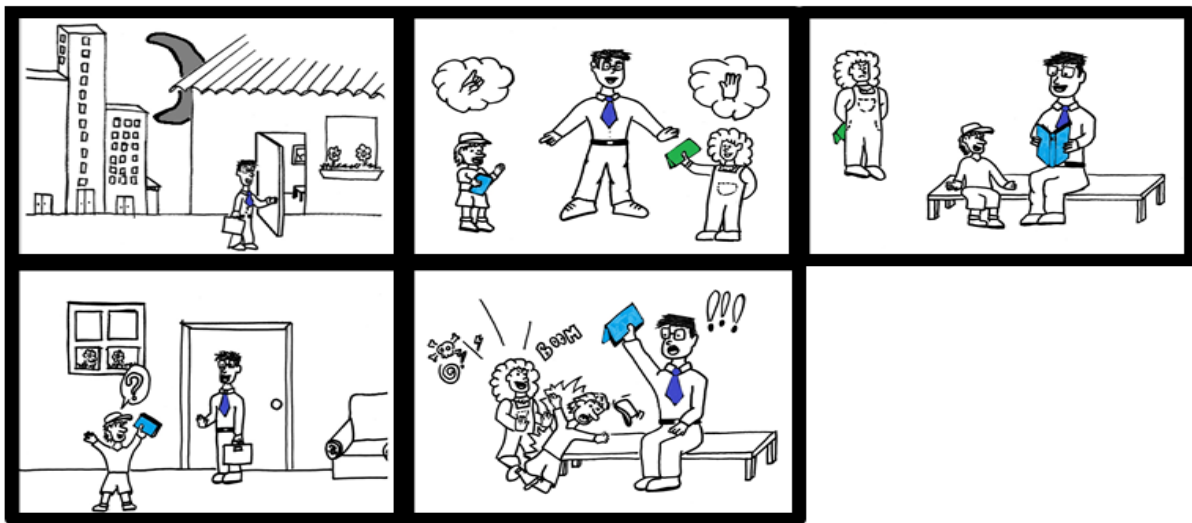
ANEXO 4. Tareas de resolución de conflictos adaptadas.

Historietas de resolución de conflictos interpersonales.

La lectura del libro. Adaptación de las situaciones conflictivas hipotéticas. (Macedo y Befi, 2011)

Mira, cuando el papá de Luis y Daniela llega todas las noches de su trabajo él lee un cuento primero a Daniela... y después a Luis... Pero esta noche Luis se le adelanta a Daniela porque quiere ser el primero al que le lean el cuento debido a que su cuento está muy interesante ... Después llega Daniela para que le lean su cuento, pero el papá le dice que espere un momento porque primero le va a leer a Luis... Luis y el papá se sientan a leer el cuento mientras Daniela espera detrás de ellos... después de un rato a Daniela le da sueño y todavía no le han leído su cuento, por lo que decide empujar a su hermano para que no sigan leyendo el cuento...

Ahora cuéntame qué es lo que está pasando en la historia (Apunte fielmente la historia recuperada por el niño)



Pregunta	Estrategia de solución	Sí/No
¿Si tú fueras alguno de los niños y estuvieras en esta situación, qué harías? ¿Por qué harías, o no harías eso?	Intervención física	
	Intervención verbal	
	Castigar al otro	
	Castigo para enseñar lección	
	Excluir al otro	
	Esperar y aplazar acciones	
	Sarcasmo	
	Iniciativa, hacerse la víctima	

Soborno interpersonal	
Amenaza, contar a otro	
Apelar a la autoridad	
Preguntar a otro	
Obedecer órdenes de otro	
Petición, sugerencia o consejo	
Convencer o explicar al otro	
Toma de perspectiva	
Empatía, interferir en el pensamiento	
Conciliar	
Discutir sobre el conflicto	
Llamado a la unidad	
Solución conjunta y negociación	

Se soltó la cometa. Adaptación de las situaciones conflictivas hipotéticas. (Macedo y Befi, 2011)

Un día Luis y Camilo se encontraban jugando con una cometa en el parque, mientras Luis sostenía el tronco de cuerda, Camilo elevaba la cometa... en un momento inesperado empezó un viento muy fuerte y Camilo sostenía la cometa fuerte para que el viento no se la llevara... al final Camilo no la pudo sostener y Luis empezó a preguntarle por qué había soltado la cometa... Camilo le explicaba que el viento tenía mucha fuerza y no pudo sostenerla... luego Luis se pone muy bravo porque cree que Camilo la soltó porque él quiso soltarla... y al final los dos niños terminan peleando...

Ahora cuéntame qué es lo que está pasando en la historia (Apunte fielmente la historia recuperada por el niño)



Pregunta	Estrategia de solución	Sí/No
<p>¿Si tú fueras alguno de los niños y estuvieras en esta situación, qué harías? ¿Por qué harías, o no harías eso?</p>	Intervención física	
	Intervención verbal	
	Castigar al otro	
	Castigo para enseñar lección	
	Excluir al otro	
	Esperar y aplazar acciones	
	Sarcasmo	
	Iniciativa, hacerse la víctima	
	Soborno interpersonal	
	Amenaza, contar a otro	
	Apelar a la autoridad	
	Preguntar a otro	
	Obedecer órdenes de otro	
	Petición, sugerencia o consejo	
	Convencer o explicar al otro	
	Toma de perspectiva	
	Empatía, interferir en el pensamiento	
	Conciliar	
Discutir sobre el conflicto		
Llamado a la unidad		
Solución conjunta y negociación		

ANEXO 5. Puntuaciones estandarizadas Bateria Woodcock-Muñoz R.

Prueba 1—Memoria para nombres
TABLA DE PUNTUACIONES
 Para la puntuación en bruto redondee la línea completa

Puntuación en bruto						
Ítemes	Ítemes	Ítemes	W	SEM	AE	GE
1-21	1-45	1-72		(W)		
0	—	—	425	12	2-0 ³	K.0 ¹
1	—	—	435	10	2-0 ¹⁰	K.0 ¹
2	—	—	443	8	2-0 ²³	K.0 ¹
3	—	—	448	7	2-0 ³⁵	K.0 ¹
4	—	—	452	6	2-0 ⁴⁶	K.0 ¹
—	6	—	453	5	2-0 ⁴⁷	K.0 ¹
—	7	—	455	4	2-1	K.0 ¹
5	—	—	456	6	2-1	K.0 ¹
—	8	—	457	4	2-2	K.0 ¹
6	9	—	459	5	2-4	K.0 ¹
—	10	—	461	4	2-5	K.0 ¹
7	11	—	462	4	2-7	K.0 ¹
—	12	—	464	4	2-8	K.0 ¹
8	—	—	465	5	2-9	K.0 ¹
—	13	—	466	4	2-10	K.0 ¹
9	14	—	467	4	2-11	K.0 ¹
—	—	19	468	3	2-11	K.0 ¹
—	15	20	469	4	3-0	K.0 ¹
—	16	21	470	4	3-2	K.0 ²
—	17	22	471	4	3-2	K.0 ³
—	—	23	472	3	3-4	K.0 ⁵
18	—	24	473	3	3-5	K.0 ⁶
19	—	25	474	3	3-6	K.0 ⁷
20	—	26	475	3	3-7	K.0 ¹⁰
21	—	27	476	3	3-8	K.0 ¹²
—	—	28	477	3	3-9	K.0 ¹³
—	22	29	477	3	3-10	K.0 ¹⁶
—	—	30	478	3	3-11	K.0 ¹⁷
—	—	31	479	3	4-0	K.0 ¹⁹
—	—	32	480	3	4-2	K.0 ²³
—	—	33	481	3	4-4	K.0 ²⁹
—	—	34	481	3	4-6	K.0 ³⁴
—	—	35	482	3	4-8	K.0 ³⁶
—	—	36	483	3	4-10	K.0 ³⁸
—	—	37	483	3	5-0	K.0 ⁴⁴
—	—	38	484	3	5-3	K.0 ⁵⁰
—	—	39	487	3	5-5	K.1
—	—	40	488	3	5-8	K.3
—	—	41	488	3	5-11	K.5
—	—	42	489	3	6-2	K.7
—	—	43	490	3	6-4	K.9
—	—	44	490	3	6-7	1.1
—	—	45	491	3	6-9	1.4
—	—	46	492	3	7-0	1.6
—	—	47	492	3	7-3	1.8
—	—	48	493	3	7-7	2.1
—	—	49	494	3	7-10	2.3
—	—	50	494	3	8-2	2.6
—	—	51	495	3	8-6	2.9
—	—	52	496	3	8-10	3.2
—	—	53	497	3	9-2	3.4
—	—	54	497	3	9-7	3.8
—	—	55	498	3	10-0	4.2
—	—	56	499	3	10-5	4.6
—	—	57	500	3	11-0	5.1
—	—	58	501	3	11-7	5.9
—	—	59	502	3	12-3	7.0
—	—	60	503	3	13-1	8.2
—	—	61	504	3	16-0	9.7
—	—	62	505	3	22 ⁵²	11.5
—	—	63	506	3	22 ⁵⁵	14.2
—	—	64	507	4	22 ⁵⁹	16.9 ⁵⁶
—	—	65	509	4	22 ⁶⁴	16.9 ⁶¹
—	—	66	510	4	22 ⁶⁸	16.9 ⁶⁵
—	—	67	512	4	22 ⁷³	16.9 ⁷¹
—	—	68	514	5	22 ⁷⁸	16.9 ⁷⁸
—	—	69	517	5	22 ⁸⁴	16.9 ⁸⁵
—	—	70	521	6	22 ⁹⁰	16.9 ⁹⁴
—	—	71	527	9	22 ⁹⁶	16.9 ⁹⁹
—	—	72	536	11	22 ⁹⁸	16.9 ⁹⁹

Prueba 7—Análisis-Síntesis
TABLA DE PUNTUACIONES

Para la puntuación en bruto redondee la línea completa

Puntuación en bruto						
Ítemes 1-7	Ítemes 1-19	Ítemes 1-25, 31, 35	W	SEM (W)	AE	GE
—	0	—	430	12	4-0 ³⁹	K.0 ⁶
0	—	—	440	14	4-4	K.0 ¹⁶
—	1	—	443	9	4-6	K.0 ²¹
—	2	—	450	7	4-10	K.0 ³⁴
1	—	—	452	10	5-0	K.0 ³⁹
—	3	—	454	6	5-1	K.0 ⁴⁴
—	4	—	458	5	5-4	K.0 ⁵⁰
2	5	—	461	6	5-6	K.2
—	6	—	463	5	5-8	K.4
—	7	—	466	5	5-10	K.5
3	—	—	466	7	5-10	K.6
	8	—	468	4	5-11	K.7
	9	—	470	4	6-1	K.8
	—	10	471	4	6-2	K.9
	10	—	472	4	6-3	1.0
	—	11	473	4	6-4	1.1
	11	—	474	4	6-5	1.1
	—	12	475	4	6-6	1.2
	12	13	477	4	6-8	1.4
		14	479	4	6-10	1.6
		15	481	4	7-1	1.7
		16	484	5	7-3	2.0
		17	486	5	7-6	2.2
		18	488	5	7-10	2.5
		19	491	5	8-2	2.8
		20	494	5	8-8	3.4
		21	496	5	9-5	4.0
		22	499	5	10-1	4.7
		23	502	5	10-10	5.5
		24	505	5	11-10	6.6
		25	509	6	13-1	8.1
		26	512	6	15-0	10.0
		27	516	6	21	12.3
		28	519	6	31 ⁵⁵	16.4
		29	523	6	31 ⁶⁸	16.9 ⁶⁴
		30	526	6	31 ⁷⁹	16.9 ⁷⁸
		31	530	6	31 ⁸⁸	16.9 ⁸⁸
		32	535	7	31 ⁹⁴	16.9 ⁹⁶
		33	540	8	31 ⁹⁸	16.9 ⁹⁹
		34	549	10	31 ⁹⁹	16.9 ⁹⁹
		35	559	13	31 ⁹⁹	16.9 ⁹⁹

Prueba 14—Formación de conceptos

TABLA DE PUNTUACIONES

Para la puntuación en bruto redondee la línea completa

Puntuación en bruto							
Ítems 1-6	Ítems 1-15	Ítems 1-24	Ítems 1-35	W	SEM (W)	AE	GE
—	0	—	—	431	17	4-0 ²⁵	K.0 ¹³
0	—	—	—	434	17	4-0 ³⁰	K.0 ¹⁷
—	1	—	—	444	10	4-0 ⁴⁴	K.0 ²⁸
1	—	—	—	447	10	4-0 ⁴⁸	K.0 ³¹
—	2	—	—	452	7	4-5	K.0 ³⁸
2	—	—	—	455	8	4-8	K.0 ⁴³
	3	—	—	457	6	4-11	K.0 ⁴⁶
	4	—	—	461	6	5-4	K.2
	5	—	—	465	6	5-8	K.5
	6	—	—	468	5	6-0	K.8
	7	7	—	471	5	6-4	1.1
	8	8	—	474	5	6-8	1.4
	9	9	10	477	5	6-11	1.6
	—	10	—	479	5	7-2	1.9
	10	—	11	480	5	7-3	2.0
		11	12	482	5	7-6	2.2
		12	13	485	5	7-9	2.5
		—	14	487	5	8-1	2.8
		13	—	488	5	8-2	2.9
		—	15	490	5	8-4	3.0
		14	18	492	5	8-8	3.3
			17	494	4	9-1	3.6
			18	496	4	9-5	3.9
			19	498	4	9-9	4.3
			20	500	4	10-2	4.6
			21	502	4	10-7	5.0
			22	504	4	11-0	5.5
			23	506	4	11-6	6.2
			24	508	4	12-1	7.2
			25	510	4	12-10	8.2
			26	512	4	14-4	9.2
			27	514	4	16-6	10.4
			28	516	4	19	11.8
			29	518	5	23	13.4
			30	521	5	28 ⁵⁴	14.8
			31	524	5	28 ⁶¹	15.8
			32	527	6	28 ⁷¹	16.9 ⁵⁵
			33	531	7	28 ⁸¹	16.9 ⁶⁴
			34	538	9	28 ⁹³	16.9 ⁷⁶
			35	548	17	28 ⁹⁶	16.9 ⁸⁸

Prueba 20—Comprensión de oraciones

TABLA DE PUNTUACIONES

Para la puntuación en bruto redondee la línea completa

Puntuación en bruto	W	SEM (W)	AE	GE
0	396	18	4-0 ¹	K.0 ¹
1	413	12	4-0 ¹	K.0 ¹
2	426	10	4-0 ⁵	K.0 ²
3	435	8	4-0 ¹⁴	K.0 ⁷
4	441	7	4-0 ²⁴	K.0 ¹³
5	446	6	4-0 ³³	K.0 ¹⁹
6	449	6	4-0 ⁴⁰	K.0 ²⁵
7	452	5	4-0 ⁴⁹	K.0 ³⁰
8	455	5	4-2	K.0 ³⁷
9	458	5	4-5	K.0 ⁴³
10	461	5	4-10	K.0 ⁵⁰
11	463	5	5-0	K.1
12	466	5	5-4	K.4
13	468	5	5-7	K.5
14	471	5	5-11	K.8
15	473	5	6-2	K.9
16	476	5	6-6	1.2
17	478	5	6-9	1.4
18	481	5	7-2	1.7
19	484	5	7-7	2.1
20	486	5	7-10	2.4
21	489	5	8-3	2.9
22	492	5	8-10	3.4
23	495	5	9-6	3.9
24	498	5	10-2	4.4
25	500	5	10-8	4.9
26	503	5	11-4	5.6
27	506	5	12-0	6.4
28	509	5	13-0	7.8
29	513	6	14-5	9.5
30	517	6	16-5	11.2
31	521	7	19	13.0
32	528	9	26	15.9
33	539	11	29 ⁸⁵	16.9 ⁸⁰
34	554	13	29 ⁹⁹	16.9 ⁹⁸
35	569	18	29 ⁹⁹	16.9 ⁹⁹