

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DESEMPEÑO DE LA COGNICIÓN SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS INMERSOS EN LA DINÁMICA DEL ACOSO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE NEIVA, COLOMBIA

PERFORMANCE OF SOCIAL COGNITION IN BOYS AND GIRLS IMMERSSED IN THE DYNAMICS OF BULLYING IN THE CITY OF NEIVA, HUILA (COLOMBIA).

JASMÍN BONILLA-SANTOS^{A1}, GISELLA BONILLA-SANTOS^B, DANIELA GUTIÉRREZ-STERLING^B,
DUVÁN FERNANDO GÓMEZ-MORALES^B, ALFREDIS GONZÁLEZ HERNÁNDEZ^B

^AUNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, NEIVA-COLOMBIA - ^BUNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA, NEIVA - COLOMBIA

FECHA RECEPCIÓN: 21/06/2018 • FECHA ACEPTACIÓN: 21/06/2019

Para citar este artículo: Bonilla-Santos, J., Bonilla-Santos G., Gutiérrez-Sterling, D., Gómez-Morales, D., & González-Hernández A., (2019). Desempeño de la cognición social en niños y niñas inmersos en la dinámica del acoso escolar en la ciudad de Neiva, Colombia. *Psychología*, 13(2), 13-24. doi: 10.21500/19002386.3584.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo comparar el desempeño en ejecución de las pruebas de cognición social en los perfiles de niños y niñas vinculados al acoso escolar en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva. Con un diseño de tipo transversal y a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, se evaluaron 103 estudiantes de básica primaria, seleccionados de acuerdo con los criterios de elegibilidad. Los resultados mostraron una mayor frecuencia de niños que se identificaron como observadores-víctimas y un desempeño inferior en las pruebas de faux pas (metida de pata), historias extrañas de Happé y test de miradas en la comparación por perfiles

1 Correspondencia: Doctora en Neurociencia Cognitiva; docente y coordinadora de investigación en Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia (Sede Neiva- Colombia). Correo electrónico: jasminbonillasantos@hotmail.com.

de acoso escolar y la edad. Los resultados sugieren profundizar en estudios que relacionen la convivencia escolar y el desarrollo de la cognición social con las características sociodemográficas y culturales en la población estudiada.

Palabras clave: Cognición social; teoría de la mente; acoso escolar; niños escolarizados.

Abstract

The objective of this research was to compare the performance of social cognition tests in the profiles of boys and girls linked to bullying in a public educational institution in the city of Neiva. With a cross-type design and through a non-probabilistic sampling of intentional type, 103 primary school students selected according to the eligibility criteria were evaluated. The results showed a higher frequency of children who identified themselves as observers-victims and a lower performance in faux pas-boobs, strange stories by Happé and a comparison test by profiles of bullying and age. The results suggest deepening studies that relate school life and the development of social cognition with sociodemographic and cultural characteristics in the population studied.

Keywords: Social cognition; theory of mind; bullying; school children.

Introducción

La cognición social es un conjunto de habilidades relacionadas con los mecanismos para percibir, procesar y evaluar las distintas clases de estímulos en el entorno social (Adolphs, 2009; Sánchez-Cubillo, Tirapu & Adrover-Roig, 2012; Ruiz-Tagle, Costanzo, De Achával & Guinjoan, 2015; Green, Horan & Lee, 2015). Este proceso comprende tres subdominios que hacen posible realizar una representación del entorno (Pelphrey, Adolphs & Morris, 2004): el estilo atribucional, que se encarga de dar sentido a las interacciones sociales (Healey, Bartholomeusz & Penn, 2016); la percepción social, que evalúa las intenciones a través de la mirada (Parkinson, 2005; Sacco, Merold, Lui, Lustgraaf & Barry, 2016), y la teoría de la mente (ToM), referida a los procesos que permiten hacer inferencias sobre el estado mental de los demás, así como comprender la comunicación interpersonal y la interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en situaciones educativas (Healey et al., 2016).

Las habilidades sociales relacionadas con la cognición social y la teoría de la mente han sido asociadas con las situaciones de acoso escolar (Cervantes, 2015; González & Ramírez, 2017; Espelage, Hong, Kim & Nan, 2018). Se entiende este último término como el proceder violento de forma recurrente, junto a intimidación, abuso físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros (Gómez, 2013). El primer autor inte-

resado en el acoso escolar fue Dan Olweus, quien a mediados de los años 70 investigó las características de este fenómeno en las escuelas escandinavas. A partir de esta fecha, muchos teóricos han dado un concepto referente al acoso escolar y han determinado sus rasgos más relevantes. En esta dinámica relacional, clásicamente se han identificado tres actores o roles que poseen características definidas y claramente diferenciadas entre sí: los intimidadores, las víctimas y los observadores (Hernández & Saravia, 2016; Bellido et al., 2016; Cerezo, Sánchez, Ruiz & Areñse, 2015; Shafer & Silverman, 2013). No obstante, Solberg, Olweus y Endresen (2007) mencionan que los roles que asume cada actor fluctúan entre sí; por ejemplo, puede existir un grupo de niños que se encuentre en el perfil de víctima-intimidador.

A partir de comportamientos propios del acoso escolar, se han identificado bajas puntuaciones en resultados de evaluaciones de la cognición social para las víctimas, mientras que los intimidadores obtienen un alto rendimiento (Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Gini, 2006; Shakoor et al., 2012; Stellwagen & Kerig, 2013). Asimismo, se ha demostrado que un adecuado desempeño en tareas correspondientes a este componente se encuentra relacionado con la agresión que es motivada por el deseo de ganancia personal o por la dominación a otros (Reonouf et al., 2010). Del mismo modo, se han encontrado diferencias por género, ya que las mujeres han tenido mejores desempeños en tareas de cognición social (Devine & Hughes, 2013).

Teniendo en cuenta la importancia de los procesos de la cognición social en la comprensión del otro y como elemento fundamental para responder adecuadamente al entorno con relación a los estilos de interacción que emergen del contexto escolar, este estudio se propuso comparar los desempeños en las pruebas de cognición social y teoría de la mente en niños y niñas escolarizados según el rol que desempeñan en el acoso escolar.

Método

Diseño

El presente estudio contó con un diseño de corte transversal con un muestreo no probabilístico de tipo intencional, según los siguientes criterios de elegibilidad: estar en un rango de edad de los 7 a 11 años; tener matrícula activa en la institución educativa donde se desarrolló el estudio, y contar con la firma y consentimiento por parte de los padres o tutores y asentimiento informado de los niños. Se excluyeron los niños con diagnóstico de trastornos de conducta, discapacidad intelectual, trauma craneoencefálico, daño cerebral, epilepsia y consumo de sustancias psicoactivas.

Instrumentos

Cuestionario para la evaluación de la convivencia escolar, desarrollado por Velásquez y Pineda (2013) para el contexto colombiano. El objetivo de este instrumento es identificar el acoso escolar dentro de contextos educativos a partir de los tres actores presentes en esta problemática (intimidador, víctima y observador) y los diferentes tipos de agresión (física, social y verbal), por medio de 35 ítems de auto-reporte con tipo de respuesta dicotómica. Este instrumento posee un Alpha de Cronbach de 0.96.

Para el Test de Faux Pas (metida de pata) se empleó la traducción Argentina, desarrollado por Baron-Cohen, O'riordan, Stone, Jones y Plaisted (1999). Fue diseñado inicialmente para evaluar la habilidad para detectar cuando alguien dice algo inapropiado sin mala intención y que podría haber resultado hiriente para otra persona; se aplicó en niños con síndrome de Asperger, con trastorno autista y con niños normales. 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. Posee un Alpha

de Cronbach de 0.76 (Stone, Baron-Cohen & Knight, 1998). Ha sido un instrumento ampliamente utilizado en niños con diagnóstico de Síndrome de Asperger (Valencia, Marín & Espinosa, 2018), entre otros trastornos.

Test de falsas creencias de primer y segundo orden. Esta prueba fue desarrollada para evaluar la habilidad social de las personas para atribuir falsas creencias a otros (Wimmer & Perner, 1983). 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. Cuando Sally regresa, se les pregunta a los niños dónde creen que Sally buscará la pelota. Los niños aciertan si dicen que Sally buscará la pelota donde la dejó. Este instrumento se ha utilizado para evaluar a niños escolares en el desarrollo semántico del lenguaje (Bermúdez-Jaimes & Sastre-Gómez, 2010), así como en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Pineda & Puentes, 2013) y en el Síndrome de Asperger (Valencia et al., 2018).

Comunicaciones metafóricas e historias extrañas evalúan la comprensión de las intenciones comunicativas cuando se emplea un lenguaje no literal a través de historias. 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 test presenta un Alpha de Cronbach de 0.78, y se ha empleado como herramienta para evaluar a niños con Síndrome de Asperger (Valencia et al., 2018), en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Pineda & Puentes, 2013), entre otros.

El Test de miradas consistió en enseñar a los participantes láminas con fragmentos de la mirada de distintas personas. 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. Posee un Alpha de Cronbach de 0.65. Para su adecuada ejecución, quien observa las láminas

debe poder identificar la emoción basada en la expresión de los ojos, lo que revelaría un nivel de empatía en quien reconoce la emoción en el otro. Este instrumento ha sido empleado en estudios que evalúan niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Pineda & Puentes, 2013), y funciones ejecutivas en niños con trastorno negativista desafiante (Botero, Medina, Rizzo, Aristizabal & Zuluaga, 2015).

El Test de rostros es un instrumento desarrollado por Baron-Cohen, Wheelwright y 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, y el evaluado debe seleccionar aquella palabra que describa mejor la emoción expresada en la imagen y se obtiene un punto por cada acierto. Se trata de una prueba mixta al evaluar estados emocionales básicos y complejos en niños con antecedentes de riesgo prematuro (Ríos-Flórez & Flores-Barco, 2017), entre otras condiciones y trastornos.

Procedimiento

Posterior a la socialización de las implicaciones del estudio y la firma del consentimiento y asentimiento informado de los participantes, las sesiones de evaluación se realizaron de manera individual. Iniciaban con un cuestionario en lápiz y papel con el que se obtuvo información sobre características clínicas, sociales y familiares. Las pruebas de cognición social fueron administradas en cuatro sesiones al inicio de la jornada escolar, luego de verificarse que el estudiante presentara condiciones físicas y psicológicas óptimas para la evaluación. Para dos de las pruebas se debieron utilizar elementos de cómputo, con el fin de proyectar las imágenes.

Consideraciones éticas

El protocolo de investigación, el consentimiento y asentimiento informado fueron avalados por el Comité de Ética en Investigación perteneciente a la Facultad de Salud. El desarrollo del estudio tuvo como eje fundamental 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 n.º 008430 de 1993 y

la Ley 1090 de 2006 - Código Deontológico y Bioético de Psicólogo.

Análisis Estadístico

Las variables se describieron según su nivel de medida; las nominales y ordinales, como el sexo, la jornada académica y el grado de escolaridad, se presentaron a través de tablas de frecuencia; las variables de razón, como la edad y los puntajes de las pruebas de cognición social, se describieron con medidas de tendencia central. La comparación entre los grupos se realizó con pruebas no paramétricas: Chi², Kruskal Wallis y la U de Mann-Whitney, dada la distribución no normal de los datos. Los datos se procesaron con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 23.

Resultados

Participantes

Se seleccionaron 103 estudiantes (52 hombres y 51 mujeres) con una media de edad de 8.9 años (DE = 1,26) de acuerdo con los criterios de elegibilidad establecidos. Los participantes seleccionados cursaban entre grado segundo (34 %) y quinto de primaria (12 %), la participación según la jornada escolar fue similar, presentando la mañana un 52 %.

Tabla 1. Características demográficas y escolares de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Total (n)	103	100
Sexo		
Mujer	51	49.5
Hombre	52	50.5
Grado escolar		
Segundo	35	34
Tercero	30	29.1
Cuarto	26	25.2
Quinto	12	11.7
Jornada		
Mañana	56	52.3
Tarde	47	43.9

Actores del acoso escolar. A partir de los resultados del cuestionario para la evaluación de la convivencia escolar se identificó el perfil observador con la frecuencia más baja, estimada en un 8 %, el perfil observador-víctima-intimidador con el 25 % y el perfil observador-víctima con un 66 %.

Rendimiento en las pruebas de falsas creencias de primer y segundo orden. Mediante la prueba X² se estableció que no hay diferencias estadísticamente significativas en las pruebas de falsas creencias de primer y de segundo orden comparadas por sexo. Se registró que las mujeres obtuvieron un mayor porcentaje de aciertos con un 45.1 % en tareas de primer orden y 27.5 % en

tareas de segundo orden respecto a los aciertos presentados en los hombres.

Tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento en las pruebas de falsas creencias y los grupos de edad. La Tabla 2 indica que los niños entre los nueve y los once años obtuvieron porcentajes superiores en aciertos en tareas de primer orden con un 44.4 % de niños asignados a este grupo; los niños entre siete y nueve años de edad respondieron acertadamente a la tarea de falsa creencia de segundo orden frente al desempeño en las tareas de primer orden (27.5 %).

Tabla 2. Comparación desempeño por sexo-edad del test de falsas creencias de primer y segundo orden. Prueba X²

Falsas creencias	Hombre	Mujer	7-8 años	9-11 años	
Primer orden	No	34 -65.40 %	28 -54.90 %	27 -67.50 %	35 -56.60 %
	Sí	18 -34.60 %	23 -45.10 %	13 -32.50 %	28 -44.40 %
Segundo orden	No	39 -75 %	37 -72.50 %	29 -72.50 %	47 -74.60 %
	Sí	13 -25 %	14 -27.50 %	11 -27.50 %	16 -25.70 %

En la comparación realizada entre los perfiles de acoso escolar y las falsas creencias de segundo orden procesada con la prueba X², se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.03$) entre los grupos de perfiles de acoso escolar. Con el propósito de establecer específicamente los grupos en los cuales se ubicaban las diferencias, los resultados obtenidos con los contrastes post hoc evidenciaron diferencias en la comparación entre el perfil observador y el perfil observador-víctima-intimidador en el desempeño de las falsas creencias tanto de primer como de segundo orden (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de desempeño en perfiles del test de falsas creencias de primer y segundo orden. Prueba X²

Falsas creencias	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
Primer orden	3 -33.30 %	40 -48.80 %	19 -73.1
	6 -66.70 %	28 -41.20 %	7 -26.9

Falsas creencias	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
	4*	49*	23*
Segundo orden	-44.40 %	-72.10 %	-88.50 %
	5*	19*	3*
	-55.60 %	-27.90 %	-11.50 %
Prueba post hoc: perfiles de acoso escolar			
Falsas creencias	Perfil 1-Perfil 3	Perfil 2- Perfil 3	Perfil 1-Perfil 2
Primer orden	.033*	.01	.148
Segundo orden	.007**	.093	.093

*Indicadores de significancia de valor p: *p ≤ 0.05, **p ≤ 0.01, ***p ≤ 0.001.

*Perfil 1: Observador. *Perfil 2: Observador-víctima. *Perfil 3: Observador-víctima-intimidador.

Rendimiento en las pruebas de faux pas, historias extrañas de Happé y reconocimiento emocional. Como se puede observar en la Tabla 4, la comparación por la variable sexo indicó que el desempeño entre niños y niñas en las pruebas administradas para evaluar la cognición social fue similar. Es de resaltar que la prueba de faux-pas (metida de pata) obtuvo una puntuación inferior en los dos grupos, presentando solo dos aciertos de 10 estímulos que componen la prueba.

En cuanto las historias extrañas de Happé, tanto hombres como mujeres presentaron baja puntuación en el desarrollo de la prueba, ya que alcanzaron ocho puntos de veinticuatro asignados para la puntuación máxima. El test de miradas también representó puntajes inferiores en ambos sexos, al reconocer aproximadamente doce o quince viñetas de las veintiocho viñetas que componen la prueba.

Rendimiento en pruebas de faux pas, historias extrañas de Happé, reconocimiento emocional y edad. En la Tabla 4 se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre la comparación de los grupos de edad en las pruebas de faux pas (metidas de pata), en las historias extrañas de Happé, en el test de miradas, la identificación de género y en el test de rostros con los siguientes valores: p = 0.001; p=0.009; p = <0.000; p = 0.006; y p = 0.046, respectivamente, siendo las variables con mayor número de diferencias estadísticas encontradas.

El menor rendimiento se localizó entre los siete y los ocho años en la prueba de faux pas (metidas de pata), donde los niños identificaron una metida de pata en una historia de las diez que componen la prueba. Asimismo, en el test de miradas se observó que ambas edades presentaron bajas puntuaciones al reconocer las emociones de diez viñetas de las veintiocho que se administraron durante la aplicación del test.

Rendimiento en pruebas de faux pas, historias extrañas de Happé, reconocimiento emocional y perfiles de acoso escolar. La comparación entre los perfiles de acoso escolar y el desempeño de las pruebas administradas presentó una significancia mayor a 0.05, indicando rendimientos similares entre los grupos. No obstante, las puntuaciones obtenidas en todas las pruebas fueron inferiores a las esperadas, siendo el perfil observador-víctima-intimidador con el menor desempeño observado (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Comparación de desempeño en las pruebas de faux pas, historias extrañas de Happé y reconocimiento emocional. Prueba U de Mann Whitney y Kruskal-Wallis

Test	Descriptivos	Hombre	Mujer	7-8 años	9-11 años	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
Faux Pass, metida de pata	Me	2	2	1	3*	3	2	2
	RQ	4	4	3	3	5	4	3
Faux Pass, control	Me	8	7	8	8	8	8	6
	RQ	3	4.3	4	4	3	4	6
Historias extrañas de Happé	Me	8	8	7	9**	7	8	8
	RQ	4	4	5	6	6	5	5
	Me	12	15	10	16***	13	14	13
Test de Miradas	RQ	8	6.3	6	6	12	7	7
	Me	26	27	26	27**	26.4	27	25.6
Identificación de género Test de Miradas	RQ	2	2	3	2	2	3	5
	Me	15	14	14	15*	14	15	15
Test de rostros	RQ	3	4	5	3	4	4	3

*Indicadores de significancia de valor p: *p ≤ 0.05, **p ≤ 0.01, ***p ≤ 0.001.

*Perfil 1: Observador. *Perfil 2: Observador-víctima. *Perfil 3: Observador-víctima-intimidador.

Me: Mediana. RQ: Rango Intercuartílico.

Discusión

Este estudio se desarrolló con el objetivo de comparar el desempeño en la ejecución de 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 la frecuencia reportada por el Cuestionario para la evaluación de la Convivencia Escolar. Se evaluó el componente de cognición social en los participantes y se determinaron las comparaciones entre grupos con el rendimiento observado en cada prueba.

Respecto a los perfiles de acoso escolar establecidos en el presente estudio, en la literatura se reportan tres actores del acoso escolar debidamente diferenciados: observador, la víctima y el intimidador (Kozmus & Pšunder, 2017; Mazzone, Camodeca & Salmivalli, 2016; Hernández et al., 2016; Bellido et al., 2016; Cerezo et al., 2015; Shafer et al., 2013). Se identificaron de forma agrupada por los perfiles que evidenciaron mayor frecuencia: observador, observador-víctima y observador-víctima intimidador. Este tipo de hallazgo se debe

a que los actores del acoso escolar fluctúan entre, según los planteamientos de Solberg et al. (2007), el perfil observador-víctima en el cual los niños se percibieron en una posición doble, y en el perfil observador-víctima-intimidador en donde los participantes se identificaron en las posiciones de los tres actores involucrados en el fenómeno del acoso escolar.

A partir de la clasificación de los tres perfiles de acoso escolar, se estimó que el rendimiento de los participantes en las pruebas de la cognición social fue inferior en las pruebas de falsas creencias de primer y segundo orden, el test de 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 ha planteado 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; Shakoore et al., 2012; Stellwagen & Kerig, 2013).

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 metida de pata, historias extrañas de Happé, identificación de género y test de miradas. Estos resultados se pueden explicar desde la teoría de los niveles de complejidad de la ToM, que sugiere que los elementos de la cognición social, responsables de las habilidades que se evalúan en las pruebas de 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 participantes de 7 y 8 años de edad respondieran de manera adecuada a habilidades que se evalúan 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.

Por otro lado, los niños entre 9 y 11 años presentaron puntuaciones inferiores en tareas de falsas creencias de primer y segundo orden, y que a su edad deberían estar completamente desarrolladas (Weimer, Paraut, Fabricius, Schwanenflugl & Suh, 2016; Wiesmann, Schreiber, Singer, Steinbeis & Friederici, 2017), tomando en cuenta que las tareas en cognición social y ToM se alcanzan durante el desarrollo y progresivamente obtienen una complejidad creciente (Im-Bolter, Agostino & Owens-Jaffray, 2016; Manes, Gleichgerrcht & Torralva, 2009).

En este sentido, los resultados para ambos grupos de edad apuntan a que los componentes y habilidades de la cognición social relacionados con las falsas creencias de primer-segundo orden, el test de metida de pata, las historias extrañas de Happé y el test de miradas probablemente se encuentran en desarrollo (Kårstad, Wichstrøm, Reinfjell, Belsky & Berg-Nielsen, 2015; Grazzani, Ornaghi, Conte, Pepe & Caprin, 2018; Zabala, Richard's, Breccia & López, 2018) y están mediados por características sociales propias del ambiente, considerando que la forma en que los niños observan desde el punto de vista de los demás se establece como un factor de importancia en el acoso escolar (Espelage et al., 2018)

De esta manera, los resultados sugieren que el desempeño alcanzado por los participantes de este estudio en las pruebas de cognición social está influido, posiblemente, por la existencia de estímulos del ambiente que no contienen lenguaje de tipo expresivo desde temprana

edad, con dificultades en la percepción de los estados mentales de las personas que rodean el ámbito social de los niños y escasa capacidad de reflexión (Téllez-Vargas, 2006; Clegg, Law, Rush, Peters & Roulstone, 2015; Vales, et al, 2016). 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.

En consecuencia, 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 describe los estados y las actividades psicológicas de ellos mismos y de otras personas (Gallotti & Frith, 2013; Yu, Zhu & Leslie, 2016). Esto significa que, a partir del contacto social de un niño, los mecanismos de la cognición social se despliegan con el tiempo en dependencia a las experiencias que el niño consiga en el ambiente social (Betancourt et al, 2014). Por esta razón, se deduce que las dificultades para desarrollar adecuadamente estas habilidades constituyen un factor de riesgo para la violencia y distintas formas de agresión (Lösel & Farrington, 2012), entre las que está el acoso escolar.

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

Los resultados del cuestionario para la evaluación de la convivencia escolar presentaron limitaciones debido a la presencia de deseabilidad social en los niños participantes del estudio, al intentar generar una buena

impresión a los evaluadores en relación con su comportamiento y a las situaciones de la escuela; 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 porque, a pesar de la relevancia del estudio de la cognición social y la teoría de la mente, aún no existe un consenso sobre las pruebas más adecuadas para evaluar esta área (Gil, Fernández-Modamio, Bengochea & Arrieta, 2012), y hasta el momento no se cuentan con instrumentos validados para la población colombiana. Por otro lado, se recomienda emplear un mayor número en la muestra cuando se realicen análisis por grupos y por edad, asimismo, se propone hacer hincapié en los niveles de victimización y en las diferencias por sexo en poblaciones similares.

Agradecimientos

La realización de este estudio ha sido posible gracias a las directivas y docentes de la institución educativa Juan de Cabrera, sede Alfonso López, por permitir el desarrollo del estudio.

Referencias

- Adolphs, R. (2009). The social brain: neural basis of social knowledge. *Annual review of psychology*, 60, 693-716. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163514
- Baron-Cohen, S., O'riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(5), 407-418. doi:10.1023/A:1023035012436
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, A. T. (1997). Is there a "language of the eyes"? Evidence from normal adults, and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4(3), 311-331. doi:10.1080/713756761
- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G., & Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 2(1), 33-42. doi:10.24016/2016.v2n1.20
- Bermúdez-Jaimes, M., & Sastre-Gómez, L. (2010). Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años. *Universitas Psychologica*, 9(3), 849-861. doi:10.11144/Javeriana.upsy9-3.fcds
- Betancourt, Y. U., Restrepo, J. G., Pinzon, S., Acosta, J., Diaz, M., & Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological Research*, 7(2), 51-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134655>
- Botero, J. C. R., Medina, C. M. A., Rizzo, A. A., Aristizabal, A. C. G., & Zuluaga, E. H. (2015). Relación entre Cognición Social y Funciones Ejecutivas en Niños con Trastorno Negativista Desafiante. doi: 10.21865/RIDEP42_49
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1). doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097.
- Cervantes, A. R. (2015). Procesos de interacción social en adolescentes bullying (tesis doctoral). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Clegg, J., Law, J., Rush, R., Peters, T. J., & Roulstone, S. (2015). The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: an analysis of data from the Children in Focus sample from the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 67-75. doi.org/10.1111/jcpp.12281
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child Development*, 84(3), 989-1003. doi: 10.1111/cdev.12017
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among US middle school students. In *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 45-60. Springer US. doi:10.1007/s10566-017-9416-z

- Gallotti, M., & Frith, C. D. (2013). Social cognition in the we-mode. *Trends in cognitive sciences*, 17(4), 160-165. doi:10.1016/j.tics.2013.02.002
- Gil, D., Fernández-Modamio, M., Bengochea, R., & Arrieta, M. (2012). Adaptación al español de la prueba de teoría de la mente Hinting Task. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 5(2), 79-88. doi:10.1016/j.rpsm.2011.11.004
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539. doi:10.1002/ab.20153
- González, B. M., & Ramirez, V. M. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA ergo-sum*, 24(2), 109-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10450491003>
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 839-870. Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000300008&lng=es&tlng=en.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The Key role of language. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00724
- Green, M. F., Horan, W. P., & Lee, J. (2015). Social cognition in schizophrenia. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(10), 620-631. doi: 10.1038/nrn4005
- Happé, F.G. (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*, 24(2), 129-54. doi: 10.1007/BF02172093
- 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. doi: 10.1016/j.cpr.2016.10.001
- Hernández, R. M., & Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. In *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1682>
- Im-Bolter, N., Agostino, A., & Owens-Jaffray, K. (2016). Theory of mind in middle childhood and early adolescence: Different from before? *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 98-115. doi: 10.1016/j.jecp.2015.12.006
- Kårstad, S. B., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2015). What enhances the development of emotion understanding in young children? A longitudinal study of interpersonal predictors. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(3), 340-354. doi: 10.1111/bjdp.12095
- Kozmus, A., & Pšunder, M. (2017). Bullying among pupils with and without special needs in Slovenian primary schools. *Educational Studies*, 44(4), 408-420. doi:10.1080/03055698.2017.1382323
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American journal of preventive medicine*, 43(2), S8-S23. doi: 10.1016/j.amepre.2012.04.029
- Manes, F., Gleichgerricht, E., & Torralva, T. (2009). Neurobiología de la toma de decisiones y de la cognición social. En A. Ibañez, M.J. Escobar, R. Riveros y J. Barutta (Eds.) *La Neurociencia Social en Sudamérica: Una Aproximación multinivel a perspectivas biológicas y sociales*, (pp. 147-174). Santiago de Chile: JCSaenz.
- Mazzone, A., Camodeca, M., & Salmivalli, C. (2016). Stability and Change of Outsider Behavior in School Bullying: The Role of Shame and Guilt in a Longitudinal Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 164-177. doi: 10.1177/0272431616659560
- Parkinson, B. (2005). Do facial movements express emotions or communicate motives? *Personality and Social Psychology Review*, 9(4), 278-311. doi: 10.1207/s15327957pspr0904_1
- Pelphrey, K., Adolphs, R., & Morris, J. P. (2004). Neuroanatomical substrates of social cognition dysfunction in autism. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 259-271. doi: 10.1002/mrdd.20040

- Pineda Alhucema, W. F., & Puentes Roza, P. (2013). Estudio ex-post facto de la teoría de la mente en niños escolarizados diagnosticados con trastorno por déficit de atención-hiperactividad. Tesis Psicológica, 8(2). Recuperado de <http://190.242.99.229/index.php/TesisPsicologica/article/view/341/329>
- Reonouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., & Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1109-1123. doi:10.1007/s10802-010-9432-z
- Ríos-Flórez, J. A., & Flóres Barco, E. (2017). Teoría de la mente en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro y en edad escolar. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 11(2), 29-43. doi: 10.21500/19002386.2626
- Ruiz-Tagle, A., Costanzo, E., De Achával, D., & Guinjoan, S. (2015). Social Cognition in a Clinical Sample of Personality Disorder Patients. *Frontiers in Psychiatry*, 6, 75. doi: 10.3389/fpsy.2015.00075
- 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. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.031
- Sánchez-Cubillo I, Tirapu-Ustárriz J., & Adrover-Roig D (2012). Neuropsicología de la cognición social y la autoconciencia. En Tirapu-Ustárriz, J., Ríos-Lago, M., García, Molina, A., & Ardila, A. (Eds.), *Neuropsicología del córtex prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 353-390). Barcelona: Viguera. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5080209>
- Shafer, K. S., & Silverman, M. J. (2013). Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. *The Arts in Psychotherapy*, 40(5), 495-500. doi: 10.1016/j.aip.2013.07.004
- 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. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x
- 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. doi: 10.1348/000709906X105689
- Stellwagen, K. K., & Kerig, P. K. (2013). Ringleader bullying: Association with psychopathic narcissism and theory of mind among child psychiatric inpatients. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(5), 612-620. doi: 10.1007/s10578-012-0355-5
- 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. doi: 10.1348/026151099165384
- Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7(1), 6-27. Recuperado de <http://files.psiquiatriaunimagdalena.webnode.es/200000007-7687d76e24/TEORIA%20MENTE%20EVOLUCION%20tellez.pdf>
- Valencia, J. B. Z., Mar, L. Y., & Espinosa, A. M. B. (2018). Teoría de la mente y empatía en niños y niñas con diagnóstico de Síndrome de Asperger (Theory of mind and empathy in children with Asperger Syndrome diagnosis and a control group). *PSICOGENTE*, 21(39), 88-101. doi: 10.17081/psico.21.39.2824
- Vales, L., Mora, B., Martínez, J., Gómez, C., Lungo, R., & Figoli, I. (2016). Teoría de la Mente e Impulsividad Cognitiva en niños en situación de vulnerabilidad social. ¿Están relacionadas funcionalmente? *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(3), 63-76. doi: dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2017.03.003
- Velásquez Díaz, J. C., & Pineda Rodríguez, L. D. (2013). Diseño de un instrumento para la identificación del matoneo. Documento no publicado. Universidad de La Sabana.
- Weimer, A. A., Parault Dowds, S. J., Fabricius, W. V., Schwanenflugel, P. J., & Suh, G. W. (2017). Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its re-

- lation to social cognition and behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 28-45. doi: 10.1016/j.jecp.2016.10.002
- Wiesmann, C., Schreiber, J., Singer, T., Steinbeis, N., & Friederici, A. D. (2017). White matter maturation is associated with the emergence of Theory of Mind in early childhood. *Nature Communications*, 8. doi: 14692.doi:10.1038/ncomms14692
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*; 13(1), 103-28. doi: 10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Yu, J., Zhu, L., & Leslie, A. M. (2016). Children's Sharing Behavior in Mini-Dictator Games: The Role of In-Group Favoritism and Theory of Mind. *Child Development*, 87(6), 1747-1757. doi: 10.1111/cdev.12635
- Zabala, M. L., Richard's, M. M., Breccia, F., & Lopez, M. (2018). Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 47-57. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI16-2.ret