

**Autocomprensión y comprensión de las y los demás: diferencias debidas  
al sexo.**

**Trabajo Fin de Grado de Psicología.**

**Autora: Sheila Mercedes Curbelo Pérez**

**Tutorizado por: María de África Borges del Rosal**

**Curso Académico 2019-20**

## **Resumen**

Para el presente estudio se ha querido comprobar si existen diferencias significativas en diversos componentes de la cognición social (ToM, empatía y competencia social) para la variable sexo, bajo la hipótesis de una mayor puntuación en el caso del sexo femenino en todos ellos. Para ello, se ha contado con la participación de 160 personas (89 chicas y 71 chicos) de dos institutos de la isla de Tenerife a los/as cuales se les aplicó tres pruebas: Historias Extrañas de Happé, Interpersonal Reactivity Index y Habilidades Sociales de Goldstein, en diversas sesiones y bajo su consentimiento informado. Se llevaron a cabo 3 pruebas MANOVA para cada uno de los tests y una fiabilidad interjueces para Historias Extrañas de Happé, obteniendo solo diferencias significativas para IRI, correspondiente a las escalas de empatía, a favor del sexo femenino. A la luz de los resultados se recomienda una mayor muestra para investigaciones futuras y continuar profundizando en los diversos componentes.

**Palabras clave:** *Cognición Social, ToM, empatía, competencia social, sexo, adolescentes.*

## **Abstract**

For the present study we wanted to check if there are significant differences in diverse components of social cognition (ToM, empathy and social competence) for the sex variable, with the hypothesis of a higher score in the case of the female sex in all of them. To this end, 160 people (89 girls and 71 boys) from two institutes on the island of Tenerife participated in the study. Three tests were applied to them: Happé's Strange Stories, Interpersonal Reactivity Index and Goldstein's Social Skills, in various sessions and with their informed consent. Three MANOVA tests were carried out for each of the tests and an interjudge reliability for Happe's Strange Stories, getting only significant differences for IRI, corresponding to the empathy scales, in favor of the female sex. In the light of results, we recommend a larger sample for future research and to continue studying the different components in more detail.

**Keywords:** *Social Cognition, ToM, empathy, social competence, sex, teenagers.*

## **Introducción:**

Desde hace algún tiempo se ha empezado a estudiar con profundidad la cognición social. En concreto, en esta última década se ha encontrado un 44% de literatura científica de este ámbito (Montejo y López, 2020). Este concepto trata de un proceso cognitivo, dinámico e interactivo entre factores ambientales, conductuales y personales que sirven para percibir, evaluar y responder a situaciones sociales, guiando nuestro comportamiento (Burney, 2008; Dhers, 2015; Rodríguez, et al., 2011).

Antes del desarrollo de la teoría de la cognición social, la opinión generalizada en la comunidad científica era que las personas se comportaban de la misma manera, es decir, no se tenía en cuenta los factores personales y contextuales (Montejo y López, 2020). En concreto, conductismo y psicoanálisis fueron incapaces de explicar estas diferencias y similitudes en el ser humano. Por esta razón surge el constructo de cognición social, desarrollado por Bandura (1997) a través del Sistema de Causación Recíproco Triádico, donde se da importancia a los factores cognitivos, conductuales, individuales y ambientales, que interactúan para influir en la motivación y comportamiento del individuo (Burney, 2008; Montejo y López, 2020).

La cognición social presenta varias ramas, como pueden ser la comprensión de los/as demás (ToM y empatía), la autocomprensión (agencia y reconocimiento visual), el autocontrol (control de impulsos y reevaluación) y la interacción entre la propia persona y las demás (Martins-Junior et al., 2011).

La Teoría de la Mente (ToM) es una de las dimensiones de la cognición social, enmarcada dentro de la comprensión de los otros, que se define como una capacidad que permite interpretar la conducta de otras personas en un determinado contexto para anticipar e influir en la conducta de estas (Dhers, 2015; Tirapu-Ustárrroz, et al., 2007).

El experimento que da origen a la ToM proviene de un estudio de la conducta realizado por Premack y Woodruff (1978), en el que se sometía a una chimpancé al visionado de cuatro vídeos, donde una persona trataba de resolver una serie de obstáculos o problemas. Al final, la primate debía indicar cómo resolvería el problema la persona, analizando dos imágenes que se le ofrecían

con una solución verdadera y otra falsa (Premack y Woodruff, 1978; Tirapu-Ustárrroz et al., 2007). El animal fue capaz de resolver más del 80% de los casos, por lo que se concluyó que podía atribuir estados mentales al ser humano, es decir, una Teoría de la Mente (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007).

Varios son los modelos que tratan de explicar la ToM (Rodríguez et al., 2011): (a) La Perspectiva Modular, pese a ser un modelo funcional-computacional deficiente, indica que la ToM es independiente y se encarga de procesar información social (se distingue entre la relevante e irrelevante, gracias a un procesador de selección); (b) La Perspectiva teoría-teoría o meta representacional, es un modelo no modular que defiende que durante la infancia se adquieren niveles de representación y solo al obtener una meta representación se podrá teorizar sobre los/as otros/as; (c) El Modelo de Hardy-Bayké habla de la existencia de una ToM deficitaria, señalando que en pacientes con desorganización de pensamiento y lenguaje se apreciaría este déficit; (d) La Teoría de la Simulación, que se apoya en evidencia empírica de resonancia magnética funcional en áreas de la corteza frontal inferior izquierda, propone la existencia de neuronas espejo que se encargan de la empatía.

La Teoría de la Mente presenta una serie de niveles de complejidad: (a) reconocimiento facial de emociones, que implica un procesamiento emocional de distintas fuentes de información, expresión facial y demás lenguajes no verbales; (b) creencias de primer y segundo orden que son las capacidades que permiten inferir que una persona tiene una creencia que difiere de la nuestra, generalmente la consideramos errónea, aunque no tiene por qué; (c) comunicaciones metafóricas e historias extrañas que intentan extraer un significado en función del contexto social particular; (d) faux pas o meteduras de pata, que son las capacidades que permiten reconocer que alguien dijo algo inadecuado al contexto; (e) expresión emocional a través de la mirada, que supone reconocer el estado mental de alguien por su mirada; (f) empatía y el juicio moral, el primero hace referencia a una respuesta afectiva a estados mentales percibidos, imaginados o inferidos por otra persona y entender, sentir y responder adecuadamente a ellos y el segundo término hace referencia a resolver un problema de acuerdo a lo socialmente correcto (Dhersi, 2015).

Tirapu-Ustárróz et al. (2007) desarrollaron estos niveles de complejidad, incluyendo las áreas cerebrales implicadas: (a) para reconocimiento facial de emociones se encuentra implicación de la amígdala y las emociones básicas de miedo y asco; (b) para las creencias de primer y segundo orden también influiría la amígdala, pero también la corteza frontal dorsolateral; (c) en el caso de las comunicaciones metafóricas e historias extrañas se implica principalmente el giro frontal medial izquierdo y el cíngulo posterior; (d) para las meteduras de pata influye la corteza frontal dorsolateral y ventromedial; (e) en el caso de la expresión emocional a través de la mirada no están claras las áreas cerebrales; (f) y, por último, en cuanto a empatía y juicios morales destacan principalmente, córtex prefrontal medial, encrucijada temporoparietal, polo temporal y para el segundo componente corteza orbitofrontal medial.

De la misma forma, Tirapu-Ustárróz et al (2007) recomiendan una serie de tests para los niveles anteriormente mencionados. Siguiendo el mismo orden: (a) existe gran disponibilidad de tests sobre expresiones faciales; (b) en este caso destacan el Test de comprensión de las creencias falsas o Maxi Task y la tarea de “Sally y Ana”; (c) aquí destacaría especialmente las “Historias Extrañas de Happé”; (d) test faux pas; (e) test de “Los ojos”; (f) por último, para empatía y juicio moral sería relevante la prueba del “dilema del tren”.

Otro de los componentes de la cognición es la empatía. Ha sido estudiada desde hace mucho tiempo, por lo que existen numerosos enfoques teóricos que han intentado abordar el concepto (Carré et al., 2013; Fernández-Pinto, 2008). Sin embargo, la literatura acumulada sobre empatía solo ha demostrado que se trata de un constructo complejo, debido a su extensión y variedad de componentes, poniéndose también de manifiesto su multidimensionalidad (Cardozo et al., 2011; Carnicer y Calderón, 2014; Carré et al., 2013; Davis, 1980; Fernández-Pinto, 2008; Zabala et al., 2018).

El término proviene del griego *emphtheia*, que significa sinceridad o sentimiento (Ruggieri, 2013). Se utiliza por primera vez en el siglo XVIII, por Robert Vischer, quien dio una primera noción del constructo: *sentirse dentro de* (Fernández-Pinto, 2008). Sin embargo, se debe a Tichener (1909) el dotar al término de un significado más acorde a lo que se conoce hoy día: sentir en uno/a mismo el sentimiento de la otra persona (Cardozo et al., 2011; Ruggieri, 2013).

De forma general, la empatía suele definirse como una respuesta afectiva que permite comprender los estados mentales de la otra persona (Carnicer y Calderón, 2014; Carré et al., 2013; Eisenberg, et al., 1994; Ruggieri, 2013; Zabala et al., 2018).

La empatía incluye dos componentes fundamentales: el aspecto cognitivo y el afectivo (Björkqvist et al., 2000; Cardozo et al., 2011; Carnicer y Calderón, 2014; Carré et al., 2013; Fernández-Pinto, 2008; Maldonado y Barajas, 2018; Zabala et al., 2018). La dimensión cognitiva permite ponerse en el lugar de otra persona, comprendiendo y reconociendo sus estados emocionales e intenciones (Cardozo et al., 2011; Carnicer y Calderón, 2014; Carré et al., 2013). Se relaciona con la adopción de perspectivas y comprensión empática (Carnicer y Calderón, 2014; Carré et al., 2013; Fernández-Pinto, 2008; Zabala et al., 2018).

A finales de la década de los 60 comienza a dársele importancia al componente afectivo (Fernández-Pinto, 2008), que sería definido como un sentimiento o afecto compartido, sea positivo o negativo, que se traduciría en alegría y estrés empáticos (Cardozo et al., 2011; Carnicer y Calderón, 2014; Fernández-Pinto, 2008; Maldonado y Barajas, 2018; Zabala et al., 2018).

Uno de los autores más importantes que apoyan el modelo integrador de los dos componentes (empatía entendida como cognición y como afecto) es Davis (1980) quien desarrolla un instrumento de medida para valorarlos en 4 subescalas. Para el componente cognitivo se encontrarían los factores de adopción de perspectivas y fantasía y para la dimensión afectiva estarían los factores aflicción personal y angustia empática (Davis, 1980; Fernández-Pinto, 2008).

El mismo autor también desarrolla un *Modelo Organizacional*, que tiene en cuenta diferentes componentes para explicar el proceso empático. Por un lado, se encuentran los antecedentes, que son las características de la persona (capacidades biológicas, diferencias individuales e historia de aprendizaje) y la situación (fuerza y similitud de la persona con la que tiene que empatizarse). Estos elementos pueden generar tres procedimientos: los costes cognitivos bajo, medio y alto, que a su vez causan diferentes respuestas: las intrapersonales (afectivas y/o no afectivas) y las interpersonales. Sin embargo, el modelo ha

recibido algunas críticas, entre las que cabe citar las siguientes: las relaciones entre los componentes son unidireccionales, no tiene en cuenta las características de la persona a la que se le expresa empatía, solo hay una clasificación de procesos y respuestas, no habiendo conexiones entre ellos para causar una reacción de preocupación empática que haga frente a la angustia personal. Pese a ello, sigue siendo el primer modelo en agrupar la teoría previa (Fernández-Pinto, 2008).

Al igual que en la ToM, en empatía también se han encontrado áreas cerebrales asociadas (Ruggieri, 2013): (a) amígdala que permite el aprendizaje y la regulación emocional permitiendo dar respuestas emocionales; (b) sistema de neuronas espejo que son fundamentales para la imitación, ponerse en el lugar de la otra persona, anticipar e inferir sus intenciones gracias a la representación mental (se encontrarían en el lóbulo y surco parietal inferior, la corteza somatosensitiva, el giro frontal inferior, el opérculo frontal...); (c) ínsula anterior y corteza cingulada caudal anterior, activadas por experiencias ajenas o propias de dolor, permite también identificar los estados emocionales de otras personas; (d) corteza prefrontal medial, que sirve para el procesamiento de información social; (e) corteza orbitofrontal, encargada de las buenas conductas y juicios sociales; (f) unión temporoparietal, sirve para juzgar creencias e intenciones de otras personas.

En cuanto al último componente de la cognición social que se va a comentar, competencia social, se define como un proceso dinámico, en el que influyen capacidades lingüísticas, sociales y la propia cognición, permitiendo actuar de forma adecuada y adaptativa a través del uso de estrategias en su entorno situacional o sociocultural (Lee, 1979). Al igual que los constructos mencionados previamente, la competencia social es también un concepto complejo, en el que influyen elementos cognitivos, emocionales y sociales (Plaza Carmona et al., 2016).

Desde que el ser humano nace forma parte de un grupo social, tales como la familia, la escuela o el grupo de iguales (Rosales Jiménez, 2013). No obstante, para interactuar con su entorno necesita desarrollar una serie de habilidades, que se volverán cada vez más complejas y que, a su vez, se consiguen entablando relaciones sociales (Lee, 1979; Rosales Jiménez, 2013).

El repertorio de conductas o habilidades sociales de una persona se define como una serie de respuestas que esta da para intentar hacer frente a un conflicto o situación. Las suposiciones son las siguientes: (a) a más experiencia mayor desarrollo del repertorio; (b) a más gama de conductas mayor repertorio; (c) el repertorio muestra una diferenciación en el desarrollo del individuo y en su complejidad de expresión; (d) el contexto influye en el repertorio de cada persona y (e) de la misma forma, la competencia se relaciona con el repertorio (Lee, 1979).

Una amplia variedad de evidencia empírica demuestra que, si no hay un desarrollo de habilidades sociales durante los primeros años la persona puede acabar aislándose socialmente, presentando déficits en los vínculos de apego, de identidad y una escasa autoestima (Rosales Jiménez, 2013).

Algunas de las características de las habilidades sociales serían: (a) que se tratan de conductas adquiridas por aprendizaje; (b) que incluyen un componente motor, otro emocional, otro afectivo y uno cognitivo; (c) que son respuestas específicas a situaciones concretas y (d) que tienen lugar en contextos interpersonales (Rosales Jiménez, 2013).

Como se ha podido ver en función de la literatura sobre el tema, se trata de un constructo amplio, por lo que no existen instrumentos que lo evalúen directamente, pero sí que se puede evaluar sus componentes (Rodríguez et al., 2011).

La entrada de este nuevo siglo ha implicado un cambio de perspectiva que ha supuesto enseñar en competencias y no en contenidos (Plaza Carmona et al., 2016).

En cuanto a la relación entre las tres variables que componen la cognición social, a grandes rasgos se ha estudiado lo siguiente: Zabala et al. (2018) defienden la relación entre ToM y empatía en el sentido del uso de procedimientos similares y también de forma neurológica, permitiendo al ser humano crear vínculos que facilitan la comprensión de estados mentales y emocionales de los/as demás. Mediante el Interpersonal Reactivity Index y el Test de las Miradas obtuvieron una correlación positiva entre ambos conceptos en niñas y niños, no obstante, en los y las adolescentes no fue así; la relación



fue negativa. De ahí concluyen que ambos términos aumentan con la edad, y mientras que en la niñez la empatía cognitiva y la ToM se complementan, al llegar a la adolescencia no se obtienen dichos resultados porque la ToM deja de ser necesaria para que el/la sujeto dé una respuesta empática global, es decir se separan y dejan de estar relacionados.

En el otro extremo, se encontrarían Maldonado Recio y Barajas Esteban (2018), quienes consideran que existe relación neurológica en el caso de la empatía cognitiva y ToM, pero en la empatía afectiva no, esta sería más primitiva y emplearía áreas más primarias como la ínsula o la amígdala. Concluyen que la relación entre estos conceptos no sería clara, ya que en la infancia existiría cierta relación, pero conforme se avanza en edad deja de existir, puede ser que se desarrollen de manera diferente en la edad adulta. No obstante, sí que defienden la relación entre empatía y competencia, considerando que los déficits en habilidades empáticas y de regulación emocional llevarían a la agresión. De esta manera niños/as con problemas de conducta tendrían dificultad para identificar las emociones de sus iguales y aquellos/as con alto nivel de empatía serían capaces de interactuar, regulando sus emociones.

Un aspecto de gran relevancia es la diferencia que puede existir entre géneros en la cognición social, puesto que los estudios de diferencias individuales, que han sido uno de los ejes principales para estudiar diferencias entre los seres humanos desde el principio de la psicología científica, han adquirido una mayor relevancia con la amplia rama disciplinar de los estudios de género, empezando por la distinción entre sexo y género (Matud,2020).

De esta forma, sexo sería definido a través de hechos biológicos que diferirían las hembras de los machos, mientras que el género involucra a aquellos elementos culturales, psicológicos y sociales típicos de hombres o de mujeres (Matud, 2020).

Dentro de los estudios de género, se encuentran trabajos interesados en las diferencias existentes en cognición social. Así, Björkqvist et al. (2000), observaron una mayor agresión indirecta en niñas que en niños de la misma manera que estas tienden a resolver de forma más pacífica los conflictos interpersonales. Eso las llevaría a tener un alto nivel de inteligencia social que

sumado a su capacidad de decodificar y codificar las señales no verbales las volverían socialmente más competentes que los chicos. Sin embargo, también encontraron que conforme tenían más edad, las diferencias se reducían.

De la misma forma se encontraron puntuaciones más elevadas en empatía respecto al sexo femenino en diversos estudios (Cardozo et al., 2011; Mestre Escrivá et al., 1998; Ruiz y Esteban, 2018).

Pese a las diferencias encontradas en diversos estudios, los de revisión han sido más críticos; no encontrando divergencias entre géneros. Cabe citar dos estudios especialmente relevantes: Hyde (2005) y uno más reciente de Zell et al. (2015).

Hyde (2005) propuso la hipótesis de las similitudes, es decir, similitud entre hombres y mujeres en la mayoría de los casos, pero no en todos, cuyas diferencias deberían ser mínimas. Llevó a cabo un meta-análisis sobre distintos elementos como los cognitivos y de personalidad para intentar demostrarlo, encontrando solo diferencias en conductas motoras, sexuales y de agresión. Sin embargo, en el 78% de los rasgos psicológicos y de las conductas había similitud. En ese meta-análisis de 46 estudios, un 48% de las investigaciones resultaron tener un efecto pequeño y un 30% muy pequeño o cercano a cero.

Por otro lado, Zell et al., (2015) realizaron un estudio de meta-síntesis de más de 106 meta-análisis con más de 12 millones de participantes, siendo de los más exhaustivos hasta la época. Se obtuvo un total de 386 efectos meta-analíticos, varias veces más que los que obtuvo Hyde en 2005 (en torno a 124). El tamaño del efecto oscilaba en torno 0,02 y 0,73, sin embargo, más del 80% de estos eran pequeños o muy pequeños. A nivel individual sí que se encontró un efecto más heterogéneo, lo que muestra que las diferencias entre géneros varían según el contexto (Matud, 2020); estas diferencias son relativamente pequeñas o nulas, habiendo más diversidad intragrupo que intergrupo (Zell et al., 2015).

El lado positivo de este tipo de estudios a gran nivel es que ofrecen datos seguros y conclusiones fiables debido a tanta cantidad de participantes. Sin embargo, no puede analizar de forma más reducida variables o aspectos demasiados concretos y debido a los datos globales cualquier mínima diferencia

daría resultados significativos, además se pueden superponer muestras, no obstante, esto sí que pudo ser corregido en el estudio en cuestión (Zell et al., 2015).

El objetivo de este estudio, a la luz de la literatura revisada, es comprobar la existencia de diferencias en ToM, empatía y competencia social entre adolescentes de ambos sexos, bajo la hipótesis de una mayor puntuación de las chicas en estas variables.

## **Método**

### **Participantes**

La selección de la muestra fue de conveniencia. Se contactó con dos institutos de la isla de Tenerife (uno privado y otro público) y, tras permitir el centro la realización del estudio, se solicitó a los/as progenitores la participación de los/as menores con la firma de un consentimiento informado. Para el presente estudio se ha utilizado una muestra de 160 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. La frecuencia de estudiantes de cada sexo, con su edad media, se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Datos descriptivos de los/as participantes*

Curso	Sexo		Media de edad	Desv. típica
	F	M		
1º	32	38	12,31	0,498
2º	19	10	13,03	0,186
3º	20	7	14,11	0,32
4º	18	16	15,29	0,524

F=femenino, M=masculino.

### **Instrumentos**

Para la aplicación de los tests, se obtuvo la autorización de los/as investigadores que hicieron la versión de las pruebas al castellano en todos los casos. Las pruebas utilizadas se exponen a continuación.

*Historias Extrañas de Happé* (Aguilar et al., 2014). Está compuesta por un conjunto de 24 historias que abarcan situaciones de la vida cotidiana. Evalúan la capacidad de comprensión de las intenciones comunicativas sin sentidos literales, que es un nivel de alto grado de complejidad de la Teoría de la Mente. Estas historias pueden dividirse en tres grupos: las rigurosas (como mentiras piadosas, doble farol, etc.), historias control (que evalúan el razonamiento en los estados físicos) y un último grupo de frases inconexas. El modo de aplicación es que el/la participante lea un texto y responda a la pregunta que se le hace (respuesta corta). Para codificarlo hay una escala de 0 a 2, donde 0 es no justifica o lo hace sin ningún sentido, 1 lo hace a medias o con algo relacionado y 2 justifica adecuadamente en un sentido no literal. En ocasiones solo se trabaja con 0 y 2 si se trata de respuestas dicotómicas de sí/no, fechas o personas concretas, entre otros. En cuanto a la validación de la prueba, el alfa de Cronbach para la consistencia interna es de 0,78 para la prueba completa, lo cual es un resultado aceptable. Por otro lado, el análisis de componentes principales dio lugar a cinco factores con autovalores mayores a uno (explicando el 54% de la varianza): historias de malentendido, explicaciones físicas, doble farol, historias de mentira piadosa e historias de persuasión.

*Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Mestre Escrivá et al., 2004). Se trata de una escala compuesta por 28 ítems, distribuidos entre cuatro subescalas (con 7 ítems cada uno) que miden 4 dimensiones de la empatía: fantasía (FS), toma de perspectiva (PT), malestar personal (PD) y preocupación empática (EC). Las dos primeras relacionadas con la empatía cognitiva y las dos últimas con la emocional. El/la participante debe responder en una escala tipo Likert de cinco puntos de 0 hasta 4 (no me describe bien hasta me describe muy bien) según el grado de concordancia en cada ítem. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos con el alfa de Cronbach han sido: para PT 0,56; FS 0,70; EC 0,65 y PD 0,64.

*Escala de Habilidades Sociales de Goldstein y colaboradores de 1978* (Tomás, 1995). La escala está compuesta por 50 ítems y 6 categorías (tipos de habilidades sociales): habilidades sociales básicas (o primeras habilidades

sociales), habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. La escala de respuesta es tipo Likert de cinco puntos (desde nunca hasta muchas veces) donde el sujeto marca la opción más acorde a sí mismo. En cuanto al análisis de ítems, se encontraron correlaciones significativas ( $p < 0,05$ ,  $0,01$ ,  $0,001$ ) por lo que implica una buena traducción. Además, todas las subescalas contribuyen de forma significativamente alta con la medida de habilidades sociales ( $p < 0,001$ ). En la consistencia interna se obtuvo un alfa de Cronbach de  $0,924$  (para el total de la escala).

## **Procedimiento**

Se trata de una metodología de encuestas con diseño transversal.

Los instrumentos para la recogida de datos fueron pasados a versión electrónica, en concreto, a Google Formularios. El pase de pruebas se hizo en los dos institutos, de forma colectiva y mediante ordenador o tableta electrónica, en presencia del equipo de evaluación.

De cara a cumplir con la Ley de Protección de Datos, se incluyó junto con las instrucciones escritas de las pruebas el siguiente texto: “La información proporcionada será utilizada con fines estrictamente académicos y de investigación, de forma que sus respuestas serán absolutamente confidenciales tal y como estipula la vigente Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE nº 294 de 6 de diciembre)”.

## **Análisis de datos**

Para asegurar la adecuada categorización de las puntuaciones asignadas a la prueba Historias Extrañas de Happé, se calculó la fiabilidad interjueces mediante la prueba Kappa de Cohen, para determinar la fiabilidad en la muestra de los instrumentos usados se calculó el alfa de Cronbach. Por último, para el establecimiento de diferencias entre sexos, se realizaron MANOVA entre las tres

variables estudiadas. Todo ello, empleado el software SPSS, versión de prueba (Software IBM SPSS, 2020).

## Resultados

En cuanto a la fiabilidad interjueces realizada para el test Historias Extrañas de Happé con el propósito de corroborar una adecuada categorización de las respuestas abiertas emitidas por los/as participantes a través de dos jueces se observa que, de manera global, es bastante alta (*ver Tabla 2*):

**Tabla 2**

*Fiabilidad Interjueces para el Test Historias Extrañas de Happé*

Ítem	Kappa de Cohen
2	0,865
3	0,909
5	0,931
10	1
15	0,951
17	1
18	1
22	0,899
24	1

Para determinar la fiabilidad de las pruebas en la muestra, se hizo un cálculo mediante alfa de Cronbach. Los resultados aparecen en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Fiabilidades de las pruebas*

Prueba	Alfa de Cronbach
Historias Extrañas de Happé	0,817
Habilidades Sociales	0,947
Interpersonal Reactivity Index	0,786

Con objeto de determinar la existencia de diferencias entre sexos en ToM, se realizó un MANOVA con las tres variables que la componen. En la tabla 4 se presentan los valores medios y las desviaciones típicas por sexo para cada escala.

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos*

	Femenino		Masculino	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
H. Mentales	11	2,57	10,11	2,4
H. Físicas	10,9	3,18	10,17	3,95
H. Desvinculadas	13,51	3,62	12,25	4,11

Sin embargo, el contraste no resultó significativo ( $\lambda$  de Wilks = 0,955,  $F_{3,156} = 2,428$ ,  $p = 0,068$ ,  $\eta^2$  parcial = 0,045, potencia observada = 0,597).

Igualmente, para comprobar la existencia de diferencias en competencia social se realizó un MANOVA, tomando como variables dependientes los seis grupos de habilidades que componen el Test de Habilidades Sociales de Goldstein. Los descriptivos se muestran en la tabla 5.

**Tabla 5***Estadísticos descriptivos*

	Femenino		Masculino	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. típica
G. I: primeras habilidades sociales	15,04	3,88	14,37	4,37
G. II: habilidades sociales avanzadas	10,83	2,92	10,55	3,31
G. III: habilidades relacionadas con los sentimientos	12,66	3,81	11,83	4,56
G. IV: habilidades alternativas a la agresión	17,49	4,22	15,8	5,98
G. V: habilidades para hacer frente al estrés	21,21	5,43	19,48	7,41
G. VI: habilidades de planificación	15,61	3,85	14,34	4,97

Este contraste tampoco arrojó diferencias significativas entre sexos ( $\lambda$  de Wilks = 0,963,  $F_{6,153} = 0,986$ ,  $p = 0,437$ ,  $\eta^2$  parcial = 0,037, potencia observada = 0,381).

Por último, también se realizó un MANOVA con la prueba Interpersonal Reactivity Index, para analizar las diferencias en empatía y cuya variable independiente seguía siendo sexo mientras que las dependientes correspondían con los cuatro factores de IRI. En la tabla 6 se presentan los valores de medias y desviaciones típicas por sexo en cada escala del test.



**Tabla 6***Estadísticos descriptivos*

	Femenino		Masculino	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Toma de perspectiva (PT)	16,99	4,53	15,13	4,79
Fantasía (FS)	16,28	5,29	12,44	4,81
Preocupación empática (EC)	18,88	4,44	16,07	4,64
Malestar personal (PD)	12,42	4,7	10,01	4,1

En esta ocasión, el contraste resultó significativo ( $\lambda$  de Wilks = 0,816,  $F_{4,155} = 8,763$ ,  $p = 0$ ,  $\eta^2$  parcial = 0,184, potencia observada = 0,999). En la tabla 7 se presentan los resultados obtenidos en los ANOVA por cada escala. Todas las escalas resultan con diferencias significativas, con tamaños del efecto grande en FS, medianos en EC y PD, siendo pequeño en PT (pon los nombres de las escalas completos)

**Tabla 7***Efectos inter-sujetos*

	$F_{1,158}$	Sig.	$\eta^2$ parcial	Potencia observada
Toma de perspectiva (PT)	6,343	0,013	0,039	0,707
Fantasía (FS)	22,572	0,001	0,125	0,997
Preocupación empática (EC)	15,172	0,001	0,088	0,972
Malestar personal (PD)	11,534	0,001	0,068	0,922

## Discusión

El objetivo de este estudio fue buscar diferencias entre sexos en adolescentes en algunos de los componentes de la cognición social, como son ToM, competencia social y empatía, basados dos de ellos en el conocimiento de los/as demás y el otro en el conocimiento de sí mismo/a. Más en concreto, se planteó la hipótesis de que las chicas puntuarían mayor en cada uno de esos componentes.

En el presente estudio no se encontró diferencias en lo relativo a la competencia social, lo que contrasta con los resultados hallados por Björkqvist et al. (2000). En cambio, van en la línea de los meta-análisis de Hyde (2005) y Zell et al. (2015). Lo mismo ocurre con ToM, donde tampoco se encontraron diferencias significativas. Los meta-análisis de Hyde (2005) y Zell et al. (2015) aportan evidencias de nulos efectos o muy pequeños entre sexos en aspectos cognitivos, de personalidad, comunicación y bienestar psicológico. Por tanto, ambos resultados son consistentes con la hipótesis de las similitudes entre sexos propuesta por Hyde (2005), siendo de las teorías más apoyadas actualmente.

Pese a ello, sí que se encontró diferencias significativas para el tercer componente, empatía, en los cuatro factores medidos a través del instrumento IRI y en todos los casos a favor del sexo femenino, lo cual va en la línea de una amplia gama de estudios realizados al respecto (Cardozo et al., 2011; Mestre Escrivá et al., 1998; Ruiz y Esteban, 2018).

La principal limitación del presente estudio es el tamaño muestral. Si bien la muestra no es excesivamente pequeña, las condiciones de alarma sanitaria impidieron ampliar la recogida de datos, como estaba previsto en un principio.

Para finalizar, en futuras investigaciones sería conveniente asegurar estos resultados con una muestra mayor y replicarla en distintos contextos como pueden ser otros países, además de considerar diferentes grupos de edad para ver la evolución de estas variables a lo largo del desarrollo de las personas, ya que la evidencia empírica tampoco es del todo concluyente. Por ello, para dar respuesta a estos planteamientos, se está iniciando una línea de investigación en el seno de nuestro equipo, con el objetivo de ampliar el estudio tanto en España como en América.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. J., Urquijo, S., Zabala, M. L. y López, M. (2014). Aportes empíricos a la validación y adaptación al español de la tarea mentalista de Historias Extrañas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(2), 1-10.
- Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence-empathy=aggression? *Aggression and violent behavior*, 5(2), 191-200.
- Burney, V. H. (2008). Applications of Social Cognitive Theory to Gifted Education. *Roeper Review*, 30(2), 130-139.  
<https://doi.org/10.1080/02783190801955335>
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), 107-132.
- Carnicer, J. G. y Calderón, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146.  
<http://doi.org/10.14204/ejrep.32.13117>
- Carré, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L. y Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor Structure of a Revised Form. *Psychological assessment*, 25(3), 679-691.  
<http://doi.org/10.1037/a0032297>
- Davis, M. H (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Dhers, P. (2015). Funciones Ejecutivas en el Desarrollo de la Cognición Social. *Hologramática*, 22(2), 33-48.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C. y Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 776-797.

- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Lee, L. C. (1979). Is social competence independent of cultural context? *American Psychologist*, 34(9), 795-796.
- Maldonado Recio, M. T. y Barajas Esteban, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología*, 11(1), 10-24.
- Martins-Junior, F. E., Sanvicente-Vieira, B., Grassi-Oliveira, R. y Brietzke, E. (2011). Social cognition and Theory of Mind: controversies and promises for understanding major psychiatric disorders. *Psychology & Neuroscience*, 4(3), 347-351. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2011.3.008>
- Matud, M. P. (2020). *Psicología del género*. Fotocopias Drago.
- Mestre Escrivá, V., Pérez Delgado, E., Samper García, P. y Martí Vilar, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *IberPsicología*, 3(1), 1-21
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D. y Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Montejo, A. y López, A. (2020). *Incidencia de la cognición social en el comportamiento y en el logro de objetivos: una revisión sistemática de la literatura*. Trabajo de Fin de Grado: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Plaza Carmona, M., Requena Hernández, C. y Álvarez Merino, P. (2016). La competencia social de jóvenes universitarios y mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 153-160. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.567>

- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Rodríguez, J. T., Acosta, M. y Rodríguez, L. (2011). Teoría de la mente, reconocimiento facial y procesamiento emocional en la esquizofrenia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 4(1), 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2010.11.005>
- Rosales Jiménez, J. J. (2013). Habilidades sociales. McGraw-Hill España.
- Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 56(1), 13-21.
- Ruiz, P. y Esteban R. F. C. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-211. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9>
- Software IBM SPSS (2020). SPSS [Computer Software] Retrieved from <https://www.ibm.com/es-es/analytics/spss-statistics-software>
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.
- Tomás, A. (1995). Escala de evaluación de habilidades sociales. *Biblioteca de psicometría*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/37172809/ESCALA\\_DE\\_EVALUACION\\_DE\\_HABILIDADESSOCIALES\\_BIBLIOTECA\\_DE\\_PSIOMETRIA](https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADESSOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSIOMETRIA)
- Zabala, M. L., Richard's, M. M., Breccia, F. y López, M. (2018). Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes. *Pensamiento psicológico*, 16(2), 47-57. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-2.retm>
- Zell, E., Krizan, Z. y Teeter, S. (2015). Evaluating gender similarities and differences using metasynthesis. *American Psychologist*, 70(1), 1-50. <https://doi.org/10.1037/a0038208>