

**DESEMPEÑO DE LA COGNICIÓN SOCIAL EN LOS PERFILES DE NIÑOS Y NIÑAS EN LA
DINÁMICA DEL ACOSO ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD
DE NEIVA (H)**

Duván Fernando Gómez Morales

Daniela Gutiérrez Sterling

Jesús David Matta Santofimio

Directora:

Jasmin Bonilla Santos

Asesora metodológica

Gisella Bonilla Santos

CONTENIDO

DELIMITACIÓN DEL TEMA:3

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA3

JUSTIFICACIÓN:7

ANTECEDENTES8

OBJETIVOS:11

FUNDAMENTO TEÓRICO.11

METODOLOGÍA17

LIMITACIONES:25

RESULTADOS Y DISCUSIÓN25

CONCLUSIONES.36

RECOMENDACIONES37

BIBLIOGRAFÍA37

ANEXOS46

DELIMITACIÓN DEL TEMA:

Dada la importancia de la cognición social en la interacción social y las consecuencias del acoso escolar en sus actores involucrados, este estudio tuvo el propósito de investigar el desempeño de la cognición social en los niños con perfiles de acoso escolar, en una Institución educativa pública de la ciudad de Neiva, Huila-Colombia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

La violencia escolar se ha convertido en un tema relevante que con el pasar de los años su frecuencia ha crecido notablemente dado que ha sido planteada como un problema disciplinar desde hace tres décadas (García & Madriaza, 2005). El acoso escolar se define como un tipo de violencia que sufre un niño en el entorno escolar por parte de sus compañeros manifestados en agresiones físicas, psicológicas y sociales, con conductas y actitudes reiteradas de agresión o intimidación basadas en un desequilibrio de poder en las relaciones sociales (Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco & Piraquive-Peña, 2008; de Stéfano-Barbero & Pichardo, 2016). De esta manera, el acoso escolar se constituye como un problema global que restringe el derecho de todos los niños a asistir a su institución educativa en condiciones saludables y libres de violencia (García, Corpas & Gris, 2017).

La frecuencia del acoso escolar en distintas áreas geográficas a nivel internacional reporta una prevalencia que oscila en un 35% en la intimidación y un 36% en victimización (Modecki, et.al, 2014; Zych, Farrington, Llorent & Ttofi, 2017). En el área de Europa y en Estados Unidos, la Organización Mundial de la Salud (OMS) entre el año 2013-2014 registró que 12% de los niños y el 10% de las niñas aseguraron haber sido intimidados; y que el 11% de los niños y 6% de las niñas manifestaron haber intimidado a alguien en la escuela, evidenciando que existen grandes variaciones entre países en la intimidación y la victimización, posiblemente por factores culturales, sociales y económicos de cada una de las regiones.

A nivel de Latinoamérica y el Caribe, la Unicef en el año 2011 encontró que entre el 50% y 70% de la población estudiantil ha sido víctima o tiene conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar; del mismo modo, el Banco Interamericano de Desarrollo en el año 2016, reporta que la región de Latinoamérica y el Caribe se caracteriza por altos índices de intimidación y acoso escolar, en donde 1 de cada 5 alumnos sufre de intimidación y acoso en la escuela, resaltando que el acoso escolar junto a otras conductas de riesgo, se asocia con un peor comportamiento estudiantil y un desempeño inferior en las pruebas PISA.

En el caso de Colombia, es el país que registra el mayor porcentaje de intimidación a nivel de Latinoamérica y el Caribe según el Banco Interamericano de Desarrollo (2016) en donde 1 de cada 3 directores de instituciones educativas del país reporta el acoso escolar como un factor que influye en el aprendizaje de los niños, y el 29% de la población estudiantil hace parte de las instituciones que reportan la presencia del acoso escolar en las aulas. La prevalencia del acoso escolar en el territorio colombiano oscila entre el 21.9% en la intimidación, 29.1% en la victimización y 49.9% en las personas que observaron el acoso escolar según los reportes de Chaux, Molano & Podlesky en el año 2009.

En cuanto al departamento del Huila, a pesar de la existencia del acoso escolar evidenciado en distintas estrategias para su intervención en la región (Polo, 2013), es complejo enmarcar el fenómeno con exactitud en relación a la prevalencia y características del mismo, debido a que no se encuentra información concreta sobre los antecedentes investigativos de este fenómeno en la región.

De este modo, se ha planteado que en relación al acoso escolar existen consecuencias a nivel psicológico en sus actores involucrados. Autores como Albores-Gallo, García, Ruiz & Roque-Santiago (2011) plantean como principales consecuencias el uso y abuso de sustancias psicoactivas, deserción escolar, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, conducta delictiva, porte de armas, conducta suicida y trastornos psiquiátricos como la ansiedad, problemas psicossomáticos y de conducta. Los niños víctimas pueden presentar ansiedad, baja autoestima, estrés, inseguridad, depresión, entre otros rasgos patológicos, al igual que bajo rendimiento escolar y posible aparición de reacciones

agresivas (Sánchez, et.al., 2016; Ribeiro, Ribeiro, Pratesi & Gandolfi, 2015). Los intimidadores pueden desarrollar una conducta delictiva al interpretar la violencia como fuente de poder que posiblemente incluya valoraciones del acto violento como un hecho socialmente aceptable y recompensado; y los observadores, pueden adquirir actitudes pasivas ante las injusticias, así como una modelación equivocada de lo que es aceptable socialmente (Acién, Menéndez & Hernández, 2016).

La inmersión de los actores en el acoso escolar se ha planteado desde la existencia de un déficit en las habilidades sociales para el procesamiento de la información social del ambiente, que implican tareas de control de impulsos, manejar los deseos y objetivos de los demás en la construcción del bienestar mutuo (Cervantes, 2015; González & Ramírez, 2017), dirigiéndose al estudio de la cognición social. En este sentido, la cognición social en países de habla hispana se ha estudiado en variables como la esquizofrenia (Sosa, Ojeda & Del Rosario, 2011; Ortega, Tirapu & López-Goñi, 2012), el trastorno autista y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Echeverry, 2010; Miranda-Casas, Baixauli-Fortea, Colomer-Diago & Roselló-Miranda, 2013; Ruggieri, 2013); las conductas disociales y trastorno de la personalidad antisocial (Arango, Montoya, Puerta & Sánchez, 2014; Restrepo, Ruiz, Arana & Alvis Rizzo, 2015; Botero, Pérez, Medina, & Rizzo, 2015); el conflicto armado- postconflicto (Rodríguez, 2015); y el reconocimiento de emociones, la empatía y los juicios morales (Gómez-Restrepo, et al., 2016).

No obstante, el estudio de la cognición social en el acoso escolar y sus actores es poco visible en la literatura reportada por países de habla hispana en comparación con los reportes de otros países que reportan estudios de acoso escolar e intimidación con base a la Teoría de la Mente y la cognición social (Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Gini, 2006; Shakoor, et al., 2012; Stellwagen & Kerig, 2013; Nickerson & Mele-Taylor, 2014).

En vista de los aportes de la literatura, un aspecto importante en la profundización de la cognición social y el acoso escolar se ha planteado en función a las habilidades individuales en el procesamiento de la información social que pueden explicar el por qué las personas confrontadas con la

misma situación social pueden actuar de maneras diferentes (Erdley, Rivera, Shepherd & Holleb, 2010), y que un inadecuado procesamiento de la información social puede generar un comportamiento socialmente no aceptado (Crick & Dodge, 1994).

Así mismo, se han propuesto modelos de abordaje del acoso escolar que apuntan al desarrollo emocional y social de los estudiantes que se fundamenten en relaciones sanas para construir un sentido de reconocimiento, respeto y valoración en todos los integrantes de la comunidad escolar (Musalem, et al., 2015) que en otras palabras, se refiere al estudio de la cognición social en el ambiente educativo.

Con lo anterior, se observa que el estudio de la cognición social y el acoso escolar como dos variables relacionadas ha sido superficial y que necesita profundización en la descripción de sus características a nivel mundial.

Por otra parte, considerando las múltiples consecuencias del acoso escolar, en Colombia se ha observado que fenómenos como la conducta delictiva, la violencia, entre otros, se registran en gran medida en los reportes epidemiológicos nacionales. Estos indican que la violencia en los últimos años ha mutado de un plano de violencia basada en el conflicto armado interno a un plano de violencia interpersonal en centros urbanos (Revista Semana, 2017). Los últimos reportes del Instituto Nacional de Medicina legal y Ciencias Forenses, en lo recorrido del mes de enero del año 2018 se registran muertes por suicidio a partir de los 10 años, y muertes violentas por homicidio con un porcentaje que se ubica en el 50% de casos, siendo la mayor proporción registrada hasta la fecha; por último, el mayor porcentaje de lesiones no fatales según contexto se ubica en casos de violencia interpersonal con un 45,8% que inicia aproximadamente entre los 0 y 4 años de edad en la niñez (Instituto Nacional de Medicina Legal, 2018).

En relación con las conductas delictivas, la Policía Nacional registró entre el año 2003 y 2013, delitos por parte de niños, niñas y adolescentes y jóvenes entre 6 y 26 años de edad; así mismo, los registros correspondientes al año 2015 indican que se presentó un aumento del 15, 59% en los delitos que contempla el Código Penal Colombiano en comparación con el año 2014.

En el consumo de drogas ilícitas, el Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Colombia del año 2013, registró un aumento del consumo global de sustancias ilícitas comparado con el año 2008, y entre otros hallazgos importantes, se reportó que el 20% de la población que consume alcohol se encuentra entre los 12 y los 17 años de edad.

De esta manera, con base a la problemática planteada anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el desempeño de la cognición social en los perfiles de niños y niñas vinculados al acoso escolar en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva, Huila-Colombia?

JUSTIFICACIÓN:

Este estudio pretendió responder y hacer un aporte al cumplimiento del Marco Legal Colombiano el cual contempla en la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006 en el artículo 18 “el derecho a la integridad personal de los niños, las niñas y los adolescentes”, que en otras palabras, promulga el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico por parte de su grupo escolar. Así mismo, en el artículo 43 de la misma ley, se plantea como “obligación ética de las instituciones educativas proteger eficazmente a los niñas, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y profesores”, siendo la presente investigación una herramienta para construcción de estrategias que aporten a la presente ley.

Se tomó en cuenta la Ley 1620 de 2013: “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” que alude a la importancia de identificar y fomentar mecanismos y estrategias de mitigación de todas aquellas situaciones y conductas generadoras de intimidación escolar.

El presente trabajo se enmarcó en la Ley de Salud Mental 1616 de 2013 en el artículo 1 que tiene por objeto “garantizar el ejercicio pleno del Derecho a la Salud Mental a la población Colombiana,

priorizando a los niños, las niñas y adolescentes, mediante la promoción de la salud y la prevención del trastorno mental”.

La población del presente estudio se encuentra ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Neiva - Huila, en la institución educativa Juan de Cabrera sede Alfonso López. Dicho sector tiene condiciones sociales y culturales que generan vulnerabilidad en sus habitantes ante distintas problemáticas sociales: en los padres de los menores existe ausencia de empleo digno y de fuentes económicas para la subsistencia; algunos llegan al sector como víctimas de desplazamiento forzado desde distintas regiones del Huila y Caquetá; y en la zona se presenta consumo y expendido de drogas psicoactivas acompañado por presencia de bandas criminales.

Los autores de la presente investigación pretenden aportar a la comunidad de la comuna 8 y la comunidad educativa de la Institución Educativa Juan de Cabrera para la exploración y abordaje del acoso escolar desde métodos investigativos con base a la misión del Programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana, que plantea la “formación humana, ciudadana y crítica de psicólogos y psicólogas (...) capaces de atender fenómenos mediante la formulación de proyectos y propuestas disciplinares, interdisciplinares, interculturales y profesionales de atención oportuna y pertinente (...)”

ANTECEDENTES

En un estudio realizado por Zambrano, Guzmán & Figueroa (2017) en un colegio de San Juan de Pasto, caracterizaron los roles de la agresión en la víctima, el agresor, hostigador y el espectador de una institución pública con 2604 estudiantes matriculados. A través de un estudio descriptivo, con una muestra de 169 estudiantes de 6 a 11 grado, se aplicó un instrumento creado por los investigadores que incluía preguntas sociodemográficas y preguntas relacionadas con el acoso escolar con un alfa de Cronbach de 0,931. Como resultado se obtuvo que la mayoría de conductas de agresión son observadas, es decir, hay mayor número de espectadores que de agresores y víctimas. Los observadores pueden observar tanto a las víctimas como hostigadores en el momento de la agresión. El porcentaje de las

víctimas es mayor que el porcentaje de los agresores. Las conductas del agresor u hostigador son las que más influyen sobre la convivencia escolar.

Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada y Orgilés en el año 2017 desarrollaron una investigación en España con el objetivo de conocer en qué medida se relaciona el rechazo social y/o la aceptación social con la sintomatología ansioso-depresiva y la inteligencia emocional en niños españoles. En una muestra total de 94 estudiantes, con edades comprendidas entre 8 y 12 años, obtenidos con una muestra intencional por conveniencia, evaluaron el rechazo social a través de un cuestionario sociométrico en función del ciclo escolar, la inteligencia emocional con el test de inteligencia social emocional diseñado por Chiriboga & Franco, y la ansiedad infantil con la escala de ansiedad infantil de Spence. Se encontró una relación existente entre aceptación social y la puntuación en habilidades sociales, lo que pone en manifiesto que ser rechazado por iguales lleva asociada una serie de resultados negativos que incluyen aspectos como síntomas de ansiedad, depresión, baja autoestima, ser menos elegidos para trabajar o jugar con sus compañeros, aspectos considerados como factores de alto riesgo para presentar alguna psicopatología en el futuro.

Escobar Domínguez & Reinoza-Dugarte (2017) con el objetivo de conocer la presencia y frecuencia de acoso escolar en la ciudad de Merida, Venezuela y presentar indicadores concretos que permitan sistematizar estudios futuros en el área, seleccionaron 540 adolescentes con un rango de edad entre 11 y 19 años de edad pertenecientes a dos instituciones públicas y dos privadas; aplicaron la escala de acoso escolar de Menesini, Noicentini y Calussi del 2011, la cual ha sido validada para ese contexto, permitiendo la validación y aplicación a un contexto intercultural del instrumento. Con la identificación de las características del acoso escolar, encontraron que la conducta de acoso que predomina tanto en las víctimas como en los perpetradores son las burlas, seguidas de los sobrenombres. Se evaluó la frecuencia de las conductas de acoso y victimización en relación al género y a la unidad educativa, obteniendo que la conducta de acoso de predomina tanto en las víctimas como en los perpetradores son las burlas, los varones señalaron haber sido víctimas de acoso más veces la semana que las mujeres.

Rodriguez (2017) realizó un programa de habilidades sociales en grupo de estudiantes que presentaban acoso escolar en un Colegio de Chicalayo, Perú. El estudio correspondió a una investigación cuasi-experimental y la muestra estuvo conformada por un grupo de 30 alumnos para conformar el grupo experimental y otro grupo de 30 alumnos para conformar el grupo control. Para identificar el acoso escolar utilizó la Escala de Bullying versión escolar de Maximiliano Plaza y Rubén Toro. En la investigación se desarrollaron de manera sistemática, los aspectos fundamentales que permiten desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes como formas de prevenir las conductas violentas. Este estudio se obtuvo como conclusión que existió cambios significativos en la variable de habilidades sociales en los estudiantes, con una disminución significativa del acoso escolar.

Un estudio realizado en Barcelona (España) por García, Pérez, & Nebot (2010), tuvo como objetivo describir el acoso escolar y los factores relacionados en estudiantes de Barcelona. A través de un estudio transversal de una muestra representativa de 2727 estudiantes de 66 centros escolares de secundaria de Barcelona, se empleó un análisis de regresión logística bivariado y multivariado para estudiar la relación entre el acoso y diversos factores, incluyendo variables sociodemográficas, actitudes y comportamientos, del cual se obtuvo como resultado una prevalencia del 18.2%, 10.9%, y 4.3% en chicos, y del 14.4%, 8.5% y 14.4%, 8.5% y 4.5% en chicas de segundo y cuarto grado de secundaria obligatoria y 2 de bachillerato o ciclos formativos de grado medio, respectivamente. Los factores que se asociaron con un incremento de la probabilidad de padecer acoso fueron el estado de ánimo negativo y la conducta violenta, mientras que tener mayor edad, el consumo de riesgo de alcohol, el consumo de cannabis e ir a bares y discotecas se asociaron negativamente.

Hernández (2012) de la Universidad de Zaragoza (España) realizó un estudio donde se quiso indagar sobre la relación entre empatía-sexo y la relación entre empatía y acoso escolar teniendo en cuenta dos hipótesis: la primera, que plantea que existen diferencias entre las puntuaciones en empatía de las mujeres en relación a la de los hombres; y la segunda que sugiere que las personas que tienen baja puntuación en empatía participan con más frecuencia en conductas de acoso en el ámbito escolar, al contrario de las personas que puntúan alto. Para ello, se escogieron 196 alumnos y alumnas entre 12 y

17 años de Educación secundaria del Instituto de Enseñanza Secundaria–IES Guadiana de Villarrubia de los Ojos de la Ciudad Real, y empleando la escala IECA: Index of Empaty for Children and Adolescents (Bryant, 1982) y el CAME: Cuestionario de Acoso Escolar. Los datos obtenidos de este estudio arrojaron que se encontraron diferencias en la variable Empatía-Sexo entre chicas (18,05) y chicos (14,60); Además, el estudio halló que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar: cuanto menor es la empatía del sujeto mayor puntúan en acoso y esto significa que es probable que las personas que puntúan bajo en empatía participen en situaciones de acoso escolar en la posición de victimario, en comparación a las personas que puntúan alto poseen menos posibilidades de participar en situaciones de acoso escolar, de agresión a compañeros o compañeras. Dado estos resultados, se confirma que las dos hipótesis fueron comprobadas y son válidas frente a otros estudios que se han realizado anteriormente.

OBJETIVOS:

OBJETIVO GENERAL

Determinar y comparar el desempeño de la cognición social en los perfiles de niños y niñas en la dinámica del acoso escolar de una institución educativa de la ciudad de Neiva-Huila.

OBJETIVO ESPECIFICO

1. Identificar los roles y perfiles que adoptan los niños y niñas de una institución educativa de la ciudad de Neiva, Huila.

2. Evaluar la cognición social de los en niños y niñas con perfiles de acoso escolar de una institución educativa de la ciudad de Neiva-Huila.

3. Establecer las comparaciones entre perfiles de acoso escolar y desempeño en cognición social en niños y niñas de una institución educativa de la ciudad de Neiva-Huila.

FUNDAMENTO TEÓRICO.

Violencia Escolar:

Dada la diferencia entre múltiples conceptos de violencia, se toma el concepto de violencia escolar que hace referencia a la realización de actos agresivos intencionados y/o amenazas a otras personas (Volungis & Goodman, 2017) que se correlacionan con experiencias negativas para niños y adolescentes en el contexto escolar (Valera, et al., 2018).

A pesar de las dificultades para su enmarcación debido a que no existe un consenso concreto sobre lo que se entiende por estos actos (Varela, Tijmes & Farren, 2016), se han establecido dos líneas de aproximación al fenómeno: la victimización general y el acoso escolar (Schäfer, Werner & Crick, 2002; Lucas, Pulido, Martín & Calderón, 2008).

Acoso escolar:

Se eligió el término de acoso escolar debido a su traducción al español del término inglés *Bullying*, que ha sido abordado desde inicios de los años 70 de forma sistemática por el profesor Dan Olweus que estudió el fenómeno sobre la naturaleza y efectos del mismo en escuelas Escandinavas, convirtiéndose en el pionero en el campo de estudio del acoso escolar. Este concepto se ha definido como un proceso que involucra acciones físicas y psicológicas a través de contacto físico, verbal o de otras maneras como la exclusión intencionada del grupo, con el objetivo de hacer daño en forma repetitiva en el tiempo hacia un estudiante o grupo de estudiantes indefensos por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza (Olweus, 1993; Urra, 2017).

Tipos de acoso escolar:

El acoso escolar involucra formas físicas, verbales, sociales, psicológicas y cibernéticas de agresión y abuso (Blood, 2014; Hernández & Saravia, 2016).

Respecto al acoso físico, consta de acciones dirigidas contra el cuerpo de la víctima como patadas, golpes, empujones; y de forma indirecta consta de acciones como robar, destruir o ensuciar

elementos personales (Arce, Velasco, Novo & Fariña, 2014; Hernández, et al., 2016; Melero, 2017), siendo habitual específicamente en los hombres (Olweus, 1993).

A partir de los años 80, el acoso verbal fue considerado como un tipo de acoso escolar que se manifiesta a través de palabras hirientes, insultos, rumores, burlas, apodos, hablar en mal de otras personas, entre otras acciones hacia las víctimas (Collell & Escudé, 2014; Melero, 2017). Se ha establecido que este tipo de acoso es utilizado frecuentemente entre hombres y mujeres, siendo predominante en las mujeres a través de calumnias, rumores y manipulación de las relaciones de amistad (Olweus, 1993).

Acciones como excluir, ignorar, marginar o aislar se han vinculado al acoso social o relacional (Hernández, et al., 2016; Melero, 2017).

Por otra parte, el acoso de tipo psicológico ha sido planteado como aquellas conductas que apuntan a afectar la autoestima de la víctima, crear inseguridad, intimidar, humillar o amenazar (Hernández et al., 2016; Melero, 2017). Sin embargo, en contraposición a este planteamiento, algunos autores (Collell & Escudé, 2014) no hacen referencia específica al acoso psicológico debido a que este tipo de acoso está presente en todas las formas de agresión por su reiteración en el tiempo y a las consecuencias que se desencadenan.

Por último, el acoso cibernético se traduce en el empleo de herramientas que implican el uso de la tecnología para la agresión, que posee características especiales dado que es invasivo y persistente y deja a la víctima impotente debido al anonimato del intimidador (Blood, 2014)

Actores del acoso escolar:

Autores como Zych, Ttofi y Farrington (2016) consideran que los niños tienen diferentes roles en el acoso escolar y se hace fundamental comprender las características de todas las personas involucradas en las situaciones de acoso escolar porque cada individuo participante puede exacerbar o disminuir la interacción intimidante.

La víctima se caracteriza por ser la persona que sufre la intimidación, el hostigamiento, el abuso o los malos tratos, poseer altos rasgos para ser intimidados como la prudencia, la sensibilidad, pocas amistades, debilidad corporal y carencia o baja autoestima; las víctimas carecen de habilidades sociales adecuadas, poseen cogniciones negativas relacionadas sí mismos, provienen de ambientes negativos de la comunidad, la familia y la escuela, y son notablemente rechazados y aislados por los compañeros (Olweus, 1993; Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Hernández, et al., 2016; Sekol & Farrington, 2016; CERMI, 2018).

El intimidador cumple el rol de ejercer poder sobre la víctima (CERMI, 2018). Puede ser de igual edad o mayor que la víctima y los hombres intimidadores suelen ejercer el acoso de una forma más directa, mientras que las mujeres intimidadoras acosarían de una forma más psicológica (Urrea, 2017). Así mismo, los intimidadores pueden ser impulsivos, no poseen problemas de autoestima, son desafiantes hacia los adultos, ser corporalmente más fuertes que sus compañeros y sus víctimas, y estar motivados por la posibilidad de alcanzar un alto estatus en el grupo de pares a través de sus comportamientos agresivos (Olweus, 1993; Zych, et al., 2017).

Por último, los observadores tienen como característica que inhiben la ayuda y fomentan la participación y continuidad de los actos de violencia entre pares observando lo que sucede sin intervenir (Hernández, et al., 2016; CERMI, 2018).

Evaluación neuropsicológica:

La evaluación neuropsicológica se define como el conjunto de técnicas de evaluación para explicar y examinar las relaciones entre el cerebro y la conducta y el desempeño en diferentes dominios neuropsicológicos (Pérez, 2005; Valladares-Rodríguez, Pérez-Rodríguez, Anido-Rifón & Fernández-Iglesias, 2016) que contribuyen al diagnóstico de fortalezas y déficits cuando se establece el estado cognoscitivo de un paciente en algún dominio cognoscitivo (Rosselli, Matute & Ardila, 2010; Ardila & Ostrosky, 2012).

Cognición social:

A partir de los años 90, el estudio de la cognición social se hizo relevante gracias a su importancia como variable mediadora entre la neurocognición y el nivel de funcionamiento social en los individuos (Sosa & González, 2010). Se utilizó este componente dado que sus características influyen en la interacción social de los individuos a través de representaciones de estados somáticos internos, conocimiento sobre sí mismo, percepciones y motivaciones interpersonales organizadas para apoyar el funcionamiento social (Amodio & Frith, 2006).

De esta manera, el término de cognición social hace referencia a los procesos psicológicos involucrados en la percepción, codificación, almacenamiento, recuperación y regulación de la información sobre otras personas y sobre el individuo junto a sus motivaciones, valores e intereses que se desarrollan en dependencia a la evaluación de un contexto social determinado y el uso flexible de representaciones para guiar el comportamiento social (Green, Horan & Lee, 2015; Urrego, 2009; Sánchez-Cubillo, Tirapu & Adrover-Roig, 2012).

La cognición social se compone de una serie de procesos cognitivos utilizados para decodificar y codificar el mundo social (Beer & Ochsner, 2006). La cognición social incluye componentes como el estilo atribucional que se encarga de explicar el comportamiento de otras personas; la percepción social que tiene la función de evaluar intenciones a través de la mirada; y teoría de la mente (ToM) que contiene procesos de hacer inferencias sobre el estado mental de los demás (Pelphrey, Adolphs & Morris, 2004).

Estilo Atribucional:

Este componente hace referencia a la capacidad para dar explicaciones sobre las causas de los eventos positivos y negativos o dar sentido a las interacciones y eventos sociales de las personas en sus vidas (Penn, Sanna & Roberts, 2008; Healey, Bartholomeusz & Penn, 2016).

Percepción social:

La percepción social tienen su explicación en el rostro humano, que es un estímulo social considerablemente dinámico que no solo comunica emoción, sino también información sobre los motivos e intenciones de un individuo (Parkinson, 2005; Sacco, Merold, Lui, Lustgraaf & Barry, 2016).

De esta manera, la percepción social se define en la medida en que se expresan y convergen las emociones y los sentimientos, junto a procesos cognitivos que influyen en cómo se percibe a la otra persona, incluyendo impresiones, creencias sobre cómo se siente la otra persona, confianza, entre otros (Kret, 2015).

Teoría de la Mente (ToM)

Se define como la habilidad cognitiva de inferir o imputar estados mentales a otras personas y a sí mismos: conocimientos, pensamientos, deseos, sentimientos o gustos (Perner, 1999; Healey, Bartholomeusz & Penn, 2016). Del mismo modo, se dirige hacia hacer inferencias sobre las intenciones de otros (Penn, Sanna & Roberts, 2008).

Las atribuciones mentales de la ToM se hacen en formas verbales y no verbales, involucrando a las percepciones, los sentimientos corporales, los estados emocionales y las actitudes proposicionales (Goldman, 2012). Los procesos de la ToM incluyen la comprensión de falsas creencias, pistas, intenciones, engaños, metáforas, ironías y metidas de pata (Penn, Sanna & Roberts, 2008).

En el desarrollo de los procesos de la ToM, Téllez-Vargas (2006) ha planteado 3 niveles de complejidad que se desarrollan jerárquicamente con la edad. El primer nivel de complejidad se denomina ToM1 que se caracteriza por la habilidad para entender que otras personas pueden tener creencias falsas sobre el estado del mundo y se adquiere aproximadamente entre los 4-5 años de edad; el segundo nivel de complejidad ToM2 hace referencia a la habilidad para identificar cuando se tiene una falsa creencia sobre el pensamiento de otros, que se desarrolla específicamente entre los 6-8 años de edad; por último, el nivel ToM3 se define por las habilidades que se adquieren entre 9-11 años de edad para comprender cuando alguna persona dice algo inapropiado sin la intención de hacer daño.

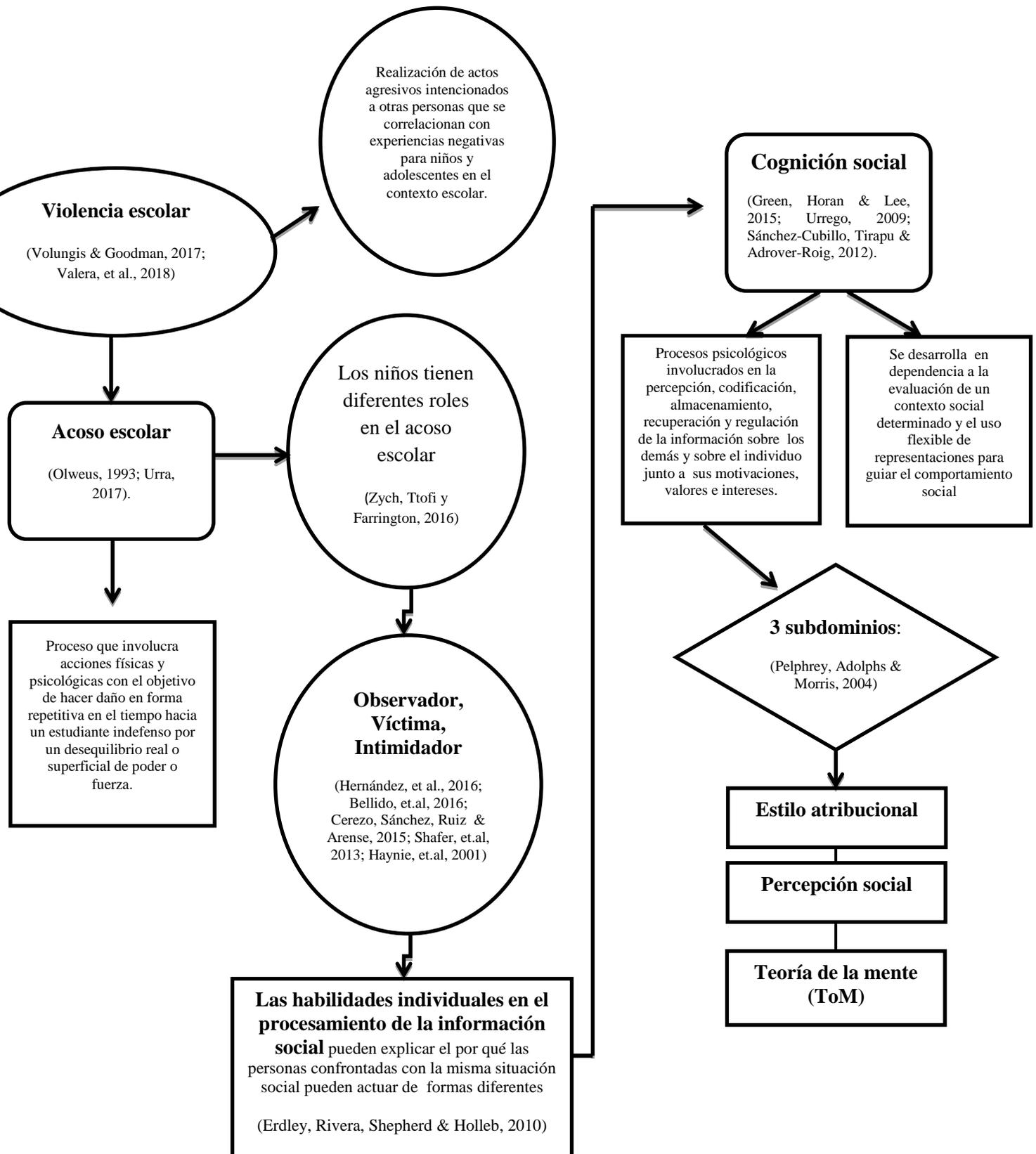


Figura 1: Modelo teórico empleado en el estudio. Elaboración propia.

METODOLOGÍA

Estudio observacional de corte transversal. Las características del mismo se enmarcaron dentro del enfoque cuantitativo debido a que la recolección de la información se realizó a través de instrumentos que permitieron la medición numérica y el análisis estadístico de las variables objeto de estudio.

La población del estudio estuvo conformada por 203 estudiantes de básica primaria de una sede de una institución educativa pública de la ciudad de Neiva. Debido a las características requeridas para la investigación, se seleccionaron 103 estudiantes que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: tener entre 7 y 11 años de edad, tener matrícula activa en la institución educativa objeto de estudio, y contar con la firma y aceptación del consentimiento y asentimiento informado. Se excluyeron los niños y niñas diagnosticados con trastornos de conducta, discapacidad cognitiva evidente, daño cerebral y epilepsia.

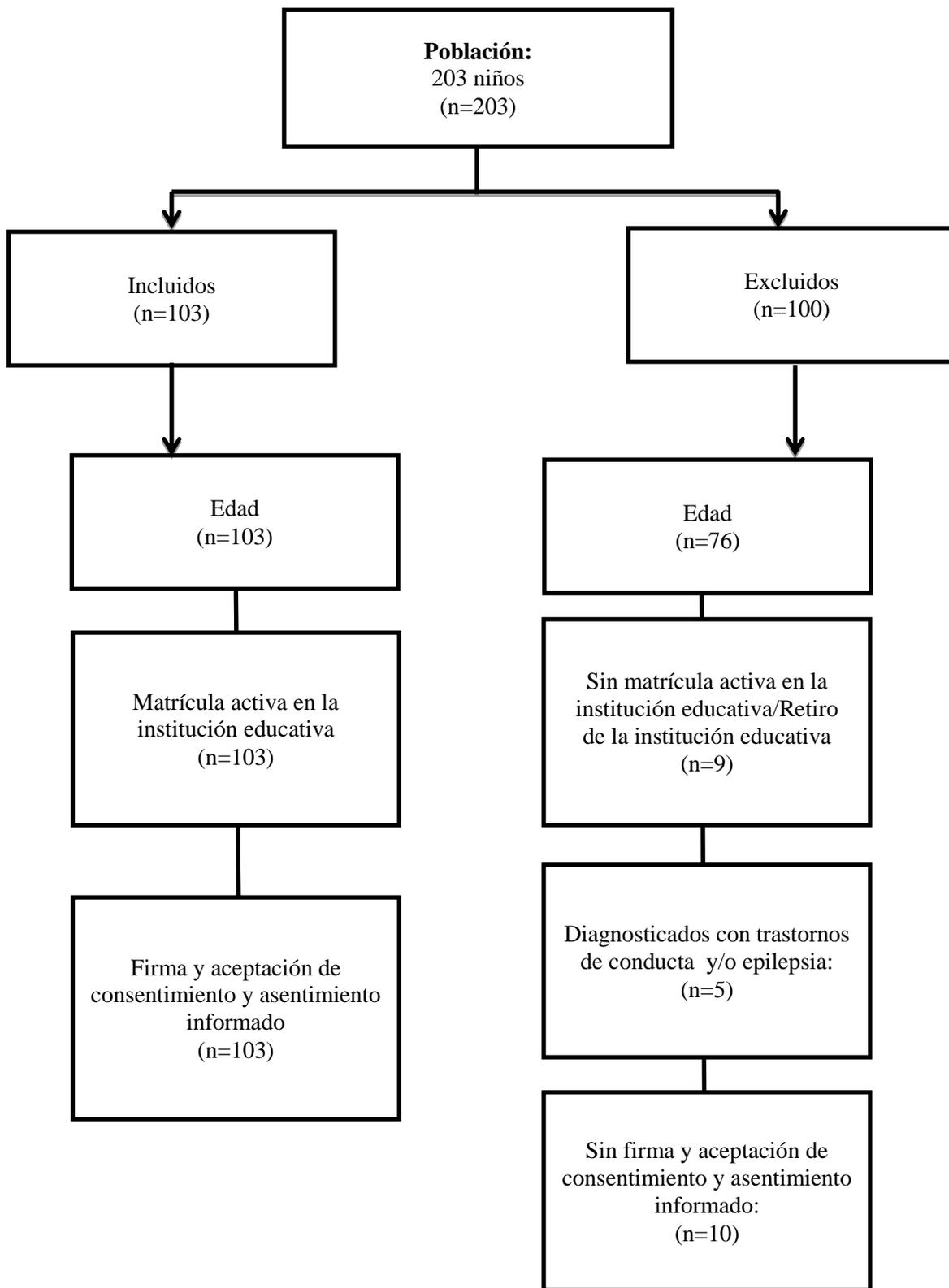


Figura II: Diagrama de flujo de los participantes incluidos y excluidos en el estudio. Elaboración propia.

Procedimiento:

Posterior a la socialización de las implicaciones del estudio y la firma del consentimiento y asentimiento informado de los participantes, la sesión de evaluación iniciaba con un cuestionario para obtener información sobre características clínicas, sociales y familiares. Se tuvo en cuenta que los niños y niñas se encontraran en adecuadas condiciones físicas y psicológicas para la evaluación.

Las pruebas fueron administradas en cuatro sesiones de manera individual, en las primeras horas de clase y en dependencia al rendimiento del niño o niña observado por el evaluador.

INSTRUMENTOS:

Cuestionario para la evaluación de la convivencia escolar

Desarrollado por Velásquez & Pineda (2013) para el contexto colombiano, el objetivo de este instrumento es identificar el acoso escolar en los contextos educativos, teniendo en cuenta los tres actores presentes en la problemática (intimidador, víctima y observador) y los diferentes tipos de agresión (física, social y verbal) a través de 35 ítems de auto-informe con tipo de respuesta dicotómica. Posee un Alpha de Cronbach de 0.96.

Test de "Faux Pas"

Se empleó la traducción Argentina del test desarrollado por Baron-Cohen (1999) diseñado inicialmente para evaluar la habilidad para detectar cuando alguien dijo algo inapropiado pero sin mala intención y que podría haber resultado hiriente para otra persona, en niños con síndrome de Asperger, con trastorno autista y con niños normales en el subdominio de ToM y estilo atribucional. El test consiste en 20 historias de las cuales 10 incluyen la metida de pata y tienen como objetivo determinar la habilidad del participante para detectar la metida de pata. Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.74.

Test de falsas creencias de primer y segundo orden

Esta prueba fue desarrollada por Wimmer & Perner (1983) para evaluar la habilidad social de las personas para atribuir falsas creencias a otros, específicamente del componente ToM. Representa la historia de dos niñas llamadas Sally y Anne. Sally tiene una caja y Anne tiene un canasto. Sally pone una pelota en su caja y se va. Mientras Sally está afuera y no está viendo, Anne saca la pelota de la caja de Sally y la pone dentro de su canasto. Sally regresa y se le pregunta al niño donde cree el que Sally buscará la pelota. Los niños aciertan si dicen que Sally buscará la pelota donde la dejó.

Comunicaciones metafóricas e historias extrañas de Happé

Se empleó la versión diseñada por White, Hill, Happé & Frith (2009). Este instrumento evalúa la comprensión de las intenciones comunicativas cuando se utiliza un lenguaje no literal en componentes como la ToM y estilo atribucional de la cognición social. Estas historias sitúan a los sujetos en un tercer nivel de complejidad en la ToM pues se centran en la capacidad para extraer un significado en función de un contexto social particular, lo que conllevaría la necesidad de una 'coherencia central o global' que debe superar la literalidad para generar un significado determinado en un contexto concreto (Happé, 1994). Este instrumento cuenta con 12 historias distribuidas en relatos de juego de ficción, ironía, persuasión, mentira piadosa, mentira y metáforas, con una puntuación de 0, 1 y 2 dependiendo la respuesta del evaluado para 24 puntos como puntuación máxima. Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.78.

Test de miradas

Consistió en enseñar a los participantes láminas con fragmentos de la mirada de distintas personas del instrumento diseñado por Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plumb (2001). Cada lámina contiene cuatro palabras que representan cuatro emociones, de las cuales una palabra se corresponde con la expresión de la mirada. Esta tarea contempla competencias como tener conocimiento del significado de un léxico que haga referencia a emociones y sentimientos propios de la percepción social. Para su adecuada ejecución quien observa las láminas, debe poder identificar la emoción basadas

en la expresión de los ojos, lo cual revelaría un nivel de empatía en quien reconoce la emoción en el otro. Posee un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.65.

Test de rostros:

Instrumento desarrollado por Baron-Cohen, Wheelwright & Jolliffe (1997) se compone de 20 fotografías del rostro completo de la misma actriz, donde diez de las fotografías exponen estados emocionales básicos, y el resto expresan estados emocionales complejos. Cada fotografía contiene dos palabras que describen los estados emocionales donde el evaluado debe seleccionar aquella palabra que describa mejor el estado emocional expresado en la imagen y se obtiene un punto por cada acierto. Se trata de una prueba mixta al evaluar estados emocionales tanto básicos como complejos de la percepción social.

Aspectos éticos

Durante el desarrollo del proyecto se tuvo como eje fundamental el conocimiento y el cumplimiento de las distintas normas éticas a nivel internacional y nacional vigentes para el estudio en humanos tales como la Declaración de Helsinki, las Pautas Éticas Internacionales para la Experimentación Biomédica en Seres Humanos, las Normas de Buenas Prácticas Clínicas, la Resolución No 008430 de 1993 y la Ley 1090 de 2006: dicta el Código Deontológico y Bioético de Psicólogo.

Basados en la Declaración de Helsinki se tuvo como objetivo principal de la investigación generar nuevos conocimientos teniendo primacía sobre los derechos y los intereses de la persona que participa en la investigación, como proteger la vida, la salud, la dignidad, la integridad, el derecho a la autodeterminación, la intimidad y la confidencialidad de la información personal de los individuos pertenecientes al estudio. Del mismo modo, la persona involucrada en la investigación recibió información adecuada acerca de los objetivos, métodos, fuentes de financiamiento, posible conflictos de intereses, afiliaciones institucionales del investigador, beneficios calculados, riesgos previsibles e incomodidades derivadas del experimento y otro aspecto pertinente de la investigación. La persona potencial debió ser informada del derecho de participar o no en la investigación y de retirar su

consentimiento en cualquier momento, sin exponerse a represalias. Después de que el individuo comprendió la información, la persona calificada apropiadamente debe pedir, preferiblemente por escrito, el consentimiento informado y voluntario de la persona. Para este caso donde el trabajo se ejecutará con menores de edad, se recurre a la Resolución No 008430 de 1993 en donde se decreta que para la realización de investigaciones en menores de edad se deberá obtenerse del Consentimiento Informado de quienes ejerzan la patria potestad o la representación legal del menor que se trate.

La Resolución No 008430 de 1993 contempla un esquema referente al contenido de un consentimiento informado, el cual será explicado de forma completa y clara al sujeto de investigación o, en su defecto, a su representante legal, en tal forma que puedan comprenderla. La estructura del consentimiento informado que fue utilizado en el estudio contó con la siguiente estructura:

- La justificación y los objetivos de la investigación.
- La explicación de los procedimientos que van a usarse y su propósito
- Las molestias o los riesgos esperados.
- Los beneficios que puedan obtenerse.
- La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación y el tratamiento del sujeto.
- La libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios.
- La seguridad de que se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad.
- En caso de que existan gastos adicionales, éstos serán cubiertos por el presupuesto de la investigación o de la institución responsable de la misma.

Al hacer parte la investigación en el área de la psicología se tuvo en cuenta el Código Deontológico del Psicólogo 1090 del 2006, donde el psicólogo con base en la investigación científica fundamenta sus conocimientos y los aplica en forma válida, ética y responsable en favor de los individuos, los grupos y las organizaciones en distintos ámbitos de la vida individual y social, al aporte de conocimientos, técnicas y procedimientos para crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones para una mejor calidad de vida, abordando la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos.

Cómo obligación básica, la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo es sumamente necesaria y se revelará tal información solo con el consentimiento de la persona o del representante legal del mismo, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros, al igual que se informarán a los sujetos de las limitaciones legales de la confidencialidad.

En el desarrollo, publicación y utilización de los instrumentos de evaluación, se realizó un esfuerzo por promover el bienestar y los mejores intereses del sujeto participe de la investigación; se evitó el uso indebido de los resultados de la evaluación y se respetó el derecho de los usuarios de conocer los resultados, las interpretaciones hechas y las bases de sus conclusiones y recomendaciones.

Procedimientos estadísticos empleados

Para los análisis de los resultados, las muestras de estudio fueron descritas en sus características sociodemográficas como sexo, edad, entre otras; teniendo en cuenta la naturaleza de las variables con frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central (mediana) y de variabilidad (rango intercuartílico). Se empleó el estadístico Chi cuadrado para analizar correlaciones entre las variables evaluadas de la cognición social, la prueba U de Mann Whitney y la prueba de Kruskal Wallis dada la distribución no normal de los datos. El procesamiento y análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics Versión 23.

LIMITACIONES:

Los resultados del cuestionario para la evaluación de la convivencia escolar presentaron limitaciones debido a la deseabilidad social presente en los niños participantes del estudio al intentar generar una buena impresión a los evaluadores respecto a su comportamiento y las situaciones de la escuela, y por ello se obtuvo una baja frecuencia en la identificación del perfil observador-víctima-intimidador y la notable cantidad de niños que tomaron una posición de observadores-víctima. De manera semejante, las pruebas utilizadas en el estudio presentan limitaciones, dado que a pesar de la relevancia del estudio de la cognición social y la teoría de la mente, aun no existe un consenso sobre las pruebas más adecuadas para evaluar esta área (Gil, Fernández-Modamio, Bengochea & Arrieta, 2012). Por otra parte, se recomienda emplear un mayor número en la muestra cuando se realicen análisis por grupos y por edad, y se propone hacer hincapié en los niveles de victimización y en las diferencias por sexo en poblaciones similares.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla N°1: Descripción sociodemográfica de la población

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	52	50,5
	Mujer	51	49,5
Grado	2	35	34,0
	3	30	29,1
	4	26	25,2
	5	12	11,7
Jornada	Mañana	56	52,3
	Tarde	47	43,9

De 103 niños seleccionados para la muestra del estudio, la variable sexo presentó una distribución equitativa en hombres y mujeres. El grado escolar de mayor frecuencia fue segundo con un 34%, frente al grado quinto con un 12% representando la menor distribución probablemente por el rango de edad entre 7 y 11 años fijado como criterio de inclusión. La jornada de la mañana tuvo una mayor

representación con el 52% y la media de edad de los niños y niñas participantes fue de 8,9 años (SD 1,26).

Tabla N°2: Descripción de perfiles de acoso escolar.

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
Observador	9	8,7
Observador-víctima	68	66,0
Observador-víctima-intimidador	26	25,2
Total	103	100,0

A partir de los resultados arrojados por el cuestionario de convivencia escolar, se establecieron 3 perfiles que representaban los actores del acoso escolar con los cuales los niños se identificaban. Dadas estas características, de 103 niños evaluados con el cuestionario de acoso escolar, el 8% de ellos se percibieron como observador, el 66% como observador-víctima y el 25% se percibieron como observador-víctima-intimidador.

Tabla N°3: Distribución de perfiles de acoso escolar por jornada.

Jornada	Observador	Observador-víctima	Observador-víctima-intimidador	Total
Mañana	6 10,7%	37 66,1%	13 23,2%	56 100,0%
Tarde	3 6,4%	31 66,0%	13 27,7%	47 100,0%
	9 8,7%	68 66,0%	26 25,2%	103 100,0%

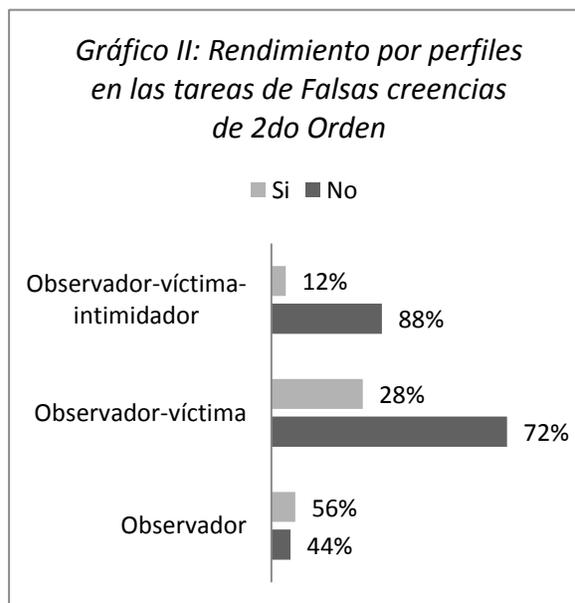
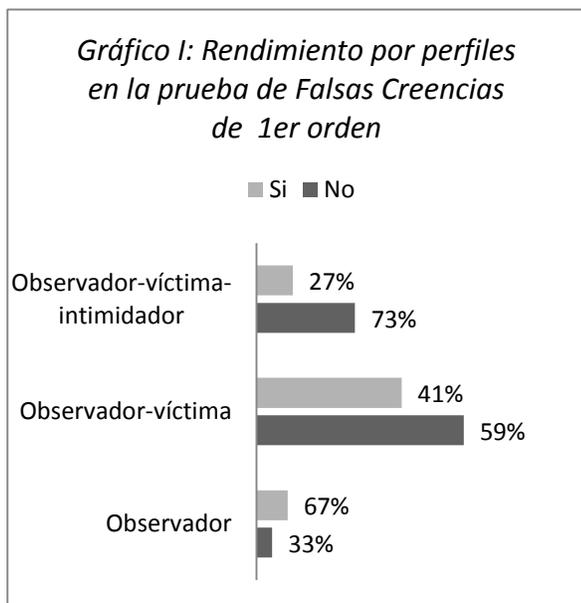
Según los porcentajes que se presentan en la Tabla N°3, la jornada de la mañana contó con un mayor porcentaje de niños y niñas que se identificaron como observadores-víctima con el 66,1 % de 56 niños registrados en esta jornada; en segundo lugar se encontró el perfil observador-víctima-intimidador con una representación del 23,2%. En el caso de la jornada de la tarde, el perfil observador-víctima obtuvo la mayor distribución con un porcentaje de 66,0% de 47 niños pertenecientes a esta jornada, seguido del perfil observador-víctima-intimidador que obtuvo un 27,7 % de representación. Las distribuciones más bajas se ubicaron en el perfil observador en ambas jornadas posiblemente por tratarse de un grupo pequeño.

Tabla N°4: Rendimiento en el test de falsas creencias de primer y segundo orden

Post Hoc: perfiles de acoso escolar

A	Falsas creencias	Observador	Observador-víctima	Observador-víctima-intimidador	Valor p	Post Hoc: perfiles de acoso escolar		
						Observador; observador-víctima-intimidador	Observador-víctima; Observador-víctima-intimidador	Observador; Observador-víctima
Primer orden	No	3 33,30%	40 48,80%	19 73,1	0,102	0,033	0,201	0,148
	Si	6 66,70%	28 41,20%	7 26,9				
Segundo orden	No	4 44,40%	49 72,10%	23 88,50%	0,03	0,007	0,093	0,093
	Si	5 55,60%	19 27,90%	3 11,50%				

partir de la aplicación de la prueba de Chi cuadrado en falsas creencias de primer orden (Tabla N°4) se observó que no se presentan diferencias significativas entre los grupos ($X^2(N=103)=0,102, P>0.05$) en el desempeño de esta habilidad. Sin embargo, en el desempeño de las tareas de las falsas creencias de segundo orden se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($X^2(N=103)=0,030, P<0.05$). Posterior a una prueba Post Hoc, se observó que las diferencias estadísticas se registraban entre los perfiles observador y observador-víctima-intimidador.



Con respecto al rendimiento de cada perfil de acoso escolar en las pruebas de falsas creencias de primer orden, se encontró que de los niños del perfil observador-víctima-intimidador, el 27% logró identificar la falsa creencia correctamente; de igual modo, respecto al perfil observador-víctima, la falsa

creencia fue detectada por el 41% de 68 niños que conformaban el grupo; y finalmente, de 9 niños identificados con el perfil observador, el 67% detectó la falsa creencia (Gráfico N°I). De esta manera, se estimó que de 103 niños evaluados, el 40% no presentó dificultades en la habilidad de conceder a otro sujeto creencias diferentes a las propias.

Por otra parte, en el rendimiento de las pruebas de falsas creencias de segundo orden se obtuvo que de 26 niños identificados con el perfil observador-víctima-intimidador, 12% respondieron de manera correcta a la falsa creencia; el 28% de los 68 niños pertenecientes al perfil observador-víctima acertaron al identificar la falsa creencia; y de 9 niños correspondientes al perfil observador, el 56% detectó de manera correcta las falsas creencias (Gráfico N° II) considerando que de la muestra evaluada con las prueba de falsas creencias de 2do orden (N=103), el 26% logró atribuir a otro sujeto falsas creencias que éstos conceden a los demás.

Tabla N°5: Prueba de Chi cuadrado test de falsas creencias y edad agrupada

	Falsas creencias	(7-8 años)	(9-11 años)	Valor p
Primer orden	No	27 (67,5%)	35 (56,6%)	0,227
	Si	13 (32,5%)	28 (44,4%)	
Segundo orden	No	29 (72,5%)	47 (74,6%)	0,813
	Si	11 (27,5%)	16 (25,7%)	

Para efectos de análisis, se dividió la muestra de 103 niños en dos grupos de edad que comprendían niños entre 7-8 años y 9-11 años de edad.

Mediante la aplicación de la prueba de Chi cuadrado se obtuvo que las falsas creencias de primer orden y segundo orden no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad asignados.

De acuerdo con el desempeño observado entre edades, el porcentaje de los niños entre 7-8 años es mayor en el ítem “No” que indica que los niños no detectaron la falsa creencia de primer orden (Tabla N°5). Los niños entre 9-11 años de edad, de la misma manera obtuvieron un porcentaje de 56,6 % al no responder adecuadamente a la tarea de primer orden.

En las falsas creencias de segundo orden se observó que un alto porcentaje los niños de ambos grupos de edad no detectaron adecuadamente las tareas de segundo orden (Tabla N°5). No obstante, el desempeño más alto se registró en la edad entre 7-8 años de edad.

Tabla N°6: Prueba de Chi cuadrado test de falsas creencias y sexo

	Falsas creencias	Hombre	Mujer	Valor p
Primer orden	No	34 (65,4%)	28 (54,9%)	0,277
	Si	18 (34,6%)	23 (45,1%)	
Segundo orden	No	39 (75%)	37 (72,5%)	0,777
	Si	13 (25%)	14 (27,5%)	

Respecto al rendimiento por sexo, se encontró que no se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño en las falsas creencias de primer orden ($X^2(N=103)=0,277$, $P<0.05$) y segundo orden ($X^2(N=103)=0,777$, $P<0.05$).

Se observó que el 65,4% de los hombres y el 54,9% de las mujeres no respondieron adecuadamente a la tarea de primer orden. En cuanto a los participantes que acertaron en las tareas de primer orden, se observó que el 45,1% correspondió a las mujeres y el 34,6% a los hombres (Tabla N°6), siendo el mejor desempeño en las mujeres en las falsas creencias de primer orden.

En el caso de las falsas creencias de segundo orden, hubo un mayor porcentaje de hombres y de mujeres que no respondieron de manera adecuada a la tarea de segundo orden. De este modo, el 25% correspondió a los hombres que acertaron en la tarea y el 27,5% a las mujeres que también se desempeñaron adecuadamente, que indican que a pesar de que las mujeres tuvieron un notable desempeño en estas tareas, ambos sexos de manera general no lograron una adecuada respuesta a la habilidad para atribuir falsas creencias.

Tabla N°7: Rendimiento en las pruebas de faux pas, historias extrañas de Happé y reconocimiento emocional en perfiles de acoso escolar

Test	Descriptivos	Observador	Observador-Víctima	Observador-víctima-intimidador	Valor p
Faux Pass – metida de pata	Me	3	2	2	0,38
	RQ	5	4	3	
Faux Pass-control	Me	8	8	6	0,391
	RQ	3	4	6	
Historias extrañas de Happé	Me	7	8	8	0,749
	RQ	6	5	5	
Test de Miradas	Me	13	14	13	0,406
	RQ	12	7	7	
Identificación de género Test de Miradas	Me	26,4	27	25,6	0,495
	RQ	2	3	5	
Test de rostros	Me	14	15	15	0,67
	RQ	4	4	3	

Para la exploración de los valores correspondientes al rendimiento de la prueba de faux pas, historias extrañas de Happé, test de miradas y el test de rostros en paralelo a los perfiles determinados del acoso escolar, se observó que de manera general el menor desempeño se dio en las pruebas de Faux pas, Historias extrañas de Happé y test de miradas. En relación con la prueba de faux pas, el perfil observador-víctima y el perfil observador-víctima-intimidador identificaron metidas de pata en 2 de 10 historias de faux pas-metida de pata (Tabla N°7).

Referente a las historias extrañas de Happé, el rendimiento más bajo fue registrado en el perfil observador con 7 de 24 puntos historias de lenguaje no literal. Finalmente, en el test de miradas se encontró un bajo rendimiento en el perfil observador y observador-víctima-intimidador que identificaron las emociones en 13 de 28 viñetas que conforman el test. Del mismo modo es necesario destacar que no se encontraron diferencias significativas en el análisis Kruskal-Wallis para muestras independientes entre la comparación de perfiles de acoso escolar y rendimiento en pruebas.

Tabla N°8: Rendimiento en las pruebas de faux pas, historias extrañas de Happé y reconocimiento emocional por edad.

Test	Descriptivos	7-8 años	9-11 años	Valor p.
Faux Pass-metida de pata	Me	1	3	0,001
	RQ	3	3	
Faux Pass-control	Me	8	8	0,682
	RQ	4	4	
Historias extrañas de Happé	Me	7	9	0,009
	RQ	5	6	
Test de Miradas	Me	10	16	<0.00
	RQ	6	6	
Identificación de género Test de Miradas	Me	26	27	0,006
	RQ	3	2	
Test de rostros	Me	14	15	0,046
	RQ	5	3	

Posterior a la comparación por edad y su desempeño en las pruebas de cognición social, se encontró que existe una notable cantidad de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las pruebas de faux pas- metida de pata, historias extrañas de Happé, identificación de género, y test de rostros a través de la prueba U de Mann Whitney.

Con base a la información que presenta la Tabla N°8, la mediana más baja se localizó en los niños entre 7-8 años en la prueba de faux pas- metida de pata, debido a que los niños sólo identificaron 1 metida de pata de las 10 proporcionadas en la evaluación. Así mismo, la mediana registrada en este rango de edad tuvo una baja puntuación en las Historias extrañas de Happé donde los niños obtuvieron 7 puntos de 24 establecidos como puntuación máxima; y la mediana en el test de rostros se ubicó en 10 puntos, que da a entender que los niños de estas edades sólo reconocieron 10 emociones de las 28 que se presentaron en la evaluación.

Referente a los niños de 9-11 años, estos mostraron un mayor rendimiento que los niños de 7-8 años en las pruebas administradas. No obstante, como se observa en la Tabla N°8, presentan fallas en las pruebas de faux pas- medidas de pata e Historias extrañas de Happé con la menor puntuación alcanzada.

Tabla N°9: Rendimiento en las pruebas de faux pas, historias extrañas de Happé y reconocimiento emocional en sexo

Test	Descriptivos	Hombre	Mujer	Valor p.
Faux Pass-metida de pata	Me	2	2	0,62
	RQ	4	4	
Faux Pass-control	Me	8	7	0,482
	RQ	3	4,3	
Historias extrañas de Happé	Me	8	8	0,259
	RQ	4	4	
Test de Miradas	Me	12	15	0,128
	RQ	8	6,3	
Identificación de género Test de Miradas	Me	26	27	0,086
	RQ	2	2	
Test de rostros	Me	15	14	0,96
	RQ	3	4	

Finalmente, a partir de a comparación entre el desempeño en las pruebas de la cognición social y el sexo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Se localizaron puntuaciones en su mayoría homogéneas en la mayoría de las pruebas administradas, pero del mismo modo se registraron bajas puntuaciones a las esperadas, puesto que en la prueba de faux pas- metida de pata tanto hombres como mujeres sólo detectaron 2 historias con metidas de pata de las 10 que componen la prueba. Del mismo modo, las historias extrañas de Happé alcanzaron 8 puntos en ambos sexos; y en el test de miradas se encontró que los hombres obtuvieron un mayor desempeño en comparación con las mujeres al lograr 3 puntos más que las mujeres en la ejecución de esta tarea (Tabla N°9).

Tabla N°10: Rendimiento por edad y perfiles de acoso escolar

Variable	Niños menores de 9 años				Niños iguales o mayores a 9 años				Valor p
	Descriptivos	Observador	Observador-Víctima	Observador-víctima-intimidador	Descriptivos	Observador	Observador-Víctima	Observador-víctima-intimidador	
Faux Pass- metida de pata	Me	1	1	1	Me	3,5	3	2	0,019
	RQ	0	3	2	RQ	5	3	4	
Faux Pass- control	Me	7	8	8	Me	8,5	8	6	0,485
	RQ	0	5	6	RQ	3	3	6	
Historia extrañas de Happé	Me	6	8	6,5	Me	8,5	9	9	0,094
	RQ	0	3	6	RQ	6	6	4	
Test de Miradas	Me	9	11	10	Me	17,5	16	16	<0,000
	RQ	0	6	7	RQ	10	6	5	
Identificación de género Test de Miradas	Me	26	26	25	Me	27,5	27	27	0,053
	RQ	0	2	4	RQ	1	3	3	
Test de rostros	Me	14	13	14	Me	14	15	16	0,209
	RQ	0	6	2	RQ	5	3	2	

Al determinar el rendimiento de los perfiles de acoso escolar en relación con su edad, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las pruebas de faux pas-metida de pata y en el test de miradas (Tabla N°10). Así mismo, se encontró que los niños menores de 9 años de edad y pertenecientes a los perfiles de acoso escolar presentaron un menor desempeño en comparación a los niños mayores de 9 años, quienes respondieron de manera adecuada en un mayor número de aciertos. Sin embargo, los puntajes obtenidos no eran los esperados, debido a que las medianas de las pruebas como faux pas-control y test de rostros fueron las únicas que registraron un número igual o mayor al 50% en aciertos respecto a las medianas de otras pruebas. De este modo, las medianas más bajas se registraron en la prueba de faux pas- metida de pata en niños menores de 9 años vinculados a los perfiles de acoso escolar, puesto que sólo identificaron 1 metida de pata de 10 proporcionadas. Además, el test de miradas también mostró una baja mediana debido a que los niños menores de 9 años reconocieron entre 9 y 11 emociones de 28 viñetas de la prueba.

En los niños mayores de 9 años, la mediana más baja se ubicó en la prueba de faux pas- metida de pata e Historias extrañas de Happé.

Discusión:

Este estudio se desarrolló con el objetivo de comparar el desempeño en las pruebas de la cognición social en niños y niña con perfiles de acoso escolar en una institución educativa pública de Neiva-Huila, Colombia. Se establecieron tres perfiles de acoso escolar según frecuencia, se evaluó el componente de cognición social en los participantes y se determinó el respectivo análisis estadístico con el rendimiento observado en cada prueba.

Respecto a los perfiles de acoso escolar establecidos en el estudio, en la literatura se reportan tres actores del acoso escolar debidamente diferenciados como el observador, la víctima y el intimidador (Hernández, et al., 2016; Bellido, et.al, 2016; Cerezo, Sánchez, Ruiz & Areense, 2015; Shafer, et.al, 2013; Haynie, et.al, 2001) que se identificaron en el desarrollo de este estudio agrupados por los perfiles con mayor frecuencia: observador, observador-víctima y observador-víctima intimidador. Estos hallazgos se deben a que los actores fluctúan entre sí de acuerdo con los planteamientos de Solberg, et.al (2007), evidenciado en el perfil observador-víctima donde los niños se percibieron en una posición doble, y en el perfil observador-víctima-intimidador en donde se evidenció que los participantes se percibieron en las posiciones de los tres actores involucrados.

A partir de la clasificación de los tres perfiles de acoso escolar, se estimó que el rendimiento en las pruebas de la cognición social fue inferior en las pruebas de falsas creencias de primer y segundo orden, el test de faux pas- metida de pata, las historias extrañas de Happé y el test de miradas, específicamente en el perfil observador-víctima-intimidador. En relación al desempeño de este perfil, la literatura plantea que este actor del acoso escolar ha obtenido mayores puntuaciones en las pruebas de cognición social en comparación con otros actores como las víctimas o los observadores (Sutton, et.al., 1999; Gini, 2006).

En la comparación del desempeño en las pruebas de cognición social con la edad se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niños entre siete y ocho años en las pruebas de faux pas-metida de pata, historias extrañas de Happé, identificación de género y test de miradas. Estos resultados se pueden explicar a partir de la teoría de los niveles de complejidad de la ToM debido a que los componentes de la cognición social que evalúan las pruebas de faux pas-metida de pata e historias extrañas de Happé se adquieren entre los 9 y los 11 años de edad aproximadamente (Téllez-Vargas, 2006); sin embargo, se esperaba que los niños entre 7 y 8 años respondieran de manera adecuada a habilidades que se evaluaban en el test de miradas y en tareas de falsas creencias de primer y segundo orden que se adquieren entre los 4 y los 8 años aproximadamente.

Los niños entre 9 y 11 años presentaron una puntuación inferior en tareas de falsas creencias de primer y segundo orden que a su edad deberían estar completamente desarrolladas (Weimer, Paraut, Fabricius, Schwanenflugl & Suh, 2016), tomando en cuenta que las tareas en cognición social y ToM son alcanzadas durante el desarrollo y progresivamente obtienen una complejidad creciente (Manes, Gleichgerrcht & Torralva, 2009).

En este sentido, los resultados para ambos grupos de edad indican que los componentes y habilidades de la cognición social correspondientes a las falsas creencias de primer-segundo orden, test de faux pas-metida de pata, historias extrañas de Happé y el test de miradas se encuentran en desarrollo y que probablemente estén mediados por características sociales del ambiente.

De esta manera, los resultados indican que el desempeño alcanzado por los participantes de este estudio en las pruebas de cognición social están mediados probablemente, por la existencia de estímulos del ambiente que no contienen un lenguaje expresivo y la percepción de los estados mentales de las personas que están alrededor en el ámbito social de los niños estudiados (Téllez-Vargas, 2006). Las principales dificultades se presentaron en los componentes de la percepción social, el estilo atribucional, y la ToM en las habilidades para identificar cuando alguien dice algo inapropiado sin mala intención,

para comprender las intenciones comunicativas y para reconocer cómo las personas se sienten a través de la expresión de las emociones.

Por ende, las situaciones de acoso escolar en la institución educativa estudiada y sus periferias pueden ser sustentadas desde estas áreas, dado que la lectura mental que se produce por la cognición social es una condición previa para la interacción social y se manifiesta cuando los niños emplean un lenguaje que describa los estados y las actividades psicológicas de ellos mismos y de otras personas (Moore, 2010; Gallotti & Frith, 2013). Esto significa que, a partir del contacto social los mecanismos de la cognición social despliegan con el tiempo en la medida que el niño consiga experiencias en el ambiente social (Betancourt, et.al, 2014) y por esta razón, se plantea que no desarrollar adecuadamente estas habilidades constituye un factor de riesgo para la violencia y distintas formas de agresión (Lösel & Farrington, 2012), entre ellas el acoso escolar.

Por lo tanto, se sugiere profundizar en características sociodemográficas de los niños estudiados como marco de referencia para futuras investigaciones en poblaciones con condiciones similares; así mismo, se recomienda considerar el acoso escolar y su relación con la cognición social en instituciones educativas privadas y en poblaciones que posean características sociodemográficas distintas a las presentes en este estudio para determinar la influencia de factores en la interacción entre acoso escolar-cognición social, puesto que estas situaciones pueden darse en cualquier tipo de institución educativa (Hernández, et al., 2016).

CONCLUSIONES.

A través del cuestionario para la evaluación de la convivencia escolar se identificaron tres perfiles de acoso escolar en la institución educativa, en donde los niños participantes se percibieron como observador (8%), observador-víctima (66%), y observador-víctima-intimidador (25%). Posterior a la aplicación de los instrumentos de la cognición social en los subdominios de percepción social, estilo atribucional y ToM en los niños participantes, se establecieron las comparaciones entre desempeño en las pruebas, perfiles de acoso escolar, edad y sexo. Se determinó que los niños con perfiles de acoso

escolar obtuvieron un desempeño con dificultades en las pruebas de falsas creencias de primer-segundo orden, faux pas- metida de pata, historias extrañas de Happé y reconocimiento emocional.

RECOMENDACIONES

Se recomienda estudiar la cognición social con muestras más grandes distribuidas por grupos de edad. Conviene subrayar además la falta de instrumentos cuantitativos que estén validados en población colombiana para la evaluación de la cognición social. Con miras a fortalecer y obtener un panorama más amplio de los fenómenos de acoso escolar, se hace relevante la investigación profunda de la cognición social y sus subdivisiones en la población colombiana en condiciones distintas a las consideradas en este estudio; la intervención en los componentes de habilidades sociales y subdominios de la cognición social en perfiles de observadores, víctimas e intimidadores; y la evaluación de característica sociodemográficas a partir de entrevistas semiestructuradas a padres y niños participantes en futuras investigaciones. Por otra parte, se hace necesario el diseño e implementación de instrumentos para la evaluación de la cognición social fundamentados en las características sociodemográficas y normativas de la población colombiana para una aproximación eficaz en la evaluación de estos componentes neuropsicológicos.

BIBLIOGRAFÍA

Acién, R. M.B, Menéndez, S.M.I. & Hernández, G.L. (2016) La enfermería escolar ante el bullying. En Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Martos, A., Simón, M.M. & Barragán A.B.(Comp.). *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar-Volumen II.* (pp. 169-173) España: ASUNIVEP

Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., Roque-Santiago, E. (2011).El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, 53(3), 220-227.

Amodio, D. M., & Frith, C. D. (2006). Meeting of minds: the medial frontal cortex and social cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(4), 268

Arango Tobón, O. E., Montoya Zuluaga, P. A., Puerta Lopera, I. C., & Sánchez Duque, J. W. (2014). Teoría de la mente y empatía como predictores de conductas disociales en la adolescencia. *Escritos de Psicología (Internet)*, 7(1), 20-30.

Arce, R., Velasco, J., Novo, M., & Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.

Ardila, A., & Ostrosky, F. (2012). Guía para el diagnóstico neuropsicológico. Florida: American Board of Professional Neuropsychology.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2016). *Recuperado de:* <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7991/America-Latina-en-PISA-2015-Como-le-fue-a-la-region.pdf?sequence=1>

Beer, J. S., & Ochsner, K. N. (2006). Social cognition: a multi level analysis. *Brain research*, 1079(1), 98-105.

Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., & Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. Bilbao: Desclée de Brower.

Blood, G. W., Decker, K. L., Raviotti, K. A., Leibig, A. M., & Blood, I. M. (2014). Bullying in Schools: Speech Language Pathologists' Responses to Specific Bullying Incidents. *Commun Disord Deaf Stud Hearing Aids*, 2, 121-129.

Bos, M. S., Moffa, N., Vegas, E., & Zoido, P. (2016). Latin America and the Caribbean in PISA 2015: How Does Student Learning Relate to the School Environment?.

Botero, J. C. R., Pérez, M. C. R., Medina, C. M. A., & Rizzo, A. A. (2015). Cognición social en personas con trastorno antisocial de la personalidad: una revisión teórica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 254-262.

Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L., Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528.

Cervantes, A. R. (2015). Procesos de interacción social en adolescentes bullying (tesis doctoral). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive behavior*, 35(6), 520-529.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.

de Stéfano Barbero, M., & Pichardo, J. I. (2016). Sumando Libertades: Guía Iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia. Red Iberoamericana de Educación LGBTI. *Recuperado de:* http://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2016/12/SumandoLibertades_Dic16.pdf

de Personas, CERMI (2018). Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad.

Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 113-123.

Erdley, C. A., Rivera, M. S., Shepherd, E. J., & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. *In Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 21-35).

Escobar Domínguez, M. G., & Reinoza Dugarte, M. (2017). Acoso Escolar: Un análisis contextual en escuelas secundarias venezolanas desde el reporte de víctimas y perpetradores. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31)

García Contiente, Xavier, Pérez Giménez, Anna, & Nebot Adell, Manel. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.

García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 165-180.

García, S. T., Corpas, N. E. I., & Gris, S. G. (2017). Perspectiva actual del bullying y la violencia escolar. *In Salud y cuidados durante el desarrollo* (pp. 131-138). ASUNIVEP.

Gómez-Restrepo, C., de Santacruz, C., Rodriguez, M. N., Rodriguez, V., Martínez, N. T., Matallana, D., & Gonzalez, L. M. (2016). Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. Protocolo del estudio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45, 2-8.

González, B. M., & Ramírez, V. M. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA ergo-sum*, 24(2), 109-116.

Green, M. F., Horan, W. P., & Lee, J. (2015). Social cognition in schizophrenia. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(10), 620.

Happé F.G.E. (1994) An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1994;24(2):129-54.

Healey, K. M., Bartholomeusz, C. F., & Penn, D. L. (2016). Deficits in social cognition in first episode psychosis: a review of the literature. *Clinical psychology review*, 50, 108-137.

Instituto Nacional de Medicina Legal (2018). Boletín estadístico mensual- Enero 2018. Recuperado de: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/217010/Bolet%C3%ADn+Mensual+Enero+2018.pdf/3a1ea882-4a92-b8aa-9a4b-7b51f9db1470>

Ivana Sekol, David P. Farrington, (2016) "Personal characteristics of bullying victims in residential care for youth", *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, Vol. 8 Issue: 2, pp.99-113,

Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of school violence*, 15(3), 259-278.

Kret, M. E. (2015). Emotional expressions beyond facial muscle actions. A call for studying autonomic signals and their impact on social perception. *Frontiers in psychology*, 6, 711.

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Rivera-Riquelme, M., Espada, J. P., & Orgilés, M. (2017). Aceptación/rechazo social infantil: Relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.

Melero, S. (2017). Intervención cognitivo-conductual en una adolescente víctima de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2).

Miranda-Casas, A., Baixauli-Fortea, I., Colomer-Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2013). Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. *Revista de Neurología*, 57(1), S177-S184.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.

Musalem, B. R., & Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista médica clínica las condes*, 26(1), 14-23.

Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 99.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el delito (2013). Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Colombia. *Recuperado de:* https://www.unodc.org/documents/colombia/2014/Julio/Estudio_de_Consumo_UNODC.pdf

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2.

Organización Mundial de la Salud (OMS): Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people’s health and well-being. Health Behaviour In School-Aged Children (Hbsc) Study: International Report From The 2013/2014 Survey (2016). Recuperado de: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1

Ortega García, H., Tirapu Ustárroz, J., & López-Goñi, J. J. (2012). Valoración de la cognición social en esquizofrenia a través del test de la mirada. Implicaciones para la rehabilitación. *Avances en psicología Latinoamericana*, 30(1).

Parkinson, B. (2005). Do facial movements express emotions or communicate motives?. *Personality and Social Psychology Review*, 9(4), 278-311.

Pelphrey, K., Adolphs, R., & Morris, J. P. (2004). Neuroanatomical substrates of social cognition dysfunction in autism. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 259-271.

Penn, D. L., Sanna, L. J., & Roberts, D. L. (2008). Social cognition in schizophrenia: an overview. *Schizophrenia bulletin*, 34(3), 408-411.

Pérez, J. A. P. (2005). Introducción a la neuropsicología. España, Ed. McGraw-Hill

Perner, J. (1999). Theory of mind. *Developmental psychology: Achievements and prospects*, 205-230.

Polo, A. G. (2013). Trabajo social y políticas de infancia. *Revista Tendencias & Retos*, 18(2), 151-171.

Publicaciones Semana S.A. (2017) El nuevo mapa de la violencia en Colombia. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/mapa-de-la-violencia-en-colombia-segun-medicina-legal/532133>

Restrepo Botero, J. C., Ruiz Pérez, M. C., Arana Medina, C. M., & Alvis Rizzo, A. (2015). Social cognition in people with antisocial personality disorder: a theoretical revision. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 254-262.

Ribeiro IMP, Ribeiro AST, Pratesi R y Gandolfi L. (2015). La prevalencia de las diversas formas de violencia de los estudiantes de la escuela. *Acta Paul Enferm –Bra-*, 28(1): 54-59.

Rodríguez Giraldo, M. (2015). La cognición social:¿ una aliada para el postconflicto?. *Psicol. Caribe*, 32(3), 5-8.

Rodríguez, J. P. J. (2017). Efecto de un programa de habilidades sociales en el acoso escolar en estudiantes de Chiclayo. *Revista Científica Hacedor-AIAPÆC*, 1(2).

Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170.

Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). Neuropsicología del desarrollo infantil. Editorial El Manual Moderno.

Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 56(Supl 1), S13-21.

Sacco, D. F., Merold, S. J., Lui, J. H., Lustgraaf, C. J., & Barry, C. T. (2016). Social and emotional intelligence moderate the relationship between psychopathy traits and social perception. *Personality and Individual Differences*, 95, 95-104.

Sánchez, M. D. C. G., Gómez, S. M., Teruel, N. M., Martínez, A. M., Sánchez, J. A. M., & Fragoso, J. B. (2016). Abordaje del acoso escolar desde el ámbito sanitario. En Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Martos, A., Simón, M.M. & Barragán A.B.(Comp.). *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar-Volumen II.* (pp. 41-16) España: ASUNIVEP

Sánchez-Cubillo I, Tirapu-Ustárriz J y Adrover-Roig D (2012). Neuropsicología de la cognición social y la autoconciencia. En Tirapu-Ustárriz J, Ríos-Lago M, García Molina A y Ardila A (Eds.), *Neuropsicología del córtex prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 353-390). Barcelona: Viguera.

Schäfer, M., Werner, N. E., & Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 281-306.

Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., ... & Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(3), 254-261.

Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.

Sosa, J. T. R., & González, R. T. (2010). Cognición social en la esquizofrenia: una revisión del concepto. *Archivos de psiquiatría*, 73(9), 1-19.

Sosa, J. T. R., Ojeda, M. A., & Del Rosario, L. R. (2011). Teoría de la mente, reconocimiento facial y procesamiento emocional en la esquizofrenia. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 4(1), 28-37.

Stellwagen, K. K. & Kerig, P. K. (2013). Dark triad personality traits and theory of mind among school-age children. *Personality and Individual Differences*, 54 (1): 123-127.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.

Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7(1), 6-27.

Tirapu-Ustárroza, J., Pérez-Sayesa, G., Erekatxo-Bilbaoa, M., & Pelegrín-Valerob, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Rev Neurol*, 44(8), 479-489.

UNICEF. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

Urra, M. (2017) Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación.

Urrego Betancourt, Y. (2009). El impacto de las experiencias tempranas en la cognición social. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3 (1), 61-80.

Valladares-Rodríguez, S., Pérez-Rodríguez, R., Anido-Rifón, L., & Fernández-Iglesias, M. (2016). Trends on the application of serious games to neuropsychological evaluation: a scoping review. *Journal of biomedical informatics*, 64, 296-319.

Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505.

Varela, J., Tijmes, C., & Farren, D. (2016). Validación de instrumento para medir violencia escolar.

Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017). School violence prevention: Teachers establishing relationships with students using counseling strategies. *SAGE Open*, 7(1), 2158244017700460.

White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: revealing mentalizing impairments in autism. *Child development*, 80(4), 1097-1117.}

Wimmer H, Perner J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*. 1983;13(1):103-28.

Zambrano, S. B., Guzmán, G. C., & Figueroa, M. F. (2017). Caracterización de los roles de agresión en un colegio público de San Juan de Pasto. *Psicoespacios*, 11(19), 84-98.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). School bullying in different countries: prevalence, risk factors, and short-term outcomes. In *Protecting children against bullying and its consequences* (pp. 5-22). Springer, Cham.

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: a systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1524838016683456.

ANEXOS:

1. Modelo de consentimiento y asentimiento informado:

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES/TUTORES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES

Título del proyecto de investigación: "Desempeño de la cognición social en perfiles de niños y niñas vinculados al acoso escolar de una institución educativa de la ciudad de Neiva".

Lugar donde se realiza el estudio: Institución educativa Juan de Cabrera, sede Alfonso López.

Nombre del estudiante: _____.

Fecha:

Investigador principal:

Jasmin Bonilla Santos

Docente de cátedra Universidad Surcolombiana

Número de contacto: 321 3672921

Estudiantes:

Jesús David Matta Santofimio.

Daniela Gutiérrez Sterling.

Duván Fernando Gómez Morales.

Número de contacto: 318 788 58 57

Información:

Quienes ejecutan el presente proyecto son integrantes del grupo y semillero de investigación Dneuropsy, el cual se encuentra realizando una investigación para conocer cómo se encuentra la convivencia escolar entre los estudiantes de la institución educativa Juan de Cabrera, sede Alfonso López, de la ciudad de Neiva, Huila, y a partir de esta información recolectada hacer la descripción de las habilidades de los niños y niñas para comprender e imaginar las actuaciones y los sentimientos de sus compañeros de clase mientras aprenden, juegan e interactúan en su entorno escolar. Por tal motivo es de suma importancia la participación de su hijo en el presente estudio.

Antes de decidir la participación de su hijo en el estudio de investigación, tenga en cuenta que con aceptar y firmar este consentimiento informado está dando autorización directa para que su hijo haga parte del grupo de participantes del presente estudio, aclarando que usted está en total libertad de aceptar o rechazar dicha participación y de retirar su consentimiento en cualquier momento del estudio, sin exponerse a represalias por parte de la institución educativa o de los ejecutores del proyecto. Usted firmará este documento luego de tener conocimiento y de comprender cada uno de los siguientes apartados. Siéntase con absoluta libertad de preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar las dudas e inquietudes que tenga al respecto.

Luego de entender en detalle el propósito del estudio y esté de acuerdo con la participación de su hijo/hija en el mismo, se le pedirá que firme con su número de cédula y huella, ésta forma de consentimiento, la cual se le entregará una copia.

La participación es voluntaria: La participación a este estudio es voluntaria y su hijo(a) hará parte de él sólo si usted lo autoriza. De igual forma es importante que conozca que en cualquier momento puede revocar su autorización si así lo desea.

He preguntado al padre de familia o representante legal y entiende que la participación de su hijo al estudio es voluntaria _____

Procedimiento:

Posterior a la firma del consentimiento informado de su hijo/hija, el niño(a) en un primer encuentro tendrá que responder unas preguntas de un cuestionario leídas por parte de uno de los facilitadores del proyecto, que tiene como fin conocer cómo se encuentra la convivencia escolar en la escuela, para lo cual responderlo le tomará un tiempo aproximadamente de 15 minutos. En un segundo encuentro se realizará una exploración de las habilidades del niño(a) para interpretar e imaginar las actuaciones y los sentimientos de sus compañeros de clase mientras aprenden, juegan e interactúan en su entorno escolar, donde inicialmente se le presentará por medio de imágenes en un computador una historia de dos niñas, que trae 6 preguntas sobre la capacidad de entender las creencias de otras personas, después escuchará por medio de audios 20 historias con sus respectivas preguntas, que proporcionan información sobre la habilidad del niño(a) para detectar cuando alguien dijo algo inapropiado pero sin intención; seguido de esto el facilitador leerá al niño(a) 12 historias con sus respectivas preguntas que permitirán evaluar la capacidad para extraer un significado de una situación que está inmersa en un lugar, y finalmente mediante la presentación de imágenes que contienen las expresiones de las emociones de personas en rostros y miradas se podrá examinar la capacidad del niño(a) en reconocimiento de emociones en los demás. En un tercer encuentro se aplicará un cuestionario que tiene como objetivo medir la respuesta emocional de los niños luego de saber diversas situaciones que se les presentan a otros niños.

Cuando se obtengan los resultados de la recolección de datos, se procederá al análisis con el objetivo de examinar cada uno de los componentes anteriormente mencionados y así por medio de la realización de un informe, se le notificará la conclusión y las recomendaciones sobre estrategias y actividades que permitan fortalecer las habilidades de su hijo/hija.

He preguntado al padre de familia o representante legal del niño y entiende los procedimientos mencionados _____

Tipo de riesgos: La presente investigación tiene un riesgo mínimo en la salud física-mental y emocional debido a que se emplea el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en evaluaciones psicológicas donde no se manipula el comportamiento de los individuos, ni se realizan procedimientos o mediciones invasivas a los sujetos, así mismo usted no tendrá que incurrir en gastos económicos.

He preguntado al padre de familia o representante legal del niño y entiende los riesgos y molestias _____

Justificación y Beneficios: La institución educativa Juan de Cabrera, sede Alfonso López, de la ciudad de Neiva (H), profesores, estudiantes y padres de familia, como también la Universidad Surcolombiana, y el municipio, se beneficiarán porque contarán con datos confiables y pertinentes al determinar la convivencia escolar y la capacidad de comprensión de las actuaciones y los sentimientos en el entorno escolar por parte de los estudiantes permitiendo con los resultados, implementar programas y estrategias de promoción para la sana convivencia escolar, prevención y mitigación del acoso en la institución educativa.

Al aceptar participar en el presente estudio no recibirá ninguna retribución económica o ayuda material por parte de las instituciones ni los investigadores involucrados en el estudio, debido que al desarrollo del mismo es con fines investigativos.

He preguntado al padre de familia o representante legal del niño y entiende los beneficios _____

Confidencialidad:

En el presente estudio no se identificará al sujeto y se mantendrá la correcta confidencialidad de la información relacionada con su privacidad y los datos recogidos durante la investigación. La información suministrada por ningún motivo se utilizará para otro propósito diferente al de esta investigación. Así mismo se respetará el derecho del participante de conocer los resultados, las interpretaciones hechas y las bases de sus conclusiones y recomendaciones.

Divulgación de los resultados:

Cuando finalice cada fase de la investigación donde se tendrán los resultados de las actividades que se han realizado con su hijo, se le citará a una reunión con el fin compartirle y explicarle los resultados obtenidos por el desempeño de su hijo. Cuando se finalice completamente la investigación se podrá informar a más gente, a científicos y a otras personas, sobre los resultados generales de la investigación, lo que se ha encontrado e identificado con ella; esto se realizará de forma escrita y compartiendo informes, en la asistencia a encuentros y reuniones con personas interesadas en este trabajo de investigación.

Si eligió que su hijo participe de esta investigación, también tendrá una copia de este consentimiento informado y la garantía de recibir respuesta de cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación y el tratamiento de los sujetos, comunicándose con el investigador principal.

Finalmente si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de la participación de sus hijos en el estudio, puede si así lo desea, firmar el consentimiento informado que forma parte de este documento.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____ de _____, padre/tutor del niño _____, quien cursa el grado _____, jornada _____. Doy mi autorización para que el niño(a) participe en el proyecto de investigación "**CARACTERIZACIÓN DE LA COGNICIÓN SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS VINCULADOS AL ACOSO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN DE CABRERA: SEDE ALFONSO LÓPEZ**", coordinado por la profesional en Psicología y Ph.D en Neurociencias cognitivas aplicadas, Jasmín Bonilla Santos, quien es la investigadora principal del presente proyecto.

Se me informó acerca de la aplicación de un cuestionario para evaluar la convivencia escolar, unas actividades que tienen como fin conocer las habilidades de los niños y niñas para comprender e imaginar las actuaciones y los sentimientos de sus compañeros de clase mientras aprenden, juegan e interactúan en su entorno escolar los cuales se realizarán en diversos encuentros en la sede Alfonso López de la Institución educativa Juan de Cabrera.

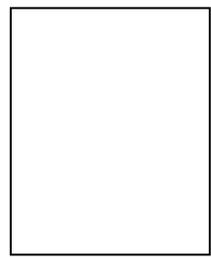
Reconozco que la información que se genere en el transcurso de esta investigación, es estrictamente confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito diferente al del presente estudio. He sido informado(a) que como padre/tutor, puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar a mi hijo del estudio cuando lo decida.

De tener preguntas o algún tipo de inquietud, puedo contactarme con Jasmín Bonilla Santos al celular 3213672921, profesional responsable de la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Firma del Padre/Tutor – # Cedula



Huella

Firma de investigadora principal

Firma de Testigo (1)

Firma de Testigo (2)

ASENTIMIENTO INFORMADO

“Caracterización de la cognición social en niños y niñas vinculados al acoso escolar de la Institución Educativa Juan de Cabrera: sede Alfonso López”,

Introducción:

Mi nombre es _____, estamos realizando una investigación y queremos conocer si en tu colegio existe “Acoso escolar”.

Queremos que tú hagas parte de esta investigación. Puedes elegir si participas o no. Hemos discutido esta investigación con tus padres/tutores y ellos saben que te estamos preguntando también a ti, porque para nosotros es muy importante que tú también decidas. Si vas a participar en la investigación, tus padres/tutores también tienen que aceptarlo. Pero si no deseas hacer parte de la investigación no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado.

Puedes discutir cualquier aspecto de este documento con tus padres/tutores, amigos o una persona de tu confianza; Puedes decidir participar o no después de haberlo discutido con ellos, no tiene que decidirlo inmediatamente.

Puede que haya alguna palabra que no entiendas o cosas que quieras que se te expliquen más en detalle. Puedes pedirme que pare en cualquier momento y me tomaré tiempo para explicártelo, si así lo deseas.

Objetivo: Conocer cómo se encuentra la convivencia escolar entre los estudiantes de tú colegio y explorar tus habilidades para comprender e imaginar las actuaciones y los sentimientos de tus compañeros de clases mientras aprendes y compartes con ellos.

La participación es voluntaria: No tienes que participar en esta investigación si no lo deseas. Es tu decisión si decides participar o no de la investigación, está bien y no cambiará nada en tu estudio, todo sigue igual que antes. Incluso si dices que “sí” ahora, puedes cambiar de idea más tarde y estará bien todavía, se te acepta la decisión.

He preguntado al niño/a y entiende que su participación es voluntaria _____

Procedimientos: Inicialmente en un primer encuentro tendrá que responder unas preguntas de un cuestionario leídas por parte de uno de los facilitadores del proyecto, que tiene como fin conocer cómo se encuentra la convivencia escolar en tú escuela, para lo cual responderlo te tomará un tiempo aproximado de 15 minutos. En un segundo encuentro se realizará una exploración de tus habilidades para interpretar e imaginar las actuaciones y los sentimientos de tus compañeros de clase mientras aprendes, juegas e interactúas en tu entorno escolar, donde inicialmente se te presentará por medio de imágenes en un computador una historia de dos niñas, que trae 6 preguntas para mirar tu capacidad de entender las creencias de otras personas, después escucharás por medio de audios 20 historias con sus respectivas preguntas, que proporcionan información sobre tú habilidad para detectar cuando alguien dijo algo inapropiado pero sin intención; seguido de esto el facilitador te leerá 12 historias con sus respectivas preguntas que permitirán evaluar la capacidad para darle significado a una situación que está inmersa en un lugar, y finalmente mediante la presentación de imágenes que contienen las expresiones de las emociones de personas en rostros y miradas podremos mirar como reconoces las expresiones emocionales en los demás. En un tercer encuentro se te aplicará un cuestionario que tiene como objetivo saber cómo respondes con tus emociones en diversas situaciones que se presentan en tú escuela.

Los resultados de estas actividades las socializaremos contigo, tus padres y profesores con el fin de que conozcan tus fortalezas y debilidades en las actividades que realizaste, también les compartiremos diferentes actividades que puedes realizar en la escuela y en tu casa para estimular las capacidades que te permitirán mejorar tu desempeño académico, las relaciones con otras personas y a adaptarte mejor cuando se te presenten cambios importantes para tu vida. Es importante que asistas cumplidamente a las dos sesiones y no te preocupes que esta actividad no será calificada como nota.

He preguntado a los niños y entienden los procedimientos _____

Tipo de riesgos: La presente investigación tiene un riesgo mínimo en tu salud física, mental y emocional debido a que se toman los datos por medio de formas comunes y normales donde no se modifica el comportamiento de las personas, ni se hacen mediciones donde se afecte tu cuerpo.

He preguntado al niño/a y entiende los riesgos y molestias _____

Justificación y Beneficios: La institución educativa Juan de Cabrera, sede Alfonso López, de la ciudad de Neiva (H), profesores, estudiantes y padres de familia, como también la Universidad Surcolombiana, y el municipio, se beneficiarán porque contarán con datos confiables y pertinentes al determinar la convivencia escolar y la capacidad de comprensión de las actuaciones y los sentimientos en el entorno escolar por parte de los estudiantes permitiendo con los resultados, implementar programas y estrategias de promoción para la sana convivencia escolar, prevención y mitigación del acoso en la institución educativa.

He preguntado al niño/a y entiende los beneficios _____

Incentivos: no recibirá ningún pago o alguna ayuda material durante el estudio.

Confidencialidad: No diremos a otras personas que estas en la investigación, no compartiremos información sobre ti a nadie que no trabaje en la investigación; la información de tus respuestas solo los investigadores podrán verla, nadie más. Esta información será guardada con llave y no será compartida a nadie.

Compartir los resultados: Cuando finalicemos la investigación, me sentaré contigo y tu padre/madre/tutor para explicarles lo que hemos encontrado y aprendido con tus respuestas. Después, informaremos a más gente, a científicos y a otras personas, sobre los resultados generales de la investigación, lo que hemos encontrado e identificado con ella; lo haremos escribiendo y compartiendo informes, yendo a encuentros y reuniones con personas interesadas en nuestro trabajo de investigación.

Derecho a Negarse o a Retirarse de la investigación: No es obligatorio que participes en esta investigación. Nadie se enfadará o molestará contigo si dices no participar. Eres libre de tomar la decisión. Puedes pensar en ello y responder más tarde si quieres. Puedes decir “sí” ahora y cambiar de idea más tarde, no importa aceptaremos sin problema tu cambio de decisión.

Si elegiste ser parte de esta investigación, también te daré una copia de esta información para ti. Puedes pedir a tus padres/tutor que lo lean también, si quieres.

Entiendo que la investigación consiste en conocer cómo se encuentra la convivencia escolar entre los estudiantes de tú colegio y explorar tus habilidades para comprender e imaginar las actuaciones y los sentimientos de tus compañeros de clases mientras aprendes y compartes con ellos. Entiendo que tendré que responder varios cuestionarios y participar de las actividades programadas para la investigación.

“Sé que puedo elegir participar en la investigación o no hacerlo. Sé que puedo retirarme cuando quiera. He leído esta información (o se me ha leído la información) y la entiendo. Me dieron respuesta a las preguntas que tenía ahora y sé que puedo hacer otras preguntas más tarde si las llegara a tener.

“SI, Acepto participar en la investigación”.

Nombre del niño/a _____

Firma del niño/a: _____

Fecha: _____

Día/mes/año

Anexo: Instrumentos de evaluación:

Cuestionario para Evaluación de la Convivencia Escolar

Año escolar:		Fecha de nacimiento: DD-MM-AAAA	
Nombre de la Institución:	Edad:	Sexo:	M F

Instrucciones Generales: A continuación encontrará la descripción de situaciones que en ocasiones se presentan en instituciones educativas. Esta información es anónima por lo cual le pedimos sinceridad al responder. Por favor marque con una **X** la frecuencia en que usted las ha observado en su colegio.

Para cada enunciado encontrará tres opciones:

Nunca: en caso que la situación mencionada no se presente.

Algunas veces: si la situación se presenta entre 1 y 3 veces al mes.

Casi Siempre: cuando la situación se presenta de manera frecuente todos los meses, 2 o más veces por semana.

Ejemplo:

No.	Enunciados	Nunca (o veces)	Algunas veces (1 a 3 veces al mes)	Casi siempre (2 o más veces por semana)
-----	------------	--------------------	---	---

A	Agreden físicamente a un niño			X
---	-------------------------------	--	--	---

En este ejemplo Usted observa que a un compañero lo golpean todas las semanas.

No.	Enunciados	Nunca (o veces)	Algunas veces (1 a 3 veces al mes)	Casi siempre (2 o más veces por semana)
1	Me han amenazado con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)			
2	Amenazo a otros para que hagan lo que yo deseo			
3	No permito que otros niños participen en actividades deportivas y recreativas			
4	Otros niños se alejan cuando quiero compartir con ellos			
5	He visto a niños rompiendo los objetos escolares de otros (cuadernos, libros, etc.)			
6	Hablo mal de otros para dañar su buen nombre o reputación			
7	Envío mensajes hablando mal de otros niños por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)			
8	Me ponen apodos o sobrenombres para molestarme			
9	He visto que agreden a otros niños con objetos (pistolas,			

	cuchillos, palos, etc.)			
10	Les pongo apodos o sobrenombres a otros niños para molestarlos			
11	Me quitan el dinero de las onces o del almuerzo			
12	Ridiculizo a otros frente a los demás			
13	He visto que a otros niños les roban sus objetos personales			
14	Me lanzan objetos intencionalmente para lastimarme (piedras, balones, lápices, etc.)			
15	Amenazo a otros con lastimar a sus familiares si no hacen lo que deseo			
16	Se burlan de mí delante de los demás			
17	He visto que a otros niños les quitan las onces o el almuerzo			
18	Trato mal a otros compañeros diciéndoles groserías			
19	Ignoro a otros niños para ofenderlos			
20	Me roban mis objetos personales			
21	Otros niños me golpean (patadas, puños, empujones)			
22	Culpo a otros de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal.			
23	He visto que a otros niños les lanzan intencionalmente objetos para lastimarlos (piedras, balones, lápices, etc.)			
24	A otros niños les ponen apodos o sobrenombres para molestarlos			
25	he visto a compañeros que hablan mal de otros para dañar su buen nombre y reputación			
26	Amenazo a otros con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)			
27	Daño intencionalmente los cuadernos y libros de otros niños			
28	He visto que algunos compañeros ignoran a otros niños intencionalmente para hacerlos sentir mal			
29	He visto que amenazan a niños con lastimar a sus familiares y seres queridos			
30	Otros niños me ignoran para hacerme sentir mal			
31	Golpeo a otros niños intencionalmente (patadas, puños, empujones, etc.)			
32	He visto que compañeros hablan mal de otros por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)			
33	He visto que culpan a otros niños de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal			
34	Algunos niños les esconden objetos personales o escolares a otros para molestarlos			
35	Me envían mensajes con ofensas o insultos por Internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)			
36	Les quito el dinero de las onces o almuerzo a otros niños			
37	Me culpan de cosas que yo no hecho para hacerme quedar mal			
38	He visto a compañeros decir comentarios crueles para hacer sentir mal a otros			
39	No me dejan participar de algunos juegos y actividades			
40	He visto que se burlan de otros niños por sus características			

	físicas			
41	Inventan chismes para dañar mi reputación			
42	Otros niños me insultan y me dicen groserías			
43	He visto que a algunos niños no se les permite participar de juegos y actividades recreativas			
44	Robo a otros niños sus objetos personales			
45	Otros niños me amenazan con lastimarme si no hago lo que quieren			

Señale con una X el sitio en el cual son más frecuentes las agresiones, puede marcar varias opciones.

Baños	Pasillos	Salones	Rutas	Otros	¿Cuál?
-------	----------	---------	-------	-------	--------

Gracias por su Colaboración

TEST DE FALSAS CREENCIAS DE PRIMER ORDEN. HISTORIA DE SALLY AND ANN

En una habitación hay dos niñas: Sally (muñeca morena) y Anne (muñeca blanca). Sally tiene una canasta y Anne un baúl. Sally coge su pelota, la guarda en su canasta y sale de la habitación. Cuando ya se ha marchado, Anne coge la pelota y la guarda en su baúl. Después vuelve Sally a la habitación. (Ver documento PDF –Test de Sally and Ann-)

Pregunta de memoria: ¿Dónde puso Sally la pelota?

Pregunta de realidad: ¿Dónde ha guardado Ann la pelota?

Pregunta de creencia: ¿Dónde crees que buscará Sally la pelota?

Nº	Test de falsas creencias “Sally and Ann”	“Tarea de la canica” Creencias en 1er orden	
1	Pregunta memoria	0	1
2	Pregunta Realidad	0	1
3	Pregunta creencia	0	1
	Total		

FALSAS CREENCIAS DE SEGUNDO ORDEN. HISTORIA DE SALLY AND ANN.

En una habitación hay dos niñas: Sally (muñeca morena) y Anne (muñeca blanca). Sally tiene una canasta y Anne un baúl. Sally coge su pelota, la guarda en su canasta y sale de la habitación, sin que Anne se dé cuenta Sally se ubica en la ventana que está en la habitación y observa como Anne coge la pelota de la canasta y la guarda en su baúl. Después vuelve Sally a la habitación. (Ver documento PDF –Test de Sally and Ann-)

Pregunta de memoria: ¿Dónde puso la pelota al principio?

Pregunta de realidad: ¿Dónde está la pelota ahora?

Pregunta de creencias: ¿Dónde cree Ann que Sally piensa que está la pelota?

Nº	Test de falsas creencias “Sally and Ann”	“Tarea de la canica” Creencias en 2do orden	
1	Pregunta memoria	0	1
2	Pregunta Realidad	0	1
3	Pregunta creencia	0	1
	Total		

HISTORIAS DE FAUX PAS

Historia de práctica: El señor deja sus gafas encima de la mesa y sale de la habitación. La señora guarda las gafas en un cajón mientras él está fuera. Cuando vuelva el señor ¿dónde buscará sus gafas?

Toda la clase se inscribió en una competencia de cuentos. Ema realmente quería ganar. Mientras no estaba en la escuela, se anunciaron los resultados de la competencia: Alicia fue la ganadora. Al día siguiente, Alicia vio a Ema y le dijo: “lo siento por tu cuento”. “ ¿Qué quieres decir?” dijo Ema. “Oh, nada” dijo Alicia.

En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

Que dijo que no debiera haber dicho?

Quién ganó la competencia?

Alicia se dio cuenta que Ema no había escuchado los resultados de la competencia?

Roberto acababa de comenzar en una escuela nueva. Él le dijo a su nuevo amigo Andrés, “mi mama es una empleada de servicio en esta escuela”. Luego Clara vino y dijo: “Odio las empleadas de servicio. Son horribles. “¿Quieres que vayamos a jugar por ahí?” Andrés le preguntó a Clara. “No” contestó ella “no me siento muy bien”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué trabajo tiene la mamá de Roberto?

¿Sabía Clara que la mamá de Roberto era empleada de servicio?

Miguel estaba encerrado en el baño de la escuela. José y Pedro estaban en los lavamanos al lado del baño. José dijo “Conoces al niño nuevo de la clase, se llama Miguel. Se ve raro!”. Miguel salió del baño. Pedro dijo “Oh, hola Miguel, vas a jugar fútbol ahora?”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Donde estaban hablando José y Pedro?

¿Sabía José que Miguel estaba encerrado en el baño?

Karina ayudó a su mamá a hacer una torta de manzana para su tío que los vino a visitar. Ella la llevó afuera de la cocina. “Lo hice sólo para usted” dijo Karina. “Mmm”, contesto el tío Tomás, “eso se ve delicioso. Yo adoro las tortas, excepto las de manzana, por supuesto!”

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué clase de pastel hizo Karina?

¿Sabía el tío Tomás que el pastel era de manzana?

Jaime compró a Ramiro un avión para su cumpleaños. Unos meses después, estaban jugando con él, cuando Jaime accidentalmente lo dañó. “No te preocupes” dijo – Ramiro, “Nunca me gustó de todos modos. Alguien me lo regaló para mi cumpleaños”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué le regaló Jaime a Ramiro para su cumpleaños?

¿Recordaba Ramiro que Jaime le había dado el avión para su cumpleaños?

Sofía tiene pelo mono y corto. Estaba en la casa de su tía Carola. Sonó el timbre. Era María, una vecina. María dijo “Hola”, luego miró a Sofía y dijo “Oh, creo que no conozco a este pequeño muchacho. Cómo te llamas?” La tía Carola dijo “Quién quiere una taza de té?”

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿En la casa de quien estaba Sofía?

¿Sabía María que Sofía era una niña?

La profesora Mónica tenía algo que contar a su clase, “Uno de los niños de nuestra clase, Simón, está muy enfermo” ella dijo. Todos los estudiantes estaban muy tristes y sentados quietos cuando una pequeña niña, Betty, llegó tarde. “Han escuchado mi nueva broma de gente enferma?” ella preguntó. La maestra le dijo “Siéntate y vamos a trabajar”.

En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

Que dijo que no debiera haber dicho?

Qué le contó la maestra a los estudiantes al inicio de la historia?

Sabía Betty que Simón estaba enfermo?

Santiago estaba en un restaurante. El derramó el café en el piso por accidente. Javier era otra persona que estaba en el restaurante, parado al lado de la caja esperando para pagar. Santiago se acercó a Javier y le dijo “Lo siento mucho, pero he derramado mi café. Sería posible que fuera a limpiar la mesa con el trapo?”

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Dónde ocurrió la historia?

¿Sabía Santiago que Javier era un cliente?

Yenny se acababa de mudar a su nuevo hogar. Ella fue de compras con su mamá y compró unas cortinas nuevas. Cuando Yenny las acababa de colgar, su mejor amiga Alicia vino y le dijo, “Oh, esas cortinas son horribles, espero que vayas a traer unas nuevas”. Yenny preguntó “te gusta el resto de mi cuarto?”

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué acababa de comprar Yenny?

¿Sabía Alicia que las cortinas eran nuevas?

La madre de Elena estaba haciendo una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Elena. Ella invitó a Nicole y le dijo, “No le cuentes a nadie, especialmente a Elena!”. El día antes de la fiesta Nicole y Elena estaban jugando juntas y Nicole rompió su vestido nuevo. “Oh!” dijo Nicole, “Iba a usar esto para tu fiesta.” ¿Qué fiesta?” dijo Elena. “Vamos” dijo Nicole “Vamos y veamos si mi mamá puede remendarlo.”

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Para quién era la fiesta sorpresa?

¿Recordaba Nicole que la fiesta era sorpresa?

Toda la clase se gastó en un concurso de poesía. Juana realmente quería ganar. Mientras no estaba, se anunciaron los resultados de la competencia. María era la ganadora. Al día siguiente, Juana se chocó con María. María dijo “¿Cómo te sientes?”, “Bien, gracias” dijo Juana. “Oh, bien” dijo María.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Quién ganó el concurso de historias?

¿Sabía María que Juana no había escuchado los resultados de la competencia?

Diego acababa de comenzar en una escuela nueva. Él le dijo a su nuevo amigo, Miguel, “Mi mamá es maestra de

esta escuela”. Luego vino Joaquín. “Odio la escuela” les dijo, “es tan pequeña” “Quieres venir a jugar? Miguel le preguntó a Joaquín, “No” contestó “No me siento bien”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué trabajo tiene la mamá de Diego?

¿Joaquín sabía que la madre de Diego era maestra?

Juan estaba encerrado en el baño de su escuela. Ariel y Franco estaban en el lavamanos al lado del baño. Ariel dijo “Conoces al niño nuevo de la clase, se llama Juan. Es chévere, cierto?”. Juan salió del baño. Franco dijo “Oh, hola Juan. ¿Vas a jugar fútbol ahora?”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Dónde estaban Ariel y Franco mientras hablaban?

¿Ariel sabía que Juan estaba en encerrado en el baño?

Cata ayudó a su mamá a hacer una torta de fruta para su vecino cuando él vino a visitarlas. Ella la llevó afuera de la cocina. “Lo hice sólo para usted”, dijo Cata. “Mmm” contestó su vecino. “Se ve buenísima. Yo adoro las tortas, especialmente las de fruta!

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué clase de pastel había hecho Cata?

¿Sabía el vecino que el pastel era de fruta?

Valentino le compró a Roberto un auto nuevo de juguete para su cumpleaños. Unos meses después, ellos estaban jugando, cuando se le cayó a Valentino. “No te preocupes” dijo Roberto, “Sólo fue un accidente”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué le dio Valentino a Roberto para su cumpleaños?

¿Roberto sabía que Valentino le había dado el juguete para su cumpleaños?

Lily tenía cabello corto y castaño. Estaba en la casa de su tío Teo. Sonó el timbre. Era una vecina, la Sra. Suarez. La Sra. Suarez dijo “Hola”, luego miró a Lily y le dijo “Oh, pienso que no conozco a esta niñita. ¿Cómo es tú nombre?” El tío Teo dijo “¿Alguien quiere café?”

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿En casa de quién estaba Lily?

¿Sabía la Sra. Suarez que Lily era una nena?

La profesora Mónica tenía algo que decir a la clase, “Ustedes saben que Jorge de nuestra clase, está seriamente enfermo” ella dijo. Todos los estudiantes estaban muy triste sentados quietos cuando una pequeña niña, Andrea, llegó tarde. “Acabo de ir al odontólogo” ella dijo. La maestra le dijo “Siéntate y comienza a trabajar”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué le dijo la maestra a los estudiantes al inicio de la historia?

¿Sabía Andrea que Jorge estaba enfermo?

Lucas y Gonzalo estaban tomando un trago en un restaurante. Iván derramó su gaseosa en el piso por accidente. El dijo a Gonzalo “Oh, amigo, Derramé mi gaseosa!” y dijo Gonzalo. “Pediré otra”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Dónde ocurrió la historia?

¿Sabía Lucas que Gonzalo era un cliente?

Marina acababa de mudarse a su nueva casa. Marina fue de compras con su mamá y compro una alfombra nueva para su habitación. Cuando Marina acababa de colocarla, su mejor amiga, Stefanía, llegó y le dijo, “Oh, tu nueva alfombra es igual que la mía nueva” Marina preguntó, “¿Te gusta la casa?”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Qué acababa de comprar Marina?

¿Stefanía sabía que la alfombra era nueva?

La madre de Ana estaba haciendo una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Ana. Ella invitó a Valeria y le dijo “no le digas a nadie, especialmente a Ana!”. El día antes de la fiesta, Ana y Valeria estaban jugando juntas y Ana manchó su nuevo Short. “Oh!” dijo Ana, “mi mamá se va a enojar”. “No te preocupes” dijo Valeria. “Vamos a ver si mi mamá puede limpiarlo”.

En la historia ¿alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

¿Para quién era la fiesta sorpresa?

¿Ana sabía que habían planeado una fiesta sorpresa

CALIFICACION

Los sujetos recibirán un punto por cada metida de pata correctamente identificada. Para detectar la metida de pata, el sujeto debe responder todas las respuestas correctamente, por ej, identificar que alguien había dicho algo que no debía, identificar qué es lo que no debía haber dicho, o alguna aproximación de esto, contestar la pregunta de comprensión y reconocer que la metida de pata había sido consecuencia de una falsa creencia. La falla en una de estas preguntas codificada 0 para toda la historia.

HISTORIAS EXTRAÑAS DE HAPPÉ

Carmen y Emma están jugando en la casa. Emma coge un banano del frutero y se lo lleva a la oreja. Le dice a Carmen, "¡Mira! Este banano es un teléfono"

Preguntas:

- a. ¿Es verdad lo que dice Emma? _____
- b. ¿Por qué dice eso Emma _____

¡Marcos y Andrés se lo están pasando muy bien!. han dado la vuelta a la mesa de la cocina y están sentados dentro remando con periódicos enrollados. Cuando su madre entra se ríe. "¿Qué estás haciendo?", pregunta. "Esta mesa es un barco pirata", dice Andrés, "y es mejor que tú también te metas dentro antes de que te hundas, porque estás de pie sobre el agua!".

2.
3.

Preguntas:

- b. ¿Es verdad lo que dice Andrés? _____
- c. ¿Por qué dice eso Andrés? _____

La madre de Ana se ha pasado un buen rato cocinando la comida preferida de la niña: pescado con papas fritas; pero cuando se la lleva, Ana está viendo la tele y ni siquiera levanta la vista ni dice gracias. La madre de Ana se enoja y dice: "Muy bien; muy bonito, ¡A eso le llamo yo buena educación!".

Preguntas:

- a. ¿Es verdad lo que la madre de Ana dice? _____
- ¿Por qué dice eso la madre de Ana? _____

En el patio de recreo hay un grupo de niños sentados en el prado jugando, contando historias y riéndose. Pedro es un niño que lleva un rato mirándolos sin atreverse a decirles que quiere sentarse con ellos. Al final, Pedro se acerca y les pregunta: ¿Puedo jugar con vosotros? Uno de los niños del grupo se gira y le dice: "Sí, claro, cuando las vacas vuelen, jugarás".

Preguntas:

- a. ¿Es verdad lo que dice el niño? _____
- b. ¿Por qué dice eso el niño? _____

María quería comprar un gatito, así es que fue a ver a la Sra. Pérez, quien tenía muchos gatitos que ya no quería. A la Sra. Pérez le encantan los gatitos, y nunca les haría daño, a pesar de que no se puede quedar con todos ellos. Cuando María fue a visitarla, no estaba segura si quería quedarse con uno de los gatos de la Sra. Pérez, ya que eran todos machos y ella quería una hembra. Pero la Sra. Pérez dijo, "Si nadie quiere los gatitos, ¡tendré que ahogarlos!

Preguntas:

- c. ¿Es verdad lo que dice la Sra. Pérez? _____
- d. ¿Por qué dice eso la Sra. Pérez? _____

Carlos siempre tiene hambre. Hoy en el colegio ponen su comida favorita: salchichas con papas. Es un niño muy hambriento y le gustaría que le pusieran más salchichas que a los demás, incluso aunque su madre le hará una comida estupenda cuando llegue a casa. Pero hay sólo dos salchichas para cada uno. Cuando le toca a Carlos que le sirvan, dice "Oh, ¿podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa?"

Preguntas:

- e. ¿Es verdad lo que Carlos dice? _____
- f. ¿Por qué lo dice Carlos? _____

Elena había estado todo el año esperando a que llegase la Navidad porque sabía que entonces podría pedirles a sus padres un conejo. Elena deseaba tener un conejo más que nada en el mundo. Por fin llegó el día de Navidad y Elena fue corriendo a desenvolver el gran paquete que le habían dado sus padres. Estaba segura de que había un conejito dentro de su jaula. Pero cuando lo abrió, delante de toda la familia, se encontró con que su regalo no era más que unos aburridos y viejos libros que Elena no quería para nada. Aun así, cuando sus padres le preguntaron si le había gustado el regalo, ella dijo: "Es precioso, gracias. Justo lo que yo quería".

Preguntas:

- ¿Es verdad lo que dijo Elena? _____
- ¿Por qué Elena dijo eso a sus padres? _____

Hoy tía Amelia ha venido a visitar a Pedro. Pedro quiere mucho a su tía, pero hoy lleva un nuevo peinado que Pedro encuentra muy feo. Pedro cree que su tía está horrorosa con este pelo y que le quedaba mucho mejor el que llevaba antes. Pero cuando tía Amelia le pregunta a Pedro: '¿qué te parece mi nuevo peinado?', Pedro dice: '¡Oh, estás muy guapa!'

Preguntas:

- ¿Es verdad lo que dice Pedro? _____
- ¿Por qué dice eso Pedro? _____

Jorge está con tos. A lo largo de toda la comida, ella tose, tose y tose. Su padre dice, "Pobre Jorge, ¡debes tener una rana en la garganta!"
Es verdad lo que dice el papá de Jorge? _____

- ¿Por qué dice eso el papá de Jorge?

Guillermo es un niño muy desordenado. Un día su madre entra en su habitación y está incluso más desordenada de lo habitual. Hay ropa, juguetes y cuadernos por todas partes. La madre de Guillermo le dice: "Esta habitación es una casa de cerdos!".

Preguntas:

- ¿Es verdad lo que la madre de Guillermo dice? _____
- ¿Por qué dice eso la madre de Guillermo? _____

Un día, mientras juega en casa, Karen accidentalmente golpea el jarrón de cristal favorito de su mamá, y lo rompe. ¡Madre Mía, cuando mamá se entere se enojará tanto! Cuando la madre de Karen llega a casa y ve el jarrón roto y le pregunta a Karen qué ha pasado, ella dice "El perro lo rompió, ¡no fue culpa mía!".

Preguntas:

- ¿Es verdad lo que dice Karen? _____
- ¿Por qué dice eso Karen? _____

Aparecen dos niños/as, uno/a con una bolsa llena de dulces. El otro le pregunta: "¿Me das un dulce?", y el otro niño responde, escondiendo los dulces tras la espalda: "No, es que no me queda ninguno"

Preguntas:

- ¿es verdad lo que dice el niño? _____
- ¿Por qué dice eso? _____

Si la respuesta es incorrecta: 0

Si la respuesta es parcialmente correcta o expresada de forma implícita: 1 Si la respuesta es correcta completa o expresada de forma explícita: 2

Ejemplo de calificación: Para la historia número 7 sobre la mentira piadosa se clasifican las respuestas así:

2 puntos	Aquellas respuestas que hacen referencia a la mentira piadosa, a evitar herir sus sentimientos, que implica que es por el beneficio de los padres y no sólo para ella y el deseo de no parecer desagradecida o grosera
1 punto	Respuestas que hagan referencia a algún rasgo (ella es una buena chica) o a su relación (quiere a sus padres); a algo motivacional (para que no le griten) sin hacer referencia a los sentimientos o pensamientos de los padres; explicaciones incompletas (ella está mintiendo, está fingiendo)
0 puntos	Aquellas respuestas referentes a actos o sentimientos irrelevantes o incorrectos (a ella le gustó el regalo, ella quiere engañar a sus padres).

TEST DE RECONOCIMIENTO EMOCIONAL EN OJOS (TEST DE LA MIRADA)

Sex	#	Respuestas			
M	P	CELOSO	ASUSTADO	TRANQUILO	CARA DE ODIO
	1	CARA DE ODIO	SORPRENDIDO	AMABLE	ENOJADO
	2	POCO AMABLE	ENOJADO	SORPRENDIDO	TRISTE
	3	SIMPATICO	TRISTE	SORPRENDIDO	PREOCUPADO
	4	TRANQUILO	DISGUSTADO	SORPRENDIDO	ENTUSIASMADO
	5	ARREPENTIDO	PERSUASIVO	BROMISTA	TRANQUILO
	6	CARA DE ODIO	CRUEL	PREOCUPADO	ABURRIDO
	7	ARREPENTIDO	ABURRIDO	INTERESADO	BROMISTA
	8	RECORDANDO ALGO	CONTENTO	SIMPATICO	ENOJADO
	9	MOLESTO	CARA DE ODIO	SORPRENDIDO	PENSATIVO
	10	AMABLE	TIMIDO	INCREDULO	TRISTE
	11	DOMINANTE	CARA DE QUERER ALGO	ENOJADO	CARA DE ASCO
	12	CONFUNDIDO	BROMISTA	TRISTE	SERIO
	13	PENSATIVO	DISGUSTADO	ENTUSIASMADO	CONTENTO
	14	CONTENTO	PENSATIVO	ENTUSIASMADO	AMABLE
	15	INCRÉDULO	SIMPÁTICO	CON GANAS DE JUGAR	TRANQUILO
	16	DECIDIDO	BROMISTA	SORPRENDIDO	ABURRIDO
	17	ENOJADO	SIMPATICO	POCO AMABLE	UN POCO PREOCUPADO
	18	PENSANDO EN ALGO TRISTE	ENOJADO	DOMINANTE	SIMPATICO
	19	ENOJADO	SONADOR	TRISTE	INTERESADO
	20	AMABLE	SORPRENDIDO	NO SATISFECHO	ENTUSIASMADO
	21	INTERESADO	BROMISTA	TRANQUILO	CONTENTO
	22	DIVERTIDO	AMABLE	SORPRENDIDO	PENSATIVO
	23	SORPRENDIDO	SEGURO	BROMISTA	CONTENTO

24	SERIO	AVERGONZADO	CONFUNDIDO	SORPRENDIDO
25	TIMIDO	CULPABLE	SONADOR	PREOCUPADO
26	BROMISTA	TRANQUILO	NERVIOSO	ARREPENTIDO
27	AVERGONZADO	ENTUSIASMADO	INCREDULO	SATISFECHO
28	CARA DE ASCO	CARA DE ODIO	CONTENTO	ABURRIDO
Total				

TEST DE RECONOCIMIENTO EMOCIONAL EN CARAS (TEST DE ROSTROS)

Instrucciones: Te voy a mostrar una serie de imágenes las cuales contienen el rostro de una mujer. Cada imagen tiene dos palabras a su alrededor. Quiero que mires atentamente la imagen y luego elige la palabra que mejor describe la emoción que la persona está representando. Por ejemplo, en esta primera imagen ¿Cómo crees que se está sintiendo esta persona? No se le da la respuesta correcta, simplemente se escribe la respuesta brindada por el niño o niña, y se continúa con la siguiente imagen. Si hay alguna foto en la que se te dificulta escoger una palabra, no te preocupes, recuerda que debes elegir la que tus creas que mejor describe a esta mujer. (Ver diapositivas –test de rostros-)

1	SORPRENDIDO	CONTENTO
2	ENOJADO	ASUSTADO
3	CONTENTO	SORPRENDIDO
4	CARA DE ASCO	TRISTE
5	CARA DE ASCO	TRISTE
6	ENOJADO	ASUSTADO
7	CONTENTO	SORPRENDIDO
8	ANGUSTIADO	TRISTE
9	SORPRENDIDO	CONTENTO
10	ENOJADO	ASUSTADO
11	INTRIGANTE	ARROGANTE
12	ARROGANTE	CULPABLE
13	PENSATIVO	ARROGANTE
14	SORPRENDIDO	ADMIRADO
15	CURIOSO	CULPABLE
16	CONTENTO	COQUETEANDO
17	ABURRIDO	SOÑOLIENTO
18	INTERESADO	DESINTERESADO
19	INTERESADO	DESINTERESADO
20	CULPABLE	ARROGANTE
Total		