

Adaptación al español de cuatro instrumentos para evaluar la teoría de la mente en niños y adolescentes

Spanish adaptation of four instruments to assess Theory of Mind in Children and adolescents






ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
Copyright © 2019
by PsicoGente


Correspondencia de autores:

wpinada1@unisimonbolivar.edu.co
earistiz@uninorte.edu.co
juceossa@gmail.com
rubio1@unisimonbolivar.edu.co

Recibido: 29-03-19
Aceptado: 24-06-19
Publicado: 01-07-19

Wilmar Pineda-Alhucema  - **Rosmira Rubio** 
Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia

Edith T. Aristizábal 
Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

Julio Ossa 
Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia

Resumen

Introducción: La teoría de la mente (ToM) es una de las dimensiones de la Cognición Social más relevantes y de gran interés para la investigación en psicología del desarrollo, psicología cognitiva, neuropsicología y neurociencias sociales, así como en la labor clínica. Esto ha conllevado a la generación de instrumentos validados para la evaluación de esta función; sin embargo, en español son pocos los que hay y aún menos los adaptados para población infantil y adolescente.

Objetivo: En el presente trabajo se presenta la adaptación de la Batería de la ToM, el inventario de la ToM, el Test de Paso en Falso y el Test de la Mirada, cuatro instrumentos con tareas clásicas para evaluar la ToM.

Método: El proceso de adaptación se hizo en dos fases, una de traducción al español y otra de adaptación cultural. Para verificar los resultados se hizo un pilotaje para todos los instrumentos con 20 participantes en edades entre 4 y 13 años y 20 participantes entre 6 y 17 años.

Resultados: Se presentan los cuatro instrumentos adaptados en español con los principales ajustes en cada uno de ellos.

Discusión: Se discute sobre la importancia de generar un protocolo de valoración de la ToM haciendo una validación estadística de estos instrumentos.

Palabras clave: teoría de la mente; cognición social; *faux pas*; test de la mirada; evaluación; niños; adolescentes.

Abstract

Introduction: Theory of Mind (ToM) is one of the most important dimensions of Social Cognition (SC); it is of great interest for research in Development Psychology, Cognitive Psychology, Neuropsychology, and Social Neuroscience as well as for clinical practice. It has stimulated the creation and validation of instruments to assess this dimension as a cognitive process, but there are few instruments like these in Spanish and less to evaluating children and adolescents.

Objective: This paper reports the adaptation into Spanish of four instruments to assess ToM: The Theory of Mind Battery, The Theory of Mind Inventory-2, the Reading the Mind in the Eyes and the Faux Pas Test.

Method: The adaptation process was made in two steps first, translation and, second, cultural adaptation. To verify the results a pilot testing was carried out in two groups, one with children between 4 and 13 years old and other with children and adolescents between 6 and 17 years old.

Results: Instruments adapted into Spanish are presented as results highlighting the main adjustments made to each tool.

Discussion: The importance of creating a protocol with statistical validation to assess ToM are discussed.

Keywords: theory of mind; social cognition; *faux pas*; reading the mind in the eyes test; assessment; children; adolescents.

Cómo citar este artículo (APA):

Pineda-Alhucema, W., Aristizábal, E., Rubio, R. & Ossa, J. (2019). Adaptación al español de cuatro instrumentos para evaluar la teoría de la mente en niños y adolescentes. *PsicoGente* 22(42), 1-27. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3546>

INTRODUCCIÓN

La teoría de la mente (ToM por *Theory of Mind*), es la capacidad para hacer atribuciones de intenciones, deseos y creencias tanto en los demás como en uno mismo (Wellman, Cross & Watson, 2001; Wellman, 2014; Andrade Salazar y Gonz, 2017) y es uno de los conceptos de mayor relevancia dentro del campo de estudio de la Cognición Social (CS), apareciendo como un dominio independiente dentro de las diferentes taxonomías que se han hecho sobre la CS (Etchepare & Prouteau, 2017; Fiske & Taylor, 2013; Green, Horan & Lee, 2015; Happé, Cook & Bird, 2017; Ludwig, Pinkham, Harvey, Kelsven, & Penn, 2017; Seyfarth & Cheney, 2015). Sin embargo, desde que el concepto fue propuesto por Premack y Woodruff (1978), uno de los retos más importantes, además de su delimitación conceptual, ha sido su medición como función neurocognitiva.

Uno de los métodos clásicos para este fin es la tarea de falsa creencia, planteada en los años 80 desde la perspectiva del desarrollo tanto típico como atípico (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Wimmer & Perner, 1983); de acuerdo a este paradigma se asume que hay una ToM cuando el sujeto atribuye un estado mental erróneo a un personaje dentro de una situación. Desde entonces este paradigma ha sido ampliamente replicado en varios estudios con diferentes tipos de poblaciones (Navarra-Ventura, *et al.*, 2018; Şahin, *et al.*, 2018), diseñándose diferentes versiones como la tarea de los *smarties* (Mehta, *et al.*, 2011), incluso ha sido modificada para aumentar su grado de complejidad como ocurre en el caso de las falsas creencias de segundo orden, en las que el sujeto evaluado debe atribuir a un personaje, A, la falsa creencia de que este le puede atribuir a un personaje, B, por ejemplo en la historia de heladero descrita en Tirapú-Ustarróz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrin-Valero (2007). Del mismo modo se han creado algunas escalas de evaluación de la ToM basadas en este paradigma en el que además se plantean tareas de atribución de estados emocionales (Martory, *et al.*, 2015; Wellman & Liu, 2004).

La propuesta de estas tareas fue fundamental para el estudio de la ToM y su uso se popularizó en población clínica, sin embargo, al ser diseñadas para niños preescolares en la población clínica tenían un efecto, como se demostró en pacientes con Síndrome de Asperger, en los que, por el proceso natural de maduración de otras funciones cognitivas como las funciones ejecutivas, pasados entre los 6 y 8 años de edad se superaban con facilidad (Slaughter & Repacholi, 2003; Turner & Felisberti, 2017); además, por ese mismo efecto, no eran tareas sensibles para detectar en dificultades de ToM en adoles-

centes ni en adultos, razón por la cual se fueron desarrollando nuevas formas de medición de esta función, naciendo tareas como las Historias Extrañas de Happé (Happé, 1994), el test de insinuaciones o *Hinting Task* (Corcoran, Mercer & Frith, 1995), la tarea de Paso en Falso o *Faux Pas* (Baron-Cohen, O’Riordan, Jones, Stone, & Plaisted, 1999) y el test de la lectura de la mente en los ojos o Test de Las Miradas (Barón-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997).

Estas nuevas formas de evaluar la ToM, excepto por el Test de la Mirada, se basan en la capacidad de la persona para generar las atribuciones a partir de un contexto de interacción social desde el cual se debe inferir el correcto estado mental o emocional de un personaje mientras interactúa con otros. Por ejemplo, las Historias Extrañas de Happé, son situaciones en las que un personaje hace comentarios irónicos o sarcásticos o miente con una intencionalidad específica, siendo esta intención implícita la que debe ser detectada por la persona evaluada (White, Hill, Happé, & Frith, 2009). En el test de insinuaciones, los personajes dentro de las historias insinúan de manera indirecta una intención, deseo o creencia, pero a diferencia del test de Historias Extrañas, esta no se hace con sarcasmos ni ironías, solo con comentarios con mensajes implícitos, los cuales deben ser identificados por el evaluado (Corcoran *et al.*, 1995) y en el Test de Paso en Falso, la persona evaluada debe identificar un comentario imprudente o inapropiado de un personaje inmerso en una situación social (Baron-Cohen *et al.*, 1999), por ejemplo, informar accidentalmente de una fiesta de cumpleaños sorpresa. A diferencia de los otros dos, en este test, el mensaje dado por los personajes de las historias no está implícito, sino por el contrario, explícito; sin embargo, es un error social, siendo la identificación de dicho error lo que se asume como indicador de ToM. El Test de los Ojos, a diferencia de los anteriores, no se basa en contextos sociales, sino que la atribución del estado mental o emocional debe hacerse a una imagen del contorno de los ojos de un rostro humano, siendo la identificación la interpretación de la expresión de esa mirada la que se asume como indicador de ToM. Se toma como Teoría de la Mente avanzada porque solo se cuenta con la información del contorno de los ojos y las atribuciones que se hacen no son solo emociones sino estados mentales e intenciones como por ejemplo, “ganas de jugar”, “pensativo” o “satisfecho” (Barón-Cohen, *et al.*, 1997; Sprung, 2010), siendo esta su principal diferencia con los test de reconocimiento emocional, los cuales están centrados en que el sujeto identifique la expresión de una emoción, dejando de lado deseos, intenciones o estados mentales.

Otras formas recientes que se proponen para evaluar la ToM son las escalas y los inventarios, los cuales son instrumentos que generalmente solicitan que el cuidador del niño reporte ciertas conductas asociadas a las ToM como el Inventario de la Teoría de la Mente (*Theory of Mind Inventory-2*), es un cuestionario aplicado a los cuidadores del niño evaluados y que se basa en la identificación de conductas que evidencien su capacidad para hacer atribuciones de intenciones, deseos y creencias, pero que además examina la capacidad del niño para comprender el lenguaje pragmático (Hutchins, Prelock & Bonazinga, 2012).

Lo anteriormente mencionado es evidencia de los importantes esfuerzos que se han hecho para poder evaluar la Teoría de la Mente y su reiterado uso en múltiples publicaciones científicas con diferentes grupos poblacionales (Bottema-Beutel, Kim & Crowley, 2018; Pineda-Alhucema, Aristizábal, Escudero-Cabarcas, Acosta-López, & Vélez, 2018), prueba de que se ha logrado con relativo éxito, sin embargo, la mayoría de estas herramientas están en inglés, su idioma original, y aunque varias han sido traducidas a diferentes idiomas, las traducciones y adaptaciones al español son pocas. Con excepción de algunos trabajos que se han hecho en población adulta en Argentina y España (Gil, Fernández-Modamio, Bengochea, & Arrieta, 2012; Román, *et al*, 2012), la cantidad de instrumentos en español es muy poca, y menos si se trata de adaptaciones para población infantil. Por eso este artículo presenta una adaptación al español de cuatro instrumentos para la evaluación de la Teoría de la Mente en población infantil y adolescente: la Batería de Teoría de la Mente (B-ToM), el Inventario de Teoría de la Mente-2 (I-ToM-2), el Test de Paso en Falso y el Test de la Mirada.

Batería de Teoría de la Mente (B-ToM)

Llamada en inglés *The Theory of Mind Battery* (ToMB), es un instrumento con 26 ítems de los cuales 15 son problemas de Teoría de la Mente y que hemos denominado ítems de evaluación y 11 son preguntas de control para regular posibles efectos de fallas de memoria o comprensión de los estímulos de evaluación. La prueba original fue diseñada por Hutchins, Prelock y Chace (2008), pero es la versión revisada de Hutchins y Prelock (2010) la que empleamos en el presente estudio. De acuerdo con Hutchins y Prelock (2010), la B-ToM, evalúa tres niveles generales de desarrollo de la ToM dividida en tres subescalas: la subescala temprana conformada por cinco ítems de evaluación y uno de control evalúa el reconocimiento de emociones y la atribución de emociones basadas en deseos, teniendo en cuenta los logros en ToM de niños entre 1 y 3,5 años de edad (Historias A y B); la subescala básica, conformada por cinco ítems de evaluación y dos de control evalúa la

toma de perspectiva, la inferencia basada en la percepción y la falsa creencia de primer orden, asumiendo los logros en ToM de niños entre 3,5 y 5,5 años de edad, y la subescala avanzada, compuesta por cinco ítems de evaluación y ocho de control, con esta subescala se evalúa la capacidad para atribuir emociones basadas en creencias y realidad, atribuciones de emociones de segundo orden, discrepancia entre mensaje y deseo, y la falsa creencia de segundo orden. Esta tercera subescala evalúa los logros en ToM de niños entre 5,5 y ocho años de edad. Como se puede notar, en esta subescala hay más ítems de control que en las dos anteriores y esto es debido a que las historias son más complejas dado el nivel de ToM que evalúa. Los 15 ítems de evaluación están insertos dentro de nueve situaciones o tareas de ToM de complejidad creciente que son presentadas en viñetas con dibujos a color; las historias van identificadas con las letras del abecedario, y están edificadas con las letras desde la A hasta la I. La B-ToM ha sido empleada en estudios especialmente con población con trastornos del desarrollo (Hutchins, Bonazinga, 2008; Hutchins, *et al.*, 2015).

Inventario de Teoría de la Mente-2 (I-ToM-2)

El inventario de Teoría de la Mente (en inglés *Theory of Mind Inventory-2* [ToMI]), se trata de un cuestionario de 60 ítems para niños entre los 2 y los 13 años de edad, diligenciado por los cuidadores de la persona evaluada. Fue diseñado por Hutchins, Prelock y Bonazinga (2012) y derivó de un test previo llamado Medida de la Percepción de la Teoría de la Mente (en inglés *Perceptions of Children's Theory of Mind Measure*, abreviado como PCToMM), diseñado por Hutchins, *et al.*, (2008). La versión de Hutchins, *et al.*, (2012) es la primera del inventario adaptado al español (Pujals *et al.*, 2015) y al francés (Houssa, Mazzone, & Nader-Grosbois, 2014) y constaba de 42 ítems; sin embargo, el test fue revisado y en 2016 se presentó la segunda versión. Esta última cuenta con 18 ítems más, llegando a ser 60 y está compuesta por seis subescalas: ToM temprana, ToM básica, ToM avanzada, subescala de reconocimiento de emociones, subescala de comprensión de términos de estados mentales y subescala pragmática (Hutchins & Prelock, 2016). El I-ToM-2 ha sido empleado principalmente en niños con Autismo (Cheung, Siu, Brown, & Yu, 2018), con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Miranda, Berenguer, Roselló, Baixauli, & Colomer, 2017) y con Discapacidad Auditiva (Hutchins, Allen, & Schefer, 2017).

Test de Paso en Falso.

Conocido también como *Faux Pas Test*, fue creado por Baron-Cohen, *et al.*, (1999). Esta herramienta evalúa la Teoría de la Mente partiendo de la

habilidad para detectar errores sociales cometidos de manera accidental, por lo que también se le conoce como test de “metedura de pata”. Consiste en una serie de 20 historias, en las que en la mitad ocurre este error social y en la otra mitad no, actuando estas últimas como control de la primera mitad. La persona evaluada debe discriminar las historias en las que alguno de sus personajes comete este error social. El test tiene dos versiones, una para niños (Baron-Cohen, *et al.*, 1999) y otra para adultos (Gregory, *et al.*, 2002); se diferencian principalmente en las situaciones contenidas en cada una de las historias, pero se mantiene la misma cantidad de estímulos. En la actualidad este test ha sido ampliamente empleado en diferentes estudios con población clínica, como en el Trastorno del Espectro Autista (Thiébaud, *et al.*, 2016; Tin, *et al.*, 2018; Zalla, Sav, Stopin, Ahade & Leboyer, 2009; Zalla & Korman, 2018), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Mary, *et al.*, 2015; Maoz, *et al.*, 2014), Esquizofrenia (Croca, *et al.*, 2018; Hendriks, *et al.*, 2016; Peña, *et al.*, 2015), Demencias (Duclos, Desgranges, Eustache, & Laisney, 2018; Poletti, Enrici, & Adenzato, 2012) y Trastornos de la Conducta y la Personalidad (Fonagy & Bateman, 2016; Fonagy & Sharp, 2015), solo por mencionar los más frecuentes. En cuanto a su validación y adaptación transcultural, pese a ser muy utilizados principalmente en investigación, no se han realizado muchos estudios en este sentido, aunque se pueden mencionar los trabajos de Etchepare, *et al.* (2014) en población francesa, Mehta *et al.*, (2011) en población india, Faísca, *et al.*, (2016) en población portuguesa y Chen *et al.*, (2017) en población china con esquizofrenia.

Test de la Mirada

También se conoce como Test de los Ojos, o Tarea de la Lectura de la Mente en los Ojos; su nombre original es *the Reading the Mind in the Eyes Task* (RME) o *the Eyes Task*. Fue diseñado por Barón-Cohen, *et al.*, (1997) y al igual que el test de Paso en Falso, fue propuesto como una medida de Teoría de la Mente Avanzada, para superar las limitaciones que presentaban las tareas clásicas de falsa creencia de primer y segundo orden como el efecto techo, por el cual niños de 6 años con inteligencia normal podían superar estas tareas e incluso pacientes con síndrome de Asperger de alto funcionamiento también lo podían hacer, siempre y cuando su coeficiente intelectual fuera normal (Wimmer & Perner, 1983; Turner & Felisberti, 2017), por lo que la evaluación de la Teoría de la Mente en adultos y niños mayores de 6 años con inteligencia promedio, no resulta eficiente solo con la tarea de falsa creencia. El Test de la Mirada consiste en una serie de ítems compuestos

por fotografías de la región de los ojos de un rostro humano con diferentes expresiones y cuatro opciones de respuesta de las cuales solo una designaría el correcto estado emocional o mental que representa la imagen. Existen dos versiones del test, una para adultos, que consta de 38 estímulos y otra para niños (Baron-Cohen, Wheelwright, Spong, Scahil, & Lawson, 2001) de 6 años en adelante que es una adaptación de la de adultos y tiene 28 estímulos.

Para efectos del estudio que se está presentando se eligieron: 1) La Batería de la ToM, porque agrupa muchas de las tareas de ToM que evalúan el nivel más básico de esta habilidad, cuya emergencia se da en la edad preescolar. 2) el Inventario de la ToM, porque se trata de una medida tomada desde la perspectiva del observador del niño, por lo que la consideramos una medida complementaria, 3) el test de Paso en Falso y 4) el Test de la Mirada, porque han sido usados con mayor frecuencia en estudios con niños y adolescentes tanto con desarrollo típico como atípico y son parte de lo que se considera como Teoría de la Mente avanzada propia de niños mayores de 6 años de edad, adolescentes y adultos (Sodian & Hülshen, 2005).

El objetivo de este trabajo es adaptar al español estos cuatro instrumentos de evaluación de la ToM, siendo esta la primera publicación de un macroproyecto que busca la validación de diferentes tests de Teoría de la Mente generando datos normativos para población colombiana. Por otra parte, este trabajo puede servir como base para futuras adaptaciones y normalizaciones en distintos países hispanohablantes.

MÉTODO

Instrumentos

Batería de Teoría de la Mente (B-ToM)

La versión empleada en este estudio es la de Hutchins y Prelock (2010). Cuenta con nueve historias identificadas con las letras desde la A hasta la I. En cada una hay ítems de evaluación, preguntas sobre las historias en las que se evalúa la capacidad para hacer atribuciones de deseos, intenciones y creencias tanto de primer como de segundo orden e ítem de control, relacionada con el contenido de las historias con las que el evaluador se asegura de que el sujeto tenga un buen nivel de comprensión y recuerde los elementos necesarios para responder a los ítems de evaluación. La batería tiene 15 ítems de evaluación y 11 de control, para un total de 26.

Inventario de Teoría de la Mente-2 (I-ToM-2)

Se trabajó con la versión de [Hutchins y Prelock \(2016\)](#), un cuestionario tipo Likert con 60 preguntas que evalúan tres niveles de la Teoría de la Mente: temprano, básico y avanzado. Además de estos niveles evalúa tres dimensiones: reconocimiento de emociones, comprensión de términos de estados mentales y pragmatismo. Este instrumento es diligenciado por los cuidadores del sujeto evaluado y las respuestas se valoran en una escala del 0 al 20.

Test de Paso en Falso

Compuesto por 20 historias, 10 con problemas de ToM (con errores sociales) y 10 de control (sin errores sociales), las cuales funcionan como control de las 10 primeras. Cada historia tiene su equivalente en cada grupo; la única diferencia es que en una un personaje comente un error social y en la otra, no. Para cada historia hay cuatro preguntas a las cuales el sujeto debe responder, dos son de ToM y dos de control; las preguntas de control garantizan que la persona evaluada haya comprendido la historia. Se puntúa la historia como correcta solo si el sujeto ha respondido bien las cuatro preguntas. La versión traducida y adaptada aquí es la de [Baron-Cohen et al., \(1999\)](#), que corresponde para población infantil.

Test de la Mirada

Se tradujo y adaptó la versión de [Baron-Cohen, et al., \(2001\)](#) que fue diseñada para niños. Cuenta con 28 estímulos que son fotografías del contorno de los ojos de un rostro humano, expresando diferentes estados cognitivos y emocionales. Cada estímulo está acompañado de cuatro opciones de respuesta de las cuales solo una es la correcta.

El B-ToM y el I-ToM-2 fueron solicitados directamente a las autoras Tiffany L. Hutchins y Patricia A. Pelock a través del sitio web en el que ofrecen los instrumentos, el Test de Paso en Falso y el Test de la Mirada se descargaron del sitio web del Centro de Investigaciones en Autismo (Autism Centre Research, [ACR]) de la Universidad de Cambridge.

Procedimiento

Traducción al español

El idioma original de todos los instrumentos es el inglés, por lo cual estos fueron sometidos al proceso de traducción; sin embargo, en el caso del I-ToM-2 solo se hizo la traducción de 18 ítems, ya que el resto contaba con una versión en español hecha por [Pujals et al., \(2015\)](#). En el caso del Test de

Paso en Falso y el Test de la Mirada, aunque existen versiones en español publicadas en la página de la ACR, están adaptadas a un contexto sociocultural diferente al colombiano por lo que se trabajó directamente la traducción de la versión inglesa de las pruebas. También se cambiaron los nombres de los personajes de las historias usando los más comunes en el contexto de América Latina.

Para la traducción se siguió la guía recomendada para la adaptación de instrumentos relacionados con la salud (Guillemin, Bombardier, Beaton, 1993), la cual ha sido empleada también en otros procesos de traducción y adaptación de instrumentos de Teoría de la Mente (Sanvicente-Vieira, Brietzke, & Grassi-Oliveira, 2012) que consiste en: 1) traducción inicial al español por dos traductores independientes cuya lengua materna es el español, uno Licenciado en Idiomas y experto en traducciones y el otro, Doctor en Psicología con orientación en Neurociencias Cognitivas Aplicadas; 2) obtenidas las dos traducciones, por medio de un panel de expertos en psicología cognitiva y lengua castellana, se consensuó una versión unificada en español; 3) se hizo una retro-traducción de la versión unificada en español al inglés por un traductor experto cuya lengua materna es el inglés, obteniéndose una nueva versión en este idioma; 4) se comparó la versión retro-traducida de los ítems con los ítems originales en inglés para estimar semejanzas entre ellos; 5) una vez ajustadas las dos versiones en inglés, los cambios fueron incorporados a la versión final en español, 6) por último, se hizo una aplicación piloto de los nuevos ítems en español a una población infantil con desarrollo normal para valorar su comprensión y claridad.

Adaptación

Una vez obtenidos los ítems en español, se pasó al proceso de adaptación de los instrumentos completos. Para la B-ToM, el Test de la Mirada y el Test de Paso en Falso se usaron las versiones en español logradas en la fase de traducción; para el I-ToM-2 se tomaron los ítems en español del 1 al 41 publicados por Pujals *et al.* (2015) y se le agregaron los nuevos ítems traducidos al español que van del 42 al 60. En el pilotaje, todos los instrumentos se aplicaron de manera individual, el B-ToM fue aplicado a 20 niños entre los 4 y los 12 años de edad y el I-ToM-2, a uno de los padres de cada uno de los niños de ese grupo. El Test de Paso en Falso y el Test de la Mirada se aplicaron de manera individual a un grupo de 20 niños y adolescentes entre los 6 y los 17 años de edad. Todos los instrumentos se aplicaron a la mitad de los niños de cada grupo piloto, para verificar la calidad y pertinencia de los ítems, una vez reajustados, se aplicó a la otra mitad de los niños para verificación de

los ajustes realizados. Todos los encuestados para el grupo piloto estaban escolarizados, tenían buen rendimiento académico y fueron seleccionados a conveniencia.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los resultados de este documento no han sido compartidos parcial o totalmente. Cumplimos con Estándares éticos de APA en el tratamiento de nuestros datos. Así mismo declaramos que no hay intereses financieros tras la publicación de este artículo.

RESULTADOS

Batería de Teoría de la Mente (B-ToM)

En la primera aplicación del instrumento, la mayoría de los ítems e historias fueron bien comprendidos por los niños, sin embargo, fueron necesarios ajustes para las historias F, H e I. En la historia F se presenta una primera viñeta con un niño (Antonio) leyendo un libro, que pone en una mesa y se va; luego llega una niña (Andrea), toma el libro de la mesa y lo pasa a un cajón de un armario y se va. El ítem de esta historia es ¿Antonio en dónde buscará el libro primero? Siendo la respuesta correcta, “en la mesa” ya que ahí fue donde lo dejó. El ajuste que se realizó fue en la viñeta en la que Andrea pone el libro en el cajón del armario. En la viñeta original, el cajón se quedaba abierto (ver Figura 1), pero 7 de los 10 niños respondieron erróneamente a la pregunta de evaluación y al pedir justificación de su respuesta, argumentaban que Antonio buscaría primero en el cajón y no en la mesa donde lo dejó porque vio el cajón abierto y le pareció sospechoso. Por lo que se optó por poner la imagen del armario con el cajón cerrado (Figura 2) y de ese modo, evitar el sesgo. Este ítem funcionó mejor en la segunda aplicación a los niños del segundo grupo piloto, pues no hubo errores en las respuestas que se asociaron al cajón.



Figura 1. Tomado del ToMB original



Figura 2. Tomado de la versión adaptada B-ToM

En la historia H, 5 de 10 niños fallaron la prueba. Al explorar las causas de la falla, por observación del evaluador y por reporte de los mismos niños, se determinó que la causa era que debían recordar muchos elementos de la historia, lo que se dificultaba dada su extensión, por lo que se optó ajustar la consigna solicitando al evaluador que en la viñeta donde aparecían los platos de pasta y ensalada (Figura 3), preguntara al niño en dónde estaba cada uno de los platos, a lo que el niño debía responder de inmediato, esto para favorecer el recuerdo de esta información. Este ítem funcionó mejor luego del ajuste fallando solo 1 de los 10 niños del segundo grupo del pilotaje.



Figura 3. Viñeta de la historia H.

tomada de la versión adaptada del B-ToM

Finalmente, en la historia I se cambió el ítem de evaluación completamente, ya que se hizo incomprensible para 8 de los 10 niños del primer grupo de pilotaje. En la historia, un niño (Santiago) está de cumpleaños, y su madre le compró una bicicleta de regalo, pero como quiere que sea sorpresa, cuando Santiago le dice que él quiere que le regalen una bicicleta, ella le dice que le compró unos patines, sin embargo, cuando el niño va a salir de casa, ve la bicicleta nueva sin que su mamá se entere. El ítem de evaluación en esta historia se hace a través del personaje del abuelo del niño quien llega a la fiesta. El ítem original traducido dice:

Más tarde, el abuelo de Enrique llega a la fiesta. El abuelo le pregunta a mamá: ¿Enrique sabe qué se le dará para su cumpleaños?

¿Qué le responde mamá al abuelo?

¿Ella le dice que Enrique cree que le regalarán unos patines, una bicicleta, un balón de básquet o un guante de béisbol?

Con el ítem así, los niños pedían aclaraciones al evaluador que demandaba información que no estaba registrada en la historia, como, por ejemplo, ¿Cómo sabía el abuelo lo que le iban a regalar a Santiago? O, si el abuelo ayudó a comprar la bicicleta, entonces ¿para qué trae otro regalo? Teniendo en cuenta estas dificultades de comprensión de los evaluados se decidió ajustar el ítem del siguiente modo:

Más tarde, el abuelo de Santiago, llegó para su cumpleaños. El abuelo le pregunta a la mamá: “¿Qué cree Santiago que le compraste para su cumpleaños?”.

¿Qué le responde la mamá al abuelo de Santiago? (y el evaluador señala las opciones)

Luego de este ajuste, el segundo grupo de pilotaje pasó a responder directamente la pregunta sin pedir aclaraciones adicionales, lo que evidenció que la comprensión del ítem fue más precisa.

Theory of Mind Inventory (ToMI)

De los 60 ítems que componen esta prueba, 18 fueron los que se sometieron a traducción, los otros 42 ya contaban con una versión en español. Sin embargo, para la adaptación, se aplicó todo el inventario completo. En la Tabla 1 se presentan los ítems traducidos y adaptados. Los primeros 42 ítems fueron bien comprendidos por el primer grupo piloto (Padres de los niños). A los 18 ítems nuevos fue necesario ajustar la palabra en español *hijo* traducción directa de la palabra en inglés *child*, ya que en el contexto colombiano, el responsable de un menor no siempre es su padre o madre, sino que suelen ser otros familiares como abuelos o tíos; del mismo modo, en el ítem 15 se reemplazó la palabra *cama* en lugar de *manta*, ya que en el contexto colombiano no es costumbre tener una manta que recuerde a la madre, como sí lo es en el contexto anglosajón de donde es originario el inventario (Chagas, 2012) y el ítem 16 se cambiaron los pronombres de segunda persona a tercera persona. Cumpliendo con el protocolo, se aplicó al segundo grupo piloto obteniéndose también resultados favorables en cuanto a comprensibilidad de los ítems e indicaciones de diligenciamiento del inventario.

Tabla 1
Traducción y adaptación de los ítems

ÍTEM	ORIGINAL	TRADUCCIÓN	RETRO-TRADUCCIÓN	AJUSTE
1	If I looked up and stared in the sky, my child would also look up to see what I was looking at.	Si yo miro hacia arriba y miro hacia el cielo, mi hijo también miraría hacia arriba para ver lo que yo estaba mirando.	If I look up and look up at the sky, my son would also look up to see what I was looking at.	Si yo miro hacia arriba y miro hacia el cielo, mi niño/a también miraría hacia arriba para ver lo que yo estaba mirando.
2	If my child saw a strange new object, he/she would look to me and check my reaction before touching it.	Si mi hijo/hija viese un objeto nuevo extraño, él/ella miraría y comprobaría mi reacción antes de tocarlo.	If my child saw a strange new object, he / she would look and check my reaction before touching it.	Si mi niño/a viese un objeto nuevo extraño, él/ella me miraría y comprobaría mi reacción antes de tocarlo.
3	My child speaks differently to young children versus adults (e.g., uses simple language or higher pitch when speaking to youngsters).	Mi hijo habla de una manera diferente hacia los niños que hacia los adultos (por ejemplo, utiliza un lenguaje sencillo o tono más alto cuando habla con los niños).	My child speaks differently to children than adults (for example, he uses a simple language or a higher pitch when speaking with children).	Mi niño/a habla de una manera diferente hacia los niños que hacia los adultos (por ejemplo, utiliza un lenguaje sencillo o tono más alto cuando habla con los niños).
4	My child understands that it is possible to experience two conflicting emotions at the same time (e.g., being sad that a sick pet died but being happy that it is no longer in pain).	Mi hijo entiende que es posible experimentar dos emociones contradictorias al mismo tiempo (por ejemplo, estar triste porque un animal doméstico murió pero estar feliz de que ya no sufre).	My child understands that it is possible to experience two conflicting emotions at the same time (for example, being sad because a pet died but being happy, that he no longer suffers).	Mi niño/a entiende que es posible experimentar dos emociones contradictorias al mismo tiempo (por ejemplo, estar triste porque un animal doméstico murió, pero estar feliz de que ya no sufre).
5	My child understands that an unfamiliar adult can make good guesses about my child's likes and dislikes (e.g., an unfamiliar adult might correctly guess that the child does not like to clean his/her room).	Mi hijo entiende que un adulto desconocido puede hacer buenas conjeturas sobre los gustos y disgustos de mi hijo (por ejemplo, un adulto desconocido podría correctamente adivinar que al niño no le gusta limpiar su cuarto).	My child understands that an unfamiliar adult can make good guesses about my child's likes and dislikes (for example, an unknown adult could correctly guess that the child does not like to clean his room).	Mi niño/a entiende que un adulto desconocido puede hacer buenas suposiciones sobre los gustos y disgustos de él mismo sin conocerlo (por ejemplo, un adulto desconocido podría correctamente adivinar que al niño (mi niño/a) no le gusta limpiar su cuarto).
6	My child recognizes when others are sad.	Mi hijo reconoce cuando otros están tristes.	My son recognizes when others are sad.	Mi niño/a reconoce cuando otros están tristes.
7	My child recognizes when others are mad.	Mi hijo reconoce cuando otros están enojados.	My child recognizes when others are mad.	Mi niño/a reconoce cuando otros están enojados.
8	My child recognizes when others are scared.	Mi hijo reconoce cuando otros están asustados.	My child recognizes when others are scared.	Mi niño/a reconoce cuando otros están asustados.
9	My child recognizes when others are surprised.	Mi hijo reconoce cuando otros se sorprenden.	My child recognizes when others are surprised.	Mi niño/a reconoce cuando otros se sorprenden.
10	My child recognizes when others feel embarrassed.	Mi hijo reconoce cuando otros se sienten avergonzados.	My child recognizes when others feel embarrassed.	Mi niño/a reconoce cuando otros se sienten avergonzados.
11	My child understands the word "need".	Mi hijo entiende la palabra "necesitar".	My child understands the word "need".	Mi niño/a comprende la palabra "necesitar".
12	My child understands the word "want".	Mi hijo entiende la palabra "querer".	My child understands the word "want".	Mi niño/a comprende la palabra "querer".
13	My child understands when others feel guilty.	Mi hijo entiende cuando otros se sienten culpables.	My child understands when others feel guilty.	Mi niño/a entiende cuando otros se sienten culpables.
14	My child can accurately identify and reflect on his/her own emotional states.	Mi hijo puede identificar y reflexionar con exactitud acerca de sus propios estados emocionales.	My child can identify and reflect accurately about his or her own emotional states.	Mi niño/a puede identificar y reflexionar con exactitud acerca de sus propios estados emocionales.
15	My child can predict his/her own emotions to better plan for the future (e.g., if spending the night away from Home, the child knows he will miss mom and so he brings his favorite blanket for comfort).	Mi hijo puede predecir sus propias emociones para planificar mejor el futuro (por ejemplo, si va a pasar la noche fuera de casa, el niño sabe que le hará falta su mamá así que él trae su manta preferida para comodidad).	My child can predict his or her own emotions to better plan the future (for example, if he is going to spend the night away from home, the child knows that he will need his mom so he brings his favorite blanket for comfort).	Mi niño/a puede predecir sus propias emociones para planificar mejor el futuro (por ejemplo, si va a pasar la noche fuera de casa, el niño sabe que le hará falta su cama así que él lleva su manta preferida para comodidad).

ÍTEM	ORIGINAL	TRADUCCIÓN	RETRO-TRADUCCIÓN	AJUSTE
16	My child understands what people think and feel by connecting it to the situation (e.g., my child understands that crying because you lost a game is different than crying because you won an award).	Mi hijo entiende lo que las personas piensan y sienten conectándolo a la situación (por ejemplo, mi hijo entiende que llorar porque usted perdió en un juego es diferente que llorar porque usted ganó un premio).	My child understands what people think and feel by connecting it to the situation (for example, my son understands that crying because he or her lost in a game is different than crying because he or her won a prize).	Mi niño/a entiende lo que las personas piensan y sienten conectándolo a la situación (por ejemplo, mi hijo entiende que llorar porque perdió en un juego es diferente que llorar porque ganó un premio).
17	My child understands that people are happy when they get what they want.	Mi hijo entiende que las personas son felices cuando consiguen lo que quieren.	My child understands that people are happy when they get what they want.	Mi niño/a entiende que las personas son felices cuando consiguen lo que quieren.
18	My child understands that beliefs can cause emotions (e.g., understanding that Patty is happy because she thinks she is going to win an award).	Mi hijo entiende que las creencias pueden causar emociones (por ejemplo, entiende que Patty está feliz porque ella piensa que ella va a ganar un premio).	My child understands that beliefs can cause emotions (for example, he understands that Patty is happy because she thinks she is going to win a prize).	Mi niño/a entiende que las creencias pueden causar emociones (por ejemplo, entiende que Patty está feliz porque ella piensa que ella va a ganar un premio).

Faux Pas Test

La aplicación de los ítems traducidos al primer grupo piloto arrojó en general una dificultad de la comprensión de las historias porque al ser la traducción directa del inglés, se ofrecía menos información de contexto, por ejemplo, la historia 1 de la Tabla 2, en la que en la versión traducida, *Jane* solo se limita a decir: “*Ah bueno*”. Los niños del primer grupo del pilotaje tomaron esto como una falta de interés por este personaje y no se comprendía muy bien el motivo de la interacción entre estos dos actores, por lo que se cambió la situación dándole a la historia una dinámica más propia del ambiente escolar, como preguntar por una materia de clases. Hechos los ajustes, el segundo grupo de pilotaje evidenció una mejor comprensión de las historias o juicios de valor que los niños no veían como un error en sí mismo, por ejemplo, en la historia 2 de la Tabla 2 la versión traducida decía: “*de todos modos nunca me gustó, alguien me lo dio para mi cumpleaños*”. Para los niños del pilotaje, eso no era visto como una imprudencia, pues asumían que, al ser amigos, el otro personaje no se iba a ofender, por lo que fue necesario poner más énfasis quedando así: “*... de todos modos no me gustaba, era feo, no sé quién me lo regaló*”. También se hizo un ajuste en la instrucción de aplicación, que consistió en que tanto el participante como el evaluador tenían cada uno una copia de la historia para su lectura, en este caso, el evaluador leía la historia en voz alta y el participante la seguía en su copia, con ello se controlaron posibles influencias de faltas de atención o fallas de memoria a corto plazo. La tabla 2 solo muestra cuatro historias como ejemplo, dos de evaluación y sus dos equivalentes como control; las historias completas se pueden revisar en el material suplementario.

Tabla 2.

Historias traducidas y adaptadas para el test de Paso en Falso

	ORIGINAL	TRADUCCIÓN	RETRO-TRADUCCIÓN	AJUSTE
1	All of the class took part in a story competition. Emma really wanted to win. Whilst she was away from school, the results of the competition were announced: Alice was the winner. The next day, Alice saw Emma and said, "I'm sorry about your story". "What do you mean?" said Emma. "Oh nothing," said Alice.	Todos en clase participaron en un concurso de cuentos. Emma realmente quería ganar. Mientras ella no estaba en la escuela, los resultados de la competencia fueron anunciados: Alice fue la ganadora. Al día siguiente, Alice vio a Emma y dijo: "Lo siento por tu cuento". "¿Qué quieres decir?". Dijo Emma: "Oh nada," dijo Alice.	Everyone in class participating in a story competition. Emma really wanted to win. While she was not in school, the results of the competition were announced: Alice was the winner. The next day, Alice saw Emma and said: "I'm sorry for your story". "What do you mean?" Emma said. "Oh nothing," said Alice.	En un salón de clases, se hizo un concurso de cuentos y Emma, una estudiante, tenía muchos deseos de ganar. El día en que dieron los resultados, Emma no estaba presente y se dio la noticia de que la ganadora había sido Alicia, una compañera de Emma. Al día siguiente, Alicia vio a Emma y le dijo: "Qué lástima por tu cuento" y Emma le preguntó: "¿Qué quieres decir?" y María le respondió: "No, nada" y se fue.
2	All of the class took part in a poetry competition. Jane really wanted to win. While she was away, the results of the competition were announced: Mary was the winner. The next day, Jane bumped into Mary. Mary said, "How are you feeling?" "Fine thanks?" said Jane, "Oh good" said Mary.	Todos en la clase participaron en un concurso de poesía. Jane realmente quería ganar. Mientras ella no estaba, los resultados de la competencia fueron anunciados: María fue la ganadora. Al siguiente día, Jane se encontró con María. María dijo: "¿Cómo te sientes?". "Bien gracias" dijo Jane, "Ah bueno" Dijo María.	Everyone in the class participated in a poetry competition. Jane really wanted to win. While she was not there, the results of the competition were announced: Maria was the winner. The next day, Jane met Maria. Maria said: "How do you feel?" "Well, thank you," said Jane, "Oh good," said Maria.	En un salón de clases se hizo un concurso de poesía en el que todos participaron y Juana, una estudiante quería ganar. El día que dieron los resultados, Juana no estaba presente y se dio la noticia de que la ganadora había sido María, una compañera de Juana. Al día siguiente, María se encontró con Juana y le preguntó: "Hola, ¿hoy tenemos clase de matemática?" y Juana le respondió: "Sí claro", "ah bueno, gracias", le dijo María.
3	James bought Richard a toy airplane for his birthday. A few months later, they were playing with it, and James accidentally dropped it. "Don't worry" said Richard, "I never liked it anyway. Someone gave it to me for my birthday".	Jaime le compró a Ricardo un avión para su cumpleaños. Pocos meses después, ellos estaban jugando con él, y Jaime lo dejó caer accidentalmente. "No te preocupes", dijo Ricardo, "De todos modos nunca me gustó, alguien me lo dio para mi cumpleaños".	Jaime bought Ricardo an airplane for his birthday. A few months later, they were playing with it, and Jaime accidentally dropped it. "Do not worry" said Ricardo, "I never liked it anyway, someone gave it to me for my birthday".	Jaime le regaló a Ramiro un avión de juguete para su cumpleaños sin que Ramiro se diera cuenta. Unos meses después, los dos estaban jugando con el avión, cuando de pronto a Jaime se le cayó accidentalmente y lo dañó. Ramiro lo miró y le dijo: "No te preocupes de todos modos no me gustaba, era feo, no sé quién me lo regaló de cumpleaños".
4	Simon bought Robert a toy car for his birthday. A few months later, they were playing with it, and Simon dropped it. "Don't worry", said Robert, "It was only an accident".	Simón le compró a Roberto un juguete para su cumpleaños. Pocos meses después, ellos estaban jugando con él y Simón lo dejó caer. "No te preocupes", dijo Roberto, "Fue solo un accidente".	Simon bought Roberto a toy for his birthday. A few months later, they were playing with it, and Simon dropped it. "Do not worry," said Roberto, "It was just an accident".	Gabriel le regaló a Roberto un carro de juguete para su cumpleaños. Unos meses después, los dos estaban jugando con el carro, cuando de pronto, Gabriel lo dañó accidentalmente. "No te preocupes", dijo Roberto, "fue solo un accidente".

Test de la Mirada

Este test cuenta con 28 estímulos, conformados por 12 miradas de rostros femeninos y 16 miradas de rostros masculinos, más un estímulo de prueba que es una mirada de un rostro masculino. Para cada mirada hay cuatro opciones de respuesta siendo correcta solo una de ellas. Las opciones de respuesta son palabras o frases cortas que expresan un estado mental o emocional, el cual debe ser atribuido por parte del sujeto. En la tabla 3 se presentan en la primera columna las opciones de respuesta originales en inglés; en

la segunda columna, la traducción realizada por nosotros; en la tercera la retro-traducción de estos ítems, y en la cuarta columna, están las opciones de respuesta una vez se ajustaron luego de la aplicación del pilotaje con la muestra de prueba. La presentación se hace por opciones de respuesta y no por estímulos, ya que los estímulos en sí mismos son las miradas y las que se adaptaron al español fueron las opciones de respuesta, las cuales se repiten aleatoriamente entre cada estímulo, por lo que en total hay 44 opciones de respuesta como se muestra en la Tabla 3, repartidas entre los 28 estímulos del test. La retro-traducción confirmó 42 de las 44 opciones de respuesta traducidas; solo las opciones 8 y 41 quedaron diferentes a la versión original. Sin embargo, esta diferencia no es relevante, ya que las palabras retro-traducidas pueden ser consideradas como sinónimos de las versiones originales. Otro ajuste realizado fue concordar el género de la palabra con el género de la mirada, es decir, si la mirada era de una mujer, las opciones de respuesta se redactaron en femenino y si era de hombre, en masculino, esto se hizo porque este test no indaga por la habilidad de la persona para identificar género.

Tabla 3

Respuestas para los estímulos del Test de la Mirada

	INGLÉS	TRADUCCIÓN	RETRO-TRADUCCIÓN	TRADUCCIÓN AJUSTADA
1	A bit worried	Un poco preocupado	A bit worried	Un poco preocupado
2	Angry	Enojado	Angry	Enojado
3	Annoyed	Molesta	Annoyed	Molesta
4	Ashamed	Avergonzado	Ashamed	Avergonzado
5	Bored	Aburrido	Bored	Aburrido
6	Bossy	Mandón	Bossy	Mandón
7	Confused	Confundido	Confused	Confundido
8	Cross	Enojado	Annoyed	Enojado
9	Daydreaming	Soñar despierto	Daydreaming	Soñando despierto
10	Disgust	Asco	Disgust	Cara de asco
11	Disgusted	Asqueado	Disgusted	Cara de asco
12	Excited	Emocionado	Excited	Muy Feliz
13	Feeling sorry	Arrepentido	Felling sorry	Arrepentido
14	Friendly	Amigable	Friendly	Amigable
15	Guilty	Culpable	Guilty	Culpable
16	Happy	Feliz	Happy	Contento
17	Hate	Odio	Hate	Cara de odio
18	Hoping	En espera	To hope	Cara de querer algo
19	Interested	Interesado	Interested	Interesado
20	Jealous	Celoso	Jealous	Cara de envidia
21	Joking	Jocoso	Joking	Gracioso
22	Kind	Amable	Kind	Amable

	INGLÉS	TRADUCCIÓN	RETRO-TRADUCCIÓN	TRADUCCIÓN AJUSTADA
23	Made up her mind	Decidida	Decided	Decidida
24	Making somebody do something	Haciendo que alguien haga algo	Making someone do something	Persuasivo
25	Nervous	Nerviosa	Nervous	Nerviosa
26	Not believing	Incrédulo	Incredulous	Desconfiado
27	Not pleased	No satisfecho	Not pleased	No satisfecho
28	Playful	Juguetón	Playful	Divertida
29	Pleased	Satisfecho	Pleased	Satisfecho
30	Relaxed	Tranquilo	Relaxed	Tranquilo
31	Remembering	Recordando	Remembering	Recordando algo
32	Sad	Triste	Sad	Triste
33	Scared	Asustado	Scared	Asustado
34	Serious	Serio	Serious	Serio
35	Shy	Tímido	Shy	Con pena
36	Sorry	Arrepentido	Sorry	Arrepentido
37	Sure about something	Seguro de algo	Sure about something	Seguro de algo
38	Surprised	Sorprendido	Surprised	Sorprendido
39	Thinking about something	Pensando en algo	Thinking about something	Pensando en algo
40	Thinking about something sad	Pensando en algo triste	Thinking about something sad	Pensando en algo triste
41	Unkind	Antipático	Unfriendly	Grosero
42	Upset	Molesto	Upset	Disgustado
43	Wanting to play	Queriendo jugar	Wanting to play	Con ganas de jugar
44	Worried	Preocupado	Worried	Preocupado

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue el de adaptar al español cuatro test para evaluar la Teoría de la Mente en población infantil y adolescente entre los 6 y los 18 años de edad. Luego de la aplicación a dos grupos piloto, se confirmó la comprensión de los ítems y el ajuste sociocultural de cada una de las pruebas al contexto colombiano. La importancia de este estudio es que representa un primer paso para la generación de instrumentos que evalúen la Cognición Social en población infantil y adolescente, en la que hay una alta prevalencia de Trastornos del Neurodesarrollo con compromiso del funcionamiento social (Overton, Molenaar, & Lerner, 2015) y pocos instrumentos diseñados y validados para examinar este componente desde la perspectiva clínica y neurocognitiva, lo cual resulta importante por la relevancia de asumir los procesos cognitivos desde la perspectiva del funcionamiento cerebral y más allá de eso, promover una integración social sana (Escudero-Cabarcas, 2015; Vásquez-De la Hoz, Escudero-Cabarcas, Pineda-Alhucema, & Mercado-Peñaloza, 2015).

La importancia de la adecuación idiomática y cultural de los instrumentos de evaluación psicológica en cualquiera de sus campos es fundamental y más si se trata de la exploración del funcionamiento de variables nuevas que pueden aportar a la comprensión de un fenómeno neurocognitivo. Es el caso de la Teoría de la Mente, una dimensión de la cognición social que en las culturas de habla anglosajona ha sido ampliamente estudiada e incluso ya se tiene en cuenta en algunas baterías de evaluación neuropsicológica como la NEPSY-II (Korkman, Kirk, & Kemp, 2007); sin embargo, para poblaciones de habla hispana son pocos los instrumentos de evaluación de la cognición social adaptados para niños y adolescentes y menos para el contexto socio-cultural colombiano.

La adaptación de los test aquí descritos implicó ajustes significativos como en el caso del Test de Paso en Falso en el que fue necesario ajustar las expresiones de los personajes y agregar más información a los contextos, lo que demuestra la importancia de este tipo de trabajos cuando se quiere aplicar un instrumento en una cultura diferente a la que fue creada como lo señalan Borsa, Damásio, y Bandeira (2012)

Para la adaptación de los test descritos en este trabajo se consideró como criterio fundamental que tuvieran un importante recorrido histórico como instrumento para medir la ToM y esto ocurre bien con el Test de Paso en Falso y con el Test de la Mirada. La Batería de Teoría de la Mente, si bien no ha tenido un amplio uso en investigación, se basa en el conocido paradigma de atribución de falsas creencias de primer y segundo orden (Hutchins & Prelock, 2010). El cual también ha sido la base para proponer otras escalas de la ToM como la escala de tareas de Teoría de la Mente (*Scaling of Theory-of-Mind Tasks*) que se formula a partir de una revisión sistemática hecha por Wellman y Liu (2004), sobre todos los estudios que han empleado diferentes versiones de la tarea de falsa creencia. Esta escala está conformada por siete tareas de complejidad creciente, las cuales son: tarea de deseo diverso, tarea de creencia diversa, tarea de acceso al conocimiento, tarea de falsa creencia de contenido, tarea de falsa creencia explícita, tarea de creencia-emoción, y la tarea de emoción aparente y emoción real. Como puede notarse, la escala no solo se basa en la atribución de creencias, sino que también involucra atribuciones de conocimiento y de emoción, como lo hace la B-ToM; sin embargo, esta escala no tiene viñetas estandarizadas, lo que dificulta el proceso de estandarización del instrumento. Otra ventaja de la B-TOM es que cuenta con el Inventario de la Teoría de la Mente, una medida complementaria sobre la observación conductual del funcionamiento de la ToM.

El Inventario de la Teoría de la Mente por su parte, representa uno de los intentos recientes por hacer más ecológica la evaluación de la ToM, al ser un inventario diligenciado por los cuidadores del niño en el que se reportan conductas asociadas al funcionamiento de la ToM, sin embargo, es importante señalar que este test aún está en una fase inicial, por lo que se debe considerar que se podría ver afectado por la complejidad de algunos ítems para población de baja escolaridad y su mismo nivel de cognición social. Cómo esta, existen otras iniciativas por buscar nuevas alternativas para evaluar la ToM, entre ellas se pueden mencionar el *Scaling of Advanced Theory-of-Mind Tasks* (Osterhaus, Koerber, & Sodian, 2016), el *Geneva Social Cognition Scale* (Martory, et al., 2015) o libros con viñetas que representan situaciones en las que se hace necesario la atribución de los estados mentales, como el *ToM-Story Book* (Blijd-Hoogewys, van Geert, Serra, & Minderaa, 2008) y en cuanto a cuestionarios está el *Theory of Mind Assessment Scale* (Bosco et al., 2009), que es básicamente una entrevista semiestructurada que se aplica al sujeto, la cual busca superar la limitación de la escolaridad del informante; sin embargo, aún está en proceso de evaluación de sus propiedades estadísticas.

El Test de Paso en Falso y el Test de la Mirada, han sido de los más empleados para investigación en cognición social para evaluar la Teoría de la Mente en diferentes grupos poblacionales especialmente de tipo clínico, como en el Trastorno del Espectro Autista (Thiébaut et al., 2016; Tin et al., 2018), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Mary et al., 2015; Pineda-Alhucema & Puentes, 2012), Esquizofrenia (Etchepare & Prouteau, 2017), Demencias (Duclos et al., 2018; Poletti, Enrici, & Adenzato, 2012), Trastornos de la Conducta (Fonagy & Bateman, 2016), e incluso trastornos de la alimentación (Leppanen, Sedgewick, Treasure & Tchanturia, 2018) y maltrato infantil (Luke & Benerjee, 2013; Pineda-Alhucema, Aristizábal-Díaz, Escudero-Cabarcas, 2017). Sin embargo, es el Test de la Mirada el que más tratamientos ha recibido, en cuanto a adaptaciones y validaciones, especialmente la versión para adultos, para población brasilera (Miguel, Caramanico, Huss, & Zuanazzi, 2017), italiana (Preti, Vellante, & Petretto, 2017), francesa (Prevost et al., 2013), sueca (Söderstrand, & Almkvist, 2012), polaca (Jankowiak-Siuda et al., 2016), alemana (Pfaltz, et al., 2013), argentina (Román et al., 2012) y española (Fernández-Abascal, Cabello, Fernández-Berrocal & Baron-Cohen, 2013). La versión para niños también ha sido validada y adaptada para diferentes poblaciones, pero en menor proporción comparada con la de adultos, entre los trabajos de Vogindroukas, Chelas y Petridis (2014) en población griega, el trabajo de Rueda, Cabello y Fernández

Berrocal (2013) en población española, y Hayward y Homer (2017) en Estados Unidos. Sin embargo, para ambos test son escasas las adaptaciones y validaciones en población infantil y adolescente.

Por otra parte, estos se podrían considerar como mutuamente complementarios, ya que en el primero la habilidad de inferir de estados mentales y emocionales está en la detección de un error social dentro de un contexto que facilita la comprensión de la situación; sin embargo, para esto se requiere un adecuado desarrollo lingüístico –especialmente de tipo pragmático–, dada su importancia para la comprensión de mensajes implícitos (Escudero-Cabarcas, Puentes-Rozo, & Pineda-Alhucema, 2017), por lo que pacientes con dificultades de lenguaje comprensivo podrían tener problemas con esta tareas, sin que necesariamente esto indique fallas de comprensión de estados mentales (Samuel, Durdevic, Legg, Lurz, & Clayton, 2019). Esta carga lingüística en el test limita su uso en casos de pacientes con alteraciones del lenguaje. Es por eso que el Test de la Mirada se puede entender como prueba complementaria (mas no secundaria), ya que tiene una importante disminución de la carga lingüística, limitándola solo a la comprensión del significado de unas palabras específicas que denotan estados mentales o emocionales, los cuales deben ser atribuidos a la expresión del área de los ojos de un rostro humano. Sin embargo, este Test no se trata de interacciones sociales y es allí donde el Test de Paso en Faso sería, su complemento.

Finalmente, se propone que todos los instrumentos adaptados aquí, sean parte de un protocolo para evaluar las diferentes dimensiones de la ToM y sus niveles de funcionamiento, de modo que en el nivel más elemental, estaría la B-ToM y el I-ToM, los cuales contienen tareas de falsa creencia de primer y segundo orden, tareas que si bien alcanzan un techo alrededor de los 8 años de edad, han demostrado ser sensibles a trastornos en los que se ve severamente afectado el funcionamiento social como el Síndrome del Espectro Autista. Por su parte, el *Faux Pas* y el Test de la Mirada son consideradas tareas de ToM avanzada (Apperly, 2011) y podrían emplearse bien sea con niños mayores de 8 años y adolescentes con dificultades en el funcionamiento social siempre que haya sospecha de un trastorno del neurodesarrollo de base como Trastorno por Déficit de Atención-Hiperactividad, o trastornos del comportamiento, como el Trastorno Disocial de la Conducta, o trastornos en los que pueda estar implicado deterioro o alteración de las funciones cognitivas como en el caso de abuso de sustancias psicoactivas (Acosta, Cervantes, Pineda-Alhucema, De la Torre, & Cárdenas, 2011). Es importante aclarar que debido a la actual falta de modelos de Cognición

Social, y por supuesto, a la falta de modelos del funcionamiento de la ToM, la aplicación de estas pruebas a modo de protocolo, se hace de manera completa y no excluyendo uno u otro, porque aún no hay claridad sobre si los niveles que representan cada test son superpuestos o en realidad funcionan como dimensiones delimitadas de un mismo constructo.

Señalamos como principal debilidad de este trabajo que solo se llegó hasta el nivel de adaptación quedando pendiente el proceso de validación, el cual corresponde a una segunda fase. También podemos señalar como debilidad la exclusión de tareas muy importantes para la evaluación de la ToM en población infantil como las Historias Extrañas de Happé; sin embargo, por las que optamos tienen una importante solidez estadística en otros estudios, como ya se ha referenciado, lo que las hizo mejores candidatas para nuestro trabajo.

Financiamiento: El proyecto de investigación del que se desprende este artículo es financiado por la Beca doctoral otorgada a WP-A por COLCIENCIAS a través de la convocatoria 673 de 2014.

Agradecimientos: Agradecemos al editor y a los revisores por sus observaciones. El primer autor, WP-A es estudiante doctoral de la Universidad del Norte en Barranquilla; parte de este trabajo es para ser presentado como requisito parcial para su título de PhD. WP-A es apoyado por COLCIENCIAS, convocatoria 673 de 2014 para financiamiento de estudios doctorales naciones. WP-A agradece –como siempre– a María Camila Pineda Escudero por su motivación e inspiración.

REFERENCIAS

- Acosta, J., Cervantes, M., Pineda-Alhucema, W., De la Torre, G. & Cárdenas, B. (2011). Policonsumo desde una perspectiva neuropsicológica. *Psicogente*, 14(25), 178-189. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1865>
- Andrade Salazar, J. A., & Gonz, J. (2017). Relación entre riesgo suicida, autoestima, desesperanza y estilos de socialización parental en estudiantes de bachillerato. *Psicogente*, 20(37). <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2419>
- Apperly, I. (2011). *Mindreaders. The cognitive basis of "Theory of Mind"*. New York: Psychology Press.
- Barón-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition* 21, 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418. <https://doi.org/10.1023/A:1023035012436>

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V. & Lawson, M. (2001). Studies of Theory of Mind: Are Intuitive Physics and Intuitive Psychology Independent? *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5(1), 47-78. http://docs.autismresearchcentre.com/papers/2001_BCetal_kidseyes.pdf
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., & Minderaa, R. B. (2008). Measuring Theory of Mind in Children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1907-1930. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0585-3>
- Borsa, J., Damásio, B. & Bandeira, D. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: some considerations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423-432. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Bosco, F. M., Colle, L., Fazio, S. D., Bono, A., Ruberti, S., & Tirassa, M. (2009). Th.o.m.a.s. An exploratory assessment of Theory of Mind in schizophrenic subjects. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 306-319. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.06.006>
- Bottema-Beutel, K., Kim, S. Y., & Crowley, S. (2018). A systematic review and meta-regression analysis of social functioning correlates in autism and typical development. *Autism Research*. <https://doi.org/10.1002/aur.2055>
- Chagas, R. (2012). La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott. *Perfiles Educativos*, XXXIV (138), 19-37. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400018
- Chen, K., Lee, S., Chiang, H., Syu, Y., Yu, X. & Hsieh, C. (2017) Psychometric properties of three measures assessing advanced theory of mind: Evidence from people with schizophrenia. *Psychiatry Research*, 257, 490-496. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.08.026>
- Cheung, P. P. P., Siu, A. M., Brown, T., & Yu, M. (2018). A social-cognitive intervention program for adolescents with autism: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1408442>
- Corcoran, R., Mercer, G., Frith, C.D. (1995). Schizophrenia, symptomatology and social inference: investigating theory of mind in people with schizophrenia. *Schizophr. Res.* 17, 5-13. [https://doi.org/10.1016/0920-9964\(95\)00024-G](https://doi.org/10.1016/0920-9964(95)00024-G)
- Croca, M., Lagodka, A., Gadel, R., Bourdel, M.C., Bendjemaa, N., Gaillard, R., Olié, J.P., Champagne-Lavau, M., Krebs, M.O. & Amado, I. (2018). Theory of mind and schizophrenia in young and middle-aged patients: Influence of executive functions. *Psychiatry Research*, 259, 532-537. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.10.041>
- Duclos, H., Desgranges, B., Eustache, F., & Laisney, M. (2018). Impairment of social cognition in neurological diseases. *Revue Neurologique*, 174(4), 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.neurol.2018.03.003>
- Escudero-Cabarcas, J. (2015). Cerebro, mente y lectura en la era de la información. *Psicogente*, 18(33), 12. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1421>
- Escudero-Cabarcas, J., Puentes-Rozo, P., & Pineda-Alhucema, W. (2017). Comprensión lectora multinivel en adultos. Un análisis correlacional con la memoria de trabajo. En M. Bahamón, Y. Alarcón-Vásquez, L. Reyes Ruiz & R. Álvarez-Jara (comp.), *Educación y contextos sociales*. (pp 215-242). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Etchepare, A. & Prouteau, A. (2017). Toward a Two-Dimensional Model of Social Cognition in Clinical Neuropsychology: A Systematic Review of Factor Structure Studies. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S1355617717001163>

- Etchepare, A., Merceron, K., Amieva, H., Cady, F., Roux, S., & Prouteau, A. (2014). Évaluer la cognition sociale chez l'adulte: validation préliminaire du Protocole d'évaluation de la cognition sociale de Bordeaux (PECS-B). *Revue de Neuropsychologie*, 6(2), 138-149. <https://doi.org/10.3917/rne.062.0138>
- Faisca, L., Afonseca, S., Brüne, M., Gonçalves, G., Gomes, A. & Martins, A.T. (2016). Portuguese Adaptation of a Faux Pas Test and a Theory of Mind Picture Stories Task. *Psychopathology*, 49, 143-152. <https://doi.org/10.1159/000444689>
- Fernández-Abascal, E. G., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Baron-Cohen, S. (2013). Test-retest reliability of the "Reading the Mind in the Eyes" test: a one-year follow-up study. *Molecular Autism*, 4(1), 33. <http://dx.doi.org/10.1186/2040-2392-4-33>
- Fiske, S.T. & Taylor, S.E. (2013). *Social Cognition: From Brains to Culture*. London: Sage.
- Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2016). Adversity, attachment, and mentalizing. *Comprehensive Psychiatry*, 64, 59-66. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.11.006>
- Fonagy, P., & Sharp, C. (2015). Vulnerabilities of the mentalization-based models of vulnerability: A rejoinder to commentaries on the special issue on mentalization in borderline personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(4), 399-400. <https://doi.org/10.1037/per0000154>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2011.11.004>
- Green, M.F., Horan, W.P. & Lee, J. (2015). Social cognition in schizophrenia. *Nat. Rev. Neurosci.* 16(10), 620-631. <https://doi.org/10.1177/0963721410377600>
- Gregory, C., Lough, S., Stone, V.E., Erzincliglu, S., Martin, L., Baron-Cohen, S. & Hodges, J. (2002). Theory of mind in frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: Theoretical and practical implications. *Brain*, 125, 752-64. <https://doi.org/10.1093/brain/awf079>
- Guillemin, F., Bombardier, C., Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *J Clin Epidemiol.* 46, 1417-1432. [https://doi.org/10.1016/0895-4356\(93\)90142-N](https://doi.org/10.1016/0895-4356(93)90142-N)
- Happe, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding the story characters' thoughts and feelings by able autistic mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 24, 129-154. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8040158>
- Happé, F., Cook, J.L., & Bird, G. (2017). The structure of social cognition: In (ter) dependence of sociocognitive processes. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 243-267. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych-010416-044046>
- Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2017). Reliability and validity of advanced theory-of-mind measures in middle childhood and adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(3), 454-462. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12186>
- Hendriks, A.L., Barnes-Holmes, Y., McEnteggart, C., De Mey, H.R.A., Witteman, C.L.M., Janssen, G.T.L. & Egger, J.I.M. (2016). The relationship between theory of mind and relational frame theory: Convergence of perspective-taking measures. *Clinical Neuropsychiatry*, 13(2), 17-23. <https://psycnet.apa.org/record/2016-25811-004>
- Houssa, M., Mazzone, S., & Nader-Grosbois, N. (2014). Validation d'une version francophone de l'inventaire de la Théorie de l'Esprit (ToMI-vf). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 64(4), 169-179. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.02.002>
- Hutchins, T. L., Allen, L., & Schefer, M. (2017). Using the theory of mind inventory to detect a broad range of theory of mind challenges in children with hearing loss: a

- pilot study. *Deafness & Education International*, 19(1), 2-12. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1274089>
- Hutchins, T. L., Bonazinga, L., Prelock, P. A., & Taylor, R. S. (2008). Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the Perceptions of Children's Theory of Mind Measure-Experimental version (PCToMM-E). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0377-1>
- Hutchins, T. L., Prelock P. A. & Chace W. (2008). Test-retest reliability of theory of mind tasks representing a range of content and complexity and adapted to facilitate the performance of children with ASD. *Focus Autism Other Dev Disabl.* 23, 195-206. <https://doi.org/10.1177/1088357608322998>
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L. (2012). Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 327-341. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1244-7>
- Hutchins, T., Prelock, P. A., Morris, H., Benner, J., Lavigne, T., & Hoza, B. (2015). Explicit vs. applied theory of mind competencies: A study of typically developing males, males with ASD, and males with ADHD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 21, 94-108. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.10.004>
- Hutchins, T.L. & Prelock, P.A. (2010). *Technical manual for the theory of mind task battery*. Unpublished Manuscript. Available at <https://www.theoryofmindinventory.com/>
- Hutchins, T.L. & Prelock, P.A. (2016). *Technical manual for the theory of mind inventory-2*. Unpublished Manuscript. Available at <https://www.theoryofmindinventory.com/>
- Jankowiak-Siuda, K., Baron-Cohen, S., Wojciech-Białaszek, W., Dopierąła, A., Kozłowska, A. & Rymarczyk, K. (2016). Psychometric evaluation of the 'reading the mind in the eyes' test with samples of different ages from a polish population. *Studia Psychologica*, 58. <http://dx.doi.org/10.21909/sp.2016.01.704>
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007). *NEPSY-II: Clinical and Interpretive Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Leppanen, J., Sedgewick, F., Treasure, J., & Tchanturia, K. (2018). Differences in the Theory of Mind profiles of patients with anorexia nervosa and individuals on the autism spectrum: A meta-analytic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 90, 146–163. <https://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.04.009>
- Ludwig, K.A., Pinkham, A.E., Harvey, P.D., Kelsven, S., & Penn, D.L. (2017). Social cognition psychometric evaluation (SCOPE) in people with early psychosis: A preliminary study. *Schizophrenia Research*, 190, 136-143. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2017.03.001>
- Luke, N. & Benerjee, R. (2013). Differentiated associations between childhood maltreatment experiences and social understanding: A meta-analysis and systematic review. *Developmental Review*, 33, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2012.10.001>
- Maoz, H., Tsviban, L., Gvirts, H., Shamay-Tsoory, S., Levkovitz, Y., Watemberg, N. & Bloch, Y. (2014). Stimulants improve theory of mind in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Psychopharmacology*, 28(3), 212-219. <https://doi.org/10.1177/0269881113492030>
- Martory, M.-D., Pegna, A. J., Sheybani, L., Métral, M., Bernasconi Pertusio, F., & Annoni, J.-M. (2015). Assessment of Social Cognition and Theory of Mind: Initial Validation of the Geneva Social Cognition Scale. *European Neurology*, 74(5-6), 288-295. <https://doi.org/10.1159/000442412>

- Mary, A., Slama, H., Mousty, P., Massat, I., Capiou, T., Drabs, V. & Peigneux, P. (2015). Executive and attentional contributions to Theory of Mind deficit in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*. <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1012491>
- Mehta, U. M., Thirthalli, J., Naveen Kumar, C., Mahadevaiah, M., Rao, K., Subbakrishna, D. K., Gangadhar, B. & Keshavan, M. S. (2011). Validation of Social Cognition Rating Tools in Indian Setting (SOCRATIS): A new test-battery to assess social cognition. *Asian Journal of Psychiatry*, 4(3), 203-209. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2011.05.014>
- Miguel, F. K., Caramanico, R. B., Huss, E. Y., & Zuanazzi, A. C. (2017). Validity of the Reading the Mind in the Eyes Test in a Brazilian Sample. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 27(66), 16-23. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201703>
- Miranda, A., Berenguer, C., Roselló, B., Baixauli, I., & Colomer, C. (2017). Social Cognition in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Associations with Executive Functions. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01035>
- Navarra-Ventura, G., Fernandez-Gonzalo, S., Turon, M., Pousa, E., Palao, D., Cardoner, N. & Jodar, M. (2018). Gender Differences in Social Cognition: A Cross-Sectional Pilot Study of Recently Diagnosed Patients with Schizophrenia and Healthy Subjects. *Can J. Psychiatry*, 63(8), 538-456. <https://doi.org/10.1177/0706743717746661>
- Osterhaus, C., Koerber, S., & Sodian, B. (2016). Scaling of Advanced Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 87(6), 1971-1991. <https://doi.org/10.1111/cdev.12566>
- Overton, W., Molenaar, P. & Lerner, R. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science*. New Jersey: Wiley.
- Peña, J., Sánchez, P., Elizagárate, E., Ibarretxe-Bilbao, N., Ezcurra, J., Caballero, L., Magariños, M., García Del Castillo, I., Gutiérrez, M. & Ojeda, N. (2015). Clinical (but not cognitive) recovery in schizophrenia through the experience of fictional cinema. *Schizophrenia Research: Cognition*, 2(4), 189-194. <https://doi.org/10.1016/j.scog.2015.10.003>
- Pfaltz, M. C., McAleese, S., Saladin, A., Meyer, A. H., Stoecklin, M., & Opwis, K. (2013). The Reading the Mind in the Eyes Test: Test-retest reliability and preliminary psychometric properties of the German version. *International Journal of Advances in Psychology (IJAP)*, 2, 1-9. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25832800>
- Pineda-Alhucema, W., Aristizábal-Díaz, E., Escudero-Cabarcas, J. (2017). El maltrato infantil y la teoría de la mente: Una revisión. En M. Bahamón, Y. Alarcón-Vásquez, L. Albor-Chadid, Y. Martínez de Biava (comp), *Estudios Actuales en Psicología: Perspectivas en clínica y salud* (pp. 219-240). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Pineda-Alhucema, W. & Puentes, P. (2012). 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), 144-161. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/341>
- Pineda-Alhucema, W., Aristizábal, E., Escudero-Cabarcas, J., Acosta-López, J. E., & Vélez, J. I. (2018). Executive Function and Theory of Mind in Children with ADHD: a Systematic Review. *Neuropsychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s11065-018-9381-9>
- Poletti, M., Enrici, I., & Adenzato, M. (2012). Cognitive and affective Theory of Mind in neurodegenerative diseases: Neuropsychological, neuroanatomical and neurochemical levels. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(9), 2147-2164. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.07.004>

- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral Brain Science*, 4, 9-30. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Preti, A., Vellante, M., & Petretto, D. R. (2017). The psychometric properties of the "Reading the Mind in the Eyes" Test: an item response theory (IRT) analysis. *Cognitive Neuropsychiatry*, 22(3), 233-253. <http://dx.doi.org/10.1080/13546805.2017.1300091>
- Prevost, M., Carrier, M.-E., Chowne, G., Zelkowitz, P., Joseph, L., & Gold, I. (2013). The Reading the Mind in the Eyes test: validation of a French version and exploration of cultural variations in a multi-ethnic city. *Cognitive Neuropsychiatry*, 19(3), 189-204. <http://dx.doi.org/10.1080/13546805.2013.823859>
- Pujals, E., Battle, S., Camprodón, E., Pujals, S., Estrada, X., Aceña, M., Petrizan, A., Duño, L., Martí, J., Martín, L. & Pérez-Solá, V. (2015). Brief Report: Translation and Adaptation of the Theory of Mind Inventory to Spanish. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 685-690. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2576-5>
- Román, F., Rojas, G., Román, N., Iturry, M., Blanco, R., Leis, A., Bartolini, L., Allegri, R. & Argencog, H. (2012). Baremos del Test de la Mirada en español en adultos normales de Buenos Aires. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(3), 1-5. Recuperado de http://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/108
- Rueda, P., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Preliminary validation of Spanish "Eyes Test-Child Version." *Ansiedad y Estrés*, 19(2-3), 173-184. <https://psycnet.apa.org/record/2013-36936-005>
- Şahin, B., Karabekiroğlu, K., Bozkurt, A., Usta, M.B., Aydın, M. & Çobanoğlu, C. (2018). The Relationship of Clinical Symptoms with Social Cognition in Children Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Specific Learning Disorder or Autism Spectrum Disorder. *Psychiatry Investigation*, 15(12), 1144-1153. <https://doi.org/10.30773/pi.2018.10.01>
- Samuel, S., Durdevic, K., Legg, E., Lurz, R. & Clayton, N. (2019). Is language required to represent others' mental states? Evidence from beliefs and other Representations. *Cognitive Science*, 43, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1111/cogs.12710>
- Sanvicente-Vieira, B., Brietzke, E. & Grassi-Oliveira, R. (2012). Translation and adaptation of Theory of Mind tasks into Brazilian Portuguese, *Psicologia* 34(4), 178-185. <http://dx.doi.org/10.1590/S2237-60892012000400003>
- Seyfarth, R. M., Cheney, D. L. (2015). Social cognition. *Anim. Behav.* 103, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2015.01.030>
- Slaughter, V., & Repacholi, B. (2003). Introduction: Individual differences in theory of mind. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 1-12). New York: Taylor & Francis Books.
- Söderstrand, P., & Almkvist, O. (2012). Psychometric data on the Eyes Test, the Faux Pas Test, and the Dewey Social Stories Test in a population-based Swedish adult sample. *Nordic Psychology*, 64(1), 30-43. <http://dx.doi.org/10.1080/19012276.2012.693729>
- Sodian, B. & Hülshen, C. (2005). The Developmental Relation of Theory of Mind and Executive Functions: A study of advanced theory of mind abilities in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. En W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler & B. Sodian (Eds), *Young Children's Cognitive Development: Interrelationships among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability, and Theory of Mind*. (pp 175-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sprung, M. (2010). Clinically Relevant Measures of Children's Theory of Mind and Knowledge about Thinking: Non-Standard and Advanced Measures. *Child and*

- Adolescent Mental Health*, 15(4), 204-216. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00568.x>
- Thiébaud, F.I., White, S.J., Walsh, A., Klargaard, S.K., Wu, H.-C., Rees, G. & Burgess, P.W. (2016). Does Faux Pas Detection in Adult Autism Reflect Differences in Social Cognition or Decision-Making Abilities? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 103-112. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2551-1>
- Tin, L. N. W., Lui, S. S. Y., Ho, K. K. Y., Hung, K. S. Y., Wang, Y., Yeung, H. K. H., Wong, T.Y., Lam, S.M., Chan, R.C.K. & Cheung, E. F. C. (2018). High-functioning autism patients share similar but more severe impairments in verbal theory of mind than schizophrenia patients. *Psychological Medicine*, 48(8), 1264-1273. <https://doi.org/10.1017/S0033291717002690>
- Tirapú-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la Teoría de la Mente? *Revista de Neurología*, 44(8) 479-489. <https://www.neurologia.com/articulo/2006295>
- Turner, R., & Felisberti, F. M. (2017). Measuring Mindreading: A Review of Behavioral Approaches to Testing Cognitive and Affective Mental State Attribution in Neurologically Typical Adults. *Frontiers in Psychology*, 8, 47. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00047>
- Vásquez-De la Hoz, F., Escudero-Cabarcas, J., Pineda-Alhucema, W., & Mercado-Peñaloza, M. (2015) Inteligencia Emocional y Buentrato desde la perspectiva de los estilos de vida saludables para la Convivencia Pacífica. En Y. Alarcón, F. Vásquez, W. Pineda-Alhucema, & Y. Martínez (Eds.), *Estudios actuales en psicología* (pp. 155-182). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Vogindroukas, I., Chelas, E.-N., & Petridis, N. E. (2014). Reading the Mind in the Eyes Test (Children's Version): A Comparison Study between Children with Typical Development, Children with High-Functioning Autism and Typically Developed Adults. *Folia Phoniátrica ET Logopaedica*, 66(1-2), 18-24. <http://dx.doi.org/10.1159/000363697>
- Wellman, H. (2014). *Making Minds*. UK: Oxford University press
- Wellman, H.M. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- White, S., Hill, E., Happé, F. & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child Development*, 80(4), 1097-1117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x>
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs representation and constraining function of wrong beliefs in young children understands of deception. *Cognition*, 13, 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Zalla, T. & Korman, J. (2018). Prior Knowledge, Episodic Control and Theory of Mind in Autism: Toward an Integrative Account of Social Cognition. *Front. Psychol*, 9, 752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00752>
- Zalla, T., Sav, A.-M., Stopin, A., Ahade, S. & Leboyer, M. (2009). Faux Pas detection and intentional action in Asperger Syndrome. A Replication on a French Sample. *J. Autism Dev. Disord*, 39, 373-382. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0634-y>

Esta obra está bajo: Creative commons attribution 4.0 international license. El beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite la obra de la forma especificada por el autor o el licenciente.

