

Relación entre teoría de la mente y resolución de conflictos en niños y niñas de 6 y 7 años de edad de instituciones educativas pertenecientes a los municipios de Medellín, Girardota y Gómez Plata

Carolina Foronda Cataño  
Maritza Henao Pedrosa  
María Natalia Rivera Cadavid

Trabajo de grado para obtener el título de psicólogo

Asesor:  
Johny Andrey Villada Zapata  
(magíster en Psicología)

Universidad de Antioquia  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Departamento de Psicología  
Medellín  
2021

## Contenido

Resumen .....	5
Introducción .....	6
Método .....	11
Tipo de estudio .....	11
Diseño de investigación y nivel de la investigación .....	11
Participantes .....	11
Instrumentos de recolección de la información: .....	12
Consideraciones éticas .....	18
Resultados .....	18
Discusión.....	29
Conclusiones .....	34
Referencias .....	35
Anexo 1: Tareas de resolución de conflictos adaptadas.....	38
Anexo 2: Tareas Lectura de creencias.....	42

### **Lista de imágenes.**

Imagen 1. <b>Acceso al conocimiento.</b> .....	13
Imagen 2 <b>Personajes</b> .....	13
Imagen 3. <b>Diversas creencias.</b> .....	14
Imagen 4. <b>Falsa creencia.</b> .....	14
Imagen 5. <b>Creencia falsa explícita.</b> .....	15
Imagen 6 <b>La lectura del libro</b> .....	16
Imagen 7 <b>Se soltó la cometa</b> .....	17

### **Lista de Figuras.**

Figura 1. <b>Estrato socioeconómico de los participantes.</b> .....	19
Figura 2 <b>Nivel educativo de la madre.</b> .....	19
Figura 3 <b>Nivel educativo del padre.</b> .....	20
Figura 4. <b>Nivel de escolaridad de la persona que cuida o pasa más tiempo con el niño o la niña.</b> .....	20
Figura 5 <b>Número de hermanos y posición entre ellos.</b> .....	20

**Lista de tablas.**

<b>Tabla 1. Relación entre La lectura del libro y Acceso al conocimiento en ToM.....</b>	<b>22</b>
<b>Tabla 2 Relación entre La lectura del libro y Diversas creencias en ToM .....</b>	<b>23</b>
<b>Tabla 3 Relación entre La lectura del libro y Falsa creencia en ToM .....</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 4 Relación entre La lectura del libro y Creencia falsa explícita en ToM....</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 5 Relación entre Se soltó la cometa y Acceso al conocimiento en ToM.....</b>	<b>26</b>
<b>Tabla 6 Relación entre Se soltó la cometa y Diversas creencias en ToM.....</b>	<b>27</b>
<b>Tabla 7 Relación entre Se soltó la cometa y Contenido de Falsa creencia en.....</b> <b>ToM.....</b>	<b>28</b>
<b>Tabla 8 Relación entre Se soltó la cometa y Contenido de Falsa creencia en ToM</b> <b>.....</b>	<b>29</b>

## **Resumen**

El objetivo principal de esta investigación fue establecer la relación entre el desarrollo de la teoría de la mente y la resolución de conflictos en niños y niñas escolarizados residentes de tres municipios del departamento de Antioquia. El enfoque utilizado fue de tipo cuantitativo con una muestra intencional de 29 participantes con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Se utilizaron como instrumentos la aplicación de cuatro tareas tomadas de la escala Wellman y Liu (2004) adaptadas al contexto colombiano y dos tareas de resolución de conflictos elaboradas por Macedo y Befi (2011) y Pacurucu (2002) presentadas por medio de historietas que implican una situación que termina en un enfrentamiento entre las partes. Como resultado se observó acorde con la literatura un adecuado desarrollo de la teoría de la mente en los participantes de acuerdo a lo esperado para su edad, no obstante, la frecuente utilización de soluciones tipo unilaterales evitativas alude una falta de puesta en práctica de estas habilidades mentalistas por parte de los niños al momento de interpretar los conflictos, en consecuencia no se encontró una relación significativa entre las dos variables. La recolección de los datos fue realizada por videoconferencia durante la pandemia por el COVID-19, lo cual sugiere una posible incidencia del acompañamiento de los padres sobre el desempeño de los participantes en la resolución a las tareas. Se recomienda la aplicación de las tareas bajo otras condiciones de aplicación.

## **Abstract**

The main objective of this study was to establish the relationship between the development of theory of mind and conflict resolution in school children residents of three municipalities in the department of Antioquia. The approach used was the quantitative type with an intentional sample of 29 participants between the ages of 6 and 7 years old. The application of four of the tasks taken from Wellman and Liu's scale (2004) adapted to the Colombian context, and two tasks of conflict resolution made by Macedo and Befi (2011) and Pacurucu (2002) presented through cartoons that involve a situation that ends in a confrontation between the parties. As a result, it was observed according to the literature a proper development of theory of mind in the participants as expected by their ages, however, the frequent use of one-sided avoidant type solutions suggest a lack of implementation of these mentalistic skills by children when interpreting conflicts, consequently, no significant relationship was found between the two variables. Data collection was done through videoconference during the COVID-19 pandemic which suggests a possible incidence of parents' presence during the application on the

performance of the participants in the resolution of the tasks. Application of tasks is recommended under other application conditions.

**Palabras clave:** teoría de la mente, resolución de conflictos, mentalización, habilidades cognitivas, virtualidad.

**Key words:** theory of mind, conflict resolution, mentalization, cognitive skills, virtuality.

## **Introducción**

A lo largo de la historia las relaciones humanas han sido permeadas por el conflicto, un fenómeno inherente a la naturaleza de las mismas y con este, el desafío que representa su resolución; dicha resolución crea una oportunidad para el afianzamiento de las relaciones interpersonales a raíz del aprendizaje que traen dichos sucesos. Es así como el conflicto exige el desarrollo y la aplicación de herramientas a nivel individual, como las habilidades cognitivas, que comprenden el lenguaje, el reconocimiento de emociones y, en general, las relacionadas con la interacción social.

Según Morales, Castellanos, Paz y Rodríguez (2013) el ser humano siempre ha tenido la necesidad de agruparse de múltiples formas a lo largo del tiempo, evolucionando y constituyendo organizaciones sociales, comunidades, estados y naciones con diferentes tendencias económicas, políticas, sociales, o culturales; todas estas concepciones están atravesadas por diferentes intereses, necesidades y valores de las personas, las cuales en muchas ocasiones son contrarias, promoviendo contextos sociales con alta tendencia a la conflictividad, lo cual marca una diferencia en cómo se encaminan las relaciones de conflicto.

De acuerdo con Tedeschi (1973) el conflicto es un “Estado interactivo en el cual los comportamientos u objetivos de un actor son en cierto grado incompatibles con los comportamientos u objetivos de algún otro actor” (p. 50); esta es una característica inseparable de las relaciones y puede surgir de una discrepancia entre la personalidad, el estado o el contexto de dos o más partes. La manera en la cual respondemos al conflicto constituye un factor importante en las relaciones interpersonales.

En esta misma línea, la resolución de conflictos se concibe como un reto para los

sujetos a lo largo del ciclo vital y está presente desde la infancia, por ser este el momento primario de desarrollo de las estructuras madurativas se evidencian cambios significativos en el sujeto que son de particular interés para el presente estudio.

Debido a su importancia para las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos se ha estudiado en sí misma y en relación con múltiples variables tales como la edad; el género; el entorno social; las habilidades cognitivas; y la teoría de la mente, la cual representa un aspecto diferenciador en la interacción social.

Considerando la edad como variable, en un estudio realizado por Hazas (2010) se concluye que la diferencia de edad es un factor influyente en la resolución de conflictos. Según este estudio en niños preescolares, cuando la víctima de la agresión es de menor edad, se presenta mayor tendencia a conductas agresivas por parte del niño de mayor edad. En la investigación realizada por Ortíz (2015) se pone de manifiesto que, a medida que los niños avanzan en edad y se desarrollan, utilizan soluciones más cooperativas frente a los conflictos.

En cuanto a las diferencias según el género, en Steen y Shinkai (2020) se plantea una tendencia de las mujeres a ser menos conflictivas que los hombres, pero dicha hipótesis, reconocen, está atravesada por una serie de factores diferenciadores tales como las circunstancias, los beneficios individuales y colectivos, las características de cada sujeto frente a la resolución de conflictos y su flexibilidad y adaptabilidad a este.

Igualmente, en el estudio realizado por Mussun-Miller (1993), el cual pretendía investigar la relación entre las habilidades para resolver problemas y la aceptación de niños de cuatro a cinco años en el grupo, se encontraron diferencias entre estas habilidades en niños y niñas, llegando a que, mientras que algunas de estas son centrales para las niñas, no lo son para los niños y viceversa; esto debido a la manera en la que los niños y niñas interpretan las situaciones sociales: mientras que los primeros expresan su falta de conocimiento frente a dichas situaciones, las segundas tienden a hacer hipótesis y buscar explicaciones frente a las mismas.

En esta misma dirección, Hazas (2010) estudia las estrategias de resolución de conflictos en preescolares, ahondando en múltiples variables que influyen en ello; es así como halla en su investigación la existencia de una respuesta diferenciada en torno a las relaciones de conflicto, presentando menores respuestas agresivas de los niños hacia las niñas; y por el contrario, mayor redirección de la agresión de niños a niños; además encuentra que, a razón de ello, los preescolares presentan una tendencia a interactuar con pares de su mismo sexo.

En otra investigación, Bryant (1992) analiza las estrategias de resolución de conflictos en los niños con sus pares, encontrando tres tendencias de respuesta según el género y estatus: la retirada o evitación, más utilizada por niñas que por niños; las represalias de enojo o ira (responder con enojo al enojo) sobre la que no se observa una clara diferencia entre géneros y la discusión calma, más utilizada por niñas que por niños. Estas estrategias en relación con el estatus, se explican por una forma prosocial de reacción en los niños más populares dentro del grupo y su habilidad de permanecer en calma durante el conflicto hasta que este sea resuelto entre los participantes, sintiéndose bien al final del intercambio; estos niños expresan un entendimiento más elaborado de cómo ayudar a sus pares que los niños menos populares.

Por otro lado, en algunos estudios se ha dado importancia a la manera en la que el entorno social incide en la resolución de conflictos; es así como en el estudio realizado por Holloway y Reichhart-Erickson (1988) se explora la relación entre la calidad del cuidado en las guarderías (teniendo en cuenta el ambiente físico y la interacción social), las actividades durante el juego libre y el conocimiento sobre la resolución de conflictos en un grupo de niños de 4 años. Esta investigación concluye que, cuando hay un estilo de enseñanza positivo, en el cual el maestro es respetuoso, atractivo, receptivo y democrático, y se le suministran a los niños los materiales apropiados, estos tendrán un mayor conocimiento de la resolución de problemas sociales.

Asimismo, una investigación realizada por Moore (2019) examina, en el marco de la resolución de conflictos, la manera en la que los maestros transmiten una norma cultural y demuestran la importancia de ser amistosos y crear relaciones positivas en el grupo, brindando también los recursos físicos necesarios para esto; el estudio plantea que, a medida que los niños siguen las orientaciones culturales de sus maestros, aprenden a resistirlas y a apropiarse de ellas.

Respecto a las habilidades cognitivas, estas son vistas como características esenciales para hacer frente a una situación o problema que puede ser causado por diferentes circunstancias. Dichas habilidades suponen capacidades del individuo que le permiten interactuar con el medio: “Estas habilidades forman una estructura fundamental de la competencia cognitiva del ser humano, el cual le permiten discriminar entre objetos, actos o estímulos, identificar y clasificar conceptos, formular o construir problemas, aplicar reglas y resolver problemas” Rodríguez, (2005, p.124). De acuerdo con Guilford (citado en Rodríguez, 2005), las habilidades cognitivas comprenden componentes como la cognición, la memoria, el pensamiento divergente, pensamiento convergente y la evaluación.

En cuanto a la cognición social, este es un concepto que se refiere al conjunto de operaciones mentales que subyacen a las interacciones sociales, y que incluyen los procesos implicados en la percepción, interpretación, y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros, lo que podría definirse como los procesos cognitivos implicados en cómo la gente piensa sobre ella misma, sobre los demás y sobre las interacciones sociales.

Ayala y Montes (2011) relacionan las habilidades sociales y la resolución de conflictos interpersonales en niños entre cuatro y seis años de edad, llegando a que estos pueden incorporar habilidades sociales desde edades tempranas; esto permite afirmar que el componente social del desarrollo cognitivo presenta variaciones en periodos cortos de tiempo con respecto a la resolución de conflictos.

En esta línea, una de las variables a tener en cuenta cuando se habla de la resolución de conflictos es la teoría de la mente, entendida como la capacidad para predecir y explicar el comportamiento de los demás, considerando sus estados mentales internos. Es una habilidad cognitiva importante que se enmarca dentro del fenómeno de la cognición social y se desarrolla durante la edad preescolar en los niños (Padilla-Mora, Cerdas, Rodríguez & Fornaguera, 2009).

Según Flórez, Arias y Torrado (2011, p. 250): “Las capacidades de atribución de estados mentales (teoría de la mente o ToM) y las capacidades narrativas están fuertemente relacionadas con el surgimiento y la complejización de las interacciones sociales en los niños”, lo cual lleva a relacionar las variables de teoría de la mente y resolución de conflictos.

En cuanto a la relación entre la edad y la teoría de la mente, en Ortíz (2015) no se hallaron datos significativos para establecer que los niños de menor edad tenían un mayor desempeño en tareas que implican atribuciones mentalistas. Por el contrario, en la investigación llevada a cabo por Manzanares, Carbonero-Martín y Flores-Lucas (2010), se encontraron diferencias entre los niños de cuatro y cinco años de edad en los procesos de atención, lenguaje receptivo y expresivo, y metacognición en la resolución de tareas referentes a teoría de la mente, mostrando que al aumentar la edad se emplean estrategias más elaboradas para resolverlas, asimismo, el contexto representa diferencias significativas en torno a la resolución de conflictos.

Del mismo modo, estudios como el de Wellman y Liu (citados en Rivas, Hidalgo & Caracuel, 2016) han encontrado que el desarrollo de la ToM se da de manera progresiva y jerárquica, ya que, una vez se adquiere un nivel, con una gran probabilidad se habrán superado los niveles anteriores de desarrollo.

En esta línea, López (citado en Ortíz, 2015) expone 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. Así, se ve que las tareas de falsas creencias de primer orden logran comprenderse alrededor de los cuatro a cinco años. Sin embargo, la comprensión de las tareas de segundo orden sólo se logra alrededor de los seis y ocho años; esto corrobora que el desarrollo de habilidades mentalistas más avanzadas aparece en etapas más tardías del desarrollo.

Siguiendo con la edad, también se ve que, al momento en el cual los niños ingresan al sistema educativo, han desarrollado capacidades para atribuir estados mentales a los otros, y para comprender que estos estados guían sus conductas (Ortíz, 2015). Asimismo, si observamos a los niños de seis años de edad, se evidencia el inicio del desarrollo de constructos psicológicos y del uso de estos para predecir el comportamiento y los estados mentales de los otros, (Yuill y Pearson, citados en Ortíz, 2015). Del mismo modo, Astington, Pelletier y Homer (citados en Ortíz, 2015), exponen que la comprensión de los estados mentales de los niños a esta edad evidencia el desarrollo de una teoría avanzada de la mente, expresada en la comprensión de creencias de segundo orden.

En cuanto a los conflictos, hay evidencia de que estos tienden a disminuir cuando los niños pasan de edad preescolar a edad escolar, ya que se establecen soluciones alejadas de la agresión física y se prioriza el bienestar común por encima del individual (Brody, Stoneman, MacKinnon, Goodenough, Vandell & Baily, citados en Ortíz, 2015).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se observa que, aunque los conceptos de teoría de la mente y resolución de conflictos se relacionan, aún no se ha encontrado una relación empírica significativa entre ambos, como lo expresa Ortíz (2015), quien no logró establecer correlaciones en cuanto a metarrepresentación y resolución de conflictos interpersonales aplicables para todos los casos, así como para los diversos tipos de metarrepresentaciones y maneras de resolver conflictos en niños.

Con base en lo anterior, este estudio se centrará en la relación entre la teoría de la mente y la resolución de conflictos en niños preescolares de 6 a 7 años de edad de instituciones pertenecientes a la ciudad de Medellín y los municipios de Girardota y Gómez Plata. Se tomaron niños de 6 a 7 años, pues los antecedentes muestran una maduración clara de ambos procesos en estas edades, lo cual facilitaría encontrar relaciones empíricas que no han podido hallarse en otros estudios.

## **Método**

### **Tipo de estudio**

El estudio realizado es de tipo **cuantitativo**, el cual, acorde con Hernández Sampieri (2014), se caracteriza por utilizar la recolección de datos para probar las hipótesis formuladas por el investigador. Este enfoque se basa en la medición numérica y el análisis estadístico de los datos, siguiendo un proceso predeterminado y ordenado para extraer una serie de conclusiones, en las que se establecen patrones de comportamiento del objeto de estudio y se revisan los resultados, en relación con la hipótesis planteada; por lo que en este estudio se establecen variables que pretenden ser medidas para analizar los resultados obtenidos.

### **Diseño de investigación y nivel de la investigación**

El diseño utilizado fue el **diseño cuasi experimental**, debido a que se presentaron tareas experimentales en donde se introducen variables independientes. Se tuvo la pretensión de tener el mayor control posible sobre las variables de estudio, pero sin la selección aleatoria de la muestra (Segura, 2003).

Asimismo, el estudio fue de tipo **transversal**, dado que las relaciones entre variables se estudiaron en un solo momento en el tiempo; y finalmente, el alcance es **correlacional**, ya que se buscó relacionar las variables (teoría de la mente y resolución de conflictos) en la población estudiada, midiendo primero cada una, para luego establecer asociaciones entre ellas (Hernández, Fernández & Baptista 2014).

### **Participantes**

**La muestra** se seleccionó de forma intencional, siendo no probabilística, conformada por 29 niños y niñas de entre 6 y 7 años de edad, escolarizados y residentes de la ciudad de Medellín, y los municipios de Girardota y Gómez Plata.

#### **Criterios de inclusión:**

- Edad: los niños debían tener entre 6 y 7 años.
- Estar en el grado primero
- Estar matriculados en una escuela de la ciudad de Medellín, o los municipios de Girardota

y Gómez Plata.

- Contar con el consentimiento del padre de familia, acudiente o cuidador del niño.
- Contar con la disponibilidad del niño para estar en la investigación.

#### **Criterios de exclusión:**

- Presentar algún diagnóstico de trastorno del desarrollo
- Desmotivación de los niños y niñas participantes.

#### **Instrumentos de recolección de la información:**

Para la medición de la variable **Teoría de la mente** se usaron las Tareas de Lectura de creencias, tomadas de la escala diseñada por Wellman y Liu (2004) y adaptadas al contexto colombiano. Esta escala se compone de 4 tareas que evalúan creencias en niños de edad preescolar, representadas en habilidades de: acceso al conocimiento, diversas creencias, contenido de falsa creencia y creencia falsa explícita. Según Acero (2014) estas tareas cumplen con las siguientes características:

En la primera tarea, que involucra el **acceso al conocimiento**, se requiere que el niño/a juzgue el conocimiento de una segunda persona que no ha visto lo que hay en la caja, es decir, que no cuenta con toda la información de la que él dispone. Aquí se espera que el niño/a pueda predecir el conocimiento que el otro puede tener sobre un objeto (Romanazzi, 2014).

Materiales usados: imágenes de una caja, un peluche, y una niña o un niño (se utiliza una imagen diferente de acuerdo con el sexo del participante) (ver *imagen 1* y *2*).

**Imagen 1. Acceso al conocimiento**

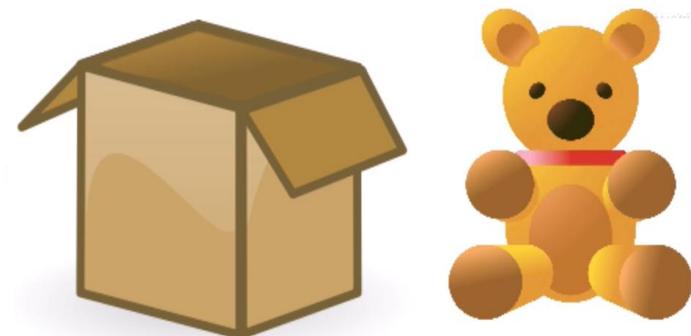


Imagen izquierda, fuente: <https://acortar.link/9UZmd>

Imagen derecha, fuente: <https://acortar.link/5pvI7>

En cuanto a la segunda tarea, denominada **diversas creencias**, se espera que el niño/a evaluado/a reconozca que dos personas (él mismo y otra) tienen diferentes creencias acerca de un mismo objeto, sin saber cuál de las dos creencias es la verdadera y cuál la falsa.

Materiales usados: dibujo de una niña o un niño (se utiliza un dibujo diferente de acuerdo con el sexo del participante) y dos imágenes (una caja y un sombrero) (ver *imagen 3*).

**Imagen 2 Personajes**



Imagen izquierda, fuente: <https://acortar.link/QJSP8>

Imagen derecha, fuente: <https://acortar.link/tPORX>

**Imagen 3. Diversas creencias.**



Imagen izquierda, fuente: <https://acortar.link/eywON>

Imagen derecha, fuente: <https://acortar.link/y5Cc7>

En la tercera tarea, llamada **falsa creencia**, el niño/a debe atribuir a otro una falsa creencia acerca del contenido de un recipiente prototípico una vez que conoce el verdadero contenido de dicho recipiente (Romanazzi, 2014).

Materiales usados: imagen de una caja de dulces. Dibujo de una niña o un niño (se utiliza un dibujo diferente de acuerdo con el sexo del participante) (ver *imagen 4*).

**Imagen 4. Falsa creencia.**



Imagen izquierda, fuente: <https://acortar.link/ieuZf>

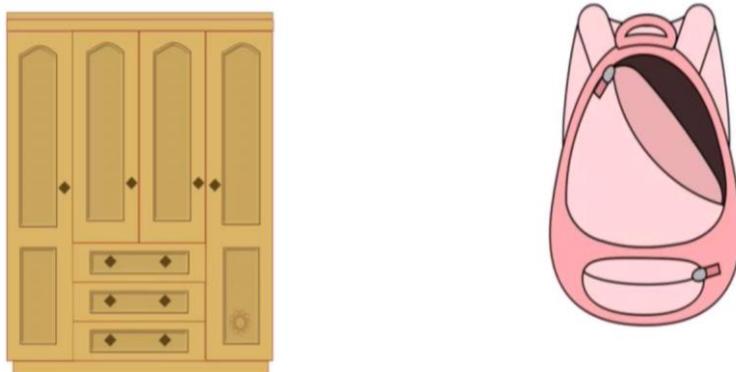
Imagen derecha, fuente: <https://acortar.link/LjCIZ>

En la última tarea, de **creencia falsa explícita**, el niño/a debe reconocer que otro puede tener una creencia distinta de la realidad siendo esta creencia, por lo tanto, falsa; en palabras de

Acero (2014) “El niño o la niña juzga cómo alguien buscará algo a partir de una creencia errónea”. Aquí se busca probar atribuciones mentalistas de segundo orden, ya que el participante debe hacerse representaciones sobre la representación del personaje.

Materiales usados: imagen de un morral y de un armario. Dibujo de una niña o un niño (se utiliza un dibujo diferente de acuerdo al sexo del participante) (ver *imagen 5*).

***Imagen 5. Creencia falsa explícita.***



*Imagen izquierda, fuente: <https://acortar.link/H33rR>*

*Imagen derecha, fuente: <https://acortar.link/JSzIR>*

Como se observa, en cada una de las tareas se usaron materiales que se ajustan al género del niño/niña evaluado y que se corresponde con sus intereses según el periodo etario, por lo que también los materiales, el formato, y el tipo de respuestas que demandan las tareas por parte del niño han sido elegidos en función de sus posibilidades de comparación (Romanazzi, 2014). En cada una de ellas se presenta un objeto y un personaje por medio de un vídeo con imágenes animadas al niño/niña (ver *imagen 1, 2, 3, 4 y 5*), narrando una situación que el niño/niña evaluado conoce, pero el personaje de la imagen no, posteriormente se realizan una serie de preguntas al niño/niña evaluado con objeto de tener control sobre la memoria, sobre el conocimiento (en la primera tarea), y conocer lo que piensa el niño/niña acerca de la creencia del personaje de la lámina, calificando por cada respuesta correcta un punto para los ítems mentalistas cuando acierta, y un punto en los ítems de memoria cuando acierta. Esto permite tener un índice de desempeño de los niños para correlacionarlo con las

tareas de Resolución de conflictos.

Para medir la variable de **Resolución de conflictos** se utilizaron adaptaciones similares a las planteadas por Macedo y Befi (citados en Ortíz, 2015), con láminas e historietas que narran problemas sociales en donde hay confrontación de intereses en aspectos como la amistad, la adquisición de bienes, insultos, etc., y que llevan al conflicto interpersonal (ver imagen 6 y7). Las historietas fueron adaptaciones con dibujos elaborados por Ortíz (2015) para el desarrollo de su investigación.

*Imagen 6. La lectura del libro*



Ortíz, R. (2015). *La lectura del libro*. [Historieta]. Recuperado de: *Habilidades cognitivas, metarrepresentación y resolución de conflictos interpersonales*

*Imagen 7. Se soltó la cometa*



Ortíz, R. (2015). *Se soltó la cometa. [Historieta]. Recuperado de: Habilidades cognitivas, metarrepresentación y resolución de conflictos interpersonales.*

En este sentido, se tuvieron en cuenta narraciones de una situación conflictiva inconclusa que involucra a dos o más niños; en esta se desarrolla una trama en la cual los niños discutían o se confrontaban intereses por diferentes motivos, como la relación con 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 tareas: 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 pregunta al niño/a qué haría si estuviese en el lugar de alguno de ellos.

Las narraciones conflictivas inconclusas pueden enfocarse en clarificar aspectos como el contenido y el nivel de coherencia, finalización y argumentación, en lo cual 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, agresiva, y hostil, así como las ofensas personales, entre otros aspectos. Además, las historias inconclusas permiten que su final se centre en tópicos que se desean estudiar, para este caso fue la resolución de conflictos (Ortíz, 2015).

El niño debió analizar el problema y proponer una solución sobre cómo él actuaría hipotéticamente. Las respuestas fueron agrupadas según el nivel de resolución del conflicto en solución física, solución verbal, solución unilateral, solución cooperativa, y soluciones mutuas. Acorde con Ortiz, estas soluciones se pueden caracterizar como:

Intervenciones físicas, 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 (Ortiz, 2015 p. 123).

### **Consideraciones éticas**

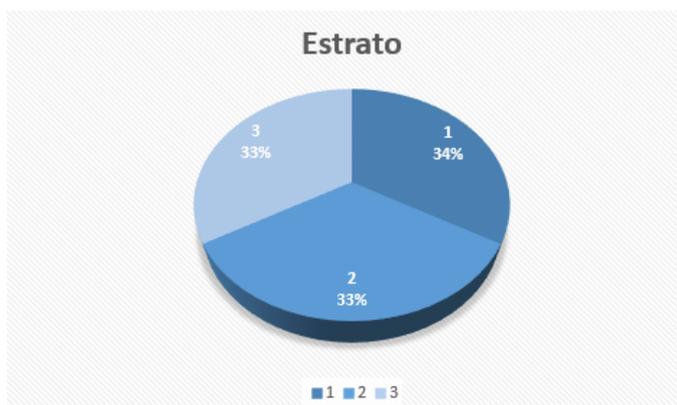
Esta investigación tuvo en cuenta las condiciones que garantizan la dignidad y la protección de los derechos de la persona, ajustándose a los principios éticos relacionados con la investigación con seres humanos en las ciencias, las ciencias sociales y la psicología, particularmente dentro del contexto colombiano, que se enmarca en la ley 1090 de 2006. Es por esto que, al momento de invitar a las personas a participar del estudio, se les brindó información suficiente acerca de lo que se haría en este, y de los posibles riesgos que podía traer consigo, con el fin de que su decisión de participar fuera voluntaria e informada. De igual modo, se respetó la decisión de abstenerse de responder total o parcialmente a las preguntas hechas, y de dejar de colaborar con la investigación en el momento que desearan, además, fue posible que solicitaran información acerca del estudio en cualquier momento (Ley 1090, 2006, art. 50).

### **Resultados**

En cuanto a las características de la muestra, se cuenta con 13 niños y 16 niñas, de los cuales la mayoría pertenece al estrato 1, seguido del estrato 2 y el estrato 3 (ver *figura 1*). El nivel de escolaridad de la madre de los niños y niñas es bachillerato en la mayoría de los casos,

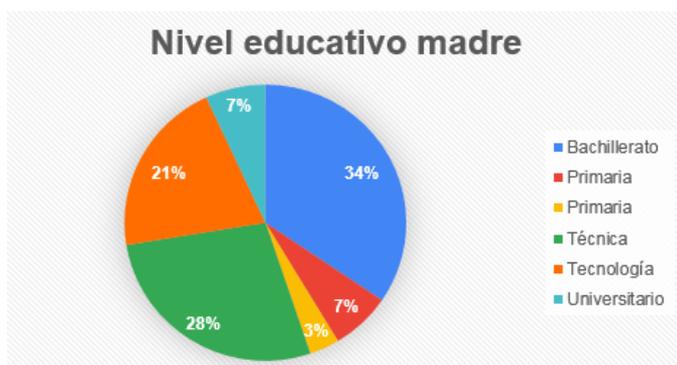
seguido por primaria, tecnología, técnica y universitaria (ver *figura 2*); asimismo, el nivel de escolaridad del padre es bachillerato en una gran parte, seguido por primaria, tecnología, técnica, universitaria, y un pequeño porcentaje no sabe o no responde (ver *figura 3*). El nivel de escolaridad de la persona que cuida o pasa más tiempo con el niño o niña es bachillerato en un poco más de la mitad de los casos, seguido por técnica, primaria, tecnología y técnica/universitario (ver *figura 4*). En cuanto al número de hermanos, la mayoría de los niños y niñas tienen un hermano, a estos le siguen los niños que tienen 3, los que no tienen, los que tienen 4, los que tienen 5 y los que no saben o no responden; igualmente, la posición que ocupan los niños y niñas entre sus hermanos indica que la mayoría de ellos son menores, seguido de quienes son los mayores, los que no tienen hermanos y los que son hermanos del medio (ver *figura 5*).

**Figura 1. Estrato socioeconómico de los participantes.**



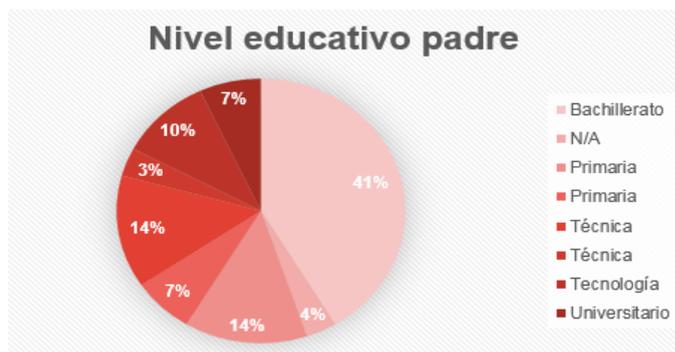
Fuente: elaboración propia

**Figura 2 Nivel educativo de la madre.**



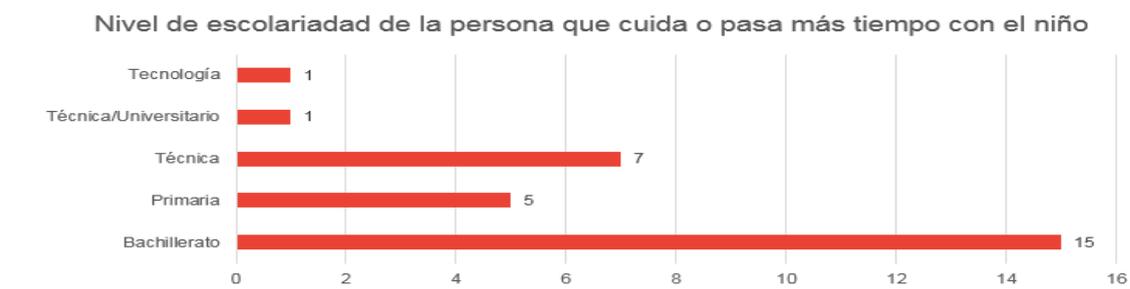
Fuente: elaboración propia

**Figura 3 Nivel educativo del padre.**



Fuente: elaboración propia

**Figura 4. Nivel de escolaridad de la persona que cuida o pasa más tiempo con el niño o la niña.**



Fuente: elaboración propia

**Figura 5. Número de hermanos y posición entre ellos.**



Fuente: elaboración propia

Los resultados se hallaron mediante la construcción de una base de datos con los puntajes de los niños y niñas en cada una de las tareas, posteriormente, se usó el programa JASP con el fin de agruparlos mediante tablas de contingencia y así obtener los resultados y analizar las correlaciones. La aplicación se realizó al finalizar el año lectivo escolar, teniendo como edad promedio de los niños y niñas al realizarse la investigación 7 años.

En las tablas de contingencia se observa la relación entre las respuestas dadas a las tareas de **Resolución de conflictos** (*La lectura del libro* y *Se soltó la cometa*) y las tareas de **Teoría de la mente (ToM)**, estas últimas clasificadas de acuerdo al nivel de desempeño.

### **Relación entre *La lectura del libro* y las tareas de ToM**

Aunque no se encontraron asociaciones entre la tarea de Resolución de conflictos (*La lectura del libro*) y las tareas de Teoría de la mente que miden el acceso al conocimiento, diversas creencias, falsa creencia y creencia falsa explícita, se hallaron estos resultados:

#### **Acceso al conocimiento**

11 niños presentaron una respuesta Unilateral con desempeño alto, 1 bajo y 3 medio; en las respuestas Unilaterales con ayuda se evidencian 3 niños con un desempeño alto al igual que en las respuestas Cooperativas, permitiendo así identificar mayor frecuencia en las respuestas Unilaterales.

**Tabla 1. Relación entre La lectura del libro y Acceso al conocimiento en ToM**

Tablas de contingencia

Respuesta "" ¿Qué harías? "" Cuento	Caja Total			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Cooperativa	3	1	1	5
Mutua	1	0	1	2
N/A	0	1	0	1
Unilateral	11	1	3	15
Unilateral con ayuda	3	1	2	6
Total	18	4	7	29

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	pags
X <sup>2</sup>	8.658	8	0.372
norte	29		

*Fuente: JASP.***Diversas creencias**

Se evidencia mayor frecuencia de respuestas Unilaterales, presentando 7 niños un desempeño medio, 5 bajo y 3 alto; respuestas Unilaterales con ayuda, 3 niños con desempeño alto, 2 con medio y 1 bajo. A diferencia de las respuestas Cooperativas en donde 3 obtuvieron un desempeño medio, 1 alto y 1 bajo.

**Tabla 2 Relación entre La lectura del libro y Diversas creencias en ToM**

Tablas de contingencia

Repuesta "" ¿Qué harías? "" Cuento	Gato			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Cooperativa	1	1	3	5
Mutua	0	1	1	2
N / A	0	0	1	1
Unilateral	3	5	7	15
Unilateral con ayuda	3	1	2	6
Total	7	8	14	29

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	pags
X <sup>2</sup>	4.695	8	0,790
norte	29		

*Fuente: JASP.***Falsa creencia**

En la respuesta de tipo Unilateral, 3 niños y niñas presentaron un desempeño muy alto, y 7 alto; en cuanto a las respuestas de tipo Unilateral con ayuda, el desempeño fue muy alto en un caso y alto en 3; es así como se ve una mayor frecuencia en estos dos tipos de respuesta.

**Tabla 3 Relación entre La lectura del libro y Falsa creencia en ToM**

## Contingency Tables

Repuesta ""¿Qué harías?"" Cuento	Chocolates				Total
	Alto	Bajo	Medio	Muy Alto	
Cooperativa	1	1	1	2	5
Mutua	0	0	2	0	2
N/A	0	0	1	0	1
Unilateral	7	2	3	3	15
Unilateral con ayuda	3	1	1	1	6
Total	11	4	8	6	29

## Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	10.637	12	0.560
N	29		

Fuente: JASP.

**Creencia falsa explícita**

Se presenta mayor frecuencia en la respuesta Unilateral evitativa con 11 niños en desempeño alto, 3 medio y 1 bajo; respuestas Cooperativas con 4 niños con un desempeño alto, 1 medio y 0 bajo; respecto a las respuestas Unilaterales con ayuda, se observan 5 en un rango alto, 3 en medio y 1 en bajo.

**Tabla 4 Relación entre La lectura del libro y Creencia falsa explícita en ToM**

## Tablas de contingencia

Repuesta "" ¿Qué harías? "" Cuento	Galletas			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Cooperativa	4	0	1	5
Mutua	1	0	1	2
N/A	1	0	0	1
Unilateral	11	1	3	15
Unilateral con ayuda	5	0	1	6
Total	22	1	6	29

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	pags
X <sup>2</sup>	2.343	8	0,969
norte	29		

Fuente: JASP.

**Relación entre *Se soltó la cometa* y las tareas de ToM**

Aunque no se encontró asociación entre la tarea de Resolución de conflictos (*Se soltó la cometa*) y las tareas de Teoría de la mente que miden el acceso al conocimiento, diversas creencias, falsa creencia y creencia falsa explícita, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación:

Uno de los niños participantes no respondió a la tarea de solución del conflicto por lo que los siguientes resultados tienen en cuenta a 28 participantes en la tarea de Resolución de conflictos y 29 en las de ToM:

**Acceso al conocimiento**

Un total de 15 niños presentaron una solución al conflicto de tipo Unilateral evitativa, de los cuales 11 mostraron un alto desempeño 1 bajo y 3 medio; en las respuestas al conflicto Unilaterales con mediación se evidencian 3 niños con un desempeño alto, 1 bajo y 2 en desempeño medio; en las de tipo Cooperativa se ubicaron 3 con un desempeño alto, 1 bajo y 1 medio y en las mutuas un niño presentó alto desempeño y un niño un desempeño medio,

permitiendo así identificar mayor frecuencia (del 50%) en las respuestas Unilaterales evitativas.

**Tabla 5 Relación entre Se soltó la cometa y Acceso al conocimiento en ToM**

Contingency Tables

Repuesta ""¿Qué harías?"" Cuento	Total Caja			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Cooperativa	3	1	1	5
Mutua	1	0	1	2
N/A	0	1	0	1
Unilateral	11	1	3	15
Unilateral con ayuda	3	1	2	6
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>29</b>

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	8.658	8	0.372
N	29		

Fuente: JASP.

### Diversas creencias

Un total de 15 niños tuvieron una solución al conflicto de tipo Unilateral evitativa, de los cuales 3 mostraron un alto desempeño, 5 bajo y 7 medio; en las respuestas al conflicto Unilaterales con mediación se evidencian 3 niños con un desempeño alto, 1 bajo y 2 en desempeño medio; en las de tipo Cooperativa se ubicó 1 con un desempeño alto, 1 bajo y 3 en desempeño medio y en las mutuas un niño presentó desempeño bajo en ToM y un niño un desempeño medio, permitiendo así identificar mayor frecuencia (del 50%) en las respuestas Unilaterales evitativas.

**Tabla 6 Relación entre Se soltó la cometa y Diversas creencias en ToM**

## Contingency Tables

Repuesta ""¿Qué harías?"" Cuento	Gato			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Cooperativa	1	1	3	5
Mutua	0	1	1	2
N/A	0	0	1	1
Unilateral	3	5	7	15
Unilateral con ayuda	3	1	2	6
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>29</b>

## Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	4.695	8	0.790
N	29		

Fuente: JASP.

**Falsa creencia**

Un total de 10 niños presentaron una solución al conflicto de tipo Unilateral evitativa, de los cuales 3 mostraron un desempeño muy alto, 7 alto, 2 bajo y 1 medio; en las respuestas al conflicto Unilaterales con mediación se evidencian 2 niños con un desempeño muy alto, 1 con desempeño alto y 1 con desempeño medio; en las de tipo Cooperativa se ubicaron 2 con un desempeño muy alto, 1 con desempeño alto, 1 con bajo y 1 con desempeño medio y en las mutuas dos niños presentaron un desempeño medio en ToM.

**Tabla 7. Relación entre Se soltó la cometa y Contenido de Falsa creencia en ToM**

## Contingency Tables

Repuesta "¿Qué harías?" Cuento	Chocolates				Total
	Alto	Bajo	Medio	Muy Alto	
Cooperativa	1	1	1	2	5
Mutua	0	0	2	0	2
N/A	0	0	1	0	1
Unilateral	7	2	1	3	10
Unilateral con ayuda	1	0	1	2	4
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>29</b>

## Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	13.951	12	0.304
N	29		

Fuente: JASP.

**Creencia falsa explícita**

Un total de 10 niños tuvieron una solución al conflicto de tipo Unilateral evitativa, de los cuales 8 mostraron un desempeño alto y 2 en medio; en las respuestas al conflicto Unilaterales con mediación se evidencian 3 niños con un desempeño alto y 1 con desempeño bajo; en las de tipo Cooperativa se ubicaron 9 con un desempeño alto y 1 con desempeño medio y en las mutuas, 1 niño presentó un desempeño alto y 3 un desempeño medio en ToM.

**Tabla 8. Relación entre Se soltó la cometa y Contenido de Falsa creencia en ToM**

Contingency Tables				
Respuesta ""¿Qué harías?"" Cometa	Galletas			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Cooperativa	9	0	1	10
Mutua	1	0	3	4
N/A	1	0	0	1
Unilateral	8	0	2	10
Unilateral con ayuda	3	1	0	4
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>29</b>

Chi-Squared Tests			
	Value	df	p
X <sup>2</sup>	15.269	8	0.054
N	29		

Fuente: JASP.

Tampoco se encontró asociación entre el desempeño en las tareas de Resolución de conflictos y Teoría de la mente al tomar en cuenta variables como el género, el estrato, el número de hermanos, el nivel educativo del padre, de la madre y de la persona que pasa más tiempo con el niño o la niña.

## Discusión

A causa de la pandemia generada por el COVID-19, la aplicación de las tareas se realizó a través de una videollamada donde se le mostraba al niño participante, en compañía de su acudiente, una serie de vídeos con imágenes animadas y se le narraban las historias, para luego hacerle preguntas sobre ello; en este sentido, la conectividad representó un reto, ya que a pesar de que la mayoría de los evaluados tenía acceso directo a internet, en ocasiones la inestabilidad de la conexión impedía el libre desarrollo de la aplicación, lo que pudo influir sobre los resultados; adicionalmente, algunas variables, entre ellas la supervisión de la familia, pudieron interferir en las respuestas de los niños y niñas evaluados, ya que se les podía sugerir una solución a las tareas presentadas.

Asimismo, se percibió una tendencia de los menores a responder de acuerdo a lo esperado por quien los acompañara, razón que puede explicar el haber observado en algunas

ocasiones respuestas menos espontáneas, adaptadas a conductas moralmente esperadas por sus cuidadores y, con ello, la falta de soluciones de tipo físico y verbal por parte de los niños evaluados. Esto también podría explicarse por lo dicho por Brody, Stoneman, MacKinnon, Goodenough, Vandell y Baily (citados en Ortíz, 2015):

En cuanto a los conflictos, hay evidencia de que estos tienden a disminuir cuando los niños pasan de edad preescolar a edad escolar, ya que se establecen soluciones alejadas de la agresión física y se prioriza el bienestar común por encima del individual.

### **Análisis de las tareas**

Respecto a las tareas sobre **Teoría de la Mente**, se desarrollaron narraciones que incluyen capacidad mentalista, las intenciones, deseos, inferencias y creencias; así como la demanda de atención sostenida, concentración e identificación entre pares. De acuerdo con Acero (2014) estas tareas hacen referencia a:

En la primera tarea, relacionada con el *acceso al conocimiento*, se requiere que el niño/a juzgue el conocimiento de una segunda persona que no ha visto lo que hay en la caja, es decir, que no cuenta con toda la información de la que él dispone. Aquí se espera que el niño/a pueda predecir el conocimiento que el otro puede tener sobre un objeto (Romanazzi, 2014). En esta tarea se observó un alto nivel de desempeño, con el 62% de los niños respondiendo de manera acertada a las preguntas (18 niños), lo que sugiere la capacidad en los participantes de reconocer que uno mismo puede acceder a información no conocida por otras personas, y con esto, la adquisición de un nivel básico de la teoría de la mente que es posterior a la capacidad de hacer inferencias sobre motivaciones, deseos y estados afectivos observada tanto a nivel filogenético como ontogenético de la especie, aludido por Zilber (2017), y que a su vez, se antepone a las inferencias sobre creencias.

En cuanto a la segunda tarea, llamada *diversas creencias*, se espera que el niño/a evaluado/a reconozca que dos personas (él mismo y otra) tienen diferentes creencias acerca de un mismo objeto, sin saber cuál de las dos creencias es la verdadera y cuál la falsa. Aquí se distribuyó el 72% de los evaluados (21 niños) entre desempeño alto y medio, insinuando una demostración de los participantes de un reconocimiento de entidades mentales (como las creencias) más allá de las propias, en línea con las capacidades mentalistas propias de su edad.

En la tercera tarea, denominada *falsa creencia*, el niño/a debe atribuir a otro una falsa

creencia acerca del contenido de un recipiente prototípico una vez que conoce el verdadero contenido de dicho recipiente (Romanazzi, 2014). El desempeño de los participantes en esta tarea se distribuyó en 4 calificaciones entre bajo y muy alto, con el 58% de los participantes (17 niños) en desempeño muy alto y alto, indicando atribuciones mentalistas de primer orden.

En la última tarea, de *creencia falsa explícita*, el niño/a debe reconocer que otro puede tener una creencia distinta de la realidad siendo esta creencia, por lo tanto, falsa; en palabras de Acero (2014) “El niño o la niña juzga cómo alguien buscará algo a partir de una creencia errónea”. Aquí se busca probar atribuciones mentalistas de segundo orden ya que el participante debe hacerse representaciones sobre la representación del personaje. El desempeño en esta tarea destacó por una puntuación alta en el 75% de los participantes (22 niños) refiriendo su capacidad para saber cuándo otra persona tiene una creencia distinta a la propia, que a la vez puede estar alejada de la realidad.

Con respecto a las tareas sobre **Resolución de Conflictos**, estas se ejecutaron bajo dos situaciones problema: la primera de ellas se denomina *La lectura del libro*, narración que demanda paciencia, tolerancia a la frustración, adaptabilidad, control de impulsos, comunicación y flexibilidad cognitiva por parte del participante; asimismo está articulada a la lectura de este sobre los deseos e intenciones del otro, que permite de igual forma regular su propio comportamiento.

La segunda situación conflictiva se enuncia como *Se soltó la cometa*, relato que exige un comportamiento empático, capacidad de mentalización, comprensión de la situación problema, resiliencia, toma de decisiones y habilidades comunicativas del sujeto evaluado.

En estas tareas se incluyen relatos que demandan una serie de aspectos cognitivos, entre ellos la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, el autocontrol, el reconocimiento de emociones y la empatía (Ortiz, 2015), las cuales se relacionan directamente con el reconocimiento de estados mentales en los otros. En este orden de ideas, las tareas de Resolución de Conflictos comprenden los siguientes aspectos alrededor de las diferentes soluciones que se pueden presentar (Macedo y Befi, citados en Ortíz, 2015), así mismo se presentan a continuación algunos ejemplos que se evidenciaron en la muestra evaluada:

**Soluciones Físicas**, donde el niño/a identifica el uso de la fuerza y la agresión física como la vía predilecta para solventar el conflicto. Se suprime el diálogo, por lo cual se

evidencian actos impulsivos y comportamientos violentos. En los niños/a evaluados no se presentaron este tipo de soluciones.

**Soluciones Unilaterales Implícitas**, en las que se identifica a un otro (objeto o sujeto) como apoyo para hacer demandas y obtener la razón frente a la situación. El adulto es el medio por el cual puede castigar a otro (Horowitz, citado en Ortiz, 2015). En los niños/a evaluados tampoco se presentaron este tipo de soluciones.

**Soluciones Unilaterales Evitativas**, donde el menor decide no involucrarse directamente; el otro es relegado y evita interacción con este. Ej: *Yo solo esperaría y ya, Me iría para la casa y no peleo*

**Soluciones Unilaterales con mediación**, el niño/a hace uso del otro como un agente que directamente da solución a la situación, por lo cual será un agente externo (como los padres o un adulto) quien medie el conflicto. Ej: *Le decía al papá, que la niña me empujó, Yo le diría a mi mamá o a mi papá porque yo no puedo ocultar lo que los demás me hacen malo a mí, yo tengo que contar la verdad.*

**Soluciones Cooperativas**, se toma la opinión del otro como un elemento que, al conjugarse con la suya, se convierte en una oportunidad para mediar la situación, por lo cual se demanda una escucha activa y efectiva. La utilización de este tipo de soluciones manifiesta de manera privilegiada un desarrollo de teoría de la mente en los participantes al tener en cuenta la interacción con el otro y su punto de vista frente a las situaciones presentadas. Ej: *Yo no haría eso, yo solo le entendería lo que él está hablando. Escuchar a los demás, Decirle que no fue culpa suya.*

**Soluciones Mutuas**, de manera similar a la solución cooperativa, el niño/a hace uso de la empatía, el diálogo y la escucha como agentes mediadores. Ej: *No lo dejaría a mi hermanito y no lo empujaría, Le digo a mi primo que vamos por ella, para coger la cometa.*

De acuerdo con la frecuencia de las respuestas por parte de los niños y niñas frente a las situaciones conflictivas planteadas, se observa que las de tipo Unilateral se dieron en mayor medida, en las cuales predominaron las soluciones Unilaterales evitativas (no interactuar, excluir al otro y esperar), y las Unilaterales que buscan la mediación al apelar a la autoridad (Ortíz, 2015, p. 123) este autor destaca acerca de las 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 (2015, p. 95).

La alta frecuencia observada en los participantes en este tipo de soluciones podría explicar que no se haya encontrado relación entre la Teoría de la mente y la Resolución de Conflictos, ya que, al no tomar en cuenta los estados mentales internos para predecir y explicar el comportamiento de los otros niños en las respuestas a las tareas (Padilla-Mora, Cerdas, Rodríguez & Fornaguera, 2009), las soluciones mutuas se dan en menor medida. Sobre las soluciones mutuas, Macedo y Befi (citados en Ortíz, 2015, p. 98) mencionan:

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.

Lo encontrado puede analizarse a la luz de los estudios hechos por Macedo y Befi (citados en Ortíz, 2015) los cuales exponen que las soluciones mutuas y cooperativas suelen evidenciarse en niños mayores a los cinco años, contrastando con los resultados obtenidos por la muestra de esta investigación, donde se observaron en menor medida. De acuerdo con Ayala y Montes (2011), esto se articula con el desarrollo cognitivo, el cual presenta un componente social, que desde edades tempranas tiende a desarrollarse, presentando variaciones en periodos cortos de tiempo con respecto a la resolución de conflictos.

En esta línea, se observa la presencia de variables como las habilidades cognitivas en la Resolución de conflictos, las cuales, de acuerdo Rodríguez (2005), representan una habilidad fundamental que permite la discriminación entre objetos, actos o estímulos, identificar y clasificar conceptos, formular o construir problemas, aplicar reglas y resolver problemas. Estas habilidades están relacionadas con la memoria, el pensamiento divergente, el pensamiento convergente y la evaluación (Guilford, citado en Rodríguez, 2005).

Del mismo modo, y hablando de la teoría de la mente, lo hallado puede articularse con la investigación de Manzanares, Carbonero-Martín y Flores-Lucas (2010), Yuill y Pearson (citados en Ortíz, 2015), Pelletier y Homer (citados en Ortíz, 2015); estos exponen que en los

niños de seis años de edad se evidencia el desarrollo de una teoría de la mente avanzada, expresada en la comprensión de creencias de segundo orden; vemos que más de la mitad de los niños y niñas que hicieron parte de la muestra tuvieron un desempeño que demuestra la competencia en las cuatro tareas relacionadas con la teoría de la mente.

Esto también puede ser interpretado de acuerdo con López (citado en Ortíz, 2015), cuando dice que la ToM se entiende como un continuo desarrollo, en donde las tareas de falsas creencias de primer orden logran comprenderse alrededor de los cuatro a cinco años, mientras que la comprensión de las tareas de segundo orden sólo se logra alrededor de los seis y ocho años; lo cual corrobora que el desarrollo de habilidades mentalistas más avanzadas aparece en etapas más tardías del desarrollo.

No obstante, a pesar de que se evidencia una comprensión de la Teoría de la mente en los niños y niñas que hicieron parte del estudio, esta no se tiene en cuenta al momento de resolver los conflictos, lo cual concuerda con lo observado por Ortíz (2015), quien no logró establecer correlaciones en cuanto a metarrepresentación y resolución de conflictos interpersonales aplicables para todos los casos, ni para los diversos tipos de metarrepresentaciones y maneras de resolver conflictos en los niños que hicieron parte de su estudio.

### **Conclusiones**

Si bien el desempeño de los niños participantes fue el esperado acorde a su edad en las tareas de teoría de la mente, no se observaron resultados representativos frente al uso de estas habilidades para inferir estados mentales en las situaciones de resolución de conflictos.

No se pudo establecer una relación entre las variables teoría de la mente y resolución de conflictos en el grupo estudiado; los resultados obtenidos no son generalizables a otros grupos debido a las particulares condiciones de aplicación durante la emergencia sanitaria generada por el virus COVID-19 y al número reducido de la muestra. Se recomienda la aplicación en condiciones de presencialidad con el mismo rango de edad para posteriores comparaciones en los resultados.

## Referencias

- Acero, B. (2014). *Lenguaje y teoría de la mente en niños de entre 3 y 8 años con desarrollo típico y diagnosticados de trastorno de espectro autista*. Trabajo de fin de grado de psicología, Universidad de Málaga.
- Ayala, M. & Montes, J. (2011). Funcionamiento cognitivo de niños entre 4 y 6 años para la resolución de conflictos interpersonales. *Perspect. Psicol.* 7, 91-102.
- Bryant, B. K. (1992). Conflict resolution strategies in relation to children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(1), 35–50. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90004-2).
- Flórez, R., Arias, N., & Torrado, M. (2011). Teoría de la Mente en Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa en Preescolares: Investigaciones Contemporáneas. *Revista Colombiana de Psicología*. 471(2), 249–264.
- Gatti, B. A., & Elvira, M. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10(1), 123–132. <https://doi.org/10.14483/22486798.462>.
- Hazas, E. M. (2010). *Estrategias de Resolución de Conflictos en Preescolares*. <http://eprints.ucm.es/10487/1/T31912.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- Holloway, S. & Reichart-Erickson, M. (1988). The Relationship of Day Care Quality to Children's Free-Play Behavior and Social Problem-Solving Skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 3, 39-53.
- 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.

- Manzanares, M., Carbonero-Martín, M. & Flores-Lucas, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*. 22, 772-777.
- Morales, O., Castellanos, F., Paz, C., & Rodríguez, X. (2013). La mediación en la resolución de conflictos: Su interpretación desde la comunidad educativa. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 3(1), 71–93.
- Moore, E. (2019). “Be friends with all the children”: Friendship, group membership, and conflict management in a Russian preschool. *Linguistics and Education*. 744.
- Musun-Miller, R. (1993). Social Acceptance and Social Problem Solving in Preschool Children. *Journal of applied developmental psychology*. 14, 59-70.
- Ortíz Sánchez, R. (2015). *Habilidades cognitivas, metarrepresentación y solución de conflictos interpersonales*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- 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>.
- Rica, U., Padilla-mora, M., Isabel, A., & González, C. (2009). Teoría de la mente en niños preescolares : diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo. Actualidades Investigativas. *Educación Revista Electrónica Publicada Por El Instituto de Investigación En Educación Universidad de Costa Rica*. 9(2), 1–21.
- Rivas, S., Hidalgo, N. & Caracuel, A. (2016). Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños y niñas de Educación Infantil. *Reidocrea*. 5, 185-194.
- Romanazzi, M. (2014). *Evaluación de la Teoría de la Mente en niños preescolares: traducción y adaptación de la escala de Wellman y Liu*. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN): La Plata.
- Segura, A. (2003). Diseños cuasi experimentales. Universidad de Antioquia, Medellín.

Steen, A., & Shinkai, K. (2020). Understanding individual and gender differences in conflict resolution: A critical leadership skill. *International Journal of Women's Dermatology*, 6(1), 50–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijwd.2019.06.002>

Takahashi, F., Koseki, S., & Shimada, H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 265–272. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.007>

Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la Teoría de la Mente. El rol de los procesos cognitivos y emocionales. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 1–12. <https://doi.org/10.5579/rnl.2017.0397>

## Anexo 1: 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	
	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 o 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** ¿Si tú fueras alguno de los niños y estuvieras en esta situación, qué harías? ¿Por qué harías, o no harías eso?

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	
	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 o negociación	
--	---------------------------------	--

## Anexo 2: Tareas Lectura de creencias

Las tareas fueron tomadas de la escala diseñada por Wellman y Liu (2004) y adaptadas.

### 1. Acceso al conocimiento:

**Objetivo:** Predecir el conocimiento que puede tener el otro sobre un objeto.

**Materiales:** Imágenes de *Caja*, peluche. Lámina con un dibujo de una niña o un niño (se utiliza un juguete diferente de acuerdo con sexo del participante).

**Procedimiento:** El experimentador dice al participante "Aquí hay una caja "¿Qué crees que está dentro de la caja?" El niño puede dar cualquier respuesta que le guste o indicar que no sabe). A continuación, se muestra el contenido de la caja al niño "¡Oh mira hay un peluche en la caja"! El experimentador cierra la caja y dice: "Bien, ¿qué hay en la caja? ' Se introduce a la escena lámina de niño/niña "María/Juan nunca ha visto dentro de esta caja. Entonces, ¿María /Juan sabe lo que hay en la caja? (la pregunta de conocimiento) "¿María/Juan vio dentro de esta caja? (la pregunta de memoria). Para estar en lo cierto, el niño debe responder a la pregunta de conocimiento "no" y responder a la pregunta de control de memoria "no".

### 2. Diversas creencias:

**Objetivo:** Discriminar creencias diferentes de la propia sobre un mismo objeto, sin conocer cuál es la verdadera o la falsa

**Materiales:** Lámina con un dibujo de una niña o un niño (se utiliza un juguete diferente de acuerdo con sexo del participante) y dos imágenes (una caja y un sombrero)

**Procedimiento:** "Aquí está Juan / María. Juan / María quiere encontrar a su gato. Su gato podría estar en la caja (se señala la lámina de la caja) o podría estar debajo del sombrero ¿Dónde crees que está el gato? ¿En la caja o en el sombrero? ". *Esta es la pregunta de creencia propia.* "Bien, esa es una buena idea, pero Juan / María cree que su gato está en la (objeto contrario a la elección del niño) Ella piensa que su gato está en la/el \_\_\_\_\_".

Luego se realiza la pregunta por la conducta de búsqueda del personaje: *¿dónde buscará*

*Juan / María su gato? ¿En la caja o en el sombrero? Y pregunta de memoria ¿Dónde cree él/ella que está su gato? ¿En la caja o en el sombrero?*

### **3. Contenido de Falsa creencia:**

**Objetivo:** Atribuir a otro una falsa creencia acerca del contenido de un recipiente prototípico, una vez que conoce el verdadero contenido de dicho recipiente

**Materiales:** Imagen de una caja de dulces. Lámina con un dibujo de una niña o un niño (se utiliza un juguete diferente de acuerdo con sexo del participante).

**Procedimiento:** El experimentador muestra al niño una caja de chocolates con un objeto distractor por dentro (Pañuelos o cartas). "Aquí hay una caja de chocolates ¿Qué crees que está dentro de la caja de chocolates?" A continuación, se abre la caja de chocolates " ¡Vamos a ver! ¡Oh! ¡En la caja hay realmente pañuelos/cartas! "El experimentador cierra la caja: y pregunta al participante: "¿Que hay en la caja?" [en caso de que no responda adecuadamente, se repite] Se introduce a la escena lámina con niño o niña (Ñ), "Ñ nunca ha visto dentro de la caja de chocolates. Ahora viene Ñ. Entonces, ¿qué piensa Ñ que está en la caja? (la pregunta de creencia) "¿vio dentro de esta caja?" (La pregunta de memoria). Para ser correcto, el niño debe responder a la pregunta objetivo "chocolates/dulces" y responder a la pregunta de memoria "no".

### **4. Creencia falsa explícita:**

**Objetivo:** Reconocer que otro puede tener una creencia distinta de la realidad y por lo tanto falsa.

**Materiales:** Imagen de un morral y de un armario. Lámina con un dibujo de una niña o un niño (se utiliza un juguete diferente de acuerdo con sexo del participante)

**Procedimiento:** Se le muestra al niño una figura de juguete de un niño y una hoja de papel con un morral y un armario dibujados en ella. "Aquí está Juan, Juan quiere encontrar sus galletas. Sus galletas pueden estar en su morral o pueden estar en el armario. Se esconde la

lámina del niño/niña. “Te voy a mostrar a ti pero no a Juan dónde están las galletas. Realmente, las galletas de Juan están en el armario.” Se introduce de nuevo la lámina de niño/niña. Juan piensa que sus galletas están en su morral" "Entonces, ¿dónde buscará Juan sus galletas? ¿En su morral o en el armario?" (La pregunta objetivo). "¿Dónde están realmente las galletas de Juan? ¿En su morral o en el armario?" (La pregunta de la realidad). Para estar en lo cierto, el niño debe responder a la pregunta objetivo ‘Morral’ y responder a la pregunta de la realidad ‘armario’.