

# **UNIVERSITAT JAUME I**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES**

**UNIDAD PREDEPARTAMENTAL DE PSICOLOGÍA  
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN, SOCIAL Y  
METODOLOGÍA**

**TESIS DOCTORAL:**

**EL RECHAZO ENTRE IGUALES Y LA COMPRENSIÓN  
INFANTIL DE LOS ESTADOS MENTALES**

Presentada por:

Lidón Villanueva Badenes

Dirigida por:

Dra. Rosa Ana Clemente Estevan

Dr. Francisco J. García Bacete

Castellón, Octubre de 1998

# **“El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de los estados mentales”**

**Tesis doctoral presentada por Lidón Villanueva Badenes  
Septiembre, 1998**

El hecho de comprender que los demás poseen una mente diferenciada de la nuestra, el saber inferir estados mentales y emociones de los demás y así predecir y explicar su conducta, parece lograrse sobre los 3-4 años (Perner, Leekam y Wimmer, 1987). Pero lo más importante en nuestro caso es el hecho de que esta comprensión de los estados internos de los demás es un aspecto muy importante de las relaciones sociales (Harris, 1989; Leslie, 1988). Teniendo esto en cuenta, es paradójico que la investigación sobre este tema no analice a determinadas poblaciones que presentan déficits en sus relaciones con sus iguales (como son en este caso los sujetos rechazados). No obstante, cabe citar la excepción del estudio del autismo en relación con la teoría de la mente (Happé, 1994; Flethcher et al., 1995). Por todo esto, pensamos que podría existir una relación entre las características cognitivas y socioemocionales de los sujetos rechazados y los presupuestos de la teoría de la mente.

Tal como predicen algunos autores (Frith, 1994) se espera que la actuación en tareas que impliquen comprensión de las creencias, de las intenciones y de las emociones de los demás, esté íntimamente relacionada con el nivel de competencia social diaria. Por lo tanto, los niños que ejecuten estas tareas con éxito, presentarán mayores niveles de adaptación social. Con el fin de probar esta posible conexión, se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis referidas al aspecto cognitivo (creencias):

1. Los sujetos con pobres relaciones con sus iguales presentarán mayores dificultades ante la tarea de la creencia falsa y la de engaño, la cual implica la capacidad cognitiva de comprender y manipular los estados mentales de los demás.

Hipótesis referidas al aspecto comunicativo (intención):

2. Los sujetos con pobres relaciones con sus iguales mostrarán mayores dificultades ante la comprensión de frases no literales, que implican el reconocimiento de la intención del emisor.

Hipótesis referidas al aspecto emocional (emoción):

3. Los sujetos con pobres relaciones con los iguales exhibirán mayores dificultades ante tareas que impliquen el reconocimiento de las emociones de los demás y una toma de perspectiva afectiva.

Respecto a las características cognitivas, los sujetos rechazados no parecen tener una peor actuación que el resto de grupos sociométricos a la hora de entender los estados mentales de los demás (tarea de falsa creencia), aunque sí empeora su actuación a la hora de manipular estos estados mentales de los demás para conseguir sus deseos (tarea de engaño). Respecto a los aspectos comunicativos, los sujetos rechazados parecen comprender peor cual es la intención del hablante, sobre todo si esta intención resulta contradictoria con otro tipo de mensajes, como por ejemplo, la expresión facial, el contexto... El nivel de comprensión de las emociones y sus causas no arroja ninguna diferencia entre el sujeto rechazado y el resto de los grupos sociométricos. Por lo tanto, podría concluirse que el tipo de interacción que presentan los sujetos rechazados parece condicionar su comprensión de determinadas habilidades mentalistas, como por ejemplo, el engaño o los aspectos intencionales de la comunicación.

## **“Peer rejection and child understanding of mental states”**

**Doctoral thesis presented by Lidón Villanueva Badenes  
September, 1998**

Understanding of other people's minds and prediction about other people's actions seems to be achieved by 3-4 years old (Perner, Leekam and Wimmer, 1987). However, the most important aspect comes from the fact that this understanding seems vital in social relationships. Taking this into account, it seems paradoxical that research into this topic does not analyse samples with social deficits (as peer-rejected children). However, there is the exception of autism studies in relation to theory of mind (Happé, 1994; Flecther et al. 1995). All these data lead us to think about a possible relationship between peer-rejection and theory of mind assumptions.

Therefore, as predicted by researchers (Frith, 1994), we expected that performance in tasks involving beliefs, emotions and intentions, will be linked to level of social competence. Children who act successfully in these kind of tasks, will present higher levels of social competence. In order to check this possible relationship, we put forward the next hypothesis:

Hypothesis referring to the cognitive aspects (beliefs)

Subjects with desadaptative relations with peers will present low scores on the false belief task and the deception task. Both tasks imply the cognitive ability to understand and manipulate others mental states.

Hypothesis referring to the communicative aspects (intentions)

Subjects with poor relations with peers will present low scores on non literal phrases understanding, such as ironies, lies, white lies, etc. This kind of tasks imply the recognition of the speaker's intention.

Hypothesis referring to the emotional aspects (emotions).

Subjects with poor relations with peers will present low scores on emotional tasks and role perspective taking.

Results showed similar performance on false belief task for rejected children in comparison to average and popular children. However, for the deception task, a low performance of rejected children was found. With regard to communicative aspects, peer-rejected children presented a low performance on the understanding of the speaker's intention. This effect was even stronger if the speaker's intention was contradictory with other kind of messages, such as context, facial expression, etc. Emotion's understanding did not show any difference between peer-rejected children and the rest of sociometric categories. Therefore, we can conclude that perhaps peer-rejected children present a kind of interaction that limits their understanding of mental states, specifically their understanding of deception and intentional aspects of communication.

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi padre, por apoyarme siempre.

A mis hermanos, Carlos y Alejandro, por disfrutar tanto de la vida conmigo.

A Adrián, por la agradable complicidad.

A mis tutores, Rosana y Francisco, por hacerme disfrutar con mi trabajo.

Gracias a todos por quererme y ayudarme.

*Somos nuestra infancia*

(Lyotard)

# ÍNDICE

## I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: La naturaleza de los fenómenos mentales frente a los fenómenos físicos.....	7
1.1. La diferenciación infantil entre los fenómenos físicos y los fenómenos mentales .....	7
1.2. Un fenómeno mental especial: la mente.....	15
CAPÍTULO II: Las propuestas teóricas sobre la comprensión de la mente	23
2.1. Las teorías postpiagetianas .....	26
2.2. Propuestas teóricas cognitivas.....	27
2.2.1. La teoría-teoría.....	27
2.2.2. Las teorías modulares .....	35
2.2.3. Las teorías procedurales .....	41
2.3. Propuestas teóricas socializadoras.....	42
2.3.1. Las teorías de la simulación y la experiencia .....	42
2.3.2. Las teorías de la socialización .....	51
2.4. El caso especial del autismo .....	68
CAPÍTULO III: Los estados mentales. Su conceptualización.....	76
3.1. Las creencias .....	77
3.1.1. La comprensión de las creencias falsas .....	79
3.1.2. ¿Por qué fracasan los niños de 3 años en la tarea de creencia falsa?87	
3.1.3. La comprensión de las creencias de segundo orden.....	92
3.2. Los deseos y las emociones.....	96

3.2.1. Conceptualización de los deseos .....	97
3.2.2. Conceptualización de las emociones .....	97
3.2.3. Las emociones secundarias y las emociones contradictorias ...	101
3.2.4. La regulación emocional.....	103
3.3. Las intenciones .....	106
3.3.1. Las intenciones en la comunicación lingüística .....	108
3.4. El engaño como la capacidad donde se reúnen creencias, deseos y emociones, e intenciones .....	119
3.4.1. El desarrollo evolutivo del engaño .....	123
3.4.2. Relación del engaño con otras variables.....	129
3.5. A modo de resumen.....	131
 CAPÍTULO IV: El rechazo entre iguales y su relación con la comprensión de la mente .....	 139
4.1. Conceptualización y principales modelos explicativos.....	149
4.2. Correlatos más importantes del rechazo entre iguales .....	164

## **II PARTE EXPERIMENTAL**

Planteamiento general de la investigación .....	174
---	-----

 CAPÍTULO V: Estudio I: Influencia de las variables control en las tareas de comprensión de la mente y en el estatus sociométrico.....	 177
---	---------

5.1. Objetivos e hipótesis.....	177
5.1.1. Hipótesis sobre las variables control que influyen en la comprensión de la mente por parte del sujeto .....	179

5.1.2. Hipótesis sobre la relación entre las variables control y la variable estatus sociométrico.....	180
5.2. Descripción de la muestra .....	180
5.3. Instrumentos .....	182
5.4. Procedimiento.....	189
5.5. Resultados.....	193
5.5.1. Actuación general de la muestra en las tareas de comprensión de la mente .....	193
5.5.2. Relaciones de las variables control con las tareas de comprensión de la mente.....	196
5.5.3. Relaciones de interacción de las variables control con las tareas de comprensión de la mente .....	207
5.5.3.1. Interacción del cociente intelectual general y verbal (C.I. y C.I.V.) con el resto de variables	207
5.5.3.2. Interacción de la edad cronológica con el resto de variables	213
5.5.3.3. Interacción del género del sujeto con el resto de variables	219
5.5.3.4. Interacción del autoconcepto con el resto de variables...	221
5.5.4. Características de la variable estatus sociométrico y relación con las variables control.....	224
5.6. Conclusiones.....	234
5.6.1. Actuación general de la muestra.....	234
5.6.2. Influencia de las variables control en la comprensión de la mente	236
5.6.3. Relación de las variables control con el estatus sociométrico..	248
CAPÍTULO VI: Estudio II: Relación entre comprensión de la mente y estatus sociométrico .....	257
6.1. Objetivos e hipótesis.....	257



6.1.1. Hipótesis sobre la comprensión de la mente y las relaciones sociales en el contexto de los iguales.....	258
6.2. Descripción de la muestra .....	259
6.3. Instrumentos .....	261
6.4. Resultados.....	262
6.4.1. Relación de la comprensión de la mente con la comprensión social	262
6.4.2. Análisis de sesgos socio-cognitivos presentes en las tareas .....	270
6.5. Conclusiones.....	272
CAPÍTULO VII: Estudio III: Análisis de factores que influyen en la actuación de los sujetos rechazados .....	285
7.1. Objetivos e hipótesis.....	285
7.1.1. Hipótesis sobre los factores que pudieran estar afectando la actuación de los sujetos rechazados en las tareas de comprensión de la mente .....	286
7.2. Descripción de la muestra .....	287
7.3. Instrumentos .....	288
7.4. Procedimiento.....	291
7.5. Resultados.....	292
7.5.1. Estabilidad del estatus sociométrico .....	292
7.5.2. Actuación general de la muestra en las nuevas tareas de comprensión de la mente.....	294
7.5.3. Factores que pudieran estar afectando la actuación de los sujetos rechazados en las tareas de comprensión de la mente .....	297
7.5.4. Análisis de sesgos socio-cognitivos presentes en las nuevas tareas	303
7.6. Conclusiones.....	306
7.6.1. Estabilidad del estatus sociométrico .....	306
7.6.2. Actuación general en las nuevas tareas de comprensión de la mente	308

7.6.3. Factores que pudieran estar afectando la actuación de los sujetos rechazados en las tareas de comprensión de la mente .....	309
CAPÍTULO VIII: Conclusiones finales y limitaciones .....	319
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	332
10. ANEXOS .....	379
8.1. Tarea de creencia falsa.....	380
8.2. Historias Extrañas .....	381
8.2. Tarea de Emociones.....	389
8.3. Pupil Evaluation Inventory (PEI) .....	394
8.4. Cuestionario de Autoconcepto Piers-Harris .....	395
8.5. Cuestionario de Identificación de sujetos populares y rechazados por parte del profesor .....	399
8.6. Baremos propios de la Escala WPPSI .....	400

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una línea de investigación sobre el rechazo infantil entre iguales y los aspectos cognitivos y sociales de la interacción social, que bajo la co-dirección de la Dra. Rosa Ana Clemente y el Dr. Francisco J. García Bacete, se está llevando a cabo en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universitat Jaume I de Castellón.

Con él se pretende abrir una nueva vía en el estudio del rechazo entre iguales, no ya desde los estudios clásicos sobre los correlatos conductuales del rechazo, sino desde planteamientos basados en aspectos cognitivos y socioemocionales. Los análisis realizados hasta el momento (Villanueva, 1996; García, Villanueva y Sorribes, 1997) demuestran cómo los sujetos rechazados por sus iguales presentan comportamientos externalizantes (agresión, disruptividad, búsqueda de atención), internalizantes (aislamiento social, timidez) y conducta no prosocial, en mayor medida que los restantes grupos definidos por las técnicas sociométricas (populares, medios, ignorados y controvertidos). Sin embargo, la mayoría de los modelos teóricos explicativos coinciden en señalar que estas manifestaciones desadaptadas no son más que el resultado conductual de dificultades previas en el proceso de interacción, principalmente déficits en el procesamiento de la información social (Dodge y Feldman, 1990; Hymel, Wagner y Butler, 1990).

En este sentido, este trabajo pretende plantear la posible desventaja de los sujetos rechazados ante la comprensión de problemas o situaciones interpersonales, en concreto, que impliquen aspectos intencionales de los compañeros. Tal como plantea Harris (1992): "Podemos comprender la emoción ajena sin sentirla, no es

necesario. Podemos comprender las creencias ajenas sin compartirlas". Pero en cualquier caso es necesario comprender al otro. Sin esta comprensión de los estados mentales de los demás, sería imposible que el niño entendiera su propia actividad, la de los demás, y que fuera capaz de coordinar ambas.

En concreto, se aplica el paradigma de la comprensión de la mente (uno de los tópicos más estudiados en el área del desarrollo socio-cognitivo en los últimos años), al sistema de socialización de los iguales, y en especial, al caso del sujeto rechazado. Este paradigma de la teoría de la mente, de corte mayoritariamente cognitivista y clínico, se ha centrado en la comparación de niños normales frente a niños con trastornos graves del desarrollo (autistas), con agudos déficits sociales (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Sodian y Frith, 1992; Happé, 1994a). Sin embargo, apenas se ha analizado otro tipo de poblaciones con problemas de interacción social (por ejemplo, los sujetos rechazados). De la misma forma, el enfoque teórico tradicional en la teoría de la mente ha puesto su mayor énfasis en el déficit cognitivo del sujeto, tratado como un problema evolutivo de inmadurez o de ausencia total de la capacidad. Sin embargo, resulta lógico pensar, tal como plantean Flavell y Miller (1998) que "la comprensión infantil de la mente seguramente influye, y a su vez es influida por la interacción con los iguales, el juego, la amistad, el apego, la persuasión verbal, el proceso de referencia social, la agresión y la autorregulación (pág. 886)".

Desde este enfoque contextual, aunque menos extendido, pero perfectamente válido, ha surgido el enfoque de la socialización de la comprensión de la mente (Dunn, 1988, 1994; Hobson, 1994), según el cual, la mente se construye en cultura, en contexto, y con ayuda de los demás. Así lo expresa Hobson (1995) en el siguiente párrafo:

"la captación conceptual de la naturaleza de las mentes se adquiere a través de la experiencia individual de relaciones moldeadas afectivamente y coordinadas intersubjetivamente *con* otras personas. Los niños pequeños llegan a adquirir conocimiento de los estados psicológicos de las personas porque tienen experiencias subjetivas que se comparten, se oponen o se articulan de algún otro modo con las experiencias (y no sólo con las "conductas") de otros".

Ambas tendencias teóricas se han conceptualizado tradicionalmente como opuestas, debido principalmente a su diferente concepción de la comprensión infantil de la mente: una revolución conceptual alcanzada a los 4 años de edad, y evaluada a través de la tarea de la creencia falsa (enfoque cognitivo), frente a una suave evolución de la interacción social (enfoque de socialización). Sin embargo, en los últimos años se están realizando esfuerzos de unión entre ambos enfoques, combinando tareas experimentales con observaciones naturales (Astington y Jenkins, 1995; Dunn et al. 1991).

Este trabajo, por lo tanto, trasladaría el enfoque de la comprensión de la mente a los sujetos rechazados, pero no desde un enfoque deficitario intrínseco al sujeto, sino desde un enfoque socializador de la comprensión de la mente, ya que entiende que estos sujetos son verdaderos "representantes" de la interacción inadecuada con iguales. Y tal como plantea Dunn (1991), "la comprensión de las intenciones de los demás, y de los estados psicológicos se encuentra íntimamente ligada al desarrollo social y emocional del niño". Por lo tanto, esta falta de interacción social positiva en el sujeto rechazado podría perjudicar su construcción social de la comprensión de la mente. Es decir, se encontraría en

"desventaja" a la hora de recibir los efectos positivos generales de la interacción con iguales; un ejemplo de esta desventaja se reflejaría en el caso concreto de la construcción social de la mente. La comprobación de esta hipótesis sería el objetivo de este trabajo.

Concretamente, para comprobar la calidad de la construcción de la comprensión de la mente en los sujetos rechazados, se analizan tres estados mentales considerados básicos para una adecuada comprensión, predicción y controlabilidad del mundo social. En primer lugar, la comprensión cognitiva de las creencias de los demás (Wimmer y Perner, 1983), es decir, saber inferir sus pensamientos, para así predecir y explicar su conducta. En segundo lugar, la comprensión de las emociones de los demás, aspecto básico para el desarrollo de las relaciones sociales (Harris, 1992). Y por último, la comunicación figurativa, o comprensión de las intenciones del otro, especialmente cuando son comunicadas en lenguaje no literal (Happé, 1994b).

La presentación de este trabajo se ha dividido en dos partes principales: la primera aporta la fundamentación teórica y en la segunda, se presenta el diseño experimental. Dentro de la fundamentación teórica, se pueden distinguir asimismo, cuatro grandes capítulos. En el primer capítulo, se introduce el dualismo ontológico como punto de partida: los fenómenos mentales frente a los fenómenos físicos y el análisis de uno de los fenómenos mentales específicamente humanos, la mente. Además, se realiza un breve repaso a las polémicas surgidas en torno al tema de si existe una teoría de la mente o si por el contrario, el conocimiento del niño no puede considerarse un verdadero cuerpo teórico.

Posteriormente, en el capítulo II se revisan las propuestas teóricas más importantes respecto a la comprensión de la mente. En primer lugar se analiza la propuesta postpiagetiana, de carácter generalista. Posteriormente, dentro de las propuestas más específicas, pueden encontrarse las propuestas de la “cognición fría”: teoría-teoría, teorías modularistas y teorías procedurales; y las propuestas socializadoras: simulación y experiencia, y contextuales: sistema familiar, iguales, etc. Por último, y debido a su capacidad heurística en el campo de la comprensión de la mente, se presenta el caso especial del autismo, así como las dos tendencias explicativas actuales de los déficits psicológicos de estos niños.

Continuando con el capítulo III se comentan los estados mentales producto de la mente humana: las creencias, las emociones y los deseos, y las intenciones, con sus tareas experimentales más representativas. El tema del engaño, requiere un apartado especial, considerándolo como la capacidad donde se ponen en práctica los anteriores estados mentales. Como cierre y resumen de este capítulo, el desarrollo de estos conceptos en el niño, desde los 18 meses, fecha clave debido a la aparición de la capacidad simbólica, hasta los 5 años, donde ya puede considerarse adquirido el grueso de las capacidades mentalistas.

Concretamente, y desde teorías socializadoras de la comprensión de la mente, en este trabajo se desarrolla con más profundidad la influencia del grupo de los iguales, analizando qué es lo que ocurre en la capacidad de comprensión de la mente cuando existen problemas de socialización, por ejemplo, en el caso del rechazo entre iguales. Por ello, en el capítulo IV se comenta la problemática específica del rechazo entre iguales, relacionándola con la comprensión social, y en especial, con la comprensión de la mente. En los dos apartados que componen

el capítulo, se revisan los principales modelos explicativos del rechazo, así como sus correlatos más importantes.

La parte experimental de este trabajo se ha dividido en tres estudios. El primero de ellos trata de explorar la influencia de diversas variables control (cociente intelectual, edad, género, etc.) en la capacidad de comprensión de la mente así como en el sujeto rechazado entre iguales (capítulo V). En el segundo estudio (capítulo VI), una vez controlada la influencia de las variables más importantes que pudieran ocultar la actuación real de los sujetos rechazados, se analiza la relación entre competencia social y comprensión de la mente. Para esto, se compara la ejecución en tareas de comprensión de la mente de los sujetos rechazados frente a los sujetos populares y medios. Por último, el capítulo VII y tercer estudio parte de ciertas limitaciones mentalistas observadas en el sujeto rechazado, planteándose que factores podrían estar afectando su ejecución. Los resultados de cada uno de los estudios se resumen y comentan en el apartado final de conclusiones finales y limitaciones (capítulo VIII).



## **CAPÍTULO I**

### **LA NATURALEZA DE LOS FENÓMENOS MENTALES FRENTE A LOS FENÓMENOS FÍSICOS**

#### **1. 1. La diferenciación infantil entre los fenómenos físicos y los fenómenos mentales**

Nuestra comprensión cotidiana del pensamiento se apoya en una distinción fundamental: los fenómenos externos (físicos y conductuales), por un lado y por otro, los fenómenos internos o mentales. En este sentido, no sería lo mismo un contenido mental como "He tenido un sueño sobre una fiesta", y su entidad real correspondiente: "una fiesta". Esta distinción resulta fundamental para la comprensión de la mente. La razón radica en que un componente básico de la teoría de la mente, que los niños deben adquirir, es el reconocimiento de que las representaciones de los estímulos externos son diferentes de los estímulos en sí mismos, y que en la mayoría de las ocasiones, no existe una correspondencia simple entre estímulo físico y representación interna. El caso más importante se presenta cuando un mismo estímulo físico puede dar lugar a varias representaciones mentales, diferentes e incluso contradictorias. Esta distinción entre el mundo mental y el mundo físico, que es la base de la comprensión de la mente, fue analizada en primer lugar por Piaget.

A pesar de que algunas de sus conclusiones no sean aceptadas hoy en día, Piaget fue el primer autor en investigar la mente en el niño, o al menos, su comprensión de ciertos fenómenos mentales como los pensamientos o los sueños. Sin embargo, no estaba interesado específicamente en lo que los niños pensaban sobre estos fenómenos mentales, sino que su interés se centraba en explicar las

características y la coherencia (respecto a la realidad), del pensamiento del niño en distintos estadios del desarrollo (Astington, 1993). Piaget (1973) utilizó la entrevista para estudiar el pensamiento del niño: "¿Tú con qué piensas?", "¿qué son las ideas?", "¿de dónde vienen los sueños?", "¿Tú puedes ver tus sueños?".

A través de sus estudios, conceptos como animismo, realismo o egocentrismo pueden utilizarse para describir la comprensión infantil de la mente. En este sentido, Piaget (1973) concluyó que antes de los 6 años, los niños no tienen conocimiento de la vida mental, no distinguen entre entidades mentales y objetos físicos reales. Son realistas respecto al conocimiento de los fenómenos psicológicos, y por lo tanto, construyen las ideas como objetos físicos (Wellman, 1990). Esto es lo que Piaget llamó realismo infantil.

El animismo infantil, otro de los conceptos piagetianos importantes, sobre la confusión entre estados mentales y reales, consiste básicamente en dotar de vida, e incluso de actividad mental (pensamientos, emociones, intenciones...), al mundo físico. El último concepto al que se refirió Piaget es el del egocentrismo, o incapacidad para adoptar otra perspectiva que no sea la propia. En realidad, el niño no tiene conciencia de su propia perspectiva, por lo tanto, no puede detectar la subjetividad de su propia experiencia. Sin esta subjetividad, según Piaget (1973), el niño ve sus pensamientos y sus sueños como parte del mundo físico, lo cual le conduce de nuevo al realismo.

Numerosos estudios posteriores han criticado y mejorado los procedimientos metodológicos empleados por Piaget, y a la vez, han demostrado que los niños son más competentes en la diferenciación de fenómenos mentales y físicos, de lo que Piaget había propuesto. Flavell (1992), Flavell, Green y Flavell (1986),

desarrollaron las tareas de distinción apariencia-realidad, en las cuales se presentaba a los niños una esponja que parecía una roca, o un objeto pequeño que parecía grande cuando se le miraba a través de una lente de aumento, etc. Estos autores encontraron que los niños a partir de 4 años eran capaces de distinguir lo que aparecía delante de sus ojos, de lo que realmente estaba delante de sus ojos. Tal como señalan Flavell y Miller (1998), la distinción entre apariencia perceptiva y realidad, conceptualmente es muy similar a la distinción entre creencia falsa y realidad. De hecho, existen pruebas correlacionales apoyando un desarrollo común: los niños que realizan correctamente las tareas de apariencia-realidad presentan una tendencia a realizar correctamente las tareas de creencia falsa.

Wellman y Estes (1986) encontraron que los niños de 3 años podían utilizar criterios conductuales y sensoriales para distinguir objetos reales y objetos mentales. Los niños consideraban las entidades mentales como aquellas que no pueden tocarse ni verse, no pueden ser percibidas por otras personas y suelen tener una existencia fugaz. También Bretherton y Beeghley (1982), encontraron que después de los 2 años, los niños comienzan a utilizar términos mentales como pensar, saber y recordar. En opinión de Wellman (1990), la diferenciación entre entidades físicas y entidades mentales no siempre resulta nítida para los niños. Por esta razón, propone una gradación de las entidades en torno al eje realismo-mentalismo:

- a) Objetos externos reales y presentes.
- b) Objetos externos reales y ausentes.
- c) Objetos externos reales, pero intangibles: aire, humo...
- d) Representaciones físicas: dibujos, fotografías...

- e) Sensaciones internas, personales pero localizadas y asociadas a experiencias físicas y reales, por ejemplo, un dolor de barriga.
- f) Entidades mentales, personales pero inmateriales y de carácter representacional: ideas, sueños...

En otro estudio, Estes, Wellman y Woolley (1989), presentaron a los niños "objetos impostores" (tipo c, según la categorización anterior), que cumplían algunas de las características de las entidades mentales, por ejemplo, no poder tocarse, como en el caso del humo, de las sombras. Sin embargo, los niños de 3 años seguían distinguiendo perfectamente entidades reales de entidades irreales, incluso cuando no se cumplían algunos de los criterios sensoriales. Otros experimentos realizados por Estes et al. (1989) sobre imágenes mentales construidas por el propio niño, muestran cómo los niños consideraban las imágenes mentales como objetos intangibles, invisibles, etc., pero que podían transformarse mentalmente. Su noción de imagen mental difería de la noción de representación física inaccesible, así como de su noción de objeto real.

También Harris, Brown, Marriott, Whittall y Harmer (1991) se cuestionaron la diferencia entre lo real y lo mental, adentrándose en el terreno de la imaginación. Estos autores analizaron las diferencias percibidas por los niños entre un objeto real cotidiano, la imagen de ese objeto real y un objeto imaginado fuera de lo común (monstruos, fantasmas o brujas). Los resultados mostraron que incluso los niños que sentían miedo al hablar de estos objetos imaginados, entendían perfectamente que no eran reales. Según los autores, estos resultados indican que los niños de 3 años ya distinguen sistemáticamente entre fantasía y realidad, aunque tienden a creer en la existencia de lo que han imaginado. En la misma línea, el trabajo de Taylor, Cartwright y Carlson (1993) analiza la distinción

fantasía-realidad que realizan niños que poseen un amigo imaginario. Contrariamente a lo que esperaban (quizás sin tener en cuenta el componente afectivo de este recurso imaginario), Taylor et al. (1993) encontraron que estos niños presentaban la misma ejecución en tareas de distinción fantasía-realidad, que sus iguales que no tenían amigos imaginarios.

Resumiendo, Wellman (1990), uno de los autores del paradigma de teoría de la mente que más ha investigado la diferenciación infantil entre fenómenos mentales y físicos, después de Piaget, ofrece una serie de conocimientos que presentan los niños de 3, 4 y 5 años:

- 1) Los criterios sensorio-conductuales son los principales criterios aportados a la hora de diferenciar objetos reales de los mentales.
- 2) Sin embargo, estos criterios no son considerados como esenciales (caso de los objetos impostores, como por ejemplo el humo).
- 3) Las entidades mentales son consideradas como un acontecimiento privado (otra persona no es capaz de ver la entidad mental de otra persona).
- 4) Las entidades mentales se asemejan a las imágenes, pero son diferentes de las fotografías (tipos de representaciones). Sin embargo, tanto unas y otras son distintas del referente.
- 5) Las entidades mentales pueden darse sobre referentes específicos (una imagen mental de esta taza), o sobre referentes no especificados (una idea sobre un perro).

A la vista de los resultados, puede decirse que la primera comprensión de la mente está caracterizada por un dualismo ontológico, es decir, por la formación

de categorías de objetos existentes en el mundo: mentales y reales. A pesar de la propuesta de Piaget (1973), de que los niños creen que el origen de los pensamientos está en los objetos reales, este hecho no implica que presenten la misma confusión en el estado ontológico de los pensamientos, y por lo tanto, que no puedan diferenciar entre estados mentales y estados reales.

Una de las capacidades en donde se manifiesta más claramente este dualismo ontológico es la capacidad simbólica infantil, considerada (junto con la atención conjunta y la aparición de la intencionalidad), uno de los prerrequisitos más importantes de la comprensión de la mente

En el juego simbólico, los objetos cotidianos se transforman en algo que puede ser completamente diferente a su apariencia real. Esta capacidad de simbolizar demuestra que el pensamiento del niño no está limitado a los objetos de la realidad inmediata, y que puede distanciarse de ellos y representarlos a través de símbolos. Siguiendo a Lillard (1993), en una acertada comparación, el juego simbólico podría ser una zona de desarrollo próximo en la que se desarrollan las habilidades presentes tanto en la comprensión de la mente como en la capacidad simbólica.

Para Leslie (1987), la presencia de simbolismo en el niño es el antecedente de la capacidad de comprender la mente de los demás. La mente, los pensamientos, no pueden percibirse de forma directa, y la utilización de símbolos por parte del niño demuestra que está preparado para concebir un concepto abstracto como es la mente.

No obstante, los niños se aventuran en el juego simbólico sin perder nunca de vista la realidad. Es decir, son capaces de comparar y contrastar la identidad simbólica que han asignado a un objeto, y la identidad real, tolerando la diferencia entre estas dos identidades conflictivas. Tanto Leslie (1987), como Gopnik y Astington (1988) sugieren que, cuando el niño empieza a distinguir entre la apariencia y la realidad de un objeto, esto indica que la mente puede concebir la realidad de muy distintas formas, incluso de formas totalmente opuestas.

Esta capacidad para no confundir la simbología y la realidad la analiza Leslie (1991), a través del ya clásico ejemplo del teléfono y del plátano. Una niña de 2 años observa como su madre habla por teléfono. La niña no sabe qué es un teléfono ni para qué sirve, pero poco a poco, irá construyendo éste y otros nuevos conocimientos sociales. A continuación, la madre finge ante la niña que un plátano es el teléfono, y se lo ofrece para que hable. Leslie se pregunta por qué no existe confusión entre la información real y la simbólica. Su propuesta es que el cerebro cuenta con un mecanismo innato especial, llamado módulo de teoría de la mente, que hace posible que el niño separe la información simbólica de la real.

Por lo tanto, ambas informaciones, la simbólica y la real, son producciones de nuestros sistemas perceptivo y cognitivo. En primer lugar, Leslie (1991) habla de las representaciones primarias, o representaciones exactas del mundo, que comienzan a formarse en la infancia. Pero éstas no son las únicas representaciones, sino que el ser humano también cuenta con las representaciones secundarias o metarrepresentaciones, es decir, las creencias sobre el mundo, las cuales no tienen porqué guardar ningún parecido con la realidad. Según Leslie

(1991), el juego simbólico es la primera señal de que se han puesto en marcha ambos tipos de representaciones. El juego simbólico permite al niño la formación de representaciones secundarias del tipo: "Mi madre está fingiendo que el plátano es un teléfono", evitando así todo tipo de confusiones. Más tarde, aparecen las representaciones secundarias con el verbo "creer": "Creo que esto es...", llamadas específicamente metarrepresentaciones por su carácter recursivo (representaciones de representaciones).

No obstante, existen otros autores (Lillard, 1993; Perner, 1991; Perner, Baker y Hutton, 1994) que no creen en el carácter representacional del juego simbólico, y que critican el concepto restringido que Leslie (1991) posee de la metarrepresentación: una capacidad existente en relación exclusiva a la teoría de la mente. Estos autores defienden el hecho de que los niños de 3, 4 y 5 años entienden el juego simbólico como un acto de "fingir algo", dotado de un guión, y no como un estado mental. De hecho, Lillard (1996) ha demostrado cómo los niños de 5 años clasificaban la capacidad de simular junto a actividades físicas (por ejemplo, aplaudir) en lugar de clasificarla junto a estados mentales (por ejemplo, pensar). Aunque encontraron en sus estudios la conducta de juego simbólico, estos autores pudieron observar que ésta no iba acompañada necesariamente de una comprensión de la mente del otro. Por lo tanto, dedujeron que la afirmación de Leslie (1987) era demasiado extrema, ya que la simple expresión conductual de juego simbólico no debe presuponer la comprensión de la mente del otro.

Sin embargo, Harris y Kavanaugh (1993), en una tarea más naturalista que las de los autores anteriores, observaron que los niños que participaban en el juego simbólico, se guiaban por la comprensión de las creencias y deseos de los demás,



más que por un guión o rutina de juego. La misma asunción parece demostrarse en el trabajo de Connolly y Doyle (1984). Estos autores evaluaron el juego simbólico (a través de observación) y la competencia social (calificación de popularidad contestada por los iguales), de niños de 3-5 años. Los resultados muestran de forma general que los niños que exhibían una mayor frecuencia y riqueza de juego simbólico, eran también aquellos que presentaban mayores puntuaciones en competencia social y popularidad social. Estos resultados se mantenían incluso cuando se controlaba la edad y el nivel intelectual de los niños. Por lo tanto, parece que, si la capacidad de simbolizar es una expresión de la capacidad de comprender la mente, sería lógico pensar que aquellos niños que demuestran una mayor aptitud para simbolizar, también demostrarán una mayor habilidad en comprensión de la mente.

En definitiva, lo que parece ser cierto es que los niños son capaces de diferenciar el carácter mental o físico de los fenómenos a los 3 años de edad (mucho antes de la propuesta de Piaget). También la aparición de la capacidad simbólica, como analogía de la realidad, es temprana en el desarrollo evolutivo, sin embargo, en este último punto sigue existiendo una polémica no resuelta sobre el carácter representacional o no del juego simbólico, y su posible conexión con la comprensión de las creencias de los otros.

## **1. 2. Un fenómeno mental especial: la mente**

Entre todos los fenómenos mentales que el niño comienza a diferenciar respecto a los fenómenos físicos, se encuentra uno de los constructos genéricamente humanos: la mente o el pensamiento.

Según Whiten y Perner (1991), la mente consistiría en estados mentales para los que tenemos expresiones lingüísticas como saber, pensar, sentir, desear, etc. Por lo tanto, la comprensión de la "mente" por parte del niño sería la comprensión de los estados mentales, como las creencias, los deseos, las intenciones, etc. (Leekam, 1993). Esta comprensión de la mente es algo fundamental para la comprensión del mundo social. Flavell y Miller (1998) describen el paradigma de comprensión de la mente como uno de los que más importantes contribuciones ha realizado a la comprensión del desarrollo socio-cognitivo del niño. Con esta comprensión de la mente, los niños pueden comprender las acciones de las personas como productos de estados mentales internos (creencias, deseos, etc.), y por lo tanto, pueden realizar predicciones de la conducta.

Tabla 1: Diferentes nombres para designar a la comprensión de la mente (tomado de Whiten, 1994)

**Etiquetas alternativas o conceptos para una lectura de la mente  
("mindreading")**

Psicología natural (Wundt, 1916)  
Consciencia de los sentimientos de otros compañeros (Thorndike, 1911)  
Imputación de experiencias de primera mano (Lloyd Morgan, 1930)  
Psicología intuitiva (Heider, 1958)  
Intencionalidad de segundo-orden (Dennett, 1971)  
Intersubjetividad (Trevarthen, 1977)  
Teoría de la mente (Premack y Woodruff, 1978)  
Metarrepresentación (Pylyshyn, 1978)  
Razonamiento de la creencia-deseo (Davidson, 1980)  
Psicología natural (Humphrey, 1980)  
Referencia social (Feinman, 1982)  
Lectura de la mente (Krebs y Dawkins, 1984)  
Simulación mental (Gordon, 1986)  
Mentalización (Morton, 1989)  
Percepción de la intencionalidad (Dasser et al. 1989)  
Atribución (mental) (Cheney y Seyfarth, 1990)  
Teoría mentalista de la conducta (Perner, 1991)  
Teoría representacional de la mente (Perner, 1991)

Según Wellman (1990), los niños aprenden así a distinguir entre conducta accidental y conducta intencionada, entre deseos y realidad, y entre la verdad y el engaño. En este sentido, la comprensión de la mente forma parte de la llamada psicología de la creencia-deseo, o psicología cotidiana y natural, de sentido común ("folk psychology"). Este término de comprensión de la mente ha sido construido multidisciplinariamente (filosofía, psicología cognitiva, antropología cognitiva, etc.), de ahí que pueda presentar diversas etiquetas, muchas de ellas cercanas a un significado global y otras, referidas a aspectos más parciales (ver tabla 1).

Por lo tanto, ¿qué utilidades específicas posee esta comprensión de la mente en el mundo social? ¿de qué sirve a los adultos y a los niños? Dentro de la capacidad de predecir nuestro entorno inmediato, la comprensión de la mente de los demás se convierte en un rasgo principal. Según Mitchell (1994), la sofisticación cognitiva creciente que implica la comprensión de la mente está impulsada constantemente por la adaptación a un mundo en constante cambio. Para ejemplificar esta afirmación, comenta el caso de los niños con síndrome de Down, frente a los niños autistas. Los niños Down se presentan como deficientes mentales en la mayoría de los tests de inteligencia, pero sin embargo, realizan correctamente las tareas de comprensión de la mente, y socialmente se encuentran más adaptados e integrados al ambiente. Por el contrario, los niños autistas pueden realizar perfectamente algunas pruebas de inteligencia (puzzles, cubos, etc.), pero fracasan sistemáticamente en las tareas de comprensión de la mente, y presentan una escasa adaptación social.

En concreto, Mitchell (1997), aunque reconoce que la aplicación de esta comprensión es muy amplia, responde a la cuestión de la utilidad de la comprensión de la mente con tres puntos esenciales.

En primer lugar, el tener en consideración los pensamientos y sentimientos de los demás, resulta de gran utilidad en la interacción social. Si no los tuviéramos en cuenta, nuestra popularidad social se vería seriamente afectada, incluso podríamos llegar a adquirir un estigma de rechazado social.

En segundo lugar, la comprensión de la mente de los demás resulta de vital importancia en la formación de amistades y en la elección de pareja, ya que en estos dos temas se realizan juicios que tienen en cuenta tanto el carácter como la mente de los demás.

Por último, la comprensión de la mente nos permite interpretar el sentido de los actos comunicativos de los demás. Gracias a ella, podemos interpretar frases hechas, ironías, metáforas, dejando atrás el sentido literal y profundizando en la intención del hablante.

A partir de este punto, y una vez probada la importancia de la comprensión de la mente, se aborda el debate de si esta comprensión cotidiana y de sentido común que el niño posee, constituye una teoría o no, es decir, ¿se puede hablar de una "teoría de la mente"?

El punto de origen de los planteamientos en defensa de la existencia de una teoría de la mente proviene de la ya clásica pregunta realizada por Premack y Woodruff (1978): "¿Tienen los chimpancés teoría de la mente?", refiriéndose a si poseen

estos la habilidad de atribuir estados mentales a los demás. Para tratar de contestar a esta pregunta, los autores presentaban a Sarah, una chimpancé entrenada en distintos tipos de aprendizajes, una serie de problemas medios-fines. Algunos de los problemas presentados eran los siguientes: un sujeto intentando alcanzar un racimo de plátanos inaccesibles físicamente, un sujeto intentando salir de una jaula cerrada con llave, etc. Ante estos problemas que eran presentados en vídeo, Sarah debía escoger la mejor solución representada en viñetas: un palo para alcanzar los plátanos, una llave, etc. Tras estos problemas siguieron otros más difíciles, no limitados simplemente a la inaccesibilidad física, sino dirigidos a descartar que Sarah estuviera simplemente asociando estímulos con alta probabilidad de presentarse apareados (jaula-llave), o para descartar que Sarah estuviera realizando una predicción de lo que ella realmente haría en esa situación (empatía).

La respuesta provisional de estos autores a la pregunta sobre la posible existencia de una teoría de la mente en los chimpancés es positiva. Esta habilidad presente en los chimpancés ya puede considerarse como una teoría, ya que implica un sistema de inferencias que puede utilizarse para realizar predicciones sobre la conducta de los demás. Sin embargo, a pesar de esto, la mayoría de los autores son cautos a la hora de atribuir capacidades mentalistas a los primates. Las capacidades mentalistas que muestran estos primates son poco frecuentes y no se encuentran generalizadas a todos los individuos de la especie, sino que están muy ligadas a sujetos concretos. El hecho de que ciertas capacidades mentalistas, por ejemplo, el engaño, no sean muy frecuentes, tiene la función de asegurar la estructura social de los primates. Por lo tanto, la no generalización del engaño en los primates, podría tratarse de un mecanismo adaptativo, más que de un factor de capacidad cognitiva de los primates (Martí, 1997).

A pesar de una respuesta positiva a la famosa pregunta, los propios Premack y Woodruff (1978) opinan que los chimpancés quizás resuelvan pruebas de ámbito motivacional, que exigen atribuir deseos, propósitos y actitudes afectivas, pero probablemente fracasen en aquellas tareas que les exijan atribuir estados de conocimiento. En la misma línea, un trabajo posterior de Premack (1988), en el que intentaba comprobar la capacidad de engaño en los chimpancés, le llevó a matizar sus conclusiones anteriores, concluyendo que lo más probable es que los chimpancés fueran capaces de manipular e influir de forma intencional en la conducta de otras personas, pero no en las creencias de otras personas. También Gómez (1991), analizando las capacidades de gorilas criados en contextos humanos, observó que eran capaces de establecer atención conjunta con otra persona hacia un objeto, lo cual sin embargo, no implicaba la atribución de estados mentales a los demás. Karmiloff-Smith (1995) resume estos estudios con especies no humanas de la siguiente forma: los chimpancés, gorilas, y quizás otros animales domésticos, al igual que los bebés humanos, tienen facilidad para utilizar protoimperativas (señalar, mirar, como medio para obtener un objeto a través de una petición no verbal). Sin embargo, la utilización de protodeclarativas requiere algo más: una representación de la realidad, en donde se intenta influir en la atención y pensamiento del otro, más que en su conducta.

A partir del planteamiento de la existencia de una teoría de la mente en los primates, diversos investigadores comenzaron a “tomar prestado” el término de teoría de la mente, esta vez para aplicarlo al desarrollo infantil. En este sentido, antes de cuestionarse cuál es el proceso por el que el niño adquiere la teoría de la mente, o cuál es el momento evolutivo en el que lo adquiere, los investigadores se plantearon una cuestión previa: la existencia o no de una verdadera teoría de la

mente en el niño. En primer lugar, los defensores de la existencia de una teoría de la mente proponen que lo que el niño adquiere a medida que avanza en la psicología cotidiana, es una teoría de la mente. Esto quiere decir que los términos mentales que se utilizan (pensar, querer, saber, etc.), no son arbitrarios ni independientes, sino que son conceptos teóricos que forman parte de un marco más amplio, forman parte de una teoría, con sus reglas y principios (Leekam, 1993).

Otros autores, como Wellman (1990), creen también en la existencia de una teoría de la mente en el niño, y para justificar esta afirmación, parte de la teoría de la mente en el adulto. El razonamiento del adulto presenta tres características importantes que pueden encontrarse en las teorías científicas:

1. - coherencia de conceptos,
2. - distinciones ontológicas entre fenómenos físicos y mentales,
3. - esquema explicativo causal de la conducta humana.

Según Wellman (1990), estos tres rasgos son también evidentes en el razonamiento de los niños de tres años. Por lo tanto, se puede decir que el niño, como el adulto, tiene una teoría de la mente, constituida por leyes y principios mentalistas de sentido común, y que funciona de forma análoga a una teoría científica.

Para Rivière, Sarrià y Núñez (1994), la teoría de la mente sería "un subsistema cognitivo, que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, y que cumple en el ser humano la función de manejar, predecir e



interpretar la conducta". Estos autores citan a su vez a Dennet, quien establece dos criterios básicos para asegurar la presencia de la teoría de la mente:

- tener creencias sobre las creencias de otros, distinguiéndolas de las propias.
- hacer o predecir algo en función de esas creencias.

Muchos otros autores, como Perner, Leslie, Gopnik y Flavell, son también defensores de la existencia de una teoría de la mente en el niño, aunque no compartan todos los supuestos planteados por Wellman. En realidad el mayor debate en el tema de la comprensión infantil de la mente no ha sido qué tipo de teoría de la mente adquiere el niño, sino, primero, si posee esa teoría de la mente, y segundo, cómo se desarrolla esa teoría de la mente.

Por su parte, los defensores de la no existencia de una teoría de la mente afirman que la comprensión de la mente que tiene el niño no es teórica en absoluto. Por ejemplo, Hobson (1991) defiende que esta comprensión no puede ser teórica, ya que la principal fuente de conocimiento que posee el niño tampoco lo es. Según esto, el niño adquiere el conocimiento de los estados mentales directamente de la conducta de los demás, a través de la información proporcionada por la percepción. Otro autor en esta corriente es Johnson (1988), defensor de la simulación, que propone que el niño no necesita una teoría de la mente, ya que sus propias experiencias subjetivas le proporcionan toda la información sobre la mente que necesita. Posteriormente Harris (1991), reelaborando las ideas de Johnson, argumenta que, para comprender lo que alguien está sintiendo o pensando, el niño debe imaginarse en la misma situación y simular los mismos sentimientos, deseos o emociones. Como puede comprobarse, este punto de vista es muy diferente del hilo argumentativo defensor de la teoría de la mente, ya que

este último implica realizar inferencias sobre los estados mentales propios y de los demás, no simulaciones.

Estos dos enfoques contrapuestos que, sin embargo, no resultan incompatibles, tal como demuestra la unión de ambas perspectivas en recientes trabajos (Astington y Jenkins, 1995; Dunn et al. 1991), serán comentadas a continuación con mayor profundidad en el capítulo II.

## **CAPÍTULO II**

### **LAS PROPUESTAS TEÓRICAS SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LA MENTE**

En el estudio general de la comprensión de la mente, parecen existir dos enfoques o tradiciones que cuentan con algunos puntos divergentes (Astington y Olson, 1995): la construcción de la teoría, frente a la construcción social. El primero de ellos sería el enfoque mayoritario, conocido como de la teoría de la mente, mientras que el segundo sería el enfoque del desarrollo social.

El punto principal de debate entre estas distintas explicaciones teóricas para la comprensión de la mente es el hecho de si dicho proceso puede considerarse un sistema conceptual basado en la inferencia o no. Basándose en la clasificación realizada por Rivière et al. (1994), mayoritariamente se enfrentan los enfoques basados en la "intuición" (desarrollo social), frente a los enfoques basados en la "cognición fría" (teoría de la mente). La llamada "intuición", que incluiría factores como la empatía, el afecto y la simulación, es la que otorgaría el acceso a los estados mentales. La "cognición fría" por su parte, concedería la máxima importancia a los procesos inferenciales y computacionales en general. Se trataría en cierta manera de enfoques complementarios: "buscar lo computacionalmente complejo por debajo de lo fenomenológicamente obvio" (Rivière, 1991).

Ambos enfoques resultan interesantes ya que alcanzan conclusiones contradictorias o paradójicas. Chandler, Fritz y Hala (1989) también hablan de dos áreas científicas en la comprensión de la mente: aquellos investigadores que trabajan desde una perspectiva etológica, que defienden pruebas tempranas de una comprensión de la mente; y los investigadores que se limitan a la tarea de la

creencia falsa, centrándose exclusivamente en ella y reservando la comprensión de la mente a los niños preescolares. En efecto, tal como señalan Raver y Leadbeater (1993), el enfoque de la teoría de la mente afirma que el niño llega a comprender las creencias de los demás a la edad de los 4 años (Wellman, 1990; Astington y Gopnik, 1991). En cambio, el enfoque del desarrollo social muestra cómo niños de 2 y 3 años son competentes socialmente con sus iguales, padres o hermanos (Dunn, 1988).

Estas diferencias pueden deberse a varias razones, según estos autores. En primer lugar, la metodología utilizada por ambos enfoques puede ser la responsable. La teoría de la mente utiliza la observación experimental, por ejemplo, en la tarea de la creencia falsa, y pone un énfasis especial en el estudio de aspectos puramente cognitivos: el conocimiento, la percepción, etc. Por su parte, el desarrollo social utiliza la observación en contextos naturales del niño (sistema de iguales, sistema familiar...), y se centra especialmente en el estudio de las intenciones y emociones (frente a las creencias), principalmente debido a que resultan más cercanos a los intereses de los niños.

También la concepción teórica que subyace a cada uno de los enfoques puede ayudarnos a entender las diferencias. El enfoque de la teoría de la mente se basa en el supuesto de que el niño construye una teoría sobre la acción humana que resulta más o menos universal, innata. Este planteamiento es, en cierta forma similar a la adquisición del lenguaje. Desde este enfoque, toda la investigación sobre autismo y teoría de la mente (Baron-Cohen, 1989) enfatiza el papel del innatismo y del desarrollo normal.

Por su parte, el desarrollo social cree en la internalización de la comprensión social, a través de un proceso de socialización. Este constructivismo social ha sido un enfoque con escasa representación a la hora de explicar la comprensión de la mente por parte del niño, exceptuando a Bruner (1990) y a Dunn (1988). La cuestión principal aquí no sería cómo se construyen los conceptos, sino cómo varían estos conceptos a través de diversos contextos sociales y culturales.

Ambos enfoques, el "cognitivo" y el "interpretativo social", no son, sin embargo, incompatibles. Astington y Olson (1995) defienden que la unión de ambas perspectivas es posible y deseable para el futuro de la comprensión de la mente. Otros autores, como Leadbeater y Raver (1995), y Bruner (1995) apoyan también la necesidad de tener en cuenta ambos enfoques, aunque sin llegar nunca a reducir uno por otro. La unión está ya presente en algunos trabajos, al nivel más elemental: el metodológico. Por ejemplo, el trabajo de Astington y Jenkins (1995) combina la tarea de la creencia falsa y la observación de la conducta social en un contexto natural. O bien el trabajo de Dunn et al. (1991), quien conjuga también la tarea de la creencia falsa con la observación de interacciones familiares en contextos naturales. La principal explicación para la complementariedad de los enfoques sería que las tareas experimentales requieren una comprensión más desarrollada que la necesaria para las conductas observadas en contextos naturales, de ahí la diferencia en la edad de ejecución óptima.

A continuación se exponen ambos enfoques, junto a las diversas tendencias teóricas que se pueden identificar en cada uno de ellos. En primer lugar, se presentan las teorías postpiagetianas, con un carácter global que se opone a la especificidad de mecanismos de las restantes tendencias. Posteriormente, del lado

de los teóricos de la teoría-teoría, los sistemas conceptuales, las inferencias o la metarrepresentación, serían los conceptos claves. Las tendencias comprenderían a la teoría-teoría propiamente dicha (Perner, 1991; Wellman, 1990), a las teorías modulares (Leslie, 1988; Baron-Cohen, 1995), y a las teorías procedurales (Shultz, 1991). Mientras, dentro de los enfoques intuitivos o socializadores, existen conceptos importantes, como la experiencia personal, los procesos de simulación e imaginación (Johnson, 1988; Harris, 1992), los afectos y emociones (Hobson, 1994), etc.

## **2. 1. Las teorías postpiagetianas**

A diferencia de las restantes teorías que se comentarán a continuación, las teorías piagetianas son las principales defensoras de un enfoque generalista. Este enfoque basa el desarrollo de la comprensión de la mente en la existencia de mecanismos generales del desarrollo, que intervienen independientemente de los contenidos (Martí, 1997). Se considera que la comprensión social depende inespecíficamente de la acción del niño en relación al mundo social. En este sentido, los principales representantes del enfoque piagetiano: Frye, Tomasello y Russell, coinciden en señalar que la intencionalidad de la acción del niño juega un importante papel en el desarrollo de la comprensión de la mente (Moore, 1996).

En primer lugar, Frye (1991) destaca la importancia de la aparición del pensamiento de medios-fines, para diferenciar el mundo social del mundo no social, ya que considera que los medios se adaptan a los fines, ya sean sociales (dependientes de un significado compartido) o no (no dependientes). Por su parte, Tomasello (1995) se acerca a las posturas de la simulación, ya que

defiende que el niño comprende la intencionalidad en los demás con posterioridad a la propia experiencia de su intencionalidad. Por último, Russell (1995), afirma que las experiencias que proporciona la interacción social resultan de gran importancia para el desarrollo de la comprensión de la intencionalidad propia y de los demás. En ese sentido, la experiencia de la propia intencionalidad es necesaria para comprender la relación del agente con el objeto (físico o mental).

Como puede comprobarse, el aspecto más importante en todos los planteamientos resulta ser la intencionalidad, reconocida tanto en el propio niño como en los demás. Sin embargo, la explicación de la relación entre ambas, la transición del plano individual al social, a pesar de las hipótesis planteadas: observación, establecimiento de similitud por analogía, interacción social, etc., resulta todavía insuficiente.

## **2. 2. Propuestas teóricas cognitivas**

### **2. 2. 1. La teoría-teoría**

Los investigadores defensores de esta propuesta teórica, una de las más productivas en el desarrollo del estudio de la teoría de la mente, establecen una fuerte analogía entre las teorías científicas y la psicología de "sentido común" del niño (Wellman, 1990; Perner, 1991). Evidentemente esto no quiere decir que el niño sea capaz de formular algo en términos teóricos, sino que el niño posee un tipo específico de conocimiento implícito sobre la mente. Con este conocimiento, el niño se beneficia de las dos funciones principales con que cuenta un sistema conceptual: otorgar orden y anticipar la conducta de los demás.

Esta analogía entre teoría científica y la formación de la comprensión de la mente en el niño resulta más clara si se analiza el proceso de formación de las teorías en sí mismas. El desarrollo de una teoría es el resultado de la interacción, de factores estructurales internos a la teoría, y de factores externos a ella. La propia teoría influye en la recogida e interpretación de pruebas, pero a la vez, las nuevas pruebas también modifican aspectos de la teoría. Esta interacción entre formación de la teoría y evaluación de la teoría, dirige el desarrollo del conocimiento en los niños, al igual que guía el desarrollo histórico del conocimiento en la ciencia (Astington y Gopnik, 1991).

Este punto de vista defensor de la teoría-teoría puede parecer muy similar al punto de vista piagetiano, si se substituyen los términos "teoría" por "esquema", y "reinterpretación de las pruebas y formación de la teoría", por "asimilación y acomodación". Sin embargo, ambos enfoques difieren en su concepción del desarrollo, planteando el punto de vista de la teoría-teoría una especificidad de dominios frente a la formulación piagetiana generalista de estadios del desarrollo.

La teoría-teoría predice cambios estructurales generales en la concepción que el niño tiene de la mente. Algunos de estos cambios son fundamentales, como por ejemplo, la aparición de la capacidad simbólica a los 18 meses, que dará lugar a la aparición del lenguaje y del juego simbólico. Otro de los cambios más importantes tiene lugar sobre los 4 años de edad, permitiendo que el niño entienda la conexión causal existente entre la mente y el mundo, y a la vez, permitiéndole entender la representación de una forma distinta (Flavell, 1988; Wellman, 1990; Perner, 1991).



Dentro de este enfoque, destacan las aportaciones específicas de dos autores: Wellman (1990, 1991) y Perner (1991).

En primer lugar, Wellman (1990) defiende que los niños de 3 años poseen una teoría de la mente. De manera esencial comprenden, tanto la naturaleza hipotética (teórica) como causal de la mente. El autor denomina a esta teoría de carácter incipiente, la psicología de la creencia-deseo. Por el contrario, los niños menores de 2 años utilizarían una simple psicología del deseo, que no incluye todavía el concepto de creencia. La característica principal de las creencias es su carácter representacional, pero en los deseos no existe ningún tipo de representación. Lo que requieren los deseos es la existencia de un estado interno, pero dirigido a un objeto externo, por ejemplo: "quiero un helado". Por lo tanto, ¿qué tipo de acciones estarían implicadas en esta psicología del deseo? Según Wellman (1991), los simples deseos pueden hacer que el sujeto realice acciones dirigidas a un objetivo: "quiero un helado, por lo tanto, iré a buscar uno"; y a la vez, propician que el sujeto presente ciertas reacciones emocionales ante la consecución o no de ese objetivo: felicidad, frustración, etc. Wellman y Woolley (1990) comprobaron estas hipótesis en un trabajo en el que los niños tenían que realizar predicciones sobre las acciones y reacciones emocionales de un personaje. Los niños de 2 años predecían acertadamente que el personaje seguiría buscando el objeto que deseaba en las situaciones en las que no encontraba nada, o bien encontraba un objeto sustitutivo, pero que no seguiría buscando en la situación en la que conseguía el objeto deseado. Asimismo, fueron capaces de predecir las emociones del personaje en las distintas situaciones anteriores.

Otra prueba de la existencia de la psicología del deseo en el niño de 2 años se encontraría en el lenguaje natural infantil. Bartsch y Wellman (1995) hallaron que

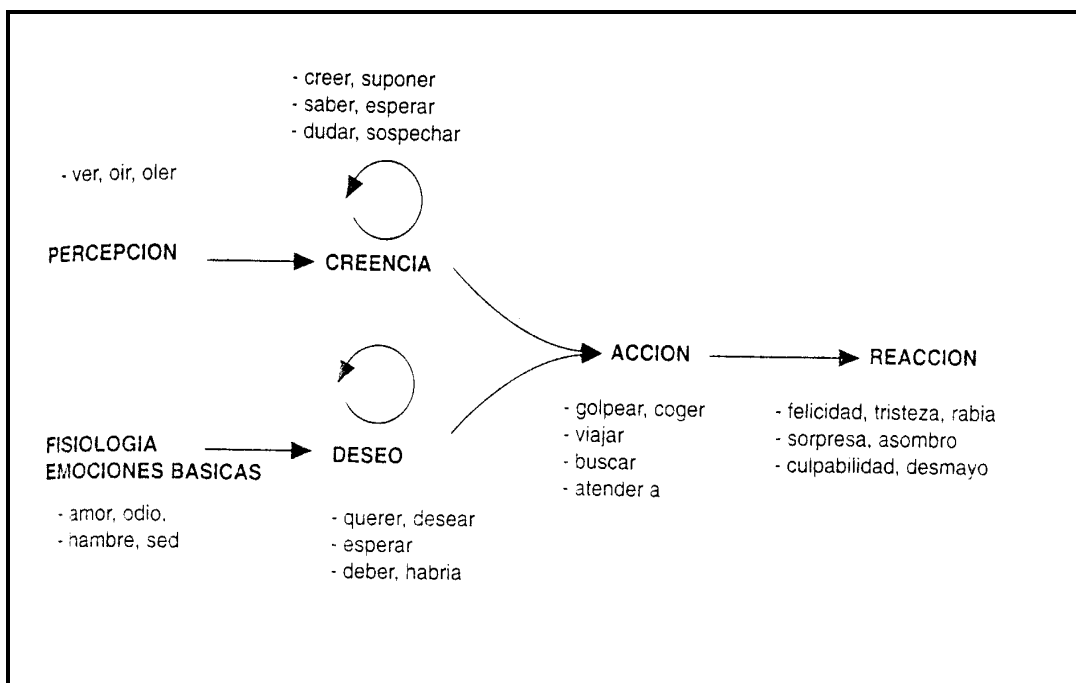
las referencias a deseos en el discurso del niño (querer, desear), eran mucho más precoces que los términos de creencias (creer, saber, comprender). Los términos de deseo estaban presentes incluso antes del segundo año de vida, mientras que los términos mentalistas aparecían a partir de los 3 años.

Por lo tanto, estos estudios parecen indicar que existe una primacía de los deseos en el niño de 2 años, que posteriormente se mediatiza por el carácter representacional de las creencias. Sin embargo, Bennet (1991) realiza una crítica a esta psicología simple del deseo, ya que ni el concepto de deseo, ni el concepto de creencia, pueden explicar por sí solos y de forma independiente, la conducta humana.

La transición de un tipo de psicología del deseo a una psicología de la creencia-deseo, tiene lugar como consecuencia de las contradicciones que progresivamente irán apareciendo en la psicología básica y simple del deseo. Por ejemplo, dos personajes con un mismo deseo pueden llevar a cabo acciones diferentes, debido precisamente a que presentan creencias diferentes. La psicología del deseo comienza a resultar insuficiente para explicar estas contradicciones y el niño realiza así el paso hacia una psicología de la creencia-deseo. En este proceso de transición, Bartsch (1996) plantea un nivel intermedio: entre la psicología del deseo y la psicología de la creencia-deseo, puede encontrarse una psicología del "deseo, entonces, creencia". Es decir, el deseo continúa ocupando el lugar principal en las explicaciones del niño, pero se permite un papel explicativo secundario de las creencias, si los deseos resultan insuficientes.

Esta denominación propia de la psicología creencia-deseo, en realidad es otro tipo de etiqueta para la teoría de la mente, y básicamente estaría compuesta por la tríada: creencias, deseos y acciones. La idea fundamental sería que las personas se implican en acciones ya que creen que estas acciones satisfacerían ciertos deseos. Sin embargo, esta tríada básica se complementa con otro tipo de constructos relacionados, como los estados fisiológicos o emociones básicas (hambre, sueño, amor, odio), y las percepciones (oler, ver, tocar).

Figura 1: Psicología de la creencia-deseo, según Wellman (1990).



Básicamente, las emociones y los estados fisiológicos darían lugar a los deseos, mientras que las percepciones serían la base de las creencias. Estos deseos y creencias conducirían a la acción, la cual al provocar resultados, originaría distintas reacciones (sorpresa, ira, felicidad). Por lo tanto, se podría hablar de dos

tipos de acciones y reacciones: aquellos dependientes de los deseos y aquellos dependientes de las creencias. Además de conducir a la acción, las creencias y deseos presentan una recursividad causal, es decir, por sí solas son capaces de originar otras creencias y otros deseos (representado en la figura 1 por las flechas circulares), (Wellman, 1990).

Esta versión del modelo de Wellman sería, sin embargo, la versión abreviada o simple, ya que no contempla elementos como la intención, el pensamiento o los rasgos de una persona. Es por esto que Wellman (1990) también plantea una versión elaborada de la psicología natural del niño, en la que la tríada creencia-deseo-acción sigue ocupando un lugar central, pero en la que se incluyen además los conceptos de intención y pensamiento, y en la que se incrementan los vínculos y conexiones causales entre los elementos.

Continuando con el desarrollo infantil, Wellman (1990) plantea el progreso en la teoría del pensamiento del niño de 3-6 años, como una transición desde una primera teoría de la copia directa de las representaciones, hasta un conocimiento basado en el procesamiento activo e interpretativo de esas representaciones. La teoría de la copia directa explicaría porqué los niños de 3 años superan algunas tareas de creencias, pero fracasan en las tareas de creencias falsas y fotografías falsas.

Por su parte, Perner (1991), uno de los pioneros en el enfoque de dominios de la teoría de la mente, defiende que el progreso en la comprensión de la mente es en realidad un progreso en la capacidad general de representación. Es decir, que en un primer momento, el niño sólo es capaz de formar modelos mentales simples del mundo. Poco a poco irá manejando modelos múltiples, con situaciones

presentes y pasadas (a la vez), o situaciones reales o fingidas (a la vez). Por esto, el autor plantea tres etapas en el desarrollo infantil de la psicología natural, relacionadas con la evolución de la representación:

1. Sensibilidad innata a las expresiones conductuales de los estados mentales (expresiones faciales y corporales de felicidad, tristeza, etc.). En este nivel (hasta los 18-24 meses), el niño es capaz de comprender los estados mentales únicamente como expresiones externas, en ningún momento internas.
2. Concepción de los estados mentales como la relación entre el mundo físico real y los modelos hipotéticos alternativos a esa realidad (de los 2-4 años). Sin embargo, se trata todavía de relaciones entre dos modelos de realidad, o dos contenidos proposicionales, ya que todavía no ha surgido la actitud proposicional.
3. Utilización de la metarrepresentación, necesaria para comprender la creencia falsa (a partir de los 4 años). Es en este punto cuando el niño llega a diferenciar entre actitudes proposicionales y contenidos proposicionales, y posee una "teoría de la mente representacional".

Es decir, Perner (1991) comienza hablando de una teoría "mentalista" de la conducta o de la situación en los niños pequeños (los estados mentales se interpretan como relaciones con situaciones), para luego pasar a una teoría "representacional" de la mente, que completa a la anterior. En realidad, el niño teórico de la situación es comparable al niño que maneja una simple psicología del deseo (Wellman, 1990)

Esta evolución también puede observarse en las características de los sistemas representacionales. En un nivel primario, las representaciones son sustitutos del mundo real, y por lo tanto, se limitan a un modelo único de realidad. A medida que estas representaciones van haciéndose más y más estables, se desarrollan las representaciones secundarias, con modelos múltiples y complejos, que permiten separarse de la realidad inmediata. Estas, a su vez, proporcionarán la base para las metarrepresentaciones (representación de modelos). Esta formulación plantea por tanto, un período en el que todavía no existe una teoría representacional de la mente como tal, aunque reconozca el carácter teórico y mentalista de esta primera etapa.

Sin embargo, la mayoría de los investigadores en este enfoque no se ponen de acuerdo a la hora de dilucidar si la capacidad simbólica que aparece a los 18 meses conlleva o no una representación de las representaciones, es decir, la metarrepresentación (Astington y Gopnik, 1991). Precisamente este término marca las diferencias principales entre los dos autores más influyentes y representativos de la "cognición fría": Perner y Leslie.

Según Perner (1991), la evolución infantil forma parte de un cambio en el dominio general de la capacidad metarrepresentacional, más que provenir de un cambio en el dominio específico de las actitudes proposicionales. Por lo tanto, no existe tal metarrepresentación, sino que el niño considera las representaciones como algo paralelo a la realidad, haciendo siempre referencia a mundos posibles o hipotéticos, más que al mundo real. La verdadera representación aparecerá a los 4 años (última etapa), con la comprensión de las actitudes proposicionales (postura apoyada también por Karmiloff-Smith, 1995).

Otros autores (Leslie, 1988; Forguson y Gopnik, 1988) defienden que la comprensión de la imaginación, del juego simbólico, necesariamente implican una habilidad para comprender las representaciones. Sin embargo, cada autor explica esta comprensión de las representaciones de forma diferente. Al contrario que Perner (1991), Leslie (1988) defiende la aparición de las actitudes proposicionales a los 18 meses, ya que éste sería el mecanismo responsable tanto del juego simbólico como de la comprensión de las creencias falsas a los 4 años. Por su parte, Wellman (1990) sugiere que los niños de 3 años ya poseen una representación de las creencias, y que al cumplir los 4 años, son capaces de comprender un nuevo tipo de representación, la creencia falsa.

Como puede comprobarse, a pesar de algunas discrepancias, los defensores de este enfoque de la teoría-teoría, muestran acuerdo en lo esencial, como por ejemplo, en la identificación de los dos momentos claves del desarrollo, así como de los mecanismos de cambio.

### **2. 2. 2. Las teorías modulares**

Los defensores de estas teorías argumentan que la comprensión de la mente por parte del niño es innata, y que por lo tanto, los procesos de maduración generales son responsables de los cambios en la conducta y el lenguaje (Astington y Gopnik, 1991). Por lo tanto, las capacidades mentalistas estarían especificadas en el código genético, y su aparición progresiva es el resultado de una maduración del sistema nervioso. No obstante, la característica principal de este enfoque sería su carácter modular. El sistema de procesamiento de la información presenta una "arquitectura", constituida por módulos, cada uno de ellos encargado de un tipo

específico de información (Moore, 1996). Algunos investigadores han sugerido, entre ellos Leslie (1987, 1988), y Baron-Cohen (1995), que existen módulos específicos para el campo de la comprensión social.

Leslie (1987, 1988) defiende que tanto el desarrollo del juego simbólico como la teoría de la mente dependen de una misma habilidad lógica. Sin embargo, el juego simbólico aparece a los 18-24 meses de edad, mientras que la teoría de la mente lo hace a los 4 años. ¿Cómo explicar entonces este vacío de 2 años existente en la resolución de estas tareas? Para tratar de explicar esto, Leslie (1988) comenta las diferencias existentes entre ambas tareas.

En el juego simbólico, una persona que finja que P es algo distinto de lo que es, no cree verdaderamente que P sea ese otro objeto. Sin embargo, una persona que crea erróneamente que P es de otra manera, sí lo cree así verdaderamente (creencia falsa).

Por otra parte, mientras que en el juego simbólico, el modelo mental alternativo a la realidad es inventado y acordado entre los sujetos, en la tarea de la creencia falsa, existe una respuesta correcta o incorrecta, lo cual acrecienta la dificultad.

Además, los significados del juego simbólico se pueden inferir fácilmente, ya que suelen ser explicitados verbalmente o fuertemente sugeridos. Por el contrario, en la tarea de la creencia falsa, no existe tal explicitación, el proceso inferencial es mucho más difícil.

Estas razones explicarían la aparición tardía de la resolución de la creencia falsa frente al juego simbólico. Al igual que comenta las diferencias entre ambas



tareas, Leslie (1988) proclama que existe un profundo isomorfismo entre las tres formas de juego simbólico, y las características de los estados mentales.

1. La sustitución de objetos en el juego simbólico se correspondería con la opacidad referencial de los estados mentales (los cuales no poseen un referente claramente identificado, por ejemplo, podemos conocer algo cuando se nos presenta su descripción, pero podemos no reconocerlo cuando se nos ofrece otra descripción del mismo referente).
2. La atribución de propiedades imaginadas se relacionaría con la no-necesidad de realidad, de verdad (por ejemplo, una persona puede creer algo que no es verdad).
3. El hecho de imaginar objetos se correspondería con la no-necesidad de existencia real (por ejemplo, una persona puede creer en objetos probablemente inexistentes: cuentos, monstruos, etc.).

El modelo final que ofrece Leslie (1988) sobre la relación entre el niño de 2 años "simulador", y el niño de 4 años "que comprende creencias falsas", es el siguiente. El niño de 2 años posee una visión causal del mundo, y de la conducta humana. Las causas pueden ser variadas, pero siempre muy concretas. Los niños de esta edad también poseen representaciones de los estados mentales (utilizadas en el juego simbólico, en algún tipo de actos comunicativos complejos, etc.). Sobre los 4 años de edad, estas dos capacidades, la visión causal y los estados mentales, se unen, con lo cual, los estados mentales pueden ser tanto causa como efecto de la conducta. Como resultado de formar parte del mundo causal, los estados mentales adquieren la propiedad de ser predecibles, fiables y algo sobre

lo que se puede aprender. En resumen, los estados mentales se convierten en reales, sin dejar de ser inmateriales y abstractos.

En un trabajo más tardío, Leslie (1994) defiende que los niños no están adquiriendo una teoría sobre las representaciones mentales, sino que la adquisición de los mecanismos para tratar con objetos agentes y objetos no agentes, depende de la maduración neurológica de varios mecanismos modulares y específicos. Propone que tanto el juego simbólico como la teoría de la mente dependen del desarrollo (a los 18-24 meses de edad), de un módulo especializado en el procesamiento de las relaciones mentales entre agentes y proposiciones, llamado Mecanismo de Teoría de la Mente (ToMM). Este sistema cognitivo se dividiría en tres módulos:

1. El Mecanismo de Teoría del Objeto Físico (ToBy), se desarrolla a los 3-4 meses de edad, y se ocupa de crear representaciones de los objetos basadas en sus características mecánicas. Por ejemplo, reconocer que los agentes poseen una fuente de energía interna que les permite moverse libremente.
2. El primer componente del Mecanismo de Teoría de la Mente (ToMM1), se desarrolla a los 6-8 meses de edad, y procesa información sobre los agentes y las acciones que ejecutan. Este mecanismo permite representar acciones u objetos que se encuentran temporal o espacialmente separados de los agentes, por ejemplo, en las conductas de atención conjunta, referencia social, etc.
3. El segundo componente del Mecanismo de Teoría de la Mente (ToMM2), se desarrolla sobre los 18 meses, y proporciona información sobre los

agentes y sus representaciones mentales. Es por lo tanto el responsable de las metarrepresentaciones.

Aceptando la formulación de Leslie, Baron-Cohen (1995) intenta profundizar en los mecanismos cognitivos de la comprensión social durante el primer año de vida. Según este autor, existen más módulos además de ToMM:

1. El mecanismo detector de la intención (ID), activo al comienzo del primer año de vida, pone en relación a un agente con un objeto, en términos de deseo u objetivo (relación diádica). Un ejemplo de representaciones de este mecanismo sería: "Quiero la taza".
2. El mecanismo detector de la dirección de la mirada (EDD), también activo al comienzo del primer año de vida, pone en relación a un agente con un objeto, pero únicamente en términos de observar o mirar hacia el objeto (relación diádica), por ejemplo: "Mi madre me mira", "Yo veo al gato".
3. El mecanismo de atención conjunta (SAM), se activa hacia el final del primer año de vida, y es el responsable de la atención conjunta. Este mecanismo procesa información generada por ID o EDD, y produce representaciones triádicas, las cuales finalmente son procesadas por ToMM. Un ejemplo de las representaciones procesadas por este mecanismo serían las siguientes: "Veo a mi madre que está mirando a la puerta".

Tanto los mecanismos ID como EDD se encuentran intactos en los niños autistas, ya que en su lenguaje espontáneo se refieren a acciones dirigidas a un objetivo, a

deseos, y pueden detectar cuando les está mirando una persona, etc. Sin embargo, el mecanismo de atención conjunta (SAM) parece no funcionar correctamente en los niños autistas, ejemplificado en la ausencia de protodeclarativas espontáneas. No obstante, Baron-Cohen (1995) plantea que existirían dos subgrupos de autistas: aquellos que presentan déficits tanto en SAM como en ToMM (el grupo más mayoritario de autistas), y aquellos que presentarían déficits en ToMM, pero no en SAM. Este último grupo se encuentra menos investigado, pero se especula con la idea de que sean autistas que han presentado un desarrollo normal hasta los 18 meses, y luego hayan presentado rasgos autistas.

Muy relacionada con este enfoque, aunque sin integrarse totalmente en él, se encuentra la postura de Karmiloff-Smith (1995). Esta autora, tal como indica el título de su libro, defiende un enfoque "más allá de la modularidad". El punto de partida de Karmiloff-Smith (1995) es el argumento de Fodor (1987) sobre la existencia de patrones de interacción social que se desencadenan gracias a los componentes innatos. Por lo tanto, podría existir un módulo especificado genéticamente para el desarrollo de la psicología natural, tal como plantean Fodor (1987), Leslie (1994) y Baron-Cohen (1995). Esta propuesta es modificada por la autora: la psicología natural podría considerarse como un proceso gradual de "modularización". Es decir, la teoría de la mente no tiene por qué estar reflejada en un módulo "encapsulado" y genéticamente especificado, tal como plantea Leslie (1994), sino que resulta lógico reconocer la influencia del contexto socio-cultural en la comprensión infantil de la mente. Es por esto que la autora reconoce dos prerrequisitos sociales de una teoría de la mente: el primero, el reconocimiento de otros miembros de la misma especie (atención selectiva y orientación preferente por caras, movimientos y voces humanas); y el segundo, el

reconocimiento de la interacción social con miembros de la misma especie: atención conjunta, utilización de protoimperativas y protodeclarativas, etc.

Respecto a la especificidad de dominios de la teoría de la mente, Karmiloff-Smith (1995) proclama que la existencia de contenidos y actitudes proposicionales constituye la prueba de esta especificidad, ya que es imposible encontrar una diferenciación tan crucial entre proposiciones en otra área de la cognición humana, incluyendo el lenguaje. Dada esta especificidad de dominios, puede decirse que la teoría de la mente no depende del dominio general de la representación, tal como planteaba Perner (1988, 1991). Sin embargo, la autora está de acuerdo con él en el hecho de que la teoría de la mente incorpora un enfoque general representacional que va más allá de las actitudes proposicionales. Como ejemplo, Karmiloff-Smith (1995) cita el caso de los niños autistas: estos no presentarían un déficit en la capacidad general de metarrepresentación, sino un déficit en la capacidad específica para establecer representaciones basadas en actitudes proposicionales, pertenecientes al dominio de la teoría de la mente.

En definitiva, lo que esta autora está proponiendo es una fusión entre dos enfoques, el constructivismo de Piaget y el nativismo de Fodor, ya que defiende que una buena teoría de la cognición humana debe apoyarse en ambos enfoques. Las preguntas básicas serían: ¿qué puede ofrecerle la psicología cognitiva a la psicología evolutiva?, y a la inversa, ¿qué puede ofrecerle la psicología evolutiva a la psicología cognitiva?

### **2. 2. 3. Las teorías procedurales**

Mayoritariamente este enfoque atribuye el desarrollo de la comprensión de la mente a aspectos de la "cognición fría", en particular a las habilidades de procesamiento de la información. La comprensión de la mente por parte del niño es considerada como una parte del desarrollo general del lenguaje y de la cognición. Shultz (1991) defiende que el niño necesita procedimientos, modelos, que le ayuden a razonar específicamente sobre los estados mentales. Según este autor, estos modelos podrían ser simulados por ordenador, aspecto que implicaría necesariamente una detallada descripción de estos mecanismos. Por lo tanto, no se trataría tanto de adquirir conocimiento o experiencia, como de enriquecer un mecanismo computacional, que sería el encargado de juzgar la intencionalidad de las acciones. De este modo, los cambios y mejoras de los mecanismos generales del procesamiento de la información, y de los mecanismos de memoria o capacidad computacional, serían los responsables directos de mejoras y avances en la comprensión de la mente.

Desde esta concepción, tal como afirman Whiten y Perner (1991), podría ser posible la construcción de un robot con el que interactuaríamos de forma natural, ya que tendría "instalada" una comprensión de la mente. Mientras se especula sobre este futuro de ciencia ficción, los avances en este enfoque se limitarían al diseño de conexiones más refinadas entre ser humano y ordenador, con la construcción de programas informáticos ajustados a la mente de la persona que los utiliza.

Más centradas en las aplicaciones metodológicas, Astington y Gopnik (1991) exponen el diseño necesario para discriminar si la comprensión de la mente se basa en conceptos o en mecanismos computacionales. El diseño consiste en variar las demandas de procesamiento de la información de una tarea,

manteniendo constante el contenido conceptual de la misma; o al revés, variar los contenidos, manteniendo constantes las demandas computacionales. Hasta la fecha, los resultados han sido contradictorios (Siegal y Beattie, 1991; Lewis et al. 1994; Wimmer y Hartl, 1991). Aunque parece existir un efecto facilitador en ciertas tareas específicas cuando las demandas computacionales se rebajan, este efecto no es generalizable a todas las tareas de comprensión de la mente.

## **2. 3. Propuestas teóricas socializadoras**

### **2. 3. 1. Las teorías de las simulación y la experiencia**

Los autores de este grupo de teorías (Johnson, 1988; Harris, 1991; Hobson, 1991), no pueden identificarse dentro de los enfoques de la "cognición fría", ya que incluyen aspectos experienciales y afectivos del niño, encontrándose por lo tanto, más cercanos al enfoque socializador. Defienden el hecho de que el niño llega a comprender la conducta humana a través de su propia experiencia. La comprensión del niño sería intuitiva, en lugar de teórica. Por lo tanto, el niño no desarrolla una teoría de la mente, un sistema conceptual organizado, sino una experiencia fenomenológica (Rivière, Sarrià y Núñez, 1994). A través de la introspección, toma conciencia de sus propios deseos, creencias y sentimientos, y puede utilizar esta conciencia para comprender a los demás.

En este sentido, Wimmer y Weichbold (1994), aunque más cercanos al enfoque teoría-teoría, argumentan que el dominio de las tareas de creencia falsa y otras tareas se encuentra mediatizado por la comprensión creciente de cómo los pensamientos son provocados por inputs de información, y no tanto por la comprensión de la naturaleza representacional de la creencia.

Uno de los autores más citados en este grupo de teorías es Trevarthen (1982). Este autor defiende que el concepto de "intersubjetividad primaria", o primeros intercambios expresivos entre los bebés y los adultos, está relacionado con la capacidad de comprender la mente de los demás.

Hobson (1991) propuso la vía de las emociones y los afectos (frente a las inferencias) como el camino de acceso intersubjetivo, ya que atribuir "mentalidad" es "dar carácter de persona". Es decir, los niños obtienen el concepto de mente a partir de su experiencia con las personas. En este sentido, Hobson (1995) cita el ejemplo de un paciente diagnosticado con síndrome de Asperger (condición cercana al autismo), que poseía condiciones cognitivas impresionantes, pero que sin embargo, no era capaz de establecer relaciones interpersonales ni de comprender qué era un amigo. Todos los esfuerzos dirigidos a ayudarlo a entender el significado de la palabra "amigo" fracasaban. Según este autor, el fracaso era lógico, ya que es imposible llegar a conocer lo que es un amigo a base de observación, desde fuera. Para comprenderlo, el sujeto debería implicarse en experiencias sociales, de amistad, tener intercambios recíprocos, compartir un ámbito emocional... Esta construcción del concepto de "amigo" es similar a la construcción del concepto de "persona" o de "mente". La construcción necesita de los demás, de sus experiencias sociales diarias, para llegar a adquirir conceptos sobre las emociones, las creencias, las intenciones y los deseos de los demás. Desde este constructivismo, Hobson (1991) defiende que el niño primero posee una percepción de las actitudes de los demás, para más adelante pasar a una interiorización de la naturaleza de los estados mentales.



Comenzando con el primero de los elementos característicos de su teoría, las actitudes pueden ser mentales o corporales. Estas actitudes que percibe el niño se forman en procesos de contacto emocional, de coordinación interpersonal entre el niño y su cuidador (formatos de atención y acción). Sería lo que Trevarthen (1979) denominó intersubjetividad primaria. Estas primeras actitudes se refieren principalmente a diferentes sentimientos (tristeza, miedo, amor...), pero, ¿qué ocurre con las actitudes proposicionales, aquellas que se refieren a fingir, creer, conocer, etc.?, ¿cómo se adquieren? Según Hobson (1994), hacia el final del primer año aparece el "triángulo relacional", que se refiere a la relación persona con persona, en referencia a un objeto (intersubjetividad secundaria, según Trevarthen, 1979). Ejemplos de este "triángulo relacional" tendrían lugar cuando el niño busca la aprobación del adulto para aproximarse o tocar un objeto (procesos de referencia social), cuando utiliza señales deícticas para indicar un objeto, etc.

La identificación de actitudes diádicas y triádicas con actitudes emocionales constituye el primer paso para lograr posteriormente el concepto representacional de la mente, en niños de 3-4 años de edad. La transición de uno a otro estadio se realiza a través del desarrollo en el niño del concepto de persona. El niño se da cuenta de que las personas poseen cuerpo y mente. A partir del concepto de persona, Hobson (1994) habla de tres tipos de avances en el niño:

1. El niño se da cuenta de que las personas otorgan significados a los objetos y situaciones.
2. El niño se da cuenta de que él/ella mismo/a pueden otorgar nuevos significados a los objetos y situaciones, por ejemplo, en el juego simbólico.
3. El niño alcanza la "conciencia autorreflexiva", a través de la introspección.

En este sentido, la conciencia de la existencia de las mentes de los demás es un prerrequisito para la adquisición de la propia autoconciencia. Se ha producido la interiorización de los procesos mentales. El propio Hobson reconoce la similitud de su punto de vista con el de Vygotsky (1979): los procesos interpersonales se transforman en procesos intrapersonales. Posteriormente a esta interiorización, el niño pasará a apreciar actitudes concretas, y por lo tanto, a comprender las creencias falsas, por ejemplo. El niño observará que, en su caso y en el de los demás, tener éxito en una acción depende de si la persona mantiene un punto de vista "correcto" o "verdadero", sobre la realidad.

Para conseguir esta conciencia sobre las mentes de los demás, y por lo tanto, de la propia mente, construida en el seno de la interacción social, el niño necesita algo muy importante: la habilidad de ver. Es por esto, que el área de la percepción está considerada como uno de los precursores más importantes de la comprensión de la mente. A este respecto, Minter, Hobson y Bishop (1998) evaluaron la comprensión de creencias falsas de un grupo de niños ciegos de nacimiento de 4-9 años, con inteligencia normal. Estos autores hipotetizaban que la ejecución de los niños ciegos en estas tareas sería peor que la de los niños videntes con la misma edad y habilidad lingüística. Esta predicción se basaba en estudios que encontraron que la atención visual conjunta entre un niño y sus iguales puede constituir un precursor de la comprensión de la mente (Mundy y Sigman, 1989), y en otros estudios en los que se apreciaban retrasos específicos en niños ciegos, en toma de perspectiva psicológica, evaluación de transgresiones morales, juicios sobre lo que otra persona está sintiendo, etc. Además, Brown, Hobson, Lee y Stevenson (1997) encontraron que tanto los niños ciegos de nacimiento (por la falta de visión), como los niños autistas (falta de conexión

afectiva y de identificación con los otros), presentaban problemas a la hora de conceptualizar los estados mentales de los demás, en el juego simbólico y en el lenguaje.

También existen pruebas de que a la edad de 8 años, los niños parecen tener la competencia necesaria para "leer la mente en la cara de las personas", es decir, adivinar aquello que alguien está sintiendo o pensando, en una amplia gama de estados mentales, ya sean cognitivos o afectivos (Baron-Cohen, Rivière, Cross, Fukushima, Bryant, Sotillo, Hadwin y French, 1996).

Todos estos resultados parecen indicar que los niños ciegos quizás presenten dificultades al conceptualizar los estados mentales de otras personas. Esto fue lo que finalmente pudieron comprobar Minter et al. (1998): los niños ciegos presentaban una peor actuación en tareas de comprensión de la mente (objeto inesperado y cambio inesperado de objeto). La explicación, según los autores, puede encontrarse en que la falta de experiencia visual compartida puede influir en la conducta comunicativa de los adultos que se relacionan con los niños ciegos, restringiendo el tipo de información necesaria para la comprensión de los estados mentales. Sin ninguna duda, con este tipo de población se resalta la importancia de la percepción en la comprensión de la mente.

En resumen, la propuesta de Hobson (1994) afirma que la concepción infantil de la mente se basa en formas preconceptuales de comprensión interpersonal, las cuales dependen de capacidades innatas para percibir y reaccionar ante las actitudes de los demás.

Rivière et al. (1994) plantean las semejanzas entre los enfoques de Trevarthen y de Hobson: ambos sitúan los fundamentos de la comprensión de la mente en una fase muy anterior a la comprensión cognitiva, concretamente en los aspectos afectivos y emocionales. Además, Rivière et al. (1994) creen que este enfoque ofrece dos ventajas importantes: en primer lugar, se encuentra en una mejor posición para explicar la génesis del sistema mentalista (al ser las emociones y los afectos los aspectos evolutivos más primarios); en segundo lugar, permite comprender mejor el origen de los significados de los conceptos (origen interno, generado por las experiencias personales). No obstante, estos mismos autores señalan el anticognitismo y el antirracionalismo como las principales desventajas de este enfoque.

Finalmente, Johnson (1988) sugiere que lo que los niños evidencian y registran es la experiencia del pensamiento, no un conocimiento elaborado del mismo, y en ningún caso una teoría. Según este autor, los niños tienen experiencias fenomenológicas conscientes, estructuradas, de tipo intuitivo, que mediante actividades de simulación, le permite realizar predicciones de la conducta de los demás. Los niños proyectan sus propios estados de pensamiento en los demás, por lo tanto, estarían limitados en su comprensión del pensamiento por el carácter de sus experiencias personales de "primera mano". Sin embargo, pueden hacer un uso eficaz de su experiencia consciente para comprender la experiencia de los demás.

El enfoque integrador de la perspectiva de Johnson (1988), está representado por Harris (1991), quien extendió la utilización de la simulación y la imaginación al campo de las emociones. Sin embargo, este autor en ocasiones está considerado como un representante del enfoque de la construcción social de la mente y del

papel de la experiencia, y en otras ocasiones, es incluido dentro de la rama cognitiva de la teoría de la mente (Liverta-Sempio y Marchetti, 1997).

Según este autor, el niño no predice la conducta de los demás llevando a cabo predicciones teóricas e inferencias, sino simulando o imaginándose a sí mismo en esa situación, en un tipo de razonamiento analógico. Por ejemplo, en la realización de la tarea de la creencia falsa, el niño no trata de inferir, a partir de las creencias del personaje, cual será su conducta, sino que trata de imaginarse a sí mismo en esa situación, simulando sus creencias, deseos y emociones, para así llegar a una posible pauta de acción del personaje. Esta propuesta de Harris (1991) ya fue planteada en su momento por Premack y Woodruff (1978), como explicación a la ejecución de la chimpancé Sarah en los problemas medios-fines planteados. Premack y Woodruff (1978) creen importante resaltar que la propuesta de la teoría de la mente y la propuesta de la "empatía" no son incompatibles, sino que en parte son idénticas. Según ellos, la única diferencia radica en que la propuesta de la empatía no exige que el animal haga inferencias sobre el nivel de conocimientos de otro individuo; en este sentido, se trataría de una teoría de la mente limitada al ámbito de las intenciones.

Ampliando la propuesta de Premack y Woodruff, Harris (1991) concibe el mecanismo de simulación, de imaginación, como una capacidad global que evoluciona con la edad hacia una mayor complejidad y flexibilidad:

1. En el primer año de vida, el niño puede reproducir en su interior las intenciones de los otros ante una meta presente.

2. En el segundo año, el niño ya realiza atribuciones, siempre con metas presentes. La capacidad de simulación también comienza, pero de forma muy ligada a la realidad y a lo presente.
3. En el tercer año, la simulación pasa a ser imaginación, mostrando algo de independencia respecto a lo presente y a lo inmediato.
4. En el cuarto año, la capacidad de imaginar se flexibiliza, siendo capaz de simular objetivos contrarios a lo que se percibe. Esta sería la demanda imaginativa de la tarea de la creencia falsa (Rivière et al. 1994).

Esta flexibilidad en la capacidad de imaginar, alcanzada a los 4 años, es el elemento deficitario que explica el problema autista, en donde se hace patente la incapacidad para desligarse del contexto presente, de lo concreto e inmediato. Según Harris (1991), combinando resultados de varios trabajos, en un grupo de autistas de 5-6 años de edad mental, un 45 % realizaría correctamente una tarea de juicio emocional, un 28 % resolvería la tarea de creencia falsa de primer orden, y ninguno de ellos llegaría a resolver la tarea de creencias de segundo orden. En resumen, esto llevaría a pensar que la afirmación de que los autistas carecen de teoría de la mente, es falsa. Lo que ocurre fundamentalmente es que existe un retraso en la adquisición de la capacidad de imaginar y de comprender así la mente de los demás.

Pero, ¿qué tipo de predicciones emanarían de esta concepción? Según Astington y Gopnik (1991), si el niño debe imaginarse y simular sus propios procesos para comprender los procesos y acciones de los demás, sería lógico pensar que la comprensión de la propia mente, de los propios deseos, creencias y emociones,

precede a la comprensión de la mente de los demás. Esta predicción se confirma con los trabajos de toma de perspectiva y egocentrismo de Piaget (1973), y en trabajos más recientes, como el de Dunn y Hughes (1998), en donde el niño da cuenta de sus propias emociones de forma más precisa y correcta que cuando informa sobre las emociones de sus padres y amigos. Sin embargo, también pueden encontrarse trabajos en los que se demuestra cómo los niños no son mejores informando sobre sus propios estados mentales que atribuyéndolos a los demás (Astington y Gopnik, 1991).

Otra de las posibles predicciones de este enfoque se basa en el papel de los factores emocionales (Rivière et al. 1994). Si en el proceso de la comprensión de la mente de los demás, se está implicando a la propia mente, sería lógico pensar que los factores emocionales propios influirán en el proceso de simulación, ya fuera con un efecto facilitador o inhibidor.

Esta relación entre los factores emocionales y la simulación se refleja en el proceso de identificación, es decir, cuanto más cercano emocionalmente esté el niño al personaje cuya acción ha de predecir, más fácilmente imaginará cuales serán sus creencias, y cuales sus acciones. Rivière et al. (1994) nombran a la Imaginación y a la Identificación como los elementos claves del modelo de la "doble I", frente al modelo de la "doble T" (teoría-teoría). El sentido de este modelo, según los autores, estaría en la facilidad que presenta su contrastación empírica, aunque sea de una manera indirecta. Es decir, cabe esperar que en una condición experimental en la que se favorezcan los procesos de identificación con el personaje cuya acción se ha de predecir, la ejecución sea mejor que en el caso de que no se prime tal facilitación. En esta línea, Núñez y Rivière (1991) expusieron a un grupo de sujetos a una condición facilitadora (sujeto y personaje

coincidían en género), y a otro grupo de sujetos a una condición inhibidora (sujeto y personaje no coincidían en género), apreciándose una tendencia no significativa a obtener mejor rendimiento de todos los sujetos en la condición facilitadora. En un estudio posterior (Rivière, Barquero, Martín, Núñez y Sarrià, 1992), ampliaron las posibilidades de identificación con el personaje, haciendo coincidir el género, la edad, el nombre y el colegio del personaje, con el del sujeto. Tampoco en este caso se obtuvieron diferencias significativas. Los autores lo atribuyen al hecho de que quizás la mera coincidencia con características personales y físicas (edad, nombre, etc.) sea insuficiente, y se haga necesario facilitar características afectivas y emocionales cercanas al niño. Por contra, también reconocen que la falta de diferencias significativas puede estar demostrando que las destrezas mentalistas son el producto de un sistema conceptual basado en la inferencia.

### **2. 3. 2. Las teorías de la socialización**

Este bloque teórico, al aceptar la influencia del contexto socio-cultural en el origen y desarrollo de la comprensión de la mente, se constituiría en el máximo representante de los enfoques del desarrollo social o basados en la "intuición" (Rivière et al. 1994).

La comprensión de la mente por parte del niño no se basa en el conocimiento, sino en la interacción con los demás. El mecanismo para el desarrollo sería la socialización, es decir, el proceso de aprendizaje de las convenciones sociales y culturales. Siguiendo un ejemplo de Astington y Gopnik (1991), el niño aprendería a razonar sobre los estados mentales del mismo modo que aprende a comer y vestirse de una forma socialmente aceptada. Por lo tanto, puede aplicarse



la asunción de Vygotsky (1979) a los procesos de comprensión de la mente: "los procesos interpersonales se transforman en procesos intrapersonales". Desde esta misma concepción vygotskiana, también resultaría posible analizar la competencia del niño en función de la ayuda adulta, es decir, buscar su zona de desarrollo próximo respecto a los distintos aspectos de la comprensión de la mente. Tal como se comentará posteriormente (ver capítulo III), se ha comprobado la eficacia del "entrenamiento" en comprensión de creencias falsas, aunque siempre desde contextos formales de enseñanza (Gopnik et al. 1994; Slaughter y Gopnik, 1996; Gómez, López y López, 1996).

Desde esta perspectiva, el niño ya no sería un "científico" que se enfrenta a sistemas teóricos cada vez más complejos, sino un "animal joven cuya adaptación pasa por la posesión de las habilidades cognitivo-afectivo-sociales necesarias para relacionarse con los otros", (Liverta-Sempio y Marchetti, 1997). En este sentido, Whiten (1991) substituye el término teoría de la mente por el concepto de "lectura de la mente (mindreading)". Este nuevo término se centraría en el dominio de las capacidades necesarias para enfrentarse, eficazmente al complejo contexto natural en el que habitan los organismos sociales. Como puede comprobarse, esta conceptualización resulta mucho más amplia, y por lo tanto, presenta implicaciones interdisciplinarias. Es por esto que este punto de vista ha sido analizado mayoritariamente desde el campo de la filosofía y la etología, y muy escasamente desde el campo de la psicología evolutiva. Las únicas excepciones en el campo evolutivo han sido Bruner (1990) y Dunn (1988, 1991), quienes analizaron la influencia del contexto cultural y lingüístico del niño en el desarrollo de la comprensión de la mente.

Desde la conceptualización de Bruner (1990), el concepto de “estructura narrativa” del conocimiento psicológico para la comprensión de la mente resulta central. Este autor defendía una estrecha relación entre el desarrollo de la comprensión de la mente, y el desarrollo general cognitivo y social del niño, ya que ambos son desarrollos en contexto. Según Bruner (1990), los logros en la comprensión de la mente alcanzados a los 3-4 años son posibles gracias a una serie de interacciones significativas que se van estructurando en formatos narrativos. Estos formatos serían los mecanismos a través de los cuales la cultura transmite su propio punto de vista sobre los estados mentales apropiados a situaciones determinadas.

Otros autores se acogen también a las estructuras narrativas, o a los guiones, como organizadores del conocimiento psicológico. Por ejemplo, Carrithers (1991) presenta la "narratividad", no como una estricta habilidad lingüística, sino como una capacidad específicamente humana, que constituye la base de la comprensión de la mente. Esta capacidad resulta necesaria para comprender los "personajes" (sus expectativas, intenciones, etc.), y la "trama", que muestra las consecuencias de las acciones. Nelson (1981) habla de los guiones como estructuras que organizan el conocimiento y que permiten crear expectativas sobre la estructura de los acontecimientos. A pesar de que estos guiones son más particulares y menos coherentes que las teorías, presentan la ventaja de proceder de la experiencia inmediata del niño, de sus experiencias de primera mano. En este sentido podría decirse que las explicaciones infantiles sobre los fenómenos mentales serían más parecidas a narraciones, que a teorías (Astington y Gopnik, 1991).

Desde el punto de vista de Dunn (1991, 1994), la comprensión de los estados mentales de los demás es una característica fundamental de la especie humana, que resulta central en las relaciones sociales, así como en las distintas capacidades que se desarrollan a través de estas relaciones: el lenguaje, el pensamiento lógico, el sentido del yo y la seguridad emocional, etc. En coherencia, la autora aboga por incorporar los estudios observacionales naturalistas, para investigar esta comprensión de la mente. Se postula que, si la comprensión de la mente es una capacidad que se adquiere y ejercita en contextos sociales reales, lo natural sería que no se evaluara a través de historietas ficticias con personajes irreales. Además, la autora plantea que a través de estas observaciones podremos conocer mejor los contextos en los que se desarrollan y tienen lugar estas capacidades. Por lo tanto, plantea el análisis de la comprensión de la mente en una amplia gama de conductas del niño, con diferentes compañeros sociales y en diferentes escenarios emocionales: resolución de conflictos, conversaciones sobre estados internos como causa de la conducta, juego simbólico, chistes y razonamiento moral, principalmente. La validez ecológica de su trabajo le lleva a plantear una serie de precursores muy precoces de la comprensión de la mente. Estos precursores son fundamentalmente tres: la predisposición infantil a conversar con los demás sobre los estados internos, el incremento de la conversación causal sobre los acontecimientos, a los 33-40 meses, y el incremento de los argumentos orientados al yo, sobre los 33-47 meses (Dunn, 1994).

Además de estos precursores, la autora llama la atención sobre otras conductas del niño dentro del seno familiar, que demuestran su creciente comprensión de los estados mentales de los demás. En concreto, sobresalen cuatro categorías:

## 1. Los intentos de modificar los estados psicológicos de los demás.

Dentro de esta categoría se encuentran los actos de "tomar el pelo", o intentos del niño de molestar, hacer enfadar, disgustar o divertir a los demás. Estas conductas implican conocer perfectamente qué es aquello que molesta o divierte a cada persona en particular, y esta capacidad parece ser muy precoz, ya que Dunn (1988) encontró que los niños de 2 años ya eran capaces de "tomar el pelo" a la madre y a los hermanos, de forma diferencial y eficaz. A este respecto, Reddy (1991) describe ejemplos de la conducta de "tomar el pelo", en niños de 9-12 meses de edad. Por ejemplo, el niño que ofrece un objeto al adulto, acompañando el ofrecimiento con verbalización y expresión facial seria, para retirarlo inmediatamente con una sonrisa cuando el adulto pretende cogerlo. Según Reddy (1991), esta conducta está relacionada con el engaño, ya que crea unas expectativas falsas en el otro, y junto a otro tipo de comunicaciones intencionales, como por ejemplo las protodeclarativas, demuestra la temprana comprensión infantil de las expectativas y estados mentales de los demás.

También a los 2 años, parecen estar presentes otro tipo de conductas como el consolar a los demás, preocuparse por ellos, ayudarles, lo cual implica un reconocimiento de sus objetivos y deseos y de su frustración posterior cuando estos no se consiguen. Los chistes que los niños de 2-3 años realizan también se basan en expectativas diferentes sobre el conocimiento que comparten con padres o hermanos. Así, los chistes escatológicos o desagradables se dirigían predominantemente a los hermanos, mientras que los dirigidos a los padres se basaban en juegos de palabras, verdadero-falso, etc. (Dunn, 1988). Además, se

ha comprobado la relación directa entre la capacidad de contar chistes y una buena comprensión de la mente (Woodworth, 1993, citado por Dunn, 1994).

## 2. Los comentarios verbales sobre los estados psicológicos.

Esta categoría se refiere a los comentarios explícitos que los niños realizan sobre los estados mentales de los demás, no sólo a nivel de sentimientos (querer, gustar, disgustar), sino a nivel de creencias (saber, recordar, querer decir). A partir del tercer año de vida, se produce un fuerte incremento de estos estados mentales en el discurso narrativo del niño.

## 3. Las excusas, el engaño y la evasión.

La característica principal de las conductas de esta categoría se refieren a situaciones en las que los intereses del niño se encuentran seriamente amenazados, y por lo tanto, debe anticipar las intenciones de padres o hermanos, y generar una salida al problema, quizás a través del engaño. En estas situaciones, las excusas y justificaciones utilizadas por los niños son muy variadas e indican su comprensión de los estados psicológicos de los demás. Por ejemplo, Dunn (1991) cita el ejemplo de una niña de 21 meses que quiere jugar con la pastilla de jabón y cuya madre no la deja. Tras numerosas tentativas de coger el jabón ella misma, le indica a su madre que necesita que la limpien porque se ha hecho caca (lo cual no es cierto).

## 4. La capacidad simbólica.

La capacidad parece ser muy temprana en el desarrollo, ya que en observaciones de juego simbólico en el seno familiar, se comprueba cómo los niños de 18 meses son capaces de compartir un mundo imaginado, e incluso de adoptar papeles. En segundo lugar, en el curso de dicho juego simbólico, suelen producirse comentarios de los estados internos de los personajes. Y por último, Dunn (1991) destaca la estrecha conexión entre las capacidades simbólicas y la conducta de "tomar el pelo", ya sea amistosa u hostil.

Como puede comprobarse, el contexto familiar resulta fundamental en el análisis social de la construcción de la mente. En él aparecen y se desarrollan la mayoría de los precursores de la comprensión de la mente: utilización de protodeclarativas, atención conjunta, juego simbólico, conversaciones familiares sobre estados internos, etc.

Precisamente uno de estos precursores, las conversaciones sobre estados internos y su papel causal en la conducta, ha sido uno de los más estudiados desde esta perspectiva. Dunn, Brown y Beardsall (1991) encontraron que las diferencias individuales en la frecuencia de conversaciones sobre sentimientos entre padres e hijos de 3 años predecían la capacidad de toma de perspectiva afectiva tres años más tarde.

Dunn y Brown (1993) analizaron la conversación causal que tenía lugar en el ámbito familiar durante el período comprendido entre los 33-40 meses de edad del niño. El primer resultado encontrado mostraba un progresivo incremento de la conversación causal en este período. También pudieron comprobar que los niños a los 33 meses producían mayoritariamente referencias causales relacionadas con conductas visibles o acciones. Mientras, los mismos niños a los

40 meses se centraban principalmente en estados internos, ya fuera con las madres o con los hermanos. Así, mientras el número de referencias a acciones y conductas visibles se mantenía constante en este período de 7 meses, las referencias a estados internos doblaban su frecuencia. No obstante, cabe destacar una inconsistencia: no aparecían correlaciones entre las diadas madre-niño, y niño-hermano, indicando que los niños de algunas familias se implican en conversaciones con sus madres, pero no con sus hermanos, mientras que los niños de otras familias conversan con sus hermanos, pero no con sus madres. En el estudio se incluyeron tareas de comprensión de los sentimientos de los demás y de comprensión de creencias falsas. Los resultados confirmaron el papel precursor de la conversación causal: aquellos niños que a los 33 meses participaban en este tipo de conversación con mayor frecuencia, ejecutaban correctamente la tarea de la creencia falsa siete meses más tarde.

Dentro de este sistema familiar, los hermanos irán ganando importancia como interlocutores con el paso del tiempo. En otro estudio de Brown y Dunn (1992), se comprobó como los niños entre los 33-47 meses van incrementando el tiempo que pasan hablando e interactuando con los hermanos, a medida que disminuye el tiempo que pasan realizando las mismas actividades con su madre. También se producían cambios en los contenidos y en la pragmática de las conversaciones con madres o hermanos. Por ejemplo, cuando el niño hablaba con su madre sobre estados internos, generalmente estos estaban centrados en los sentimientos del propio niño y se referían a confortar situaciones de estrés, preguntar sobre sus deseos, controlar su conducta, etc. En cambio, cuando el niño hablaba con sus hermanos sobre estados internos, estos se referían mayoritariamente a los hermanos, e incluían chistes, tomaduras de pelo, llamadas de atención hacia los deseos y sentimientos del hermano, etc. Howe, Petrakos y Rinaldi (1998)

también encontraron que la calidad de la relación con los hermanos estaba relacionada con la utilización de lenguaje referido a estados internos. Así, las diadas de hermanos que presentaban una alta frecuencia de interacción, también tendían a utilizar más lenguaje con términos internos, mientras que el conflicto entre hermanos estaba asociado negativamente con la utilización de este tipo de lenguaje. En este punto resulta lógica la relación encontrada en diversos estudios entre el número de hermanos del niño y su ejecución en tareas de comprensión de la mente (Perner, Ruffman y Leekam, 1994; Jenkins y Astington, 1996; Ruffman et al. 1998).

Otra de las variables del contexto familiar que más se ha analizado en relación a la comprensión de los estados mentales de los demás en los últimos años, es precisamente, el tamaño de la estructura familiar, más concretamente, el número de hermanos y hermanas que posee el niño. Resulta paradójica esta relación positiva entre ambas variables, ya que tradicionalmente se ha encontrado una relación inversa entre el tamaño de la estructura familiar y el cociente de inteligencia (Zajonc y Markus, 1975). Sin embargo, se ha comprobado también que esto sólo es cierto para familias de cuatro o más hermanos/as. Además, no podemos comparar las tareas de comprensión de la mente (aunque tareas cognitivas), con pruebas de inteligencia.

Existen trabajos muy recientes que analizan la relación entre número de hermanos/as y comprensión de la mente. Perner, Ruffman y Leekam (1994) analizaron a dos grupos de niños de 3 y 4 años de edad, procedentes de familia extensa y de familia nuclear (hijo único). Estos autores comprobaron la ejecución de estos dos grupos en dos tipos de tareas de comprensión de la mente: cambio de objeto y aparición de objeto inesperado, y pudieron observar cómo el número



de hermanos o hermanas que poseía un sujeto favorecía la resolución de las tareas. En un segundo experimento, analizaron la influencia del orden de nacimiento entre hermanos/as, comprobando que tanto los hermanos/as mayores como los hermanos/as menores del sujeto ofrecían las mismas oportunidades para la interacción, y por lo tanto, favorecían por igual la resolución de tareas de comprensión de la mente.

Posteriormente, Jenkins y Astington (1996) comprobaron los mismos resultados. En primer lugar, eliminaron los efectos de la edad cronológica, de la habilidad lingüística, y de la memoria verbal, ya que comprobaron cómo los niños no pasaban las tareas de creencia falsa hasta que habían alcanzado un cierto nivel en habilidad lingüística. Una vez controlado este aspecto, observaron que el número de hermanos/as del niño era un importante predictor de la comprensión de creencias falsas, mientras que el orden de nacimiento de los hermanos/as no lo era.

Sin embargo, en un estudio muy reciente, Ruffman, Perner, Naito, Parkin y Clements (1998), encontraron resultados parcialmente distintos a los anteriores. Según estos autores, los experimentos de Perner, Ruffman y Leekam (1994), pierden cierta información en sus análisis, ya que, por ejemplo, comparan niños sólo con hermanos mayores versus niños con hermanos menores, sin tener en cuenta el número de estos hermanos mayores o menores. Asimismo, destacan la correlación positiva entre orden de nacimiento del sujeto y la tarea de creencia falsa ( $r = .30$ ) que Jenkins y Astington (1996) encontraron en los primeros análisis, aunque en posteriores análisis no llegara a la significación. Basándose en estos datos, Ruffman et al. (1998) aplicaron, a niños de edades entre los 3-6 años, diversas tareas de creencia falsa y tareas en las que el niño tenía que

descubrir cómo sabía algo (fuente del conocimiento). Los resultados fueron los siguientes: los hermanos mayores facilitaban la resolución de la tarea de la creencia falsa, pero no la resolución de la tarea de la fuente del conocimiento; este efecto facilitador únicamente se halló para aquellos niños que tenían más de 3 años y 2 meses; y por último, no se apreciaba ningún efecto facilitador en las tareas de los hermanos pequeños, así como tampoco se apreciaba ningún efecto del género de los hermanos. Lo curioso de estos datos consiste en esa especificidad del efecto de los hermanos mayores para la comprensión de una creencia falsa, pero no para descubrir el origen del conocimiento. Ruffman et al. (1998) especulan que quizás los hermanos mayores ayuden en aspectos específicos de la representación, por ejemplo, la representación errónea, pero no en la representación en general. Otro último dato que merece la pena resaltar en este trabajo se refiere a la existencia de una especie de condición evolutiva (edad cronológica de 3 años) para beneficiarse del efecto de los hermanos mayores.

Todos estos autores, al preguntarse el porqué de esta relación entre número de hermanos (mayores, según Ruffman et al. 1998) y comprensión de la mente, coinciden en afirmar que un mayor número de hermanos implica un mayor número de interacciones de todo tipo, es decir, peleas, engaños, juego simbólico (considerado como prerequisite de la comprensión de la mente), e incluso comprensión de creencias falsas. Esta interacción podría compararse con la acción que ejercen los iguales en el desarrollo cognitivo y social del niño, pero en el caso de los hermanos/as existe además un componente afectivo que lo hace cualitativamente distinto. Es decir, la familiaridad y la intimidad de esta relación puede facilitar aún más los procesos de aprendizaje.

Los estudios anteriores tienen como centro de interés el efecto aislado de los hermanos como agentes sociales potenciadores de la comprensión de la mente. Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki y Berridge (1996), fueron más allá del efecto de los hermanos, y analizaron la red social de niños griegos en edad preescolar, relacionándola con su actuación en tareas de comprensión de la mente. Estos autores encontraron que los factores que mejor predecían la actuación en este tipo de tareas, eran: el número de adultos que se encontraban disponibles para el niño, o que interactuaban con él diariamente, el número de hermanos mayores que tenía el sujeto, y el número de niños mayores que el sujeto, que interactuaban con él diariamente. Por lo tanto, su explicación va más allá del efecto específico de los hermanos, y se centra en la "hipótesis del aprendiz". Según esta hipótesis, el niño aprende a comprender la mente, a través de los miembros con mayor conocimiento en su cultura. Es decir, una interacción social rica y adecuada, con miembros más expertos que el propio sujeto, promueve y favorece la comprensión de la mente y de las creencias falsas.

Por su parte, Smith, Villanueva y Sutton (1998) no hallaron ningún efecto del número de hermanos sobre la ejecución de tareas de comprensión de la mente, en niños que habían sobrepasado la edad preescolar (7-10 años de edad), y en estudiantes universitarios. Apoyándose en la "hipótesis del aprendiz" de Lewis et al. (1996), los autores plantean que esta influencia de los hermanos en la construcción de la mente podría desaparecer a medida que el sujeto crece, pasando otros agentes socializadores (iguales, maestros, parejas, etc.) a ocupar la importancia o frecuencia de interacción que anteriormente ocupaban los hermanos.

Respecto a los mecanismos a través de los cuales se materializa esta adquisición de conocimiento en los encuentros diarios con estos miembros expertos, Dunn (1994) nos ofrece cinco posibles vías: a través de conversaciones sobre los estados internos y la causalidad, a través de la resolución paterna de conflictos, a través del juego y los chistes compartidos, y a través del razonamiento sobre aspectos morales. Sea como fuere, el aspecto más importante aquí, es que el niño se enfrenta diariamente con formas distintas y en ocasiones opuestas, de construcción de la realidad, y por lo tanto, tiene numerosas ocasiones para ejercitar la comprensión de la mente y de las creencias falsas.

Otra variable importante del contexto familiar que parece tener un efecto significativo en las tareas de comprensión de la mente, es la calidad de la relación madre-hijo/a. Aunque existen pocos trabajos sobre la relación entre ambas variables, Dunn (1994) encontró que existe una correlación positiva entre medidas de interacción madre-hijo a los 33 meses (por ejemplo, número de comentarios implicando términos emocionales) y la habilidad para utilizar creencias falsas en la explicación de la conducta, a los 40 meses. También Welch-Ross (1997), encontró que las contribuciones de la madre en conversaciones sobre el pasado con su hijo favorecían la comprensión infantil de la mente, evaluada a través de las tareas clásicas. Es decir, cuanto más elaboradas eran los comentarios maternos, más capaces eran los niños de ejecutar correctamente las tareas de comprensión de la mente, y por extensión, más capaces debían ser de coordinar su propia representación con la de su compañera conversacional, participando en un acto de atención conjunta e intersubjetiva. En otro trabajo que evalúa la parte más afectiva de la relación madre-hijo, Fonagy, Redfern y Charman (1997) pudieron comprobar como la seguridad en el apego, medida a través del SAT (Test de Angustia ante la Separación), era un correlato

significativo de la competencia en comprensión de la mente en niños preescolares, incluso cuando se controlaban variables como la edad y la madurez social.

Ante la importancia del contexto familiar en la construcción social de la mente, Dunn (1991) destaca ciertos aspectos. En primer lugar, en el estudio de la comprensión de la mente hay que tener en cuenta que los contextos en los que el niño comienza a demostrar su competencia nunca son emocionalmente neutros, sino que son contextos con actividades y juegos que le implican afectivamente. Y no se trata sólo de contextos donde el niño desarrolla estas capacidades, sino que son los propios contextos los que favorecen estas capacidades. De esta asunción se derivará la siguiente: el discurso narrativo de la familia tendrá una máxima importancia en el desarrollo de la comprensión infantil de los estados psicológicos de los demás. Irónicamente, Dunn (1991) hace notar que mucho antes de que los investigadores acuerden que el niño posee una teoría de la mente, éste está expuesto a comentarios diarios sobre los sentimientos y conductas de los demás. Señala, asimismo, que la conexión entre discurso familiar y comprensión de la mente está demostrada empíricamente (Dunn, 1994).

Una prueba a favor de este enfoque sería el trabajo de Peterson y Siegal (1995) quienes administraron a un grupo de adolescentes, sordos de nacimiento, una tarea simple de creencia falsa, adaptada al lenguaje de signos. Todos los sujetos presentaban una inteligencia no verbal normal. Pero sorprendentemente, la mayoría de los sujetos fracasaron en la tarea. Según estos autores, el hecho de estar privados de un entorno conversacional rico, podría provocar un retraso en la comprensión de los estados mentales. Más específicamente, parece ser que el tipo

de lenguaje utilizado por los padres de estos niños se limitaba a aspectos concretos, no abstractos, muy ligados a una referencia visual. Por lo tanto, los niños sordos podían tener una experiencia muy limitada a la hora de procesar información sobre pensamientos o estados mentales.

Si la teoría de la socialización fuera cierta, sería razonable esperar diferencias en la concepción de la mente que los niños se forman en función de su ambiente cultural y social particular. Tal como afirma Dunn (1991, 1994) habría que analizar la comprensión infantil de la mente en diversos escenarios y contextos. En primer lugar, sería importante la influencia del medio familiar, principalmente en los dos primeros años de vida del niño, período en el que la familia aparece como el agente socializador más importante. Factores como las conversaciones familiares, la relación con los padres, el número de hermanos, etc., marcan una variabilidad en el proceso de construcción de la mente. El segundo contexto socializador en importancia, lo constituiría el grupo de iguales, coincidiendo con la entrada en el proceso instruccional. En este caso, las diferencias observadas en aspectos de la interacción social con iguales, como por ejemplo, el juego simbólico, la empatía, la percepción del colegio, las conductas agresivas, o el aislamiento social grave, podrían establecer diferencias también a nivel del proceso de construcción social de la mente.

Sin embargo, cabe destacar la falta de uniformidad en la aplicación de estas capacidades de comprensión de la mente, a través de los contextos (Dunn, 1994). Es decir, un niño que demuestre una comprensión y un reconocimiento explícito de los objetivos y necesidades de su amigo, no tiene por qué necesariamente hacer lo mismo ante un conflicto con su madre o hermano. Asimismo, existe una escasa relación entre el juego simbólico con un hermano, y el juego simbólico

que se realiza con un amigo o con la madre. Según la autora, la nueva comprensión social que el niño presenta sobre los 4 años, no se expresa uniformemente a través de las distintas relaciones, no es una habilidad que una vez adquirida, se haga evidente en todos los contextos. Por lo tanto, sería necesario tener en cuenta que la comprensión de la mente no es una cuestión del "todo o nada", sino que depende del escenario emocional.

También se hablaría de diferencias en comprensión de la mente, en función de la calidad del ambiente social global del niño, o en función del contexto cultural. Respecto a la variable ambiente social, Holmes, Black y Miller (1996) exploraron la influencia que las distintas experiencias ambientales que atraviesa el niño, presentan en el desarrollo de la construcción de la mente. Estos autores consideran que los estudios sobre comprensión de la mente se han realizado tradicionalmente sobre un tipo especial de población infantil: niños de raza blanca, provenientes de colegios próximos a centros universitarios o de investigación, de niveles socioeconómicos medios-altos. Por esta razón, escogieron a una población radicalmente distinta: niños predominantemente de raza negra, afro-americanos, pertenecientes al programa público "Head Start", dirigido a familias de bajos ingresos, y que pretende prevenir o paliar las posibles consecuencias negativas derivadas de esta situación. A esta población de 4-5 años, se le administraron distintas tareas de creencia falsa (paradigma de objeto inesperado y paradigma de cambio inesperado). En todas las tareas, estos niños mostraron una actuación por debajo de la media que puede encontrarse en la mayor parte de la bibliografía. Según Holmes et al. (1996), si la tasa de éxito en tareas de creencia falsa, encontrada en algunos trabajos revisados se encuentra en torno al 61 % (a los 4 años), y 89 % (a los 5 años), el presente estudio ofrece unas tasas de éxito de 37 % (a los 4 años), y 57 % (a los 5 años). Es decir, la tasa

media de desarrollo de los niños provenientes de ambientes sociales bajos y deprimidos es claramente más baja, sugiriendo una fuerte influencia del contexto social del niño en la construcción de la comprensión de la mente. En un estudio con población de la misma edad, Cole y Mitchell (1998) replicaron estos resultados. Los padres con mayor desventaja económica y con mayores niveles de estrés, tenían hijos que ejecutaban peor las tareas de comprensión de la mente.

Respecto a la influencia del contexto cultural, existen escasos estudios que analicen si la comprensión de la mente se presenta por igual en todas las culturas de la humanidad o está ligada únicamente a sociedades occidentales. Flavell, Zhang, Zou, Dong y Qi (1983) analizaron la ejecución de niños preescolares de Beijing en tareas de distinción apariencia-realidad, y encontraron el mismo patrón de respuestas correctas y errores que en preescolares de California. Harris y Gross (1988) también hallaron la misma habilidad para solucionar tareas emocionales de apariencia-realidad (por ejemplo, una persona que se siente triste pero que parece feliz porque sonríe), en niños japoneses, americanos e británicos.

Los estudios revisados hasta el momento siempre contaban con muestras infantiles escolarizadas y urbanas. Por eso, Avis y Harris (1991) introdujeron una modificación: evaluaron en comprensión de creencias falsas a un grupo de niños pertenecientes a una tribu de cazadores de Camerún. Ninguno de los niños estaba escolarizado ni sabía leer ni escribir. La tarea consistía en que los niños tenían que cambiar de sitio (con la ayuda del experimentador), una comida que se estaba preparando, y predecir donde buscaría el cocinero la comida cuando volviera. Los resultados muestran que estos niños, a la edad de 4-5 años, son capaces de predecir correctamente la conducta de otra persona basándose en sus creencias. Esto parece indicar por tanto, que el razonamiento basado en los deseos y



creencias se adquiere de forma universal en la infancia, independientemente de la cultura. Sin embargo, esta universalidad no está del todo clara, ya que existen otros estudios (McCormick, 1994; citado por Astington, 1996; Vinden, 1996) que presentan los datos contrarios a los anteriormente presentados. Estos autores encontraron que niños peruanos de 4-8 años de edad no parecían comprender la creencia falsa; incluso seguían fracasando cuando llegaban a la adolescencia.

La teoría de la socialización constituirá el marco teórico de este trabajo, presentando la comprensión de la mente en contexto, y recogiendo las aportaciones socializadoras específicas del contexto de los iguales a esta construcción social de la mente.

#### **2. 4. El caso especial del autismo**

El enigma del autismo ha generado numerosa investigación en diversos campos, pero uno de ellos ha sido, de forma destacada, la utilización de la hipótesis de la psicología natural para tratar de explicar el problema del niño autista. Desde este paradigma, el autismo ha contribuido al desarrollo teórico, mayoritariamente de propuestas cognitivistas de teoría de la mente, pero también de propuestas teóricas experienciales y socializadoras. Por esta capacidad heurística y por su contribución a ambas tendencias teóricas, se incluye el autismo en el apartado de propuestas teóricas sobre la comprensión de la mente.

Desde el punto de vista del desarrollo normal, el niño autista presenta una tríada de déficits importantes (Wing, 1981): déficits en socialización, en comunicación y en imaginación. Comenzando por los déficits en socialización, lo más destacable es la incapacidad de los autistas para mostrar atención conjunta y

utilizar gestos protodeclarativos (ambos considerados importantes precursores de la comprensión de la mente), las dificultades para imitar y un déficit en el reconocimiento del afecto y de las emociones. Los déficits en el campo comunicativo son muy variados, por ejemplo: fracaso para iniciar y mantener una conversación, problemas en la utilización de los pronombres personales (yo), problemas semánticos y conceptuales (por ejemplo, utilización de verbos mentales de forma mecánica y descontextualizada), nulo reconocimiento de la intencionalidad comunicativa, problemas pragmáticos, etc. Por último, los déficits en la imaginación se concentran principalmente en la ausencia de juego simbólico, que es sustituido por pautas repetitivas sin función aparente, y en la preferencia por los hechos reales frente a la ficción (novelas, películas).

Para tratar de explicar esta tríada de déficits psicológicos del autismo, podemos contar actualmente con dos tendencias teóricas. Por un lado, la tendencia cognitiva-computacional, con mayor tradición, que sugiere un déficit en la teoría de la mente del niño autista (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), y por otro lado, la tendencia socio-afectiva que defiende un concepto limitado de "persona" en el niño autista (Hobson, 1995). Ambas tendencias convergen en el hecho de que realmente parece existir en el autismo una cierta limitación específica de la comprensión de la naturaleza de los estados mentales de las personas. Este déficit conceptual podría dar lugar a los trastornos adicionales del autismo.

Según Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), defensores de la tendencia más cognitivista, los clásicos déficits que presentan los niños autistas en el campo de la socialización, la comunicación y la imaginación, podrían provenir de un déficit en la habilidad humana general de comprensión de la mente. No en vano, emulando a Premack y Woodruff (1978), el título de su artículo fue: "¿Poseen los

autistas una teoría de la mente?". Esta teoría psicológica ha suscitado un gran interés en los últimos 5 años, ya que trata de explicar tanto los rasgos específicos como universales del autismo (Happé, 1994a).

Lo que afirma esta teoría, es que los niños autistas carecen de la habilidad para "leer" los pensamientos, y es por esto, que presentan déficits en algunas habilidades sociales, comunicativas e imaginativas. Por ejemplo, se ha comprobado que los niños autistas no participan espontáneamente en el juego simbólico. Los trabajos de Leslie (1987, 1988) sobre la distinción entre el mundo real y las distintas formas de representación, sugieren que para diferenciar ambos mundos, el niño debe poseer dos tipos de representación: las representaciones primarias de las cosas tal como existen en el mundo, y las representaciones secundarias o metarrepresentaciones, orientadas a entender el juego simbólico, los estados mentales (pensar, desear...), etc.

Según esto, la hipótesis sobre los niños autistas sería que carecen de metarrepresentaciones, por lo tanto, son incapaces de mostrar juego simbólico, y además son incapaces de comprender los estados mentales. Baron-Cohen et al. (1985) analizaron esta hipótesis, evaluando a niños autistas con edades mentales a partir de 4 años, a través de la tarea de "Sally y Ann", una versión de la tarea de creencia falsa diseñada por Wimmer y Perner (1983). Pudieron comprobar que, mientras un 86 % de los niños con síndrome de Down ejecutaron correctamente la tarea, un 80 % de los niños autistas fracasaban en ella.

También Baron-Cohen, Leslie y Frith (1986) evaluaron a niños autistas en una tarea de comprensión de acontecimientos, que sin pertenecer a la gama tradicional de tareas de teoría de la mente, incorporaba rasgos de estas. Los

acontecimientos, que se representaban en viñetas, podían ser de tres tipos: causalidad física (una persona empujando una piedra que finalmente cae al mar), interacción social (una persona que le quita por la fuerza un cucurucho de helado a otra), e intencionalidad, situación que más referencia hace a los estados mentales de los personajes (una persona que esperaba que una pertenencia suya siguiera detrás suyo, allí donde la había puesto, cuando en realidad descubre que otra persona se la había robado). Los niños autistas obtuvieron significativamente peores puntuaciones que los niños controles y los niños síndrome de Down, únicamente en la condición intencional. Esto indicaría que los niños autistas no fracasan en todas las situaciones sociales, sino únicamente en aquellas que impliquen necesariamente tener en cuenta lo que el otro sabe o espera.

Con posterioridad, Leslie y Frith (1988) buscaron replicar estos resultados en niños autistas, pero esta vez utilizando creencias verdaderas. A pesar de que efectivamente se comprobó una ligera mejora en la actuación, comparando con la actuación en la creencia falsa, los autistas seguían presentando dificultades.

Estos mismos resultados se han obtenido en distintos estudios con diferentes procedimientos. Los niños autistas continuaban fracasando cuando se cambiaba el tipo de tarea de falsa creencia (por ejemplo, a la tarea de Smarties), cuando se utilizaban personas reales en lugar de muñecos, o bien cuando se cambiaba el tipo de pregunta de creencia falsa (Perner, Frith, Leslie y Leekam, 1989).

Sin embargo, algunos investigadores continúan presentando dudas ante el hecho de que el fracaso en tareas de teoría de la mente implique directamente la incapacidad de atribuir estados mentales, ya sea en niños autistas o en niños normales. Para explicar el fracaso, hablan de dificultades pragmáticas a la hora

de entender la pregunta clave (Eisenmajer y Prior, 1991), o de falta de motivación para engañar (DeGelder, 1987). Para contestar a esta última explicación, existe un estudio de Sodian y Frith (1992), que analiza la actuación de niños autistas en una tarea de engaño (manipulación de creencias), y en una tarea de sabotaje (manipulación simple de la conducta). Ambas tareas eran igual de motivadoras, sin embargo, los niños autistas fracasaban en el engaño, pero no en el sabotaje. Este resultado ofrece pruebas adicionales sobre la incapacidad del niño autista para comprender los estados mentales.

Pero entonces, ¿qué ocurre con el restante 20 % de sujetos autistas que ejecutan la tarea correctamente, en el estudio de Baron-Cohen et al. (1985)? Lo que puede decirse de este subgrupo de autistas sirve para destacar el posible papel que juega la edad cronológica y la habilidad verbal en la ejecución de las tareas de teoría de la mente. En este estudio, el 20 % de sujetos autistas que ejecutaron correctamente la tarea de Sally y Ann resultaron ser autistas cronológicamente más mayores que aquellos que fracasaron. En otro estudio de Happé (1994a), la autora encontró que los autistas que pasaban varias tareas de teoría de la mente, presentaban una edad mental verbal superior a la de los autistas que no pasaban las tareas. También Yirmiya, Solomonica-Levi, Shulman y Pilowsky (1996), encontraron una correlación significativa en el grupo de los niños autistas, entre habilidades de teoría de la mente y la habilidad verbal, evaluada a través del WISC-R.

Es decir, parece existir un nexo específico entre la ejecución de las tareas de teoría de la mente, y la edad cronológica y la habilidad mental del sujeto autista, sugiriendo que la comprensión de la mente y la comprensión del lenguaje están íntimamente ligadas. Este resultado podría extenderse a otro tipo de poblaciones,

de hecho la mayoría de los estudios que incluyen tareas de comprensión de la mente, tienden a controlar en su muestra este tipo de variables individuales: edad cronológica, habilidad verbal, memoria verbal, etc. (Jenkins y Astington, 1996; Happé y Frith, 1996).

Finalmente, ¿puede decirse que este subgrupo de autistas presenta una incipiente teoría de la mente por el hecho de ejecutar correctamente la tarea de la creencia falsa? El mismo autor, en 1989, analiza a este 20 % de sujetos autistas, esta vez en una tarea de creencia falsa, pero de orden superior (tarea de creencias de segundo orden, de Perner y Wimmer, 1985). Los resultados demuestran que los niños autistas que demuestran una comprensión de la mente en los niveles más básicos, fracasan sin embargo, cuando se les administran tareas cognitivas más complejas. Como explicación, Baron-Cohen (1989) apunta la posibilidad de que exista en estos niños un retraso específico en el desarrollo de la capacidad metarrepresentacional, es decir, un retraso en la adquisición de una teoría de la mente más compleja.

Según todos estos resultados, podría pensarse que los niños autistas son comparables a los niños de 3 años, ya que ambos fracasan en este tipo de tareas. Pero según Happé (1994a), no se puede equiparar a ambas poblaciones, ya que los niños de 3 años presentan un gran número de conductas que demuestran su comprensión de creencias verdaderas y del mundo mental. Por ejemplo, son capaces de hablar de estados internos (feliz, triste...), utilizan referencias a contenidos mentales (saber, adivinar...), y participan en juego simbólico. Por lo tanto, aunque su comprensión de la mente no sea todavía completa, sí que resulta cualitativamente distinta de la falta de metarrepresentación en los niños autistas.

Otro de los enfoques importantes a la hora de explicar los déficits del niño autista es el postulado por Hobson (1995). Este autor, sin negar los déficits cognitivos, defiende como hipótesis más plausible, la limitación del autista en la capacidad de implicación intersubjetiva con los demás. Los problemas en el establecimiento de la intersubjetividad primaria y secundaria con los cuidadores (primeros intercambios expresivos con ellos, con la ausencia y presencia de objeto, respectivamente), darían lugar a una escasez de experiencias afectivas y emocionales en la infancia, que repercutirían negativamente en el desarrollo de estructuras cognitivas para la comprensión social. En el nivel superior de la intersubjetividad secundaria, presentan problemas en el llamado "triángulo relacional", consistente en la capacidad de relacionarse con los estados psicológicos de los demás, y con el mundo. Esto se refleja en la ausencia de gestos protodeclarativos, en la dificultad de comprensión de estos gestos en los demás, en la dificultad para implicarse en procesos de referencia social, etc. (Hobson, 1995).

Esta escasez de experiencias afectivas y emocionales en la infancia del niño autista queda patente en diversos estudios. Mundy y Sigman (1989) defienden que, el hecho de que los niños autistas no muestren conductas de atención conjunta, evidencia que su problema es anterior a la incapacidad para la metarrepresentación (emergente a los 12-18 meses con el juego simbólico). Por su parte, otros autores (Dawson, Hill, Spencer, Galpert y Watson, 1990) acentúan la falta de coordinación de los estados afectivos entre niños autistas y sus madres (por ejemplo, no sonreír en respuesta a la sonrisa de su madre). La expresividad y la percepción emocionales han sido también analizadas en los niños autistas. Yirmiya, Kasari, Sigman y Mundy (1989) encontraron que las expresiones afectivas de los niños autistas eran más neutras que las de niños con retraso

mental, pero además, presentaban expresiones faciales ambiguas (mezclas, incongruencias) que no aparecían en otros niños. Es decir, parece ser que la falta de coordinación intrapersonal de las expresiones emocionales, tendría consecuencias en la configuración de las expresiones faciales. En lo que respecta a la percepción de emociones, Hobson, Ouston y Lee (1989), concluyeron en su trabajo que los niños autistas ejecutaban peor las tareas de percepción de emociones, ya fueran éstas simples o complejas. Por último, si se analiza el lenguaje espontáneo de los autistas con el fin de conocer las primeras verbalizaciones que realizan sobre los estados mentales, pueden observarse deficiencias específicas en su capacidad de hablar sobre estados como pensar, saber, y creer, a pesar de que no carezcan de muchas de las destrezas lingüísticas necesarias para hacerlo (Hobson, 1995).

Esta privación de las experiencias típicas del "triángulo relacional" harán que el niño autista se encuentre apartado del proceso de construcción de la comprensión de estados psicológicos de los demás, y que por lo tanto presente dificultades para distinguir apariencia de realidad y para comprender las creencias falsas. Según Hobson (1995), incluso los niños autistas que consiguen algo de éxito en las tareas de creencia falsa, o que presentan cierta conciencia autorreflexiva, todavía se encuentran en desventaja al menos en un aspecto: siguen mostrando un gran desinterés por sí mismos, por los demás y por sus actitudes, lo cual es parte de su fracaso a la hora de implicarse e identificarse con los otros. Además, hay que tener en cuenta que la comprensión de las creencias presenta una seria dificultad para estos niños. Mientras que un niño autista de alto funcionamiento es capaz de adquirir una mínima comprensión de lo que significa "felicidad", a través de la expresión conductual o incluso a través de la introspección, le será



mucho más difícil llegar a la comprensión de la creencia, hasta que no sea capaz de apreciar las actitudes psicológicas.

En definitiva, lo que Hobson (1995) propone es rescatar la importancia de los trastornos interpersonales-afectivos, que se encuentran en la base del problema del autismo. Los patrones anormales de relación interpersonal podrían estar sugiriendo por tanto, que los problemas en el niño autista se presentan mucho antes de la etapa de la metarrepresentación, en clara oposición a lo postulado por el enfoque cognitivista explicativo del autismo.

### **CAPÍTULO III**

#### **LOS ESTADOS MENTALES. SU CONCEPTUALIZACIÓN**

**Una vez analizados los marcos teóricos de la comprensión de la mente, en este capítulo se comentarán los conceptos fundamentales en torno a la mente: los estados mentales.**

Los estados mentales serían el producto principal de la actividad del pensamiento humano. Los deseos, las intenciones, las creencias y las emociones son las entidades mentales que atribuimos a los demás, de una forma implícita a la naturaleza humana. Con el objeto de dar sentido a la conducta humana, se pone en marcha la búsqueda de la intencionalidad, que se encuentra guiada por los estados mentales de las personas. Estos conceptos se utilizarían para explicar y predecir dos terrenos fundamentales del comportamiento humano: la acción y el lenguaje. Esta aparente facilidad humana para identificar y atribuir estados mentales contrasta precisamente con la naturaleza compleja de los estados mentales.

Tal como recoge Martí (1997), los estados mentales presentan tres características clásicas, provinientes mayoritariamente del campo de la filosofía. En primer lugar, la intencionalidad o "intensionalidad", según Rivièrè, Sotillo, Sarrià y Núñez (1994), que contrariamente al significado más común, no se refiere aquí al significado de hacer algo con propósito, sino a la propiedad de "ser acerca de", "versar sobre otra cosa", ("aboutness"). Esta característica lógica se define a su vez por tres rasgos:

1. No existe seguridad de la existencia de los estados mentales, frente a la demostrada existencia de los fenómenos físicos.
2. No pueden reducirse a otro referente claramente identificado (opacidad referencial). Es decir, en ocasiones el significado es opaco y no se limita al referente habitual.
3. No se asegura su valor de verdad (representación errónea). Este punto resulta claro si se tiene en cuenta la existencia de las creencias falsas.

La segunda característica definitoria de los estados mentales es su naturaleza interior, no observable directamente. Nadie puede tener acceso a nuestros estados mentales. La única vía de acceso consistiría en la observación interior, la cual plantea no pocos problemas metodológicos debido precisamente a su subjetividad.

Finalmente, la última característica de los estados mentales es que son constructos teóricos, cuya función es predecir y explicar la conducta de las personas.

A continuación se analizan los estados mentales considerados más importantes dentro del desarrollo de una comprensión de la mente: creencias, emociones y deseos, e intenciones.

### **3. 1. Las creencias**

"La creencia es una actitud mental de convicción, es el pensamiento de que algo es verdadero... Las creencias comprenden una gran variedad de estados de convicción: conocer, estar seguro, sospechar, e incluso adivinar. Pero en esencia, las creencias son estados mentales o actitudes sobre los estados que existen en el mundo. De esta forma, las creencias son diferentes de ciertos estados mentales como por ejemplo, la fantasía, en que las primeras están orientadas a la realidad... En la psicología cotidiana, las creencias constituyen las causas mentales de las conductas reales" (Wellman, 1990).

Las creencias se han erigido como el representante máximo del paradigma de la comprensión de la mente, frente al resto de los estados mentales. A partir de las creencias, se han desarrollado numerosos enfoques teóricos para explicar su aparición y desarrollo, así como diversas tareas experimentales, que han contribuido todavía más a su primacía entre el resto de los estados mentales.

Uno de los análisis ya clásicos sobre las creencias y otros estados mentales proviene de los teóricos que abogan por una especificidad de la teoría de la mente, frente a otros aspectos de la cognición humana (Leslie, 1988, 1991). Según estos teóricos, lo característico de la teoría de la mente es la existencia de contenidos y actitudes proposicionales. Los contenidos proposicionales se refieren a una descripción verdadera o falsa del mundo: "hay un libro encima de la mesa", mientras que las actitudes proposicionales describen una creencia, un estado mental sobre ese contenido: "creo que hay un libro encima de la mesa". Lo importante en las actitudes proposicionales, propuestas por primera vez por Russell (1983), es el estado mental que se expresa (tener una creencia sobre la ubicación física de un objeto), no la verdad o falsedad del contenido (si el objeto tiene esa ubicación física real o no).

Por supuesto, las creencias de una persona pueden ser incorrectas, ya que éstas no tienen porque corresponderse con el estado real de las cosas. Su carácter es representacional, por lo tanto, cuando alguien mantiene una creencia, está representando el mundo de una forma particular y personal. Esta naturaleza de las creencias está especialmente clara en el caso de las creencias falsas. Además, las creencias falsas resultan muy importantes, ya que nos permiten demostrar si realmente los niños atribuyen creencias distintas a las suyas, o bien si simplemente están asumiendo que los demás comparten sus propias creencias. En la tarea de creencia falsa, el niño posee una creencia que es verdadera, mientras que la del otro personaje es falsa. Por lo tanto, si el niño predice que el otro actuará de acuerdo con sus creencias (aunque falsas), entonces es que realmente es capaz de atribuir creencias a los demás (Astington y Gopnik, 1991).

### **3. 1. 1. La comprensión de las creencias falsas**

La comprensión de las creencias falsas en el niño se analizó por primera vez en el trabajo de Wimmer y Perner (1983), los cuales diseñaron una tarea que evaluaba esta comprensión. Sin embargo, anteriormente a esta tarea, Russell (1988) cita el trabajo de Johnson y Maratsos, en 1977, como predecesor de la tarea de Wimmer y Perner (1983). Esta tarea sería la historia de María, la cual esconde un objeto en A, pero le dice a Juan que está en B. A la pregunta de dónde buscará Juan el objeto, los niños menores de 4 años contestan que en A (donde realmente está), mientras que los mayores de 4 años contestan que en B (creencia falsa de Juan). La diferencia fundamental con la tarea de Wimmer y Perner (1983) consiste en que para crear una creencia falsa, aquí se recurre a la información falsa, y no al cambio inesperado de objeto.

Más elaborada que la anterior, en la tarea de Wimmer y Perner (1983), se le presenta al niño un personaje, Maxi, el cual ve como el chocolate se guarda en un armario de la cocina. Mientras Maxi está fuera, la madre de Maxi cambia el chocolate desde el armario donde se encontraba hasta otro armario. Ahora Maxi quiere algo de chocolate y vuelve a buscarlo. La pregunta dirigida al niño es: ¿dónde buscará Maxi el chocolate?

Los niños de 4 años solucionaban correctamente esta tarea, diciendo que Maxi buscará el chocolate en el armario donde él lo había dejado. Esta acertada predicción de la acción del personaje, creada a partir de la información sobre sus deseos y creencias, indica una buena comprensión de la mente en estos niños. Quiere decir que son capaces, no sólo de representarse el mundo (contenidos proposicionales: la ubicación física del chocolate), sino sobre todo, de representarse la representación que Maxi tiene del mundo (actitudes proposicionales: Maxi cree que el chocolate está...). Sin embargo, los niños de 3 años fracasaban en la realización de esta tarea. Presentaban errores de forma consistente, anticipando que el personaje buscará su objetivo allí donde realmente se encuentra, y no donde el personaje debería pensar que está.

La resolución de esta tarea de la creencia falsa dependería de tener en cuenta el acceso perceptivo del personaje al cambio inesperado del objeto. Tal como hace notar Butterworth (1994), esta tarea se asemeja a una serie de tareas piagetianas de búsqueda física del objeto, diseñadas para evaluar la permanencia de objeto. A los 18 meses el bebé ya sería capaz de buscar persistentemente un objeto escondido después de desplazamientos invisibles del mismo (por ejemplo, poner el objeto debajo de un pañuelo, junto a otro pañuelo que no oculta nada y

desplazar los pañuelos delante del niño, intercambiando su posición). Pero lo verdaderamente importante es que aparecen errores perseverativos, cuando el bebé insiste en buscar en el primer lugar donde encontró el objeto, más que considerar el movimiento del objeto a un nuevo lugar (error del subestadio IV del período sensoriomotor). Según Butterworth (1994), los errores de los niños de 3 años y el triunfo de los niños de 4 años en la tarea de la creencia falsa, habrían sido considerados por Piaget como un "decalage" vertical, entre los logros de los estadios IV-VI del período sensoriomotor.

Otro tipo de tareas con las que se ha comparado a la tarea de creencia falsa ha sido la tarea piagetiana de conservación (Yirmiya y Shulman, 1996; Yirmiya, Sigman y Zacks, 1994). Yirmiya y sus cols. han partido, para sus trabajos, de los aspectos comunes a ambas tareas. En primer lugar, plantean que ambas requieren la integración de contextos y perspectivas cambiantes (comprensión de la compensación y reversibilidad, comprensión del conocimiento y las creencias). En ambos casos, el sujeto debe ignorar las claves perceptuales del material transformado; es decir, ignorar lo que percibe y lo que sabe para tener éxito. En cambio, otra tarea piagetiana como la seriación, no tendría esta relación con la tarea de creencia falsa, ya que se basa en claves perceptivas, con estímulos que se encuentran disponibles para la comparación directa, sin que se requiera el procesamiento de su significado.

Una prueba a favor de estas hipótesis la constituyen los resultados de sus trabajos (Yirmiya y Shulman, 1996; Yirmiya et al. 1994). Según estos datos, los niños autistas ejecutan mejor que los niños deficientes la tarea de seriación, pero fracasan tanto en la tarea de conservación como en la tarea de creencia falsa.

Estos resultados parecen confirmar la existencia de competencias subyacentes comunes entre las tareas de conservación y las tareas de creencia falsa.

Perner, Leekam y Wimmer (1987), también diseñaron una tarea de falsa creencia, utilizando para ello el procedimiento del objeto inesperado. La tarea consistía en presentar ante el niño un tubo de "Lacasitos" (o Smarties), que en realidad contenía un lápiz, y preguntarles qué creían ellos que contenía. Tras decir "Lacasitos", el experimentador abría el tubo y mostraba el lápiz. Luego, lo volvía a guardar dentro del tubo y preguntaba al niño que es lo que pensaría que había dentro del tubo, otro niño que estuviera esperando fuera para entrar. En el caso de esta tarea, se produce un fenómeno interesante, según señalan Rivière et al. (1994), ya que el propio niño puede acceder a su estado mental inicial para predecir el de otra persona. Además, la tarea se realiza sobre las creencias de otra persona, no de un muñeco. Estos cambios pueden dar lugar a una ligera facilitación de la respuesta, pero en general se mantienen los mismos resultados encontrados en la tarea anterior.

La mayoría de los niños a partir de 4 años reconocían la propia creencia falsa que ellos habían tenido en un principio, y contestaban que otro niño pensaría que había Lacasitos dentro. Sin embargo, los niños de 3 años se centraban en la realidad, contestando que otro niño pensaría que dentro había un lápiz. Por lo general, estos niños que fracasaban en anticipar la creencia de otra persona, también fracasaban en reconocer su propia creencia falsa inicial, cuando se les preguntaba finalmente que habían pensado ellos que había en el tubo al principio de la tarea (Perner et al. 1987).



Estas tareas de la creencia falsa se convirtieron desde el principio en el elemento heurístico básico de los enfoques cognitivistas de la teoría de la mente, pero también resultaron ligeramente "vapuleadas" por aquellos investigadores partidarios de un enfoque social más amplio (Chandler, Fritz y Hala, 1989; Freeman et al. 1991; Gopnik, Slaughter y Meltzoff, 1994), quienes consideran excesiva la importancia que se le ha otorgado a esta tarea experimental como ejemplo único de la comprensión de las creencias falsas en el niño, que comenzaría a existir así muy tardíamente, a los 4 años de edad.

La capacidad de resolver estas tareas de la creencia falsa ha pasado recientemente a ser considerada como una capacidad "entrenable", susceptible de acelerarse a través del entrenamiento. Esta hipótesis se extrae de las perspectivas más cognitivistas de la teoría de la mente (teoría-teoría, especificidad de dominios), aunque también resulta coherente desde planteamientos socializadores de construcción de la mente (papel de la experiencia y de los agentes culturales). Desde el enfoque cognitivista, se consideran los cambios en comprensión de la mente, como el resultado de cambios en la teoría, debidos principalmente a pruebas nuevas y desafiantes. Si estas pruebas pueden hacer que se transforme la teoría, entonces un entrenamiento explícito en creencias, puede hacer que se transforme la comprensión de las mismas, mejorando la ejecución infantil (Slaughter y Gopnik, 1996).

Después de diversos estudios en los que se demostró un aparente fracaso para entrenar capacidades mentales, principalmente la distinción apariencia-realidad (Flavell, Green y Flavell, 1986; Taylor y Hort, 1990), los estudios de Gopnik, Slaughter y Meltzoff (1994); Slaughter y Gopnik (1996), y Appleton y Reddy (1996), han resultado de los primeros en demostrar los efectos positivos del

entrenamiento en la comprensión de la mente. En el primero de los trabajos, se entrenó a un grupo de niños en tareas perceptivas (consideradas como precursoras de la comprensión de la mente), tareas de deseos y tareas de creencias, mostrando los niños entrenados unas puntuaciones post-test significativamente mejores que los niños controles.

En el resto de trabajos (Slaughter y Gopnik, 1996; Appleton y Reddy, 1996), también con diseño pretest-postest, se aplicó un entrenamiento basado en discusión de términos, aplicación de los estados mentales al "yo" y a los otros, retroalimentación, etc., a niños de 3-4 años. A diferencia de los anteriores estudios, estos trabajos proponen un período más largo de entrenamiento (2 semanas), para dar lugar a la reflexión e integración de las pruebas; y por otra parte, proponen dos tipos de entrenamiento: uno dirigido directamente a las creencias, y otro dirigido a otros tipos de estados mentales: deseos y percepciones. Los resultados muestran que ambos tipos de entrenamiento por sí solos favorecen la posterior ejecución de la tarea de la creencia falsa y de otras tareas de comprensión de la mente, beneficiándose en grado superior los niños con mayor edad cronológica. Estos resultados, según las autoras Slaughter y Gopnik (1996) apoyarían el enfoque teoría-teoría, según el cual el conocimiento de la mente está formado por conceptos referidos a dominios específicos, interconectados entre sí. Por lo tanto, cualquier entrenamiento sobre un concepto puede afectar y modificar la red de conceptos conectados. Por su parte, Appleton y Reddy (1996) defienden que los resultados apoyan la naturaleza social y discursiva de la comprensión de la mente.

Otro tipo de "entrenamiento" en la comprensión de los estados mentales se comenta en el trabajo de Gómez, López y López (1996), esta vez con niños

autistas de alto funcionamiento. Este tipo de aprendizaje se basa en el contraste entre las representaciones pictográficas de la comprensión versus las representaciones mentales de la comprensión. Es decir, los niños autistas que fracasan en las tareas de creencias falsas, son sin embargo, capaces de comprender fotos o imágenes falsas. La tarea de la foto falsa fue inventada por Zaitchik (1990) como un análogo de la tarea de la creencia falsa. Consistía en hacer una foto con una cámara instantánea a un decorado, cambiar un objeto de un lugar A a un lugar B en el decorado, y pedirle al niño que predijera dónde estaría el objeto (que se había cambiado de sitio), en la foto. Los niños de 3 años fracasan en su predicción y dicen que el objeto aparecerá en la foto en el lugar B. Sin embargo, los niños autistas son capaces de realizarla correctamente, lo cual sugiere que los procesos mentalistas y los procesos pictóricos en estos niños presentan caminos diferentes.

Por lo tanto, se trata de enseñar a estos niños una alternativa a las representaciones clásicas. ¿Cómo? Mediante la analogía de la mente-como-máquina fotográfica, o dibujos en la cabeza (representaciones pictográficas). Gómez et al. (1996) enseñaron a una niña autista la idea de que la gente se hace dibujos de las cosas en la cabeza, antes de actuar. Para ilustrar la idea, se recurrió a "bocadillos" que mostraban los pensamientos del personaje, y se diferenció verdad y mentira (cuando los contenidos de los bocadillos coincidían con la realidad o no, respectivamente). Progresivamente, la necesidad de dibujar realmente todos los bocadillos de cada personaje fue desapareciendo. Tras varias semanas de enseñanza en contextos informales, la niña autista fue capaz de pasar la tarea de la creencia falsa: "Ah, ella tiene mentira en su cabeza, por lo tanto, ella buscará ahí". El objetivo de esta enseñanza, según los autores, no es capacitar a la niña para que sea capaz de pasar las tareas, sino darle una

herramienta útil en la vida cotidiana, que sea capaz de generalizar el conocimiento.

Otros estudios, como el de Klein (1998) defiende las implicaciones instruccionales de la comprensión de la mente en el desarrollo de la experimentación científica. Según el autor, el desarrollo de estrategias de experimentación científica sería una consecuencia del desarrollo de la comprensión de la mente. Utilizando tareas de comprensión de la mente, así como tareas de pensamiento formal (péndulo), Klein (1998) comprobó cómo la complejidad de los planes estratégicos de los niños estaba asociada con el desarrollo de su comprensión de la mente. De estos resultados, el autor concluye que debería cultivarse la comprensión de la mente, desde los niveles más tempranos del contexto instruccional, por ejemplo, aprendiendo a diferenciar pruebas ambiguas de pruebas no ambiguas, comentando las causas de las conductas, comentando las creencias falsas, etc.

A pesar de estos estudios que demuestran una posible "aceleración" en la comprensión de la mente debida al entrenamiento, el aspecto más importante y validado seguiría siendo el cambio conceptual radical que se produce en el pensamiento, a la edad de 4 años. Estos niños estarían cercanos a las características cognitivas del adulto, aunque se diferencian de estos en que las predicciones infantiles sobre la conducta son todavía poco precisas. Por el contrario, se asume de forma general que los niños de 3 años, que fracasan en las tareas de creencia falsa, carecen todavía de una teoría de la mente. Este hecho llevó a los investigadores a plantearse cuál era la dificultad que presentaba la creencia falsa. Perner (1991) comenta los dos tipos de explicaciones más comúnmente propuestas por los autores:

1. La imposibilidad de comprender las conexiones causales de las creencias con la acción, y por lo tanto, la incapacidad para predecir la conducta del personaje.
2. Un déficit metarrepresentacional.

Ya fuera por una u otra razón, este cambio cualitativo en la comprensión de la mente, que se produce entre los niños menores de 4 años, y los niños mayores de esta edad, ha sido replicado al menos en 20 estudios diferentes, en los que se variaban las tareas, los materiales y las preguntas realizadas (Astington y Gopnik, 1991). Pero, ¿en qué grado es universal esta capacidad?

Los escasos estudios transculturales sobre la comprensión de la mente realizados hasta el momento, arrojan resultados contradictorios (ver apartado 2. 3. 2.). Por un lado, se reafirma la idea de que la adquisición de la comprensión de las creencias falsas es universal (Avis y Harris, 1991); mientras que otros estudios (McCormick, 1994, citado por Astington, 1996; Vinden, 1996) parecen desmentirlo, con una adquisición tardía de esta comprensión, incluso después de la adolescencia, en algunas culturas.

### **3. 1. 2. ¿Por qué fracasan los niños de 3 años en la tarea de la creencia falsa?**

A pesar de los diversos y numerosos estudios que dan cuenta de este cambio conceptual a la edad de 4 años, también existe un buen número de trabajos en los que se plantea la cuestión de si realmente se puede afirmar que los niños de 3

años carecen de teoría de la mente, por el simple hecho de fracasar en las tareas de creencia falsa.

Flavell y Miller (1998) plantean a este respecto que existen dos tendencias a la hora de explicar las posibles causas del fracaso de los niños de 3 años: una tendencia centrada en la primacía cognitiva que la realidad posee para el niño, por encima de la creencia falsa; y otra tendencia centrada en aspectos generales de procesamiento de la información o ejecución del niño (frente a competencia).

Desde la primera tendencia, se reconoce lo inevitable que le resulta al niño pequeño despreciar la información real y centrarse en las creencias falsas. Flavell y Miller (1998) plantean varias razones que justifican la primacía cognitiva de la realidad. En primer lugar, la realidad es objetivamente más saliente, ya que el sujeto la percibe directamente, sin necesidad de realizar inferencias (como en el caso de la creencia falsa). Segundo, los niños aprenden inicialmente que las creencias coinciden con la realidad, por lo tanto, tienden a pensar primero en la realidad cuando se les pregunta por una creencia. Y por último, los niños saben que las personas tienden a actuar de acuerdo a la satisfacción de sus deseos. Por lo tanto, en las tareas de cambio inesperado del objeto es lógico que tiendan a pensar en la respuesta que satisfaga el deseo del sujeto.

Dentro de la segunda tendencia explicativa, centrada en aspectos generales de ejecución, Perner, Leekam y Wimmer (1987) plantearon una serie de hipótesis explicativas de este fracaso de los niños de 3 años. En primer lugar, pensaron que podía existir un fracaso por parte del niño en la retención de los aspectos esenciales de la tarea. Estos aspectos esenciales serían principalmente dos: que el personaje sabía dónde se encontraba originalmente el objeto, y que no tuvo

acceso perceptivo al cambio de lugar. Sin embargo, a pesar de contestar correctamente las preguntas de memoria de la tarea, los niños seguían fracasando en la atribución de creencias. La siguiente hipótesis se centraba en el fracaso de la comprensión de las expectativas normales que originan las creencias. Pero cuando las expectativas del personaje se hicieron explícitas, tampoco mejoraron las atribuciones de creencia. Otra posibilidad explicativa del fracaso podía ser que los niños presentaran errores pragmáticos en la interpretación de la pregunta de la prueba. Es decir, que interpretaran la pregunta de: "¿Dónde buscaría...?", como "¿Dónde debería buscar?". También en este caso, a pesar de las mejoras introducidas en los tipos de preguntas, los niños continuaban fracasando.

Después de descartar estas tres hipótesis explicativas, Perner et al. (1987) concluyeron que el fracaso del niño de 3 años se debía principalmente a una limitación cognitiva para representar creencias, es decir, a una incapacidad para asignar a las proposiciones valores de verdad contradictorios. Esta incapacidad únicamente sería necesaria para entender las creencias falsas, pero no para otros conceptos mentales. Es por esto que los niños de 3 años, aunque no comprenden las creencias falsas, sí son capaces de entender modelos alternativos, como los requeridos para distinguir entre objetos reales e imaginarios, participar en juego simbólico, etc.

Russell, Jarrold y Potel (1994) también defienden el hecho de que el niño de 3 años todavía no ha adquirido la comprensión de la creencia falsa, y que con la edad, la mejora de las capacidades de procesamiento harán posible esta adquisición. Estos autores centran su planteamiento en la tarea de engaño, la cual resulta difícil a los niños de 3 años debido a sus limitaciones en el

funcionamiento ejecutivo: inhibir la respuesta dominante y natural, consistente en señalar la caja que contiene los caramelos, en lugar de la caja vacía.

Un numeroso grupo de estudios se ha centrado en explicar y "aminorar" esta aparente incapacidad del niño de 3 años para atribuir creencias falsas. Un estudio de Clements y Perner (1994) deja entrever la comprensión creciente de los niños de 3 años. Ante una tarea de cambio inesperado del objeto, un grupo de niños preescolares mostraron una mejora en la pregunta de creencia falsa con el incremento de edad. Pero el resultado más sorprendente se refiere a la respuesta no verbal. Inmediatamente después de la pregunta, los niños mayores de 3-4 años miraron hacia el interior de la caja vacía, mientras que los niños de 2 años y medio miraron hacia el interior de la caja que contenía el objeto. El grupo de edad intermedio, de 2:11-3:2 años, actuó como el grupo de mayor edad: mirando al interior de la caja vacía, aunque a continuación señalaban como respuesta correcta la otra caja. Este resultado parece estar indicando la naturaleza implícita, que no ha acabado de hacerse explícita, del conocimiento en los niños pequeños.

Chandler y Hala (1994) planteaban que el fracaso de los niños de 3 años se debía a la escasa implicación que requerían las tareas estándar, que por tanto, no llegaban a captar el interés del niño. Cuando los autores ofrecieron al niño la posibilidad de planear una estrategia de engaño, (y no simplemente llevar a cabo la ejecución física), la mayoría de niños de 3 años no presentaba problemas cuando se les preguntaba sobre la creencia falsa de otro. Sin embargo, los autores reconocen que este efecto facilitador puede deberse al hecho de planificar un engaño, o bien hubiera sido igualmente efectivo planificar cualquier otro aspecto de la tarea. En un estudio posterior, Hala y Chandler (1996) comprobaron esta posibilidad. Los resultados de este estudio replicaron resultados anteriores: los



sujetos implicados en planificar el engaño contestaron mejor las preguntas de creencia falsa, que los sujetos que simplemente fueron testigos del cambio inesperado de objeto, pero sin embargo, no se halló ningún efecto facilitador de la condición de planificar un cambio de objeto, pero sin contexto de engaño. En este sentido, Raver y Leadbeater (1993) plantean que el punto de corte de las tareas que son capaces de realizar los niños de 3 años, de las que no son capaces de realizar, se encuentra en torno a la naturaleza social o no de la tarea, al hecho de presentar un contexto que pueda interpretarse o no.

Lewis y Osborne (1990) analizaron la tercera de las posibilidades planteada por Perner et al. (1987). Para ello utilizaron una pregunta de forma más sencilla y directa: "¿qué pensará la otra persona antes de abrir el tubo de Lacasitos?", y comprobaron que los niños de 3 años ejecutaban mejor la tarea con este tipo de pregunta.

También barajando la posibilidad de interpretaciones erróneas, Siegal y Beattie (1991), dividieron a su muestra en dos grupos, preguntándole a uno de ellos donde buscaría Maxi el chocolate, y al otro grupo, cual sería el primer sitio donde Maxi buscaría el chocolate. Con este diseño, los autores asumían la posibilidad de que los niños de 3 años contestaran de forma incorrecta la primera pregunta al tener en cuenta todas las posibilidades de búsqueda de Maxi, y no sólo la primera reacción de búsqueda. Es decir, las respuestas podían reflejar sus propias preocupaciones, y no responder a los objetivos científicos de la pregunta del investigador. Los resultados indican que con la segunda pregunta, los niños de 3 años muestran un incremento significativo en su ejecución.

Otra de las posibilidades sopesadas por Perner et al. (1987), la comprobaron Lewis, Freeman, Hagestadt y Douglas (1994). Con el fin de asegurarse de que los niños comprendían e integraban todos los elementos claves de la historia, le pidieron a los niños que contaran otra vez la historia con sus propias palabras. Pudieron observar que los niños que presentaban una buena comprensión de la historia, realizaban correctamente la tarea. En cierta forma, parece ser que el hecho de contar otra vez la historia, ayudaba a los niños a reconocer la creencia falsa de Maxi. Mitchell y Lacohee (1991), y Freeman y Lacohee (1995) demostraron que, cuando se añadían "pequeños trucos" para recordar las partes importantes de la tarea (por ejemplo, poner a la vista una foto de Lacasitos que recordara al niño la creencia falsa inicial que presentaba, o pedir al niño que eligieran su propia pista), los niños de 3 años recordaban mucho mejor la creencia inicial y eran capaces de aplicarla a su amigo.

Por lo tanto, teniendo en cuenta todas estas posibilidades explicativas del fracaso de los niños de 3 años en estas tareas, puede pensarse que quizás estos niños sí que poseen ya una comprensión de la mente, pero que sin embargo, no son capaces de demostrar su competencia en ella.

No obstante, esta afirmación no resulta cierta de forma general. La razón se debe a que diversos estudios que utilizan la tarea de engaño, en lugar de la clásica tarea de creencia falsa (Wimmer y Hartl, 1991), no han sido capaces de explicar el fracaso del niño de 3 años, atribuyendo sus errores a dificultades de comprensión u otros aspectos. Por lo tanto, no se puede afirmar que los niños de 3 años posean una teoría de la mente, mientras no se tengan pruebas de que su ejecución mejora significativamente cuando se varían determinados elementos en todas las tareas de comprensión de la mente.

### **3. 1. 3. La comprensión de creencias de segundo orden**

Hasta el momento todo lo analizado se ha referido a las creencias de primer orden, es decir, aquello que los demás piensan sobre la realidad (Juan piensa que...), sin embargo, este tipo de creencias de nivel básico no llegan a explicar toda la complejidad y sofisticación de la interacción social humana. En este sentido, otra de las tareas destacadas en comprensión de la mente, referidas a las creencias, es la tarea de atribución de creencias de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985).

Las creencias de segundo orden serían aquellas que incluyen una creencia de primer orden (con un contenido actitudinal: "Yo creo que..." y un contenido proposicional: "... que esto es complicado"), más un contenido adicional de actitudes respecto a otra persona, por ejemplo: "Mi tutor piensa que yo creo que esto es complicado". En principio, esta recursividad puede repetirse hasta el infinito, sin embargo, en la práctica únicamente podemos manejar unos pocos niveles de recursividad. En el siguiente ejemplo se pueden observar los distintos niveles de creencias, y por lo tanto, de recursividad:

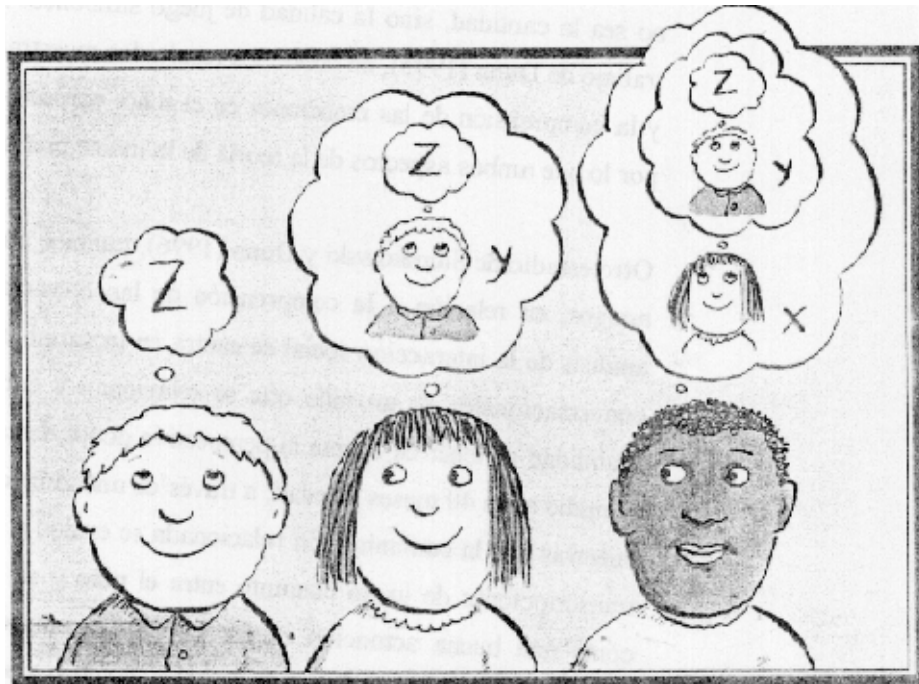
- 1- Yo creo que esto es complicado (creencia de primer orden).
- 2- Mi tutor piensa que yo creo que esto es complicado (creencia de segundo orden).
- 3- Los colegas de mi tutor saben que mi tutor piensa que yo creo que esto es complicado (creencia de tercer orden).

Según Perner (1988), las creencias de segundo orden son importantes por dos razones. La primera de ellas se refiere al hecho de que en la interacción social se produce una "interacción de mentes", en la cual tiene que tenerse en cuenta lo que los demás piensan sobre los pensamientos de otras personas (creencias de segundo orden): Juan piensa que María cree que... Con esta "interacción de mentes" se propicia la coordinación social intencional. La segunda razón se refiere a que este tipo de creencias requiere la comprensión de un rasgo principal de los estados mentales: su naturaleza recursiva. Por lo tanto, una mayor capacidad para atribuir estados mentales estaría relacionada con una mayor capacidad de comprender la interacción social. Es por esto que distintos autores, como Selman (1980), han analizado esta relación entre interacción social y estados mentales, investigando la resolución de conflictos, el liderazgo, la amistad, etc., en relación al nivel de toma de perspectiva infantil.

A pesar de su importancia social, las creencias de orden superior no han sido muy investigadas desde el punto de vista del desarrollo infantil. Uno de los primeros intentos fue el trabajo de Miller, Kessel y Flavell (1970), en donde los niños tenían que rellenar los "bocadillos" de unas historietas, por ejemplo: "Juan está pensando en su padre que piensa en su madre" (ver creencia similar en la figura 2: Ana está pensando que Juan piensa Z).

Por otra parte, estos estudios requieren la utilización de un tipo de construcciones sintácticas poco corrientes, y además el simple hecho de emparejar textos con "bocadillos" no asegura la comprensión de estas creencias.

Figura 2: “Interacción de mentes”: creencias de primer, segundo y tercer orden  
(tomado de Whiten, 1991).



Perner y Wimmer (1985), asumen estas limitaciones y diseñan un tipo de tarea que no requiere respuestas verbales elaboradas, en la que el niño simplemente debe escoger entre dos ubicaciones físicas. La tarea es la siguiente:

*"María y Juan, que están jugando en el parque, ven llegar al heladero con su camión. Como no tenían dinero, María decide ir a coger algo de dinero a su casa. El heladero le asegura que le esperará en el parque, pero al cabo del rato, Juan ve como arranca el camión para irse. Al preguntarle donde va, el heladero contesta que se va a la iglesia, porque ahí en el parque apenas hay niños. Cuando el heladero va conduciendo camino de la iglesia, María le ve por la ventana y le pregunta donde va. Así, María también se entera de que*

*estará en la iglesia. Por su parte Juan, que no sabe que María ha hablado con el heladero, va a buscar a María a su casa, pero no la encuentra. La madre de María le dice a Juan que ella se ha ido a comprar un helado. Entonces, la pregunta dirigida al niño es la siguiente: ¿dónde piensa Juan que María habrá ido a buscar al heladero?"*

En esta pregunta, el niño debe tener en cuenta la creencia falsa de segundo orden que Juan mantiene sobre las creencias de María. Los resultados a través de los numerosos experimentos varían considerablemente, no obstante, con una ayuda para recordar lo ocurrido antes de la pregunta final, los niños de 6-7 años de edad son capaces de resolver esta tarea. Esto indicaría que existe un gran salto de 2 años de edad entre la comprensión de creencias de primer orden y de segundo orden. Otros estudios, sin embargo no han encontrado este salto tan acusado. Por ejemplo, Perner y Howes (1992) encontraron una buena ejecución de esta tarea en niños de 6 años. Leekam (1991), también halló este resultado en niños de 5 años, e incluso de 4 años cuando la tarea se refería a intenciones de segundo orden. Por su parte, Sullivan, Zaitchik y Tager-Flusberg (1994), también observaron que el 90 % de los niños de 5 años y medio y el 40 % de los niños de 4 años eran capaces de atribuir creencias de segundo orden. Estas autoras simplificaron la tarea de Perner y Wimmer (1985), reduciendo el número de personajes y de episodios, e incluyendo un contexto de engaño. El motivo de esta simplificación era que las autoras barajaban la hipótesis de que este aparente salto cronológico entre creencias básicas y superiores se debía principalmente a las demandas lingüísticas y de procesamiento de la información de la tarea de Perner y Wimmer (1985). Una vez que se reducían estas demandas, y por lo tanto, la dificultad, los niños más pequeños tenían la misma capacidad conceptual para comprender estados mentales que los niños más mayores.

### **3. 2. Los deseos y las emociones**

Los deseos y las emociones constituyen elementos básicos en el desarrollo de la comprensión de la mente. No obstante, han recibido una atención muy escasa si los comparamos con las creencias. Y sin embargo, el hecho de comprender los deseos y los estados emocionales de los demás resulta fundamental para descifrar el complejo contexto social en el que se desenvuelve el niño. Tal como algunos autores consideran (Harris, 1992), la emoción puede considerarse como un estado mental, en la medida en que está relacionada con otros estados mentales, como el deseo o la creencia. Y no sólo puede considerarse como estado mental “verdadero”, sino que, junto con el deseo, pueden considerarse los estados mentales más básicos, evolutivamente más primarios, y sobre los que se asientan el resto de estados mentales. Esta naturaleza básica se demuestra en los primeros informes verbales que los niños ofrecen sobre los estados mentales. Los estados volitivos (“quiero”, “tengo hambre”), y emocionales (“triste”, “enfadado”), se utilizan de forma frecuente hacia los 2 años, mientras que los términos referidos a estados cognitivos (“creer”, “pensar”, “recordar”), tienen una aparición más tardía, hacia los 3 años (Bretherton, McNew y Beeghly-Smith, 1981).

Estrechamente relacionados, la distinción entre ambos conceptos, emociones y deseos, resulta bastante imprecisa. Según Wellman (1990), la confusión se hace evidente en el amplio espectro de significados del término "sentimiento": "sentir un deseo, sentir una emoción", etc. Además, ambos términos presentan dos características comunes: son los primeros estados mentales a los que se refiere el

niño, y ambos están unidos causalmente en la mayoría de las formulaciones teóricas de la comprensión de la mente.

### **3. 2. 1. Conceptualización de los deseos**

El papel de los deseos ha sido analizado en su mayor parte por Wellman y su equipo. Por una parte, analizaron su aparición temprana en el discurso del niño (1/5-2 años de edad), a través de la base de datos CHILDES (Bartsch y Wellman, 1995). Por otro lado, los autores otorgaron a los deseos un papel causal en la formulación teórica de la psicología del deseo, como primer paso explicativo de la conducta humana, a los 2 años (Wellman, 1990). Otros estudios experimentales han confirmado el hecho de una comprensión temprana de los deseos a los 2-3 años: los niños son capaces de comprender la relación causal entre deseos, resultados y emociones, no sólo infiriendo las emociones a partir de los resultados, sino prediciendo la conducta a partir de los deseos (Wellman, 1990; Wellman y Banerjee, 1991). Asimismo, los niños eran capaces de comprender que el tipo de experiencias que un sujeto tuviera con un objeto (positivas o negativas) conducirían a que a este le gustara o le desagradara el objeto. Todos estos estudios indican el comienzo de la flexibilidad del niño respecto al hecho de que los demás pueden tener deseos diferentes a los suyos, a pesar de que se trate del mismo objeto.

### **3. 2. 2. Conceptualización de las emociones**

Respecto a las emociones, Flavell y Miller (1998) afirman que su comprensión resulta fundamental, ya que promueve las relaciones positivas con los demás, y el logro de recompensas o ventajas interpersonales. Debido a su importancia, la



investigación en torno a las emociones ha crecido enormemente en los últimos años.

En un primer momento, las emociones no se relacionaban con los estados mentales, sino que su análisis era meramente situacional, dada la asociación entre determinadas situaciones y determinadas emociones. El estudio clásico en este sentido es el de Borke (1971), autora que utilizó la tarea de “toma de perspectiva afectiva”. En esta tarea, se le presentan al niño historias cortas en las que el personaje atravesaba diversas situaciones: pelearse, ir a una fiesta, perderse en el bosque, etc. Tras escuchar la historia, los niños debían elegir, entre un conjunto de caras, aquella que mostrara la reacción emocional del sujeto. Los niños eran capaces de identificar las situaciones que provocaban tristeza, alegría, etc. Sin embargo, este análisis resulta insuficiente si tenemos en cuenta la posibilidad de que aparezcan emociones altamente discrepantes con la reacción emocional "normativa" ante una misma situación, por ejemplo, estar triste en una fiesta de cumpleaños. Es en este momento cuando entra en juego la consideración de las creencias de los demás para entender su emoción.

Según Harris (1992), en el nivel más primario, los niños se refieren a los deseos cuando explican las emociones ajenas. Cuando los niños escuchaban diversas historias en las que se identificaba un deseo del personaje y posteriormente se le satisfacía o bloqueaba éste, los niños de 3 años eran capaces de reconocer la emoción resultante, y de hablar del deseo del personaje. Sin embargo, podría existir la duda razonable de si los niños son capaces de prescindir de sus propios deseos y preferencias (los cuales podrían estar solapándose con los del personaje). La prueba decisiva consistiría en provocar emociones diferentes en personas diferentes, según los deseos de cada uno en la misma situación. Harris,

Johnson, Hutton, Andrews y Cooke (1989) llevaron a cabo la prueba: los niños escuchaban historietas de animales a los que les gustaba una determinada comida o bebida. Por ejemplo, según la condición experimental, a la elefanta Ellie sólo le gustaba la leche o sólo le gustaba la coca cola. Cuando un personaje malo le cambiaba a Ellie su bebida favorita, sustituyéndola por otra que no le gustaba, se pedía a los niños que predijeran cómo reaccionaría Ellie. Los niños fueron capaces de ajustar su predicción a los deseos de Ellie, aunque estos no se correspondieran con lo que ellos deseaban.

Relacionando ahora las emociones con las creencias, en el mismo estudio de Harris et al. (1989), se comprobó que las creencias sobre una situación son las que determinan la emoción, no la situación en sí misma. Los niños se dieron cuenta de que antes de abrir la bebida, Ellie se sentiría feliz o triste dependiendo de si le gustaba su contenido. Es decir, tenían en cuenta la creencia errónea de Ellie sobre el contenido de la bebida.

Perner (1991), y Hadwin y Perner (1991) comentan también esta relación entre emoción y otros estados mentales, como la creencia, ordenando su dificultad. Estos autores hablan del alto porcentaje de niños de 3 años que identifican correctamente en el personaje la emoción de felicidad, que consiste principalmente en la adecuación entre el deseo de un sujeto y el resultado final. Este dato contrasta con el fracaso de estos mismos niños para identificar la emoción de sorpresa, ya que en este caso entran en juego las creencias del sujeto y su contrastación con la realidad. Esta asociación entre creencias y realidad es típicamente superada a los 4 años de edad, cuando el niño resuelve la tarea de la creencia falsa. No obstante, la emoción de sorpresa sólo es resuelta mayoritariamente por niños más mayores, de 5 años de edad. Este resultado, así

como el hecho de que cuando la felicidad se hace dependiente de una creencia también se retrasa su comprensión hasta los 5 años, hace pensar a diversos autores (Hadwin y Perner, 1991; Ruffman y Keenan, 1996) que quizás existe un vacío entre la comprensión básica de la creencia y su papel causal en las emociones.

Sin embargo, frente a estos datos, Wellman y Banerjee (1991) sostienen que quizás este fracaso en la identificación de la emoción de sorpresa no se deba a su dependencia de las creencias, sino a su posible confusión con la emoción de felicidad. Esta afirmación proviene de los datos encontrados a partir del análisis del lenguaje espontáneo de los niños: un 86 % de las veces que los niños utilizaron el término sorpresa, lo hacían para referirse a acontecimientos positivos, mientras que sólo un 6 % se refería a acontecimientos negativos (el 8 % restante se refería a acontecimientos inesperados neutros).

Por lo tanto, puede afirmarse que la comprensión infantil de la emoción forma parte de la comprensión mucho más general de los estados psicológicos de los demás. Así lo demuestra también el estudio de Dunn y Hughes (1998), quienes utilizan un tipo de tarea emocional centrada en el análisis de las causas de las emociones (Cassidy, Ross, Butkovsky y Braungart, 1992). Este tipo de tarea consiste en presentar al niño una serie de expresiones faciales (feliz, asustada, triste y enfadada), y plantearle, una vez identificadas todas ellas correctamente, las siguientes preguntas: “¿qué cosas hacen que te sientas así?”, “¿te acuerdas de alguna vez que te hayas sentido así?”. Con este tipo de tarea aplicada a los propios sentimientos del niño, a los de sus padres, y a los de un amigo del niño, se obtuvieron los siguientes resultados: aquellos niños de 4 años que puntuaban alto en tareas de creencia falsa, engaño y comprensión emocional (toma de

perspectiva afectiva), eran también los niños que proporcionaban las razones más precisas y diferenciadas sobre las emociones de sus padres y amigos, siete meses más tarde. Es decir, parece ser que todas tareas emocionales, ya sean naturalistas (análisis de las causas de las emociones en escenarios reales), o experimentales (identificación de emociones en escenarios hipotéticos) se basan en el constructo de la comprensión social de los demás, presente asimismo en las tareas de creencia falsa y de engaño.

### **3. 2. 3. Las emociones secundarias y las emociones contradictorias**

Hasta el momento se ha analizado la comprensión por parte del niño de las emociones más básicas. Ampliando el análisis, deben tenerse en cuenta las emociones secundarias (el orgullo, la vergüenza, la culpa), que implican aspectos de autovaloración de sí mismo, y que por lo tanto, son de aparición más tardía. Según Harris (1992), estas emociones se originan o dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, de nuestros deseos y de nuestros resultados personales, y por otra parte, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). En este sentido, algunas emociones secundarias, como la vergüenza o la culpa, estarían relacionadas con actos de infracción de las normas morales: la mentira, el robo, la agresión, etc. Un observador que trate de comprender en otra persona cualquiera de estas emociones secundarias, tendría que tener en cuenta varios estados mentales entrelazados, por ejemplo, que el sujeto está contento porque los demás están orgullosos de su actuación, es decir, que el estado emocional del protagonista se dirige hacia el estado emocional del contexto social (aprobación o desaprobación), (Harris, 1992). En este sentido, resulta bastante evidente la construcción social en contexto de estas emociones secundarias.

Con el mismo grado de dificultad que la comprensión de las emociones secundarias, se puede encontrar el reconocimiento de las emociones contradictorias, es decir, cuando una emoción positiva y una emoción negativa concurren al mismo tiempo, en una misma persona. Este reconocimiento de la ambivalencia emocional resulta difícil para los niños, ya que tienden a establecer una dicotomía entre las situaciones que producen sentimientos positivos y las que producen sentimientos negativos. Harter (1983), a partir de un estudio en el que pidió a los niños que describieran situaciones que produjeran dos emociones sucesivas y dos emociones simultáneas, respectivamente, propuso una secuencia evolutiva para esta comprensión infantil de las emociones contradictorias. En primer lugar, los niños entre los 3-6 años son incapaces de concebir que dos emociones se puedan provocar de forma simultánea o sucesiva. Entre los 6-8 años, comienzan a describir situaciones que producen dos emociones, pero no existe todavía simultaneidad, una de ellas siempre precede o sigue a la otra. A los 7-8 años, los niños son capaces de entender dos emociones simultáneas, pero de la misma valencia emocional (ambas positivas o ambas negativas). Y finalmente, a los 10-11 años, los niños serían capaces de integrar dos emociones opuestas en la misma situación y en el mismo sujeto.

Estudios posteriores apoyan esta secuencia evolutiva propuesta por Harter (1983), aunque anticipan la edad de comprensión de la ambivalencia. Reissland (1985), pidió a los niños que nombraran ejemplos de situaciones contradictorias de su propia experiencia, así como que analizaran los sentimientos de un personaje de un cuento. Los niños menores de 7 años y medio no contaron ejemplos simultáneos de sus experiencias emocionales, y asignaron una única emoción para el personaje del cuento. Harris (1983) planteó un trabajo de este

tipo, encontrando resultados similares. Este autor diseñó historietas en las que se mezclaban emociones de signo contrario, por ejemplo: "Una noche, ya tarde, se escucha un ladrido al otro lado de la puerta. Es Lassie, tu perra. Ha estado perdida todo el día y regresa a casa, pero se ha hecho un corte en una oreja durante una pelea". Ante este tipo de historietas, los niños pequeños, de 6 años, se centraban en una de las dos emociones: tristeza, por la herida de la perra, o felicidad, por haberla encontrado. Únicamente los niños mayores eran capaces de hablar de una mezcla de emoción positiva y negativa. Según Harris (1992), la explicación de esta incapacidad de los niños pequeños para integrar dos emociones opuestas podría residir en que cuando se centran en uno de los dos componentes con carga emocional, el otro componente desaparece de su vista. Es decir, no serían capaces de mantener ambos contenidos contradictorios de forma simultánea.

Por lo tanto, parece ser que el proceso de reconocimiento consciente y explícito de la ambivalencia emocional resulta tardío en el desarrollo, a pesar de que los niños a partir de un año de edad ya comienzan a experimentar sentimientos contradictorios de amor y odio, hacia las personas más cercanas (padres, hermanos). No obstante, este desarrollo tardío en cuanto a la generación o recuerdo de experiencias emocionales contradictorias del propio niño, puede ser mucho más precoz (a los 6 años), tal como plantean Brown y Dunn (1996), si la demanda se reduce a reconocer estas emociones en un personaje de cuento. Estas autoras hablan, además de la existencia de ambivalencia emocional hacia los hermanos, y de la vivencia de emociones contradictorias en el medio escolar, considerado por los niños como una mezcla de experiencias positivas y negativas.

### 3. 2. 4. La regulación emocional

Por último, dentro del proceso de socialización de las emociones, cabe hablar de un aspecto de la regulación emocional. En un principio, las emociones del niño se corresponden fielmente con la realidad, pero con el tiempo aprende a regular sus sentimientos, a encubrir sus emociones, en función de la situación social, del receptor, etc. Esta regulación, aparte de una internalización de las reglas de expresión emocional de una sociedad, constituye un ejemplo de la capacidad de "leer la mente" de los demás. Es decir, si el niño oculta una emoción negativa delante de sus padres, elicitada por el regalo que le acaban de hacer, el niño está prediciendo que sus padres se sentirán tristes a menos que oculte esa emoción negativa. Asimismo, el niño puede ocultar la verdadera emoción que siente (alegría por haber encontrado una moneda), e incluso fingir otra emoción opuesta (desinterés), para evitar que otro niño se apropie de su "tesoro". Por lo tanto, estas tareas emocionales implicarían la capacidad de engaño, ya fuera mal intencionado o bien intencionado (mentira piadosa).

Esta ocultación de emociones la analizó Saarni (1984) en un trabajo en el que los niños recibían un regalo "decepcionante": una llave de plástico en un anillo. Se filmó su conducta mientras recibían el regalo y descubrían lo que era. Los niños más pequeños no mostraron ninguna sonrisa, pero los niños más mayores intentaron ocultar su decepción, mostrando incluso una ligera sonrisa y dando las gracias entre dientes. También Cole (1986) comprobó los mismos resultados, pero en este caso introduciendo dos condiciones: el entrevistador estaba ausente cuando se abría el regalo, o bien el entrevistador estaba presente. Como era esperable, la ocultación de emociones negativas se presentaba en la condición de

entrevistador presente, mientras que en la otra condición, el niño expresaba abiertamente su decepción.

Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson (1986) investigaron más concretamente la distinción que el niño hacía entre la emoción real y la emoción fingida. Para esto, contaron historietas a los niños en las que el protagonista atravesaba un suceso triste o alegre, pero siempre tenía un motivo para ocultar lo que sentía. Un ejemplo de estas historietas era el siguiente: "David quiere salir, pero le duele la tripa. Sabe que si se lo cuenta a su madre, ella le va a decir que no salga. Intenta ocultar cómo se siente para que su madre le deje salir". Ante estas historietas, los niños de 4-5 años comprendían lo que el personaje sentía realmente, pero tendían a equivocarse cuando se trataba de predecir los sentimientos expresados facialmente. En cambio, los niños a partir de 6 años, se daban cuenta de que la emoción real no tenía porqué manifestarse necesariamente en la cara del personaje, y que incluso podía ser completamente opuesta a la emoción expresada finalmente. Gnepp y Hess (1986), también encontraron estos mismos resultados en niños a partir de 6 años, los cuales reconocieron el valor de ocultar los sentimientos verdaderos en ciertas ocasiones. En un estudio posterior, Harris y Gross (1988), repitieron el mismo diseño metodológico, pero esta vez preguntando a los niños sobre las creencias de los demás ante la emoción fingida. Los niños de 6 años se dieron cuenta, no sólo de que la expresión emocional no reflejaba la emoción real, sino de que las otras personas estaban siendo engañadas. Estos resultados irían en consonancia con aquellos trabajos sobre el engaño que defienden la adquisición tardía de esta capacidad, concretamente en torno a los 5-6 años. En niños que presentan algún tipo de problema, parece existir un cierto retraso en el componente más difícil del "engaño emocional": la creación de información falsa. Un ejemplo de este hecho sería la facilidad con



que los niños con trastornos emocionales aprenden a ocultar emociones negativas, pero la dificultad que presentan para simular emociones positivas para esa misma situación (Meerum Terwogt, Schene y Koops, 1990). En definitiva, el hecho de comprender que las apariencias sociales no tienen porqué corresponderse con las realidades sociales, constituye un gran paso en el desarrollo socio-cognitivo, tal como afirman Flavell y Miller (1998).

Resumiendo, puede comprobarse la evolución del estudio de las emociones desde un análisis situacional, dependiente del contexto, hasta un análisis relacionado con el resto de los estados mentales, principalmente las creencias. Desde este último análisis, se incluyen niveles emocionales más complejos, como las emociones secundarias o la ambivalencia emocional, relacionada a su vez con la capacidad de engañar.

### **3. 3. Las intenciones**

La habilidad de comprender los estados mentales no se utiliza únicamente para predecir el comportamiento de una persona, para engañarla o para comprender lo que piensa o siente, sino que también es necesaria para comprender las intenciones de la otra persona. Flavell y Miller (1998) entienden su importancia a partir de dos razones principales. En primer lugar, la intencionalidad determina la diferencia entre personas y objetos, ya que las personas poseemos intenciones, motivos y metas. Y en segundo lugar, los niños deben apoyarse en las intenciones para comprender la responsabilidad y la moralidad. Este último aspecto ha hecho que en ocasiones el objeto de análisis se desplace hacia la consideración de la intención en los juicios morales, más que hacia la intención en sí.

Tomando la acepción de intención como característica diferencial de los humanos, Wellman (1990), defiende que es un aspecto central en la comprensión cotidiana del concepto de acción humana. Aunque parece surgir del concepto de deseo, más nuclear en la formulación de Wellman (1990), ambos conceptos son conceptualmente distintos, ya que un sujeto puede tener un deseo de hacer algo, pero nunca haberlo intentado. Según este autor, las intenciones serían un tipo de actualizaciones (aunque no siempre) de los deseos. La intención sería por tanto, el lugar de encuentro donde creencia y deseo se unen en un plan de acción.

A este respecto, Astington (citada por Wellman, 1990), realizó un estudio en 1988 para analizar el conocimiento de la intención que presentaban los niños de 3-5 años de edad. Esta autora les presentó a los niños imágenes que mostraban una acción en curso (una niña pintando), y una acción futura, una intención (una niña de pie, delante de los pinceles, pero sin pintar). Ante las preguntas: "¿qué niña piensas que va a pintar?", y "¿qué niña está pintando?", los niños de 3 y 4 años identificaban a la niña que estaba ya pintando indistintamente en las dos preguntas. Los niños de 5 años, sin embargo, eran capaces de diferenciar ambas acciones.

En otro estudio sobre el análisis del lenguaje natural del niño, Brown (1973), encontró una mejor competencia en la producción lingüística de la intención. Los resultados mostraban cómo los niños de 2 años empezaban a utilizar correctamente verbos semi-auxiliares como "voy a" y "quiero", que expresaban las acciones que estaban a punto de realizar. Shultz (1980) comprobó como los niños de 3 años presentaban ciertas habilidades para diferenciar entre acciones intencionadas y no intencionadas (como los reflejos o las equivocaciones), y que

solían asociar las acciones no intencionadas con las expresiones: "no quería decir eso", "no lo hice a propósito", etc.

En estudios posteriores, Astington (1991, 1993) analizó la posibilidad de que los niños estuvieran infiriendo que una acción es intencionada sólo en el caso de que el deseo se cumpla. Con el fin de comprobar esto, se contaron dos tipos de historias a los niños. En una de ellas, una niña daba de comer intencionadamente a los pájaros (acción intencionada), mientras que en la otra historia, a la niña se le caían sin querer unas migas de pan que los pájaros acababan comiéndose (acción no intencionada). Los niños de 4-5 años supieron distinguir ambos tipos de acciones, mientras que los niños de 3 años presentaban la misma probabilidad de escoger a ambas niñas ante las preguntas del investigador. Por lo tanto, la autora concluyó que los niños de 3 años infieren la intencionalidad únicamente cuando los deseos de la persona se cumplen. Este hecho puede deberse a que la "psicología del deseo" del niño le lleve a confundir los términos de deseos e intenciones (Flavell y Miller, 1998).

### **3. 3. 1. Las intenciones en la comunicación lingüística**

Un área privilegiada para analizar la intención es la comunicación humana. Para entender la comunicación humana, es importante ir más allá de las palabras del hablante y buscar el verdadero significado en la intención. La comunicación es uno de los aspectos que se verá afectado por la teoría de la mente, ya que es lógico suponer que existe una relación entre la comprensión de la mente en la comunicación, y la comprensión de la mente en la acción (por ejemplo, las creencias falsas). Desde el punto de vista de la teoría de la mente se analizan por

tanto, figuras lingüísticas dotadas de intención, como por ejemplo, la mentira, la ironía, la metáfora, la frase hecha, etc.

Algunas de estas figuras lingüísticas han sido consideradas como “frases falsas” (Leekam, 1991), ya que contienen información no literal, que debe interpretarse en el sentido correcto. En general, las frases falsas emitidas por un hablante pueden ser falsas de forma intencionada, o de forma no intencionada. Cuando la falsedad no es intencionada, se habla de equivocaciones. Cuando se habla de frases falsas intencionadas, podemos encontrarnos bien frente a una mentira, o bien frente a una broma o ironía (ver tabla 2). Según Sullivan, Winner y Hopfield (1995), y Leekam (1991), la forma de distinguir ambas puede ser la siguiente:

En las bromas, el hablante sabe que el oyente conoce la verdad (conocimiento de segundo orden del hablante), y piensa que el oyente piensa lo mismo que él (creencia de segundo orden del hablante). Además, el hablante no intenta que el oyente se crea la falsedad.

En las mentiras, el hablante sabe que el oyente no conoce la verdad (conocimiento de segundo orden del hablante), y piensa que el oyente no piensa lo mismo que él (creencia de segundo orden del hablante). El hablante tiene la intención de que el oyente se crea la falsedad.

Tabla 2: Diferencias entre las frases verdaderas y las frases falsas, intencionadas y no intencionadas (adaptado de Perry, 1995).

	Verdad	Falsedad no intencionada	Falsedad intencionada	Falsedad intencionada
Frase	Verdadera	Falsa	Falsa	Falsa
Hablante cree que la frase es:	Verdadera	Verdadera	Falsa	Falsa
Hablante quiere que la frase sea:	Verdadera	Verdadera	Engañosa	Engañosa
Intención del hablante es:	Buena	Buena	Mala	Buena
Hablante espera que el oyente:	Se crea la frase	Se crea la frase	Se crea la frase	No se crea la frase
Ejemplos:	Informes precisos	Errores, creencias falsas	Mentiras, hipocresía.	Chistes, bromas, ironías

Otra forma de distinguir las bromas y las mentiras puede ser a través de pistas paralingüísticas de la expresión facial y la entonación vocal. Las personas que mienten, por lo general, intentan parecer sinceras, mientras que las que bromean o son irónicas, generalmente sonrían o marcan mucho la entonación. Sin embargo, existen estudios que demuestran que los niños menores de 6-7 años no utilizan estas pistas paralingüísticas para distinguir las bromas de las mentiras. Por ejemplo, Leekam (1991) encontró que la presencia de una sonrisa en la cara del hablante "bromista" no ayudaba al niño a distinguir entre mentiras y bromas.

Winner y Leekam (1991) encontraron que el hecho de variar la entonación (sincera o irónica) tampoco afectaba la ejecución en la tarea de diferenciación. Únicamente Ackerman (1983) informa de un cierto uso (aunque minoritario) de pistas contextuales y de entonación en el proceso de comprensión de ironías en niños de 6 años. Este autor también encontró que los niños de esta edad son mucho mejores rechazando la forma literal de la ironía (proceso de detección), que interpretando el resultado de este rechazo (proceso de inferencia). Este último proceso, la inferencia, es lo que podríamos identificar con la atribución de conocimiento o creencias en el hablante.

Según los diversos estudios, la habilidad de diferenciar mentiras y bromas se situó en un primer momento entre los 6-8 años de edad (Leekam, 1991; Winner, 1988; Andrews, Rosenblatt, Malkus, Gardner y Wimmer, 1988). En el trabajo de Leekam (1991), los niños tenían que comparar dos tipos de historias: la historia de una broma y la historia de una mentira que fracasaba finalmente. En la primera historia, un niño mostraba a su madre un dibujo que se encontraba en la pared de la clase, diciendo que lo había hecho él, ante lo cual la madre lo alababa. Inmediatamente el niño dirigía la atención de su madre a una esquina del dibujo, viendo esta que había sido otro niño quien lo había hecho. En este caso, el niño quería que su madre conociera la verdad. En cambio, en la segunda historietta, el niño no quería que su madre conociera la verdad, pero después de ser alabado, la madre descubre al día siguiente que figura el nombre de otro niño en la esquina del dibujo. Es decir, se trataba de una mentira que acaba siendo descubierta. Según la autora, los niños de 6 años ya eran capaces de distinguir entre mentiras y bromas.

Esta adquisición se produciría aproximadamente a la misma edad en la que el niño es capaz de atribuir conocimientos y creencias de segundo orden. Sin embargo, parece ser que la capacidad de atribuir conocimientos de segundo orden es más temprana que la capacidad de atribuir creencias de segundo orden.

Algunos trabajos, como el de Sullivan et al. (1995) acentúan la importancia de esta primera capacidad, la de atribuir conocimiento de segundo orden al oyente, a la hora de distinguir mentiras y bromas, a la vez que defienden que la capacidad de atribuir creencias de segundo orden no es estrictamente necesaria. Estos autores piensan que el hablante "mentiroso" no necesita tener una representación de lo que el oyente cree, solo necesita saber que el oyente no conoce la verdad. Por otra parte se encuentran los trabajos de Leekam (1991) y Happé (1993), que defienden la postura contraria. Leekam (1991) encontró que los niños podían contestar a una pregunta sobre creencias de segundo orden a una edad más temprana de la que podían distinguir mentiras y bromas. También Happé (1993) comprobó como la ejecución en tareas de creencias falsas de segundo orden predecían la comprensión de la ironía.

No obstante, experimentos posteriores realizados por Leekam (1991), rebajan la edad de diferenciación entre mentiras y bromas a los 4-5 años de edad, tal como encontraron Siegal y Peterson (1996). La autora concluye que esta diferenciación se debe a la habilidad de utilizar estados mentales de segundo orden para discriminar ambas figuras.

Sin embargo, entre ambas figuras lingüísticas: la ironía (o las bromas, según el lenguaje infantil), y la mentira, ésta última ha generado un mayor número de estudios. Quizás el hecho de que se le haya dedicado más atención se deba a que

constituye uno de los aspectos más íntimamente ligados a las conductas de engaño, de carácter mentalista y específicamente humano (Núñez y Rivière, 1994).

En los estudios realizados por Piaget sobre la valoración moral que el niño hace de ciertos conceptos sociales, como por ejemplo las mentiras, la cuestión principal que se analiza es la aparición del realismo moral como explicación válida en el desarrollo infantil. En estos trabajos (1974), Piaget comprobó que existían criterios diferenciales, dependientes de la edad del sujeto, a la hora de evaluar un acto comunicativo como la mentira. Los adultos y los niños a partir de 9 años, utilizaban como criterio para distinguir la mentira, la intención del hablante de informar o engañar (subjetivismo), mientras que los niños más pequeños se basaban en el resultado objetivo de la acción, es decir, en el hecho de si el mensaje que ofrecía el hablante era falso o verdadero (realismo). A este tipo de pensamiento infantil, Piaget lo denominó realismo moral o responsabilidad objetiva.

Piaget investigó el significado que los niños tenían del concepto mentira, simplemente preguntándoles que era. Encontró que los niños de 6 años e incluso niños más mayores respondían que decir una mentira era decir algo que no era verdad. Por lo tanto, se sigue observando una falta total del elemento "intención del hablante", como parte fundamental de la mentira. En un último estudio, Piaget trató de valorar el juicio moral que ofrecían los niños sobre la mentira. A través de historietas, se contrastaban dos personajes: uno, sin intención de mentir, provocaba una gran distorsión de la verdad. El personaje en esta condición era un niño que se encontraba con un perro muy grande que le daba miedo. Cuando volvía a su casa, le decía a su madre que había visto un perro grande como una



vaca. Un segundo personaje tenía intención de mentir, pero se alejaba en menor grado de la verdad. En este caso, el personaje era un niño que volvía de la escuela. Había tenido malas notas, pero le dijo a su madre que había tenido buenas notas. Los niños de 6-7 años pensaban que era "más malo" aquel personaje que más se alejaba de la verdad (el niño que dijo haber visto un perro grande como una vaca), mientras que los niños de 10 años pensaban que el "más malo" era aquel con intención de mentir (el niño que mintió sobre sus notas). Por lo tanto, según Piaget, los niños de 5-7 años son incapaces de distinguir entre las bromas, los errores, las fantasías, etc., y la mentira, ya que todos estos actos comunicativos comparten para el niño la característica de contener información falsa (a pesar de diferenciarse en la intención del hablante).

Estudios posteriores inspirados en el modelo piagetiano, han reexaminado el concepto de mentira en los niños, incorporando procedimientos metodológicos más sistemáticos, como por ejemplo, pequeños controles de memoria y de comprensión durante la realización de las tareas, utilización de videos o marionetas para lograr la implicación del niño, utilización de muestras mayores, y utilización de grupos controles de adultos.

En esta tradición, Wimmer, Gruber y Perner (1984), encontraron que los niños pequeños no tenían en cuenta la intención del hablante a la hora de explicar la mentira. Pero, también pudieron observar que la evaluación moral que estos mismos niños hacían de los hablantes se basaba completamente en la intención de los mismos. Por lo tanto, parece existir una contradicción entre los criterios utilizados por los niños de 6-7 años para definir una mentira (falsedad del mensaje), y los criterios utilizados para evaluar moralmente una mentira (intención del hablante). Esta contradicción fue nombrada por Wimmer et al.

(1984) como el "realismo léxico" frente al "subjetivismo moral", explicando que el realismo léxico del niño es tan poderoso que alcanza e influye sus juicios morales. En definitiva, estos autores defienden la escasa incidencia del realismo moral como criterio infantil en la evaluación de los actos comunicativos, frente a lo postulado por Piaget, argumentando que ignorar la intención del hablante en la explicación de lo que es una mentira, no constituye un indicativo directo de la existencia de realismo moral en el niño.

En esta dirección, Peterson (1995) encontró resultados contrarios tanto a los de Piaget, como a los de Wimmer et al. (1984). Los sujetos de su muestra, de 5-6 años, sí hacían uso de la intención del hablante como criterio para definir la mentira. Paradójicamente, algunos adultos y niños mayores de 8 años, fracasaban a la hora de utilizar la intención del hablante como criterio, ya que consideraban los fallos de memoria como mentiras. Estos resultados mostraban que las atribuciones de intención que realizaban adultos y niños (mayores y pequeños) eran similares.

Algunos autores han criticado la presencia del realismo léxico planteado por Wimmer et al. (1984), en la concepción infantil de las mentiras. Siegal y Peterson (1996) defienden que quizás este realismo emerge únicamente en contextos en los que los adultos utilizan reglas conversacionales no compartidas por el niño. Por lo tanto, al niño no le resultan familiares ni los objetivos ni la importancia de las preguntas del examinador, sino que tiende a contestar simplificando la cuestión, y en función de sus propias preocupaciones.

En su estudio, estos autores realizaron la siguiente pregunta: "¿Ha mentido el personaje o se ha equivocado?", en lugar de la clásica pregunta: "¿Ha mentido el

personaje o no ha mentido?", ya que consideran que esta última pregunta da a entender que las posibilidades se restringen a la mentira, y que por lo tanto, facilita la aparición del realismo léxico. La segunda innovación del estudio de Siegal y Peterson (1996) radica en la introducción del tema de la contaminación de la comida, aspecto que se considera vital para la supervivencia humana. En una de las condiciones, la tarea mostraba a un oso de peluche que no veía como se contaminaba un trozo de pan, y por lo tanto, le decía a un amigo que el pan se podía comer (equivocación del personaje). En la segunda condición, un oso de peluche observaba cómo se contaminaba el pan, y aún así, le decía a su amigo que se podía comer (mentira del personaje). Los autores concluyen que, con la introducción de la pregunta formulada a los niños, libre de reglas conversacionales, y con el tema de la contaminación de la comida, vital para la supervivencia humana, un número considerable de niños de 3 años, y muchos de los niños de 4 y 5 años pueden diferenciar entre las mentiras y las equivocaciones, tal como encuentra también Leekam (1991). Como puede comprobarse, estos estudios contradicen claramente los principales aspectos de la teoría de Piaget sobre los dos estadios de conceptualización de la mentira.

Actualmente, las mentiras están siendo analizadas en relación a temas judiciales, como por ejemplo, la memoria de testigos, o los testimonios infantiles en juicios sobre abusos sexuales, etc. En este sentido, el trabajo de Perry (1995) estudia cómo la comprensión infantil de la verdad, la mentira y las creencias falsas, puede afectar la precisión testimonial del niño. Esta autora tiene en cuenta el desarrollo evolutivo del niño respecto a estos conceptos, para afirmar que cuando un niño menor de 7 años realiza una afirmación falsa al tribunal, es más probable que esta falsedad surja de una creencia falsa que sostiene el niño, que de una intención consciente de engañar. No obstante, afirma que es necesario un estudio

evolutivo del niño en cuanto a la comprensión de estos términos, aspecto que quizás ayudaría a resolver la división entre expertos acerca de la idoneidad y confianza en el testimonio del niño.

Otro tipo de figura lingüística que ha sido analizada en relación a la comprensión de la mente es la metáfora. Billow (1981) encontró un gran uso consciente del lenguaje metafórico durante el juego simbólico en niños de 2-6 años. Sin embargo, a medida que el niño crecía, se observaba una disminución en la utilización espontánea de metáforas. Esta disminución en la utilización es simultánea a un aumento en la comprensión de las metáforas (Rivière, Cendoya y Sarrià, 1997). Estos autores, además, comprobaron la conexión entre la habilidad de detectar un referente metafórico y la habilidad de atribuir una creencia falsa a un personaje. Según Leslie (1987, 1988), la habilidad de comprender una metáfora requiere la capacidad de metarrepresentación, ya que hay que entender la actitud del otro hacia la representación de diferentes aspectos de la realidad. La tarea de la creencia falsa, por su parte, también permite al niño diferenciar el contenido representacional de sus referentes en el mundo real.

Por último, como recopilación de todas estas figuras lingüísticas, cabe hablar de las "Historias extrañas", de Happé (1994b). Creadas inicialmente para evaluar la habilidad de los niños autistas a la hora de atribuir intenciones a los demás, cada una de estas historias contempla las distintas motivaciones que se encuentran en nuestras expresiones orales cotidianas no literales. Los tipos de historias que se cuentan al niño son los siguientes: mentira, mentira piadosa, chiste, fingir, equivocación, persuasión, apariencia/realidad, frase hecha, ironía, olvido, contraengaño y emociones opuestas. En cada una de las historias el personaje decía algo que no debía entenderse en sentido literal, y se pedía al sujeto que

explicara porque el personaje decía eso. Un ejemplo de una de ellas, en este caso la ironía, sería el siguiente:

*"La madre de Ana se ha pasado la tarde cocinando la comida favorita de Ana: pescado y patatas fritas. Pero cuando se la lleva a Ana, que está viendo la televisión, ésta ni siquiera la mira, ni se lo agradece. Entonces la madre de Ana se enfada y le dice: "Vaya, muy bonito, esto es lo que yo llamo tener buena educación". Pregunta: ¿es cierto lo que dice el personaje?, ¿por qué dice eso?"*

Demorest, Silberstein, Gardner y Winner (1983) analizaron cinco formas diferentes de lenguaje figurativo, proponiendo un orden de dificultad de las mismas, según su naturaleza no literal y la intención del hablante. El orden propuesto era (de mayor a menor dificultad de comprensión): ironía, hipérbole, metáfora y sarcasmo.

En el trabajo de Happé (1994b), más que la gradación de la dificultad de las figuras, se analizaba la calidad de las respuestas explicativas de cada una de ellas. Las respuestas a la pregunta de "¿por qué dice eso el personaje?", se puntuaban como correctas o incorrectas, a la vez que se dividían en: explicaciones que apelaban a factores psicológicos o estados mentales (por ejemplo, sabe que no le creerán, porque está mintiendo, porque no quiere darle, etc.), o bien aquellas que apelaban a estados físicos (porque parece un teléfono, porque ella ganó la carrera, porque el perro es grande, etc.).

La hipótesis de Happé (1994b) consistía en que los niños autistas tendrían mayor dificultad con estas historias que los controles, y que su actuación en ellas estaría

estrechamente relacionada con su actuación en las tareas de comprensión de la mente. Los resultados mostraron que, aunque en un principio los niños autistas ofrecían tantas explicaciones mentalistas como los controles, estas explicaciones eran utilizadas de forma inapropiada y repetitiva, sin tener en cuenta el contexto. Asimismo, pudo observarse que la escasa comprensión de estas historias en los niños autistas correlacionaba con una pobre ejecución en las tareas de teoría de la mente. La explicación de esta autora ante estos resultados se basa en que, quizás estos errores en la comprensión de las historias en los niños autistas, reflejen fallos en la utilización del contexto como clave para comprender la emisión del hablante. Si estas emisiones se toman de forma aislada, puede resultar muy difícil descifrar la intención del hablante. Sin embargo, si se integran todos los elementos de la historia, se puede inferir la motivación del hablante. Este proceso de integración parece ser el elemento que resulta difícil a los niños autistas, según la teoría general de la coherencia central, que caracteriza al autismo como un desequilibrio a la hora de integrar información global (Frith, 1989). Este desequilibrio produciría un sesgo hacia el procesamiento de detalles, sin tener en cuenta el contexto global. Otros resultados reforzarían esta teoría, como por ejemplo, la mejor ejecución de niños autistas ante la tarea de figuras enmascaradas y la tarea de cubos del WISC-R, frente a niños normales o con deficiencia mental (Frith y Happé, 1994).

Para finalizar, se presenta un resumen de la evolución de los distintos tipos de intenciones comunicativas tal como actualmente se sitúan en el desarrollo del niño (ver tabla 3).

Dentro de este desarrollo evolutivo, cabe remarcar, no obstante, la precocidad de aparición de la intencionalidad humana, que se encuentra presente en el campo

comunicativo, en el primer año de vida, y en el lenguaje natural infantil, a los dos años. Esta precocidad contrasta con los resultados de la comprensión de intenciones en el otro, registrada hacia los 5 años (aunque en tareas de laboratorio). No obstante, el tipo de intenciones aquí revisado, muy relacionado con niveles superiores de creencias (segundo orden), ha girado mayoritariamente en torno a la comunicación no literal: metáforas, ironías, mentiras, etc., ya que tal como dice Mitchell (1997), resultan un campo de análisis propicio para la comprensión de la mente, a la vez que básico para la interacción social diaria.

Tabla 3: Desarrollo evolutivo de las frases falsas (adaptado de Perry, 1995).

<b>Edad de adquisición</b>	<b>Habilidad</b>
4 años	Puede distinguir entre equivocaciones y mentiras, pero todavía tiende a considerar la mayoría de frases falsas como mentiras.
4-5 años	Puede distinguir entre mentiras e ironías (o bromas)
6 años	Comprende el concepto de mentira
5-7 años	Puede distinguir entre mentiras piadosas e ironías
7 años	Puede mentir de forma eficaz
8 años	Puede distinguir el sarcasmo de otras frases falsas

### **3. 4. El engaño como la capacidad donde se reúnen creencias, deseos y emociones, e intenciones**

El engaño implica una manipulación de la conducta de los demás a través de la manipulación de la información, con el objetivo de inducir a una creencia falsa

sobre la realidad (Perner, 1991). Como puede comprobarse, el estado mental más implicado en la capacidad de engaño son las creencias, en este caso falsas, que se provocan en la mente de otra persona. El engaño también tiene que ver con los deseos y las emociones reales del sujeto, que intentan ocultarse y sustituirse por emociones falsas, con el objetivo de despistar a un posible competidor. Por último, las intenciones también están presentes en esta capacidad. En las situaciones de engaño, y sobre todo, en los niveles más complejos del engaño, existe una intencionalidad de engañar, una intención de ocultar información verdadera y una intención de mentir. Es decir, existe una plena conciencia del acto de engañar. Por lo tanto, los tres estados mentales más importantes en la comprensión de la mente se reúnen en esta capacidad, el engaño, que por sí sola ha desatado suficiente investigación como para dedicarle un apartado especial.

En realidad, esta capacidad de engañar es una acción práctica de la vida real, una habilidad especial que poseen los humanos y que contribuye a la supervivencia. Sin embargo, no es exclusiva de estos, ya que resulta muy común en la naturaleza. Esto no implica, contrariamente a lo que pudiera pensarse, que todos los organismos de la naturaleza que utilizan el engaño poseen una comprensión de la mente. Desde la perspectiva etológica de Mitchell (1986), existe una clasificación de los niveles de engaño, que clarifica la complejidad de cada uno de ellos:

1. El nivel más básico proviene de la respuesta programada biológicamente de un organismo, inflexible e insensible a las variaciones que se presenten, y carente de intencionalidad. No existe, por lo tanto, una función cognoscitiva superior.



2. El siguiente nivel, aunque también programado y poco flexible, demanda una coordinación entre los sistemas perceptivos y de acción.
3. Este nivel abarca los engaños anteriores que sin embargo, pueden ser modificables como consecuencia del aprendizaje y la experiencia.
4. El último nivel, el más complejo, comprende las conductas en donde existe una intencionalidad de engañar, y por lo tanto, una conciencia del acto de engañar. En este nivel se incluirían las conductas de algunos primates no humanos y la mayoría de los engaños humanos. Sólo aquí el hecho de engañar sería atribuible a una comprensión de la mente.

Sin embargo, según Núñez y Rivière (1994), en este último nivel se hace necesaria una división más sutil, entre aquellas conductas que impliquen intencionalidad únicamente, y aquellas conductas que impliquen "intencionalidad recursiva", es decir, la intención más la capacidad de tener estados mentales acerca de estados mentales (conciencia).

¿Cuál es por lo tanto, la relación del engaño con la tarea de creencias falsas? La conducta de engaño ha sido estudiada de forma muy ligada a la tarea de creencias falsas. En este sentido, se ha analizado si la comprensión de la creencia falsa es un requisito previo para la utilización del engaño, o si por el contrario, ambas presentan el mismo nivel de dificultad. Winner y Sullivan (1993), citados por Hala y Chandler (1996) plantean la relación entre ambas tareas en el título de su manuscrito: "el engaño como la zona de desarrollo próximo para la comprensión de la creencia falsa". Los autores entienden que cualquier tarea de evaluación que

implique un contexto explícito de engaño hará que los sujetos se den cuenta de que necesitan prestar atención a las creencias falsas.

Esta relación entre creencias falsas y engaño también la explicitan Russell, Jarrold y Potel (1994). Estos autores sugieren que las conductas de engaño requieren, por lo general, dos tipos de habilidades cognitivas diferentes.

En primer lugar, requieren que el sujeto se de cuenta de que pueden crearse creencias falsas en la mente de los demás. Este componente se basa principalmente en el hecho de engañar, es por lo tanto, un requisito mental. Esto es lo que se llama el "insight" o "eureka" metarrepresentacional (Leslie, 1987; Perner, 1991).

En segundo lugar, las conductas de engaño requieren que el sujeto oculte lo que sabe que es verdad, al tiempo que expresa algo que es falso. Esto implica un grado de control ejecutivo sobre nuestros actos mentales. Este componente está basado principalmente en la ejecución de una estrategia, es por tanto, un requisito ejecutivo.

Este requisito ejecutivo presente en el engaño puede ser el control inhibitorio sobre la tendencia a proporcionar la información verdadera, tal como encontró Hughes (1998). Este control correlacionaba significativamente con las puntuaciones en la tarea de engaño. Por lo tanto, Hughes (1998) plantea que las mejoras en la capacidad de engaño que se alcanzan con la edad podrían explicarse por mejoras paralelas en el control inhibitorio. En cambio, para la tarea de la creencia falsa no se comprobó la influencia de factores ejecutivos.

Las teorías basadas en estos últimos factores, los ejecutivos, predicen que cuando se elimina el componente mental de la tarea, dejando únicamente el ejecutivo, la actuación del sujeto en la tarea no se ve afectada. Una forma de eliminar el elemento mental de la tarea consiste en eliminar la figura del competidor, no teniendo así la oportunidad de suscitar creencias falsas en la mente del otro. Esto es lo que llevaron a cabo Russell et al. (1994), comprobando efectivamente que la ejecución en la tarea no variaba. Este resultado, junto al hecho de que los niños de 3 años presenten los mismos errores de forma reiterativa, sin tener en cuenta el feedback negativo que estaban recibiendo, hace pensar a estos autores que el componente ejecutivo de las tareas de engaño quizás presenta una mayor dificultad que el componente mental, en el desarrollo evolutivo del engaño.

### **3. 4. 1. El desarrollo evolutivo del engaño**

A este respecto, la edad a la que los niños son capaces de engañar a un competidor se ha convertido en un tema ampliamente debatido. Las opiniones de los distintos autores están divididas entre un grupo mayoritario de autores que considera que las tareas de engaño son realmente difíciles para los niños menores de 4-5 años (Perner, 1991; Sodian, 1991; Peskins, 1992); y los autores que consideran que el engaño es una conducta espontánea en el comportamiento de los niños (Chandler, Fritz y Hala, 1989). Esta polémica no está cerrada actualmente, ya que en muchas ocasiones, las diferencias en la edad de adquisición del engaño se deben a diferencias en la naturaleza de la tarea de engaño (engaño intencional verdadero o engaño no consciente).

El primer estudio del desarrollo del engaño en los niños fue el llevado a cabo por Stern y Stern (1909), citado por Sodian (1991). Estos autores observaron la

presencia de mentiras en sus hijos, distinguiendo las mentiras "verdaderas", o mentiras dichas con la intención de engañar, y las "pseudomentiras", por ejemplo, decir que no se había realizado una acción prohibida (pegar a un hermano, desobedecer una orden explícita). Pudieron comprobar que no aparecía ninguna mentira "verdadera" antes de los 4 años, mientras que las "pseudomentiras" aparecían antes. Sin embargo, Stern y Stern no consideraban que las "pseudomentiras" pudieran constituir un verdadero engaño, sino una reacción de evitación de la reprimenda, un deseo de impedir que se les recuerde el hecho perturbador. Precisamente es la rigidez con la que usan estas primeras "mentiras" lo que prueba su carácter de meras estrategias para evitar lo indeseable.

Lewis, Stanger y Sullivan (1989) analizaron este tipo de "pseudomentiras". Los investigadores dejaban solo a cada niño, en una habitación, con un juguete atractivo, y con la orden tajante de no tocarlo. Al volver a la habitación, el experimentador preguntaba si lo habían tocado. La mitad de los niños de 3 años reconocieron haberlo tocado, mientras la otra mitad dijo una "pseudomentira". Se grababa la respuesta de los niños en vídeo y posteriormente se mostraba este vídeo a unos jueces que debían separar a los niños que mentían de los que decían la verdad. De forma sorprendente, los jueces fueron incapaces de diferenciar a un grupo del otro. Esto demuestra como los niños de 3 años aprenden a ocultar sus expresiones emocionales (de forma muy acertada), a través del proceso de socialización.

Si comparamos este resultado con el trabajo de Nunner-Winkler y Sodian (1989), quienes encontraron que la mayoría de niños de 5 años negaban haber tocado el juguete, puede comprobarse que el hecho de negar la verdad después de haber

cometido una transgresión, parece ser más frecuente entre los niños mayores que entre los pequeños.

Hasta el momento, este tipo de engaño es una manipulación rutinaria de la conducta de otras personas, no se refiere a situaciones novedosas y no se emplea todavía de forma flexible. A continuación se comentan estudios centrados en el verdadero engaño, aquel que implica una comprensión de la mente, ya que existe una manipulación deliberada de los estados intencionales del oponente.

En un primer bloque se presentan los estudios que defienden la aparición temprana del engaño en el desarrollo. El más conocido es el trabajo de Chandler, Fritz y Hala (1989), quienes analizaron específicamente la edad a la que los niños intentan engañar intencionadamente a otra persona (engaño "verdadero"). Estos autores defendían el hecho de que el engaño es una conducta espontánea que ya está presente en los niños pequeños y que evoluciona gradualmente desde la infancia hasta la adolescencia. En este sentido, suponían que el hecho de predecir la conducta de una persona que mantiene una creencia falsa, podía resultar más difícil que el hecho de crear creencias falsas en otra persona (engaño). Además, pensaban que reduciendo las demandas computacionales y lingüísticas de la tarea, y motivando al niño, su actuación podía verse muy mejorada. Basándose en el hecho de que la destrucción de pruebas incriminatorias es más básica que la fabricación de pruebas falsas, estos autores diseñaron una tarea de engaño que incluía ambos aspectos. En la tarea, una muñeca escondía un tesoro en un lugar, pero sin querer, dejaba marcadas las huellas de sus pies, descubriendo así el lugar donde lo había escondido. Con el fin de evitar que un experimentador ausente pudiera encontrar el tesoro, se le preguntaba al niño qué se le ocurría hacer. Chandler et al. (1989) comprobaron como la mayoría de niños, incluso los de 2

años de edad, borraban las huellas o pruebas incriminatorias. A la pregunta de si se les ocurría algo más, incluso los niños más pequeños fueron capaces de crear huellas falsas para despistar al experimentador ausente. Por lo tanto, los autores concluyen que la conducta de engaño verdadero se encuentra ya presente en los niños de 2 años. Sin embargo, esta conclusión debe tomarse con precaución, ya que los autores han recibido numerosas críticas debido al gran número de ayudas experimentales y sugerencias que se hacen a los niños. Estas ayudas se reflejarían en la posibilidad, por ejemplo, de que los niños de 2 años borrarán las pruebas y crearán pruebas falsas como consecuencia del modelado que ofrecía el experimentador, pero sin ningún tipo de comprensión del verdadero engaño.

Otro grupo de estudios defiende el hecho de una adquisición más tardía del engaño. Uno de ellos, el de LaFrenière (1988), planteó una tarea de engaño en la que se entremezclaban aspectos emocionales, junto a los meramente cognitivos. Al niño se le pedía que escondiera su oso de peluche en un lugar, y que intentara despistar a un adulto que trataba de encontrarlo. Los niños de 3 años fueron incapaces de ocultar información sobre el escondite del oso, debido mayoritariamente a su incapacidad para controlar sus emociones sobre un objeto con implicaciones afectivas. Mientras, los niños de 5 años eran capaces de utilizar la estrategia de disimulo.

Sin embargo, en el mismo trabajo, LaFrenière (1988) realiza registros de observación de las interacciones de los niños en contextos naturales. Y en estos contextos, descubre ejemplos muy precoces de conductas de engaño, a los 19 meses, e incluso a los 9 meses. El autor afirma que estas conductas de engaño poseen una motivación distinta a la puramente instrumental del engaño en adultos y niños más mayores, ya que tienen predominantemente una función

lúdica, de entrenamiento y preparación para la vida adulta. Núñez y Rivière (1994) también hablan de una especie de "ensayo general", para formas posteriores de engaño en las que se tiene que detectar o producir una violación de reglas o normas sociales.

No obstante, siguiendo con el grupo mayoritario de trabajos que defienden la dificultad intrínseca del engaño, también Peskins (1992) utilizó una tarea de engaño para evaluar la capacidad de niños de 3-5 años para ocultar su propio deseo a otro personaje en una situación competitiva por un mismo objeto (unas pegatinas). Los niños eran presentados, por este orden, a dos personajes: un personaje neutral que no estaba interesado en la pegatina del niño, y un competidor que podía quitarle la pegatina. Ambos personajes preguntaban al niño cuál era la pegatina que más le gustaba, para luego proceder a llevarse otra diferente (personaje neutro), o bien la preferida por el niño (competidor). Sólo los niños de 5 años eran capaces de mentir al personaje competidor en el primer ensayo. Asimismo, los niños de 4 y 5 años presentaban la capacidad de aprender con los ensayos sucesivos, mientras que los niños de 3 años eran más insensibles a la retroalimentación que se les proporcionaba en los ensayos sucesivos. Este bajo rendimiento de los niños más pequeños se complementaba con la continua aparición de estrategias físicas que le impidieran al competidor alcanzar su objetivo (taparla con el brazo, robarla...). Por todo esto, la autora concluye que el auténtico engaño no se presenta antes de los 4 años, y no es hasta los 5 años cuando se tiene un dominio del mismo.

Sodian (1991), también defensora de la adquisición tardía del engaño, añade en su trabajo una condición experimental llamada "sabotaje", cuya actuación compara con el engaño. El sabotaje consistiría en la manipulación física del

contexto para impedir que el competidor consiga algún privilegio, por ejemplo, cerrar la caja con caramelos, obstruir su entrada con obstáculos, etc. Por su parte, el engaño se centra principalmente en la manipulación de las creencias del competidor. En este estudio, ambas tareas compartían características comunes. Existía un escenario con una caja que podía cerrarse, y un tesoro que se esconde dentro de ella (una bolsa con monedas de juguete). Los personajes son un rey (cooperador), el cual añade una moneda a la bolsa cada vez que encuentra el tesoro, y un ladrón (competidor), el cual robará el tesoro si lo encuentra. El experimentador pide al niño que esconda el tesoro en la caja y le anuncia el personaje que va a aparecer. Si éste es el rey, le dice que hay que ponérselo muy fácil. Si es el ladrón, que hay que ponérselo muy difícil. La diferencia entre ambas tareas vendría determinada por la pregunta que se le formula al niño. En el caso del engaño, la pregunta sería: "¿Está abierta o cerrada la caja?". En el caso del sabotaje, la pregunta sería: "¿Qué quieres hacer: cerrar la caja o abrirla?". La autora encontró que la tarea de sabotaje era mucho más fácil que el engaño, independientemente de la edad del sujeto. También se concluyó en este trabajo, al igual que el anterior, que los niños menores de 5 años son incapaces de producir un engaño que manipule información.

Sin embargo, según Núñez y Rivière (1994), la tarea de engaño de Sodian (1991) es compleja, ya que el niño debe manipular claves semánticas que den pistas sobre el objeto. Estos autores afirman que cuando la estrategia de engaño que demanda la tarea experimental es más sofisticada que una simple indicación con el dedo, el rendimiento de los niños aumenta en proporción correlativa a la edad.

En este sentido, la tarea de las ventanas, diseñada por Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell (1991), intenta reducir tanto las demandas lingüísticas de la



presentación como la complejidad de la respuesta que el niño debe dar. En esta tarea, el niño compite con el experimentador por conseguir caramelos. Existen dos cajas encima de la mesa, a cuyo interior únicamente el niño tiene acceso visual. Cuando el caramelo se esconde dentro de una de las dos cajas, sólo el niño sabe dónde se encuentra. Por lo tanto, para conseguirlo tendrá que engañar al experimentador, señalando la caja que está vacía. En esta tarea más simple, se obtiene el mismo patrón de resultados que en los estudios anteriores: los niños de 3 años fallan casi sistemáticamente en los ensayos competitivos, a pesar de su deseo de conseguir los caramelos.

También Ruffman, Olson, Ash y Keenan (1993) investigaron la posibilidad de que el fracaso de los niños de 3 años se debiera a problemas pragmáticos: engaño activo o engaño pasivo (observador), o a problemas de complejidad de la tarea (incapacidad para mantener las demandas atencionales sobre la estructura narrativa). Los resultados de los distintos experimentos realizados para comprobar estas posibilidades les llevan a la conclusión de que las dificultades de los niños de 3 años con el engaño, no se deben a los problemas comentados anteriormente, sino a deficiencias conceptuales. Es decir, los niños de 3 años en ocasiones engañan, aunque sin ser conscientes de que ese tipo de conducta es una forma de originar una creencia falsa en otra persona. Según Ruffman et al. (1993), el engaño del niño de 3 años no sería de naturaleza mentalista, sino que sería considerado simplemente como un buen medio para obtener consecuencias positivas y evitar consecuencias negativas.

### **3. 4. 2. Relación del engaño con otras variables**

Una vez analizado el desarrollo evolutivo del engaño, más precoz o más tardío, dependiendo del nivel de complejidad del engaño en sí, se analiza a continuación el carácter funcional de esta habilidad.

Según Mitchell (1997), la habilidad de engañar puede ser tanto una utilización muy primitiva de nuestra comprensión de la mente, como una habilidad desarrollada para alcanzar ambiciones personales en un contexto social. Por lo tanto, un sujeto con una refinada y sofisticada habilidad para engañar, probablemente llegará lejos en nuestra sociedad. Es por esto que Mitchell (1997), analiza la relación existente entre engaño y liderazgo. Según este autor, podemos esperar que los niños o los adultos que son dominantes, utilicen el engaño de forma efectiva. Por un lado, esta dominancia basada en el engaño puede verse como una inclinación a comportarse de forma antisocial con los demás, y por lo tanto, estos niños pueden ser impopulares entre sus iguales, y encontrarse en una situación de aislamiento social. O por el contrario, estos niños que engañan pueden ser populares y presentar una mayor internalización (insight) social, a una edad más temprana que el resto de sus iguales. Esta última idea es la que defienden Perner, Ruffman y Leekam (1994), cuando hablan del engaño como "una importante habilidad que el niño debe adquirir si no quiere convertirse en una víctima fácil para sus malévolos iguales".

Existe un estudio de Keating y Heltman (1994) que analiza esta relación entre engaño y dominancia en niños de 3-6 años y en adultos. La dominancia de los niños se juzgaba a través de la observación de su conducta en el patio escolar. Después de determinar su nivel de dominancia, se les administraba una tarea de engaño, en la cual tenían que convencer a otra persona de que dos vasos de zumo de naranja (uno de ellos con un sabor desagradable, que los niños habían probado

primero), sabían igual de bien. Los autores encontraron que los niños que engañaban de forma más efectiva (evaluados por jueces), eran aquellos que presentaban una conducta más dominante en el patio escolar, incluso cuando se controlaba la variable edad. Estos autores también controlaron la posibilidad de que en esta relación dominancia-engaño se entremezclara la variable "autoconfianza social" del niño, a la hora de llevar a cabo un acto de engaño. Pero pudieron comprobar que los niños que dominaban y engañaban no siempre coincidían con aquellos niños con mayor autoconfianza social. La relación entre las variables dominancia y engaño seguía en pie incluso después de controlar estadísticamente la autoconfianza social. Estos autores encontraron el mismo patrón de resultados en los adultos.

Según estos resultados, si se asume que los niños con mayor habilidad para engañar son también aquellos más dominantes en la interacción social, cabría preguntarse cual es el impacto de esta relación dominancia-engaño en la preferencia social de estos niños. A este respecto, existen algunos estudios sobre preferencia social y dominancia, que arrojan resultados contradictorios. En primer lugar, Vaughn y Waters (1981) encontraron que la dominancia (medida a través de una tarea de competición por un objeto) no estaba relacionada con el rango sociométrico, en niños de 4 y 5 años de edad. Además, esta dominancia era menos estable a través del tiempo que los resultados de la sociometría. Sin embargo, Petit, Bakshi, Dodge y Coie (1990) encontraron que la dominancia estaba asociada con la preferencia social en niños de 5 años, pero no en niños más mayores, de 8 años de edad.

Resumiendo, aunque parece quedar clara la relación entre dominancia y capacidad de engañar, y por lo tanto, su valor funcional dentro del contexto

social, no ocurre lo mismo con la inclusión de la variable de aceptación social del niño en esta relación. Queda abierta por tanto, la pregunta de Mitchell (1997), sobre cual será la influencia, dentro del grupo de iguales, de la utilización de esta sofisticada habilidad para engañar.

### **3. 5. A modo de resumen**

A modo de resumen, se analizan los principales logros en la capacidad de comprensión de la mente, desde el nacimiento hasta los 5 años de edad. El intervalo de edad tradicionalmente estudiado desde el enfoque cognitivo de la teoría de la mente comprende desde los 2 hasta los 5 años de edad. Sin embargo, los enfoques socializadores han "rescatado" la importancia de la actividad social que realizan los bebés. Tal como plantean Flavell y Miller (1998), los bebés humanos presentan una predisposición especial a interactuar con otras personas, y al mismo tiempo, las personas también sienten la necesidad de interactuar con los bebés. Sonríen, gesticulan, buscan contacto ocular, son capaces de discriminar expresiones faciales, son capaces de distinguir entre personas y objetos, etc.

Extendiendo esta habilidad de diferenciar entre personas y objetos, los bebés comienzan a aprender cómo las personas se relacionan psicológicamente con los objetos. Esto es lo que se ha llamado la "intencionalidad", es decir, el hecho de que las conductas de las personas "versan", tratan sobre los objetos, por ejemplo, cuando los miran, piensan en ellos, los desean, o cualquier otro de los estados psicológicos. Incluido en esta comprensión de las relaciones entre personas y objetos se encuentra también el proceso de "referencia social", por el cual el niño

aprende las propiedades de los objetos observando la reacción emocional positiva o negativa que el adulto presenta hacia ese objeto.

Paralelo a la aparición de la atención conjunta dirigida a los objetos, la referencia social, y otros aspectos del desarrollo social, la percepción visual experimenta sus propios avances. Siguen la dirección de la mirada de los demás, e intentan dirigir la mirada de los demás hacia los objetos (Wellman, 1993). También comienzan a utilizar términos relacionados con la visión, por ejemplo, "ver", a los 1-2 años de vida.

Pero sin duda, el hito evolutivo más importante en el desarrollo de la comprensión de la mente tendrá lugar a los 18 meses, con la aparición de la capacidad simbólica, lo que supone un gran cambio cualitativo. Por ejemplo, el hecho de participar en el juego simbólico, permitirá al niño razonar sobre situaciones hipotéticas. Esta capacidad simbólica, considerada como uno de los precursores de la comprensión de la mente (junto a la atención conjunta y la aparición de la intencionalidad), condicionará las siguientes adquisiciones.

En primer lugar, los niños comienzan a presentar autoconciencia de sí mismo y de los demás, con los cuales realiza procesos de comparación social. Esto implica la comprensión de que el yo y los demás pueden tener pensamientos, deseos e intenciones diferentes (Astington y Gopnik, 1991). Comienzan a comprender cómo los deseos pueden determinar las acciones (la idea de la acción dirigida a un objetivo), aunque no son capaces todavía de comprender cómo las creencias pueden predecir las acciones. También pueden realizar juicios correctos de las emociones de otra persona, siempre que conozcan el objetivo que perseguía esta persona, y el resultado final (la consecución o no del objetivo).

Aparece asimismo la utilización de lenguaje referido a estados internos, tanto fisiológicos (caliente, hambriento) como relacionados con la percepción, la emoción y el deseo (mirar, feliz, gustar). En concreto, los términos de deseo son los más frecuentes en el discurso del niño, entendiendo asimismo su naturaleza subjetiva, es decir, que distintas personas pueden tener distintos deseos (Bartsch y Wellman, 1995). Estos resultados apoyan el hecho de que sobre los 2 años, los niños adquieren una psicología simple del deseo, que todavía no da cabida a las creencias como esquemas explicativos de la conducta (Wellman, 1990). De hecho, la utilización de términos cognitivos por parte del niño es, por lo general, más tardía.

La edad de 3 años ha constituido el principal período de estudio de la comprensión de la mente, no tanto desde la óptica de las habilidades que desarrollan los niños de esta edad, sino de aquello que todavía no son capaces de hacer. Un ejemplo de este hecho lo constituyen las abundantes explicaciones sobre el fracaso de los niños de 3 años en las tareas de creencia falsa. Sin embargo, a estas edades los niños son capaces de comprender ciertos aspectos, como por ejemplo, la conducta de los demás como seres diferenciados, reconociendo que los estados mentales no son un simple espejo de la realidad, sino que son contingentes a factores como la experiencia, la preferencia, etc. (Astington y Gopnik, 1991). Por primera vez, los niños de esta edad comienzan a predecir las acciones de una persona basándose en las creencias de ésta, y no solamente en sus deseos (Wellman, 1990). Además, comprenden otro de los aspectos que forma parte del esquema explicativo causal de la conducta humana: las intenciones de los demás, diferenciando las acciones intencionadas de las no

intencionadas, y reconociendo que los demás se encuentran contentos si consiguen sus intenciones, y tristes cuando no lo hacen.

Esta comprensión creciente de las creencias e intenciones se reflejará en una mayor utilización infantil de términos lingüísticos referidos a estados cognitivos, como pensar, saber, etc., correspondientes a creencias verdaderas y falsas, ya sea en sí mismo o en los demás (Bretherton, McNew y Beeghly-Smith, 1981).

Respecto a la distinción apariencia-realidad, son capaces de distinguir entre identidades reales e identidades mentales, pero todavía no lo son para diferenciar entre la apariencia real y la aparente de algunos objetos "engañosos" (por ejemplo, una esponja que parece una roca). También presentan una comprensión más explícita del nexo entre percepción y conocimiento, aunque con limitaciones. Es decir, son capaces de reconocer que, si un objeto se esconde en una caja, una persona que mire dentro de la caja conocerá su contenido, mientras que una persona que no haya mirado no lo conocerá (Pratt y Bryant, 1990). Sin embargo, todavía no son capaces de justificar de donde proviene su propio conocimiento o el de otras personas (por ejemplo, a través de la percepción o del lenguaje), (Leekam, 1993).

Los niños de 4-5 años de edad son capaces de ciertos logros cognitivos que los niños de 3 años todavía no alcanzan. Pero los niños de esta etapa se encuentran marcados por un cambio cualitativo, que resulta central para la mayoría de formulaciones teóricas y que integra los siguientes aspectos: la comprensión de la creencia falsa, el reconocimiento de que sus creencias pueden cambiar, y la habilidad de engañar a otros. Además de estos logros principales que marcarán el

grueso de la investigación centrada en los niños de esta edad, también aparecen otro tipo de habilidades mentalistas.

En esta etapa, los niños ya son capaces de distinguir entre acciones intencionadas y no intencionadas, incluso en los casos en los que deben inferir el objetivo del otro, a partir de la información dada. También son capaces de comprender que las intenciones son independientes de las acciones destinadas a conseguir esas intenciones (Leekam, 1993).

Superando las limitaciones de los 3 años de edad, distinguen entre entidades internas y externas "engañosas", reconociendo que los pensamientos, imágenes, sueños, etc., no pueden confundirse con acciones físicas u otros acontecimientos externos. También son capaces de distinguir entre entidades reales y entidades mentales imaginarias fuera de lo común, como monstruos, fantasmas o brujas (Harris, Brown, Marriott Whittall y Harmer, 1991). Conceptos como el cerebro y la mente son considerados necesarios para las acciones mentales (Johnson y Wellman, 1982), comprenden el recurso de los "bocadillos" para expresar pensamientos (Wellman et al. 1996), y pueden inferir a través de pistas que una persona está pensando, y diferenciar esta actividad de otras que realiza la persona (Flavell, Green y Flavell, 1995).

A la edad de 4-5 años, los niños comprenden que el "conocimiento" es un estado mental que se experimenta como cierto, y que se refiere a un estado real de las cosas. Esto también se refleja en el lenguaje, ya que realizan un uso completo y diferenciado de los verbos referidos a estados mentales: conocer, recordar, olvidar, pensar, etc. Además, se dan cuenta de ciertos matices complejos, por



ejemplo, que la palabra "saber" expresa una certeza en el hablante que no poseen otras palabras como "pensar", "adivinar", etc. (Montgomery, 1992).

Los niños también llegan a comprender que la adquisición de ciertos tipos de conocimiento depende específicamente de la modalidad sensorial utilizada para su aprehensión. En este sentido, los niños de esta edad ya consideran el acceso perceptivo como fuente singular del conocimiento, sin confundirla con el conocimiento guiado por el deseo del personaje (Flavell y Miller, 1998).

Asimismo, son capaces de justificar su conocimiento de forma correcta cuando se les pregunta cómo o por qué saben algo. Gopnik y Graf (1988) preguntaron a unos niños de 3-5 años cómo habían sabido lo que había dentro de un armario (porque se lo habían dicho, porque se lo habían contado, o porque lo habían adivinado). Los niños mayores no tuvieron ningún problema en identificar la fuente de su conocimiento, pero los pequeños tuvieron una mala actuación en esta tarea. Esta capacidad de analizar las fuentes del conocimiento parece desarrollarse a lo largo de los años preescolares. Taylor, Esbensen y Bennett (1994) demostraron que los preescolares de menor edad no eran muy precisos a la hora de determinar cuando habían adquirido un conocimiento. Tendían a considerar como información familiar y antigua, aquella que ya conocían pero además, aquella que el experimentador acababa de enseñarles.

En la tabla 4, puede apreciarse un resumen de los principales hitos alcanzados con la edad, respecto a las capacidades mentalistas.

Tabla 4: Niveles de comprensión de la mente (tomado de Martí, 1997).

Competencia	Edad aproximada
Comunicación intencional -protodeclarativas	Final del primer año
Autoconciencia -reconocimiento en el espejo -utilización de pronombres personales	A partir del año y medio
Juego simbólico -uso de verbos mentalistas	A partir del año y medio
Psicología del deseo	A partir de dos años
Psicología de la creencia y otros estados mentales -comprensión de la creencia falsa -verdadero engaño	A partir de los cuatro años
Razonamientos más elaborados sobre estados mentales	A partir de los 6 años

Como puede comprobarse, a partir de los 5 años, los niños ya han adquirido una comprensión de la mente muy cercana a la que poseen los adultos, y totalmente distinta a la de los niños menores de 5 años. No obstante, la comprensión de la mente sigue desarrollándose en los años escolares, a través de áreas como la metacognición (Klein, 1998), la comprensión de rasgos de personalidad, el conocimiento acerca de la mente y el cerebro, la causalidad (Thommen, Dumas, Erskine y Reymond, 1998), y la adquisición de conceptos sociales como la responsabilidad, el compromiso, etc. Asimismo, también existe un desarrollo de la expresión de dichos conceptos mentales en el lenguaje, como lo demuestra el

uso y la comprensión de la mentira, la ironía, etc. El desarrollo de la comprensión de la mente continuará hasta la edad adulta y la vejez, etapas donde incluso se puede apreciar una mejora significativa en las capacidades mentalistas (Happé, Winner y Brownell, 1998).

## **CAPÍTULO IV**

### **EL RECHAZO ENTRE IGUALES Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE LA MENTE**

La investigación sobre la comprensión de la mente sugiere que la comprensión infantil de los estados mentales resulta central para la cognición social. La adquisición de esta comprensión de la mente sirve al objetivo específico de regular las interacciones con los demás, dándole sentido a las acciones y verbalizaciones de los otros, y coordinando nuestra acción en función de ese sentido. No es de extrañar, por tanto, que pueda existir un nexo de unión entre las habilidades de un niño para comprender los pensamientos y sentimientos de los demás, y la cualidad de sus interacciones sociales. Tal como plantean Rubin, Bukowski y Parker (1998), las habilidades sociales pueden ser muy variadas y diversas dependiendo del contexto o de la cultura en la que tengan lugar, pero aún así, existen habilidades fundamentales para resolver con éxito las situaciones sociales. Algunas de estas habilidades que los autores citan se refieren a comprender los pensamientos, emociones e intenciones de los demás, a extraer información sobre el otro y el contexto, a expresar las emociones positivas e inhibir las negativas, etc. Todas estas habilidades suponen la regulación individual de conductas derivadas de una buena comprensión de la mente de los demás. Se trataría de una especie de equilibrio entre los deseos individuales y las consecuencias sociales. Esta característica también se refleja en la definición de competencia social que ofrecen Rubin y Rose-Krasnor (1992): "la habilidad de alcanzar metas personales en la interacción social, al mismo tiempo que se mantienen relaciones positivas con los demás, a través del tiempo y de las situaciones".

Flavell y Miller (1998) están de acuerdo en afirmar que la comprensión de la mente puede ofrecer una serie de hipótesis de trabajo sobre cómo los niños desarrollan la comprensión de la conducta de los demás. Según estos autores, la comprensión de que las personas pueden poseer representaciones diferentes sobre la realidad, tiene que influir en aspectos como la colaboración con los iguales, la amistad, y otras relaciones sociales. Por ejemplo, Pillow (1991) demostró esta influencia en el campo de las atribuciones. Su trabajo encontró que entre los 5-8 años de edad, los niños llegan a comprender que la creencia del niño A (basada en su experiencia previa) de que el niño B, que ha estropeado su juguete, es malo, sesga la inferencia del niño A sobre el carácter intencional o no de la conducta de B.

Flavell y Miller (1998) también defienden el valor de la comprensión de la mente en el importantísimo aprendizaje de que no todo en el mundo es como parece, y así se refieren a la capacidad de simulación, al engaño, a la creencia falsa, a la distinción apariencia-realidad, etc., trasladando estos conceptos al campo de la cognición social: un falso amigo, la información encubierta y no explícita, una engañosa imagen positiva de sí mismo, etc.

La relación entre comprensión de la mente y la comprensión social como condición necesaria (aunque no suficiente) para la interacción con los iguales ha sido analizada en estudios recientes. Muchos de ellos han utilizado medidas naturales de la interacción social del niño, como el juego simbólico, las conversaciones con iguales, etc.

Astington y Jenkins (1995) analizan la relación entre la actuación en tareas de comprensión de la mente de niños de 3-5 años, y variables de interacción social (empatía, juego simbólico, producción de propuestas conjuntas y asignación de roles durante el juego). Estas autoras se apoyan en diversos argumentos para explicar la posible relación. En primer lugar, predicen que una mayor comprensión de los estados mentales de los demás conllevará una mejor comprensión de las reacciones de los demás y, por lo tanto, una mayor empatía. En segundo lugar, predicen que aquellos niños con una mayor habilidad metarrepresentacional (Leslie, 1988) y con una mayor capacidad para simular estados mentales ajenos a los suyos (Harris, 1991) presentarán mayores niveles de juego simbólico.

Los resultados muestran una relación positiva entre la resolución de tareas de creencia falsa, con dos de las medidas de interacción social: producción de propuestas conjuntas y asignación de roles. La explicación que las autoras ofrecen de estos resultados es la "explicitación". Es decir, puede ser que aquellos niños que presenten una comprensión de la mente más desarrollada, sean también más conscientes a la hora de entender que sus compañeros de juego tienen creencias diferentes a las suyas, y por lo tanto, tiendan a explicitar sus ideas, sus propuestas... Las autoras también comentan el hecho de que no exista relación entre la comprensión de creencias falsas y las otras dos variables: cantidad de juego simbólico y empatía. Para la primera variable, ofrecen una explicación muy sencilla, pero lógica: quizás no sea la cantidad, sino la calidad de juego simbólico. Para la variable empatía, recurren al trabajo de Dunn (1995), en donde los resultados muestran que la comprensión de las creencias y la comprensión de las emociones en el niño, parecen desarrollarse de forma independiente, por lo

que ambos aspectos de la comprensión de la mente presentarían distintas explicaciones.

Slomkowski y Dunn (1996) también analizaron la interacción social del niño con amigos, en relación a la comprensión de las creencias y sentimientos de los demás. Estos autores utilizan la variable "comunicación relacionada", o turnos conversacionales de un niño que se relacionan y continúan el turno anterior de otro niño (habilidad de tener en cuenta la perspectiva de los demás). La comprensión social de los niños se evaluó a los 40 meses de edad, a través de una tarea de creencia falsa y una tarea emocional, mientras que la comunicación relacionada se evaluó a los 47 meses, a través de análisis de las transcripciones de juego conjunto entre el niño y su mejor amigo. Los resultados muestran cómo una buena actuación en las tareas de comprensión social, predecía la presencia de comunicación relacionada con los iguales, como si ambas tareas requirieran habilidades socio-cognitivas similares. Slomkowski y Dunn (1996), ante estos resultados, sugieren que la tarea de la creencia falsa (no la tarea emocional, dado su escaso valor predictivo en este estudio), podría utilizarse para predecir parcialmente las habilidades sociales del niño, por ejemplo, su capacidad para coordinarse con los amigos. De la misma forma, otras tareas de comprensión social podrían utilizarse para identificar niños en riesgo en lo que respecta a la competencia social con los iguales.

Este mismo resultado, aunque esta vez en el contexto escolar específicamente, fue encontrado por Dunn (1995) con niños de 5-6 años. En este caso se entrevistó a un grupo de niños con el fin de averiguar la percepción que poseían de su experiencia en el colegio, así como su respuesta a las críticas del profesor. En anteriores estudios, la autora había medido la ejecución de los mismos niños en

tareas emocionales y de creencia falsa, concretamente a los 4 años. La autora encontró que ninguna de las dos variables socio-escolares estaba significativamente relacionada con tareas emocionales, sin embargo, sí lo estaban con tareas de creencia falsa. Es decir, los niños que mejor realizaban las tareas de creencia falsa, eran también aquellos que presentaban una percepción más negativa del colegio (dificultades con el profesor, con las tareas escolares, con los iguales, etc.), y a la vez, eran más sensibles a las críticas del profesor. Estos resultados pueden estar indicando que estos niños son especialmente sensibles a aquello que los demás piensan sobre ellos en el contexto escolar. Por lo tanto, la autora concluye que una mejor comprensión de la mente de los demás no garantiza una vida escolar más fácil, sino más bien al contrario.

Lalonde y Chandler (1995) encontraron que aquellos niños (3 años de edad) que obtenían puntuaciones altas en las tareas de comprensión de la mente, también eran, en opinión de sus profesores, más hábiles a la hora de comprender las intenciones de los demás niños.

Uno de los primeros trabajos que amplía el estudio de la comprensión de la mente al campo de los déficits en interacción social (no graves, como el autismo), es el de Happé y Frith (1996). Estas autoras analizaron la actuación en teoría de la mente de niños con problemas de conducta, a los que también denominaban como agresivos, rechazados por sus iguales o desadaptados. El enfoque que adoptan es el del procesamiento inadecuado de la información social por parte de estas poblaciones. Con el fin de comprobar esta relación, se administraron dos pruebas estándar de teoría de la mente a sujetos de 6 a 12 años, mientras que los profesores que mejor conocían a los niños contestaban la Escala de Conducta Adaptativa Vineland. Los resultados muestran que las



pruebas de teoría de la mente no discriminaban a sujetos con problemas de conducta y a sujetos controles. Sin embargo, los niños con problemas de conducta puntuaron significativamente más bajo en aquellos ítems de la Escala Vineland que implicaban una comprensión de la mente de los demás, según el informe del profesor. Por lo tanto, las autoras concluyen que parece existir un déficit en la capacidad de mentalizar del grupo de niños con problemas de conducta, aunque este déficit no es, por supuesto, comparable al que presentan los niños autistas. No se puede hablar de una carencia absoluta de la habilidad de mentalizar, pero sí de una pobre actuación.

Estas conclusiones alcanzadas por las autoras deben tomarse con precaución. En primer lugar, la muestra era muy pequeña ( $N = 18$ ), y en segundo lugar, el CI verbal de estos 18 sujetos era significativamente inferior al del grupo de sujetos controles, lo cual se ha comprobado como una variable determinante en la ejecución de las tareas de teoría de la mente (Jenkins y Astington, 1996). Por último, debe tenerse en cuenta que únicamente se cuenta con el informe del profesor como variable discriminante de la pobre actuación de los sujetos con problemas de conducta.

Otro de los trabajos que analiza esta relación entre patrones desadaptados de conducta y comprensión de la mente, desde un enfoque contextual, es el de Sutton, Smith y Swettenham (1997). Estos autores investigaron la comprensión de la mente en relación con procesos grupales de agresión y victimización. Administraron a niños de entre 7-10 años de edad un conjunto de pruebas que evaluaban la cognición social: tareas de creencia falsa, las historias extrañas (Happé, 1994b), tarea de engaño, tareas de emociones contradictorias, etc. Además, evaluaron cuál era su papel dentro del proceso de

agresión/victimización: agresor, ayudante del agresor, víctima, defensor de la víctima, etc. Sus resultados muestran cómo los niños que ejercen un poder basado en la agresión y victimización de otros niños, presentan un mejor rendimiento en tareas de comprensión de la mente. Tal como les denominan los autores, estos niños serían "manipuladores sociales", con una buena comprensión de la mente de los demás, pero que en ningún momento implicaría empatía con los demás. Por el contrario, los niños considerados como víctimas de esta agresión presentaban correlaciones negativas con la puntuación total en cognición social, indicando una posible falta de habilidades mentalistas que les colocaba en la posición de víctima propiciatoria.

Un trabajo de Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Forsblom y Ahlbom (1998), contradice en parte los resultados encontrados por Sutton et al. (1997). Estos autores hallaron, en una muestra de niños de 8-14 años, que la agresión indirecta o relacional (aislar socialmente, extender falsos rumores, etc.) correlacionaba positivamente con medidas de inteligencia social, evaluadas por los iguales: percepción de los demás, flexibilidad social, cumplimiento de metas personales y resultados conductuales. Sin embargo, las formas directas de agresión (física y verbal) presentaban una correlación cercana al cero con las medidas de inteligencia social. Es decir, únicamente los sujetos que presentan un tipo de agresión indirecta pueden considerarse como más hábiles en la capacidad de comprender la mente de los demás, y presumiblemente tener más probabilidades de ser "manipuladores sociales". Por el contrario, no ocurriría lo mismo en el caso de los sujetos que presentan un tipo de agresión directa. Según los autores, esta diferencia se explica por las distintas habilidades que requieren ambos tipos de agresión. Parece ser que en la agresión directa predominan habilidades físicas y verbales, mientras que en la agresión indirecta

resulta necesaria una comprensión de las interacciones sociales. El sujeto es capaz de ocultar su intención de herir al otro, de interpretar sus reacciones, en definitiva, de acomodar su conducta al servicio de la manipulación social, y esto requiere demandas mucho más altas, relacionadas con la inteligencia social.

Por último, Villanueva, Isert y García (1998) también analizaron la conducta social agresiva (evaluada a través del PEI, Pekarik et al. 1976), en niños de 4-6 años, y la relacionaron con su ejecución en tareas de comprensión de la mente (tarea de creencia falsa, de engaño y tarea emocional). Los resultados, contrariamente a los comentados anteriormente, no mostraron ningún tipo de diferencia entre la comprensión de la mente de sujetos con un nivel alto de agresión y sujetos con una nivel medio-bajo de agresión. Sin embargo, los sujetos agresivos obtuvieron sistemáticamente puntuaciones más bajas que los demás grupos de sujetos en varias tareas de comprensión de la mente.

Por supuesto, no puede considerarse equiparable el grupo de sujetos con problemas de conducta de Happé y Frith (1996), con el grupo de sujetos agresores, de Sutton et al. (1997), o el de Kaukiainen et al. (1998). Asimismo, los distintos grupos en sí tampoco pueden considerarse homogéneos y uniformes, ya que integran diferentes subtipos de sujetos. Sin embargo, pueden encontrarse ciertas relaciones entre estos subgrupos de sujetos. Por ejemplo, Boivin y Hymel (1997), y más específicamente, Boulton y Smith (1994) encontraron que los sujetos agresores y los sujetos víctimas tendían a estar representados en gran proporción, en el grupo de sujetos rechazados por sus iguales. Los agresores obtuvieron mayores puntuaciones en los items referidos a conductas disruptivas y agresivas ("empieza las peleas", "molesta a los demás", etc.). También se encontró una tendencia en los agresores, a estar incluidos en el grupo de sujetos

controvertidos o polémicos (ser aceptados por la mitad de la clase, y rechazados por la otra mitad). Es decir, el hecho de estar implicado en conductas de agresión/victimización se encuentra relacionado mayoritariamente con conductas de rechazo por parte de los iguales.

En definitiva, lo que sí parece claro es que existe una relación entre la comprensión de la mente y la conducta social, aunque no esté claro totalmente el sentido de esta relación. Todos estos trabajos nos muestran cómo la interacción social (específicamente en el contexto de los iguales) y la comprensión de la mente de los demás, se encuentran íntimamente ligados. Sin embargo, ninguno de los estudios citados anteriormente ha analizado cómo es la comprensión de la mente en un colectivo que no se beneficia de una adecuada interacción social con los iguales, ya que permanece aislado socialmente y rechazado por estos. Se trata de los sujetos con un estatus sociométrico de rechazado en el contexto escolar. El estudio del rechazo entre iguales constituye, tal como dice Asher (1990), "la oportunidad para conocer el desarrollo de la competencia social, ya que se centra en el estudio de un grupo de niños que fracasan en sus relaciones con los iguales".

Por otra parte, Flavell y Miller (1998) reconocen, entre varias limitaciones del paradigma de comprensión de la mente, la carencia de un análisis contextual. Plantean que la teoría de la mente debería plantearse como una teoría de la "mente en contexto". Es decir, la comprensión de la mente, además de representaciones sobre objetos y acontecimientos, también incluye y son igualmente importantes, las representaciones mentales que las personas se forman sobre las demás personas y sobre las relaciones sociales. Los autores defienden que el hecho de preocuparse, odiar o rechazar a alguien, implica

estados mentales que deben comprenderse para que el mundo social tenga un sentido. Por ello, plantean una evolución paralela del desarrollo social y de la comprensión de la mente.

Por ejemplo, en un primer momento los niños pueden basar su comprensión de la mente "en contexto", en relaciones de un sentido, o de dos sentidos ("a ella le gusta" y "a él le gusta"), lo que llevará a la comprensión de la reciprocidad. Incluso la distinción apariencia-realidad puede trasladarse al campo de las relaciones: "parece que ambos se gustan, pero en realidad no es así". Más adelante, los niños se dan cuenta de cómo las mentes pueden incidir en otras mentes (estar de acuerdo, empatizar, colaborar, etc.), así como de la naturaleza dinámica y cambiante de los estados mentales (por ejemplo, cuando las amistades se desarrollan y luego se disuelven). Por último, en la infancia y adolescencia, los niños comprenden el pensamiento recursivo, que implica una gran comprensión de la representación. De forma progresiva, la capacidad de abstracción se incrementará, llegando a la adolescencia, donde se harán patentes una amplia gama de creencias: estereotipos, género, cultura, clase social, etc.

Pero además de esta carencia de análisis contextual, quizás proveniente del "efecto de halo" que ejercen los enfoques cognitivistas de la teoría-teoría, sobre el paradigma general de la comprensión de la mente, Flavell y Miller (1998) plantean otra limitación. En este caso, se refieren al escaso papel que otorga el paradigma de la mente al conocimiento social y los sesgos socio-cognitivos. Estos dos aspectos pueden estar afectando a la detección de pistas sociales, a la inferencia de estados mentales, a los procesos de atribución, etc. Por ejemplo, el conocimiento social que un niño posee sobre su familia está basado en la alta frecuencia de interacción social, en la aparición de hábitos o regularidades, en la

historia afectiva compartida, etc., y por lo tanto, un niño tenderá a decodificar mejor las expresiones emocionales de su hermano, que de otro igual cercano. Asimismo, en el contexto de los iguales, la mala reputación de un niño dentro de la clase puede hacer que los demás le atribuyan sistemáticamente y de forma sesgada todos los acontecimientos negativos de la clase, a pesar de que él/ella no los haya llevado a cabo.

En este trabajo se intenta conjugar el campo de la interacción social con el desarrollo de la comprensión de la mente, centrándose precisamente en explorar las dos limitaciones del paradigma planteadas anteriormente: un análisis contextual, junto a la incorporación del conocimiento y sesgos sociales presentes en todas las relaciones sociales.

Con este fin, en este capítulo se tratarán las características básicas del rechazo entre iguales, así como su relación con la construcción y comprensión de la mente de los demás. En primer lugar, se ofrece la conceptualización del rechazo y los principales modelos explicativos, y en segundo lugar, se tratan los correlatos más importantes que acompañan al rechazo entre iguales.

### **5. 1. Conceptualización y principales modelos explicativos**

El rechazo entre iguales constituye un importante problema principalmente por tres razones. En primer lugar, su alta incidencia, ya que afecta al 10-20 % de los niños de una clase (García, Musitu y García, 1990b; Villanueva, 1996). Este porcentaje todavía puede incrementarse más cuando se trata de poblaciones con características especiales, como por ejemplo, niños hiperactivos, niños con necesidades educativas especiales o niños superdotados (Asher, 1990).

En segundo lugar, su gran estabilidad a lo largo del tiempo y de los contextos. Aproximadamente un 45 % de los niños rechazados continúan siéndolo después de un año, mientras que aproximadamente el 30 % siguen siendo rechazados cuatro o cinco años más tarde (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984). Puede pensarse que este hecho se debe a que los niños rechazados comparten años y años escolares con los mismos compañeros. Sin embargo, ésta no parece ser la razón, ya que muchos de los niños rechazados reproducen su estatus cuando se les integra en grupos nuevos (Coie y Kupersmidt, 1983). Un dato importante en relación a esto lo constituyen los resultados de Báez y Jiménez (1994), respecto a las negativas percepciones del ambiente de la clase que posee el sujeto rechazado, así como sus escasas expectativas de cambio.

Los porcentajes de estabilidad del rechazo suelen disminuir cuando se trata de niños pequeños (sobre los 8 años), y se mantienen en niños más mayores (sobre los 10 años), lo cual probablemente refleje una menor fiabilidad de la técnica sociométrica cuando se trata de niños pequeños, así como una menor estabilidad de la estructura sociométrica existente en la mente del niño pequeño (Cillessen et al. 1992).

Y en tercer y último lugar, el rechazo es importante dada la gran variedad de consecuencias negativas que conlleva. Estas consecuencias negativas pueden ser de diversos tipos: pobre rendimiento académico, absentismo escolar, conductas problemáticas externalizantes (delincuencia, agresividad), problemas de salud mental, etc., (Malik y Furman, 1993). En un estudio que siguió a niños rechazados de 9 años durante un período de 5 años, Ollendick et al. (1992) encontraron que los niños rechazados presentaban más problemas de atención,

conductuales, y de abuso de sustancias, que los sujetos populares y medios. En definitiva, los niños que tienen dificultades con sus iguales se encuentran en situación de riesgo, en lo que respecta a su desarrollo social (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987).

En general, para la mayoría de los niños, las funciones socializadoras de los grupos de iguales se desarrollan de forma positiva, sin embargo para un grupo determinado de niños, estas experiencias se convierten en un cúmulo de problemas y en una fuente permanente de estrés. Esto es lo que constituye el rechazo entre iguales: la existencia de malas relaciones entre iguales, con lo cual éstos dejan de cumplir su importante función socializadora (Díaz-Aguado, 1996). Este grupo de niños rechazados por sus iguales se define sociométricamente como aquellos niños que generalmente no tienen amigos y resultan aversivos y antipáticos para el resto de compañeros, expresándose empíricamente en un bajo estatus sociométrico: alto porcentaje de rechazos que reciben de sus iguales, y ausencia de elecciones (García, Musitu y García, 1990a, 1990b). En conclusión, son niños que se encuentran excluidos del grupo, y que poseen serias dificultades para ganar la aceptación y la amistad del grupo de iguales (Asher, 1990).

Cercano al rechazo entre iguales, cabe hacer mención al fenómeno de la violencia escolar (bullying), definido como un comportamiento prolongado de rechazo social, intimidación psicológica y/o violencia física de unos niños hacia otros que acaban convirtiéndose en víctimas de sus compañeros (Olweus, 1993). Este problema afectaría al 5-25 % de los escolares en Educación Primaria y Secundaria, según datos españoles (Ortega, 1994, 1995). Las secuelas sobre la víctima serían graves: ansiedad, temores, infravaloración social, baja autoestima, etc. Pero también serían graves las secuelas para el agresor: deterioro del



desarrollo moral, riesgo de predelincuencia, etc. (Ortega, Gómez y Fernández, 1996). Este fenómeno presenta rasgos comunes con el rechazo entre iguales: tiene lugar específicamente en el contexto escolar, implica al grupo de iguales y al profesor, se rodea de una serie de conductas desadaptadas (agresión, aislamiento, secretismo...), y provoca serias consecuencias a corto y largo plazo. De hecho, y a pesar de la escasez de estudios que relacionan ambos conceptos, Boulton y Smith (1994) encontraron que los sujetos víctimas y los sujetos agresores se encontraban representados en mayor proporción, en la categoría sociométrica de rechazados. Por lo tanto, parece existir un nexo, escasamente explorado, entre la violencia escolar o victimización y el rechazo entre iguales.

Los niños rechazados son identificados a través de las diferentes versiones de las técnicas sociométricas, las cuales han demostrado niveles medios de estabilidad en numerosos estudios. Así, Coie et al. (1982), utilizando el método de nominaciones, encontraron una estabilidad de .46 a .88, en un intervalo de 12 semanas. Además comprobaron que era la categoría de rechazado la más estable de todas. También Ollendick et al. (1991) encontraron la misma pauta: la estabilidad para un intervalo de 12 meses era buena en el caso de los sujetos rechazados y populares, mientras que era muy baja para el resto de categorías sociométricas. Por su parte, Denham, McKinley, Couchoud y Holt (1990) encontraron una estabilidad media-alta en los resultados del cuestionario sociométrico (en concreto, de las nominaciones negativas), para los intervalos de un mes y nueve meses, en niños de 3-5 años ( $r = .60$  y  $r = .57$ , respectivamente). La estabilidad de las nominaciones positivas, por el contrario, era baja ( $r = .36$  y  $r = .29$ , respectivamente). También Asher y Dodge (1986) encontraron que, en un intervalo de administración de técnicas sociométricas de seis meses, las correlaciones entre puntuaciones eran las siguientes: .55 para las medidas de

aceptación por nominaciones directas, y .65 para las medidas de rechazo. Los mismos resultados fueron hallados, en distintos grupos de edad, por Coie y Dodge (1983), Bukowski y Newcomb (1984), y Chen, Rubin y Li (1995).

Respecto a la estabilidad a largo plazo, Rubin y Daniels-Beirness (1983) encontraron que ésta era de .48 en las calificaciones sociométricas para el intervalo de un año, en niños de 5-6 años de edad. Hymel et al. (1990) observaron correlaciones de las calificaciones sociométricas de .56, entre los 8-11 años. Como puede comprobarse, la mayoría de estos estudios plantean una estabilidad moderada de las técnicas sociométricas en general, con una alta estabilidad de las nominaciones negativas sobre las positivas, siendo la categoría de rechazado la que aparece repetidamente como la más estable.

Tradicionalmente, el rechazo entre iguales se ha analizado desde un enfoque conductual del sujeto rechazado, principalmente respecto a la presencia de conductas agresivas (disruptividad, agresión física y verbal, y conductas demandantes de atención), las cuales se encuentran presentes en el 50% de los niños rechazados; y las conductas aisladas (timidez, ansiedad social, hipersensibilidad, etc.), que aparecen en el 15-20 % de los niños rechazados (Parkhurst y Asher, 1992; Cillessen et al. 1992; French, 1988, 1990).

Sin embargo, el estudio de los correlatos socio-cognitivos del rechazo entre iguales también ha interesado a la investigación. Entre estos correlatos que permiten una lectura más amplia del problema, se han analizado por ejemplo, la toma de perspectiva (Rubin, 1972), las atribuciones causales (Dodge y Frame, 1982), las habilidades de detección de pistas (Dodge, Murphy y Buchsbaum, 1984), la selección de objetivos interpersonales (Dodge, Asher y Parkhurst,

1989), los procesos de resolución de problemas (Rubin y Krasnor, 1986), y el razonamiento infantil sobre los motivos y disposiciones de los demás (Juvonen, 1991).

En este sentido, existen una serie de modelos globales que se basan en la competencia social como el aspecto clave del problema del rechazo. Por ejemplo, Asher y Reshaw (1981) plantean que una correcta interacción con los iguales requeriría las siguientes habilidades en competencia social: conocer los conceptos generales de la interacción humana, conocer las secuencias conductuales específicas para poner en práctica estos conceptos generales, definir adecuadamente la estructura de las metas a alcanzar, y reconocer el impacto producido en los demás. Dentro de este marco teórico, cuando los autores compararon las estrategias utilizadas por los sujetos populares y por los sujetos rechazados, para lograr objetivos sociales, observaron que existían ciertas diferencias. Los sujetos populares proponían estrategias más elaboradas y con consecuencias más positivas, mientras que las estrategias de los sujetos rechazados implicaban consecuencias negativas para los otros niños, principalmente por la emisión de respuestas agresivas por su parte para resolver conflictos. En nuestro contexto cultural también se han obtenido estos resultados. Díaz-Aguado (1996) plantea que las principales dimensiones en torno a la actuación diferencial de niños populares y niños rechazados, parecen ser las consecuencias para la relación social, el nivel de elaboración de las estrategias y su nivel de eficacia.

Spivack, Platt y Shure (1976) elaboraron un modelo sobre el cual se ha basado tradicionalmente una importante parte de la intervención con niños rechazados. Este modelo plantea la importancia de ciertas competencias en la interacción

social, como son el pensamiento de soluciones alternativas ante un problema interpersonal, el pensamiento de consecuencias inmediatas y a largo plazo de una alternativa específica, y los pensamientos medios-fines. En este sentido, los autores encontraron que, tanto los niños menos adaptados socialmente (según el profesor), como los niños en entornos culturales en desventaja, sugieren menos soluciones alternativas, con menos categorías, y con más consecuencias negativas para la interacción social.

Sin embargo, uno de los modelos teóricos más ampliamente utilizados en el estudio del rechazo es el modelo del déficit individual en el procesamiento de la información social del sujeto rechazado (Dodge y Feldman, 1990). Su supuesto fundamental es muy sencillo: las deficiencias en el funcionamiento social de los niños rechazados son la causa principal de las dificultades que experimentan (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Se diría que los niños rechazados se convierten en los "arquitectos de sus propias dificultades" (Ladd, 1985). Este enfoque ha centrado su énfasis por lo tanto, en las diferencias conductuales y socio-cognitivas que distinguen a niños populares de niños impopulares (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Hymel y Rubin, 1985). Una derivación propia de este enfoque ha sido la aparición de programas de intervención con el objetivo de mejorar las habilidades sociales de los niños rechazados, especialmente en niños pequeños, pero los resultados han sido muy diversos (Ladd y Mize, 1983).

Según este enfoque, los sujetos rechazados parecen presentar dificultades específicas en el procesamiento de la información social, dificultades que les llevarían a comportarse de forma no competente con los iguales (conductas agresivas, aisladas, etc.), con lo cual el grupo comenzaría a percibirlos negativamente, y esto finalmente daría lugar al rechazo entre iguales.

Desde este enfoque, pueden encontrarse numerosos estudios que demuestran este tipo de dificultades y sesgos en el procesamiento de la información social en los niños rechazados. En primer lugar, cabe destacar que el término de procesamiento de la información social es demasiado amplio para resultar operativo. Por lo tanto, Dodge (1986) plantea una serie de etapas a tener en cuenta en este procesamiento: (1) la codificación de pistas sociales, (2) la interpretación de estas pistas, (3) la generación de respuestas potenciales, (4) la evaluación y selección de las respuestas, y (5) la ejecución de la respuesta escogida.

Si realizamos un recorrido por las distintas fases del modelo, pueden encontrarse que las numerosas diferencias entre sujetos rechazados y no rechazados a nivel de procesamiento de la información se van haciendo cada vez más explícitas, siguiendo la línea del modelo del déficit individual.

Comenzando por la fase de codificación e interpretación de pistas sociales (etapas 1 y 2), pueden analizarse tres características de este proceso: la precisión, los sesgos atribucionales y el estilo atribucional.

En lo que respecta a la precisión, parece ser que los sujetos rechazados son menos precisos en la interpretación de pistas sociales que los niños no rechazados, y a la vez presentan una menor habilidad de reflexión sobre estas pistas (Pellegrini, 1985; Goldman, Corsini y deUrioste, 1980). Más específicamente, Dodge, Murphy y Buchsbaum (1984) encontraron que los niños con bajo estatus sociométrico eran menos precisos a la hora de identificar las intenciones prosociales que aparecían en unas viñetas, pero no lo eran para

identificar las intenciones hostiles. Asimismo, quizás sea la información referente a las emociones, la que mayor relación ha demostrado con el estatus sociométrico. Diversos estudios (Goldman, Corsini y deUrioste, 1980; Putallaz, 1983; Peery, 1979; Denham, McKinley, Couchoud y Holt, 1990; Garner, Jones y Miner, 1994), llegan a la conclusión de que la habilidad para interpretar las pistas emocionales de los demás, la toma de perspectiva afectiva, está relacionada con la aceptación del niño. Goldman et al. (1980) pidieron a niños rechazados y a niños populares que emparejaran fotografías de expresiones faciales y emociones. Mientras los sujetos rechazados emparejaban correctamente el 58 % de las fotografías, el grupo de populares lo hacía en un 83 %. Garner et al. (1994) plantearon dos tipos de tareas emocionales a niños de 4 y 5 años: una centrada en el conocimiento de la expresión emocional y otra centrada en el conocimiento de la situación emocional. En el caso de la primera tarea, se trataba de emparejar distintas expresiones emocionales (triste, enfadado, etc.), con las expresiones faciales adecuadas. La segunda tarea consistía en escuchar una serie de historietas y escoger, entre el juego de expresiones faciales de la primera tarea, aquella cara que mejor reflejara cómo se sentía el personaje. Tal como esperaban los autores encontraron que las puntuaciones en la tarea de la situación emocional predecían, en mayor medida que la tarea de la expresión emocional, la aceptación del niño en el contexto de los iguales, ya que incluía en mayor medida también, información contextual y normativa necesaria para regular la interacción social. Es decir, la mayoría de los estudios han encontrado de forma sistemática, bajas puntuaciones en tareas emocionales en aquellos sujetos que son rechazados por sus iguales.

Continuando con los sesgos atribucionales, los sujetos rechazados, especialmente los rechazados agresivos, cuando se les presentan situaciones ambiguas,

atribuyen intentos hostiles a los iguales más fácilmente que los sujetos no rechazados (Dodge, 1980; Crick y Dodge, 1994). Estos sesgos negativos también están presentes en la información que el grupo de iguales procesa sobre el niño rechazado. Es decir, que el grupo de iguales asume con mayor facilidad, el carácter deliberado e intencional de un acto negativo, si conoce que éste lo ha realizado un sujeto rechazado (Dodge et al. 1986). Lo que puede encontrarse, entonces, es un clima sesgado de mutua sospecha entre el sujeto rechazado y sus compañeros.

Por último, el estilo atribucional de uno y otro grupo sociométrico también varía, principalmente en la atribución que realizan del fracaso y del éxito social, lo cual incidirá directamente en la conducta y por tanto en el logro de un estatus sociométrico concreto. Hymel y Franke (1985) encontraron que los niños rechazados tendían a percibir su éxito social como inestable y causado externamente, mientras que consideraban sus fracasos sociales como estables y causados internamente, lo cual constituía un patrón claramente desadaptativo.

También las etapas de generación, evaluación y ejecución de respuestas sociales (etapas 3, 4 y 5) se presentan como problemáticas en los niños rechazados. En la fase de generación de respuestas, cuando se les pide a los niños resolver problemas sociales (hacerse amigo de un niño, responder a las provocaciones de compañeros, etc.), los sujetos rechazados generan menos estrategias de resolución que sus compañeros populares, y aquellas que generan son menos prosociales (Asarnow y Callan, 1985). En este punto, es importante tener en cuenta que los aspectos socio-cognitivos varían en función del subtipo de sujeto rechazado. Por un lado, los sujetos rechazados agresivos presentan numerosos sesgos negativos sobre las intenciones de los otros, mientras que los sujetos

rechazados aislados suelen presentar conductas dependientes, poco asertivas socialmente. Estos niños rechazados por sus conductas de aislamiento social, no suelen tener tantos problemas en las etapas de interpretación de pistas sociales y de generación de respuestas, sino en la etapa final de ejecución correcta y eficaz de la respuesta escogida (Rubin, Bukowski y Parker, 1998).

En la fase de evaluación de la respuesta, existe acuerdo en el hecho de que los sujetos rechazados son menos precisos y realistas a la hora de evaluar las consecuencias de su conducta, que los niños no rechazados; en particular se ha comprobado esta tendencia cuando los sujetos rechazados evaluaban sus propias respuestas agresivas.

Por último, en la fase de actuación se requieren habilidades de ejecución, motoras y verbales. En esta fase los resultados siguen la misma línea descrita anteriormente; en las situaciones sociales, los niños de bajo estatus sociométrico muestran una actuación más pobre, con mayor grado de ansiedad que los demás grupos sociométricos (Mouton, Bell y Blake, 1956; citados por Dodge y Feldman, 1990).

Sin embargo, Dodge y Feldman (1990) plantean que aparte de esta división en etapas del concepto de funcionamiento socio-cognitivo, existen varios aspectos importantes a tener en cuenta dentro de este modelo del déficit individual: la especificidad situacional y el género del niño. Respecto a la consideración de situaciones sociales específicas, cabe destacar que el funcionamiento socio-cognitivo del sujeto rechazado no es inadecuado de forma uniforme en todas las situaciones sociales, sino que parece existir una especificidad situacional de este tipo de dificultades o sesgos. Así, Dodge, McClaskey y Feldman (1985)



comprobaron cómo difería la actuación de rechazados y no rechazados en ciertas situaciones sociales concretas, por ejemplo, en la entrada en el grupo de iguales, en donde el sujeto debe tener en cuenta la conducta y los estados mentales de los demás para adaptarse a una actividad en marcha; o en las situaciones de expectativas sociales y del profesor, en donde el sujeto debe ser capaz de atribuir creencias a los demás, de realizar inferencias, etc.

Aparte de esta especificidad situacional, parece existir otra variable moduladora de las dificultades en el procesamiento de la información social, que se relaciona con el estatus sociométrico, pero que presenta escasos y contradictorios resultados: el género del sujeto. A pesar de que la mayoría de los estudios no especifican la proporción de ambos géneros en las categorías sociométricas, en los trabajos en los que sí se especifica, no parecen existir diferencias significativas respecto al género, aunque los chicos se encuentran representados con mayor frecuencia en todas las categorías sociométricas (Kupersmidt y Patterson, 1991; Ollendick, Greene, Francis y Baum, 1991). No obstante, algunos trabajos parecen indicar la tendencia contraria, el hecho de que existe un predominio de chicos en el grupo de rechazados (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Clemente y Díaz, 1992; Clemente, Villanueva y Sorribes, 1994). En principio puede resultar comprensible la gran incidencia del rechazo entre la población masculina, teniendo en cuenta que la agresión física y verbal es más común entre los chicos que entre las chicas, y que existe una gran asociación entre aceptación y ejecución académica (mejor en las chicas) (Kupersmidt y Patterson, 1991; Ollendick, Greene, Francis y Baum, 1991; Villanueva, 1996).

Por otra parte, existen algunos datos que ponen de manifiesto una mejor competencia del género femenino en aspectos de comprensión social. Por

ejemplo, las personas de género femenino decodifican y explican las emociones de los demás mejor que las personas de género masculino, y tienden a ponerse en el lugar de los otros con mayor frecuencia que éstos (Eisenberg et al. 1996; Brown y Dunn, 1996). También Saarni (1984) y Garner y Power (1996) encontraron que las niñas eran mejores que los niños a la hora de ocultar su desilusión ante un regalo no deseado, es decir, a la hora de producir una especie de "mentira piadosa".

Más relacionado con el área de las creencias, diversos estudios parecen apuntar, aunque con precaución, hacia una tendencia general a favor de la población femenina. Por ejemplo, Núñez y Rivière (1991) encontraron una mejor ejecución de las niñas frente a los niños en tareas de creencia falsa (primer y segundo orden), aunque no fue un efecto generalizado en todos los grupos de edad ni en todas las condiciones experimentales. Por su parte, Baron-Cohen y Hammer (1997), y Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore y Robertson (1997), hallaron una superioridad femenina en la ejecución de dos tareas de teoría de la mente para adultos. Una de las tareas evaluaba la habilidad de "leer la mente" mirando a los ojos de una persona, mientras que la otra tarea consistía en la detección de personajes que habían dicho algo que socialmente no era muy adecuado (porque era un secreto, porque hería a otra persona, etc.). Esta aparente ventaja femenina en el área de la comprensión de la mente de los demás, ya sea fruto de aspectos genéticos o socializadores (o más probablemente de ambos), necesita someterse, sin embargo, a más pruebas empíricas.

Continuando con los enfoques teóricos sobre el rechazo entre iguales, y como respuesta a las limitaciones del enfoque del déficit individual, surgió el modelo de la contribución del grupo de iguales al rechazo (Hymel, Wagner y Butler, 1990).

El modelo del déficit individual limita el estudio del rechazo, al presentar la falta de habilidades socio-cognitivas del sujeto rechazado, como la principal causa de este fenómeno, responsabilizando de esta forma al niño y maximizando las diferencias entre sujetos rechazados y no rechazados. Pero, sin lugar a dudas, deben tenerse en cuenta muchas más variables, sobre todo las centradas en el grupo de iguales que rodea al niño. Desde este enfoque, Hymel, Wagner y Butler (1990) abogan por un modelo que integre los siguientes elementos: a) el procesamiento inadecuado de la información por parte del niño rechazado; b) características no conductuales, como el nombre, la apariencia física; y c) procesos grupales, como por ejemplo los sesgos y los estereotipos. El elemento central en esta formulación son los procesos grupales. Este enfoque tendría como aplicación inmediata una conceptualización diferente de la intervención en el rechazo. No sólo se tendría en cuenta el nivel de funcionamiento del sujeto rechazado, sino que también se cuidaría la responsividad del grupo ante éste. Como consecuencia de este nuevo enfoque, cabe destacar principalmente la necesidad de modificar las actuales concepciones de los problemas que presentan los niños rechazados. No debe descargarse toda la responsabilidad en el sujeto rechazado, sino que debe analizarse cuál es la respuesta del grupo ante ese sujeto, ya que el grupo de iguales juega un papel fundamental en el mantenimiento del estatus.

De hecho, recientemente, Crick y Dodge (1994) han planteado una reformulación del modelo original de Dodge (1986), incluyendo tres importantes mejoras, entre ellas, el papel del grupo de iguales. En primer lugar, reconocen los efectos de la experiencia con los iguales, en los distintos procesos socio-cognitivos. Segundo, añaden un nuevo componente: la clarificación de objetivos o motivos de la

conducta social. Y por último, proponen un modo de funcionamiento del modelo no jerárquico, sino en paralelo, que parte y vuelve a una base común.

Este enfoque teórico grupal proveniente del área del rechazo es el marco de este trabajo. Se pretende sobrepasar la conceptualización individualista de "déficit" del niño rechazado (más equiparable a las conceptualizaciones cognitivistas "frías" de la teoría de la mente), para llegar a una concepción social e interactiva del problema del rechazo (similar a las teorías socializadoras de la comprensión de la mente), en la cual se encuentren implicados los principales agentes del mismo: los iguales. El contexto de los iguales se convierte en el segundo agente socializador en importancia (después de la familia), modelando, reforzando, y ayudando en la construcción de conceptos sociales, tales como la empatía, la socialización de la agresividad, las normas sociales, la identidad de género, y como no, la comprensión de la mente de los demás. Sólo desde este enfoque social e interactivo, pueden comprenderse las posibles limitaciones del sujeto rechazado, derivadas fundamentalmente de una inadecuada interacción con sus iguales.

Desde este enfoque socializador, Coie (1990) propone dos premisas fundamentales para entender el problema del rechazo. La primera de ellas consiste en que la conducta social es la principal responsable del rechazo entre iguales. A pesar de que algunos factores no conductuales (atractivo físico, habilidades atléticas, etc.) poseen un fuerte impacto en la evaluación de los iguales, el rechazo no se produce únicamente por estos aspectos, sino en primer lugar, por el modo en que los demás sujetos interactúan con ellos, y a continuación por el modo en que los sujetos rechazados reaccionan afectivamente y las estrategias de interacción que manejan. Por ejemplo, un niño o una niña con

una pierna ortopédica puede ser objeto de burla por sus compañeros. El hecho de responder ante la provocación por medio de insultos, huida, lloros, etc., puede ser percibido de forma más negativa por sus compañeros, que una respuesta natural y constructiva socialmente.

En segundo lugar, hay que destacar el hecho de que tanto los procesos cognitivos específicos de la situación, como las reacciones afectivas, y los patrones conductuales del niño, emergen de su historia de socialización. Por historia de socialización del niño se entiende toda su experiencia de interacciones con los padres, hermanos y otros conocidos no familiares. Ya sea por vía del modelado ofrecido por los padres, o por la extensión de las competencias aprendidas en el hogar al contexto de los iguales, los niños ejecutarán una serie de conductas en función de su contexto familiar. En muchas ocasiones, un sujeto inmerso en un contexto familiar negativo y hostil encuentra en el contexto de los iguales una especie de "amortiguador" social, sobre el cual apoyarse para intentar remontar la desventaja social ocasionada por una interacción familiar inadecuada. Sin embargo, si el contexto de los iguales tampoco ejercita de forma positiva sus funciones socializadoras, nos encontraremos ante un sujeto con una escasa internalización de los conceptos sociales más fundamentales que son construidos a partir de la interacción en el contexto familiar y de los iguales.

## **5. 2. Correlatos más importantes del rechazo entre iguales**

Junto a esta escasa internalización de conceptos que resultan claves para la interacción social, o como consecuencia de ello, el sujeto rechazado presenta además una serie de rasgos asociados. La mayoría de los investigadores encuentran correlaciones moderadas entre la aceptación social y determinadas

características del sujeto. Ningún rasgo aislado puede considerarse como central a la hora de determinar la popularidad entre los iguales. En general, las características positivas (desde el atractivo físico hasta la inteligencia) correlacionan con la aceptación social, mientras que las características negativas (discapacidades, conducta agresiva, etc.) contribuyen de manera significativa al rechazo social (Hartup, 1983). Sin embargo, las inferencias que pueden extraerse de este tipo de estudios son muy limitadas: "Saber que los niños populares realizan mayoritariamente conductas prosociales no puede llevarnos a decir que la prosocialidad es la *causa* de su popularidad" (Moore, 1967).

Mayoritariamente, los correlatos más aceptados por un buen número de investigadores se centran en la conducta social, en conductas problemáticas principalmente: agresión, aislamiento, conducta no prosocial, y en otro tipo de características familiares y personales como pueden ser el número de hermanos, el orden de nacimiento, el rendimiento académico, el autoconcepto, la inteligencia, etc. (Báez y Jiménez, 1994). A continuación se comenta la contribución singular de alguna de estas áreas.

La agresión es la razón más frecuentemente expresada por un niño para no aceptar a un compañero (Coie y Dodge, 1983; Moore, 1967). Constituye el 50% de los casos de sujetos rechazados (Cillesen et al. 1992; French, 1988, 1990). Numerosos estudios conductuales muestran una correlación significativa entre la agresión y el desarrollo y mantenimiento de reputaciones negativas entre los iguales y rechazo social (Dodge, 1983), especialmente entre los chicos. Los niños rechazados se implican menos en interacciones positivas y más en interacciones negativas (luchar, insultar, etc.), experimentando rechazo en mayor medida (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990). Los sujetos rechazados en edad preescolar y escolar

son percibidos por sus iguales como más antisociales (Moore, 1967), y con mayor número de conductas extrañas y agresivas durante el juego.

Una de las características de la agresión consiste en su alta estabilidad, desde la infancia hasta la adolescencia. La agresión es consistentemente estable, sobre todo en los chicos (Olweus, 1979). Además, existe una amplia evidencia de que la agresión en los chicos es predictiva de actividad antisocial y conducta criminal, así como otras consecuencias negativas en la adolescencia y madurez (Parker y Asher, 1987).

También el género resulta ser una de las variables más significativas en el estudio de la agresión (Olweus, 1979; Parker y Asher, 1987). Existen pocos estudios que hayan estudiado las manifestaciones de la agresión en las chicas, ya que la mayoría de los estudios sobre conductas agresivas escogen exclusivamente muestras de género masculino (Pope et al. 1991; Bierman, Smoot y Aumiller, 1993). La explicación de esta escasa incidencia o reconocimiento de la agresión en las niñas puede deberse a que éstas exhiben un tipo de agresión más sutil e indirecta, difícilmente observable (French, 1990). Crick y Grotpeter (1995) han probado empíricamente la diferenciación entre la agresión exhibida por el género masculino (de tipo abierto: agresión física, verbal), y la mostrada por el género femenino (de tipo relacional). Esta agresión de tipo relacional consiste fundamentalmente en atentar contra las amistades y sentimientos de pertenencia al grupo de otras personas, por ejemplo, negándole la palabra, aislándola, extendiendo rumores sobre ella, etc.

Otra de las variables importantes a la hora de estudiar la agresión es la edad de los sujetos que la exhibe. Normalmente existe un aumento de la agresión física

hasta la edad de 4 años y luego todas las formas de agresión comienzan a descender. Los comportamientos agresivos son más bien físicos a los 2-3 años, y de hostilidad verbal a los 4-7 años. A medida que el niño crece se observa un aumento de las formas simbólicas de agresividad. Esta es la razón de que en la escuela infantil, la agresión no se considere extraña y sí usual, pero en cambio, a medida que el niño avanza en la educación primaria, la agresión comienza a considerarse fuera de la norma y conduce al rechazo (Coie, Christopoulos, Terry, Dodge y Lochman, 1989). Es decir, los nexos entre agresión y rechazo varían a lo largo del desarrollo. En los años de la escuela infantil, la agresión no resulta predictora de rechazo, quizás debido a que los niños no conocen otros medios de resolver disputas de un modo alternativo, no agresivo.

La conducta agresiva ha sido una de las variables que últimamente han comenzado a relacionarse con la comprensión de la mente. Como ya se ha comentado anteriormente, trabajos como el de Happé y Frith (1996), Sutton et al. (1997), Kaukiainen et al. (1998), y Villanueva et al. (1998), presentan resultados contradictorios respecto al papel facilitador o inhibidor de la agresión en la comprensión social de la mente. Por el momento, no ha podido determinarse si los sujetos agresores son manipuladores sociales debido a su superioridad sobre ciertos aspectos sociales (Sutton et al. 1997; Kaukiainen et al. 1998); o bien presentan un déficit en la capacidad de comprender la mente de los demás (Happé y Frith, 1996); o bien no existen diferencias a nivel de comprensión de la mente de los sujetos no agresores (Villanueva et al. 1998). Lo que sí parece quedar claro es que la agresión relacional, indirecta (aquella más propia del género femenino y de niños de la etapa de educación primaria), se encuentra más relacionada con medidas de inteligencia social y por lo tanto, con la capacidad de comprender la mente de los demás, que la agresión física y directa (Kaukiainen et



al. 1998). Cabe decir que todos estos trabajos se han realizado utilizando muestras de sujetos agresivos, pero ninguno de ellos ha utilizado específicamente sujetos agresivos con estatus sociométrico de rechazado.

El aislamiento constituye, junto a la agresión, uno de los dos patrones de conducta identificados consistentemente en la estructura subyacente de los problemas de ajuste conductual entre los niños. Dentro de este grupo podemos encontrar conductas de evitación, temor, ansiedad, timidez, hipersensibilidad y reclusión (Quay y LaGreca, 1986; Rubin y Mills, 1988).

La característica de aislamiento tipifica aproximadamente al 20-30 % de los niños rechazados (Cillessen et al. 1992; Parkhurst y Asher, 1992). No obstante, su estabilidad y consecuencias no resultan tan consistentes como las de la conducta agresiva, ya que durante mucho tiempo se sostuvo la hipótesis de que el aislamiento no representaba un factor de riesgo a largo plazo para el niño (Robins, 1966; en Rubin, LeMare y Lollis, 1990). Sus consecuencias negativas se derivaban directamente de la ausencia de beneficios que reporta la interacción con los iguales. Sin embargo, posteriores investigadores han demostrado que este tipo de conductas son predictivas por sí mismas de dificultades psicológicas posteriores (Rubin y Mills, 1988). En concreto, el aislamiento parece predecir problemas de tipo internalizante, como por ejemplo, baja autoestima y depresión. Los niños que presentan conductas de aislamiento interaccionan con los iguales menos que sus compañeros, inician y reciben menos iniciativas sociales, responden en menor medida a las iniciativas de otros, y pasan más tiempo con los adultos que con los iguales (Greenwood, Todd, Hops y Walker, 1982). Asimismo, los niños aislados son percibidos por sus iguales como inmaduros,

poco asertivos y como "blancos fáciles" hacia los cuales dirigir las provocaciones (Rubin, 1985).

Respecto a su contribución a las conductas de rechazo entre los iguales, algunos investigadores sostienen que el aislamiento es independiente del estatus sociométrico en la infancia temprana, asociándose con el rechazo a medida que se incrementa la edad del niño (Rubin, LeMare y Lollis, 1990). Los niños más pequeños parecen relativamente insensibles al aislamiento social de sus iguales, esto se debe a que las conductas típicas del aislamiento (juego solitario, timidez, etc.), son bastante frecuentes en los niños pequeños. Por lo tanto, los niños que exhiban este tipo de conductas no serán percibidos negativamente por sus iguales. Al aumentar la edad del niño, este tipo de conductas se convierten en inapropiadas (los niños ya se integran en grupos, cooperan y se ayudan), con lo cual a los 10-12 años las conductas de aislamiento tenderán a asociarse en mayor medida con el rechazo entre iguales (French, 1988; Younger y Piccinin, 1989; Younger y Daniels, 1992).

La ausencia de conducta prosocial constituye el tercero de los rasgos sociales más importantes asociados al rechazo entre iguales. La mayoría de los investigadores han encontrado que los sujetos populares se implican en mayor número de interacciones prosociales que los sujetos rechazados. Los niños populares (frente a los no populares), presentan una conversación más relevante durante el juego (Putallaz, 1983), se implican en juego funcional paralelo con mayor frecuencia, reciben e inician más conducta social con afecto positivo (Dodge, 1983), utilizan estrategias de entrada en el grupo más efectivas, son solucionadores eficaces de problemas sociales y se comunican utilizando formas más maduras y sensibles (Newcomb, Bukowski y Patee, 1993) y son descritos como compañeros amables

en los que se puede confiar (Parkhurst y Asher, 1992). Además, los sujetos populares son vistos como líderes, como más cooperativos y sensibles, tanto por los iguales como por los profesores y los observadores. En cambio, los sujetos rechazados son menos sociables o menos amistosos, y más antisociales, disruptivos y manifiestan más conductas inapropiadas en la interacción con otros. En un estudio de Vitaro, Gagnon y Tremblay (1990) se comprobó que los rechazados estables presentaban los mismos niveles de agresión y disruptividad que los rechazados no estables, pero carecían completamente de conductas prosociales hacia los iguales.

Al contrario que en el caso de la conducta agresiva, la relación entre estos dos patrones de conducta social desadaptada (aislamiento y conducta no prosocial), y la comprensión de la mente, se encuentra todavía por explorar. Sin embargo, existe un estudio que incluye los tres clásicos patrones asociados al rechazo, poniéndolos en relación con tareas de comprensión de la mente. Villanueva et al. (1998) encontraron que los sujetos de 4-6 años con niveles altos de conducta agresiva, aislada y no prosocial, no se diferenciaban significativamente en cuanto a la ejecución de tareas de comprensión de la mente, de aquellos sujetos con niveles bajos o medios de estas conductas desadaptadas. Contrariamente a las hipótesis formuladas desde los enfoques socializadores de construcción de la mente, no se encontró una desventaja de aquellos sujetos con inadecuadas interacciones con sus iguales. Sin embargo, cabe destacar que los sujetos más agresivos y más aislados obtuvieron sistemáticamente las puntuaciones más bajas en la mayoría de tareas de comprensión de la mente.

Respecto a las características familiares del sujeto, existen escasos estudios que relacionen éstas con el rechazo entre iguales. El número de hermanos y el orden

de nacimiento han sido las variables analizadas. En primer lugar, el número de hermanos del sujeto rechazado parece ser mayor que en el resto de categorías sociométricas, tal como comprobaron García, Musitu y García, 1990a; 1990b). Este aspecto, tal como hemos comprobado en el apartado de las teorías socializadoras, favorecería el desarrollo de las capacidades mentalistas del sujeto rechazado. En segundo lugar, parece ser que los sujetos nacidos en último lugar eran más populares y contaban con mejores habilidades sociales que los primogénitos (Hartup, 1983).

Otra de las variables que se encuentran directamente relacionadas con el rechazo entre iguales es el autoconcepto o autoestima del sujeto (García, Musitu y García, 1990a). En el aspecto general, los sujetos rechazados tienen las opiniones menos positivas sobre el ambiente de la clase, a la vez que sus expectativas de cambio son inferiores a las de los grupos restantes (Báez y Jiménez, 1994). En el aspecto más específico sobre el autoconcepto, habría que tener en cuenta las características diferenciales de los subtipos de sujetos rechazados. Los sujetos rechazados aislados tienden a presentar un bajo autoconcepto, poseyendo una imagen negativa de sí mismos, y de su relación con los demás (Hymel, Bowker y Woody, 1993; Boivin y Bégin, 1989; Boivin y Hymel, 1997). Asimismo, presentan altos niveles de soledad e insatisfacción social en medidas de autoinforme, niveles mucho mayores que los de cualquiera de los otros grupos sociométricos (Asher y Wheeler, 1985; Parkhurst y Asher, 1992). En contraste, los sujetos rechazados agresivos no piensan que su competencia social sea escasa, y sus relaciones con los iguales, negativas, llegando incluso a sobreestimar su competencia social en medidas de autoinforme (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990). Por lo tanto, los clásicos resultados sobre el bajo autoconcepto en los niños rechazados habría que limitarlos al subgrupo de los

sujetos rechazados por características de aislamiento social, sumisión, timidez, etc.

En cambio, la relación entre autoconcepto y comprensión de la mente no se encuentra todavía analizada, aunque sería lógico pensar que una autoevaluación positiva de las capacidades otorgara confianza al sujeto y favoreciera la ejecución de ciertas tareas sociales. El único estudio que relaciona indirectamente el autoconcepto (o autoconfianza social) del sujeto con su ejecución en tareas de comprensión de la mente no presenta, sin embargo, esta tendencia. Keating y Heltman (1994), encontraron una relación entre engaño y dominancia social en niños de 3-6 años y adultos. Aquellos niños que engañaban más eficazmente, eran también aquellos niños más dominantes socialmente. Ante esta relación, los autores se plantearon la posibilidad de que la relación estuviera mediada por la autoconfianza social del niño, a la hora de ejecutar el engaño. Sin embargo, descubrieron que los niños que dominaban y engañaban no siempre coincidían con aquellos niños con mayor autoconfianza social. En posteriores estudios, sería interesante analizar si existe o no esta relación entre autoconcepto del sujeto y comprensión de la mente, partiendo de la base de que ambos son, por naturaleza, conceptos sociales construidos en interacción.

Por último, cabe destacar la importante y conocida influencia de la inteligencia general o del cociente intelectual en las dos áreas analizadas: el rechazo entre iguales y la comprensión de la mente.

Parece ser que la inteligencia del niño juega un papel importante, ya sea como causa o como consecuencia, en la calidad de la relación con sus iguales. En este sentido, Báez (1989) destaca la unión del ámbito intelectual y del ámbito afectivo

en el sujeto, considerando necesario superar el concepto de alumno como un “sujeto escindido” entre características intelectuales y afectivas. Diferentes trabajos parecen dar muestra de la relación entre inteligencia y rechazo (Vosk, Forehand, Parker y Rickard, 1982; Moskovitz y Schwartzman, 1989; Czeschlik y Rost, 1995; García et al. 1990a, 1990b). En un trabajo que presenta la inteligencia como una de las causas o consecuencias del rechazo, French y Waas (1985) comprobaron cómo los profesores identificaban perfectamente los casos más graves de rechazo, sin embargo, también observaron la tendencia de los profesores a seleccionar a los niños con dificultades académicas como de bajo estatus. Wentzel y Asher (1995) encontraron la misma tendencia: los sujetos rechazados eran percibidos por los profesores y por los iguales como malos estudiantes. Báez y Jiménez (1994) también hallaron que los alumnos rechazados son valorados por los profesores como menos competentes tanto en la esfera social como en la personal y escolar. Por su parte, Czeschlik y Rost (1995) comprobaron como las calificaciones que el profesor realizaba del alumno, así como las diversas pruebas de inteligencia general y verbal administradas, correlacionaban de forma positiva con la popularidad y de forma negativa con el rechazo. Sin embargo, para el resto de grupos sociométricos no se pudo encontrar ninguna relación significativa. Estos autores concluyen que si existe esta relación para la inteligencia general, es posible que exista también una correlación positiva con la aceptación y negativa con el rechazo, para otro tipo de inteligencia, la inteligencia social, que en muchas ocasiones se encuentra impregnada de inteligencia general o verbal.

Una de las principales consecuencias de estos resultados era que los niños rechazados poseían mayores probabilidades de suspender en los exámenes para pasar de nivel (Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992), presentaban una peor

transición hacia el instituto (Coie, Lochman, Terry y Hyman, 1992), y mayores niveles de absentismo escolar (DeRosier, Kupersmidt y Patterson, 1994). Con respecto al absentismo escolar y la predisposición al estudio, cabe destacar el papel que juegan las normas del grupo de iguales en el que se mueve el sujeto. Kindermann (1993) encontró que la orientación motivacional del niño hacia el colegio estaba de acuerdo con la orientación del grupo de iguales del que formaba parte. Asimismo, Ladd et al. (1996) encontraron que aquellos niños que consideraban la amistad como una ayuda, tendían a ser más felices en el colegio, y a desarrollar actitudes positivas hacia éste. Todos estos estudios remarcan el papel que juegan las relaciones con los iguales en el proceso de promocionar o mantener la adaptación escolar.

La relación entre inteligencia general y específicamente verbal, en el área de la comprensión de la mente, es tradicionalmente conocida, sobre todo a raíz de los estudios clínicos con autistas. Diversos estudios (Happé, 1995; Jenkins y Astington, 1996; Yirmiya et al. 1996; Hughes, 1998) han encontrado una relación entre la ejecución de autistas y de niños con desarrollo normal en tareas de teoría de la mente y el nivel de habilidad verbal que presentaban, sugiriendo que ambas capacidades no serían totalmente independientes. Por lo tanto, la variable inteligencia general y verbal, junto a la variable edad cronológica del sujeto, han pasado a constituir variables controles que todos los estudios deben equiparar en los distintos subgrupos de la muestra.

Por lo tanto, todas las variables aquí comentadas: los patrones de conducta social, el género del sujeto, el autoconcepto, el nivel de inteligencia general y verbal, parecen tener su influencia tanto en el problema del rechazo entre iguales, como

en la comprensión de la mente. En este trabajo se pretende analizar la influencia tanto individual como conjunta, de todas estas variables en ambas áreas.



## **PARTE EXPERIMENTAL**

## **PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

En este trabajo se presentan varios bloques diferenciados de objetivos, y por ello, el planteamiento general de la investigación se ha dividido en tres estudios. El objetivo del primer estudio consistiría en explorar la relación entre variables personales y familiares del sujeto (edad cronológica, inteligencia general e inteligencia verbal, género, autoconcepto, número de hermanos y número de personas en la casa), y la comprensión de la mente que posee el niño, observando qué variables favorecen o dificultan esta comprensión.

Una vez conocida la influencia de estas variables en la muestra general, se procedería a analizar el impacto de éstas en los distintos grupos sociométricos objeto de nuestro trabajo: sujetos rechazados, populares y medios. El objetivo sería el de equilibrar a los distintos grupos sociométricos en cuanto a las variables más importantes que han demostrado su influencia en la comprensión de la mente.

El estudio II se referiría al aspecto central de este trabajo: la relación entre comprensión de la mente y comprensión social (en concreto, la calidad de la interacción social con iguales). Se trataría, por tanto, de comparar la ejecución en tareas de comprensión de la mente de los sujetos rechazados frente a los sujetos populares y medios.

El estudio III surgiría a raíz de los resultados del estudio II (una posible actuación pobre de los sujetos rechazados en ciertas tareas de comprensión de la mente). Con el fin de refutar esta afirmación, se pretende mejorar la selección de tareas administradas, basándose en los factores que pudieran estar influyendo en

esta actuación de los sujetos rechazados, a partir de una nueva administración a la muestra.

En resumen, los objetivos generales de este trabajo serían los siguientes:

1. Explorar la influencia de ciertas variables control en la comprensión de la mente por parte del sujeto.
2. Examinar la posición del grupo sociométrico de rechazados respecto a las variables control.
3. Analizar la naturaleza de la comprensión de la mente en un grupo sociométrico que presenta una interacción inadecuada con los iguales: los sujetos rechazados.
4. Comprobar qué factores pueden estar afectando a la comprensión de la mente del grupo de sujetos rechazados.

Partiendo de estos objetivos generales sobre la comprensión de la mente y las relaciones entre iguales, se presentan los tres estudios citados en los capítulos siguientes (5, 6 y 7). La estructura de cada uno de ellos está constituida, en primer lugar por la formulación de las hipótesis específicas, a continuación el método utilizado (muestra, instrumentos y procedimiento), y por último los resultados y conclusiones. Finalmente, se ofrece una tabla resumen del procedimiento seguido a lo largo de estos tres estudios (ver tabla 5).

Tabla 5: Evolución de la muestra de sujetos objeto del estudio.

EST	INSTRUMENTOS	MUESTRA	TOTAL
1	1. Cuestionario sociométrico.	Todos los alumnos/as de 15 clases	310
	2. Asignación a las distintas categorías sociométricas.	41 sujetos rechazados 39 sujetos populares 39 sujetos medios	119
	3. Exclusión de 4 sujetos que no cumplían requisitos cognitivos básicos.	38 sujetos rechazados 39 sujetos populares 38 sujetos medios	115
	4. Equiparación en inteligencia general e inteligencia verbal de todos los grupos sociométricos.	35 sujetos rechazados 34 sujetos populares 36 sujetos medios	105
2	5. Administración de todas las tareas experimentales e instrumentos (primer año).	35 sujetos rechazados 34 sujetos populares 36 sujetos medios	105
3	6. Cuestionario sociométrico (segundo año).	Todos los alumnos de 15 clases	307
	7. Administración de las tareas experimentales (segundo año).	27 sujetos rechazados 26 sujetos populares 42 sujetos medios	95

## **CAPÍTULO V**

### **ESTUDIO I: INFLUENCIA DE LAS VARIABLES CONTROL EN LAS TAREAS DE COMPRENSIÓN DE LA MENTE Y EN EL ESTATUS SOCIOMÉTRICO**

#### 5. 1. Objetivos e hipótesis

Este primer estudio general tiene un carácter mayoritariamente exploratorio ya que está orientado a la detección de variables control que pudieran tener algún efecto significativo sobre la ejecución en tareas de comprensión de la mente. Tal como se ha planteado en la introducción teórica, enfoques mayoritariamente cognitivistas, centrados en el estudio de la población autista, han destacado la influencia de variables individuales del sujeto en la comprensión de la mente. Algunas de ellas, como la edad y la inteligencia general e inteligencia verbal (Happé, 1995; Jenkins y Astington, 1996) han demostrado claramente su influencia, señalando que una edad cronológica determinada y una habilidad intelectual general y verbal específicas son condiciones necesarias para una correcta ejecución de las tareas de comprensión de la mente. En cambio, otras variables como el género del sujeto (Núñez y Rivière, 1991; Rivière et al. 1992), y el autoconcepto del sujeto, no presentan una relación tan clara y tan definida con las tareas de comprensión de la mente. En lo que respecta al género, el campo de las emociones, así como la mentira piadosa, han constituido áreas probadas de superioridad femenina (Brown y Dunn, 1996; Saarni, 1984; Garner y Power, 1996). El autoconcepto por su parte, todavía no cuenta con ningún estudio directo en relación con la comprensión de la mente, aunque sería lógico pensar que la confianza en las propias capacidades facilitara la ejecución en estas tareas (Keating y Heltman, 1994). Otros enfoques, defensores de la importancia

del contexto en la construcción de la mente, han destacado por su parte, la importancia de variables como el número de hermanos del sujeto, y el número de personas que conviven en la casa (Perner et al. 1994; Jenkins y Astington, 1996; Ruffman et al. 1998; Lewis et al. 1996).

Por lo tanto, en este primer estudio se trata de reafirmar la conocida relación entre comprensión de la mente y edad cronológica, inteligencia general e inteligencia verbal del sujeto; así como por otro lado, explorar la posible relación entre comprensión de la mente y las variables número de hermanos, número de personas en la casa, género y autoconcepto del sujeto. En este sentido, se presenta el grupo de hipótesis 5. 1. 1.

En el grupo de hipótesis 5. 1. 2. se pretende analizar cual sería la influencia de todas estas variables control en el grupo sociométrico de sujetos rechazados. Tal como se ha comentado en la introducción teórica, el estatus sociométrico de rechazado se ha asociado tradicionalmente con una serie de características sociales, conductuales y cognitivas. Sin especificar su carácter de causa o consecuencia, la mayoría de estudios han encontrado, entre otras características, que los sujetos rechazados presentan puntuaciones más bajas en pruebas de inteligencia general e inteligencia verbal (Czleschlik y Rost, 1995; Vosk et al. 1982), una mayor tendencia a pertenecer al género masculino (Ollendick et al. 1991; Kupersmidt y Patterson, 1991), así como una mayor tendencia a provenir de familias numerosas (García, Musitu y García, 1990a; García, Musitu y García, 1990b). En cuanto a los niveles de autoconcepto éstos resultan dependientes del subtipo de rechazo: bajo para los rechazados aislados y alto para los rechazados agresivos (Patterson et al. 1990; Hymel et al. 1993). Esta tendencia a los extremos en ambos casos podría hacer que se equipararan las diferencias en autoconcepto si

se comparan muestras globales de sujetos rechazados (sin especificar subtipos), con muestras de sujetos populares y medios. A continuación se presentan ambos bloques de hipótesis:

*5. 1. 1. Hipótesis sobre las variables control que influyen en la comprensión de la mente por parte del sujeto.*

1. Se espera un efecto significativo de la edad cronológica del sujeto en la comprensión de la mente, favoreciéndose con la edad la resolución de la mayoría de tareas de comprensión de la mente planteadas en este estudio.
2. Se espera un efecto significativo de la inteligencia general e inteligencia verbal en la comprensión de la mente, en la mayoría de tareas de comprensión de la mente, presentando los sujetos con mayores puntuaciones en estas variables, una mejor resolución en las tareas.
3. Se espera un efecto significativo del género en la comprensión de la mente, presentando las chicas una mejor resolución en las tareas de mentira piadosa y emociones.
4. Se espera un efecto significativo del autoconcepto en la comprensión de la mente, de forma que los altos niveles en esta variable se asocian con una mejor resolución en la tarea de engaño.
5. Se espera un efecto significativo del número de hermanos/as del sujeto, de forma que un mayor número de hermanos/as se asocia con una mejor resolución de la mayoría de tareas de comprensión de la mente.

6. Se espera un efecto significativo del número de personas que conviven en la casa con el sujeto, propiciando una mayor red familiar una mejor resolución de la mayoría de tareas de comprensión de la mente.

*5. 1. 2. Hipótesis sobre la relación entre las variables control y la variable estatus sociométrico.*

1. Se hipotetiza que los sujetos rechazados obtendrán puntuaciones más bajas que el resto de los grupos sociométricos, en cuanto al nivel intelectual general y verbal.

2. Se hipotetiza que dentro del grupo de sujetos rechazados, éstos presentarán un mayor número de hermanos, así como una mayor representación de sujetos de género masculino.

3. Se hipotetiza que los sujetos rechazados no diferirán del resto de grupos sociométricos con respecto a las variables edad cronológica, autoconcepto, y número de personas en la casa.

5. 2. Descripción de la muestra

La muestra estaba formada por un total de 310 niñas/os, alumnos de Escuela Infantil y primer curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 4 y 6 años. Concretamente, 95 alumnos cursaban primer curso de Escuela Infantil (P4), 102 cursaban segundo curso de Escuela Infantil (P5), y 113 alumnos se encontraban en el primer curso de Educación Primaria. En las clases



existía una media de 25 alumnos en P4, 20 alumnos en P5 y 19 alumnos en 1º Primaria. Los alumnos provenían de 15 clases en 5 colegios públicos de E.G.B., de la provincia de Castellón. En la mayoría de los casos, la procedencia socio-económica de los niños era medio-baja. El 52 % de las madres eran amas de casa, mientras que el 54.4 % de los padres desempeñaban trabajos que requerían una escasa formación académica. En cuanto al nivel de estudios, el porcentaje más alto se encontraba en torno a la finalización de la Educación General Primaria (E.G.B.): un 40 % para las madres, y un 50 % para los padres. Respecto a la estructura familiar, un 11 % de los niños de la muestra provenía de familias monoparentales.

A esta muestra de 310 sujetos, se les administró el cuestionario sociométrico I y el cuestionario sociométrico II, separados con un intervalo de un mes. Para determinar el estatus sociométrico final de cada uno de los sujetos, se tuvieron en cuenta ambos cuestionarios (I y II), aceptando como válido el estatus de un niño si éste continuaba siendo el mismo tras un período de un mes, o si por lo menos, la variación se limitaba a encontrarse en la puntuación inmediatamente por debajo del límite establecido como significativo.

Con estos criterios, 119 sujetos pudieron ser asignados a las siguientes categorías sociométricas: 41 sujetos a la categoría de rechazados y 39 sujetos a la categoría de populares. En lo que respecta a los sujetos medios, 38 sujetos fueron elegidos al azar entre el gran número de sujetos medios de la clase.

A partir de esta muestra de 119 sujetos, 4 sujetos fueron eliminados del estudio por no cumplir las condiciones básicas en cuanto al nivel mínimo de cociente intelectual general y cociente intelectual verbal, medido a través del WPPSI

(Wechsler, 1990). En concreto, 3 sujetos fueron eliminados por presentar un CI < 80, y 1 sujeto fue eliminado por presentar un C.I.V. < 75. Por lo tanto, la muestra resultante era de 115 sujetos: 38 sujetos rechazados (33 niños y 5 niñas), 39 sujetos populares (17 niños y 22 niñas), y 38 sujetos medios (16 niños y 22 niñas). Otras características de la muestra se presentan a continuación en la tabla 6:

Tabla 6: Datos descriptivos de los tres grupos de edad (N = 115), (la edad cronológica está expresada en años y meses).

	<b>4 AÑOS</b> N =25	<b>5 AÑOS</b> N = 38	<b>6 AÑOS</b> N = 52
<b>Edad cronológica</b>			
M (DT)	4.05 (0.4)	5.04 (0.4)	6.04 (0.4)
Rango	4.2-5.5	5.1-6.5	6.2-7.5
<b>Cociente Intelectual</b>			
M (DT)	103.62 (9.74)	105.93 (13.26)	106.21 (10.79)
Rango	89-123	80-133	85-129
<b>C. I. Verbal</b>			
M (DT)	96.72 (10.06)	96.05 (13.35)	99.28 (12.64)
Rango	83-117	75-127	79-132

### 5. 3. Instrumentos

#### *Cuestionario sociométrico de nominaciones directas.*

Cada niño debía señalar la foto, a la vez que decía el nombre, de tres compañeros/as de clase con los que le gustaría jugar y tres compañeros/as de clase con quienes no le gustaría tanto jugar (nominaciones positivas y

nominationes negativas, respectivamente). El número de nominationes positivas recibidas o número de alumnos que eligen a un niño en concreto constituye el Sp (estatus de elecciones), mientras que el número de nominationes negativas o número de alumnos que no aceptan a ese mismo niño constituye el Sn (estatus de rechazo).

*Cuestionario de Identificación de sujetos populares y rechazados por parte de la maestra/o.*

Además de administrar el Cuestionario sociométrico, y sin que las maestras/os de cada clase tuvieran conocimiento de los resultados de éste ni de los objetivos del trabajo, se les pidió que nombraran en primer lugar, a los cuatro niños y niñas de su clase que, según su opinión, mejor cayeran al resto de la clase; y en segundo lugar, que nombraran a los cuatro niños y niñas que según su opinión no cayeran tan bien al resto de la clase. Tanto en la identificación de los sujetos populares como en la de los sujetos rechazados, se les pedía que explicaran el porqué de cada una de las elecciones (ver Anexo).

Posteriormente, y sin tener todavía conocimiento de los resultados sociométricos, se les pidió una descripción libre de varios alumnos escogidos “al azar”, que se anotó por escrito. En realidad, estos alumnos eran los sujetos rechazados, populares y medios seleccionados en su clase.

*Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1977).*

Este cuestionario, compuesto inicialmente por 80 items, fue sometido a un análisis discriminante de items, reduciéndose a un total de 20, los cuales presentaban una correlación con el total de la escala que oscilaba entre .56 y .30

(ver Anexo). Este cuestionario refleja la postura multicomponente del autoconcepto, formado por los siguientes subtipos:

- Autoconcepto intelectual: 4 ítems ("Se me olvida lo que aprendo").
- Autoconcepto conductual: 4 ítems ("Me peleo mucho").
- Autoconcepto físico: 3 ítems ("Soy guapo").
- Autoconcepto de popularidad: 3 ítems ("Me eligen de los últimos para jugar").
- Autoconcepto de felicidad: 3 ítems ("Me gusta ser como soy").
- Autoconcepto de ansiedad (en sentido inverso): 3 ítems ("Duermo bien por la noche").

Tras la lectura personalizada y en orden aleatorio de cada uno de los ítems por parte de la experimentadora, el niño debía contestar si ese ítem era cierto o no en su caso personal. La puntuación máxima que podía conseguir un niño era de 20 puntos.

*Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria, WPPSI (Wechsler, 1990).*

Esta escala fue administrada de forma individual a cada uno de los 119 sujetos de la muestra inicial. Para cada uno de ellos se obtuvo un cociente intelectual general (CI), un cociente intelectual verbal (CIV), y un cociente intelectual manipulativo (CIM). Un grupo de sujetos (N = 23) sobrepasaba la edad cronológica máxima de los baremos del WPPSI cuando se les administró la prueba (6 años y 9 meses). Sus edades cronológicas variaban en un rango de 6.10 a 7.04. Por lo tanto, con el fin de poder comparar a este grupo de niños con sus compañeros, se confeccionaron unos baremos propios de este grupo, a partir de sus puntuaciones estandarizadas en cada una de las pruebas, y utilizando los

datos descriptivos propios de la Escala WPPSI (media y desviación típica). (Ver Anexo).

*Tarea de la creencia falsa de primer orden (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).*

Basada en el paradigma experimental del cambio inesperado de objeto (tarea clásica de Sally y Ann), esta tarea se presentaba en una secuencia de dibujos, que se iban explicando al niño. En primer lugar, aparecían dos muñecos (A y B) cuyo género concordaba con el del niño o niña entrevistado, y a su lado, una cesta, una caja y una pelota. El muñeco A guardaba la pelota en la cesta y se iba. A continuación, el muñeco B, que permanecía en la habitación, cambiaba la pelota de la cesta a la caja, y se iba también. En este punto, se le preguntaba al niño qué haría el muñeco A cuando volviera a por la pelota, es decir, dónde buscaría la pelota, en la cesta o en la caja, y por qué. Las respuestas a ambas preguntas conformaban una única puntuación total, puntuándose como acierto (1) o error (0).

*Tarea de engaño (Peskin, 1992).*

En esta tarea se evalúa la capacidad de los niños para ocultar su propio deseo a otro personaje en una situación competitiva por un mismo objeto. El niño debe escoger el tipo de información (verdadera o falsa), que da en función de cuál sea el personaje. En un principio, se le muestran al niño un conjunto de pegatinas, pidiéndole que señale con cuál de ellas quiere quedarse al final de la tarea. Una vez que el niño señala la pegatina que más le gustaba, se le presentan los dos muñecos con los que va a competir por la pegatina, en el siguiente orden: A, un cooperador, y B, un competidor. A lo largo de la tarea, aparecen ambos muñecos, y cada uno de ellos preguntará al niño cuál es su pegatina favorita. El cooperador A siempre se llevará cualquier pegatina (menos la que desea el niño), mientras

que el competidor B siempre se llevará la pegatina que el niño diga que le gusta más (situación bastante similar a las que se plantean con los hermanos en el contexto familiar).

Si el niño no consigue la pegatina favorita en un primer intento, se comienza de nuevo la tarea, hasta un máximo de 6 intentos. Si en este punto, el niño todavía no ha conseguido la pegatina, se le concede ésta sin más. La puntuación otorgada en esta tarea oscilaría entre 4 puntos (éxito al primer intento) y 0 puntos (fracaso reiterado hasta el sexto intento).

#### *Historias extrañas (Happé, 1994a)*

Estas historias fueron diseñadas inicialmente por la autora para comprobar la teoría de la mente en niños autistas. Creadas en un principio con la participación de personajes adultos, en este estudio se sustituyeron los adultos por la presencia de "iguales" del niño, con el fin de analizar exclusivamente la interacción en este sistema social (ver Anexo). En todas las historias, el género del personaje coincidía con el del sujeto experimental. Con el fin de calibrar la idoneidad de las adaptaciones realizadas, en una prueba piloto se administraron las historias extrañas a una muestra de 25 niños, escolarizados en un colegio público, con edades comprendidas entre los 4-6 años. A partir de esta prueba piloto, se realizaron algunas modificaciones en las historias, conformándose las historias finales, que se exponen a continuación.

#### *Ironía*

Un niño está mirando a un grupo de niños que se cuentan cosas y se ríen. Se acerca y les pregunta: "¿Puedo jugar con vosotros?" Uno de los niños del grupo se gira y dice: "Sí, claro, cuando las vacas vuelen, jugarás".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

### *Mentira*

Aparecen dos niños, uno de ellos con un bote lleno de caramelos. El otro niño que lo está mirando, se acerca y le pregunta: "¿Me das un caramelo?", y el otro niño responde, escondiéndose los caramelos tras la espalda: "No, es que no me queda ninguno".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

### *Mentira piadosa*

Aparece una fiesta de cumpleaños, con muchos niños, uno de ellos, el que cumple los años está pensando en un dinosaurio de peluche. Es lo que más le gustaría como regalo. En la siguiente viñeta puede verse como uno de sus amigos le regala una pelota de colores. Entonces, él responde, con gesto de desilusión: "Ah, qué bonita la pelota, es lo que yo quería".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

### *Frase hecha*

Un grupo de niños, a la hora del patio, está contándose lo que ha hecho este fin de semana. Todos cuentan algo, menos un niño que se encuentra algo alejado del grupo. Uno de los niños que acaba de contar algo, se dirige a él y le dice: "No hablas nada, ¿qué se te ha comido la lengua el gato?".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

Todas las historias extrañas fueron codificadas de acuerdo con la siguiente clasificación:

- Reconocimiento de la intención del hablante y explicación correcta. Por ejemplo, en el caso de la mentira piadosa: "No, es mentira, le dice eso porque no quiere que su amigo se ponga triste" (3 puntos, puntuación máxima).
- Reconocimiento de una intención del hablante, aunque sin explicación adecuada. En el caso de la mentira piadosa: "No es verdad, le dice eso porque no quiere que su amiguito se lleve la pelota" (2 puntos).
- Reconocimiento de la "no veracidad", pero no de una intención en el hablante. Por ejemplo, en la mentira piadosa: "No, es mentira, él quería el dinosaurio, no la pelota" (1 punto).
- No existe un reconocimiento de la "no veracidad", ni de la intención; el sentido de la frase se entiende de forma literal: "El sí que quería una pelota, sí que le gustaba" (0 puntos).

La codificación de estas respuestas fue sometida a un análisis de fiabilidad interjueces (todos ellos/as psicólogos/as), obteniéndose coeficientes kappa que indicaban un buen acuerdo: .74 para la ironía, .67 para la mentira, .81, para la mentira piadosa y .82 para la frase hecha.

*Tarea emocional (Borke, 1971).*



Esta tarea fue seleccionada por su utilización en investigaciones sobre los correlatos de la aceptación entre iguales (Peery, 1979; Denham et al. 1990). En ella se analizaban cinco tipos de emociones básicas: felicidad, tristeza, enfado, miedo y sorpresa. En un principio se entrenaba al niño en una tarea de “etiquetado de emociones”, consistente en identificar verbalmente y señalar las expresiones faciales de felicidad, tristeza, enfado, miedo y sorpresa. Una vez que el niño reconocía con certeza todas las emociones, se pasaba a administrar la tarea de “toma de perspectiva afectiva”. Se le presentaban aleatoriamente al niño dos ejemplos de cada una de las emociones, evitando que aparecieran seguidos dos ejemplos de la misma emoción. En estos ejemplos, y por medio de historietas cortas, el personaje principal (cuyo género concordaba con el del sujeto), experimentaba estas emociones. Los ejemplos de cada una de las emociones fueron extraídos del trabajo de Garner, Jones y Miner (1994), quienes a su vez recopilan los ejemplos de una completa revisión de anteriores investigaciones (ver Anexo). Al final de cada ejemplo, la expresión facial del personaje se encontraba en blanco. Por lo tanto, el niño tenía que escoger, entre una selección de cinco caras del personaje (con las cuales se había realizado el etiquetado emocional), aquella que mejor describiera lo que el personaje estaba sintiendo en ese momento. Para dar por válida una respuesta, se exigía que el niño señalara y nombrara verbalmente las emociones escogidas. Los criterios para obtener una puntuación total en la tarea (máximo 20 puntos) eran los siguientes:

- Si la emoción era la correcta, 2 puntos.
- Si la emoción no era la correcta, pero presentaba la misma valencia que ésta (negativa/positiva), 1 punto. Por ejemplo, se confundía el enfado con la tristeza (ambas de valencia negativa).
- Ni la emoción ni la valencia emocional eran las correctas, 0 puntos.

#### 5. 4. Procedimiento

El primer paso del estudio fue solicitar el permiso de los padres de los niños para participar en el estudio. Una vez que conocían los objetivos generales del estudio (a través de una carta), solamente dos parejas de padres no otorgaron su permiso para participar. Los cuestionarios y tareas experimentales se administraron siempre de forma individual, con la presencia de una única experimentadora, y en horario escolar. Todas las respuestas de los niños se anotaban por escrito. Asimismo, se aseguraba a los niños que ninguna de sus respuestas iba a ser comentada con profesores, compañeros o padres.

El orden de administración de los instrumentos fue el siguiente. En primer lugar, el cuestionario sociométrico y el cuestionario de autoconcepto (Piers-Harris). En segundo lugar, la Escala de Inteligencia WPPSI, y por último, las tareas de comprensión de la mente: creencia falsa, engaño, historias extrañas, y emociones, de forma aleatoria.

A continuación se comenta el procedimiento de corrección del cuestionario sociométrico, basado en el sistema de Arruga (1983). Una vez administrados los cuestionarios sociométricos y con el fin de detectar a los sujetos rechazados, populares y medios, se analizaron estos datos a través de los cálculos generales de la comparación de la ley del azar, utilizando para ello las tablas de Salvosa, con el fin de encontrar el valor de la "t" asociado a una asimetría determinada, con un umbral de probabilidad de  $p < 0.05$ . Tras estos cálculos, se hallaron los límites superiores e inferiores de ambos tipos de nominaciones (positivas  $S_p$ , y negativas  $S_n$ ), válidos para el conjunto de la clase, con los cuales comparamos

los valores individuales del cuestionario sociométrico. Con este procedimiento (adaptado por García, 1989) se distinguen las siguientes categorías, (ver tablas 7 y 8):

- populares: aquellos que posean una puntuación en Sp por encima del límite superior de Sp, con un margen de error del 5 %.
- rechazados: aquellos que posean una puntuación en Sn por encima del límite superior de Sn, con un margen de error del 5 %.
- ignorados: aquellos que posean un Sp y un Sn por debajo de los límites inferiores.
- medios: aquellos que, sin ser populares, reciben simplemente un número mayor (pero no significativo) de Sp que de Sn.

Tabla 7: Estatus de elecciones (Sp)

Límites superiores Sp	No significativo	Límites inferiores Sp
POPULARES	MEDIOS	IGNORADOS

Tabla 8: Estatus de rechazos (Sn)

Límites superiores Sn	No significativo	Límites inferiores Sn
RECHAZADOS	MEDIOS	IGNORADOS

Todas las nominaciones, tanto positivas como negativas (Sp y Sn), se estandarizaron para cada una de las clases, con el fin de permitir las comparaciones necesarias. Los cálculos estadísticos posteriores han sido realizados con estas puntuaciones estandarizadas.

La decisión de seleccionar para este trabajo únicamente a las categorías de rechazados, medios y populares, está basada exclusivamente en razones de número de la muestra. Estas tres categorías sociométricas son aquellas que presentan mayores porcentajes de presencia en la clase (12-18 % para las categorías de rechazado y popular). Sin embargo, las categorías de ignorado y controvertido apenas obtienen representación en la clase, situándose su incidencia entre el 0-4 % de los niños de una clase, con lo cual resulta difícil conseguir una adecuada muestra de estudio.

Por lo tanto, para constituir los grupos de sujetos rechazados y medios, se siguieron los siguientes criterios:

1. Se categorizaron como rechazados aquellos sujetos que recibían un número de nominaciones negativas significativamente alto (es decir, por encima del límite superior de Sn), según el sistema propuesto por Arruga (1983). Al mismo tiempo, se excluían de este grupo aquellos sujetos que, cumpliendo el criterio anterior, presentaban a la vez un número de nominaciones positivas significativamente alto. La razón de esta exclusión reside en que estos últimos

sujetos pertenecerían al grupo de sujetos “controvertidos” (no contemplados en el procedimiento de Arruga), no al de rechazados.

2. El grupo de sujetos medios se constituyó escogiendo al azar, dentro de éste grupo, a los sujetos que contaban con un número mayor de nominaciones positivas que de nominaciones negativas, siempre y cuando no pertenecieran a la categoría de populares (con un número significativamente alto de nominaciones positivas).

Con el fin de determinar el estatus sociométrico final de los niños, se tuvieron en cuenta tanto los resultados del cuestionario sociométrico I, como los del cuestionario sociométrico II (administrado 1 mes más tarde). A partir de un promedio de ambos resultados (Denham et al. 1990), se determinó la asignación de un sujeto a una categoría sociométrica, variable que fue la utilizada posteriormente en todos los análisis realizados y que se denominó estatus 1. El cuestionario sociométrico se administró de nuevo a los mismos niños 12 meses más tarde (sociométrico III), variable que será denominada estatus 2.

## 5. 5. Resultados

### *5. 5. 1. Actuación general de la muestra en las tareas de comprensión de la mente*

En primer lugar se presentan los porcentajes de respuesta en las tareas de comprensión de la mente (creencia falsa, engaño y emoción, por un lado, y las tareas de comunicación no literal, por otro), distribuidos en tres grupos de edad:

4, 5 y 6 años. Cada una de las tareas presenta los porcentajes específicos en todos los niveles codificados de resolución de la tarea.

Tabla 9: Porcentajes de respuestas y medias de los tres grupos de edad en las tareas de creencia falsa, engaño y emoción.

	<b>4 AÑOS</b> N =25	<b>5 AÑOS</b> N = 38	<b>6 AÑOS</b> N = 52
<b>Creencia falsa</b>			
Acierto	28	47.4	61.5
Error	72	52.6	38.5
<b>Tarea de Engaño</b>			
Al 1º intento	20	28.9	38.5
Al 2º intento	32	44.7	48.1
Al 3º intento	4	13.2	5.8
Del 4º-6º intento	44	13.2	7.7
<b>Emoción</b>			
M (DT)	14.0 (2.7)	15.2 (1.5)	15.6 (2.1)
Rango	5-17	12-18	11-19

Como puede comprobarse en la tabla 9, sólo el 28 % de los niños de 4 años de esta muestra son capaces de resolver la tarea de la creencia falsa. Es a la edad de 5 años cuando parece producirse el “salto” cualitativo que marca el comienzo de la comprensión de la creencia falsa (47 % de acierto a los 5 años). En el grupo de 6 años de edad continúa, sin embargo, este proceso de adquisición, con un escaso porcentaje del 61 % de acierto.

En lo que respecta a la tarea de engaño, sólo un pequeño porcentaje de la muestra es capaz de resolver con éxito la tarea al primer intento (38 % de acierto a los 6 años). En el grupo de 4 años, el mayor porcentaje de sujetos se sitúa en el grupo que resuelve la tarea al 4º-6º intento, o no la resuelve en absoluto. Sin embargo, a los 5 y 6 años el mayor porcentaje de sujetos se traslada al grupo que resuelve la tarea al 2º intento (44 % de acierto a los 5 años, y 48 % de acierto a los 6 años). En la tarea de emoción, la puntuación media se incrementa igualmente con la edad cronológica, mostrando el mayor aumento de puntuación de los 4 a los 5 años ( $M = 14.0$ , a los 4 años;  $M = 15.2$ , a los 5 años). No obstante, cabe destacar las elevadas medias de todos los grupos de edad en esta tarea.

A continuación se presentan los porcentajes de respuesta de las historias extrañas (ver tabla 10). Centrándose en el grupo de edad de 5 años, se observa que en las tareas de mentira y frase hecha se obtiene un porcentaje del nivel máximo de ejecución (reconocimiento de la intención correcta), de un 76 % y 79 % de acierto, respectivamente. Es decir, puede considerarse que a los 5 años se obtiene un efecto “techo” en las tareas de mentira y frase hecha. En el caso de la tarea de mentira, este hecho se ve reforzado por la ausencia casi total de sujetos, en todos los grupos de edad, que comprendan la mentira en sentido completamente literal (nivel más bajo de resolución).

Tabla 10: Porcentajes de respuestas de los tres grupos de edad en las historias  
extrañas

	<b>4 AÑOS</b> N =25	<b>5 AÑOS</b> N = 38	<b>6 AÑOS</b> N = 52
<b>Ironía</b>			
Significado literal	4	0.0	1.9
Reconoc. “no veracidad”	44	10.5	5.8
Reconoc. de cierta intención	40	63.2	42.3
Reconoc. intención correcta	12	26.3	50
<b>Mentira</b>			
Significado literal	4	0.0	0.0
Reconoc. “no veracidad”	24	5.3	1.9
Reconoc. de cierta intención	28	18.4	0.0
Reconoc. intención correcta	44	76.3	98.1
<b>Mentira piadosa</b>			
Significado literal	16	15.8	9.6
Reconoc. “no veracidad”	52	36.8	15.4
Reconoc. de cierta intención	28	18.4	23.1
Reconoc. intención correcta	4	28.9	51.9
<b>Frase hecha</b>			
Significado literal	28	7.9	7.7
Reconoc. “no veracidad”	8	2.6	3.8
Reconoc. de cierta intención	4	10.5	1.9
Reconoc. intención correcta	60	78.9	86.5



Por el contrario, para las tareas de ironía y mentira piadosa, se observa que únicamente a los 6 años, la mitad de los sujetos son capaces de ejecutar la tarea en el nivel máximo de resolución (reconocimiento de la intención correcta): 50 % de acierto para la ironía, y 51 %, para la mentira piadosa. Por lo tanto, parece demostrarse la mayor dificultad de comprensión de las tareas de ironía y mentira piadosa.

Una vez analizadas las tendencias de respuesta en cada una de las tareas, para la muestra de este estudio, se examinó la influencia de ciertas variables que tradicionalmente se han presentado asociadas con el nivel de ejecución de las tareas de comprensión de la mente.

#### *5. 5. 2. Relaciones de las variables control con las tareas de comprensión de la mente*

En primer lugar, se realizaron análisis de varianza de un factor, con el fin de comprobar la influencia de cada una de las variables control -inteligencia general, inteligencia verbal, edad, género, autoconcepto, número de hermanos del sujeto y número de personas que conviven en la casa-, en las tareas de comprensión de la mente.

En el caso del cociente intelectual general (CI), se dividió a la muestra en tres grupos de sujetos según su puntuación: bajo (80-100), medio (100-110) y alto (110-140). Esta variable resultó significativa en la mayoría de las tareas, resaltando la importancia de adquirir un determinado nivel de cociente intelectual general para la resolución de las tareas de comprensión de la mente.

Tabla 11: Análisis de varianza de un factor para la variable cociente intelectual general (los valores significativos se encuentran en negrita).

TAREAS	CI bajo N = 43 (1)	CI medio N = 35 (2)	CI alto N = 37 (3)	F	P	Test Tukey
C. falsa	0.34 (0.48)	0.48 (0.50)	0.67 (0.47)	4.47	<b>0.01</b>	1-3
Engaño	2.04 (1.52)	2.91 (1.31)	3.29 (0.84)	10.1	<b>0.00</b>	1- 2, 3
Ironía	2.00 (0.69)	2.20 (0.67)	2.27 (0.83)	1.46	0.23	—
Mentira	2.48 (0.79)	2.85 (0.49)	2.78 (0.53)	3.76	<b>0.02</b>	1- 2
M. piadosa	1.51 (0.98)	1.71 (1.15)	2.13 (0.97)	3.68	<b>0.02</b>	1- 3
F. hecha	2.23 (1.21)	2.74 (0.78)	2.56 (0.98)	2.53	0.08	—
Emoción	15.2 (2.49)	15.1 (2.20)	15.0 (1.80)	0.09	0.90	—

El cociente intelectual que presentaba el sujeto (alto, medio o bajo) influyó de forma significativa en la ejecución de tareas como la creencia falsa, el engaño, la mentira, la mentira piadosa y la frase hecha (esta última únicamente con tendencia a la significación). Sin embargo, el cociente intelectual general no se mostró una variable influyente en la resolución de las tareas de ironía y emociones.

Observando las medias para estas tareas (ver tabla 11), aparece una relación directa positiva entre cociente intelectual y la ejecución en las tareas de creencia falsa, engaño, mentira y mentira piadosa. Los análisis post-hoc (test Tukey) mostraron cómo el grupo que puntuaba significativamente diferente de los demás en las tareas era el grupo de sujetos con cociente intelectual bajo. Es decir, estos

sujetos mostraban puntuaciones significativamente inferiores en las tareas de creencia falsa, engaño, mentira y mentira piadosa, en comparación con los sujetos con cociente intelectual alto y medio.

Continuando con el cociente intelectual verbal (CIV), los sujetos también se agruparon en tres niveles según su puntuación: bajo (80-100), medio (100-110), y alto (110-140). En la tabla 12 pueden observarse los análisis de varianza realizados en torno a esta variable.

Tabla 12: Análisis de varianza de un factor para la variable cociente intelectual verbal (los valores significativos se encuentran en negrita).

<b>TAREAS</b>	<b>CIV bajo</b> <b>N = 71</b> <b>(1)</b>	<b>CIV medio</b> <b>N = 24</b> <b>(2)</b>	<b>CIV alto</b> <b>N = 20</b> <b>(3)</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Test</b> <b>Tukey</b>
C. falsa	0.39 (0.49)	0.54 (0.50)	0.80 (0.41)	5.64	<b>0.00</b>	1- 3
Engaño	2.35 (1.49)	3.29 (0.85)	3.30 (0.97)	7.07	<b>0.00</b>	1- 2, 3
Ironía	2.14 (0.68)	2.04 (0.80)	2.30 (0.86)	0.66	0.51	_____
Mentira	2.67 (0.67)	2.62 (0.76)	2.85 (0.36)	0.73	0.48	_____
M. piadosa	1.53 (1.02)	1.87 (1.03)	2.50 (0.88)	7.33	<b>0.00</b>	1- 3
F. hecha	2.42 (1.07)	2.45 (1.14)	2.80 (0.69)	1.05	0.35	_____
Emoción	14.9 (2.41)	15.4 (1.90)	15.4 (1.53)	0.51	0.59	_____

Observando las medias para las tareas, puede comprobarse cómo los sujetos con niveles bajos de cociente intelectual verbal son también aquellos que peor ejecución presentan de forma significativa en las tareas de creencia falsa, engaño y mentira piadosa. En ellas se aprecia un incremento de las puntuaciones

progresivo y paralelo al incremento del cociente intelectual. En cambio, en las tareas de ironía, mentira, frase hecha y emociones, existe mayor similitud entre los niveles bajo y medio de cociente intelectual. Los posteriores análisis post-hoc (test Tukey) confirmaron que la ejecución en las tareas de creencia falsa, engaño y mentira piadosa, de los sujetos con bajos niveles de cociente intelectual verbal se diferenciaba significativamente de la ejecución de sujetos provenientes del grupo medio y alto de cociente intelectual.

Ante la evidencia de la gran influencia, tanto del cociente intelectual general como del cociente intelectual verbal en las tareas de comprensión de la mente, se llevó a cabo un análisis más específico para conocer que tipo de capacidades intelectuales concretas estaban ejerciendo su influencia a través del índice general del cociente intelectual. Con el fin de averiguar esto, se realizó un análisis correlacional entre todas las tareas de comprensión de la mente y las distintas subpruebas verbales y manipulativas de la Escala de Inteligencia WPPSI. Los resultados de este análisis se ofrecen en la tabla 13.

Tabla 13: Correlaciones Pearson entre subpruebas de la Escala WPPSI y las tareas de comprensión de la mente (\* p < .05; \*\* p < .01).

	Escalas verbales					Escalas manipulativas				
	I	V	A	S	C	CA	F	D	L	CU
Creencia	.37**	.21**	.31**	.30**	.02	-.15	.12	.08	.10	.19*
Engaño	.34**	.30**	.27**	.12	.16	.12	.31**	.19*	.06	.23*
Ironía	.25**	.29**	-.01	.16	.02	-.09	.15	.04	-.06	.15
Mentira	.16	.18*	.08	.13	-.06	.07	.14	.10	.00	.15
Ment. P.	.39**	.37**	.23*	.09	-.03	-.02	.15	.15	.00	.13
Frase h.	.14	.07	.14	.12	.17	.03	.08	.01	-.12	.04
Emoción	.08	.13	.15	-.12	.13	-.16	.07	-.17	.04	.02

El primer resultado a destacar es el alto número de correlaciones significativas obtenidas entre las tareas y las escalas verbales del WPPSI. La relación con las subpruebas verbales se materializa en las tareas de creencia falsa, engaño, mentira piadosa y en menor medida, con la tarea de ironía. Estas tareas correlacionaban con las pruebas de información, vocabulario, aritmética y semejanza, con coeficientes significativos que oscilaban entre .18 y .39. En cambio, ninguna de las tareas correlacionaba con la prueba verbal de comprensión. En lo que respecta a las escalas manipulativas, la tarea de engaño presentaba una relación significativa positiva con tres de las subpruebas - cuadrados, dibujos y figuras incompletas-, con coeficientes que variaban desde .19 a .31.

La variable edad se categorizó en los siguientes niveles: pequeños (4-4.11 años), medianos (5-5.11 años) y mayores (6-7.4 años).

Tabla 14: Análisis de varianza de un factor para la variable edad cronológica (los valores significativos se encuentran en negrita).

<b>TAREAS</b>	<b>4 AÑOS</b> N = 25 <b>(1)</b>	<b>5 AÑOS</b> N = 38 <b>(2)</b>	<b>6 AÑOS</b> N = 52 <b>(3)</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Test Tukey</b>
C. falsa	0.21 (0.42)	0.43 (0.50)	0.57 (0.49)	3.52	<b>0.03</b>	1- 3
Engaño	1.35 (1.69)	2.68 (1.42)	3.00 (1.11)	9.56	<b>0.00</b>	1- 2, 3
Ironía	1.50 (0.85)	1.96 (0.64)	2.36 (0.66)	10.76	<b>0.00</b>	1, 2- 3
Mentira	1.85 (0.94)	2.65 (0.65)	2.88 (0.40)	19.19	<b>0.00</b>	1- 2, 3
M. piadosa	1.00 (0.55)	1.59 (1.04)	2.01 (1.06)	6.55	<b>0.00</b>	1- 3
F. hecha	2.07 (1.38)	2.25 (1.16)	2.69 (0.84)	3.49	<b>0.03</b>	—
Emoción	13.0 (3.16)	15.4 (1.38)	15.4 (2.01)	8.88	<b>0.00</b>	1- 2, 3

Como puede verse en los análisis de la tabla 14, la variable edad poseía una gran influencia en la resolución de todas las tareas de comprensión de la mente. Las medias ajustadas de todas las tareas muestran un aumento significativo de la ejecución con el incremento de edad. Los análisis individuales posteriores (test post-hoc Tukey) mostraron que el grupo que difería significativamente en sus puntuaciones era el de los sujetos más pequeños (4-4.11 años), con puntuaciones más bajas que el grupo de sujetos medianos y mayores. Sin embargo, en el caso de la tarea de ironía era el grupo de sujetos más mayores (6-7.4 años) cuya mejor actuación resaltaba significativamente al compararla con la ejecución de sujetos pequeños y medianos.

Por su parte, la variable género presentaba únicamente dos significaciones estadísticas para las tareas de engaño y mentira piadosa ( $F(2, 114) = 3.81$ ;  $p = .05$ ,  $F(2, 114) = 9.95$ ;  $p = .002$ , respectivamente). En el caso de la tarea de emoción no se pudo encontrar ninguna diferencia significativa (tabla 15). En ambos casos (engaño y mentira piadosa), el grupo de las chicas ejecutaba más eficazmente ambas tareas, que el grupo de los chicos. A pesar de estas únicas diferencias entre géneros, cabe destacar un patrón consistente a lo largo del resto de tareas: una ligera ventaja femenina, representada a través de medias más altas que los chicos.

Tabla 15: Análisis de varianza de un factor para la variable género (los valores significativos se encuentran en negrita).

<b>TAREAS</b>	<b>CHICOS N = 66</b>	<b>CHICAS N = 49</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Creencia falsa	0.46 (0.50)	0.53 (0.50)	0.41	0.52
Engaño	2.50 (1.42)	3.00 (1.25)	3.81	<b>0.05</b>
Ironía	2.09 (2.22)	2.22 (0.65)	0.91	0.34
Mentira	2.65 (0.69)	2.75 (0.59)	0.70	0.40
M. piadosa	1.51 (1.02)	2.12 (1.01)	9.95	<b>0.002</b>
Frase hecha	2.37 (1.14)	2.65 (0.85)	1.98	0.16
Emoción	15.12 (1.82)	15.18 (2.58)	0.01	0.89

La variable autoconcepto se codificó en: bajo-medio autoconcepto (0-18) y alto autoconcepto (18-20), según las puntuaciones obtenidas por el sujeto. Los análisis realizados indicaban que el grado de autoconcepto del sujeto influía significativamente en la ejecución de las tareas de engaño, ironía, mentira y mentira piadosa (ver tabla 16). Las medias de estas cuatro tareas indicaban un

mismo patrón: los sujetos con un bajo-medio autoconcepto ejecutaban peor las tareas, mientras que los sujetos con un alto concepto de sí mismos obtenían puntuaciones más altas en las tareas indicadas. En el resto de tareas, a pesar de no alcanzar la significación, se apreciaba la misma tendencia.

Tabla 16: Análisis de varianza de un factor para la variable autoconcepto (los valores significativos se encuentran en negrita).

<b>TAREAS</b>	<b>BAJO-MEDIO</b> <b>N = 59</b>	<b>ALTO</b> <b>N = 55</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
C. falsa	0.42 (0.49)	0.56 (0.50)	2.23	0.13
Engaño	2.30 (1.52)	3.14 (1.06)	11.5	<b>0.00</b>
Ironía	1.89 (0.73)	2.40 (0.65)	14.6	<b>0.00</b>
Mentira	2.55 (0.74)	2.83 (0.50)	5.31	<b>0.02</b>
M. piadosa	1.55 (0.96)	2.01 (1.11)	5.52	<b>0.02</b>
F. hecha	2.40 (1.06)	2.58 (1.02)	0.80	0.37
Emoción	15.0 (2.29)	15.3 (1.99)	0.93	0.33

Para tratar de averiguar qué aspectos concretos del concepto de sí mismo se encontraban ejerciendo una influencia positiva sobre la ejecución de las tareas, se realizaron análisis correlacionales entre los distintos componentes del autoconcepto y las tareas de comprensión de la mente. Los resultados se presentan en la tabla 17.

Como puede comprobarse, el autoconcepto intelectual es el que presentaba mayor número de correlaciones significativas positivas con las tareas de la mente -engaño, mentira y mentira piadosa-, (coeficientes .28, .32, y .21,



respectivamente). A continuación, el autoconcepto ansiedad y el de felicidad también presentaban dos correlaciones significativas para las tareas de engaño y mentira. Por último, el autoconcepto conductual y de popularidad presentaba una única correlación significativa con la tarea de engaño.

Tabla 17: Correlaciones Pearson entre las tareas de comprensión de la mente y los distintos componentes del autoconcepto (\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ).

	<b>Creenc</b>	<b>Engaño</b>	<b>Ironía</b>	<b>Mentir</b>	<b>Mentip</b>	<b>Fraseh</b>	<b>Emoc</b>
<b>Intelect</b>	0.07	0.28**	0.13	0.32**	0.21*	-0.01	0.10
<b>Ansiedad</b>	0.06	0.26**	0.11	0.19*	0.13	-0.04	0.01
<b>Conduct</b>	0.11	0.18*	0.17	0.08	0.11	0.05	0.15
<b>Físico</b>	0.07	0.06	0.17	0.04	0.9	0.08	-0.03
<b>Felucid</b>	0.06	0.19*	0.11	0.19*	0.08	0.18	0.09
<b>Popular</b>	0.10	0.29**	0.08	0.02	0.05	-0.01	0.11
<b>A. gral</b>	0.15	0.39**	0.23*	0.27**	0.21*	0.05	0.14

Respecto a las tareas, es la tarea de engaño la que arrojaba mayor número de relaciones significativas con todos los componentes del autoconcepto, a excepción del autoconcepto físico. Curiosamente, la tarea de Ironía, en donde se observaba un efecto individual directo de la variable autoconcepto (general), no presentaba relación con ninguno de los componentes teóricos del autoconcepto, aunque sigue presentado una relación significativa con el autoconcepto general ( $r(115) = .23, p = .05$ )

Por último, las variables familiares del sujeto se codificaron de la siguiente forma: la variable número de hermanos fue codificada en tres niveles (hijo único, sólo un hermano, y más de un hermano). Como puede comprobarse en la tabla 18, que presenta los resultados sobre la variable número de hermanos/as, no apareció ninguna significación estadística para ninguna de las tareas. A pesar de que parece existir un ligero incremento de las puntuaciones en las tareas a medida que crece el número de hermanos, este patrón no resulta cierto para algunas las tareas (por ejemplo, mentira piadosa y engaño).

Tabla 18: Análisis de varianza de un factor para el número de hermanos/as

<b>TAREAS</b>	<b>HIJO ÚNICO N = 40</b>	<b>UN HERMANO N = 51</b>	<b>MÁS DE UNO N = 22</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Creencia falsa	0.47 (0.50)	0.47 (0.50)	0.63 (0.49)	0.94	0.39
Engaño	2.90 (1.25)	2.54 (1.46)	2.90 (1.30)	0.94	0.39
Ironía	2.10 (0.81)	2.17 (0.74)	2.18 (0.66)	0.13	0.86
Mentira	2.60 (0.74)	2.70 (0.64)	2.86 (0.46)	1.16	0.31
M. piadosa	1.90 (1.12)	1.76 (1.05)	1.63 (1.00)	0.45	0.63
Frase hecha	2.47 (0.98)	2.43 (1.15)	2.68 (0.89)	0.44	0.63
Emoción	15.25 (1.56)	15.08 (2.52)	15.04 (2.38)	0.09	0.91

En el caso de la variable número de personas que convivían en la casa, esta se dividió en tres niveles (2-3 personas, 4 personas y 5-10 personas). Los resultados de los análisis de varianza realizados se ofrecen en la tabla 19. Tampoco en este caso se pudieron hallar diferencias significativas entre los grupos, presentando todos ellos medias similares. Sin embargo, en algunas de las tareas podía hallarse

un ligero incremento de las puntuaciones en las tareas, a medida que crecía el número de personas en la casa.

En cualquier caso, la ausencia de diferencias significativas en ambos resultados parece subrayar la escasa influencia del número de hermanos del sujeto y de su red familiar más cercana en la ejecución de tareas de comprensión de la mente.

Tabla 19: Análisis de varianza de un factor para la variable número de personas en la casa (los valores significativos se encuentran en negrita).

<b>TAREAS</b>	<b>2-3 PERSONAS N = 35</b>	<b>4 PERSONAS N = 53</b>	<b>5 PERSONAS N = 25</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Creencia falsa	0.42 (0.50)	0.50 (0.50)	0.60 (0.50)	0.85	0.42
Engaño	2.77 (1.30)	2.52 (1.47)	3.16 (1.10)	1.86	0.15
Ironía	2.14 (0.69)	2.15 (0.79)	2.16 (0.74)	0.00	0.99
Mentira	2.65 (0.68)	2.73 (0.62)	2.68 (0.69)	0.16	0.84
Mentira piadosa	1.94 (1.08)	1.77 (1.06)	1.60 (1.04)	0.76	0.46
Frase hecha	2.22 (1.65)	2.56 (1.02)	2.72 (0.84)	1.86	0.15
Emoción	15.05 (1.82)	15.11 (2.44)	15.28 (2.13)	0.07	0.92

Por lo tanto, resumiendo los efectos individuales de las variables control en las tareas de comprensión de la mente, estos serían los principales resultados.

Las variables control presentaban una mayor influencia en las tareas de engaño y mentira piadosa. El cociente intelectual general, el cociente intelectual verbal, la

edad cronológica, el género y el autoconcepto del sujeto se encontraban influyendo la ejecución de estas tareas.

Por su parte, la ejecución de la tarea de creencia falsa se encontraba mediatizada por el cociente intelectual general, el cociente intelectual verbal, y por la edad cronológica. La tarea de mentira presentaba las influencias del cociente intelectual general, la edad y el autoconcepto. A continuación, la ironía y la frase hecha únicamente estaban influidas por dos variables control: la edad y el autoconcepto, en el caso de la ironía; y el cociente intelectual general y la edad, en el caso de la frase hecha. Por último, la tarea de emociones únicamente estaba mediatizada por la influencia individual de la edad cronológica.

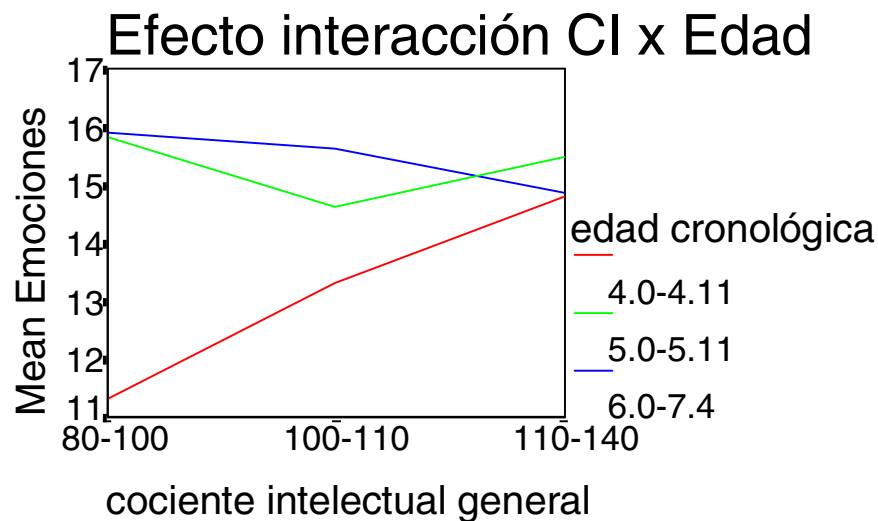
### *5. 5. 3. Relaciones de interacción de las variables control con las tareas de comprensión de la mente*

Una vez analizada la influencia de cada una de las variables, pasaron a analizarse los efectos de interacción entre variables a través de diversos análisis de varianza de dos factores (ANOVA factorial simple). Las variables control se presentarán en combinaciones de dos, únicamente en el caso de que los efectos de interacción sean significativos, y con el siguiente orden: el cociente intelectual general, el cociente intelectual verbal, la edad, el género, el autoconcepto, el número de hermanos y el número de personas que conviven en la casa.

#### *5. 5. 3. 1. Interacción del cociente intelectual general y cociente intelectual verbal (CI y CIV) con el resto de variables*

En primer lugar, se comentan los resultados encontrados en torno a la interacción de las variables cociente intelectual general y edad del sujeto. Los efectos de interacción cociente intelectual general (3) x edad (3) únicamente resultaron significativos para la tarea de emoción ( $F(4, 111) = 13.17, p < .01$ ).

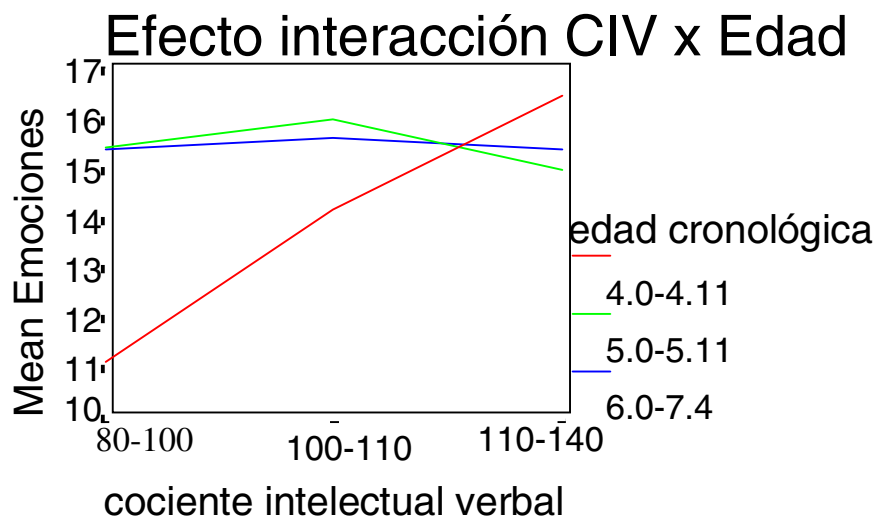
Gráfica 1: Efecto de la interacción cociente intelectual x edad en la tarea de emociones.



Tras proceder a los análisis de efectos simples (análisis de varianza de un factor), se halló que los niños más pequeños (4-4.11 años) ejecutaban significativamente peor esta tarea, que los niños mayores o medianos, en el nivel bajo de cociente intelectual general ( $F(2, 41) = 13.98, p > .0000$ ). Como puede comprobarse en la gráfica 1, la única diferencia significativa en torno a la ejecución de la tarea de emoción, de los tres grupos de edad, aparece en el nivel más bajo de cociente intelectual general. A medida que se incrementa el cociente intelectual, se van reduciendo progresivamente las diferencias de ejecución entre grupos de edad.

Por su parte, la combinación de las variables cociente intelectual verbal (3) y edad del sujeto (3) también ofreció un único efecto significativo de interacción para la tarea de emoción ( $F(4, 111) = 12.24, p < .01$ ), mostrando que la influencia del cociente intelectual verbal en la tarea de emoción se encontraba modulada por la influencia de la edad (gráfica 2). Los análisis de efectos simples demostraron que el grupo de niños pequeños obtenía puntuaciones emocionales significativamente más bajas que los medianos o mayores, en el nivel bajo de cociente intelectual verbal ( $F(2, 68) = 13.46, p < .0000$ ).

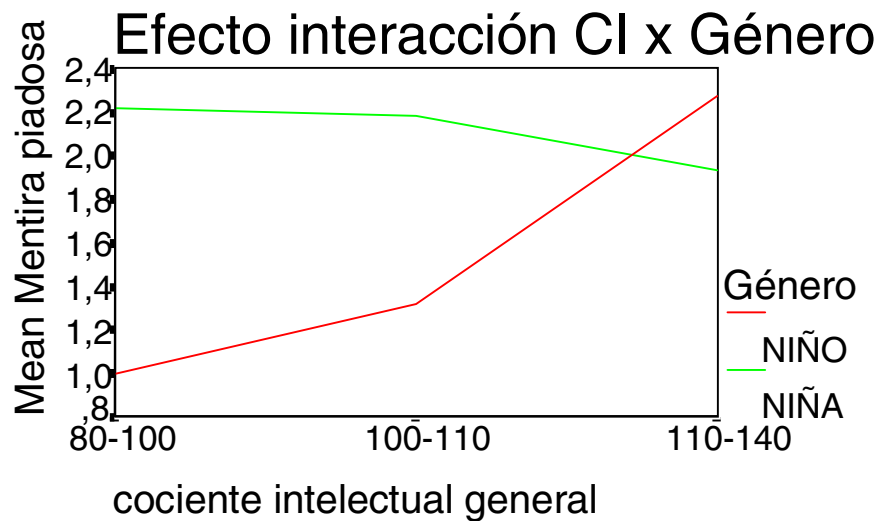
Gráfica 2: Efecto de interacción cociente intelectual verbal x edad en la tarea de emociones.



Respecto a la interacción de la variable cociente intelectual general (3) x género (2), únicamente se obtuvo un efecto significativo de interacción para la tarea de mentira piadosa ( $F(2, 114) = 7.05, p < .01$ ), mostrando que el efecto del cociente intelectual general en esta tarea puede verse mediatizado por el género del sujeto. Tras realizarse los análisis posteriores de efectos simples (análisis de varianza de

un factor), se encontró que las chicas ejecutaban significativamente mejor que los chicos la tarea de mentira piadosa, tanto en el nivel bajo como medio de cociente intelectual general ( $F(1, 42) = 25.52, p < .0000$  ;  $F(1, 34) = 5.65, p < .02$ , respectivamente). Como puede comprobarse en la gráfica 3, la diferencia entre géneros respecto a la comprensión de la mentira piadosa, desaparece en el nivel más alto de cociente intelectual general (gráfica 3).

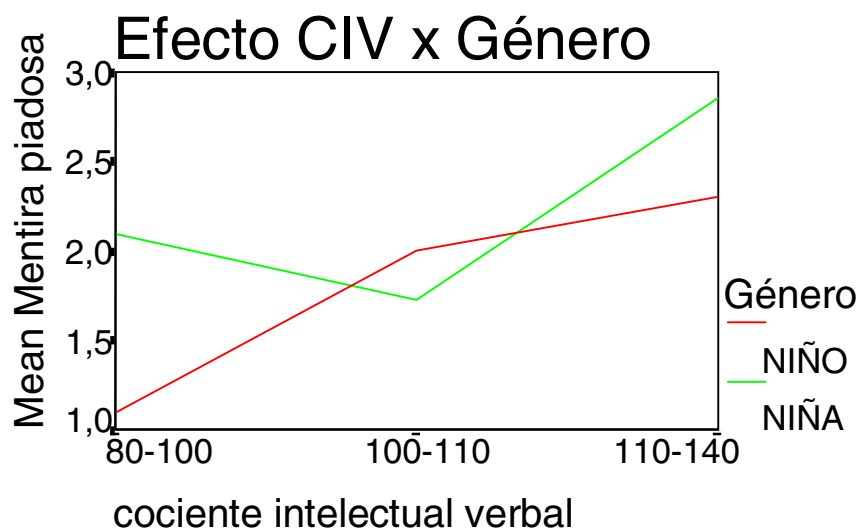
Gráfica 3: Efecto de interacción cociente intelectual x género en la tarea de mentira piadosa.



En el análisis de la interacción cociente intelectual verbal (3) x género (2) también pudo comprobarse el mismo efecto significativo de interacción para la tarea de mentira piadosa ( $F(2, 114) = 3.60, p < .01$ ). Es decir, la influencia del cociente intelectual verbal en la comprensión de la mentira piadosa, se veía mediatizada por el género del sujeto. Los análisis de efectos simples mostraron que las chicas también ejecutaban significativamente mejor que los chicos esta

tarea en el nivel bajo de cociente intelectual verbal ( $F(1, 70) = 21.26, p < .0000$ ). De nuevo, esta diferencia significativa pierde su significación en los niveles medio y alto de cociente intelectual verbal (gráfica 4).

Gráfica 4: Efecto interacción cociente intelectual verbal x género en la tarea de mentira piadosa.

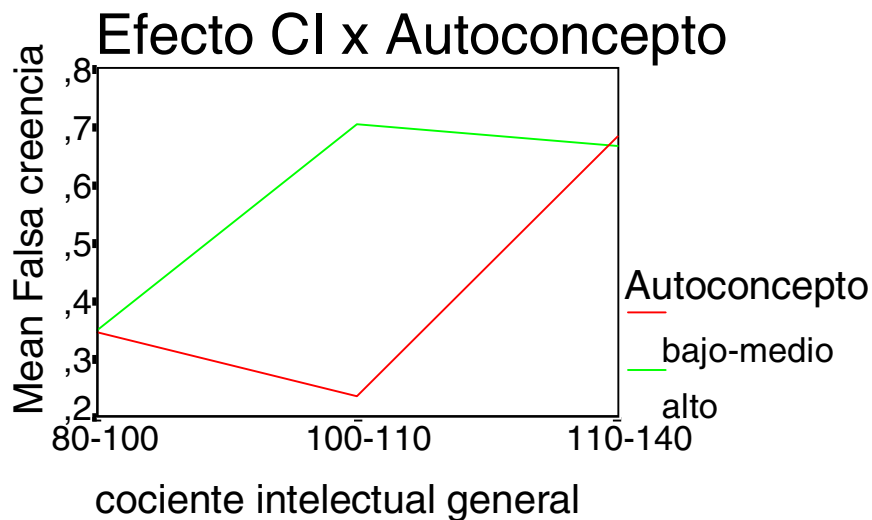


Otro de los efectos de interacción que se comprobó fue el del cociente intelectual general (3) x autoconcepto del sujeto (2). En este caso, pudo comprobarse un efecto significativo de interacción para la tarea de creencia falsa ( $F(2, 113) = 0.68, p < .05$ ). Es decir, la influencia del cociente intelectual general en la tarea de creencia falsa se encontraba mediatizada por el autoconcepto del sujeto. Cuando se realizaron los análisis de efectos simples, se encontró más específicamente, que los niños que presentaban un autoconcepto alto ejecutaban mejor la tarea que los niños con un autoconcepto bajo-medio, dentro del grupo de sujetos con inteligencia general media ( $F(1, 33) = 9.14, p < .004$ ). En los niveles



extremos de cociente intelectual (bajo y alto), la variable autoconcepto no presentaba ninguna influencia en la comprensión de la creencia falsa (gráfica 5).

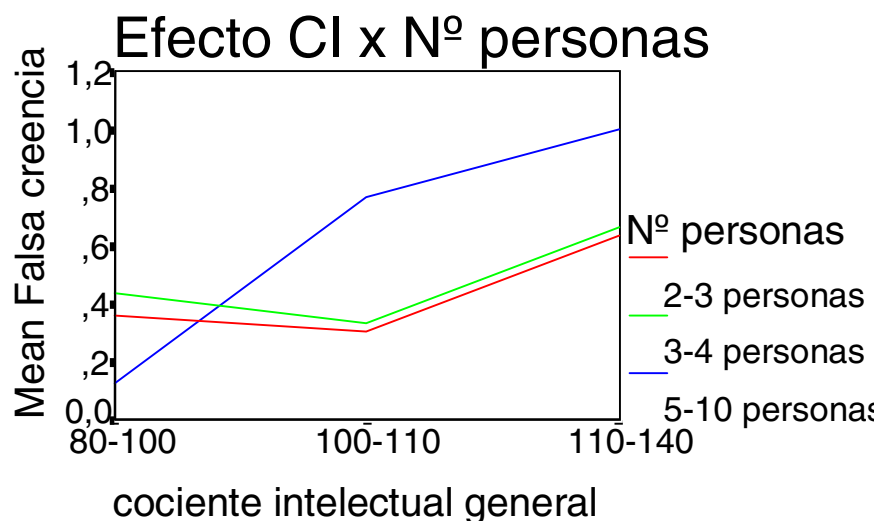
Gráfica 5: Efecto de interacción cociente intelectual x autoconcepto en la tarea de creencia falsa.



Por su parte, no se encontró ningún efecto significativo de interacción entre el cociente intelectual verbal (3) x autoconcepto del sujeto (2). Es decir, que los sujetos con alto y bajo-medio autoconcepto ejecutaban de modo similar todas las tareas, en todos los niveles del cociente intelectual verbal. Asimismo, tampoco existía interacción en el caso del cociente intelectual general (3) x número de hermanos (3), y cociente intelectual verbal (3) x número de hermanos (3). Es decir, que la variable número de hermanos del sujeto no parecía mediatizar la influencia de las variables cognitivas (CI y CIV), en ninguna de las tareas de comprensión de la mente.

Respecto a la variable número de personas, sí se encontró un efecto de interacción cociente intelectual general (3) x número de personas (3), en la tarea de creencia falsa, con tendencia a la significación ( $F(4, 112) = 2.26, p = .06$ ). Los efectos principales del cociente intelectual también resultaban significativos ( $F(2, 112) = 6.56, p = .002$ ), aunque no los efectos del número de personas ( $F(2, 112) = 1.12, p = .32$ ). Ante la posibilidad de que los efectos del cociente en la creencia falsa dependieran del número de personas, se llevaron a cabo los análisis de efectos simples, para conocer el sentido de esta relación (gráfica 6). Estos análisis mostraban como los niños que convivían con un número elevado de personas (5-10), ejecutaban significativamente peor la tarea de creencia falsa, dentro del grupo de sujetos con un nivel bajo de cociente intelectual general ( $F(2, 24) = 9.73, p = .0009$ ). Sin embargo, esta condición rápidamente superaba la puntuación de los otros dos grupos (2-3 y 3-4 personas), en los niveles medio y alto de cociente intelectual, aunque sin llegar a la significación estadística.

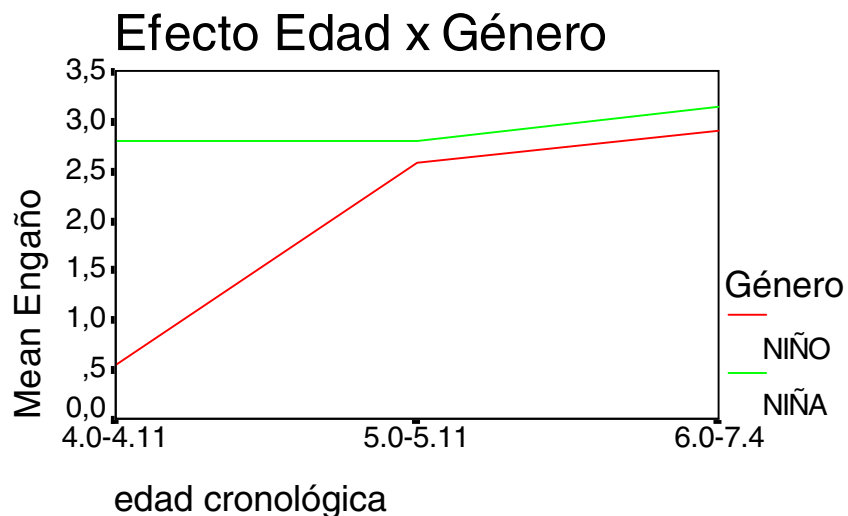
Gráfica 6: Efecto de interacción cociente intelectual x número personas en la tarea de creencia falsa.



### 5. 5. 3. 2. Interacción de la edad cronológica con el resto de variables

El primer efecto significativo de interacción aparece con el análisis edad (3) x género (2), respecto a la tarea de engaño ( $F(2, 114) = 3.78, p < .02$ ). El efecto de interacción indica que la influencia de la edad sobre la tarea de engaño depende del género del sujeto. Cuando se analizan los análisis de efectos simples, se comprobó cómo las chicas ejecutaban significativamente mejor que los chicos la tarea de Engaño, dentro del grupo de los sujetos pequeños (4-4.11 años), ( $F(1, 13) = 9.24, p < .01$ ). En el grupo de sujetos de 5 y 6 años, desaparece esta diferencia en la ejecución del engaño (tal como indica la gráfica 7).

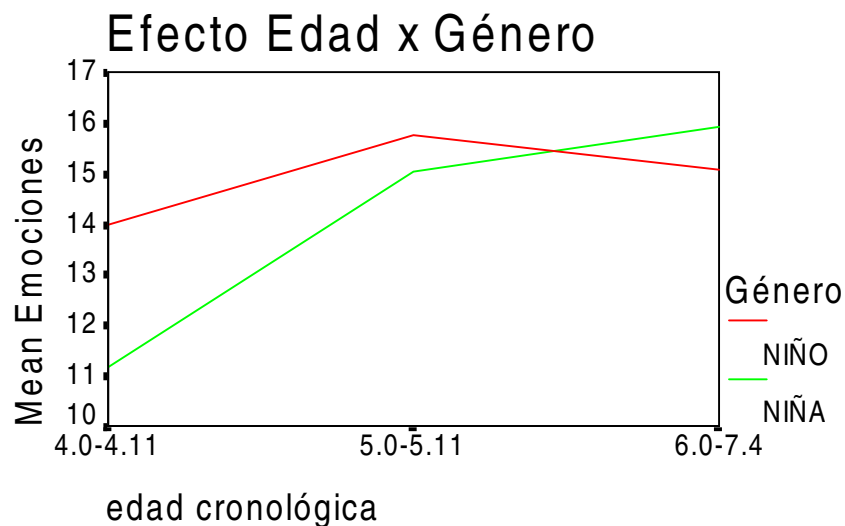
Gráfica 7: Efecto de interacción edad x género en la tarea de engaño.



El segundo efecto significativo en la interacción de las variables edad (3) x género (2) aparece para la tarea de emoción ( $F(2, 111) = 5.12, p < .008$ ). Sin embargo, al tratar de averiguar qué niveles concretos de las variables estaban

influyendo en esa influencia de la edad dependiente del género, los análisis de efectos simples no lograron encontrar ninguna diferencia significativa entre los niveles de ambas variables. Observando la gráfica 8, sin embargo, puede observarse que las mayores diferencias entre chicos y chicas (a favor de los chicos) se encuentran en el grupo de sujetos pequeños (4-4.11 años), para posteriormente, en el grupo de sujetos medianos y mayores, presentar medias de ejecución muy similares.

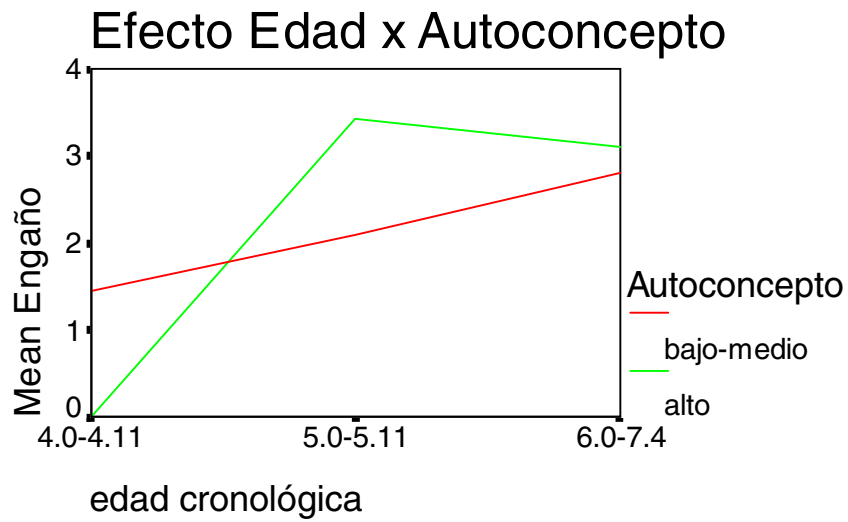
Gráfica 8: Efecto edad x género en la tarea de emociones.



Respecto a la interacción de las variables edad (3) x autoconcepto (2), se encontró un único efecto significativo de interacción en la tarea de engaño ( $F(2, 113) = 3.03, p < .05$ ), indicando que la influencia de la edad en la tarea estaba mediatizada por el autoconcepto del sujeto (gráfica 9). Respecto a los efectos principales únicamente resultaban significativos para la variable edad ( $F(2, 113) = 8.91, p = .004$ ), pero no para la variable autoconcepto ( $F(1, 113) = .01, p = .90$ ). Los análisis posteriores de efectos simples mostraron que aquellos niños que presentaban un alto autoconcepto, ejecutaban mejor la tarea de engaño, que

los niños con bajo-medio autoconcepto, dentro del grupo de edad de 5-5.11 años ( $F(1, 31) = 8.33, p < .007$ ).

Gráfica 9: Efecto de interacción edad x autoconcepto en la tarea de engaño.



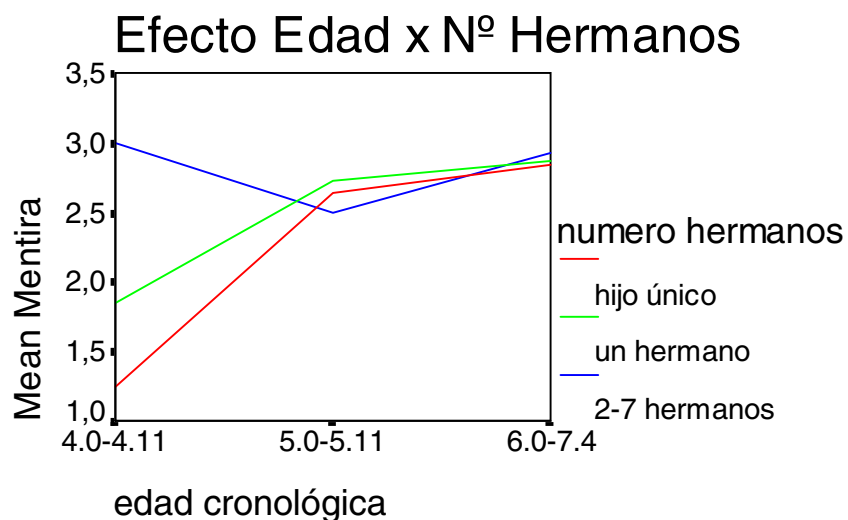
Tal como se observa en la gráfica 9, las tendencias que presentan los niños con alto y bajo-medio autoconcepto, son muy diferentes. Mientras que en el grupo con alto autoconcepto se produce un brusco incremento en la ejecución del engaño de los 4 a los 5 años, el grupo con bajo-medio autoconcepto presenta una suave progresión en la ejecución.

Por último, analizando la interacción de edad del sujeto (3) x número de hermanos (3), aparecen dos efectos significativos de interacción en las tareas de mentira y emoción.

Entre las variables edad y número de hermanos aparece un efecto significativo de interacción ( $F(4, 112) = 6.62, p < .000$ ), mostrando que la influencia que posee la edad cronológica sobre la ejecución de la tarea de mentira depende del número

de hermanos del sujeto. Sin embargo, al realizar los análisis de efectos simples, se aprecia que no existían diferencias significativas entre hijos únicos, sujetos con un hermano, o sujetos con más de dos hermanos, en la ejecución de la mentira, y esto ocurría para todos los grupos de edad. Si se observa la gráfica 10, no obstante, puede deducirse que la máxima diferencia entre los tres grupos se encuentra en el nivel de menor edad (4-4.11), y a favor de los sujetos con mayor número de hermanos.

Gráfica 10: Efecto de interacción edad x número de hermanos en la tarea de mentira.

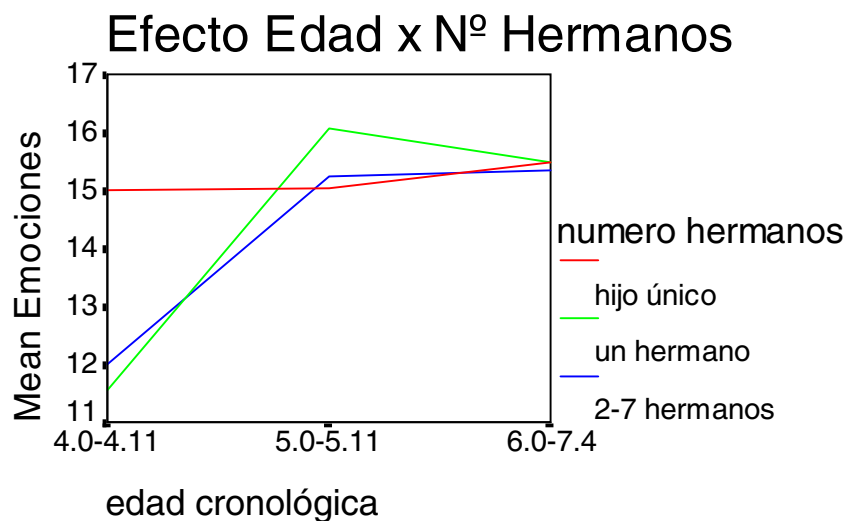


En segundo lugar, el efecto de interacción edad (3) x número de hermanos (3) también aparece visible en la tarea de emoción ( $F(4, 110) = 4.04, p < .000$ ), es decir, la influencia de la variable edad en la ejecución de la tarea de emoción se ve influida a su vez por la variable número de hermanos. No obstante, al realizar los análisis de efectos simples, ninguno de ellos alcanzó la significación, mostrando que no existían diferencias significativas para la tarea de emoción

entre los hijos únicos, sujetos con un hermano o sujetos con más de dos hermanos, en ninguno de los grupos de edad.

Sin embargo, si se observa la gráfica 11, se puede apreciar que las mayores diferencias ocurren en el grupo de menor edad (4-4.11 años), y a favor de los sujetos hijos únicos.

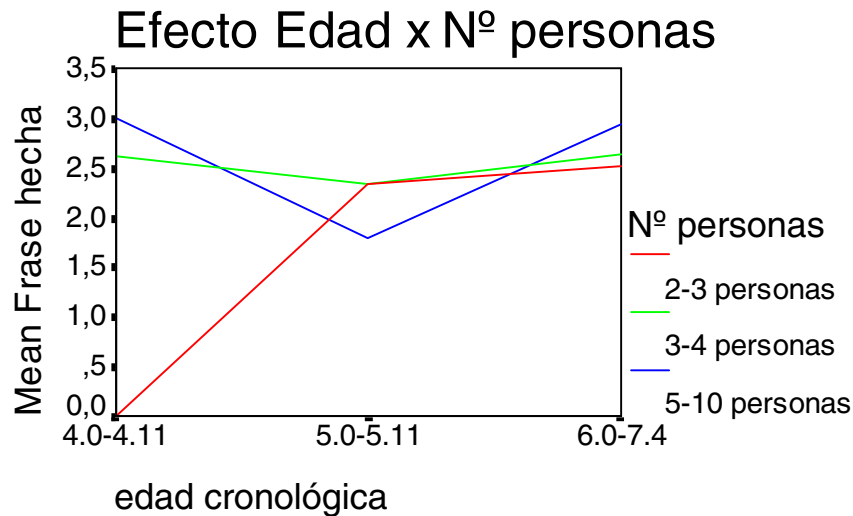
Gráfica 11: Efecto interacción edad x número de hermanos en la tarea de emociones.



La última de las variables familiares también presentó un efecto significativo de interacción: edad (3) x número de personas (3) ( $F(4, 112) = 4.67, p = .002$ ), en la tarea de frase hecha. Por lo tanto, los efectos de la edad en la comprensión de la frase hecha podían depender del número de personas que convivían con el niño (gráfica 12). Los análisis de efectos simples mostraban que los niños de 4-4.11 años comprendían significativamente peor la frase hecha que los niños de 5 y 6 años, dentro del grupo que convivía únicamente con 2-3 personas ( $F(2, 34) =$

8.98,  $p = .0008$ ). Por lo tanto, el número de personas que interactúan con el niño en edades tempranas parecía ser importante a la hora de adquirir un contenido cultural como la frase hecha.

Gráfica 12: Efecto interacción edad x número de personas para la frase hecha.



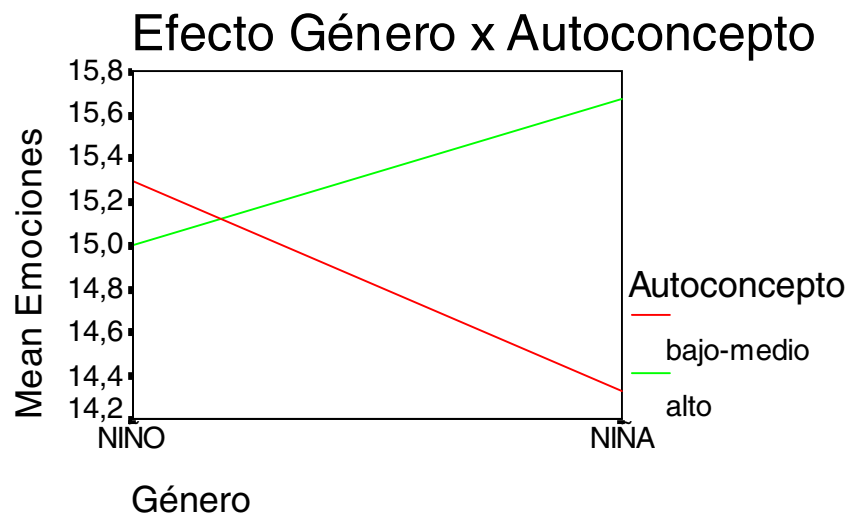
### 5. 5. 3. 3. Interacción del género del sujeto con el resto de variables

Al examinar la interacción entre las variables género (2) x autoconcepto (2), se halló un único efecto significativo de interacción para la tarea de emoción ( $F(1, 110) = 3.73, p < .05$ ). La variable género estaba ligada a la variable autoconcepto en la explicación de su influencia sobre la tarea de emoción. Los análisis de efectos simples realizados arrojaron una tendencia hacia la significación, por la cual las chicas con alto autoconcepto ejecutaban mejor la tarea emocional que las chicas de autoconcepto bajo-medio ( $F(1, 48) = 3.21, p < .07$ ). En el grupo de los chicos, en cambio, no existían diferencias en la comprensión de emociones, en



función del nivel de autoconcepto (ver gráfica 13). Por lo tanto, el género femenino parecía ser más influenciado por el concepto de sí mismo que el género masculino a la hora de decodificar situaciones emocionales.

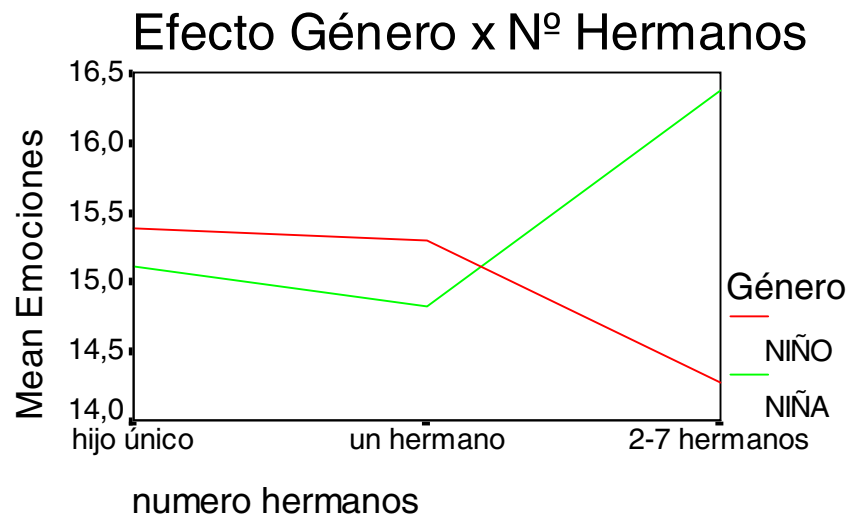
Gráfica 13: Efecto de interacción género x autoconcepto en la tarea de emociones.



Por su parte, la interacción género (2) x número de hermanos (3) únicamente ofreció una tendencia hacia la significación en el caso de la tarea de emoción ( $F(2, 110) = 2.68, p < .07$ ). Los análisis de efectos simples no pudieron mostrar ninguna diferencia significativa entre grupos de sujetos con ninguno, uno, o más hermanos, para ninguno de los dos géneros. Sin embargo, si se observa la gráfica 14, puede comprobarse como las mayores diferencias entre chicos y chicas para la tarea emocional (a favor de las chicas), se encuentran en el grupo de sujetos con 2-7 hermanos. Por lo tanto, parecía mostrarse que la moderada influencia positiva del número de los hermanos en la comprensión de situaciones

emocionales tenía lugar casi exclusivamente en los sujetos de género femenino. En el caso de los sujetos de género masculino, esta posible influencia positiva de los hermanos, incluso cambiaba de signo, convirtiéndose en una influencia de tono negativo

Gráfica 14: Efecto interacción entre género y número de hermanos, para la tarea de emoción.

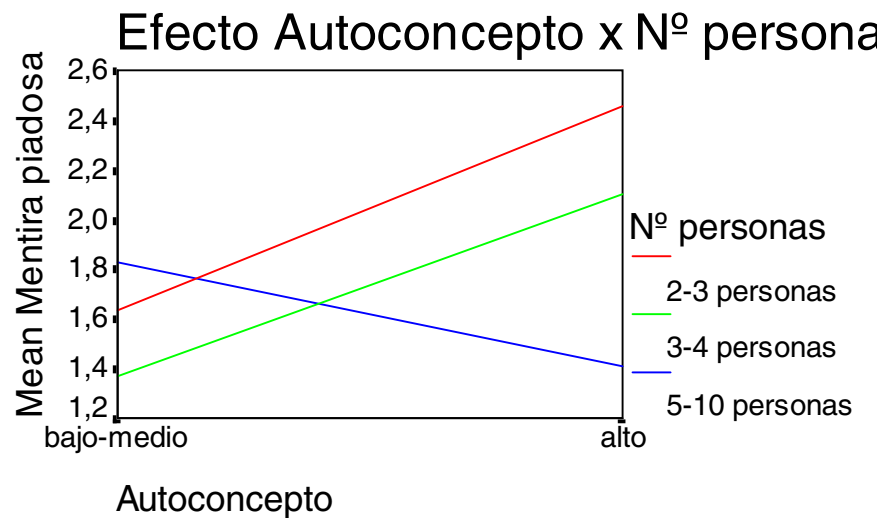


#### 5. 5. 3. 4. Interacción del autoconcepto del sujeto con el resto de variables

Por último, se analiza la interacción de la variable autoconcepto con las variables familiares del sujeto. Únicamente existía un efecto de interacción significativo entre autoconcepto (3) x número de personas (3), en el caso de la mentira piadosa ( $F(2, 111) = 3.14, p = .04$ ). Los análisis de efectos simples mostraron el sentido de este efecto de interacción entre variables. En el grupo de sujetos que convivían con 2-3 personas, y en el grupo de sujetos con 3-4 personas, los niños con bajo-medio autoconcepto comprendían significativamente peor la mentira piadosa que

los niños con alto autoconcepto ( $F(1, 34) = 5.34, p = .02$ ;  $F(1, 51) = 6.62, p = .01$ , respectivamente). En el grupo de sujetos que convivían con un alto número de personas (5-10), no se obtuvieron diferencias significativas (gráfica 15).

Gráfica 15: Efecto de interacción entre autoconcepto x número de personas, para la tarea de mentira piadosa.



Realizando un breve resumen de los efectos de interacción expuestos anteriormente, pueden recogerse las siguientes aportaciones.

En primer lugar, la influencia de ambos cocientes intelectuales (general y verbal) se hace notar en las tareas de emoción, mentira piadosa, y creencia falsa, siendo esta influencia dependiente de cuatro variables: la edad, el género, el autoconcepto del sujeto y el número de personas en la casa. La interacción de ambos cocientes con la edad de los sujetos se concreta en la tarea de emoción. Así, parece destacarse la pobre actuación del grupo de niños más pequeños, dentro del nivel bajo de ambos cocientes intelectuales, en la tarea de emoción.

También existe una influencia de ambos cocientes intelectuales en la tarea de mentira piadosa, mediatizada en este caso por la variable género. En este caso son las chicas las que obtienen mejores puntuaciones que los chicos en esta tarea, dentro de los niveles medio y bajo de cociente intelectual. Otra variable que media la influencia del cociente intelectual general es el autoconcepto, concretamente en la tarea de creencia falsa, obteniendo los niños con alto autoconcepto mejores puntuaciones en esta tarea, dentro del nivel medio de cociente intelectual general. Por último, la variable número de personas mediatiza la influencia del cociente intelectual en la tarea de creencia falsa, ejecutándola peor los niños con bajo cociente intelectual que vivían con mayor número de personas.

En segundo lugar, se comenta la influencia de la variable edad del sujeto sobre las tareas de engaño, emoción, mentira y frase hecha. La influencia de la variable edad sobre la tarea de engaño depende en primer lugar del género del sujeto, ya que el grupo de las chicas presenta las mejores puntuaciones, dentro del grupo de menor edad. Y en segundo lugar, su influencia depende del autoconcepto, ya que es el grupo de niños con más alto autoconcepto el que obtiene mejores puntuaciones en la tarea de engaño, para el grupo de edad de 5 años. Por otro lado, la influencia de la variable edad en la tarea de emoción, se encuentra mediatizada en primer lugar, por el género del sujeto, puesto que existe una tendencia a una mejor ejecución de los chicos, dentro del grupo de menor edad; y en segundo lugar, por el número de hermanos, aunque sin efectos simples significativos. Respecto a la influencia de la edad en la tarea de mentira, ésta depende del número de hermanos, ya que existe la tendencia de que los niños con mayor número de hermanos, presentan mejores puntuaciones en esta tarea, dentro del grupo de menor edad. Por último, la influencia de la variable edad sobre la

tarea de frase hecha depende del número de personas, siendo desfavorecidos en su ejecución los niños de menor edad que conviven con un escaso número de personas.

En tercer lugar, la influencia de la variable género del sujeto, dependiente del autoconcepto y del número de hermanos, se observa únicamente en la tarea de emoción. Por un lado, las chicas con mayor autoconcepto presentan mayores probabilidades de obtener puntuaciones más altas que las chicas con bajo autoconcepto. Por otro lado, un número mayor de hermanos parece favorecer su resolución en el caso de las chicas.

Por último, la influencia de la variable autoconcepto, mediatizada por el número de personas, resulta significativa en la tarea de mentira piadosa. Los niños con bajos y medios niveles de autoconcepto, y que convivían con un escaso número de personas, comprendían mejor esta tarea.

#### *5. 5. 4. Características de la variable estatus sociométrico y relación con las variables control*

Las tasas de rechazo encontradas en las distintas clases se hallaban dentro de los porcentajes clásicos de la bibliografía. En las clases pertenecientes a Educación Infantil de 4 años, la media de rechazo era del 8 % de los niños de la clase (rango 4-12 %). En contraste, en el nivel de Educación Infantil de 5 años, la media se duplicaba al 16 % (rango 15-17 %). Por último, en el primer curso de Primaria, la media de rechazo era de un 16 % (rango 12-20 %).

Como puede comprobarse, en el grupo de 4 años existe un pequeño porcentaje de niños rechazados (1 ó 2 niños en cada clase). Sin embargo, a los 5 años se duplica el número de niños rechazados, pasando a 3 ó 4 niños de cada clase. En el último grupo (6 años), la media continúa siendo la misma que a los 5 años, a pesar de que el rango se hace más amplio, llegando incluso a un 20 % de rechazos en la clase (4 niños rechazados en cada clase).

La identificación por parte de las maestras/os de los sujetos populares y de los sujetos rechazados, sobre la base de su experiencia y conocimiento, arrojó los siguientes resultados al compararse con los resultados del cuestionario sociométrico (ver tabla 20). Aunque en un primer lugar, las maestras/os no identificaban correctamente más que un 25 % de los casos de rechazo en P4, los porcentajes en P5 y 1° Primaria se duplican, identificando a más de la mitad de los sujetos rechazados. Por su parte, la identificación de los sujetos populares resultó mucho más acorde con los resultados del cuestionario sociométrico ya desde el nivel P4, incrementándose aún más en P5 y 1° Primaria. Comparando ambas categorías sociométricas, encontramos que los sujetos rechazados son identificados con mayor éxito que los populares, en todos los grupos de edad, a excepción del grupo de 4 años de edad.

Tabla 20: Porcentajes correctos de identificación de sujetos rechazados y populares por parte de las maestras/os.

	Rechazados	Populares
P4	25 %	41 %
P5	53 %	40 %
1° Primaria	68 %	62.5 %

Respecto a las razones aducidas para justificar las elecciones correctas de sujetos populares podemos encontrar algunas de las siguientes: "Muy acogedor, responsable, trabajadora, abierta, amable y generosa, agradable, amistosa, todo lo hace bien, razonamiento de persona mayor, muy activo, cariñosa, inteligente, muy educado, noble, desprendido, madura, tranquila, adelantada, muy abierta, muy sociable, colaboradora, listo, sabe mandar, buen comportamiento".

Para justificar las razones de las elecciones correctas de los sujetos rechazados, las maestras/os dieron las siguientes explicaciones: "Impetuoso, trasto, pega y molesta, dominante, rencoroso, no se relaciona con sus compañeros, muy tímido, reservado, poco habladora, cochino, no participa, demasiada personalidad, independiente, carácter fuerte, tiene problemas sociales y familiares, agresivo, fastidia, tiene poco control, muy infantil".

Una vez mostrada la influencia de las variables -cociente intelectual general, cociente intelectual verbal, edad, género, autoconcepto y número de hermanos- en las tareas de comprensión de la mente, se pusieron en relación todas ellas con la variable objeto de nuestro estudio: el estatus sociométrico. Se trataba de comprobar si existían diferencias significativas entre los distintos grupos sociométricos (rechazados, medios y populares), respecto a todas estas variables. En el caso de que los grupos sociométricos presentaran diferencias significativas en cuanto a las variables más influyentes, en comprensión de la mente, se procedería a su equiparación entre grupos, con el fin de asegurar las mismas condiciones de ejecución para todos.

Como se ha podido comprobar en el apartado anterior, una de las variables que mayor influencia presentan respecto a la ejecución de las tareas, es la edad

cronológica del niño. Es por esto que, a partir de este momento, los datos y resultados se presentan de forma individual para cada uno de los grupos de edad (4, 5 y 6 años).

En primer lugar se presentan los análisis realizados en el grupo de edad de 4 años. Si se observan las correlaciones Pearson de la tabla 21, puede comprobarse que la única relación significativa se establece entre estatus sociométrico y autoconcepto del sujeto ( $r(25) = .52, p < .01$ ). Es decir, una mayor aceptación del sujeto se encontraba relacionada con una percepción más positiva de sí mismo. Por otro lado, las correlaciones entre estatus y ambos cocientes intelectuales (general y verbal), también son altas ( $r(25) = .37; r(25) = .34$ , respectivamente), aunque no alcanzaban la significación estadística.

Tabla 21: Correlaciones Pearson para la variable estatus sociométrico y las variables de control, en el grupo de edad de 4 años (\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ ).

	Estatus
Cociente intelectual general	0.37
Cociente intelectual verbal	0.34
Edad cronológica	0.24
Autoconcepto general	0.52 **
Número de hermanos	0.01
Nº personas que conviven	-0.23

Con el fin de comprobar las posibles diferencias entre los tres grupos sociométricos respecto a las variables de control, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas (test U Mann-Whitney). En dichas pruebas se encontraron los



siguientes resultados: comparando los rangos de medias de los sujetos rechazados y populares, existían diferencias significativas entre ambos en cuanto al autoconcepto ( $U = 6.5$ ;  $p = .0006$ ), y una tendencia hacia la significación para el cociente intelectual general ( $U = 24.0$ ;  $p = .09$ ). Por otro lado, comparando los rangos de medias de los sujetos medios y populares, únicamente se encontró una diferencia significativa entre ambos en el autoconcepto ( $U = 2.0$ ;  $p = .001$ ). Si se observa la tabla 22, se puede averiguar el sentido de estas diferencias. Respecto al autoconcepto, son los sujetos populares los que presentan un nivel significativamente más alto, en comparación con rechazados y medios, quienes presentan medias muy similares. Por último, la tendencia hacia la significación para el cociente intelectual general se centra en la diferencia existente entre los sujetos rechazados (con el nivel más bajo de cociente intelectual general), y los sujetos populares (con el nivel más alto de cociente intelectual general).

Tabla 22: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de los tres grupos sociométricos en las variables de control, para el grupo de edad de 4 años.

	RECHAZ N = 9 (1)	MEDIO N = 6 (2)	POPULAR N = 10 (3)	P 1-2	P 1-3	P 2-3
C. I	99.55 (9.42)	102.83 (7.22)	107.80 (10.53)	0.45	0.09	0.36
C. I. V	93.33 (10.00)	94.66 (8.04)	101.00 (10.46)	0.52	0.13	0.26
Edad	4.03 (0.47)	4.03 (0.48)	4.06 (0.49)	0.95	0.15	0.11
Autoconc	14.88 (1.61)	13.83 (2.78)	17.80 (1.47)	0.52	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>
Nº Herm.	1.00 (0.75)	0.66 (0.81)	1.00 (0.66)	0.49	1	0.42
Nº Person	1.87 (0.99)	2.16 (0.40)	1.60 (0.84)	0.75	0.57	0.31

Asimismo, también se puso en relación la variable género con la variable estatus sociométrico. Los análisis realizados indican que no existía relación ninguna entre el género del sujeto y su estatus sociométrico (Chi cuadrado (25),  $p = .22$ ).

Por lo tanto, puede concluirse que, en la edad de 4 años, la única variable de control que presenta una relación significativa con el estatus sociométrico, es el autoconcepto, aunque en el sentido de que los sujetos populares tienen un autoconcepto más alto.

En el grupo de sujetos de 5 años, las correlaciones de la tabla 23 muestran una única relación significativa negativa entre estatus y edad cronológica del sujeto ( $r(38) = -.49$ ). Es decir, un nivel mayor de aceptación de los iguales se encuentra asociado con una menor edad cronológica del sujeto.

Tabla 23: Correlaciones Pearson para la variable estatus sociométrico y las variables de control, en el grupo de edad de 5 años (\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ ).

	Estatus
Cociente intelectual general	0.18
Cociente intelectual verbal	0.12
Edad cronológica	-0.49 **
Autoconcepto general	0.13
Número de hermanos	-0.19
Nº personas que conviven	-0.13

Las pruebas no paramétricas realizadas confirman la relación entre estatus y edad cronológica, en el siguiente sentido: la comparación de sujetos rechazados y

populares ofrece diferencias significativas ( $U = 45.5$ ;  $p = .04$ ), así como la comparación de sujetos rechazados y medios ( $U = 29.0$ ;  $p = .006$ ). Sin embargo, la comparación de los rangos de medias de sujetos populares y medios no presenta diferencias significativas ( $U = 70.0$ ;  $p = .68$ ). Por lo tanto, observando las medias de la tabla 24, se puede decir que los sujetos rechazados presentan una mayor edad cronológica, en comparación con las otras dos categorías sociométricas. A pesar de que no existen otras diferencias estadísticamente significativas, se observa la misma tendencia que en el grupo de 4 años de edad, respecto a los dos cocientes intelectuales (general y verbal): los sujetos rechazados continúan presentando las medias de puntuación más bajas.

Tabla 24: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de los tres grupos sociométricos en las variables de control, para el grupo de edad de 5 años.

	RECHAZ N = 13 (1)	MEDIO N = 13 (2)	POPULAR N = 12 (3)	P 1-2	P 1-3	P 2-3
C. I.	102.30 (14.03)	107.38 (14.21)	108.33 (11.25)	0.16	0.28	0.72
C. I. V.	93.07 (15.00)	98.15 (13.16)	97.00 (12.17)	0.46	0.41	0.76
Edad	5.07 (0.42)	5.04 (0.49)	5.02 (0.37)	<b>0.00</b>	<b>0.04</b>	0.68
Autoconc.	16.46 (2.36)	16.76 (2.20)	17.16 (2.20)	0.40	0.84	0.76
Nº Herm.	0.76 (0.92)	0.53 (0.66)	0.41 (0.66)	0.37	0.64	0.64
Nº Person.	1.69 (0.85)	1.92 (0.95)	2.0 (0.00)	0.53	0.44	0.76

Por otra parte, relacionando la variable género del sujeto con la variable estatus sociométrico, se obtuvieron los siguientes resultados. Se comprobó la existencia de una relación significativa entre la variable género y el estatus (Chi cuadrado

(38),  $p = .01$ ), incluyendo la categoría de sujetos rechazados, mayor número de sujetos de género masculino (12 chicos frente a 1 chica).

A continuación se analizan los resultados encontrados en el grupo de edad de 6 años. En primer lugar, los análisis exploratorios (ver tabla 25) hallaron que las siguientes variables mostraban correlaciones significativas con el estatus: por un lado, el cociente intelectual ( $r(52) = .33$ ,  $p < .05$ ), y la edad ( $r(52) = .38$ ,  $p < .01$ ), y por otro lado, el número de hermanos del sujeto ( $r(51) = -.38$ ,  $p < .01$ ), y el número de personas en la casa ( $r(51) = -.29$ ,  $p < .05$ ).

Tabla 25: Correlaciones Pearson para la variable estatus sociométrico y las variables de control, en el grupo de edad de 6 años (\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ ).

	Estatus
Cociente intelectual general	0.21
Cociente intelectual verbal	0.33*
Edad cronológica	0.38 **
Autoconcepto general	0.25
Número de hermanos	-0.38 **
Nº personas que conviven	-0.29 **

Tanto el cociente intelectual verbal como la edad cronológica presentaban una correlación significativa positiva con el estatus: a mayor cociente verbal, y mayor edad, mayor aceptación de los iguales. Por su parte, ambas variables familiares presentaban una relación negativa con el estatus, indicando que el hecho de pertenecer a una familia numerosa, o convivir con un número amplio de personas, se relacionaba con rechazo por parte de los iguales.

Las pruebas no paramétricas realizadas a continuación (test U Mann Whitney) apoyaron los primeros análisis exploratorios. Las diferencias significativas encontradas en este caso fueron las siguientes. En primer lugar, el cociente intelectual verbal arrojó diferencias significativas ante la comparación de sujetos rechazados y populares ( $U = 91.0$ ,  $p = .04$ ), y sujetos rechazados y medios ( $U = 70.0$ ,  $p = .01$ ). La tabla 26, en la que se indican las medias de los tres grupos sociométricos en la variable de cociente intelectual verbal, muestra cómo los sujetos rechazados presentan las puntuaciones más bajas, mientras los sujetos medios y populares presentan medias similares y más altas. Se aprecia la misma tendencia respecto al cociente intelectual general, y al autoconcepto, aunque sin llegar a la significación estadística. En segundo lugar, se encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad cronológica de los distintos grupos sociométricos: la comparación de la edad de los sujetos rechazados y de los sujetos populares resultó significativa ( $U = 71.5$ ,  $p = .01$ ), así como la comparación de la edad de los sujetos populares y medios ( $U = 98.5$ ,  $p = .04$ ). Observando las medias de la tabla 26 puede comprobarse cómo los sujetos populares son cronológicamente más mayores que sus compañeros rechazados y medios.

Tabla 26: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de los tres grupos sociométricos en las variables de control, para el grupo de edad de 6 años.

	RECHAZ N = 16 (1)	MEDIO N = 19 (2)	POPULAR N = 17 (3)	P 1-2	P 1-3	P 2-3
C. I.	102.18 (10.48)	108.10 (10.44)	108.05 (10.98)	0.17	0.13	0.87
C. I. V.	92.87 (11.45)	100.84 (11.40)	103. 52 (13.31)	<b>0.04</b>	<b>0.01</b>	0.47
Edad	6.02 (0.38)	6.03 (0.43)	6.06 (0.47)	0.85	<b>0.01</b>	<b>0.04</b>
Autoconc.	17.00 (2.44)	17.57 (2.56)	18.41 (1.22)	0.35	0.14	0.53
Nº Herm.	2.33 (2.12)	0.94 (0.97)	0.88 (0.60)	<b>0.03</b>	<b>0.02</b>	0.87
Nº Person.	1.86 (0.51)	1.68 (0.67)	2.11 (0.33)	0.51	0.41	0.12

Continuando con las diferencias significativas, se observa que las comparaciones del número de hermanos entre sujetos rechazados y populares ( $U = 70.5$ ,  $p = .02$ ), y entre sujetos rechazados y medios ( $U = 80.5$ ,  $p = .03$ ) también resultan significativas en el grupo de 6 años. Analizando las medias de los distintos grupos sociométricos para esta variable, puede comprobarse cómo los sujetos rechazados son los que cuentan con mayor número de hermanos de forma significativa respecto a los demás grupos.

La relación de la variable género del sujeto con el estatus fue la siguiente. Esta variable de nuevo se encontraba relacionada significativamente con el estatus (Chi cuadrado (52),  $p = .004$ ), mostrando una mayor presencia de sujetos de género masculino en el grupo de rechazados (14 chicos frente a 2 chicas).

Resumiendo, las relaciones significativas que se han establecido entre las variables de control y el estatus sociométrico, en las distintas edades de la muestra, serían las siguientes:

En el grupo de edad de los 4 años, los sujetos populares destacan por sus altas puntuaciones en autoconcepto, mientras que los sujetos rechazados sobresalen por presentar un cociente intelectual general más bajo que los demás grupos sociométricos (tendencia hacia la significación).

En el grupo de 5 años, los sujetos rechazados destacan por su mayor edad cronológica, así como por una mayor probabilidad de pertenecer al género masculino.

En el grupo de edad de los 6 años, los sujetos rechazados continúan siendo con mayor probabilidad varones, presentan puntuaciones más bajas en el cociente intelectual verbal que los demás grupos, y un mayor número de hermanos. Por su parte, los sujetos populares presentan una mayor edad cronológica que el resto de grupos (con una diferencia de 3-4 meses de edad).

## 5. 6. Conclusiones

En este apartado, se analiza el apoyo que reciben las hipótesis planteadas, una vez examinados los resultados. En primer lugar, se comentará la actuación general de la muestra ante las tareas de comprensión de la mente; a continuación, el bloque de hipótesis referidas a la influencia de las variables control en las tareas de comprensión de la mente. Y por último, se analizará el segundo bloque de

hipótesis de este estudio, referidas a la relación de las variables control con el estatus sociométrico.

### *5. 6. 1. Actuación general de la muestra*

Antes de comenzar con las hipótesis formalmente planteadas, sería interesante destacar un resultado hallado al comprobar la actuación general de la muestra en las tareas de comprensión de la mente. Cuando se analizan los porcentajes de ejecución correcta de la tarea de creencia falsa, puede comprobarse que éstos son muy bajos para los tres grupos de edad. La revisión teórica realizada en este trabajo planteaba la existencia de un cambio cualitativo en la comprensión de la creencia falsa a los 4 años (Astington y Gopnik, 1991). Incluso muchos autores informan sobre la comprensión de creencias falsas en niños de 3 años, cuando se rebajan las demandas lingüísticas y cognitivas de la tarea (Siegal y Beattie, 1991; Mitchell y Lacohee, 1991). Sin embargo, nuestra población obtiene un escaso 30 % de acierto a los 4 años, 50 % de acierto a los 5 años y únicamente un 61 % a los 6 años. Es decir, el niño de 5 años de edad no domina completamente la tarea, cuando ya sería esperable que lo hiciera, pero ni siquiera a los 6 años tiende a alcanzar la resolución máxima.

Estos datos todavía resultan más sobresalientes si los comparamos con los porcentajes medios obtenidos por Holmes, Black y Miller (1996), en una revisión de estudios que analizaban la actuación en tareas de creencia falsa de contenido inesperado. Los porcentajes medios de acierto fueron de 61 % para los niños de 4 años y 89 % para el grupo de 5 años. ¿Por lo tanto, a qué se deben estas diferencias en la resolución? En principio podría pensarse en un efecto facilitador de la tarea de contenido inesperado sobre la tarea de cambio inesperado de objeto.



Sin embargo, este hecho no ha resultado probado en la bibliografía, ya que ambas tareas se reconocen con la misma base común de dificultad: la comprensión de la creencia falsa.

Otra explicación, tal como plantean Holmes et al. (1996) reside en que estos resultados proceden de muestras blancas, predominantemente de clase media-alta o procedente de centros infantiles cercanos a los centros de investigación. Este sesgo, que según los autores se encuentra presente en muchas de las muestras de estudios sobre comprensión de la mente, les lleva a presentar los porcentajes de resolución correcta de otro tipo diferente de muestra: niños predominantemente negros, de nivel socioeconómico medio-bajo, e incluidos en un programa estatal. En este caso, los porcentajes de acierto eran del 37 % para los niños de 4 años, y del 57 % para los de 5 años. Estos resultados se acercan más a los proporcionados por nuestra muestra, la cual procede igualmente de niveles socioeconómicos medio-bajos.

Por lo tanto, cabe decir que el proceso de adquisición de las capacidades mentalistas sería básicamente el mismo en todos los niveles socioeconómicos. Sin embargo, los niveles socioeconómicos en desventaja podrían inducir a una tasa media de desarrollo más lenta. Estos resultados serían importantes en la medida en que presentan pruebas convincentes para los enfoques teóricos basados en los aspectos experienciales del niño en la construcción de la mente (Dunn, 1994; Hobson, 1994). En particular, nos muestran cómo ambientes diferentes presentan una gran influencia en el proceso infantil de construcción de la mente.

#### *5. 6. 2. Influencia de las variables control en la comprensión de la mente*

En este primer grupo de hipótesis, tanto desde planteamientos cognitivistas como socializadores, se predecía que ciertas variables personales y familiares del sujeto podía estar mediando su actuación frente a las tareas de comprensión de la mente, ya fuera con un efecto facilitador o inhibidor. Esta hipótesis general se ha visto mayoritariamente corroborada por los resultados obtenidos respecto a las subhipótesis planteadas.

En la primera subhipótesis se planteaba que la edad cronológica del sujeto presentaría una influencia directa en todas las tareas de comprensión de la mente. Los resultados provenientes de los análisis de efectos simples y efectos de interacción de esta variable, confirman esta subhipótesis. Los efectos individuales de esta variable resultaron significativos para todas las tareas administradas sin excepción: creencia falsa, engaño, ironía, mentira, mentira piadosa, frase hecha y emoción. En todas ellas, una mayor edad cronológica del sujeto favorecía la resolución correcta de las tareas.

En lo que respecta a los efectos de interacción, esta variable se encontraba presente en la tarea de engaño (mediatizada por el género y por el autoconcepto), en la tarea de mentira (mediatizada por el número de hermanos), en la tarea de frase hecha (dependiente del número de personas que convivían en la casa), y en la tarea de emoción (dependiente del cociente intelectual general, del cociente intelectual verbal, del género y del número de hermanos). Como puede comprobarse, a su influencia individual en las tareas cabe sumarle su influencia conjunta con otras variables control. En todas estas interacciones, era en el grupo de sujetos más pequeños (4 años), donde se podían encontrar la mayoría de las diferencias significativas en la ejecución de las tareas. Por ejemplo, en el efecto de interacción entre cociente intelectual y edad para la tarea de emociones,

encontramos que los sujetos de 4 años comprenden significativamente peor las emociones, dentro del nivel más bajo de cociente intelectual. En el efecto de interacción entre edad y género, para la tarea de engaño existe una actuación superior femenina, presente únicamente en el grupo de sujetos de 4 años de edad. Es decir, el grupo de edad más bajo (4 años) es aquel que elicitaba mayor número de diferencias y matices en la resolución de las tareas.

Estos resultados podrían explicarse quizás por el hecho de que los niños de 5 y 6 años han adquirido ya habilidades mentalistas no presentes en los niños de 4 años. De hecho, los niños de 5 y 6 años de este trabajo se encuentran cerca del techo de resolución en ciertas tareas de comprensión de la mente, tal como indican los porcentajes de respuesta en estas edades de las tareas de emoción, mentira y frase hecha. En otras tareas, en cambio, como la creencia falsa (anteriormente comentada) o el engaño, estos niños se encuentran todavía en período de adquisición y consolidación.

Sin embargo, el rango de edad escogido (de 4 a 6 años) parece ser el adecuado para dar cuenta del cambio que se va produciendo en las capacidades mentalistas. La tendencia a incrementarse con la edad el bagaje mentalista del niño parece favorecer enfoques teóricos defensores de adquisiciones naturales y graduales de estas capacidades, al tiempo que pone en evidencia los enfoques defensores de una adquisición basada en el principio del "todo o nada" (Leslie, 1994; Baron-Cohen, 1995).

La segunda subhipótesis se refería al papel del cociente intelectual general y cociente intelectual verbal en las tareas de comprensión de la mente. La predicción realizada sobre la influencia de ambos cocientes abarcaba la mayoría

de tareas, sin embargo, parecen existir tareas libres de la influencia de ambos cocientes, con lo cual esta subhipótesis se cumpliría sólo parcialmente. Los efectos individuales del cociente intelectual general resultaron significativos para comprender la creencia falsa, el engaño, la mentira, la mentira piadosa y la frase hecha. Por su parte, el cociente intelectual verbal presentaba una influencia significativa únicamente en la comprensión de la creencia falsa, el engaño y la mentira piadosa. En ambos casos, el patrón era el mismo, unas altas puntuaciones en cociente intelectual general y cociente intelectual verbal favorecerían una buena ejecución de las tareas comentadas.

Sin embargo, existen dos tareas, ironía y emociones, en donde no parece existir una influencia directa de la inteligencia general e inteligencia verbal. Revisando los efectos de interacción, no obstante, puede observarse una influencia indirecta de ambos cocientes en la tarea de emociones, ya que se encuentran presentes en sendos efectos significativos de interacción, mediatizados por la variable edad, la cual parece ser la influencia dominante en la comprensión de las emociones. En el caso de la ironía, por el contrario, tampoco existe ningún tipo de efecto de interacción de ambos cocientes.

Tal como comentábamos anteriormente en el caso de la edad, la mayoría de las diferencias significativas que aparecen en torno a los efectos de interacción, tienen lugar en los niveles más bajos de inteligencia. En cambio, en los niveles más altos de cociente intelectual general y cociente intelectual verbal, la influencia conjunta de variables como el género, el autoconcepto, o el número de personas en la casa, tiende a igualarse y a desaparecer.

Esta relación entre comprensión de la mente e inteligencia, predominantemente verbal, ha sido largamente comentada. Muchos investigadores han confirmado que las tareas de creencia falsa son complejas a nivel lingüístico, y que los niños son capaces de comprenderla sólo cuando alcanzan un determinado nivel de habilidad lingüística (Happé, 1995; Siegal y Beattie, 1991; Jenkins y Astington, 1996). De hecho, cuando disminuyen las demandas lingüísticas de las tareas, aumenta la proporción de niños que pasa la tarea con éxito. En este sentido, parece ser que la comprensión de la mente y el desarrollo del lenguaje son interdependientes. Según Jenkins y Astington (1996), dentro de esta capacidad lingüística general, cabría determinar qué aspectos lingüísticos concretos están más relacionados con las tareas: los aspectos sintácticos (habilidad recursiva), los semánticos (lenguaje sobre estados mentales), o los pragmáticos (comunicación no literal).

En esta línea, con el fin de analizar qué aspectos intelectuales lingüísticos o generales estaban más relacionados con las tareas de la mente, se examinaron las conexiones con las distintas subpruebas de la Escala de Inteligencia WPPSI (Wechsler, 1990). La tarea de creencia falsa presentaba el mayor número de relaciones significativas con subpruebas verbales, seguida del engaño, la mentira piadosa, y en menor grado, de la ironía. Algunas de las capacidades que subyacen a estas pruebas verbales, y que podrían ser comunes a las tareas de comprensión de la mente, eran el razonamiento numérico, el razonamiento analógico y abstracto, la comprensión y fluidez verbal, y la cultura general. Curiosamente, la única subprueba verbal que no presenta ningún tipo de relación con las tareas es la comprensión, que evalúa precisamente el criterio práctico del niño, y la interpretación de situaciones sociales.

Respecto a las subpruebas manipulativas, la tarea de engaño parece compartir capacidades de este tipo, ya que presenta relaciones con subpruebas de atención y memoria visual, y habilidad perceptivo-visual motora. Asimismo, tanto la tarea de Engaño como la de creencia falsa presentaban una relación significativa positiva con la subprueba de cuadrados, que evalúa la percepción visual y la concepción de modelos espaciales. Estos resultados se pueden comparar con los encontrados por Happé (1994a), y Yirmiya et al. (1996), al comparar los perfiles de sujetos autistas en las subpruebas del WISC y WAIS. Ambos autores encontraron que todos los sujetos autistas (los que pasaban la tarea de la creencia falsa y los que no la pasaban), presentaban altas puntuaciones en la subprueba de cuadrados. Sin embargo, el grupo de autistas que no pasaba la tarea, presentaba puntuaciones más bajas que el otro grupo en la tarea verbal de comprensión. Según Happé (1994a), los resultados en torno a la prueba de cuadrados apoyan la teoría de la coherencia central, que defiende el déficit autista a la hora de integrar información procedente de distintos niveles. Los problemas de los sujetos autistas se encontrarían a la hora de integrar el todo, no de percibir las partes aisladas (como requiere la prueba de cuadrados). Sin embargo, lo más importante es que precisamente uno de los criterios para discriminar a autistas que realizan la tarea, de autistas que fracasan en ella, sea su ejecución en la subprueba de comprensión, la cual según nuestros datos es la única escala verbal que no presenta ninguna relación significativa con las tareas de comprensión de la mente. Por supuesto, las muestras utilizadas en ambos casos no son equiparables, aunque independientemente de las características de la muestra, cabría esperar que la relación entre la prueba verbal de comprensión y la tarea de creencia falsa permaneciera estable en el caso de que compartan capacidades comunes subyacentes.

A pesar de que los aspectos verbales son los que han generado mayor volumen de investigación, existen también otros aspectos cognitivos que parecen estar relacionados con las tareas de la mente, como por ejemplo, los aspectos ejecutivos de memoria operativa, flexibilidad atencional y control de la inhibición (Hughes, 1998). Esta autora encontró que estos aspectos parecían estar altamente relacionados con la tarea de engaño en concreto, pero no con la tarea de creencia falsa. La diferencia entre ambas tareas podría basarse en las demandas particulares de la tarea de engaño, como por ejemplo, en el hecho de tener que ocultar información verdadera, a la vez que se proporciona información falsa. Estos aspectos ejecutivos relacionados con el engaño ayudarían a explicar asimismo su alta relación con subpruebas manipulativas de la escala WPPSI.

Hasta el momento se ha analizado la influencia tradicionalmente conocida de dos de las variables más importantes en la literatura cognitivista de teoría de la mente. A continuación, el resto de subhipótesis se referirán a una serie de variables cuya influencia no se encuentra totalmente explorada. En este sentido, la tercera subhipótesis se refería a la influencia de la variable género en la comprensión de la mente, limitada a las únicas tareas en donde la bibliografía ha demostrado una posible relación: la mentira piadosa y las emociones.

Los resultados obtenidos confirman parcialmente esta subhipótesis. Se encontraron influencias directas del género en las tareas de mentira piadosa y engaño, pero no en la tarea de emociones (tal como se predecía). El género femenino mostraba una actuación superior en estas tareas. También pudieron encontrarse relaciones de interacción del cociente intelectual general, el cociente intelectual verbal y el género, en la tarea de mentira piadosa (siempre a favor de la población femenina), así como efectos de interacción del género con la edad en

la tarea de engaño, y del género con el autoconcepto en la tarea de emociones. Por lo tanto, respecto a la tercera subhipótesis planteada podría decirse que el género del sujeto parece tener efectos directos e indirectos en las tareas de engaño y mentira piadosa, y efectos únicamente indirectos en la tarea de emociones.

Estos resultados se encuentran en la línea de estudios previos que planteaban la existencia de una superioridad femenina, por ejemplo a la hora de comprender las emociones de los demás (Brown y Dunn, 1996), o de ocultar su desilusión ante un regalo decepcionante (Saarni, 1984), es decir, una tarea equivalente a la intención que subyace en la mentira piadosa.

A la vez, estos resultados amplían esta ejecución superior femenina a la tarea de engaño. Sin embargo, no confirman las diferencias entre géneros encontradas ante la tarea de creencia falsa por Núñez y Rivière (1991), ni las encontradas en tareas de teoría de la mente para adultos por Baron-Cohen y Hammer (1997), y Baron-Cohen et al. (1997). Un trabajo posterior de Smith, Villanueva y Sutton (1998), con una muestra de adultos, mostró que no existían diferencias entre géneros para las mismas tareas de Baron-Cohen.

Por lo tanto, se refuerza la existencia de una relación entre género y las tareas de emoción, mentira piadosa y engaño, al tiempo que se plantea la ausencia de relación del género con la tarea criterio de la comprensión de la mente: la creencia falsa.

Esta influencia del género en ciertas tareas podía deberse a un mejor nivel de cociente intelectual general y cociente intelectual verbal de las niñas con respecto al de los niños. Sin embargo, los análisis llevados a cabo para descartar esta



hipótesis confirmaron que esto no era así. Por lo tanto, ¿a qué podía deberse esta influencia del género en tareas específicas? Baron-Cohen y Hammer (1997), plantean que podría existir un cerebro "femenino", con facilidad para presentar habilidades mentalistas naturales, y un cerebro "masculino", con facilidad para los aspectos físicos (habilidades espaciales, razonamiento matemático, etc.). Ambos tipos de cerebros serían independientes del sexo biológico del sujeto.

Por su parte, Núñez (1993) plantea que las diferencias entre géneros podrían deberse a diferencias cognitivas intrínsecas en el desarrollo de cada género (dato apoyado por el hecho de que la población autista es mayoritariamente masculina), a factores socializadores mediadores, o bien a la conjunción de ambos factores biológicos y ambientales. En este caso, la naturaleza de los resultados podría apoyar la hipótesis de los factores socializadores, ya que las tareas en las que las mujeres presentan una ejecución superior (engaño, mentira piadosa y emociones) poseen un matiz más social e interactivo que la tarea de creencia falsa, considerada de carácter más cognitivo. En este sentido, las diferencias en actuación podrían ser explicadas por las diferencias en la socialización y crianza que ambos géneros reciben culturalmente.

La cuarta subhipótesis trataba de predecir el papel de la variable autoconcepto en la ejecución de las tareas. Concretamente, se predecía una buena ejecución en la tarea de engaño en aquellos sujetos con alto autoconcepto. Esta subhipótesis ha sido confirmada a la vista de los resultados, aunque cabe decir que la influencia del autoconcepto ha sido mayor de lo esperado, ampliándose su influencia a la mayoría de las historias extrañas: ironía, mentira y mentira piadosa. Los efectos de interacción mostraban combinaciones del autoconcepto con el cociente intelectual general, con la edad, con el género y con el número de personas que

convivían en la casa. Las tareas para las que se producían estos efectos indirectos eran el engaño, la mentira piadosa, las emociones y la creencia falsa. En todos los casos, un nivel alto de autoconcepto (frente al nivel medio-bajo) implicaba una buena ejecución de estas tareas.

El único estudio que conocemos que trata indirectamente la relación entre autoconcepto del niño y comprensión de la mente (Keating y Heltman, 1994) no obtiene confirmación por parte de nuestros resultados. Estos autores no hablaban concretamente de autoconcepto, sino de autoconfianza social del niño, lo cual se puede considerar como uno de los aspectos (el social), que conforman el concepto de sí mismo. En este estudio no existía una relación directa entre mayores niveles de autoconfianza social y mejor ejecución del engaño, lo que sí ocurre en nuestros resultados.

Intentando ir más allá en esta relación, y puesto que el autoconcepto no es un constructo homogéneo, sino de carácter multicomponente, se desglosó esta variable en distintos tipos de autoconcepto: intelectual, conductual, físico, de popularidad, de felicidad, y de ansiedad. El autoconcepto intelectual, es decir la confianza en las propias capacidades intelectuales, apareció como el más importante, en relación con la tarea de engaño, mentira y mentira piadosa. Por otra parte, el autoconcepto de felicidad y de ansiedad presentaban una relación significativa con el engaño y la mentira. Un buen nivel de autoconcepto conductual y de popularidad también estaban relacionados con la eficaz ejecución del engaño.

Cabe destacar la asociación entre autoconcepto de ansiedad y las tareas de engaño y mentira. Es decir, una acertada ejecución en estas tareas implica bajos niveles

de ansiedad en el niño. Estos resultados podrían explicarse por el hecho de que ambas tareas requieren ocultar información verdadera y proporcionar de falsa, es decir, presentan demandas ejecutivas de control de la inhibición, para lo que se requieren bajos niveles de ansiedad.

La quinta y la sexta subhipótesis contenían la influencia de las variables familiares en la comprensión de la mente por parte del sujeto. Desde enfoques socializadores de la construcción de la mente, variables como el número de hermanos del sujeto se han convertido en factores facilitadores de esa construcción (Perner et al. 1994; Jenkins y Astington, 1996; Ruffman et al. 1998). Junto al número de hermanos, otras variables están resultando significativas en este proceso de construcción, por ejemplo, el número de personas que conviven en la casa con el sujeto, y que tienen contacto con él/ella (Lewis et al. 1996). En este caso, se predecía una buena actuación en las tareas de comprensión de la mente de aquellos sujetos conviviendo con un mayor número de hermanos, y con un mayor número de personas en la casa. Sin embargo, los resultados obtenidos no han podido corroborar estas subhipótesis. Los efectos individuales de ambas variables sobre las tareas eran nulos. En el caso de los efectos de interacción sí se pudieron encontrar ciertas relaciones indirectas de las variables con las tareas de comprensión de la mente.

Para la variable número de hermanos, se encontró un único efecto de interacción con la edad cronológica, para dos tareas: la mentira y las emociones. Sin embargo, en ambos casos se llega a resultados contradictorios. En primer lugar, el grupo de 4 años es el que elicitó las mayores diferencias (aunque ninguna de las dos interacciones ofrece efectos simples significativos), desapareciendo éstas posteriormente en el grupo de 5 y 6 años. Así pues, en el caso de la tarea de

mentira, los niños de 4 años con un elevado número de hermanos (2-7) ejecutan mejor esta tarea. En cambio, en el caso de la emoción, los hijos únicos de 4 años realizan mejor esta tarea que los niños con hermanos.

Por lo tanto, la ausencia de efectos individuales de la variable número de hermanos, así como la contradicción observada en los efectos de interacción, llevan a concluir que en este trabajo no se pudo encontrar un efecto facilitador del número de hermanos en el proceso de construcción de la mente. Aunque la mayoría de los trabajos revisados apoyan la existencia de un efecto facilitador, un trabajo de Smith, Villanueva y Sutton (1998), se encuentra en la misma línea que nuestros resultados. Ante una muestra de niños de 7-10 años, y una muestra de adultos de 18-31 años, los autores no pudieron encontrar un efecto facilitador de los hermanos en tareas clásicas de comprensión de la mente. Por lo tanto, los autores plantean que quizás este efecto facilitador sea temporal, es decir, que en los primeros años de vida, los hermanos sean (junto a la familia) los agentes socializadores más importantes. Sin embargo, a medida que el niño se incorpora al contexto educativo obligatorio (6 años de edad), los iguales pueden llegar a substituir el papel predominante de los hermanos, los cuales ven disminuir su influencia.

Por lo tanto, el problema para tratar de explicar nuestros resultados reside en que la edad de la muestra es de 4-6 años, con lo cual sería lógico pensar que se encuentran todavía bajo la influencia del ámbito familiar, y en transición hacia el ámbito de los iguales. Sin embargo, la precoz escolarización de los niños a edades cada vez más tempranas puede estar influyendo en una “aceleración” del proceso de transición del ámbito familiar al ámbito de los iguales.

Por su parte, la variable número de personas que conviven en la casa (padres, abuelos, hermanos, tíos...) presentó un patrón de resultados más uniforme. Esta variable presentaba efectos de interacción con el cociente intelectual general, la edad, y el autoconcepto, para las tareas de creencia falsa, frase hecha y mentira piadosa, respectivamente. En los tres casos, el patrón era similar: en el grupo de niños que únicamente vivía con 2-3 personas, variables como un bajo cociente intelectual, una baja edad cronológica (4 años), o un bajo autoconcepto, propiciaban la aparición de puntuaciones más bajas en las tareas de creencia falsa, frase hecha y mentira piadosa. En los grupos de niños que convivían con mayor número de personas, no aparecía la influencia de estas variables. Únicamente en los sujetos con 5-10 personas en la casa, aparecía una peor puntuación en la creencia falsa, sólo en el nivel de cociente intelectual bajo. Este resultado podría estar indicando que el número de hermanos no podía amortiguar la desventaja de presentar un nivel bajo de cociente intelectual.

No obstante en general, los resultados parecen hablar de un efecto indirecto negativo en la comprensión de la mente, de un bajo número de personas conviviendo en la casa, más que de un efecto positivo de un amplio número de personas.

Este resultado se encontraría en la línea de la “hipótesis del aprendiz”, planteada por Lewis et al. (1996), según la cual, más allá del efecto específico de los hermanos, el niño adquiere una comprensión de la mente a través de la interacción social con miembros de mayor conocimiento de su cultura. Esta hipótesis explicaría porqué Ruffman et al. (1998) encontraron que eran los hermanos mayores que el sujeto (y no los pequeños), los que facilitaban la comprensión de la creencia falsa. En el caso de la variable número de hermanos,

también podría aplicarse esta hipótesis, ya que la ausencia de efectos del número de hermanos podría verse explicada por otras posibles influencias presentes en la red social del niño, como por ejemplo, la frecuencia de interacción con los iguales, el número de personas que conviven e interactúan con él/ella, etc.

### *5. 6. 3. Relación de las variables control con el estatus sociométrico*

En primer lugar, cabe comentar brevemente algunas de las características encontradas en torno a la variable estatus sociométrico y su incidencia en el ámbito escolar. La tasa media de rechazo encontrada en el primer curso de educación infantil (4 años) es muy pequeña, un 8 % de los niños de una clase. Sin embargo, en el último curso de educación infantil y primero de educación primaria (5 y 6 años) el porcentaje llega a duplicarse, alcanzando a un 16% de los niños de una clase en ambos niveles. Estos datos resultan acordes con los encontrados en la bibliografía: un 10-20 % de los niños de una clase de educación primaria son rechazados por sus iguales (Newcomb y Bukowski, 1984; García et al. 1990a, 1990b).

Por lo tanto, podría considerarse que previamente a la entrada en la educación primaria, a los 5 años de edad, ya comienza a aparecer de manera consistente el fenómeno del rechazo, que por el contrario no se encuentra muy definido en los niños de 4 años de edad. La identificación de los sujetos rechazados por parte del profesor/a también apoya esta hipótesis, ya que los porcentajes de identificación correcta a los 4 años de edad son de un 25 % de los casos de rechazo, mientras que a los 5 años, se duplica nuevamente, llegando a un 53 % de los casos. Estos datos estarían indicando que los profesores no perciben el rechazo a los 4 años de

edad como un problema consolidado y bien definido, sino cambiante y difícil de predecir.

En segundo lugar, el objetivo específico de este bloque de hipótesis era el de caracterizar al sujeto rechazado en relación a las variables control comentadas anteriormente. La primera subhipótesis relacionaba el estatus sociométrico con el nivel intelectual del sujeto, evaluado a través de escalas de inteligencia. Se predecía que el sujeto rechazado presentaría niveles más bajos de cociente intelectual general y cociente intelectual verbal, y así fue confirmado por los resultados. Ya en el grupo de edad de 4 años, el sujeto rechazado presentaba puntuaciones significativamente más bajas en el cociente intelectual general, en comparación con sus compañeros populares. Aunque no existían diferencias significativas en el grupo de edad de los 5 años, los sujetos rechazados continuaban presentando las medias de puntuación más bajas. A los 6 años, reaparecen las diferencias significativas entre rechazados y los otros dos grupos sociométricos, de nuevo presentando las puntuaciones más bajas, esta vez, en el cociente intelectual verbal.

Estos resultados confirman la bibliografía revisada, en donde se encuentra reiteradamente una relación negativa entre evaluación de la inteligencia y bajo estatus sociométrico (Czeschlik y Rost, 1995; Vosk et al. 1982; Moskovitz y Schwartzman, 1989). En general, parece ser que la inteligencia del niño juega un papel importante, ya sea como causa o como consecuencia, en la calidad de la relación con los iguales. Es decir, un niño no muy brillante a nivel intelectual puede desarrollar un estatus de rechazado, pero también existe la posibilidad de que un niño rechazado por sus iguales se encuentre privado de experiencias de

aprendizaje con sus iguales, lo cual estaría frenando constantemente su desarrollo intelectual y social.

El punto de vista de la baja inteligencia como causa del rechazo se vería apoyado por la temprana aparición de diferencias intelectuales entre grupos sociométricos ya en el grupo de 4 años de edad. Es decir, un bajo cociente intelectual (o la baja ejecución que se deriva) podría ser una de las razones por las que los iguales comienzan a rechazar a sus compañeros. Sin embargo, este resultado debe tomarse con precaución, ya que se trata simplemente de una tendencia significativa, que afecta únicamente a dos grupos sociométricos extremos: rechazados y populares, pero no incluye a los sujetos medios.

Otra razón para tomar con precaución este resultado son las descripciones que los profesores realizan sobre los niños rechazados de 4 años. Una gran mayoría de los profesores coincide en que estos niños presentan una inteligencia normal, pero numerosas dificultades de control de los impulsos, que desembocan en la manifestación de conductas agresivas, inmaduras, extrañas, etc. Por lo tanto, esta dificultad a la hora de inhibir impulsos puede estar influyendo en su ejecución durante las pruebas de evaluación intelectual, a pesar de una administración individual.

En cambio, las descripciones de los profesores sobre los niños rechazados de 6 años, contienen numerosas referencias a aspectos académico-escolares: "es flojo a nivel intelectual, lento, irregular en el trabajo, va más retrasado que los otros; falta mucho a clase, etc". Es decir, en el primer nivel de educación primaria, comienzan a valorarse más los aspectos intelectuales y de rendimiento académico, y los profesores perciben un desfase entre estos alumnos y el resto de la clase.



Este desfase, reforzado por la aparición de diferencias significativas entre grupos sociométricos para el cociente intelectual verbal a los 6 años de edad, apoyaría la afirmación de que los bajos niveles intelectuales del niño rechazado también pueden constituir una consecuencia directa de su falta de aceptación por los iguales.

En este sentido, Dodge, Coie y Brakke (1982), encontraron que los niños rechazados recibían menor apoyo social por parte de los iguales, pero además por parte del profesor. Además, el profesorado tendía a percibir al sujeto rechazado como mal estudiante (Wentzel y Asher, 1995), menos inteligente que sus compañeros (Czleschlik y Rost, 1995), con un menor nivel de esfuerzo y cooperación en la clase, con un peor pronóstico académico y con una peor relación personal con el profesor (García, Villanueva y Sorribes, 1997). La atribución de ciertas expectativas negativas al sujeto rechazado por parte del profesor, principal responsable de su educación e instrucción, pueden estar determinando una actitud del sujeto rechazado coherente con estas expectativas.

La puesta en marcha de sesgos socio-cognitivos presentes en la mayoría de las relaciones sociales (Flavell y Miller, 1998), ha sido analizada casi exclusivamente en torno al grupo de iguales (modelo de la contribución del grupo al rechazo, de Hymel et al. 1990). Sin embargo, ningún modelo teórico ha incluido al profesor como una importante figura que puede estar influyendo en el potencial intelectual y social del alumno. Y debe tenerse en cuenta que, al entrar en el contexto escolar, el alumno realiza dos adaptaciones importantes: la primera con los compañeros, pero la segunda con el profesor (Walker, Irvin, Noell y Singer, 1995). Esta percepción diferencial del sujeto rechazado por parte del profesor puede estar, a la vez, contribuyendo a forjar la alta estabilidad del rechazo, por lo

cual sería importante incluir a la figura del profesor en los programas de intervención contra el rechazo entre iguales.

La segunda subhipótesis planteada hacía referencia a la distribución por género de los sujetos rechazados, así como al número de hermanos/as. Por un lado, se predecía una mayor presencia de sujetos de género masculino en este grupo sociométrico; y por otro lado, un mayor número de hermanos/as en el sujeto rechazado.

En el caso del género, los resultados confirmaron esta subhipótesis en el grupo de edad de 5 y 6 años, pero no en el de 4 años. La distribución por género era de 12 chicos rechazados frente a 1 chica (a los 5 años), y de 14 chicos rechazados frente a 2 chicas (a los 6 años). Asimismo, el número de chicas incluidas en la categoría sociométrica de popular era siempre mayor al de los chicos, aunque sin llegar a la significación estadística. Estos resultados confirman estudios previos que encontraron un predominio de chicos en el grupo de rechazados (Coie et al. 1982; Clemente y Díaz, 1992; Clemente et al. 1994). Asimismo apoya a una gran cantidad de datos que demuestran en los chicos un mayor número de dificultades en las relaciones con los iguales (Rutter, 1976). Pero, ¿a qué puede deberse esta distribución tan sesgada para el problema del rechazo? En principio, puede explicarse si pensamos en que los chicos presentan mayor número de conductas agresivas físicas y verbales, una peor ejecución académica y un menor nivel general de madurez que las chicas (Ollendick et al. 1991; Kupersmidt y Patterson, 1991; Villanueva, 1996). Todas estas características tan salientes podrían estar reforzando un estatus de rechazado, así como una alta estabilidad de este estatus.

Otra posible explicación podría basarse en las diferencias observadas en las redes sociales o grupos de niños y niñas. Se ha comprobado que las chicas tienen contactos intensivos y estables con una o dos buenas amigas, mientras que los chicos tienen contactos más cambiantes con grandes grupos caracterizados como extensivos (Waldrop y Halverson, 1975). Este hecho podría hacer que, mientras las chicas cuentan con varias amistades íntimas que podrían actuar de "protectoras" contra el rechazo de otros iguales, los chicos se encontrarían más expuestos ante el rechazo en un grupo amplio de iguales.

Respecto a la variable número de hermanos del sujeto apareció una única diferencia significativa en el grupo de 6 años, indicando un mayor número de hermanos en el sujeto rechazado, tal como indican García, Musitu y García (1990a, 1990b). Ante esto, se analizó la variable orden de nacimiento, con la que también contábamos, encontrándose diferencias significativas entre grupos sociométricos. En particular, los sujetos rechazados de 6 años presentaban una mayor probabilidad de nacer en los últimos lugares de la familia. Por su parte, la variable número de personas no presentó ninguna diferencia significativa entre grupos, confirmando la subhipótesis planteada.

Por lo tanto, el perfil del sujeto rechazado de 6 años parece ser el de perteneciente a una familia numerosa y nacido en los últimos lugares. La pertenencia a una familia numerosa del sujeto rechazado corrobora estudios previos (García et al. 1990a; 1990b), sin embargo, el nacimiento del sujeto en los últimos lugares de la familia parece contradecir los trabajos comentados por Hartup (1983), sobre el orden de nacimiento y la aceptación de los iguales. En ellos se afirma que los sujetos nacidos en último lugar son más populares que los primogénitos. Como posible explicación ante estas diferencias cabe decir que los resultados

comentados por Hartup (1983) provienen de muestras de sujetos mayores de 6 años.

El perfil que ofrecen nuestros resultados de las características familiares del niño rechazado de 6 años podría estar explicando su bajo nivel intelectual frente al resto de grupos sociométricos (ya comentado anteriormente). Tal como plantean Zajonc y Markus (1975), y Zajonc (1983), el conocido resultado sobre la relación inversa entre tamaño de la familia e inteligencia podría explicarse a través del modelo de confluencia, por el cual un niño perteneciente a una familia numerosa recibe un menor nivel de estimulación adulta, y por lo tanto, presenta un menor desarrollo intelectual. Estudios posteriores, como el de Retherford y Sewell (1991), plantean una alternativa crítica al modelo de confluencia, proponiendo la hipótesis de la "disolución de los recursos". En este caso, el planteamiento es que los niños pertenecientes a familias numerosas cuentan con un menor número de recursos intelectuales, sociales y económicos. Con una u otra explicación, lo cierto es que los efectos negativos del tamaño familiar en el desarrollo intelectual y académico, están consistentemente demostrados. Por lo tanto, el niño rechazado, si pertenece a una familia numerosa y es uno de los hijos/as nacidos en último lugar, tendría más posibilidades de presentar un menor nivel intelectual producto del ambiente familiar.

La tercera subhipótesis de este bloque planteaba la ausencia de diferencias significativas entre grupos sociométricos, en torno al resto de variables control: edad cronológica, autoconcepto, y número de personas conviviendo en la casa. Pasamos a comentar cada una de ellas.

En el caso de la edad cronológica, aparecieron ciertas diferencias entre grupos sociométricos: a los 5 años, los sujetos rechazados presentaban la mayor edad cronológica, mientras que a los 6 años eran los sujetos populares los de mayor edad. Estas diferencias encontradas respecto a la edad cronológica, aunque no presentaban un patrón claro, podrían relacionarse con los datos existentes respecto al grado de inmadurez percibido en los niños rechazados. Según la mayoría de los estudios (Pope, Bierman y Mumma, 1991; Kupersmidt y Patterson, 1991), una parte de los sujetos rechazados tiende a presentar conductas inmaduras, como portarse como bebés, intentar llamar la atención, querer mostrar sus habilidades a todo el mundo, etc. Este grado de inmadurez todavía se hará más evidente ante el profesor y la clase, si el sujeto rechazado se encuentra entre los más mayores de la clase, y por lo tanto, no se espera de él/ella este tipo de comportamiento inmaduro.

Por último, abordamos la variable de autoconcepto, cuyo análisis sí se ha realizado específicamente desde el campo del rechazo. Los resultados confirmaron la subhipótesis planteada y mostraron una única diferencia en el grupo de edad de 4 años, a favor de los sujetos populares, los cuales presentan los niveles de autoconcepto más altos. En cambio, los sujetos rechazados no presentan los niveles más bajos de autoconcepto. Estos resultados encontrados concuerdan con los estudios sobre autoconcepto y aceptación entre iguales, que han comenzado a tener en cuenta la gran heterogeneidad presente en el grupo de sujetos rechazados (Patterson et al. 1990; Hymel et al. 1993; Boivin y Hymel, 1997). Según estos estudios, los rechazados agresivos presentan sesgos socio-cognitivos y tienden por eso a sobreestimar su concepto de sí mismo, mientras que los rechazados aislados tienden a presentar un autoconcepto bajo. Si reunimos ambos subtipos de rechazados en un único grupo, observaremos que ambas

tendencias se contrarrestan, presentando los sujetos rechazados niveles de autoconcepto similares al resto de grupos sociométricos, tal como ocurre en nuestros resultados.

Una vez comprobadas estas relaciones entre las variables de control y el estatus sociométrico, se procedió a eliminar las diferencias entre grupos sociométricos que pudieran perjudicar a los sujetos rechazados frente a su ejecución en tareas de comprensión de la mente. En este sentido, se eliminaron las diferencias respecto a la variable más importante e influyente en los grupos de edad: cociente intelectual general ( $U = 23$ ,  $p = .38$ ) y cociente intelectual verbal ( $U = 24.5$ ,  $p = .44$ ), eliminando de la muestra aquellos sujetos con puntuaciones extremas, tanto por encima de la media (en el grupo de populares), como por debajo de la media (en el grupo de rechazados). Por lo tanto, se pasó de una muestra de 115 sujetos a 105 sujetos. Cabe decir que la influencia de ambos cocientes intelectuales no sólo se presentaba de forma directa sino que en la mayoría de las ocasiones mediatizaba la influencia de otras variables como el género, la edad, etc.

Las diferencias en cuanto a la variable autoconcepto favorecían a los sujetos populares, e igualaban a sujetos rechazados y medios, por lo cual no se procedió a equiparar grupos. Otras diferencias, como la mayor edad cronológica y el mayor número de hermanos de los sujetos rechazados, contribuían a una mejor actuación en las tareas de comprensión de la mente, según la bibliografía revisada. Por lo tanto, no se realizó ninguna actuación directa sobre ellas. La única diferencia no equiparada dentro de los grupos sociométricos, y que presumiblemente, podía desfavorecer a los sujetos rechazados, era la mayor frecuencia en esta categoría de sujetos de género masculino. Sin embargo, debido a las características propias de la muestra (alta incidencia del rechazo entre la población masculina), no se

procedió a su equiparación. La nivelación de los distintos grupos sociométricos respecto a las variables de control nos conduce hasta el estudio II, el cual comparará la actuación de estos grupos en las tareas de comprensión de la mente.

## **CAPÍTULO VI**

### **ESTUDIO II: RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN DE LA MENTE Y ESTATUS SOCIOMÉTRICO**

#### 6. 1. Objetivos e hipótesis

Tal como se ha comprobado en el estudio I, existen numerosas variables individuales y familiares que influyen en la ejecución de las tareas de comprensión de la mente. Por lo tanto, debe conocerse y controlarse la influencia de estas variables control, desde las más conocidas (cociente intelectual, edad), hasta las menos investigadas (género, autoconcepto, etc.). El objetivo que se plantea es analizar la actuación de la muestra, libre de la influencia de estas variables, mostrando por lo tanto, la actuación real de los sujetos. Con este control de variables se hará posible extraer conclusiones sobre la relación entre la comprensión de la mente y las relaciones entre el grupo de iguales.

La comprensión de los estados internos de los demás es un aspecto muy importante de las relaciones sociales. Por lo que resulta paradójico que la investigación sobre este tema no haya analizado a determinadas poblaciones que presentan relaciones inadecuadas con sus iguales, como son los sujetos rechazados. Nosotros pensamos que podría existir una relación entre las características cognitivas y socioemocionales de los sujetos rechazados y los presupuestos de la comprensión de la mente. Tal como predicen algunos autores (Frith y Happé, 1994), se espera que la actuación en tareas de comprensión de las creencias, intenciones y emociones de los demás, esté íntimamente relacionada con el nivel de competencia social diaria. Por lo tanto, los niños que ejecuten estas tareas de comprensión de la mente con éxito, presentarán mayores niveles



de adaptación social. Específicamente, se plantearon las hipótesis que se ofrecen a continuación.

*6. 1. 1. Hipótesis sobre la comprensión de la mente y las relaciones sociales en el contexto de los iguales*

1. Los sujetos rechazados por sus iguales presentarán mayores dificultades ante la comprensión de los estados mentales de los demás, obteniendo menores niveles de éxito en la tarea de creencia falsa, en comparación con los sujetos populares y medios.

2. Los sujetos rechazados presentarán mayores dificultades ante la manipulación activa de los estados mentales de los demás, obteniendo puntuaciones más bajas en la tarea de engaño, frente a los sujetos populares y medios.

3. Los sujetos rechazados por sus iguales mostrarán mayores dificultades ante la comprensión de frases no literales, obteniendo puntuaciones más bajas en las "historias extrañas", en comparación con los sujetos populares y medios.

4. Los sujetos rechazados por sus iguales exhibirán mayores dificultades ante la toma de perspectiva afectiva, presentando puntuaciones más bajas en la tarea de emociones, frente a los sujetos populares y medios.

5. Dadas las características socio-cognitivas de los sujetos rechazados, podría esperarse que presentaran una serie de sesgos interpretativos de las intenciones de los personajes de las tareas.

## 6. 2. Descripción de la muestra

De acuerdo con los resultados del capítulo anterior, se procedió a eliminar las diferencias significativas más importantes en las variables que pudieran estar influyendo en la actuación de las tareas. Por lo tanto, la muestra definitiva fue de 105 sujetos: 35 rechazados (31 niños y 4 niñas), 34 populares (14 niños y 20 niñas), y 36 medios (14 niños y 22 niñas), todos ellos seleccionados anteriormente mediante el procedimiento de Arruga (1983).

Tabla 27: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las variables control

		Rechazados N= 35	Medios N= 36	Populares N= 34
4 años (N =22)	Edad	4.04 (0.4)	4.03 (0.4)	4.06 (0.4)
	CI	100.87 (9.14)	102.83 (7.22)	104.75 (9.33)
	CIV	94.50 (10.01)	94.66 (8.04)	97.75 (8.82)
	Autoconc.	14.87 (1.72)	13.83 (2.78)	18.00 (1.51)
5 años (N =36)	Edad	5.07 (0.4)	5.03 (0.4)	5.02 (0.3)
	CI	102.30 (14.03)	105.25 (12.48)	106.45 (9.62)
	CIV	93.07 (15.00)	95. 75 (10.34)	95.45 (11.46)
	Autoconc.	16.46 (2.36)	16.58 (2.19)	17.45 (2.06)
6 años (N = 47)	Edad	6.02 (0.4)	6.03 (0.4)	6.06 (0.4)
	CI	104.42 (9.12)	106.94 (9.41)	105.66 (9.25)
	CIV	94.35 (11.50)	99.11 (8.79)	100.53 (10.96)
	Autoconc.	16.76 (2.55)	17. 61 (2.63)	18.33 (1.29)

De estos 105 sujetos, 35 eran hijos únicos, 47 contaban con un hermano únicamente, 15 sujetos con 2 hermanos, y 8 sujetos con más de 3 hermanos. Otras características de la muestra definitiva pueden observarse en la tabla 27.

En el grupo de edad de 4 años, existían 8 sujetos populares (4 chicos y 4 chicas), 8 sujetos rechazados (7 chicos y 1 chica), y 6 sujetos medios (2 chicos y 4 chicas). Dentro del grupo de edad de 5 años, la distribución era la siguiente: 11 sujetos populares (4 chicos y 7 chicas), 13 sujetos rechazados (12 chicos y 1 chica), y 12 sujetos medios (5 chicos y 7 chicas). Por último, en el grupo de edad de 6 años, se podían encontrar 15 sujetos populares (5 chicos y 10 chicas), 14 sujetos rechazados (12 chicos y 2 chicas), y 18 sujetos medios (7 chicos y 11 chicas). Como puede comprobarse, las diferencias respecto al género se mantenían en los grupos de 5 y 6 años de edad, con un predominio de chicos en la categoría sociométrica de rechazado ( $\chi^2(36) = .007$ ,  $\chi^2(47) = .007$ , respectivamente).

Respecto al autoconcepto, éste continuaba siendo más alto en los sujetos populares que en los sujetos medios y rechazados, existiendo diferencias significativas entre las tres categorías sociométricas, dentro del grupo de edad de 4 años.

También se mantenían las diferencias significativas respecto a la edad cronológica. En el grupo de 5 años se observaba que los sujetos rechazados eran aquellos significativamente más mayores que los populares y medios (rechazados-populares  $U = 26$ ,  $p = .007$ ; rechazados-medios  $U = 35$ ,  $p = .01$ ), mientras que a los 6 años eran los sujetos populares los más mayores. El número de hermanos también era mayor en el caso de los sujetos rechazados, en

comparación con los sujetos medios ( $U = 69.00$ ,  $p = .05$ ), así como en comparación con los sujetos populares ( $U = 57.5$ ,  $p = .06$ ).

### 6. 3. Instrumentos

#### *Evaluación de la conducta social por parte de los iguales.*

La conducta social de los niños en la clase se evaluó a través de la versión abreviada del "Pupil Evaluation Inventory" (PEI), de Pekarik, Printz, Liebert, Weintraub y Neale (1976). Este instrumento consiste en un inventario de descripciones conductuales, compuesto por 17 ítems de los 34 que forman la versión original (ver Anexo). Ante la lectura individual de cada uno de los ítems, el niño debía nombrar al compañero/a de su clase que mejor se ajustara a la descripción conductual. El número de veces que un niño era nominado en los ítems que formaban un factor se estandarizaba para el conjunto de la clase, con el fin de permitir la comparación entre clases. La versión abreviada (Villanueva, 1996) conserva la estructura factorial original del instrumento:

1. Factor de agresión (9 ítems). Dentro de este factor, pueden encontrarse los siguientes componentes: disruptividad, búsqueda de atención y conductas agresivas. Ejemplos de ítems incluidos en este factor serían: "El que molesta a los demás cuando trabajan", "el que siempre empieza una pelea", etc.
2. Factor de aislamiento (5 ítems), en donde se incluyen conductas de aislamiento social, timidez y ansiedad. Ejemplos de ítems incluidos en este factor serían: "El que siempre está sólo", "el que siempre se pone a llorar", etc.

3. Factor de simpatía o conducta prosocial (3 ítems). Este factor describe conductas cooperativas, de ayuda y amistad hacia los demás, por ejemplo: "El que es muy simpático", "el que ayuda a los demás", etc.

#### *Tareas de comprensión de la mente citadas en el estudio I.*

Utilización de las puntuaciones obtenidas anteriormente en las tareas de creencia falsa, engaño, historias extrañas y emociones.

### 6. 4. Resultados

#### *6. 4. 1. Relación de la comprensión de la mente con la comprensión social*

Un paso previo a la comparación entre categorías sociométricas fue el de comprobar la estructura y agrupamiento de las tareas de comprensión de la mente, con el fin de clarificar posteriormente las posibles diferencias entre grupos, dadas las competencias exigidas por dichas tareas.

Para examinar esta cuestión, las puntuaciones obtenidas en todas las tareas de comprensión de la mente se sometieron a un análisis factorial de rotación oblicua, dada la asunción de la alta correlación entre los factores a obtener. Los resultados de este análisis factorial mostraron dos factores con valor propio superior a la unidad (2.52 y 1.06, respectivamente), que explicaban el 49 % de la varianza total (tabla 28).

El primer factor comprendía la actuación en las tareas de frase hecha, mentira, engaño, mentira piadosa e ironía, con saturaciones comprendidas entre .56 y .70.

Este factor explicaba un 35 % de la varianza total. Todas las tareas que formaban parte de este factor implicaban la capacidad de tener en cuenta la intención del hablante, así como la capacidad de diferenciar la información literal de la figurada, dependiendo de esta intención. Es decir, debe descifrarse la intención final del mensaje, resolviendo mensajes contradictorios. Por ejemplo, en el caso de la ironía debe entenderse que el sentido del mensaje es el contrario al expresado, y que se busca así sorprender y llamar la atención del oyente. En el caso del engaño, debe inhibirse el deseo real, y mostrar un deseo no real, para así ganar al competidor.

Tabla 28: Análisis factorial de las tareas de comprensión de la mente.

	FACTOR 1	FACTOR 2
Frase hecha	.70	.02
Mentira	.68	.27
Engaño	.67	.19
Mentira piadosa	.66	.17
Ironía	.56	.46
Emoción	.32	.75
Creencia falsa	.10	.74

Por su parte, el segundo factor comprendía la actuación en las tareas de emoción y creencia falsa, con saturaciones en el factor de .75 y .74, respectivamente. Este factor explicaba un 14 % de la varianza total. En este caso, ambas tareas implicaban capacidades mentalistas carentes de una intención explícita.

Mayoritariamente, la base de ambas tareas (emoción y creencia falsa) era el contraste entre estados mentales como el deseo o las creencias, y la realidad, encargada de confirmar o no estos estados mentales. Por ejemplo, en el caso de la emoción de felicidad, existe un deseo que tiene su cumplimiento en la realidad. En el caso de la tarea de creencia falsa, existe una creencia que no obtiene confirmación por parte de la realidad, de ahí su carácter de falsa.

Una vez obtenidos estos dos factores, se procedió a obtener la puntuación de cada sujeto en estos factores. En la primera puntuación se agrupaban las puntuaciones del sujeto en las tareas de engaño, ironía, mentira, mentira piadosa y frase hecha (factor 1), mientras que en la segunda puntuación se agrupaban las puntuaciones del sujeto en las tareas de creencia falsa y emoción (factor 2). Estas dos puntuaciones globales fueron las que se sometieron a un análisis de regresión lineal estandar o simultáneo, tratando de averiguar si la ejecución del sujeto en ambos bloques de tareas era capaz de predecir su estatus sociométrico en la clase. La varianza explicada por ambas variables independientes: factor 1 y factor 2 resultó altamente significativa ( $F = 4.23$ ,  $p = .01$ ). Un análisis de los valores de la T indicaban específicamente que era el factor 1 (tareas con intención explícita) el que poseía el valor predictivo significativo en la ecuación, mientras que el factor 2 no resultaba significativo para la predicción del estatus sociométrico (ver tabla 29).

Tabla 29: Análisis de regresión lineal estándar de los factores 1 y 2 con el estatus sociométrico 1.

	B	T	Significación T
Factor 1	0.22	2.74	.007
Factor 2	0.01	0.20	.840
Constante	1.00	12.88	.000
R square = 0.07			

Ante los resultados a favor del factor 1, se quiso comprobar qué tareas de las que componían este factor estaban implicadas y contribuían en mayor medida a su valor predictivo. Para esto, se llevó a cabo un nuevo análisis de regresión lineal estándar o simultáneo, esta vez incorporando la puntuación individual de cada una de las tareas de este factor: engaño, ironía, mentira, mentira piadosa y frase hecha. Los resultados, presentados en la tabla 30, muestran de nuevo un nivel significativo de la varianza explicada ( $F = 3.65$ ,  $p = .004$ ). Pero lo más importante se centra en que es la tarea de engaño la que mayor poder predictivo presenta en la ecuación, por encima del resto de variables.



Tabla 30: Análisis de regresión lineal estándar de las tareas que integran el factor 1, con el estatus sociométrico 1.

	B	T	Significación T
Ironía	0.14	1.23	.218
Frase hecha	-0.06	- .79	.431
Mentira	-0.04	- .31	.757
Mentira piadosa	0.07	.93	.351
Engaño	0.19	3.00	.003
Constante	0.30	.85	.397
R square = 0.15			

Una vez analizado el agrupamiento de las tareas de comprensión de la mente y su relación general con el estatus sociométrico, pasamos a los análisis más específicos: la relación entre la comprensión de la mente y la interacción social, a través de la comparación de la ejecución de los tres grupos sociométricos en estas tareas. Los resultados de estos análisis (prueba no paramétrica U de Mann-Whitney) se ofrecen a continuación, para cada uno de los tres grupos de edad.

En primer lugar, en el grupo de sujetos de 4 años de edad, únicamente existen diferencias significativas en torno a la ejecución de la tarea de engaño (ver tabla 31). Los niños populares ejecutaron significativamente mejor esta tarea cuando se comparó su actuación con la de los niños rechazados y medios, entre los cuales no se apreciaban diferencias. En lo que respecta a las tareas de creencia falsa, emoción y las diversas historias extrañas, no existían diferencias entre los grupos sociométricos.

Tabla 31: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las tareas de comprensión de la mente para los tres grupos sociométricos de 4 años.

	RECHAZ N = 8 (1)	MEDIO N = 8 (2)	POPULAR N = 6 (3)	p 1-2	p 1-3	p 2-3
Creencia falsa	0.25 (0.46)	0.0 (0.0)	0.50 (0.53)	0.49	0.44	0.14
Engaño	0.87 (1.64)	1.50 (1.64)	3.12 (1.35)	0.57	<b>0.02</b>	<b>0.05</b>
Ironía	1.37 (0.91)	1.50 (0.54)	2.0 (0.75)	0.75	0.19	0.28
Mentira	2.12 (1.12)	1.83 (0.98)	2.25 (0.88)	0.57	0.95	0.49
Mentira piadosa	1.12 (0.64)	1.16 (0.75)	1.12 (0.83)	0.94	0.95	0.94
Frase hecha	2.12 (1.35)	2.16 (1.32)	1.62 (1.50)	0.94	0.64	0.57
Emoción	14.25 (1.98)	13.66 (2.0)	14.75 (2.49)	0.75	0.44	0.22

En el grupo de sujetos de 5 años continúan las diferencias significativas en torno a la tarea de engaño, siendo los sujetos populares los que mejor ejecutan la tarea (tabla 32). En el resto de tareas no se aprecian diferencias significativas entre los distintos grupos sociométricos.

Tabla 32: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las tareas de comprensión de la mente para los tres grupos sociométricos de 5 años.

	RECHAZ N = 13 (1)	MEDIO N = 12 (2)	POPULAR N = 11 (3)	p 1-2	p 1-3	p 2-3
Creencia falsa	0.46 (0.51)	0.50 (0.52)	0.45 (0.52)	0.89	1	0.88
Engaño	2.23 (1.36)	2.50 (1.31)	3.45 (0.68)	0.64	<b>0.01</b>	<b>0.05</b>
Ironía	2.07 (0.64)	2.16 (0.57)	2.27 (0.64)	0.76	0.53	0.69
Mentira	2.46 (0.66)	2.91 (0.28)	2.72 (0.64)	0.10	0.30	0.69
Mentira piadosa	1.46 (1.05)	1.25 (1.05)	1.90 (1.04)	0.64	0.33	0.16
Frase hecha	2.38 (1.19)	2.91 (0.28)	2.45 (0.93)	0.50	0.77	0.26
Emoción	15.15 (1.34)	15.58 (1.37)	15.09 (1.97)	0.46	0.82	0.73

En el grupo de edad de los 6 años, observamos que las diferencias significativas en torno a la tarea de engaño han desaparecido, aunque los sujetos populares continúan presentando las puntuaciones más altas (tabla 33). Las nuevas diferencias se encuentran en torno a las historias extrañas, en concreto en la tarea de ironía y en la tarea de mentira piadosa. En ambas tareas, los sujetos rechazados presentan las puntuaciones más bajas en la comprensión de la intención real del hablante, en comparación con los sujetos medios y populares. En el caso de las tareas de mentira y frase hecha, las posibles diferencias significativas entre grupos sociométricos, han podido quedar oscurecidas por un "efecto de techo" en la resolución de estas tareas, al encontrarse la media situada en el 3 (máxima puntuación a conseguir), o muy próxima a ella.

Tabla 33: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las tareas de comprensión de la mente para los tres grupos sociométricos de 6 años.

	RECHAZ N = 14 (1)	MEDIO N = 18 (2)	POPULAR N = 15 (3)	p 1-2	p 1-3	p 2-3
Creencia falsa	0.57 (0.51)	0.55 (0.51)	0.66 (0.48)	0.95	0.68	0.60
Engaño	2.92 (0.99)	3.05 (0.99)	3.33 (1.04)	0.69	0.13	0.27
Ironía	2.00 (0.55)	2.66 (0.48)	2.53 (0.63)	<b>0.005</b>	<b>0.03</b>	0.68
Mentira	3.0 (0.0)	3.0 (0.0)	3.0 (0.0)	1	1	1
Mentira piadosa	1.42 (1.22)	2.66 (0.59)	2.26 (0.88)	<b>0.005</b>	<b>0.07</b>	0.20
Frase hecha	2.50 (1.09)	2.72 (0.82)	3.0 (0.0)	0.63	0.33	0.60
Emoción	15.33 (2.67)	15.88 (1.93)	15.42 (2.20)	0.69	0.97	0.69

Con el fin de profundizar en la actuación del sujeto rechazado en las tareas de comprensión de la mente, y dada la gran heterogeneidad de este grupo sociométrico, se pasó a comprobar la ejecución en estas mismas tareas de dos subtipos diferentes de sujetos rechazados: aquellos que por lo general exhibían una conducta agresiva en el aula, y aquellos que no exhibían conductas agresivas. A partir de las puntuaciones del Inventario PEI, contestado por los iguales, se clasificó a todos los sujetos rechazados de 4, 5 y 6 años en estos dos grupos: alto nivel de conductas agresivas y bajo-medio nivel de conducta agresiva. Por otro lado, se seleccionó al azar un número equivalente de sujetos medios no agresivos (con bajo-medio nivel de agresión en el PEI), con el fin de realizar una comparación de los tres grupos. Los análisis a los que fueron sometidos estos datos (test U de Mann-Whitney), mostraron los siguientes resultados (ver tabla 34).

Tabla 34: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) para las tareas de comprensión de la mente en los grupos realizados en función de la presencia o ausencia de conductas agresivas.

	RECHAZ AGRESIVO N = 16 (1)	RECHAZ NO AGRES N = 19 (2)	MEDIOS NO AGRES N = 15 (3)	p 1-2	p 1-3	p 2-3
Creencia falsa	0.37 (0.50)	0.52 (0.51)	0.53 (0.51)	0.46	0.47	0.97
Engaño	2.12 (1.58)	2.26 (1.44)	3.06 (1.09)	0.85	0.10	<b>0.09</b>
Ironía	1.93 (0.77)	1.84 (0.68)	2.20 (0.86)	0.85	0.31	0.14
Mentira	2.68 (0.60)	2.52 (0.84)	2.80 (0.56)	0.70	0.62	0.39
Mentira piadosa	1.31 (1.07)	1.42 (1.01)	2.06 (0.96)	0.75	<b>0.05</b>	<b>0.07</b>
Frase hecha	2.25 (1.34)	2.47 (1.02)	2.53 (1.06)	0.90	0.77	0.81
Emoción	14.46 (2.35)	15.38 (1.68)	15.60 (1.72)	0.24	0.18	0.78

En primer lugar, cabe destacar que no existen diferencias entre los sujetos rechazados agresivos y los sujetos rechazados no agresivos. No obstante, en la tarea de engaño, la comparación de los sujetos medios no agresivos y los sujetos rechazados no agresivos presentó una tendencia hacia la significación ( $U = 94.5$ ,  $p = .09$ ), ofreciendo los sujetos medios, puntuaciones más altas de ejecución del engaño. En la tarea de mentira piadosa, tanto la comparación de los sujetos medios-rechazados agresivos, como de los sujetos medios-rechazados no agresivos, presentaron significaciones estadísticas o tendencias ( $U = 72.5$ ,  $p = .05$ ;  $U = 91.5$ ,  $p = .07$ , respectivamente), mostrando que los sujetos medios sin conductas agresivas comprendían significativamente mejor la mentira piadosa,

que sus compañeros rechazados con o sin conductas agresivas. Por último, no se obtuvieron diferencias significativas en el resto de las tareas, sin embargo, como puede comprobarse en la tabla 34, las medias del grupo rechazado con conductas agresivas son sistemáticamente más bajas que el resto de los grupos.

#### *6. 4. 2. Análisis de sesgos socio-cognitivos presentes en las tareas*

Una característica tradicional del grupo de rechazados es su tendencia a presentar sesgos socio-cognitivos, es decir la tendencia a interpretar erróneamente las situaciones sociales basándose únicamente en una selección restringida de experiencias previas. Por esto, como paso siguiente, se analizó la frecuencia de aparición de sesgos interpretativos de la intención de los personajes de las historias extrañas, con el fin de averiguar si existía una actuación cualitativamente diferencial en función del estatus sociométrico. La tarea de creencia falsa así como las historias de mentira y frase hecha, que presentaban un efecto de techo en su resolución, elicitaban explicaciones muy pobres a la pregunta de justificación: “¿Por qué buscará ahí?”, “¿Y por qué dice eso el personaje?”, dando apenas lugar a sesgos de interpretación. Por el contrario, las historias de ironía y mentira piadosa ofrecieron explicaciones de mayor nivel, y por lo tanto, fueron las seleccionadas para detectar las respuestas sesgadas. Después de comentar entre varios jueces, todos ellos/as psicólogos/as, aquellos ejemplos que podían denominarse sesgos de interpretación, así como los tipos existentes, se llegó al siguiente acuerdo. Se consideraron sesgos de interpretación dos aspectos fundamentales: en primer lugar, los sesgos no realistas, es decir, todas aquellas respuestas que indicaran una intención totalmente opuesta a la correcta: por ejemplo, decir que el grupo sí quiere que juegue el niño, cuando en realidad le está rechazando. Y en segundo lugar, se consideraron los sesgos hostiles, que

atribuían características globales al personaje a partir de una conducta concreta, por ejemplo: "dice eso porque es un mentiroso", "porque es malo", etc. Los resultados de este análisis cualitativo se ofrecen en la tabla 35.

Tabla 35: Sesgos interpretativos de los distintos grupos sociométricos observados en las respuestas a las historias extrañas. (R = rechazado, M = medio, P = popular).

	<b>IRONÍA</b> <b>Intención correcta: no dejar jugar al niño.</b>	<b>MENTIRA PIADOSA</b> <b>Intención correcta: que el amigo se pusiera contento.</b>	<b>Total</b>
R (35)	Sí que quiere que juegue (7) Porque es malo (4) Porque está tonto (1)	Para hacerle rabiar (1) Porque estaba enfadado (2) Porque es malo (1)	52 %
M (36)	Sí que quiere que juegue (3) Porque es malo (2) Porque es un mentiroso (1)	Porque es un mentiroso (1)	22 %
P (34)	Sí que quiere que juegue (5) Porque es un mentiroso (1)	Porque es un mentiroso (2)	26 %

Como puede observarse, los sujetos rechazados, en comparación con los sujetos medios y populares, presentaban un mayor número de sesgos de interpretación, tanto no realistas como hostiles, así como una mayor variedad en estos sesgos. La

tarea de ironía es la que mayor número de sesgos elicó, quizás debido a su contenido negativo de rechazo. De ahí que se aprecie la presencia del sesgo no realista “Sí que quiere que juegue” (que intenta hacer más agradable la situación), en todos los grupos sociométricos. Como aspecto diferencial, en la tarea de mentira piadosa los sujetos rechazados tienden a errar la intención correcta prosocial, convirtiéndola en hostil (“dice eso para hacerle rabiar”, “porque estaba enfadado”), mientras que el resto de sujetos medios y populares apenas presentan sesgos de interpretación en esta tarea.

## 6. 5. Conclusiones

El objetivo de este estudio era el de examinar la posible conexión entre un criterio de adaptación social (como el estatus sociométrico), y las capacidades de comprensión de la mente, consideradas de gran importancia para la interacción social cotidiana.

Estas tareas de comprensión de la mente se agruparon en dos bloques diferenciados. La primera y principal diferencia entre ambos bloques consistía en la aparición o ausencia de intención explícita. En el primer bloque existía una intención explícita que guía la conducta del sujeto, ya que tal como lo plantea la autora (Happé, 1994b), las historias extrañas pretenden ser una alternativa a las tareas clásicas de comprensión de la mente, con un enfoque más naturalista, realista y dotado de contexto.

En cambio, en el segundo bloque de tareas no existe una intención explícita, ni una construcción de la situación. No se plantea, por ejemplo, una situación en la que hay que decirle algo a alguien sin herirle, o mentir para no compartir algo



valioso, o ganarle la partida al competidor, etc. En este caso, el contexto que rodea a estas tareas es mucho más simple.

Otra diferencia que puede apreciarse entre ambos bloques de tareas, y que deriva precisamente de la diferencia anterior, es su nivel de dificultad. Las tareas pertenecientes al primer bloque presentan una edad cronológica media de resolución más elevada que las tareas del segundo bloque. Diversos estudios hablan de una adquisición de la capacidad de engañar hacia los 5 años, al menos en tareas experimentales de laboratorio (Sodian, 1991; Peskins, 1992; LaFrenière, 1988). Mientras, la diferenciación entre las distintas figuras no literales (por ejemplo, mentiras e ironías), parece producirse entre los 5-7 años de edad (Leekam, 1991; Winner, 1988; Peterson, 1995). La razón de este desarrollo más tardío está relacionada con el hecho de que, para discriminar estas figuras, es necesario utilizar estados mentales de segundo orden, y tener en cuenta la intención del hablante (Leekam, 1991; Happé, 1993). Por ejemplo, Happé (1993) encontró concretamente que la ejecución de tareas de creencia falsa de segundo orden predecía la comprensión de la ironía en niños normales y adultos autistas. También señalaba esta autora (Happé, 1994b) que la muestra de niños de educación primaria que comprendían sus historias extrañas, había pasado previamente con éxito, las tareas de creencia falsa de primer y segundo orden.

En cambio, las tareas pertenecientes al segundo bloque pueden resolverse más tempranamente. La tarea de creencia falsa de primer orden presenta una resolución correcta a los 4 años, tal como lo demuestran más de 20 estudios que replican este resultado (Astington y Gopnik, 1991). A pesar de esto, los resultados en la tarea de creencia falsa de nuestra muestra se encontraban por debajo de la edad media de resolución, con un 30 % de acierto a los 4 años, y un

escaso 50 % de acierto a los 5 años. Por su parte, la tarea emocional (compuesta de emociones básicas) también resulta adecuadamente resuelta por niños de 4 años de edad (Borke, 1971; Perner, 1991; Hadwin y Perner, 1991).

Por lo tanto, la diferenciación entre ambos bloques de tareas de comprensión de la mente, parece estar claramente justificada, si apelamos a la necesidad de interpretar una intención, y por lo tanto, a su diferente nivel de dificultad.

El siguiente paso consistía en conocer si existía una relación entre ambos bloques de tareas y el estatus sociométrico del sujeto, tal como predecía la hipótesis general de este estudio. ¿Podía predecir la actuación en ambos factores de tareas el estatus sociométrico de un niño en su clase?

El análisis de regresión realizado indicaba que efectivamente existía una relación entre la actuación en tareas de comprensión de la mente y el estatus sociométrico. Por tanto, la hipótesis general se confirmó solo parcialmente, ya que la relación únicamente resultaba significativa en el caso de las tareas con intención explícita: engaño e historias extrañas. Es decir, el estatus sociométrico de un niño estaba relacionado con su actuación en tareas que implicaban la comprensión de una intención explícita que posteriormente guiaba la conducta del sujeto. Sin embargo, el segundo bloque de tareas: emoción y creencia falsa, no predecía la aceptación o el rechazo de los iguales, es decir, su contribución a la predicción de cuál sería el estatus de un niño en la clase era nula.

El hecho de que además, este bloque de tareas no significativo necesitara menor edad cronológica para su resolución, mientras que ocurriera lo contrario para las tareas predictoras significativas, podía estar indicando que estas últimas tareas se

encontraban en un nivel de dificultad apropiado para revelar las posibles diferencias en cuanto al estatus sociométrico. Por lo tanto, el aspecto intencional o no de las tareas de comprensión de la mente, resultaba ser un predictor significativo del estatus sociométrico.

Continuando adelante con los resultados, el análisis de regresión efectuado seleccionó aquellas tareas pertenecientes al factor predictor significativo ("intención explícita"), que mayor poder predictivo presentaban respecto al estatus sociométrico. En este sentido, Slomkowski y Dunn (1996) habían planteado que la tarea de creencia falsa podía utilizarse para predecir parcialmente las habilidades sociales del niño, por ejemplo, su capacidad para coordinarse con los amigos. De la misma forma, planteaban que podían utilizarse otras tareas de comprensión de la mente para identificar niños en riesgo respecto a la competencia social con iguales.

En nuestro estudio, la tarea que resultó ser más significativa fue la de engaño, en la cual se otorga explícitamente durante su administración, una intención positiva o neutra al primer personaje (cooperador), y una intención negativa al segundo personaje (competidor). Lo característico de esta tarea de engaño, que puede encontrarse en la base de su relación con el estatus sociométrico, parece ser su exigencia de poner en marcha funciones de control ejecutivo. Es decir, el sujeto debe ocultar algo que sabe que es verdad, al tiempo que expresa algo que es falso. Esta estrategia requiere el control ejecutivo sobre los actos mentales, lo cual se encuentra asociado con bajos niveles de autoconcepto de ansiedad del sujeto (tal como se ha comentado anteriormente). De hecho, tal como afirman Russell et al. (1994), la perseveración que muestran muchos niños de 3 años, produciendo insistentemente una respuesta incorrecta a pesar de los numerosos ensayos, es un

problema principalmente ejecutivo. Además, la tarea de engaño conlleva una implicación activa, resultando altamente motivante para el niño, rasgo que no puede encontrarse específicamente en el resto de tareas, y que por lo tanto, podrían aumentar su validez al acercarla a las competencias más reales del niño en situaciones cotidianas.

Por lo tanto, hasta el momento, el estatus sociométrico parece estar relacionado de forma general con tareas de comprensión de la mente dotadas de un contexto intencional, y de forma más particular, con la tarea de engaño.

Los análisis más específicos por edades (prueba "U" de Mann-Whitney), para averiguar el sentido de esta relación entre estatus sociométrico y ciertas tareas de comprensión de la mente, ofrecieron los siguientes resultados.

La primera subhipótesis planteada, referida a una peor ejecución de los sujetos rechazados en la tarea de creencia falsa, no resulta corroborada por nuestros datos. En ninguno de los tres grupos de edad, 4, 5 y 6 años, existían diferencias significativas entre grupos sociométricos respecto a esta tarea. Ni siquiera aparecieron diferencias cuando se subdividió al grupo de sujetos rechazados en agresivos y no agresivos, y se les comparó con sujetos medios no agresivos. Es decir, tanto los sujetos rechazados (ya fueran agresivos o no), como los sujetos medios y populares comprendían de forma similar las creencias falsas de los demás. Por lo tanto, la hipótesis de Slomkowski y Dunn (1996) sobre el valor predictivo de la tarea de creencia falsa sobre la competencia social del niño, no recibe apoyo por parte de nuestros datos.

Los escasos estudios en torno a la relación entre creencia falsa y competencia social ofrecen un panorama un tanto confuso. Por ejemplo, Happé y Frith (1996) tampoco obtienen diferencias significativas entre niños con problemas de conducta y niños control, en dos tareas de cambio inesperado de objeto y aparición de objeto inesperado. Su muestra de sujetos agresivos, desadaptados o rechazados, como ellas mismas los denominan, se puede equiparar en parte a nuestro grupo de sujetos rechazados agresivos, en tanto en cuanto, el 50 % de los sujetos rechazados presentan conductas disruptivas, exhibicionistas y agresivas. Sin embargo, también cabe decir que existe un número de sujetos agresivos en cada clase que no resulta rechazado por sus compañeros, generalmente porque exhiben otro tipo de conductas o habilidades que compensan el efecto de esta agresividad. Por su parte, Sutton, Smith y Swettenham (1997) encontraron que las tareas de creencia falsa, engaño, historias extrañas, etc., discriminaban a sujetos que ejercían su poder basándose en la agresión, de los sujetos víctimas de ese poder. Mientras los primeros presentaban una mejor ejecución en las tareas, los segundos mostraban puntuaciones más bajas. Estos resultados todavía conducen a una mayor confusión en la explicación de nuestros resultados, si tenemos en cuenta que tanto los sujetos agresores como los sujetos víctimas presentan una mayor probabilidad de pertenecer al grupo sociométrico de sujetos rechazados (Boulton y Smith, 1994).

Por último, Dunn (1995) ofrece resultados contradictorios con los estudios anteriormente comentados. Esta autora encontró que los niños que poseían una imagen más negativa del colegio, debido a dificultades con el profesor, los iguales, etc. (percepción equiparable a los sentimientos de soledad e insatisfacción social de los sujetos rechazados), realizaban mejor la tarea de creencia falsa.

Por todo esto, cabe concluir que la principal tarea del paradigma de comprensión de la mente: la creencia falsa, necesita de estudios adicionales que expliciten y aclaren el sentido de su relación con la competencia social del niño.

La segunda subhipótesis predecía una peor actuación de los sujetos rechazados en la tarea de engaño. Los resultados han confirmado una relación de esta tarea con el estatus sociométrico. Las pruebas no paramétricas realizadas demostraron que existían diferencias significativas entre grupos sociométricos a los 4 y 5 años, respecto a la ejecución de la tarea de engaño; concretamente los sujetos populares destacaban por su alta ejecución frente a los sujetos medios y rechazados. Por lo tanto, las diferencias en esta tarea no irían en contra de los sujetos rechazados, sino a favor de los sujetos populares. Las diferencias significativas desaparecen en el grupo de edad de 6 años, a pesar de que los populares continúan ostentando las puntuaciones más altas.

Respecto al papel de la conducta agresiva en esta relación con el engaño, cabe decir que no parece ser tan relevante como el papel del estatus sociométrico, ya que fueron los sujetos medios no agresivos los que puntuaron más alto en el engaño (tendencia hacia la significación), frente a los sujetos rechazados, ya fueran agresivos o no.

En general, los resultados confirmarían los encontrados por Keating y Heltman (1994), respecto a una relación positiva entre engaño y dominancia social del sujeto (en cierta medida equiparable a la popularidad social). Como posible explicación, aunque pronto vieron que no era así, estos autores se plantearon si esta relación podía estar mediada por la autoconfianza social del niño a la hora de

ejecutar el engaño. LaFrenière (1988) también explicita indirectamente esta mediación del autoconcepto al proponer que un factor que podría estar influyendo en la ejecución del engaño es el hecho de que la persona a la que se tiene que engañar es un adulto con autoridad. Este aspecto podría estar infravalorando la competencia del niño al llevar implícito el desafío de normas morales y reglas de convivencia, con lo cual sólo aquellos niños con la suficiente autoconfianza social y nivel de autoconcepto, llevarían a cabo eficazmente el engaño.

En nuestro caso, también podríamos plantearnos si esta relación positiva entre engaño y popularidad se encuentra influida por la variable autoconcepto del sujeto. Más aún si tenemos en cuenta que en el grupo de 4 años, los sujetos populares destacaban de forma significativa por su alto nivel de autoconcepto. Por lo tanto, se equiparó a los distintos grupos sociométricos de 4 años en cuanto a la variable autoconcepto y se realizaron de nuevo los análisis estadísticos. A pesar de todo, la relación significativa entre engaño y popularidad permaneció estable. Esta relación positiva entre engaño y popularidad no significa necesariamente que los sujetos populares se impliquen con mayor asiduidad en conductas de engaño, sino que poseen la capacidad de utilizar el engaño de forma más eficaz que el resto de grupos sociométricos, cuando así se les pide en una situación experimental. Un dato que apoya la no utilización por parte de los sujetos populares del engaño con fines negativos, lo constituye la alta presencia de conductas prosociales que exhiben estos sujetos hacia los demás (Parkhurst y Asher, 1992, Hartup, 1983; Villanueva, 1996).

Por lo tanto, parece que existe una relación positiva entre ejecución del engaño y estatus sociométrico, y que efectivamente la tarea de engaño puede considerarse

como predictora de la competencia social de un niño de 4-5 años con sus iguales. Mitchell (1997) ya hablaba de la capacidad de engaño como una refinada y sofisticada habilidad que llevaría lejos en nuestra sociedad a aquel que la poseyera, mientras que Perner et al. (1994) la consideraban una importante habilidad para no convertirse en víctima dentro del contexto de los iguales.

En este sentido resulta curioso y apoya estos argumentos, el dato presentado por Premack y Woodruff (1978), sobre la ejecución de cuatro chimpancés en tareas de engaño comprensivo y engaño productivo. A pesar de reconocer la disparidad de los resultados, hay un dato que llama la atención: el único animal que no miente en ninguna de las condiciones (comprensión y producción del engaño), es un chimpancé socialmente aislado. Este resultado, unido a la escasa frecuencia del engaño en los grupos de primates, así como su aparición ligada a sujetos individuales, refuerza todavía más su carácter adaptativo, más que cognitivo, tal como plantea Martí (1997). Y al reforzar el carácter adaptativo del engaño, más clara aparece su relación con un criterio más de adaptación social: la popularidad en un grupo de iguales.

La siguiente subhipótesis planteada se refería a las dificultades que experimentarían los sujetos rechazados ante la comprensión de frases no literales, concretadas en la tarea de las historias extrañas. Los resultados obtenidos en este caso apoyan esta subhipótesis únicamente para el grupo de edad de 6 años, en el cual aparecen diferencias significativas entre grupos sociométricos en algunas de las historias extrañas. La razón de esto se debe a que la edad adecuada de resolución de las historias extrañas ha demostrado encontrarse en torno a los 6 años de edad (Happé, 1993; Leekam, 1991), por lo cual en edades anteriores las



historias resultan de difícil ejecución, siendo insensibles a posibles diferencias entre grupos.

Las historias de ironía y mentira piadosa presentaron diferencias significativas entre grupos sociométricos; en particular, el grupo de sujetos rechazados se destacaba por una peor ejecución en estas tareas, frente a los sujetos medios y populares. En cambio, en las tareas de mentira y frase hecha no se obtuvieron diferencias significativas, quizás debido a un posible "efecto de techo" en la resolución de estas tareas, tal como indicaban los porcentajes de acierto comentados en el estudio I. Happé (1994b) tampoco encontró ninguna diferencia entre un grupo de sujetos autistas y un grupo de sujetos control ante la figura de la frase hecha. La razón, según la autora puede ser que esta figura se aprende socialmente sin necesidad de implicar estados mentales, ya que se considera una expresión hecha, no modificable.

En cambio, en el caso de la ironía se requiere una metarrepresentación de segundo orden (un pensamiento sobre un pensamiento). Sperber y Wilson (1986) afirman que las ironías se refieren principalmente a un pensamiento atribuido, por ejemplo, cuando se emite una ironía, se hace referencia a un pensamiento y se expresa una actitud hacia él, en este caso, la de burla. La ironía sería la "utilización de palabras para expresar algo más que (en particular lo contrario de), el significado literal de la emisión (Happé, 1993, p. 109). Por lo tanto, la tarea de ironía presentaría problemas de interpretación a aquellos sujetos que cuenten únicamente con habilidades de comprensión de la mente de primer orden. En este caso, el alto nivel de dificultad de la ironía contribuiría a favorecer la aparición de diferencias en la ejecución.

Sin embargo, las diferencias de actuación encontradas en las tareas de ironía y mentira piadosa deben ser matizadas. En primer lugar, los resultados de la tarea de ironía pueden estar influidos por el hecho de que ésta era la única historia en la que se presentaba un contenido explícito de rechazo (un niño pedía a un grupo que le dejara jugar con ellos, y el grupo no se lo permitía, contestándole con una ironía). Por lo tanto, en este caso, no era posible saber si la mala actuación de los sujetos rechazados se debía a las demandas de la tarea en sí, o al "obstáculo emocional" que suponía para ellos el contenido adicional de rechazo.

En segundo lugar, la tarea de mentira piadosa (la "mentira blanca"), en la cual los sujetos rechazados también presentaban una peor ejecución que el resto de grupos sociométricos, es la única de las historias extrañas que contenía una motivación positiva, una orientación prosocial hacia el otro. Por lo tanto, quizás esta pobre actuación de los sujetos rechazados sea únicamente el reflejo de su falta de habilidades prosociales. Un dato que apoya esta hipótesis es el hecho de que la tarea de mentira piadosa era la única de las historias extrañas que presentaba diferencias significativas por un lado, entre los sujetos rechazados agresivos y los sujetos medios no agresivos, y por otro lado, entre los sujetos rechazados y medios, ambos sin conductas agresivas. Es decir, la aparición de conductas agresivas en el sujeto rechazado dificultaba todavía más su comprensión de la mentira piadosa.

La quinta subhipótesis predecía una pobre actuación de los sujetos rechazados en la tarea de comprensión de las emociones básicas de los demás. Contrariamente a lo esperado, no aparecieron diferencias significativas entre grupos sociométricos en la tarea emocional, en ninguno de los tres grupos de edad. Ni siquiera surgieron estas diferencias ante los distintos grupos de rechazados divididos en

función de su nivel de exhibición de conductas agresivas, lo cual está demostrado que contribuye a sesgar la percepción social del sujeto.

Por lo tanto, estos resultados, así como el hecho de que la tarea emocional y la creencia falsa (como factor y como puntuaciones individuales) no posean ningún valor predictivo sobre el estatus sociométrico, conducen a la no confirmación de esta subhipótesis. Sin embargo, numerosos estudios reflejan una pobre actuación de los sujetos rechazados ante este tipo de tareas que implican interpretación de pistas emocionales, emparejamiento de emociones, etc. (Goldman et al. 1980; Denham et al. 1990; Garner et al. 1994). La razón puede deberse, al igual que ocurría anteriormente con dos de las historias extrañas (mentira y frase hecha), a que esta tarea alcanza un efecto de techo en su resolución. Diversos estudios plantean su edad de resolución a partir de los 4 años de edad (Borke, 1971; Hadwin y Perner, 1991). Por lo tanto, para el rango de edad analizado en este estudio quizás hubiera sido más apropiado utilizar una tarea emocional que incorporara emociones secundarias (culpa, vergüenza, etc.), emociones contradictorias (Harris, 1983), o emociones fingidas (Harris et al. 1986), lo cual elevaría su nivel de dificultad.

La sexta y última subhipótesis de este estudio se refería a la posible aparición de sesgos en las respuestas de los sujetos rechazados, a la hora de interpretar las intenciones de los personajes de las tareas. Esta subhipótesis se ha visto corroborada, ya que los sesgos interpretativos de carácter no realista y hostil aparecieron en mayor medida en las respuestas de los sujetos rechazados ante las tareas de ironía y mentira piadosa. Este resultado vendría a apoyar anteriores estudios sobre sesgos atribucionales en los sujetos rechazados, provenientes del modelo del déficit individual del sujeto rechazado (Dodge y Feldman, 1990).

Estudios como los de Dodge et al. (1984), Dodge (1980), o Crick y Dodge (1994), plantean este tipo de sesgos interpretativos que tienen lugar durante el procesamiento de la información social, especialmente en los sujetos rechazados agresivos. Un enfoque más contextual plantea que estos sesgos provienen de experiencias previas del niño en ambientes negativos y hostiles, que le llevan a desarrollar esquemas interpretativos sesgados de las situaciones sociales (McKeough, Yates y Marini, 1994), en una especie de mecanismo de defensa adaptativo frente a los demás.

En este sentido, cabe destacar que los resultados muestran no sólo los clásicos sesgos hostiles propios de los sujetos rechazados agresivos, sino algo mucho más interesante: sesgos que hemos denominado no realistas, ya que tienden a "suavizar" y a hacer más amable una situación negativa. El mejor ejemplo ocurre en el caso de la tarea de ironía. Esta es la única tarea en la que se ha utilizado una situación de rechazo explícita para contextualizar la figura de la ironía: un grupo no deja jugar a un niño. En este caso, el sesgo no realista sería el interpretar una intención contraria a la real: "sí que quieren que juegue el niño". Este tipo de sesgo no es del mismo carácter que el sesgo hostil, que transforma una intención neutra o prosocial en negativa. En el sesgo no realista se transforma una intención negativa en una intención positiva, buscando suavizar el efecto emocional que produce esta intención negativa.

Quizás, como ocurría en el caso de la variable autoconcepto, sea importante diferenciar los distintos subtipos de rechazados en cuanto a los sesgos interpretativos que pudieran estar procesando cada uno de ellos. Por lo tanto, podría hipotetizarse que los sujetos rechazados agresivos mayoritariamente presentarían sesgos hostiles ante la interpretación de situaciones sociales,

mientras que los sujetos rechazados aislados podrían presentar sesgos no realistas, orientados a frenar el impacto emocional negativo. En ambos casos, sería la respuesta diferencial ante situaciones sociales diarias de rechazo, agresividad, engaño, etc. por parte de los demás. Sin embargo, este tipo de respuesta sesgada ante las intenciones de los demás llevaría a un círculo vicioso de inadaptación social del sujeto rechazado.

## **CAPÍTULO VII**

### **ESTUDIO III: ANÁLISIS DE FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ACTUACIÓN DE LOS SUJETOS RECHAZADOS**

#### 7. 1. Objetivos e hipótesis

Este estudio, iniciado a partir de los resultados del estudio II, tiene como objetivo comprobar las hipótesis surgidas, analizando los posibles aspectos que pudieran estar influyendo en la aparente actuación negativa de los sujetos rechazados en ciertas tareas de comprensión de la mente. En este sentido, se trataba de mejorar la selección de las tareas administradas, eliminando problemas metodológicos. En primer lugar, la ausencia de un mayor número de diferencias entre grupos sociométricos ante la actuación en tareas de comprensión de la mente (tal como predecían las hipótesis), podría deberse al hecho de que algunas de estas tareas presentaban unas tasas de resolución correcta muy altas, indicando posibles "efectos de techo" en las tareas de emoción, mentira y frase hecha. Considerando este hecho y que los sujetos presentaban un año más de edad cronológica, en este estudio se administró una tarea de comprensión de la mente tradicionalmente considerada con un mayor nivel de demanda: la comprensión de la creencia falsa de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985).

En segundo lugar, únicamente se encontró una actuación más baja de los sujetos rechazados en las tareas de ironía y mentira piadosa, lo cual sin embargo, no ayudaba a extraer ninguna conclusión, dado el contenido explícito de rechazo entre iguales que se encontraba presente en la tarea de ironía. Para paliar este hecho, en este estudio se presentaron a los sujetos dos nuevas tareas de ironía y dos nuevas tareas de mentira piadosa. En ambos casos, una de las tareas poseía

un contenido neutro, mientras que la otra tarea presentaba un contenido explícito de rechazo. Se pretendía comparar la ejecución de los sujetos rechazados en ambos tipos de tareas: con contenido de rechazo o sin él, averiguando por tanto el carácter facilitador o inhibidor de este tipo de contenidos tan cercanos a la experiencia del niño. En la base de estos factores influyentes en la ejecución del niño, se encontraban las teorías de la simulación y la experiencia para la comprensión de los fenómenos mentales (Harris, 1991; Johnson, 1988).

Si el efecto de este contenido de rechazo fuera inhibidor, las puntuaciones de los sujetos rechazados serían significativamente más bajas que las presentadas por sus compañeros populares y medios. La justificación para esta predicción se basaba en que el recuerdo de experiencias propias negativas con el grupo de iguales, representaría una especie de distractor u “obstáculo emocional”, que haría disminuir su ejecución únicamente al grupo sociométrico de rechazados, que mayor familiaridad presenta con estas situaciones.

Si por el contrario, el efecto del contenido fuera facilitador, y ya que el niño comprende la conducta humana a través de su propia experiencia, el niño rechazado presentaría una mayor ventaja (por delante del resto de grupos sociométricos), ante situaciones tan familiares y frecuentes para él/ella. Se trataría de la puesta en marcha del mecanismo de identificación, tal como plantea Rivière et al. (1994), según el cual, cuanto más cercano a nivel emocional esté el niño al personaje cuya acción ha de predecir, con más facilidad imaginará sus creencias e intenciones. A continuación se ofrecen las hipótesis específicas.

*7. 1. 1. Hipótesis sobre los factores que pudieran estar afectando la actuación de los sujetos rechazados en las tareas de comprensión de la mente*

1. Respecto a las historias extrañas, y en el caso de que los contenidos explícitos de rechazo actúen como un factor de dificultad añadido a las tareas de comprensión de la mente, los sujetos rechazados presentarán puntuaciones significativamente más bajas únicamente en estas tareas que presenten un contenido explícito de rechazo.

2. Respecto a las historias extrañas, y en el caso de que los contenidos explícitos de rechazo actúen como un factor facilitador para la resolución de las tareas, los sujetos rechazados presentarán puntuaciones significativamente más altas únicamente en estas tareas que presenten un contenido explícito de rechazo.

3. En el caso de que la ejecución de los sujetos rechazados en tareas anteriores se hallara encubierta por posibles "efectos de techo", podrán surgir diferencias significativas entre sujetos rechazados y el resto de grupos sociométricos, ante una tarea con mayores demandas, la tarea de creencia falsa de segundo orden.

4. Se espera de nuevo que exista una mayor proporción de sesgos interpretativos de las intenciones de los personajes de las tareas, en las respuestas de los sujetos rechazados, frente a los sujetos populares y medios.

## 7. 2. Descripción de la muestra

La muestra de este tercer estudio es la muestra utilizada en el estudio I y II, pero evaluada un año después de la primera administración de las pruebas. Por lo tanto, la media de edad era ahora de 6 años, 8 meses, con un rango que abarcaba



desde los 5.02 hasta los 8.04. Los sujetos se encontraban cursando Educación Infantil P5, 1º y 2º de Primaria. La mortalidad de esta población fue de 3 sujetos (2 pertenecientes al grupo de 5 años, y 1 perteneciente al grupo de 7 años), de género masculino, todos ellos con estatus sociométrico de rechazado, que habían cambiado de colegio y de ciudad. Por lo tanto, la muestra era ahora de 307 sujetos, a los que se administró el cuestionario sociométrico, y se asignó a las categorías de rechazado (N = 27), popular (N = 26) y medio (N = 42), constituyéndose una muestra final de 95 sujetos. La distribución por género era la siguiente: el grupo de rechazados estaba compuesto por 25 chicos frente a 2 chicas, el grupo de sujetos medios por 16 chicos frente a 26 chicas, y el grupo de sujetos populares por 11 chicos frente a 15 chicas.

### 7.3. Instrumentos

#### *Cuestionario sociométrico de nominaciones directas*

La administración se realizó tal como se ha comentado en el estudio I. Tras la asignación de todos los sujetos a una categoría sociométrica, se obtuvo la variable estatus 2 (estatus sociométrico un año después).

#### *Tarea de la creencia falsa de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985).*

Esta tarea se representaba a través de muñecos y elementos decorativos, en un estilo narrativo directo:

"Juan y María están en el parque. De repente viene una furgoneta que vende helados, y Juan quiere comprar uno pero se ha dejado el dinero en casa. Antes de comprar el helado tendrá que ir a casa a conseguir el dinero. El heladero le dice a Juan: "No te preocupes, estaré en el parque todo el día. Así que puedes

ir a por el dinero y volver y comprar tu helado. Todavía estaré aquí". Juan se va a su casa a por el dinero. Pero mientras, el heladero cambia de idea. Ha decidido que no va a estar en el parque toda la tarde, se irá a vender al lado de la iglesia. Por eso le dice a María: "No estaré en el parque como os dije, sino que estaré en la iglesia".

Pregunta de comprobación 1: ¿Oyó Juan al heladero hablar con María?

Por la tarde, María vuelve a casa y el heladero se va hacia la iglesia. Pero por el camino, el heladero se encuentra a Juan. Así que le dice: "He cambiado de idea, no estaré en el parque, voy a vender helados al lado de la iglesia esta tarde". El heladero conduce su furgoneta hasta la iglesia".

Pregunta de comprobación 2: ¿Oyó María al heladero hablando con Juan?

Por la tarde, María va a casa de Juan y llama a su puerta. La madre de Juan sale y le dice: "Lo siento María, Juan se ha ido a comprar un helado".

Pregunta de creencia: ¿Dónde cree María que Juan ha ido a comprar un helado?

Pregunta de justificación: ¿Por qué cree eso María?

Las respuestas a estas dos últimas preguntas se codificaron en una puntuación global que podía ser: 0 (error)/1 (acierto).

*Historias extrañas (Happé, 1994b)*

*Ironía (con contenido de rechazo entre iguales):*

Un grupo de niños está jugando a la pelota, mientras otro niño les mira. Finalmente, el niño que estaba mirando, se acerca y les pregunta: "¿Me dejais jugar a la pelota?". Uno de los niños del grupo responde: "Si, claro, cuando acabes de dar un millón de vueltas al patio".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

*Ironía (sin contenido de rechazo entre iguales):*

Un niño está barriendo la clase, con una escoba y un recogedor. Aparece a su lado otro niño, que se está comiendo el bocadillo del almuerzo, y que tira todos los papeles que envuelven al bocadillo al suelo. El niño que está barriendo, lo mira y le dice: "Vaya, muchas gracias por ayudarme".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

*Mentira piadosa (con contenido de rechazo entre iguales):*

Dentro de la clase, un niño le dice a otro niño: "Me voy al patio a jugar al pañuelito". Cuando sale, se encuentra a los que están jugando al pañuelito, y les dice: "¿Puedo jugar?". Y uno de ellos le dice: "No, tú no juegas". Cuando el niño vuelve dentro, a la clase, el otro niño le pregunta: "¿No ibas a jugar al pañuelito?". Y él contesta: "Si, pero es que no les he encontrado".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

*Mentira piadosa (sin contenido de rechazo entre iguales):*

Un niño está mirando un dibujo que está colgado en la pared de la clase, y piensa: "¡Qué dibujo más feo!". De repente, entra un amigo suyo de la clase, y señalando ese dibujo, le pregunta: "¿Te gusta el dibujo que he hecho?". Entonces, el niño contesta: "¡Ah, sí!, es muy bonito".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

La codificación de las respuestas se realizó de la misma forma que en el estudio II: desde una puntuación máxima de 3 puntos (reconocimiento de la "no veracidad" y de la intención correcta), hasta una puntuación mínima de 0 (ausencia de reconocimiento de la "no veracidad" ni de la intención). Como en el estudio II, se realizó un análisis de la fiabilidad interjueces, (todos ellos psicólogos/as) obteniéndose de nuevo coeficientes kappa que mostraban un buen acuerdo: .74 para la ironía con contenido de rechazo, .89 para la ironía sin contenido de rechazo, .91 para la mentira piadosa con contenido de rechazo, y .85 para la mentira piadosa sin contenido de rechazo.

#### 7. 4. Procedimiento

Las tareas experimentales del estudio III se administraron igualmente de forma individual a cada niño y en horario escolar, un año después de la primera administración de las pruebas en el estudio I. El orden de administración de las pruebas fue el siguiente: cuestionario sociométrico en primer lugar, y a continuación, las historias extrañas (en presentación contrabalanceada), y la tarea de la creencia falsa de segundo orden, presentadas ambas de forma aleatoria.

La administración del cuestionario sociométrico III arrojó los siguientes resultados. 27 sujetos fueron asignados a la categoría de rechazados (frente a los 35 detectados en el estudio anterior), 42 sujetos a la categoría de medios (frente a los 36 sujetos medios del estudio anterior), y 26 sujetos a la categoría de populares (frente a los 34 sujetos del estudio anterior). La disminución numérica observada en las categorías de sujetos rechazados y populares se debe a la mortalidad de la muestra por un lado, y al hecho de que algunos de los sujetos fueron asignados a categorías sociométricas no incluidas en este trabajo. Por ejemplo, varios sujetos populares y alguno rechazado pasaron a la categoría de controvertidos, mientras que varios de los sujetos rechazados pasaron a las categorías de ignorados y medios. Estas nuevas categorías, controvertido e ignorado, no se tuvieron en cuenta a la hora de realizar los análisis de comparación de la ejecución de los distintos grupos sociométricos.

## 7. 5. Resultados

### *7. 5. 1. Estabilidad del estatus sociométrico*

En primer lugar, cabe comentar los porcentajes de rechazo encontrados en esta ocasión, los cuales fueron más elevados que en el estudio anterior. En concreto, a los 5 años de edad se halló un 14 % de porcentaje medio en todas las clases, a los 6 años un 30 %, y a los 7 años un 25.5 %. Como puede comprobarse, de los 5 a los 6 años se duplica el número de sujetos que son rechazados por sus iguales, manteniéndose así en el grupo de 7 años.

A continuación se comenta la estabilidad de las tres categorías sociométricas en el intervalo de un año académico. La comparación de los datos sociométricos del

primer año (estatus 1) con los nuevos datos sociométricos (estatus 2), se llevó a cabo a través del índice de concordancia kappa. En primer lugar, se quiso comprobar la estabilidad general del estatus sociométrico, es decir, cuales eran las posibilidades de que un niño permaneciera en la misma categoría sociométrica tras un año, independientemente de cuál fuera la categoría. Para esto, se hallaron los índices kappa globales para todas las categorías sociométricas, en los tres grupos de edad (ver tabla 36). Posteriormente, se analizó la posibilidad específica de permanecer en la categoría de rechazado, medio o popular. Para esto se hallaron los índices específicos de acuerdo entre el estatus 1 y el estatus 2 para cada una de las categorías sociométricas (tabla 37).

En el caso de la concordancia global, sin especificar la categoría sociométrica, los coeficientes kappa aumentan progresivamente con la edad cronológica. A los 5 años, el acuerdo es muy bajo, existiendo escasa estabilidad en la asignación de los sujetos a las distintas categorías sociométricas. A los 6 años, el acuerdo es ya moderado, llegando a muy alto a los 7 años (2° Primaria), en donde puede decirse que la asignación de los sujetos a las categorías sociométricas se convierte en un aspecto muy estable.

Tabla 36: Índices kappa globales para los tres grupos de edad.

	Estatus 1 - Estatus 2
5 años	0.19
6 años	0.52
7 años	0.82

Si pasamos a considerar la estabilidad de las distintas categorías, puede observarse en primer lugar que, en todos los casos, la estabilidad aumenta con la edad. En segundo lugar, la categoría sociométrica que mayor acuerdo obtiene entre el estatus 1 y el estatus 2, es la de rechazado. Ya en el grupo de 5 años presenta una estabilidad moderada (0.47), llegando a una estabilidad casi total con un coeficiente cercano al 1 (0.94) en el grupo de los 7 años de edad. Las categorías de sujeto medio y popular, por el contrario, presentan un bajo acuerdo a los 5 y 6 años de edad, llegando a unos buenos coeficientes de acuerdo a los 7 años.

Tabla 37: Índices kappa específicos por categoría sociométrica para los tres grupos de edad.

	Rechazados Estatus 1-2	Medios Estatus 1-2	Populares Estatus 1-2
5 años	0.47	0.06	0.24
6 años	0.74	0.46	0.35
7 años	0.94	0.72	0.69

*7. 5. 2. Actuación general de la muestra en las nuevas tareas de comprensión de la mente*

En las tablas 38 y 39, pueden observarse los porcentajes de respuesta específicos para cada uno de los niveles de ejecución de la creencia falsa de segundo orden y las nuevas historias extrañas, en todos los grupos de edad. Respecto a la tarea de creencia falsa, la actuación de los niños de 5 y 6 años se encuentra mayoritariamente marcada por el error (85 % y 72 %, respectivamente).

Únicamente a los 7 años, la mitad de los niños comienzan a resolver con éxito esta tarea de orden superior.

Tablas 38: Porcentajes de respuestas de los tres grupos de edad para la tarea de creencia falsa de segundo orden.

	<b>5 AÑOS</b> <b>N = 20</b>	<b>6 AÑOS</b> <b>N = 36</b>	<b>7 AÑOS</b> <b>N = 46</b>
<b>Creencia falsa 2º orden</b>			
Acierto	15	28	50
Error	85	72	50

Refiriéndonos ahora a la actuación ante las nuevas historias extrañas (tabla 39), puede observarse que las tareas de ironía (ya sea con contenido de rechazo o sin contenido), presentan los porcentajes de reconocimiento de la intención correcta más bajos, en comparación con las tareas de mentira piadosa. A los 7 años, únicamente un 22 % y un 30 % de los niños comprenden perfectamente la ironía con y sin contenido de rechazo, respectivamente. Por el contrario, para la tarea de mentira piadosa con y sin contenido de rechazo se obtienen unos porcentajes de acierto máximo del 48 % y del 69 %, respectivamente.

Cabe destacar además, un alto porcentaje de sujetos de 5 años que entienden la tarea de ironía con contenido de rechazo, en un sentido completamente literal (40 %), resultado que no aparece en el resto de tareas. No obstante, si en ambas tareas, ironía y mentira piadosa, se suman los porcentajes de máxima resolución, y los porcentajes del segundo nivel de resolución correcta (reconocimiento de la intención correcta y reconocimiento de cierta intención), se observa que estos



porcentajes son similares en ambas tareas. La mayor diferencia reside en la distribución de los sujetos entre los niveles de resolución: mientras para la ironía los sujetos se distribuyen entre el último y el penúltimo nivel de acierto, en la mentira piadosa existe mayor dispersión de los sujetos

Tabla 39: Porcentajes de respuestas de los tres grupos de edad para las historias extrañas con y sin contenido de rechazo.

	<b>5 AÑOS</b> <b>N = 20</b>	<b>6 AÑOS</b> <b>N = 36</b>	<b>7 AÑOS</b> <b>N = 46</b>
<b>Ironía (contenido de rechazo)</b>			
Significado literal	40	14	----
Reconoc. “no veracidad”	----	----	----
Reconoc. de cierta intención	50	67	78
Reconoc. intención correcta	10	19	22
<b>Ironía (sin contenido de rechazo)</b>			
Significado literal	----	3	----
Reconoc. “no veracidad”	18	3	9
Reconoc. de cierta intención	45	64	61
Reconoc. intención correcta	27	30	30
<b>Mentira p. (contenido de rechazo)</b>			
Significado literal	----	3	4
Reconoc. “no veracidad”	15	30	17
Reconoc. de cierta intención	55	42	30
Reconoc. intención correcta	30	25	48

<b>Mentira p.(sin contenido de rechazo)</b>			
Significado literal	5	5	----
Reconoc. “no veracidad”	20	14	4
Reconoc. de cierta intención	35	39	26
Reconoc. intención correcta	40	42	69

*7. 5. 3. Factores que pudieran estar afectando la actuación de los sujetos rechazados en las tareas de comprensión de la mente*

Previamente a analizar la actuación concreta de cada uno de los grupos sociométricos en las tareas de comprensión de la mente, se quiso conocer el valor predictivo de estas tareas sobre el criterio general de adaptación social que nos ocupa: el estatus sociométrico. Por lo tanto, se procedió a poner en relación el estatus sociométrico 2, tanto con las tareas administradas en el estudio II, como con las nuevas tareas de este estudio (III).

En primer lugar, se quiso comprobar si la ejecución de las tareas de comprensión de la mente (administradas en el estudio II), podía predecir cual sería el estatus sociométrico de un niño un año después (estudio III). Para esto, se realizó un análisis de regresión lineal estandard que contaba con el estatus 2 como variable dependiente, y con las tareas de comprensión de la mente agrupadas en los dos factores surgidos en el estudio anterior. El primer factor constaba de las tareas que implicaban una intención explícita (engaño, ironía, mentira, mentira piadosa y frase hecha), y el segundo factor de las tareas de emoción y creencia falsa. Los resultados de este análisis de regresión mostraron que la varianza explicada por ambos factores resultaba significativa ( $F = 4.91$ ,  $p = .009$ ). Nuevamente se

comprobó como el factor 1 (tareas con intención explícita), era el que presentaba el mayor poder predictivo sobre el estatus sociométrico, incluso en un período de un año (tabla 40). Es decir, que la actuación del sujeto en este tipo de tareas podía predecir su adaptación futura.

Tabla 40: Análisis de regresión lineal estándar de los factores 1 y 2 con el estatus sociométrico 2.

	B	T	Significación T
Factor 1	0.21	2.82	.005
Factor 2	0.05	0.74	.452
Constante	0.98	13.23	.000
R square = 0.09			

Ante estos resultados, se pasó a comprobar qué tareas específicas estaban contribuyendo a otorgar un valor predictivo significativo al factor 1. Con este fin, se realizó un nuevo análisis de regresión lineal estándar, esta vez incluyendo como variables independientes las puntuaciones individuales conseguidas en las tareas de engaño, ironía, mentira, mentira piadosa y frase hecha (ver tabla 41).

Tabla 41: Análisis de regresión lineal estándar de las tareas del factor 1 con el estatus sociométrico 2.

	B	T	Significación T
Ironía	0.12	1.12	.262
Mentira	-0.20	-1.71	.089
Mentira piadosa	0.21	2.78	.006
Frase hecha	0.06	0.77	.438
Engaño	0.09	1.53	.129
Constante	0.47	1.38	.168
R square = 0.18			

De nuevo, la varianza explicada por las tareas resultó altamente significativa ( $F = 3.91$ ,  $p = .002$ ), mientras los valores de la T indicaban que la tarea con poder predictivo significativo en la ecuación era la mentira piadosa. Por su parte, en la tarea de mentira se apreció una tendencia hacia la significación (tabla 41). Los resultados mostraban por tanto, que el componente con mayor poder predictivo sobre el estatus en esta edad, entre las tareas con intención explícita, era la comprensión de la mentira piadosa.

En segundo lugar, se analizó la relación entre las nuevas tareas de comprensión de la mente de este estudio y el estatus sociométrico 2. Por lo tanto, de nuevo la variable dependiente era el estatus sociométrico, mientras que las variables independientes eran esta vez la tarea de creencia falsa de segundo orden, la mentira piadosa con y sin contenido de rechazo, y la ironía con y sin contenido de rechazo. El análisis de regresión lineal realizado presentó los siguientes resultados (tabla 42).

Tabla 42: Análisis de regresión lineal estándar de las nuevas tareas del estudio III con el estatus sociométrico 2.

	B	T	Significación T
Mentira p. con	0.11	1.23	.22
Mentira p. sin	0.16	1.57	.11
Ironía con	-0.06	-0.75	.45
Ironía sin	0.19	1.47	.14
Creencia 2º orden	0.17	0.96	.33
Constante	-0.03	-0.06	.94
R square = 0.11			

La varianza que explicaban las variables independientes resultó significativa ( $F = 2.42$ ,  $p = .04$ ). Sin embargo, al analizar los valores de la T puede observarse que ninguna de las nuevas tareas de comprensión de la mente presentaba un poder predictivo significativo. Es decir, ninguna tarea por sí sola resultaba lo suficientemente fuerte para predecir el estatus sociométrico, aunque sí que lo hiciera la combinación de todas ellas.

A continuación se presentan los resultados específicos sobre la ejecución de los grupos sociométricos en las nuevas tareas. Estos se ofrecen para cada uno de los grupos de edad (5, 6 y 7 años), siendo el criterio sociométrico el estatus 2 (obtenido en este estudio). Como puede comprobarse en las tablas 43 y 44, el test U de Mann-Whitney no arrojó diferencias significativas entre categorías sociométricas, en los grupos de 5 y 6 años, para ninguna de las tareas. La

actuación en las nuevas tareas de comprensión de la mente no discriminaba a los sujetos rechazados de los populares y medios.

Tabla 43: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las tareas de comprensión de la mente de las categorías sociométricas de 5 años de edad.

	RECHAZ N = 4 (1)	MEDIOS N = 9 (2)	POPUL N = 4 (3)	P 1-2	P 1-3	P 2-3
Creencia 2ºorden	0.0 (0.0)	0.11 (0.33)	0.25 (0.50)	0.82	0.68	0.71
Ironía con	1.75 (1.25)	1.11 (1.05)	1.25 (1.50)	0.41	0.68	0.82
Ironía sin	1.75 (0.95)	2.11 (0.78)	2.50 (0.57)	0.50	0.34	0.50
Mentira p. con	2.25 (0.95)	1.88 (0.60)	2.50 (0.57)	0.50	0.88	0.19
Mentira p. sin	2.00 (0.81)	2.11 (1.05)	2.25 (0.95)	0.71	0.68	0.93

Tabla 44: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las tareas de comprensión de la mente de las categorías sociométricas de 6 años de edad.

	RECHAZ N = 11 (1)	MEDIOS N = 15 (2)	POPUL N = 9 (3)	P 1-2	P 1-3	P 2-3
Creencia 2ºorden	0.18 (0.40)	0.40 (0.50)	0.22 (0.44)	0.35	0.88	0.48
Ironía con	1.81 (0.98)	1.93 (0.88)	2.0 (0.86)	0.83	0.76	0.90
Ironía sin	2.36 (0.50)	2.46 (0.51)	2.44 (0.52)	0.68	0.76	0.95
Mentira p. con	2.09 (0.70)	1.93 (0.79)	1.88 (0.78)	0.64	0.60	0.90
Mentira p. sin	1.72 (1.10)	2.33 (0.72)	2.33 (0.70)	0.18	0.26	1.0

En el grupo de 7 años donde se encuentran las únicas diferencias significativas. En primer lugar, existen diferencias entre sujetos rechazados y medios, y entre sujetos rechazados y populares, en la tarea de creencia falsa de 2º orden, mostrando los sujetos rechazados las puntuaciones más bajas. En segundo lugar, los sujetos rechazados también destacaban significativamente por una peor comprensión de la mentira piadosa, ya fuera con o sin contenido de rechazo, frente a los sujetos populares y medios (tabla 45). Aunque en la mayoría de los casos se trataba de tendencias hacia la significación, destaca la significación estadística alcanzada por la comparación entre sujetos rechazados y populares ( $U = 38$ ,  $p = .02$ ), en la tarea de mentira piadosa con contenido de rechazo. En el resto de tareas no aparecía ningún tipo de diferencia entre grupos sociométricos.

Tabla 45: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las tareas de comprensión de la mente de las categorías sociométricas de 7 años de edad.

	RECHAZ N = 12 (1)	MEDIOS N = 18 (2)	POPUL N = 13 (3)	P 1-2	P 1-3	P 2-3
Creencia 2º orden	0.16 (0.38)	0.61 (0.50)	0.69 (0.48)	<b>0.04</b>	<b>0.02</b>	0.70
Ironía con	2.25 (0.45)	2.27 (0.46)	2.15 (0.37)	0.91	0.68	0.56
Ironía sin	2.16 (0.57)	2.38 (0.60)	2.46 (0.51)	0.36	0.29	0.82
Mentira p. con	1.58 (1.08)	2.27 (0.75)	2.53 (0.66)	<b>0.08</b>	<b>0.02</b>	0.37
Mentira p. sin	2.33 (0.65)	2.77 (0.42)	2.76 (0.59)	<b>0.08</b>	<b>0.09</b>	0.82

Una vez analizada la comparación entre grupos sociométricos y las nuevas tareas administradas, queda por conocer cual es la actuación de la población de sujetos

rechazados frente a ambos tipos de tareas (con y sin contenido explícito de rechazo). La comparación entre tareas, únicamente en la población de sujetos rechazados, se llevó a cabo a través de la prueba T (ver tabla 46).

Tabla 46: Comparación de medias (prueba T) entre ironía con (IC) y sin contenido de rechazo (IS), para los sujetos rechazados.

	IC	IS	T	GL	P
5 años	1.75 (1.2)	1.75 (0.9)	0.0	3	1.0
6 años	1.81 (0.9)	2.36 (0.5)	-1.75	10	0.11
7 años	2.25 (0.4)	2.16 (0.5)	0.56	11	0.58

Como puede comprobarse en la tabla 46, la ejecución de la tarea de ironía con y sin contenido de rechazo no presentaba ninguna diferencia significativa en ninguno de los grupos de edad. Es decir, los sujetos rechazados presentaban medias de resolución similares en ambas tareas, tanto si incluían contenido explícito de rechazo, como si no lo incluían.

En cambio, respecto a la comprensión de la mentira piadosa con o sin contenido de rechazo (ver tabla 47), apareció una única diferencia significativa, en el grupo de 7 años. Los sujetos rechazados presentaban una mejor ejecución de la mentira piadosa sin contenido de rechazo y una peor ejecución cuando la misma tarea incluía un contenido de rechazo. Este resultado podría estar apoyando la posible interferencia de los contenidos explícitos de rechazo en la ejecución de los niños rechazados por sus iguales, sin embargo, se trata de una tendencia estadística no generalizada a otras tareas o grupos de edad.



Tabla 47: Comparación de medias (prueba T) entre mentira piadosa con (MPC) y sin contenido de rechazo (MPS), para los sujetos rechazados.

	MPC	MPS	T	GL	P
5 años	2.25 (0.9)	2.0 (0.8)	0.52	3	0.63
6 años	2.09 (0.7)	1.72 (1.1)	1.00	10	0.34
7 años	1.58 (1.08)	2.33 (0.6)	-1.91	11	0.08

#### 7. 5. 4. Análisis de sesgos socio-cognitivos presentes en las nuevas tareas

Por último, en las nuevas tareas también se analizó la presencia de sesgos de interpretación de las intenciones de los personajes de las tareas. De nuevo, la tarea de creencia falsa de segundo orden provocó explicaciones muy sencillas y ningún tipo de sesgo interpretativo. Por lo tanto, en la tabla 48 y 49, se proporcionan los sesgos concretos que aparecieron en las tareas de ironía y mentira piadosa, con y sin contenido de rechazo. Al igual que en el estudio anterior, se contabilizaron tanto los sesgos hostiles que tendían a crear un efecto de halo negativo en torno a la persona, a partir de una única conducta negativa: “porque es tonto”; como los sesgos no realistas, que tergiversaban el sentido negativo de la intención, por ejemplo, decir que el grupo sí deja jugar a un niño, cuando en realidad no quiere dejarle jugar.

Tabla 48: Sesgos interpretativos de los distintos grupos sociométricos observados en las respuestas a las tareas de ironía. (R = rechazado, M = medio, P = popular).

	<b>IRONÍA CON</b> <b>Intención correcta:</b> <b>no dejar jugar al</b> <b>niño.</b>	<b>IRONÍA SIN</b> <b>Intención correcta: hacer</b> <b>notar al niño que no ayuda.</b>	<b>Total</b>
R (27)	Sí le dejan jugar (3)	Porque es un mentiroso (2) Porque es un loco (1) Porque es un cara dura el que lo dice (1)	32 %
M (42)	Sí le dejan jugar (3) Porque es malo (4)	-----	32 %
P (26)	Sí le dejan jugar (5) Porque es malo (3)	-----	36 %

Como puede observarse en la tabla 48, en las tareas de ironía con y sin contenido de rechazo, todos los grupos sociométricos presentan un número similar de sesgos tanto hostiles (“mentiroso, malo”), como no realistas (“sí le dejan jugar”). En la tarea de ironía con contenido de rechazo, tanto rechazados como populares y medios tienden a suavizar este contenido tan explícito con el sesgo “sí le dejan jugar”, que niega la evidencia. En la tarea de ironía sin contenido de rechazo, cabe destacar en particular la ausencia de sesgos en los sujetos medios y populares, manteniéndose en cambio el número de sesgos hostiles sólo en los sujetos rechazados.

Tabla 49: Sesgos interpretativos de los distintos grupos sociométricos observados en las respuestas a las tareas de mentira piadosa.

	<b>MENTIRA PIADOSA CON Intención correcta: no enfrentar a su amigo con los otros.</b>	<b>MENTIRA PIADOSA SIN Intención correcta: que el amigo se pusiera contento.</b>	<b>Total</b>
R (27)	Porque es muy malo (6) Porque es mentiroso (2)	Porque no quiere ser su amigo (1) Porque es mentiroso (2) Porque se cree que es tonto (1)	63 %
M (42)	Porque es malo (1) Porque no es su amigo (1) Porque es un mentiroso (2)	Porque no es su amigo (2) Para hacerle rabiar (1)	37 %
P (42)	-----	-----	----

Aunque no existen diferencias entre grupos sociométricos para las tareas de ironía, sí aparecen en el caso de las tareas de mentira piadosa, con y sin contenido de rechazo (ver tabla 49). Esta tarea, conteniendo intenciones prosociales, es curiosamente la que elicitó sesgos hostiles en mayor número, sobre todo en los sujetos rechazados. Resulta destacable asimismo, la ausencia total de sesgos en el grupo de sujetos populares.

## 7. 6. Conclusiones

### 7. 6. 1. Estabilidad del estatus sociométrico

Uno de los primeros datos que resulta interesante destacar respecto a la variable estatus sociométrico es, por un lado, su alta incidencia en las clases, y por otro

lado, su alta estabilidad en el período de un año. En primer lugar, su alta incidencia queda reflejada en las tasas de rechazo encontradas en las clases: 14 % a los 5 años, 30 % a los 6 años y 25.5 % a los 7 años. El porcentaje de rechazo hallado en el grupo de 5 años se encuentra dentro del rango revisado en la bibliografía: 10-20 % (Coie y Dodge, 1983; García et al. 1990a, 1990b), mientras que los porcentajes de rechazo hallados en los grupos de 6 y 7 años exceden claramente este rango. Si en estudios anteriores observábamos la aparición del rechazo como tal hacia los 5 años de edad, en este caso se podría hablar de una consolidación y cronificación del rechazo en las edades de 6 y 7 años.

Los datos respecto a la alta estabilidad del rechazo apoyaban asimismo esta hipótesis. La estabilidad del estatus sociométrico en el período de un año aumentaba progresivamente con la edad, siendo muy baja a los 5 años (coeficiente kappa .19), y muy alta a los 6 y 7 años de edad (coeficiente kappa .52 y .82, respectivamente), mostrando coeficientes similares a los encontrados por Rubin y Daniels-Beirness (1983), y Denham et al. (1990). Respecto a la estabilidad de las categorías sociométricas en particular, apoyando estudios previos (Coie et al. 1982; Ollendick et al, 1991; Villanueva y Sorribes, 1997), los sujetos rechazados eran aquellos con mayor probabilidad de permanecer en la misma categoría, llegando a un coeficiente kappa de estabilidad casi perfecto, a los 7 años de edad. En este sentido, los datos apoyan la estabilidad y cronificación del rechazo en los primeros cursos de educación primaria.

En el último curso de educación infantil (5 años), en cambio, el rechazo se encuentra presente, pero no completamente establecido y cronificado. Es conocido que los porcentajes de estabilidad de las técnicas sociométricas dependen de diversos aspectos, por ejemplo, disminuyen a medida que se

incrementa el intervalo temporal entre cuestionarios, o a medida que disminuye la edad del niño, etc. En este caso concreto, contábamos con la variante introducida con el fin de mejorar la fiabilidad: la utilización de fotografías de los compañeros de la clase, pero, en contra de la fiabilidad, contábamos con aspectos como un intervalo temporal amplio y niños muy pequeños (5 años). En este sentido, la falta de estabilidad puede interpretarse como una menor fiabilidad de la técnica sociométrica en estas edades, o bien como una menor estabilidad de la estructura sociométrica existente en la mente del sujeto (Cillessen et al. 1992). Por lo tanto, la cuestión a plantearse sería la siguiente: ¿debe desecharse esta técnica sociométrica por falta de estabilidad cuando se aplica a niños pequeños? En principio, la técnica sociométrica puede presentar una inestabilidad en los resultados, pero quizás no se deba a características intrínsecas de las técnicas, sino a la naturaleza dinámica y cambiante del fenómeno del rechazo en estas edades. Es decir, en la escuela infantil (4 y 5 años), el rechazo entre iguales no se encuentra consolidado y bien definido, debido principalmente a que tampoco están internalizadas las normas, reglas sociales y prejuicios que influyen de forma grupal en el establecimiento de un estatus de rechazado. Sin embargo, a partir de la educación primaria se produce un salto cualitativo, todos los contextos vitales del niño (escuela, familia, barrio) le demandan una mayor internalización de reglas y normas sociales de conducta, con lo cual los sujetos que no siguen estas pautas pueden llegar a consolidar y cronificar un estatus de rechazado.

#### *7. 6. 2. Actuación general en las nuevas tareas de comprensión de la mente*

La actuación general de la muestra ante las nuevas tareas estuvo marcada principalmente por la ausencia de "efectos de techo" en la resolución, resolviendo las dificultades encontradas en el anterior estudio. En primer lugar, se comenta la

actuación ante la tarea de creencia falsa de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985). Los sujetos de 5 y 6 años presentaron altos porcentajes de error en esta tarea (85 % y 72 %, respectivamente), en cambio, la mitad de los sujetos de 7 años fueron capaces de resolver con éxito la tarea. Estos porcentajes corroboran los encontrados por los autores de la tarea a lo largo de seis experimentos: un 36-78 % de acierto a los 7 años, dependiendo del número de condiciones facilitadoras proporcionadas (ayudas de memoria, condición de desaparición de objeto o de simple cambio inesperado, etc.). Sin embargo, los autores también incluyen a los sujetos de 6 años como capaces de comprender creencias de segundo orden, con la ayuda de estas condiciones facilitadoras. Otras autoras extienden esta comprensión incluso a niños de 4 y 5 años, que resuelven tareas simplificadas de creencia de segundo orden (Leekam, 1993; Sullivan et al. 1994). En realidad, esta diversidad en la edad de comprensión de la creencia de segundo orden no hace más que acentuar las complicadas demandas tanto cognitivas (memoria operativa, procesos de inferencia), como lingüísticas (utilización de lenguaje recursivo) que exige esta tarea.

En segundo lugar, se comenta la actuación de la muestra ante las nuevas historias extrañas construidas: ironía y mentira piadosa, ambas con y sin contenido explícito de rechazo. Los mayores porcentajes de acierto máximo, tanto en la tarea de ironía como de mentira piadosa, oscilaban en un rango entre 22-69 %, a los 7 años. Los mayores porcentajes de acierto máximo en esta edad, eran por este orden, para ambas tareas de mentira piadosa, sin contenido de rechazo y con contenido de rechazo, y para las tareas de ironía, con contenido de rechazo y sin contenido de rechazo. Sin embargo, si se unifican ambos niveles máximos de resolución (reconocimiento de cierta intención y reconocimiento de la intención correcta), las pequeñas diferencias entre tareas tienden a desaparecer. Por lo tanto,

puede decirse que todas las tareas (independientemente del contenido de rechazo) se encuentran en un nivel de dificultad similar, con buenos niveles de resolución a los 6-7 años, tal como plantean los diversos estudios al respecto (Leekam, 1991; Andrews et al. 1988; Winner, 1988). Esta edad de comprensión de las figuras no literales coincide plenamente con la edad de comprensión de la creencia de segundo orden, comentada anteriormente, lo cual apoyaría la hipótesis de que la comprensión de estas figuras requiere no sólo la capacidad de atribuir conocimientos de segundo orden, sino también la capacidad de atribuir creencias de segundo orden (Happé, 1993; Leekam, 1991).

#### *7. 6. 3. Factores que pudieran estar afectando la actuación de los sujetos rechazados en las tareas de comprensión de la mente*

En un primer nivel más general, en este apartado se pretendía comprobar la posible relación predictora de las tareas de comprensión de la mente del estudio II (creencia falsa, engaño, emoción e historias extrañas), y el estatus sociométrico del sujeto un año después de la administración de las tareas. Como pudo comprobarse, el grupo de tareas con mayor nivel de dificultad, que implicaba una interpretación de la intención del personaje (historias extrañas y engaño) de nuevo apareció como el factor con mayor poder predictivo sobre el estatus sociométrico. Por su parte, las tareas de nivel más simple, en donde no se explicitaba un contexto intencional que lo dotara de mayor sentido (emoción y creencia falsa), no resultaron significativas para la predicción del estatus sociométrico. Con este resultado se corroboran los resultados hallados en el mismo sentido, en el estudio II, y por lo tanto, se plantea el gran papel que juegan las tareas contextualizadas, dotadas de sentido e intención, (como guía que explica la conducta humana), en la evaluación de la competencia social diaria en el grupo de iguales.

Resulta interesante comprobar como en algunos estudios la aparición de una intención explícita resulta ser un factor facilitador de la resolución de ciertas tareas mentalistas. En concreto, Núñez (1993) encontró que el hecho de atribuir malas intenciones al personaje de la clásica tarea de Wimmer y Perner (1983), cuando realiza el cambio de objeto, facilitaba la predicción de su conducta de búsqueda (“¿dónde buscará...?”), pero no la inferencia de sus creencias (“¿dónde cree X que está ...?”). En cambio, la atribución de buenas intenciones no parecía influir en ambos aspectos.

Ante estos resultados, la autora plantea que quizás los sujetos sean más sensibles a las intenciones engañosas, resultando estas situaciones con mayor saliencia cognitiva y social (dado su valor adaptativo). Pero lo más importante sería la hipótesis de que los contextos con intención negativa no implican necesariamente la inferencia de creencias (ya que no parecen facilitarla de forma selectiva). Es decir, que las situaciones de engaño sean más simples y menos costosas que la creencia, ya que se trata de una detección rápida de intenciones potencialmente dañinas, una especie de tarea de “detección de tramposos” (Núñez y Rivière, 1994).

Por lo tanto, los contextos intencionales (en particular de carácter negativo), podrían constituir el precursor de la comprensión de las creencias, y no las creencias el precursor de estas situaciones de engaño (como se plantea de forma mayoritaria). De esta forma, la intencionalidad desplazaría en cierta medida a las creencias como punto de partida del “verdadero” mentalismo, estando presente en las bases más primarias de la conducta humana. En este sentido, podría explicarse la relación predictora de la intención con respecto al estatus



sociométrico del sujeto. ¿Resulta la comprensión de la intención una capacidad básica y necesaria para la competencia social diaria, previa a la comprensión de las creencias? O por el contrario, ¿resulta la comprensión de la intención una capacidad posterior a la comprensión de creencias y deseos, y por lo tanto, una especie de “refinamiento” social, pero de todos modos necesario para la competencia social diaria? Podría decirse que la presencia de las historias extrañas en el grupo de tareas intencionales predictoras podría considerarse una especie de “refinamiento” social, al tratarse de figuras no literales con una frecuencia moderada de aparición en la vida diaria, en comparación con frases literales u otro tipo de figuras no literales más simples (por ejemplo, el símil, la metáfora, etc.).

Aunque no podemos dilucidar si la intención posee realmente un carácter de prerequisite o de consecuencia de la comprensión de las creencias, el aspecto que sí queda claro es su carácter funcional y adaptativo, apoyado aún más por su relación predictora con un criterio de adaptación social: el estatus sociométrico.

Resulta curioso, no obstante, que dentro de este conjunto de tareas intencionales, sea la mentira piadosa aquella con mayor poder predictivo sobre el estatus sociométrico. Los aspectos anteriormente comentados, sobre la saliencia cognitiva y social de los contextos intencionales negativos, podrían hacer pensar que sería una tarea con intención negativa (la ironía, la mentira), aquella con mayor poder predictivo en la ecuación de regresión. Sin embargo, la única tarea con intención positiva, la mentira piadosa, resulta ser central en la predicción del estatus, por delante del resto de tareas. Como ya se ha comentado, quizás este resultado se explique por características intrínsecas de las muestras de sujetos rechazados y populares. Las intenciones positivas expresadas en esta tarea

presentaban una fuerte asociación positiva con patrones conductuales prosociales (propios de sujetos populares), así como una asociación negativa con patrones conductuales agresivos (propios de rechazados agresivos). Asimismo, cabe recordar que los sesgos interpretativos de los sujetos rechazados analizados en el estudio II, tendían a convertir esta intención prosocial de la mentira piadosa, en una intención hostil y negativa. Por lo tanto, en este caso, quizás la tarea de mentira piadosa fuera la más adecuada para elicitación de diferencias entre sujetos con diferente estatus sociométrico.

Sin embargo, este resultado no se ve corroborado en el segundo análisis de regresión realizado incluyendo de nuevo el estatus 2, y esta vez, las nuevas tareas administradas en el segundo año: creencia de segundo orden, ironía con y sin contenido de rechazo, y mentira piadosa con y sin contenido de rechazo. A pesar de que la varianza explicada por todas ellas resultaba significativa, ninguna de las tareas destacaba por su contribución singular a la predicción del estatus. Hay que destacar, no obstante, que es la tarea de mentira piadosa sin contenido de rechazo la que está más próxima a la significación.

Pasando ahora a un análisis más específico, se examina la actuación concreta de las tres categorías sociométricas en las tareas de comprensión de la mente, en relación a los planteamientos expresados en las hipótesis. Principalmente se trataba de comparar la actuación de los grupos sociométricos ante tareas de figuras no literales, con y sin contenido de rechazo añadido.

La primera de las hipótesis planteaba un posible factor de dificultad añadido a las demandas de la tarea, en este contenido explícito de rechazo. La segunda de las hipótesis por el contrario, predecía que los contenidos de rechazo que

contextualizaban algunas de las tareas, podrían facilitar la resolución de los sujetos rechazados. La justificación de esta hipótesis proviene de planteamientos teóricos que defienden el papel de la experiencia y la simulación en la resolución de tareas de comprensión de la mente (Hobson, 1991; Harris, 1991).

Tras realizar los análisis pertinentes, se observó que no parecía existir un claro efecto del contenido de rechazo sobre la tarea, ya fuera facilitador o inhibidor. Por lo tanto, las dos hipótesis planteadas no se vieron confirmadas por los datos. En primer lugar, las comparaciones de rangos de medias entre grupos sociométricos (prueba U de Mann-Whitney), no ofrecieron diferencias significativas a los 5 y 6 años de edad. Es decir, tanto los sujetos rechazados como los populares y medios solucionaban de forma similar las tareas de ironía y mentira piadosa, independientemente de la inclusión de un contenido explícito de rechazo entre iguales. Los sujetos rechazados no parecían verse influidos, ni en sentido positivo ni en sentido negativo, por la familiaridad del contenido. Las pruebas T realizadas comparando únicamente la actuación de los sujetos rechazados en las tareas con contenido y las tareas sin contenido, tampoco ofrecieron unos resultados que apoyaran la existencia de efectos. Únicamente surgió una tendencia significativa ( $T = -1.91$ ;  $p = .08$ ), en la comparación entre mentira piadosa con y sin contenido, mostrando una mejor actuación de los sujetos ante la tarea de mentira piadosa sin contenido de rechazo.

En el grupo de 7 años, aparecen ciertas diferencias significativas entre grupos sociométricos, pero tampoco demuestran ninguna clase de efecto de los contenidos familiares. En cambio, lo que demuestran las diferencias o tendencias significativas en este grupo de edad, es una ejecución inferior del sujeto rechazado frente al resto de grupos sociométricos en ambas tareas de mentira

piadosa, con contenido y sin contenido de rechazo. Por lo tanto, puede decirse que, excluyendo posibles problemas metodológicos, los resultados no apoyan la existencia de un posible “bloqueo emocional” que inhiba la actuación de los sujetos rechazados en estas tareas; así como tampoco parecen apoyar los presupuestos teóricos de la simulación y la experiencia del niño, que predicen un efecto facilitador de los contenidos familiares para el niño.

Los escasos trabajos que posibilitan la aparición del mecanismo de identificación en las tareas de comprensión de la mente (Núñez y Rivière, 1991; Rivière et al. 1992), han obtenido resultados similares a los presentados aquí. Estos autores utilizaron diversas posibilidades de identificación con el personaje, haciendo coincidir la edad, el género, el nombre y el colegio del personaje con los datos del sujeto. Sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas entre la condición facilitadora (posibilidad de identificación), y la condición no facilitadora (imposibilidad de identificación). Los autores explican esta ausencia de diferencias afirmando que quizás este tipo de características personales resulten pobres a la hora de lograr una verdadera identificación, y proponen estudios que faciliten características más ricas, por ejemplo, afectivas o emocionales. En este caso, además de proporcionar la identificación por género, nuestra tarea ha facilitado la identificación precisamente a estos niveles afectivos y emocionales, proporcionando al sujeto rechazado la posibilidad de reflejarse en el personaje de las tareas de ironía y mentira piadosa con contenido de rechazo. No obstante, tampoco en este caso se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a la actuación.

Una objeción que podría hacerse al procedimiento seguido se basa en la heterogeneidad del grupo de sujetos rechazados. El mecanismo de identificación

podría no estar actuando en un subgrupo de rechazados con características especiales: los rechazados agresivos. Estos sujetos podrían no plantearse la identificación con el personaje rechazado de la tarea, debido a que ellos mismos no se perciben como rechazados. En esta línea, los rechazados agresivos presentan expectativas poco precisas y realistas sobre su competencia, mayor número de sesgos hostiles interpretativos (Dodge, 1980; Crick y Dodge, 1994), y niveles de autoconcepto no realistas y sobreestimados (Patterson et al. 1990). Por lo tanto, sus probabilidades de identificarse con el personaje rechazado serían muy lejanas, y con ello, muy lejana también la aparición de efectos de esta identificación.

A pesar de esto, los resultados parecen hablar de forma consistente, de una ausencia de efectos facilitadores o inhibidores de los contenidos de rechazo incluidos en las tareas, en la ejecución de los sujetos rechazados. Y por lo tanto, también están apoyando la ausencia de mecanismos de identificación, derivados de los planteamientos teóricos sobre el papel de la simulación y la experiencia en la construcción infantil de la mente.

La tercera hipótesis planteada en este estudio intentaba superar los efectos de resolución máxima encontrados en algunas tareas, en el estudio anterior. Se pretendía comprobar si la ausencia de diferencias significativas en la ejecución de las tareas de los tres grupos sociométricos se debía a la existencia real de un nivel similar de ejecución, o bien, a problemas metodológicos de selección de las tareas. Con este objetivo, se seleccionó la tarea de creencia falsa de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985), por considerarla con un nivel de dificultad apropiado para el rango de edad de 5-7 años. Respecto a esta tarea, se predecía que los sujetos rechazados presentarían mayores dificultades en su resolución,

que los sujetos populares y medios. Esta hipótesis no pudo confirmarse en los grupos de edad de 5 y 6 años, pero sí en el grupo de 7 años. Mientras que a los 5 y 6 años, tanto sujetos rechazados, como medios y populares ejecutaban de forma similar la tarea, a los 7 años los sujetos rechazados presentaban puntuaciones significativamente más bajas que sus compañeros. Es decir, las diferencias entre grupos sociométricos aparecían en el grupo de edad (7 años), en el cual se asume mayoritariamente la consecución de la comprensión de la creencia falsa de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985; Perner y Howes, 1992).

Estas creencias de segundo orden, que los sujetos rechazados no parecen comprender con la misma facilidad, presentan dos aspectos diferenciales con las creencias de primer orden, según Perner (1988). En primer lugar, ayudan a explicar las interacciones sociales más complejas y sofisticadas; y en segundo lugar, presentan un alto nivel de recursividad. Por lo tanto, parece ser que una mayor capacidad para comprender estos estados mentales se relaciona con una mayor capacidad de comprender la interacción social. Es decir, la comprensión de estos estados mentales de segundo orden resulta de gran ayuda en la interacción social diaria, pero también esta interacción social, si es adecuada y positiva, ayuda a comprender mejor estos estados mentales de orden superior.

Aparte de la calidad de la interacción social del sujeto, existe otro aspecto que resulta importante para la comprensión de estos estados mentales: el dominio de construcciones sintácticas poco corrientes, el lenguaje recursivo: “él cree que María piensa que ...”. De este aspecto lingüístico, además de otros aspectos cognitivos (como una excesiva carga en la memoria operativa), provienen la mayoría de las críticas que recibe esta tarea (Sullivan et al. 1994). En este estudio, se han mantenido las demandas originales de la tarea, sin incluir ayudas

de memoria ni simplificaciones narrativas. Quizás debido precisamente a este hecho ha sido posible que afloraran las diferencias entre grupos.

Por último, la cuarta hipótesis planteada tenía en cuenta la posible aparición de sesgos interpretativos en las respuestas de los sujetos rechazados. La predicción se decantaba por una mayor frecuencia de estos sesgos en los sujetos rechazados, tal como plantean numerosos estudios (Dodge et al. 1986; Dodge, 1983). A pesar de que las tareas proporcionadas no eran ambiguas o incompletas, los sujetos rechazados efectivamente presentaron un mayor número total de sesgos que sus compañeros, ratificando la hipótesis así como los resultados en el mismo sentido del estudio anterior. En esta ocasión, aparecieron también ambos tipos de sesgos, hostiles y no realistas. Lo que se pudo comprobar, en comparación con el estudio anterior, es la disminución de sesgos no realistas en los sujetos rechazados, frente al aumento de sesgos hostiles. Con el aumento de la edad cronológica, los sujetos rechazados parecen restringir los tipos de sesgos socio-cognitivos, a aquellos más hostiles y negativos, quizás debido principalmente a la consolidación y cronificación del rechazo con la edad.

Este tipo de sesgos también podría estar contribuyendo a la estabilidad y “auto-perpetuación” del rechazo entre iguales (Cillessen y Ferguson, 1989). Estos autores proponen que todos los sujetos poseen una “base de datos” sobre la percepción de la propia conducta y la de los demás, a través de la cual perpetúan el estatus sociométrico. Así, el sujeto rechazado tiende a interpretar, predecir, y recordar su propia conducta y la de los demás, de acuerdo con su “base de datos”, formada por experiencias negativas previas, sesgos, emociones negativas, etc. De esta forma, además de la contribución del grupo que rechaza al sujeto, hay que añadir el que el sujeto rechazado tiende a ser consistente con su “base de datos”,

con lo cual toda su conducta tenderá a confirmar sus expectativas y las de los demás. Este es un círculo difícil de romper, que se cronifica con la edad y con la acomodación a estos sesgos socio-cognitivos.



## **CAPÍTULO VIII**

### **CONCLUSIONES FINALES Y LIMITACIONES**

A lo largo de los tres estudios planteados, se ha pretendido analizar cuatro objetivos básicos en torno a la relación existente entre comprensión de la mente y rechazo entre iguales. Respecto a estos objetivos generales, se resumen a continuación las principales aportaciones y preguntas que han surgido de este trabajo.

El primer objetivo planteado era el de explorar la influencia de ciertas variables control en la comprensión de la mente. En este sentido se corroboró la gran influencia de las variables edad cronológica y cociente intelectual. El incremento de las capacidades mentalistas con la edad (reflejado en todas las tareas), apoyaba procesos graduales de adquisición de estas capacidades, descartando enfoques defensores del principio del “todo o nada”. Procesos graduales que no se detienen a los 7 años, con la adquisición de la creencia de segundo orden, sino que continúan e incluso mejoran a lo largo de la vida adulta y la vejez (Happé, Winner y Brownell, 1998).

Junto a la edad, la influencia de los cocientes intelectuales generales y verbales del sujeto en la resolución de las tareas se ha visto de nuevo apoyada por los datos. En algunos de los efectos encontrados, los altos niveles intelectuales compensaban desventajas en otras variables (por ejemplo, bajo autoconcepto), provocando que no disminuyera la ejecución de la tarea. En otros casos, los altos niveles potenciaban el efecto positivo de otras variables (por ejemplo, mayor edad cronológica, alto autoconcepto), aumentando la ejecución de la tarea. Los resultados confirmaban por tanto, la relación de interdependencia entre

comprensión de la mente e inteligencia. Esta relación quizás pueda ser explicada en base a que las tareas de comprensión de la mente se apoyan demasiado en las habilidades lingüísticas y cognitivas; o que quizás, realmente el desarrollo intelectual y el desarrollo mentalista transcurrirían paralelos, por ejemplo, a través de la representación.

No obstante cabría desglosar esta capacidad intelectual general, bajo el supuesto de que quizás diferentes tareas de comprensión de la mente requieren diferentes habilidades cognitivas y verbales. En esta línea, los resultados nos han mostrado la importancia de los aspectos manipulativos y ejecutivos en la tarea de engaño. La relación positiva de diversas subpruebas manipulativas de la escala WPPSI con la tarea de engaño, confirma la existencia del componente ejecutivo, de mayor dificultad que el componente mental, planteado por Russell et al. (1994). El requisito de ocultar información verdadera al tiempo que se ofrece información falsa, estaría relacionado con aspectos intelectuales manipulativos, y también con aspectos de memoria operativa, flexibilidad atencional y control de la inhibición (Hughes, 1998). Estos resultados estarían acentuando la importancia de los componentes no verbales de la inteligencia, como variables a tener en cuenta metodológicamente, en relación a ciertas tareas mentalistas como el engaño.

Además de las variables de edad y nivel intelectual, cuya influencia ya era ampliamente conocida, se ha examinado la influencia de variables no analizadas previamente en relación a la comprensión de la mente (por ejemplo, el autoconcepto), o variables que demandaban un mayor número de estudios, (por ejemplo, el género, o el número de hermanos, etc.).

La variable género ha presentado conexiones con algunas de las tareas de comprensión de la mente (engaño y mentira piadosa), siempre a favor de los sujetos de género femenino. En esta línea, escasos estudios han podido encontrar un efecto directo y claro del género sobre una gran mayoría de tareas de comprensión de la mente (Núñez y Rivière, 1991; Smith et al. 1998).

La relación del autoconcepto del sujeto con la comprensión de la mente resulta clara y directa. Los sujetos con altos niveles de autoconcepto comprenden mejor las creencias, emociones e intenciones de los demás. Este tipo de variable, de carácter cognitivo social, construida a partir de la interacción con los agentes socializadores (padres, hermanos, iguales, profesor), presenta una gran similitud con los planteamientos teóricos defensores de la socialización de la comprensión de la mente. Y desde ahí apoya estos planteamientos ya que demuestra que cuando existe un buen apoyo social, familiar, se favorece la construcción personal de conceptos sociales, como la percepción del yo, la comprensión de las emociones propias y ajenas, etc.

También desde planteamientos socializadores de la mente surgen las variables número de hermanos del sujeto y número de personas que conviven en la casa con él/ella. En este caso, y contrariamente a los resultados de recientes estudios (Perner et al. 1994; Jenkins y Astington, 1996; Ruffman et al. 1998), no se pudo encontrar un efecto facilitador del número de hermanos en la comprensión de la mente. Sin embargo, respecto al número de personas en la casa, se hallaron efectos indirectos que acentuaban el carácter negativo de convivir únicamente con 2-3 personas.

Desde planteamientos teóricos socializadores, concretamente desde la “hipótesis del aprendiz” (Lewis et al. 1996), se podrían explicar los resultados de ambas variables. Según esta hipótesis, más que centrarse en el efecto específico del número de hermanos del sujeto, cabría hablar del efecto en la comprensión de la mente de los miembros con mayor conocimiento social, que se convierten en agentes de enseñanza informal. Esta hipótesis, no obstante, no explicaría totalmente porqué los hermanos mayores del sujeto no resultan incluidos en esos miembros con mayor conocimiento. A menos que se considere que la influencia de los hermanos puede estar siendo sustituida, ya a partir de los 4 años, por la influencia de los iguales, con los cuales el sujeto comienza su interacción cada día más precozmente (educación infantil a los 3 años). Esta hipótesis explicativa podría contrastarse mediante la inclusión de medidas adicionales de interacción social en la evaluación de capacidades mentalistas, por ejemplo, la frecuencia de interacción con iguales versus la frecuencia de interacción con los hermanos.

El segundo objetivo planteado se deriva directamente de los resultados del primero, y pretende examinar la posición del grupo sociométrico de rechazados frente a las variables control analizadas. En este sentido se comprobó de nuevo la relación negativa entre evaluación de la inteligencia y estatus sociométrico, así como la gran proporción de sujetos de género masculino en la categoría de rechazados.

Estos resultados, aparte de constituir características tradicionales de las muestras de sujetos rechazados, podrían estar llamando la atención sobre un hecho importante: la influencia de la figura del profesor sobre las preferencias sociales y las percepciones de los alumnos. Diversos estudios han analizado la influencia del profesor en la aceptación o rechazo de un niño, a través de fenómenos como

la “esponja de la hostilidad”, por la cual un niño es culpado de todo aquello que sale mal en la clase (Stewart y Olds, 1973; Flanders y Havumaki, 1960). También es conocida la percepción diferencial negativa que el profesor posee del sujeto rechazado, frente a sus compañeros populares y medios, y que incluye desde características cognitivas e intelectuales, hasta las más sociales y personales (Czleschlik y Rost, 1995; García et al. 1997). Y por último, también se ha comprobado cómo se produce la transmisión de esta percepción diferencial del sujeto rechazado por parte del profesor, al resto de los alumnos. Según White y Kistner (1992), los comentarios positivos que el profesor proporciona sobre un niño contribuyen directamente a incrementar su popularidad, así como la percepción de sus cualidades. Por su parte, los comentarios negativos, que implican un juicio sobre la personalidad del niño o sobre la estabilidad de su conducta, pueden contribuir a crear el camino hacia el rechazo de sus compañeros.

En este sentido, los bajos niveles intelectuales de los sujetos rechazados podrían constituir una característica individual en algunos casos, pero además podrían ser una consecuencia de estas influencias negativas, ya que el niño rechazado también es sensible a ellas, y tiende a confirmar a través de su conducta las expectativas que se le atribuyen. La mayor presencia de chicos en el grupo de rechazados también podría constituir una consecuencia de la dirección de los comentarios del profesor. Son ampliamente conocidos los mayores niveles de conducta agresiva de los chicos, así como sus menores niveles de rendimiento académico, frente a las chicas. Si el profesor tiende a llamar la atención del grupo sobre la conducta inapropiada (ya sea agresiva o de bajo rendimiento), al mismo tiempo está propiciando que aquellos sujetos con mayor frecuencia de conducta inapropiada (los chicos), sean más vulnerables al rechazo de sus iguales. Estos

resultados apuntan a la necesidad de incorporar la figura del profesor a todas aquellas intervenciones dirigidas a combatir el rechazo entre iguales, si se quiere asegurar el éxito del programa. De hecho, los principales programas contra la violencia escolar en nuestro país incorporan en sus proyectos al “agente educativo directo”: el profesor/a (Fernández y Ortega, 1995).

Otras variables control que presentaron algún tipo de relación con el estatus sociométrico, fueron las variables de estructura familiar. Los sujetos rechazados presentaron una mayor probabilidad de pertenecer a una familia numerosa, y de encontrarse en los últimos lugares de nacimiento. Sin embargo, este efecto no era generalizable a todos los grupos de edad, ya que únicamente se apreció en los niños más mayores, de 6 años de edad. Estos resultados sobre la estructura familiar del sujeto rechazado también contribuyen a explicar los bajos niveles intelectuales encontrados en este grupo. Según el modelo de confluencia de Zajonc y Markus (1975), o el modelo de disolución de los recursos de Retherford y Sewell (1991), los sujetos rechazados podrían presentar niveles intelectuales bajos, producto principalmente del ambiente familiar. Por lo tanto, puede decirse que ni el ambiente escolar ni el ambiente familiar del sujeto rechazado están propiciando adecuadamente su desarrollo intelectual y social. Esta conjunción de factores se encontraría apoyando el carácter de consecuencia de muchos de los correlatos negativos tradicionalmente asociados al rechazo.

El tercer objetivo planteado se centraba en el análisis de la naturaleza de la comprensión de la mente en el grupo sociométrico de sujetos rechazados. Los resultados de este trabajo nos hablan de ciertas limitaciones mostradas por el sujeto rechazado en algunos de los aspectos de comprensión de la mente. En primer lugar, las capacidades mentalistas más básicas, por ejemplo, la

comprensión de la creencia falsa, no presentan ningún tipo de dificultad para el sujeto rechazado. Sin embargo, en el caso de las capacidades mentalistas superiores, por ejemplo, determinadas convenciones sociales que implican estados mentales (la mentira piadosa), o las creencias de segundo orden, elicitan una actuación inferior del sujeto rechazado frente a otros grupos sociométricos. Aunque estos resultados no serían suficientes para hablar de un déficit global en la comprensión de la mente de los sujetos rechazados, ya que comprenden muy bien la creencia falsa de primer orden y el engaño, sin embargo, sí podría hablarse de ciertas limitaciones específicas en las capacidades mentalistas del sujeto rechazado, derivadas de sus características peculiares. Es decir, podemos pensar que estos sujetos poseen el nivel de maduración biológica planteado por teorías modularistas (Leslie, 1994; Baron-Cohen, 1995), que resulta básico para la comprensión de las creencias falsas de primer orden. No obstante, se encuentran privados de las experiencias sociales positivas que ayudan a construir otro tipo de capacidades mentalistas superiores, precisamente aquellas que surgen de las convenciones sociales (por ejemplo, la mentira piadosa), o de interacciones sociales más sofisticadas (creencia de segundo orden). Tal como plantean los teóricos defensores de la socialización de la construcción de la mente (Dunn, 1991), la falta de interacciones positivas en el contexto de los iguales que padecen los sujetos rechazados, frenaría posteriores desarrollos de las capacidades mentalistas superiores.

Esta ausencia de interacciones positivas, rasgo básico del rechazo, puede encontrarse ya a los 4 años, construyéndose de forma consistente a los 5 años, y consolidándose y cronificándose a los 6-7 años, con niveles de rechazo que se pueden equiparar a los encontrados en edades posteriores. Esta evolución del fenómeno del rechazo se puede equiparar a la evolución que presentan las

capacidades mentalistas en relación al estatus sociométrico. En un primer lugar, a los 4-5 años, cuando el rechazo entre iguales se encuentra todavía en proceso de formación, las capacidades mentalistas de los sujetos rechazados son totalmente equiparables a las de los sujetos medios. Únicamente sobresalen los sujetos populares como capaces de utilizar eficazmente la estrategia de engaño, lo cual reafirma la naturaleza adaptativa y funcional de esta capacidad (Martí, 1997). Posteriormente, a los 6-7 años, cuando el rechazo comienza a mostrarse como un fenómeno altamente estable y crónico, aparecen las limitaciones de los sujetos rechazados frente a los demás grupos sociométricos. El sujeto rechazado partiría de las mismas capacidades mentalistas que los otros grupos, pero tras repetidas experiencias negativas con los iguales, y a medida que su falta de aceptación se cronifica, comienza a presentar ciertas limitaciones en sus capacidades mentalistas. Ante estas limitaciones, el grupo de iguales ve confirmadas sus expectativas sobre el niño rechazado, y se consolida el estatus del sujeto, creando un círculo difícil de romper. En cierta forma, podría hablarse de un patrón evolutivo que aúna dos vertientes cercanas: la interacción social (reflejada en el estatus sociométrico) y la comprensión social (en particular, la comprensión de la mente).

Por lo tanto, puede decirse que el modelo planteado en este estudio sobre las relaciones dependientes entre comprensión social e interacción social, resulta adecuado para explicar la problemática de los sujetos rechazados. Es ampliamente conocido que la comprensión social (concepto en el que incluimos la comprensión social de la mente), resulta necesaria para lograr una adecuada interacción y adaptación social. Pero el aspecto central en este caso lo constituye la relación inversa: una buena interacción y adaptación social (en estas edades, en el contexto de los iguales) resulta básica para construir una buena comprensión



de la mente propia y de los demás. Los efectos de esta ausencia de interacción social adecuada en las capacidades mentalistas de los niños rechazados parecen comenzar a los 6-7 años, pero continuarán, mostrándose cada vez más agravados, a medida que continúa la ausencia de interacción social adecuada y el grupo de iguales se convierte en el contexto más importante del niño, desplazando incluso al contexto familiar.

Pero existe además otra peculiaridad en las capacidades mentalistas de los sujetos rechazados. Se trata de los sesgos socio-cognitivos presentes en toda interacción social, tal como plantean Flavell y Miller (1998), pero mayoritariamente representados en las respuestas de los sujetos rechazados ante tareas mentalistas. Estos sesgos hostiles y no realistas podrían estar indicando la existencia de una comprensión sesgada de la mente en el sujeto rechazado, algo similar a lo que Happé y Frith (1996) denominaron una teoría de la mente “sucía” presente en sujetos agresivos. Es decir, basándose en sus experiencias previas negativas, los sujetos rechazados podrían desarrollar una comprensión sesgada de los estados mentales negativos, de intenciones hostiles. Prueba de este sesgo en aspectos mentalistas podría ser la escasa comprensión que presentan los sujetos rechazados de la mentira piadosa, cuya intención es positiva y orientada prosocialmente hacia el otro; así como el hecho de que los sesgos que convierten intenciones positivas en intenciones hostiles aumentan con la edad, al tiempo que disminuyen los sesgos que transforman intenciones hostiles en positivas.

Todos estos datos podrían estar indicando en primer lugar, ciertas limitaciones mentalistas en el sujeto rechazado, y en segundo lugar, cierta tendencia a presentar sesgos socio-cognitivos ante la interpretación de las intenciones ajenas.

Ambos resultados constituirían el resultado de interacciones sociales percibidas como estresantes y hostiles, en el contexto de los iguales.

El cuarto y último objetivo de este trabajo, una vez conocidas las limitaciones en aspectos mentalistas que presentan los sujetos rechazados, era el de comprobar qué factores podían influir en su ejecución de tareas de comprensión de la mente. En principio, se analizaron dos factores que podían ejercer algún tipo de influencia: la presencia o ausencia de conductas agresivas en el sujeto rechazado, y la posibilidad de identificarse con contenidos familiares para el sujeto, incluidos en la tarea.

En primer lugar, la presencia o ausencia de conductas agresivas no parece jugar ningún papel significativo en la comprensión de aspectos mentalistas, a pesar de los resultados tradicionales que defienden la existencia de dificultades socio-cognitivas en los sujetos agresivos (Dodge, 1980; Happé y Frith, 1996). Quizás hubiera sido importante desglosar el concepto de conducta agresiva en sus diversas clasificaciones, por ejemplo, en la agresión reactiva y proactiva, tal como plantean Sutton, Smith y Swettenham (1997), con el fin de observar con mayor facilidad sus efectos.

En segundo lugar, tampoco fue posible comprobar los efectos facilitadores o inhibidores que podían provocar los contenidos explícitos de rechazo entre iguales, incluidos en algunas de las tareas. Estos contenidos no constituyeron en ningún caso, ni un “obstáculo emocional” para el sujeto rechazado, ni una posibilidad de identificación que facilitara la ejecución de la tarea, tal como plantean los supuestos de las teorías de la simulación y la experiencia (Harris, 1991). Las explicaciones a estos resultados pueden ser variadas. En primer lugar,

quizás la ausencia de efectos se deba al procedimiento utilizado, el cual no fomentaba explícitamente la identificación directa con el personaje de la tarea. O bien quizás el mecanismo de simulación no sea el más utilizado o el más rentable a la hora de enfrentarse a una situación comprometida y conflictiva, y resulte más eficaz y adaptativo ante situaciones neutrales o positivas. Por lo tanto, aunque los resultados corroboran estudios anteriores (Núñez y Rivière, 1991; Rivière et al. 1992), aún son necesarios más trabajos que posibiliten la identificación del sujeto dentro de los cauces afectivos y emocionales en los cuales funciona.

Para finalizar este trabajo, se comentan a continuación las limitaciones que se han planteado, y que podrían constituir sugerencias para futuros estudios. En primer lugar, se han planteado problemas metodológicos de selección de las tareas, al encontrarse en algunas de ellas, efectos máximos de resolución, que han podido obscurecer posibles diferencias de actuación. En este sentido, además de tener en cuenta el rango de edad para la resolución de una tarea, debería contemplarse la naturaleza subyacente a cada tarea, aquello que la hace diferente a las demás. En este trabajo se ha realizado un intento de reagrupación de las tareas, que presentó dos bloques diferenciados en función de la intención. Por esto, sería interesante realizar distintos intentos clasificatorios de las tareas, en función de los estados mentales que implica, en función de su nivel de frecuencia de aparición en la vida cotidiana, etc. Dunn (1995) ya planteaba esta posibilidad cuando defendía que la comprensión de las creencias y la de las emociones podían ser independientes y por lo tanto, recorrer caminos diferentes.

En segundo lugar, se ha planteado en todo momento la necesidad de tener en cuenta la gran heterogeneidad del grupo de sujetos rechazados. Posibles diferencias ejecutivas, socio-cognitivas y personales (por ejemplo, en el

autoconcepto), hubieran hecho necesario desglosar la muestra de sujetos rechazados en agresivos y aislados. Sin embargo, la dificultad para seleccionar a la muestra de rechazados ha complicado enormemente este objetivo.

En tercer lugar, hubiera sido interesante analizar la naturaleza de la comprensión de la mente en dos categorías sociométricas no consideradas en este estudio: los sujetos controvertidos y los sujetos ignorados. Por ejemplo, ¿puede equipararse la actuación de los sujetos populares en estrategias de engaño, a la de los sujetos controvertidos?, o ¿ven limitadas sus capacidades mentalistas los niños ignorados, debido a la ausencia de interacción social, a pesar de que no presenten graves consecuencias negativas a corto y largo plazo? Además de considerar estos dos grupos sociométricos, desde planteamientos socializadores de la mente, podrían tenerse en cuenta otras poblaciones con mayores dificultades de interacción social, por ejemplo, niños hospitalizados, o niños con problemas motóricos graves, etc.

En cuarto y último lugar, las tendencias futuras en la comprensión de la mente parecen abogar por una conjunción de las metodologías propuestas desde planteamientos cognitivistas (tareas experimentales de laboratorio), y desde planteamientos socializadores (situaciones naturales). A pesar de que algunos estudios han iniciado ya esta propuesta (Astington y Jenkins 1995; Dunn et al. 1991), cabe destacar la necesidad de integrar mayor número de medidas en contextos naturales, que capten las competencias reales del niño en una amplia gama de situaciones sociales, por ejemplo, medidas de observación en el patio y en la clase, celebración de asambleas, etc. Este tipo de medidas serán las que con mayor claridad y validez evaluarán la relación entre comprensión social e interacción social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackerman, B. P. (1983). Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 487-508.

Andrews, J., Rosenblatt, E., Malkus, U., Gardner, H., y Winner, E. (1988). Children's ability to distinguish metaphoric and ironic utterances from mistakes and lies. *Communication and Cognition*, 19, 281-298.

Appleton, M., y Reddy, V. (1996). Teaching three year-olds to pass false belief tests: A conversational approach. *Social Development*, 5 (3), 275-291.

Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.

Asarnow, J., y Callan, J. (1985). Children with peer adjustment problems: Sequential and nonsequential analysis of school behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 709-717.

Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.3-14). New York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., y Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.

Asher, S. R., y Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (4), 500-505.

Asher, S., y Reshaw, P. (1981). Childrens without friends: social knowledge and social-skill training. En S. Asher, y J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Mass: Cambridge University Press.

Astington, J. W. (1991). Intention in the child's theory of mind. En D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Astington, J. W. (1996). What is theoretical about the child's theory of mind?: A Vygotskian view of its development. En P. Carruthers y P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Astington, J. W., y Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.

Astington, J. W., y Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.

Astington, J. W., y Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189.

Avis, J., y Harris, P. L. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: Evidence for a universal conception of mind. *Child Development*, 62, 460-467.

Báez, B. F., y Jiménez, J. E. (1994). Contexto escolar y comportamiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 189-222). Madrid: Síntesis.

Báez de la Fe, B. F. (1989). Del estudio del caso al análisis de la situación: Evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 71-81.

Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297.

Baron-Cohen, S. (1995). The eye-direction detector (EDD) and the shared attention Mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, T., y Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with Autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 7, 813-822.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.

Baron-Cohen, S., Rivière, A., Cross, P., Fukushima, M., Bryant, C., Sotillo, M., Hadwin, J., y French, D. (1996). Reading the mind in the face: A cross-cultural and developmental study. *Visual Cognition*, 3, 39-59.

Baron-Cohen, S., y Hammer, J. (1997). Is autism an extreme form of the "male brain"? *Advances in Infancy Research*, Vol. II, 193-217.

Bartsch, K. (1996). Between desires and beliefs: Young children's action predictions. *Child Development*, 67, 1671-1685.

Bartsch, K., y Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

Bennet, J. (1991). How to read minds in behaviour: A suggestion from a philosopher. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 97-108). Oxford: Basil Blackwell.

Bierman, K. L., Smoot, D. L., y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development* 64, 139-151.



Billow, R. M. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 430-445.

Boivin, M., y Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.

Boivin, M., y Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 1, 135-145.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.

Boulton, M. J., y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Bretherton, I., McNew, S., y Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind"? En M. Lamb y L. Sherrod (Eds.), *Social cognition in infancy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bretherton, I., y Beeghley, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.

Brown, J. R., y Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development, 63*, 336-349.

Brown, J. R., y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge; MA: Harvard University Press.

Brown, R., Hobson, R. P., Lee, A., y Stevenson, J. (1997). Are there "autistic-like" features in congenitally blind children? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 693-703.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1995). Comentario. *Human Development, 38*, 203-213.

Bukowski, W. M., y Newcomb, A. F. (1984). The stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology, 20*, 265-274.

Butterworth, G. (1994). Theory of mind and the facts of embodiment. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 115-132). Hove: Erlbaum.

Carrithers, M. (1991). Narrativity: Mindreading and making societies. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 305-318). Oxford: Basil Blackwell.

Cassidy, J. C., Ross, D. P., Butkovsky, L., y Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.

Cillessen, A. H. N., y Ferguson, T. J. (1989). Self-perpetuation processes in children's peer relationships. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 203-221). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Cillessen, A. H. N., van IJzendoorn, H. W., van Lieshout, C. F. M., y Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.

Clemente, R. A., Villanueva, L., y Sorribes, S. (1994). *Efectos de la separación o divorcio en la relación con los iguales*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Organización: Fundación Centro de Asistencia a la Familia, de Tenerife.

Clemente, R. A., y Díaz, M. D. (1992). Estatus social en el grupo infantil y variables conductuales y comunicativas implicadas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 83-90.

Clements, W. A. y Perner, J. (1994). Implicit understanding of belief. *Cognitive Development*, 9, 377-395.

Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.365-401). New York: Cambridge University Press.

Coie, J. D., Christopoulos, C., Terry, R., Dodge, K. A., y Lochman, J. E. (1989). Types of aggressive relationships, peer rejection and developmental consequences. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer.

Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.

Coie, J. D., Dodge, K. A., y Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.17-59). New York: Cambridge University Press.

Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.

Coie, J. D., y Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development* 54, 1400-1416.

Coie, P. M., Lochman, J. E. Terry, R. y Hyman, C. (1992). Predicting early disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 783-792.

Cole, K., y Mitchell, P. (1998). Family background in relation to deceptive ability and understanding of the mind. *Social Development, 7*, (2), 181-197.

Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development, 57*, 1309-1321.

Connolly, J. A., y Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology, 20*, 797-806.

Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.

Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.

Czeschlik, T., y Rost, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology, 13*, 177-189.

Chandler, M. J., Fritz, A. S., y Hala, S. M. (1989). Small scale deceit: Deception as a marker of 2-, 3-, and 4-year-olds' early theories of mind. *Child Development, 60*, 1263-1277.

Chandler, M. J., y Hala, S. M. (1994). The role of personal involvement in the assessment of early false belief skills. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chen, X. Rubin, K. H., y Li, Z. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *31*, 531-539.

Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L., y Watson, L. (1990). Affective exchanges between young autistic children and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *18*, 335-345.

DeGelder, B. (1987). On not having a theory of mind. *Cognition*, *27*, 285-290.

Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., y Winner, E. (1983). Telling it as it isn't: Children understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology*, *1*, 121-134.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., y Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, *61*, 1145-1152.

DeRosier, M., Kupersmidt, J., y Patterson, C. (1994). Children's academic and behavioral adjustments as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, *65*, 1799-1813.

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*, 162-170.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1399.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18 (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A., Asher, S. R., y Parkhurst, J. T. (1989). Social life as a goal coordination task. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 3 (pp. 107-135).

Dodge, K. A., Coie, J. D., y Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Psychology*, 10, 389-409.

Dodge, K. A., McClaskey, C. L., y Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.

Dodge, K. A., Murphy, R. M., y Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 163-173.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., y Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*, 2, 1-80.

Dodge, K. A., y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.119-155). New York: Cambridge University Press.

Dodge, K. A., y Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development, 53*, 620-635.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 51-62). Oxford: Basil Blackwell.

Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 297-310). Hove: Erlbaum.

Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion, 9*, 187-201.



Dunn, J., Brown, J. R., y Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.

Dunn, J., y Brown, J. R. (1993). Early conversations about causality: Content, pragmatics, and developmental change. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 107-123.

Dunn, J., y Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.

Eisenberg, N., Martin, C. L., y Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender effects. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *The handbook of educational psychology* (p. 358-396). New York: Simon & Schuster.

Eisenmajer, R., y Prior, M. (1991). Cognitive linguistic correlates of "theory of mind" ability in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 351-364.

Estes, D., Wellman, H. W., y Woolley, J. D. (1989). Children's understanding of mental phenomena. En H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*. San Diego, CA: Academic Press.

Fernández, I., y Ortega, R. (1995). *La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros y violencia interpersonal: Un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso*. Simposio en el IV Congreso Estatal Infancia

Maltratada. Asociación Andaluza para la defensa de la infancia y la prevención del maltrato, Noviembre, Sevilla.

Flanders, N. A., y Havumaki, F. (1960). The effect of teacher-pupil contacts involving praise on the sociometric choices of students. *Journal of Educational Psychology*, 51, 65-68.

Flavell, J. H., Zhang, X.-D., Zou, H., Dong, Q., y Qi, S. (1983). A comparison between the development of the appearance-reality distinction in the People's Republic of China and the United States. *Cognitive Psychology*, 15, 459-466.

Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 244-267). New York: Cambridge University Press.

Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. En: H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H., Green, F. L., y Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, serial, nº 212.

Flavell, J. H., Green, F. L., y Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (1, Serial No.243).

Flavell, J. H., y Miller, P. (1998). Social cognition. En W. Damon, D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III. Cognition, Perception and Language* (pp. 851-898). New York: Wiley & Sons.

Fodor, J. A. (1987). *Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press.

Fonagy, P., Redfern, S., y Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51-61.

Forguson, L., y Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 226-243). New York: Cambridge University Press.

Freeman, N. H., Lewis, C., y Doherty, M. J. (1991). Preschoolers' grasp for a desire for knowledge in false-belief prediction: Practical intelligence and verbal report. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 139-158.

Freeman, N. H., y Lacohee, H. (1995). Making explicit 3-years-olds' implicit competence with their own false beliefs. *Cognition*, 56, 31-60.

French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive types. *Child Development*, 59, 976-985.

French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.

French, D. C., y Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development, 56*, 246-252.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

Frith, U., y Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition, 50*, 115-132.

Frye, D. (1991). The origins of intention in infancy. En D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind. Mental states and social understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

García, F. J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: Aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis doctoral no publicada, dir. Gonzalo Musitu, Facultad de Psicología de Valencia.

García, F. J., Musitu G., y García, M. (1990a). *El modelo ecológico del niño: Un análisis correlacional de sus subsistemas*. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología, Barcelona.

García, F. J., Musitu, G., y García, M. (1990b). *El perfil ecológico del alumno rechazado en E. G. B.* Libro de comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social, Septiembre, Santiago de Compostela.

García, F. J., Villanueva, L., y Sorribes, S. (1997). *The peer-rejected children from the teacher's point of view*. Poster presentado al VII European Conference on Developmental Psychology, Septiembre, Rennes (Francia).

Garner, P. W., Jones, D. C., y Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-637.

Garner, P. W., y Power, T. G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge and family expressiveness. *Child Development*, 67, 1406-1419.

Gnepp, J., y Hess, D. L. R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22, 103-108.

Goldman, J. A., Corsini, D. A., y deUrioste, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 209-220.

Gómez, J. C. (1991). Visual behavior as a window for reading the mind of others in primates. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 195-208). Oxford: Basil Blackwell.

Gómez, J. C., López, B., y López, E. (1996). *Aplicaciones del abordaje de la teoría de la mente a la evaluación e intervención de niños con autismo*. Artículo presentado al 5º Congreso Europeo de Autismo, Barcelona.

Gopnik, A., Slaughter, V., y Meltzoff, A. (1994). Changing your views: How understanding visual perception can lead to a new theory of the mind. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 157-182). Hove: Erlbaum.

Gopnik, A., y Astington, J. (1988). Children's understanding of representational change in its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.

Gopnik, A., y Graf, P. (1988). Knowing how you know: Young children's ability to identify and remember the sources of their beliefs. *Child Development*, 59, 1366-1371.

Greenwood, C. R., Todd, N. M., Hops, H., y Walker, H. M. (1982). Behavior change targets in the assessment and treatment of socially withdrawn preschool children. *Behavioral Assessment*, 4, 273-297.

Hadwin, J., y Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 215-234.

Hala, S., y Chandler, M. (1996). The role of strategic planning in accessing false-belief understanding. *Child Development*, 67, 2948-2966.

Happé, F. G. E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: a test of Relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.

Happé, F. G. E. (1994a). *Autism: An introduction to psychological theory*. London: UCL Press.

Happé, F. G. E. (1994b). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129- 154.

Happé, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.

Happe, F. G. E., Winner, E., y Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 34, 358-362.

Happé, F. G. E., y Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 385-398.

Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.

Harris, P. L. (1991). The work of the imagination. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of every mindreading* (pp. 283-304). Oxford: Basil Blackwell.

Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.

Harris, P. L., Brown, E., Marriott, C., Whittall, S., y Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 105-123.

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., y Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of real and apparent emotion. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.

Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., y Cook, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.

Harris, P. L., y Gross, D. (1988). Children's understanding of real apparent emotions. En J. W. Astington, P. L. Harris, y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Harris, P. L., y Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, serial n. 231.

Harter, S. (1983). Children's understanding of multiple emotions: A cognitive-developmental approach. En W. F. Overton (Eds.), *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen y E. Hetherington (Ed). *Handbook of child psychology. Vol.4: Socialización, personality, and social development* (4th ed., pp.103-196). New York. Wiley.



Hobson, R. P. (1991). Against the theory of "Theory of Mind". *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51.

Hobson, R. P. (1994). Perceiving attitudes, conceiving minds. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 71-94). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Hobson, R. P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.

Hobson, R. P., Ouston, J., y Lee, A. (1989). Naming emotion in faces and voices: Abilities and disabilities in autism and mental retardation. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 237-250.

Holmes, H. A., Black, C., y Miller, S. A. (1996). A cross-task comparison of false belief understanding in a Head Start Population. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 263-285.

Howe, N., Petrakos, H., y Rinaldi, C. M. (1998). "All the sheeps are dead. He murdered them": Sibling pretense, negotiation, internal state language, and relationship quality. *Child Development*, 69, 1, 182-191.

Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-253.

Hymel, S., Bowker, A., y Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.

Hymel, S., Wagner, E., y Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.156-186). New York: Cambridge University Press.

Hymel, S., y Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. En B. H. Schneider, K. H. Rubin, y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relationships: Issues in assessment and intervention* (pp. 75-92). New York: Springer-Verlag.

Hymel, S., y Rubin, K. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues. En G. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development* (Vol.2, pp.251-297). Greenwich, CT: JAI press.

Jenkins, J. M, y Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.

Johnson, C. N. (1988). Theory of mind and the structure of conscious experience. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.

Johnson, C. N., y Wellman (1982). Children's developing conceptions of the mind and brain. *Child Development*, 53, 222-234.

Juvonen, J. (1991). Deviance, perceived responsibility, and peer reactions. *Developmental Psychology*, 27, 672-681.

Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S., y Ahlbom, A. (1998). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. Manuscrito enviado para publicación.

Keating, C. F., y Heltman, K. R. (1994). Dominance and deception in children and adults: Are leaders the best misleaders? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 312-321.

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.

Klein, P. D. (1998). The role of children's theory of mind in science experimentation. *The Journal of Experimental Education*, 66, 2, 101-124.

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.),

*Peer rejection in childhood* (pp.274-305). New York: Cambridge University Press.

Kupersmidt, J. B., y Patterson, C. P. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (4), 427-449.

Ladd (1985). Documenting the effects of social skills training with children: Process and outcome assessment. En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp.243-269). New York: Springer-Verlag.

Ladd, G. W. , Kochenderfer, B. J., y Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.

Ladd, G. W., y Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.

LaFrenière, P. J. (1988). The ontogeny of tactical deception in humans. En R. W. Byrne y A. Whiten (Eds.), *Machiavellian intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*. Oxford: Oxford University Press.

Lalonde, C. E., y Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, 9, 167-185.

Leadbeater, B., y Raver, C. (1995). Cometary. *Human Development*, 38, 190-193.

Leekam, S. (1991). Jokes and lies: Children's understanding of intentional falsehood. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of every mindreading* (pp.159-174). Oxford: Basil Blackwell.

Leekam, S. (1993). Children's understanding of mind. En M. Bennet (Ed.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition* (pp. 26-61). London: Harvester Wheatsheaf.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation. *Psychological Review*, 94, 412-426.

Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretence for mechanisms underlying the child's theory of mind. En J. W. Astington, P. L. Harris, D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp.19-46). New York: Cambridge University Press.

Leslie, A. M. (1991). The theory of mind impairment in autism: Evidence for a modular mechanism of development? En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 63-78). Oxford: Basil Blackwell.

Leslie, A. M. (1994). ToMM, ToBy, and agency: Core architecture and domain specificity. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.

Leslie, A. M., y Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.

Lewis, C., Freeman, N. H., Hagestadt, C., y Douglas, H. (1994). Narrative access and production in preschoolers' false belief reasoning. *Cognitive Development*, 9, 397-424.

Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., y Berridge, D. M. (1996). Social influence on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930-2947.

Lewis, C., y Osborne, A. (1990). Three-year-olds' problems with false belief: Conceptual deficit or linguistic artefact? *Child Development*, 61, 1514-1519.

Lewis, M., Stanger, C., y Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3-years-olds. *Developmental Psychology*, 25, 439-443.

Lillard, A. S. (1993). Young children's conceptualization of pretence: Action or mental representational state? *Child Development*, 64, 372-386.

Lillard, A. S. (1996). Body or mind: Children's categorization of pretense. *Child Development*, 67, 1717-1734.

Liverta-Sempio, O., y Marchetti, A. (1997). Cognitive development and theories of mind: Towards a contextual approach. *European Journal of Psychology of Education, 1*, 3-21.

Malik, N. M., y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34* (8), 1303-1326.

Martí, E. (1997). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.

McKeough, A.; Yates, T., y Marini, A. (1994). Intentional reasoning: A developmental study of behaviorally aggressive and normal boys. *Development and Psychopathology, 6*, 285-304.

Meerum Terwogt, M., Schene, J., y Koops, W. (1990). Concepts of emotion in institutionalised children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*, 357-366.

Miller, P., Kessel, F., y Flavell, J. (1970). Thinking about people thinking about people thinking about...: A study of social cognitive development. *Child Development, 41*, 613-623.

Minter, M., Hobson, R. P., y Bishop, M. (1998). Congenital visual impairment and "theory of mind". *British Journal of Developmental Psychology, 16*, 183-196.

Mitchell, P. (1994). Realism and early conception of mind: A synthesis of phylogenetic and ontogenetic issues. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 24-46). Hove: Erlbaum.

Mitchell, P. (1997). *Introduction to theory of mind. Children, autism and apes*. London: Arnold.

Mitchell, P., y Lacohee, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition*, 39, 107-127.

Mitchell, R. W. (1986). A framework for discussing deception. En R. W. Mitchell y N. S. Thompson (Eds.), *Deception: Perspectives on human and non-human deceit* (pp. 3-40). Albany, NY: State University of Nueva York Press.

Montgomery, D. E. (1992). Young children's theory of knowing: The development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.

Moore, C. (1996). Theories of mind in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 19-40.

Moore, S. G. (1967). Correlates of acceptance in nursery school children. En W. W. Hartup y N. L. Smothergill (Eds.), *The young child*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.



Moskovitz, D. S., y Schwartzman, A. E. (1989). Life paths of aggressive and withdrawn children. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology* (pp. 99-114). New York: Springer.

Mundy, P., y Sigman, M. (1989). The theoretical implications of joint-attention deficits in autism. *Development and Psychopathology*, 1, 173-183.

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. En J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

Newcomb, A. F., y Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447.

Nunner-Winkler, G., y Sodian, B. (1989). Moral behavior and emotions in a real life situation of temptation. En F. E. Weinert y W. Schneider (Eds.), *The Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (Report N. 5)*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.

Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente: Metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis doctoral no publicada. Dtor. Ángel Rivière, Universidad Autónoma de Madrid.

Núñez, M., y Rivière, A. (1991). *Sex differences in theory of mind development*. Poster presentado en el Second European Congress of Psychology, Budapest (Hungría), Julio 1991.

Núñez, M., y Rivière, A. (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Estudios de Psicología*, 52, 83-128.

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 825-875.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Ollendick, T. H., Greene, R. W., Francis, G., y Baum, C. G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (3), 525-534.

Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., y Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de E. G. B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.

Ortega, R., Gómez, B., y Fernández, V. (1996). Intervención psicoeducativa en los problemas de malas relaciones entre escolares a través de la función orientadora y tutorial: El modelo Sevilla Antiviolenencia Escolar. En: M. M. Sánchez (Comps.), *Sociedad y Educación*, pp. 139-146. Sevilla: Eudema.

Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustments: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parkhurst, J. T., y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.

Patterson, G. R., Kupersmidt, J. B., y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61(5), 1335-1349.

Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.

Pekarik, E. G., Prinz, A. J., Liebert, D. E., Weintraub, S., y Neale, J. M. (1976). The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.

Pellegrini, D. (1985). Social cognition and competence in middle-childhood. *Child Development*, 56, 253-264.

Perner, J. (1988). Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 271-294). New York: Cambridge University Press.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Perner, J., Baker, S., y Hutton, D. (1994). Preface: The conceptual origins of belief and pretence. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's understanding of mind: Origins and development* (pp. 261-286). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., y Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief and communication. *Child Development*, 60, 689-700.

Perner, J., Leekam, S., y Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.

Perner, J., Ruffman, T., y Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.

Perner, J., y Howes, D. (1992). "He thinks he knows": And more developmental evidence against the simulation (role-taking) theory. *Mind and Language*, 7, 72-86.

Perner, J., y Wimmer, H. (1985). "John Thinks that Mary Thinks that..." Attribution of second-order beliefs by 5- to 10- year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.

Perry, N. W. (1995). Children's comprehension of truths, lies, and false beliefs. En T. Ney (Ed.), *True and false allegations of child sexual abuse: Assessment and case management* (pp. 73-98). New York: Brunner/Mazel Publishers.

Peskins, J. (1992). Ruse and representations: On children's ability to conceal information. *Developmental Psychology*, 28, 84-89.

Peterson, C. C. (1995). The role of perceived intention to deceive in children's and adults' concepts of lying. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 237-260.

Peterson, C. C., y Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474.

Petit, G. S., Bakshi, A., Dodge, K. A., y Coie, J. D. (1990). The emergence of social dominance in young boys's play groups: Developmental differences and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, 26 (6), 1017-1025.

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata. Original publicado en 1926.

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. Original publicado en 1932.

Piers, E. V. (1977). *The Piers-Harris children's self-concept scale*. Research Monograph 1, Nashville, Tenn. Counselor Recording and Test Box, 6184. Acklen Station.

Pillow, B. H. (1991). Children's understanding of biased social cognition. *Developmental Psychology*, 27, 539-551.

Pope, W. A., Bierman, K. L., y Mumma, G. H. (1991). Aggression, hyperactivity, and inattention-immaturity: Behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology*, 27 (4), 663-671.

Pratt, C., y Bryant, P. E. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973-982.

Premack, D. (1988). Does the chimpanzee have a theory of mind? En R. Byrne y A. Whiten (Eds.), *Machiavellian intelligence*. Oxford: Science Publication.

Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515-526.

Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.

Quay, H. C., y LaGreca, A. M. (1986). Disorders of anxiety, withdrawal and dysphoria. En H. C. Quay y J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood* (3rd edition) (pp.73-110). New York: John Wiley.

Raver, C. C., y Leadbeater, B. J. (1993). The problem of the other in research on theory of mind and social development. *Human Development*, 36, 350-362.

Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 143-158). Oxford: Basil Blackwell.

Reissland, N. (1985). The development of concepts of simultaneity in children's understanding of emotions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 811-824.

Retherford, R. A., y Sewell, W. H. (1991). Birth order and intelligence: Further tests of the confluence model. *American Sociological Review*, 56, 141-158.

Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

Rivière, A., Barquero, B., Martín, B., Núñez, M., y Sarrià, E. (1992). *Intenciones y simulación de identidad en el desarrollo de teoría de la mente*. Comunicación

presentada en el Congreso Iberoamericano de Psicología, Madrid, 5-10 Julio, 1992.

Rivière, A., Cendoya, A., y Sarrià, E. (1997). *A walnut is climbing along a tree: The development of metaphor abilities and theory of mind*. Poster presentado a la VIII Conferencia Europea de Psicología Evolutiva, Rennes (Francia).

Rivière, A., Sarrià, E., y Núñez, M. (1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 47-78). Madrid, Síntesis.

Rivière, A., Sotillo, M., Sarrià, E., y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 23-32.

Rubin, K. H. (1972). Relationship between egocentric communication and popularity among peers. *Developmental Psychology*, 7, 364.

Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children: An “at risk” population. En B. H. Schneider, K. H. Rubin, y J. E. Ledingham (Eds.), *Children’s peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp.125-139). New York: Springer-Verlag.

Rubin, K. H., Bukowski, W., y Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 619-700). New York: Wiley & Sons.



Rubin, K. H., LeMare, L. J., y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.217-249). New York: Cambridge University Press.

Rubin, K. H., y Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade one children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-351.

Rubin, K. H., y Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18 (pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rubin, K. H., y Mills, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 916-924.

Rubin, K. H., y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. En V. B. Van Hassett y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.

Ruffman, T., Olson, D. R., Ash, T., y Keenan, T. (1993). The ABCs of deception: Do young children understand deception in the same way as adults? *Developmental Psychology*, 29, 74-87.

Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., y Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174.

Ruffman, T., y Keenan, T. R. (1996). The belief-based emotion of surprise: The case for a lag in understanding relative to false belief. *Developmental Psychology*, 32, 40-49.

Russell, B. (1983). *Significado y verdad*. Barcelona: Ariel.

Russell, J. (1988). Making judgments about thoughts and things. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 368-386). New York: Cambridge University Press.

Russell, J. (1995). "At two with nature": Agency and the development of self-world dualism. En J. Bermúdez, A. Marcel y N. Eilan (Eds.), *The body and the self*. Cambridge, MA: MIT Press.

Russell, J., Jarrold, Ch., y Potel, D. (1994). What makes strategic deception difficult for children- the deception or the strategy? *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 301-314.

Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S., y Tidswell, T. (1991). The "windows task" as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 331-349.

Rutter, M. (1976). *Helping troubled children*. London: Plenum Press.

Saarni, C. (1984). Observing children's use of display rules: Age and sex differences. *Child Development*, 55, 1504-1513.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.

Shultz, T. R. (1980). Development of the concept of intention. En W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations*. The Minnesota Symposium on Child Psychology, vol. 13. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shultz, T. R. (1991). From agency to intention: A rule-based, computational approach. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 79-95). Oxford: Basil Blackwell.

Siegal, M., y Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.

Siegal, M., y Peterson, C. C. (1996). Breaking the mold: A fresh look at children's understanding of questions about lies and mistakes. *Developmental Psychology*, 32 (2), 322-334.

Slaughter, V., y Gopnik, A. (1996). Conceptual coherence in the theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 67, 2967-2988.

Slomkowski, Ch., y Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32, 442-447.

Smith, P. K., Villanueva, L., y Sutton, J. (1998). Theory of mind and siblings: First you catch it, then what happens? Manuscrito enviado para publicación.

Sodian, B. (1991). The development of deception in young children. *British Journal of development Psychology*, 9, 173-188.

Sodian, B., y Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 591-605.

Sperber, D., y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

Spivack, G., Platt, J., y Shure, M. (1976). *The problem solving approach to adjustment: A guide to research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stewart, M. A., y Olds, S. (1973). *Raising a hyperactive child*. New York: Harper y Row.

Sullivan, K., Winner, E., y Hopfield, N. (1995). How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191-204.

Sullivan, K., Zaitchik, D., y Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395- 402.

Sutton, J., Smith, P. K., y Swettenham, J. (1997). *Social cognition and bullying: Social inadequates or skilled manipulators?* Manuscrito enviado para su publicación.

Taylor, M., Cartwright, B. S., y Carlson, S. M. (1993). A developmental investigation of children's imaginary companions. *Developmental Psychology*, 29, 276-285.

Taylor, M., Esbensen, B.M., y Bennet, R. T. (1994). Children's understanding of knowledge acquisition: The tendency for children to report they have always known what they have just learned. *Child Development*, 65, 1581-1604.

Taylor, M., y Hort, B. (1990). Can children be trained in making the distinction between appearance and reality?. *Cognitive Development*, 5, 89-99.

Thommen, E., Dumas, A. Erskine, J., y Reymond, J. (1998). Perception and conceptualization of intentionality in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 255-272.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. En C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Trevarthen, C. (1979). Communication and co-operation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullock (Ed.), *Before speech*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Brighton: Harvester Press.

Vaughn, B. E., y Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status and dominance: Interrelations, behavioral correlates and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 275-288.

Villanueva, L. (1996). *El rechazo entre iguales y la percepción de patrones asociados*. Tesis de licenciatura no publicada. Directora: Dra. Rosa Ana Clemente Estevan, Universidad Jaume I de Castellón.

Villanueva, L. y Sorribes, S. (1997). *Estabilidad de las técnicas sociométricas en la etapa de educación infantil*. Comunicación presentada a las II Jornadas para el Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Jaume I, Castellón.

Villanueva, L., Isern, E., y García, F. J. (1998). *Teoría de la mente y conducta social en la Escuela Infantil*. En *Intervención psicológica en la adolescencia* (pp. 692-696). Secretaría Técnica del VIII Congreso Nacional de INFAD: Universidad Pública de Navarra.

Vinden, P. (1996). Junín quechua children's understanding of mind. *Child Development, 67*, 1707-1716.

Vitaro, F., Gagnon, C., y Tremblay, R. E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to grade one. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(3), 257-264.

Vosk, B., Forehand, R., Parker, J. B., y Rickard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology, 18*, 4, 571-575.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Original publicado en 1978.

Waldrop, M. F., y Halverson, C. F. (1975). Intensive and extensive peer behavior: longitudinal and cross-sectional analyses. *Child Development, 46*, 19-26.

Walker, H. M., Irvin, L. K., Noell, J. y Singer, G. H. S. (1995). La evaluación de la competencia social. En F. Silva (Ed.), *Evaluación psicológica en niños y adolescentes* (pp.441-458). Madrid: Síntesis.

Wechsler, D. (1990). *Escala de inteligencia para preescolar y primaria* (4 ed). Madrid: TEA.

Welch-Ross, M. K. (1997). An integrative model of the development of autobiographical memory. *Developmental Review, 15*, 338-365.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wellman, H. M. (1991). From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 19-38). Oxford: Basil Blackwell.

Wellman, H. M. (1993). Early understanding of mind: The normal case. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford. England: Oxford University Press.

Wellman, H. M., Hollander, M., y Schult, C. A. (1996). Young children's understanding of thought bubbles and of thoughts. *Child Development*, 67, 758-788.

Wellman, H. M., y Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.

Wellman, H. M., y Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.

Wellman, H. M., y Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

Wentzel, K. R., y Asher S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.



White, K. J., y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28 (5), 933-940.

Whiten, A. (1991). *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Oxford: Basil Blackwell.

Whiten, A. (1994). Grades of mindreading. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 47-70). Hove: Erlbaum.

Whiten, A., y Perner, J. (1991). Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreading. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 1-18). Oxford: Basil Blackwell.

Wimmer, H., Gruber, S., y Perner, J. (1984). Young children's conception of lying: Lexical realism-moral subjectivism. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 1-30.

Wimmer, H., y Hartl, M. (1991). Against the Cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 125-138.

Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Wimmer, H., y Weichbold, V. (1994). Children's theory of mind: Fodor's heuristics or understanding informational causation. *Cognition*, 53, 45-57.

Wing, L. (1981). Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 31-44.

Winner, E. (1988). *The point for words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge: Harvard University Press.

Winner, E., y Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 257-270.

Yirmiya, N., Kasari, C., Sigman, M., y Mundy, P. (1989). Facial expressions of affect in autistic, mentally retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 725-735.

Yirmiya, N., Sigman, M. D., y Zacks, D. (1994). Perceptual perspective taking in seriation abilities in high-functioning children with autism. *Development and Psychopathology*, 6, 263-272.

Yirmiya, N., Solomonica-Levi, D., Shulman, C., y Pilowsky, T. (1996). Theory of mind abilities in individuals with autism, Down syndrome and mental retardation of unknown etiology: The role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 1003-1014.

Yirmiya, N., y Shulman, C. (1996). Seriation, conservation, and theory of mind abilities in individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing children. *Child Development*, 67, 2045-2059.

Younger, A. J., y Daniels, T. M. (1992). Children's reasons for nominating their peers as withdrawn: passive withdrawal versus active isolation. *Developmental Psychology*, 28(5), 955-960.

Younger, A. J., y Piccinin, A. M. (1989). Children's recall of aggressive and withdrawn behaviors: Recognition memory and likability judgments. *Child Development*, 60, 580-590.

Zaitchnik, D. (1990). When representations conflict with reality: The preschoolers' problem with false belief and "false" photographs. *Cognition*, 35, 41-68.

Zajonc, R. B. (1983). Validating the confluence model. *Psychological Bulletin*, 95, 457-465.

Zajonc, R. B., y Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82, 74-88.

## ANEXO

### ANÁLISIS DISCRIMINANTE DE ITEMS DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PIERS-HARRIS

<b>ITEMS</b> Coeficiente Alpha = 0.88	<b>CORRELACIÓN CON EL TOTAL DE LA ESCALA</b>
1. Mis compañeros de clase se burlan de mí.	0.19
2. Soy una persona feliz.	0.21
3. Me resulta difícil encontrar amigos.	0.10
4. Estoy triste muchas veces.	0.23
5. Soy listo.	0.30
6. Soy tímido.	0.00
7. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	0.32
8. Mi cara me disgusta.	0.35
9. Cuando sea mayor voy a ser una persona importante	0.14
10. Me preocupo mucho cuando tenemos examen.	-0.07
11. Caigo mal en clase.	0.34
12. Me porto bien en el colegio.	0.47
13. Cuando algo va mal suele ser por culpa mía.	0.40
14. Creo problemas a mi familia.	0.43
15. Soy fuerte.	0.14
16. Tengo buenas ideas.	0.44
17. Soy un miembro importante de mi familia.	0.49
18. Generalmente quiero salirme con la mía.	0.09
19. Tengo habilidad con las manos.	0.16
20. Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer.	0.46
21. Hago bien mi trabajo del colegio.	0.48
22. Hago muchas cosas malas.	0.32
23. Dibujo bien.	0.04
24. Soy bueno para la música.	0.45

25. Me porto mal en casa.	0.56
26. Soy lento haciendo mi trabajo del colegio.	0.51
27. Soy un miembro importante de mi clase.	0.14
28. Soy nervioso.	-0.10
29. Tengo los ojos bonitos.	0.40
30. Dentro de la clase puedo dar una buena impresión.	0.28
31. En la clase suelo estar en las nubes.	0.33
32. Fastidio a mis hermanos.	0.29
33. A mis amigos les gustan mis ideas.	0.25
34. Me meto en líos a menudo.	0.35
35. Soy obediente en casa.	0.31
36. Tengo suerte.	0.30
37. Me preocupo mucho por las cosas.	-0.21
38. Mis padres me exigen demasiado.	0.25
39. Me gusta ser como soy.	0.30
40. Me siento un poco rechazado.	0.31
41. Tengo el pelo bonito.	0.21
42. A menudo salgo voluntario en clase.	-0.02
43. Me gustaría ser distinto de como soy.	-0.14
44. Duermo bien por la noche.	0.35
45. Odio el colegio.	0.48
46. Me eligen de los últimos para jugar.	0.30
47. Estoy enfermo frecuentemente.	0.47
48. A menudo soy antipático con los demás.	0.16
49. Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas.	0.25
50. Soy desgraciado.	-0.01
51. Tengo muchos amigos.	0.09
52. Soy alegre.	0.40
53. Soy torpe para la mayoría de las cosas.	0.19
54. Soy guapo/a.	0.42

55. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con muchas ganas.	0.21
56. Me peleo mucho.	0.43
57. Caigo bien a los chicos.	0.07
58. La gente se aprovecha de mí.	0.25
59. Mi familia está desilusionada conmigo.	0.59
60. Tengo una cara agradable.	0.48
61. Cuando trato de hacer algo, todo parece salir mal.	0.30
62. En mi casa, se aprovechan de mí.	0.31
63. Soy uno de los mejores en juegos y deportes.	-0.09
64. Soy patoso.	0.45
65. En juegos y deportes miro pero no participo.	0.21
66. Se me olvida lo que aprendo.	0.46
67. Me llevo bien con la gente.	0.29
68. Me enfado fácilmente.	0.28
69. Caigo bien a las chicas.	0.51
70. Leo bien.	0.34
71. Me gusta más trabajar sólo que en grupo.	0.14
72. Me llevo bien con mis hermanos.	0.05
73. Tengo buen tipo.	0.12
74. Suelo tener miedo.	0.29
75. Siempre estoy rompiendo cosas.	0.53
76. Se puede confiar en mí.	0.38
77. Soy una persona rara.	0.21
78. Pienso en cosas malas.	0.45
79. Lloro fácilmente.	0.34
80. Soy una buena persona.	0.48

**BAREMOS CONSTRUIDOS DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA  
WPPSI**

Escala típica	Puntuaciones directas									
	Info	Voc.	Aritm	Sem.	Com p	Casa	Figur	Laber	Dibuj	Cuad r
19										
18		31		20						
17										
16	21						21			
15	20	25-26		18	21					
14	19	24			20		20		26-27	20
13	18	23	20	17		63-64	19	26	25	19
12	17	20	19	16	19	62	18	25	23-24	18
11	16	19	18	15	18			24	21	
10	15	17-18	17	14		60	17	22-23	20	17
9		15-16	16	13	17	58-59	16	20-21	18-19	16
8	14	14	15		16		15	19	16	15
7	13	12-13	14	12	15	55-56		18	15	14
6		11	13	11		54	14	17	14	13
5		9		10	14		13			
4	10				13		12		9-10	
3	9			9		50		13		11
2			10			48-49				
1						47		10		