

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

Lidón Villanueva Badenes, Rosa Ana Clemente Estevan y Francisco Juan García Bacete

Area de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat Jaume I de Castellón<sup>1</sup>

En general, la mayor parte de los niños/as disfruta de las funciones socializadoras del grupo de iguales (desinhibición emocional, control de la agresión, conflictos socio-cognitivos, etc.). Sin embargo existe un grupo de niños que además de no beneficiarse de estas funciones positivas, considera este contexto de iguales como su principal fuente de problemas. Esto es precisamente 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 son poco elegidos por sus compañeros y al mismo tiempo, resultan aversivos y antipáticos para la clase. El método más utilizado para medir el rechazo son las técnicas sociométricas administradas al conjunto de la clase, a través de las cuales se pregunta a los niños sobre sus preferencias y sobre sus rechazos. En conclusión, los niños rechazados 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).

El rechazo entre iguales constituye un importante problema a tener en cuenta en el contexto escolar, principalmente por tres razones. En primer lugar, posee una alta incidencia, ya que afecta al 10-20 % de los niños de una clase (García, Musitu y García, 1990). En segundo lugar, su alta estabilidad a lo largo del tiempo y de los contextos se

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue realizado gracias a la ayuda del Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Enseñanza e Investigación Científica, Madrid (BS02000-0951), y a la ayuda de la Fundació Caixa-Castelló y la Universitat Jaume I de Castellón (P1.1B2000-13), concedida a los autores firmantes.

encuentra ampliamente comprobada, ya que aproximadamente un 45 % de los niños rechazados continúan siéndolo después de un año, mientras que el 30 % siguen siendo rechazados 4 ó 5 años más tarde (Coie y Dodge, 1983). Y en tercer y último lugar, el rechazo es importante dada la gran variedad de consecuencias negativas que conlleva. Estas consecuencias negativas pueden oscilar desde un pobre rendimiento académico y absentismo escolar, hasta conductas problemáticas externalizantes y problemas de salud mental.

Los estudios tradicionales en torno al problema del rechazo entre iguales se han centrado fundamentalmente en la conducta de los sujetos rechazados, ya que éstos presentan comportamientos externalizantes (agresión, disruptividad, búsqueda de atención), internalizantes (aislamiento social, timidez) y conductas no prosociales, 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 serían más que el resultado conductual de dificultades previas en el proceso de interacción social. En este sentido, esta revisión teórica pretende abordar 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 que puedan encontrarse a la base de este comportamiento desadaptado.

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. El término

de teoría de la mente hace referencia al estudio de la comprensión infantil de los estados mentales de los demás, como emociones, deseos, creencias, intenciones, etc., comprensión que resulta fundamental para entender la conducta de los demás y coordinarla con la nuestra, haciendo así posible la interacción social. Este paradigma de teoría de la mente, de origen cognitivista y clínico, se ha centrado mayoritariamente 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; Happé, 1994). Sin embargo, apenas se ha analizado otro tipo de poblaciones con problemas de interacción social (por ejemplo, los sujetos rechazados). Este 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 de comprensión de la mente del otro. 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).

En este sentido, podemos encontrar otra tendencia importante en el estudio de la teoría de la mente. Se trata de los enfoques de la socialización de la comprensión de la mente (Dunn, 1994; Hobson, 1994), según los cuales la mente se construye en cultura, en contexto, y con ayuda de los demás. No se trata de una mera opción metodológica dentro de la corriente tradicional de la teoría de la mente, sino de un marco teórico con entidad propia. 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 a 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". Gracias a la interacción social con los miembros más expertos de su cultura, el niño construye diariamente su comprensión individual de las creencias, emociones, deseos e intenciones de los demás. A partir de este marco teórico, puede derivarse una forma de análisis o metodología coherente con sus presupuestos: la teoría de la mente debería concebirse como una teoría de la "mente en contexto" (Flavell y Miller, 1998). Es decir, la teoría de la mente de un sujeto no consistiría en una capacidad o en un déficit general, sino que debería contemplarse teniendo en cuenta qué tipo de habilidades mentalistas se ponen en marcha en qué contextos determinados, con qué agentes sociales, etc.

La competencia para comprender las creencias, deseos, intenciones y emociones puede entenderse también como un logro más en el desarrollo de una mente "social" que habilita al sujeto para una adecuada interacción interpersonal, en contraposición a una mente "física" que se ocuparía de los aspectos más lógicos y abstractos de la inteligencia (Byrne y Whitten, 1988). Esta mente social sería el equivalente al concepto de "comprensión socio-cognitiva". Siguiendo este razonamiento, consideramos que la interacción social y esta "mente social" (o comprensión socio-cognitiva) se encuentran íntimamente ligadas (ver figura 1). La interacción social influye y a su vez es influida por la comprensión socio-cognitiva del niño. Es decir, las interacciones que el niño disfruta en los diferentes contextos en los que se encuentra, ayudan a construir una mejor comprensión socio-cognitiva, y a su vez, ésta contribuye a desarrollar una interacción social de mayor calidad. Dentro del concepto de comprensión socio-cognitiva encontramos, entre otras, una competencia que consideramos central: la comprensión de la mente, que a su vez influye y es influida por la naturaleza de las

interacciones sociales del sujeto. Una frase de Newton, Reddy y Bull (2000), expresa muy bien la relación entre las distintas competencias que conforman la comprensión socio-cognitiva o mente social: “Las habilidades de engaño del niño se desarrollan a partir de necesidades pragmáticas y exigencias situacionales, más que de desarrollos conceptuales; el niño aprende a mentir del mismo modo que aprende a hablar” (pág. 297).

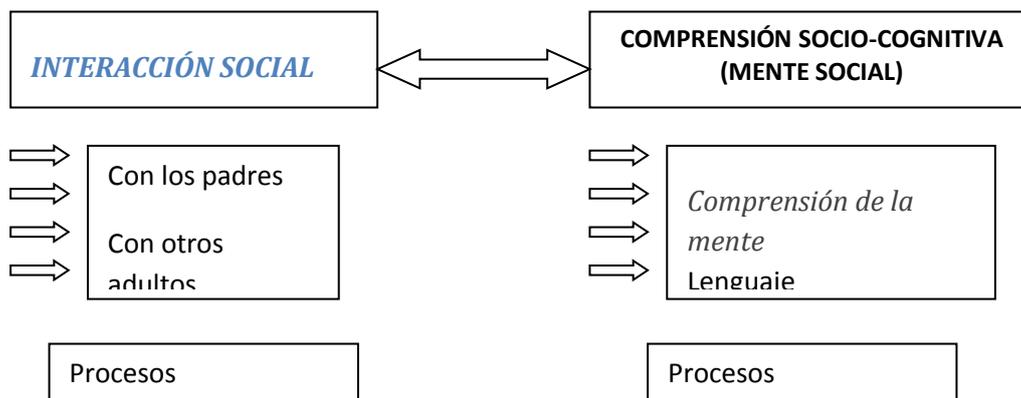


Figura 1: Relaciones entre interacción social, comprensión socio-cognitiva y comprensión de la mente.

Esta revisión teórica, 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 "la comprensión de las intenciones de los demás, y de los estados psicológicos se encuentra íntimamente ligada al desarrollo social y emocional del niño" (1991, pág. 51). Por lo tanto, esta falta de interacción social positiva en el sujeto rechazado podría perjudicar su "mente social", y por lo tanto, su construcción social de la comprensión de la mente. Es decir, este grupo de niños/as se encontraría en

"desventaja" a la hora de recibir los efectos positivos generales de la interacción con iguales; un ejemplo de esta desventaja podría reflejarse en el caso concreto de la construcción social de la mente. Por supuesto, no hay que olvidar que afortunadamente los niños disfrutan e interaccionan en muchos y variados contextos, aunque en determinadas franjas de edad, unos contextos cobran mayor importancia que otros.

Desde este enfoque socializador, se puede plantear por tanto, una evolución paralela del desarrollo social y de la comprensión de la mente, ya que esta comprensión no sólo incluye estados mentales sobre objetos y acontecimientos, sino que también incluye los estados mentales que las personas se forman sobre las demás personas y sobre las relaciones sociales. El hecho de preocuparse, querer, empatizar, odiar o rechazar a alguien, implica estados mentales que deben comprenderse para que el mundo social tenga un sentido. A lo largo de la vida, esta comprensión de la mente va a ir construyéndose y ejercitándose gracias a las interacciones sociales. Por ejemplo, en un primer momento los niños pueden basar su comprensión de la mente "en contexto", en las relaciones más cercanas: padres y hermanos/as. La reciprocidad, la distinción apariencia-realidad, las emociones básicas, los pseudoengaños, etc. son aspectos primarios de la comprensión de la mente que el niño irá practicando y desarrollando en estos contextos cercanos. No en vano, diversos estudios han encontrado una relación significativa entre la calidad de la relación con la madre y la comprensión de la mente por parte del niño (Fonagy, Redfern y Charman (1997), o bien entre la red familiar de un sujeto y su comprensión de la mente (Ruffman, Perner, Naito, Parkin y Clements, 1998). Más adelante, en el contexto de los iguales, los niños pueden seguir dándose cuenta de cómo las mentes pueden incidir en otras mentes (empatizando, engañando, provocando emociones secundarias, como la vergüenza, la culpa, etc.), así como de la

naturaleza dinámica y cambiante de los estados mentales (por ejemplo, cuando las amistades se desarrollan y luego se disuelven). Villanueva, Clemente y García (2000) encontraron relaciones significativas entre la aceptación o el rechazo de los niños en su grupo de iguales, y su competencia en tareas de engaño y de decodificación de intenciones. Por último, ya en la adolescencia se harán patentes una amplia gama de creencias construidas en el contexto socio-cultural del sujeto: estereotipos, género, cultura, clase social, etc.

Como puede comprobarse, la investigación sobre la comprensión de la mente sugiere que la comprensión infantil de los estados mentales resulta central para la conducta social. El desarrollo de esta comprensión de la mente ayuda al objetivo específico de regular las interacciones con los demás, dar sentido a las acciones y verbalizaciones de los otros, y coordinar 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 calidad de sus interacciones sociales. En esta revisión se intenta precisamente analizar qué aspectos de la comprensión de la mente son realmente importantes, no para presentar una ejecución óptima en tareas de laboratorio, sino para presentar una interacción adecuada en el contexto de los iguales. De hecho, algunos trabajos como el de Newton, Reddy y Bull (2000), han destacado la falta de relación entre conductas espontáneas de engaño infantil en ambientes familiares, y la ejecución infantil en tareas de laboratorio sobre creencias falsas y engaño, acentuando la dicotomía entre la comprensión de la mente observada en contextos naturales y la misma competencia medida en ambientes de laboratorio. Con este fin, se explorará en primer lugar, la relación entre la comprensión de la mente de los demás y la competencia social. Posteriormente se analizará un

problema específico de competencia social: el rechazo entre iguales, desde la óptica de la comprensión de la mente.

### **La comprensión de la mente: una condición necesaria para una adecuada interacción con iguales**

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. Estos estudios que se comentan a continuación poseen la característica común de explorar la comprensión de la mente en contextos naturales del niño, en concreto en el contexto de los iguales. No obstante, estos estudios pueden encuadrarse en dos bloques temáticos. En primer lugar, se analiza la relación empírica entre algunas variables de competencia social (capacidad de empatía, juego simbólico, comunicación, etc.) y las tareas de comprensión de la mente. En segundo lugar se analiza cuáles son las características que posee la comprensión de la mente de aquellos sujetos con problemas de competencia social (trastornos de conducta, agresores, víctimas, etc.). En definitiva, todos estos estudios hacen evidente la necesidad de tener en cuenta la mente del otro como elemento principal que dota de sentido la interacción social.

*Dentro del primer bloque de estudios, Astington y Jenkins (1995) analizan la relación entre la actuación en tareas de comprensión de la mente de niños de 3-5 años, y la observación de la interacción social en un contexto natural (variables como empatía, juego simbólico, producción de propuestas conjuntas y asignación de roles durante el juego). Estas autoras predicen que aquellos niños con una mayor habilidad metarrepresentacional y con una mayor capacidad para simular estados mentales ajenos*

a los suyos, presentarán mayores niveles de juego simbólico, así como una mayor empatía. 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, tienden a explicitar sus ideas, sus propuestas, para así facilitar la interacción social: "Yo también quería ser el lobo... ¿Vale que yo soy el lobo primero y después eres tú?". El hecho de entender que el otro posee deseos o creencias diferentes a los propios, puede hacer que, si se pretende la interacción y la colaboración, el niño/a vea como necesaria la comunicación al otro de sus propios estados mentales.

Otra de las variables estudiadas en relación a la comprensión de las creencias y sentimientos de los demás, es la variable "comunicación relacionada", o continuar el turno conversacional anterior de otro niño (habilidad de tener en cuenta la perspectiva de los demás) (Slomkowski y Dunn, 1996). La comprensión de la mente 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 del 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 de la mente, predecía la presencia de comunicación relacionada con los iguales, como si ambas tareas requirieran habilidades socio-cognitivas similares. Ante estos resultados, Slomkowski y Dunn (1996) sugieren que la tarea de la creencia falsa (pero no la tarea

emocional), podría utilizarse para predecir parcialmente las habilidades sociales del niño, por ejemplo, su capacidad para coordinarse con los amigos.

En el contexto escolar, llegan a este mismo resultado Watson, Nixon, Wilson y Capage (1999). En su trabajo, se pudo observar que la ejecución de niños de 4-6 años en tareas de creencia falsa era capaz de predecir su competencia social con iguales (habilidades sociales y popularidad), evaluada a través de la percepción del profesor. A pesar de que esta afirmación se realiza predominantemente desde la óptica parcial del profesor (sin tener en cuenta la competencia real entre los iguales), este trabajo corrobora los resultados de Slomkowski y Dunn (1996), en cuanto al posible valor predictor de la creencia falsa respecto a la competencia social.

Un último trabajo de Dunn (1995), también en el contexto escolar, analiza la percepción que niños de 5-6 años poseían de su experiencia en el colegio, así como su respuesta a las críticas del profesor (grado de preocupación, reconocimiento de la crítica, etc.). Estas dos variables se relacionaron con tareas emocionales y de creencia falsa, evaluadas un año antes. De nuevo, 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 quienes 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 (se preocupaban más por ellas, realizaban esfuerzos por superarlas, etc). Estos resultados pueden indicar que estos niños son especialmente sensibles a aquello que los demás piensan sobre ellos en el contexto escolar, independientemente de que esta percepción tan negativa se ajuste

a la realidad o no. 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. En la misma línea de la "explicitación" planteada por Astington y Jenkins (1995), estos niños parecen ser más conscientes del hecho de que los demás puedan poseer creencias diferentes a las suyas, y que por lo tanto, pueden no estar de acuerdo con ellos, no entenderlos, etc.; en definitiva, producirse cierto grado de conflicto ante la diversidad de estados mentales.

Resumiendo este primer bloque de estudios, podemos comprobar cómo un aspecto de la comprensión de la mente, la creencia falsa, parece erigirse como el estado mental más importante a la hora de predecir la competencia social del niño/a en el contexto de los iguales. No obstante, en todos estos estudios, resulta sorprendente la falta de predicción de la tarea emocional sobre áreas de la competencia social del niño, que sin lugar a dudas se encuentran ligadas a su experiencia emocional. En este sentido, Dunn (1995) plantea una posible explicación, defendiendo que la comprensión de las creencias y la de las emociones podrían ser independientes y por lo tanto, recorrer caminos diferentes. Sin embargo, sería lógico pensar, y así lo sugieren algunos trabajos (Villanueva, Clemente y García, 2000), que otras tareas de comprensión social más naturales, dotadas de contexto e intención (por ejemplo, el engaño, las historietas de doble sentido, como ironías, chistes, etc.) podrían utilizarse para identificar niños en riesgo en lo que respecta a la competencia social con los iguales. De cualquier modo, estos resultados estarían apoyando la afirmación de que la comprensión de la mente de los demás es una competencia central para la comprensión socio-cognitiva, y por lo tanto, para la interacción social diaria.

*En el segundo bloque de estudios*, los cuales amplían el estudio de la comprensión de la mente al campo de los déficits en interacción social, podemos comentar el trabajo 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. Es decir, estos niños, debido a sus características especiales presentarían una serie de problemas a la hora de percibir, codificar y ejecutar la información social. Por lo tanto, tenderían a atribuir intenciones hostiles con mayor probabilidad, presentarían mayores dificultades para decodificar expresiones emocionales, etc. Con el fin de comprobar esta hipótesis, se administraron dos pruebas de comprensión 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 tareas de comprensión 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 ejemplo, "tiene en cuenta los sentimientos de los demás", "se adapta a las diferentes situaciones", etc.). A pesar de que las únicas diferencias significativas pueden provenir de un posible sesgo del profesor sobre estos niños con problemas, las autoras concluyen que parece existir un déficit en la capacidad de mentalizar de los niños con problemas de conducta, o bien un tipo de comprensión de la mente "negativa", fruto de su contexto.

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 (1999). Estos autores investigaron la comprensión de la mente en relación a procesos grupales de agresión y victimización. Administraron a niños de entre 7-10 años de edad un conjunto de pruebas que evaluaban la comprensión de la mente: tareas de creencia falsa, historias extrañas, tarea de engaño, tareas de emociones contradictorias, etc. Además, evaluaron a través de un cuestionario contestado por los iguales, 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 comprensión de la mente, indicando una posible falta de habilidades mentalistas que les colocaba en la posición de víctima propiciatoria. Un trabajo posterior de Sutton, Reeves y Keogh (2000), analiza también la comprensión de la mente y la ausencia de remordimientos, en niños de 11-13 años, encontrando entre ambos correlaciones positivas significativas. Estos autores sugieren que los resultados podrían estar apoyando la hipótesis de Happé y Frith (1996) sobre la existencia de una teoría de la mente "negativa" en estos niños con escasos remordimientos, ya que se encontrarían utilizando su comprensión de la mente de los demás para engañar y manipular.

Otro trabajo de Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Forsblom y Ahlbom (1999), aclara en parte los resultados encontrados por Sutton, Smith y Swettenham (1999). 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.

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, Smith y Swettenham (1999), o el de Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Forsblom y Ahlbom (1999). 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 sobrerrepresentados en el grupo de sujetos rechazados por sus iguales. 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.

A pesar de los diferentes resultados ofrecidos en los estudios revisados, lo que sí parece claro es la existencia de cierta relación entre una forma "singular" de interacción social (utilización de la manipulación social, de la agresión indirecta, falta de remordimientos, etc.), y una buena ejecución en tareas de comprensión de la mente. Sin embargo, ninguno de los estudios citados anteriormente ha analizado cómo es la comprensión de la mente en un colectivo, el de sujetos rechazados, tan heterogéneo que no sólo contempla a estos sujetos manipuladores sociales, sino también a los sujetos aislados, no agresivos, y seguramente carentes de habilidades mentalistas y sociales. A continuación, se comentan los puntos en común entre rechazo y comprensión de la mente, tanto teóricos como estructurales, los cuales pueden señalar tendencias futuras de estudio o investigación en ambos campos.

### **Una nueva visión del rechazo entre iguales desde la comprensión de la mente**

El abordaje teórico tradicional del problema del rechazo ha tenido lugar básicamente desde dos tipos de planteamientos (Villanueva, Clemente y García, 1998). En primer lugar, un planteamiento centrado en las características individuales del sujeto rechazado; y en segundo lugar, un planteamiento que va más allá del plano individual y que incorpora los procesos grupales que también son responsables del problema del rechazo. A continuación, pasamos a comentar brevemente estos planteamientos.

El primero de estos planteamientos es el del modelo del déficit individual en el procesamiento de la información social del sujeto rechazado. 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 (Dodge y Feldman, 1990). Se diría que los niños rechazados se convierten en los "arquitectos de sus propias dificultades" (Ladd, 1985). Según este planteamiento, 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. Por ejemplo, la precisión a la hora de juzgar las intenciones de los demás, a la hora de identificar emociones, etc. (Dodge, Murphy y Buchsbaum, 1984).

Sin embargo, diversos autores pronto se dieron cuenta de que las características individuales del sujeto rechazado no llegaban a explicar por sí solas toda la heterogeneidad del problema del rechazo. Este problema social debía tener en cuenta al resto de agentes sociales implicados en el proceso, como el grupo de iguales, o el profesor/a. Así surgió el enfoque de la contribución del grupo de iguales al rechazo (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Este modelo considera no sólo el posible procesamiento inadecuado de la información social por parte del sujeto rechazado, las características no conductuales del sujeto rechazado (apariencia física, clase social, etc.), sino también los procesos grupales (sesgos, estereotipos, reputación social, etc.), que tienen lugar en el contexto. En este modelo, no sólo se tendría en cuenta el nivel de funcionamiento del sujeto rechazado, sino que también se cuidaría la responsividad del grupo ante éste, ya que se ha comprobado que los iguales parecen ser muy resistentes a

la idea de cambiar sus creencias ya establecidas, a pesar de que la conducta del sujeto rechazado mejore significativamente.

A la vista de ambos planteamientos, Coie (1990) elabora una propuesta de evolución del rechazo que incorpora ambos modelos. En una fase de emergencia del rechazo, la conducta del niño sería primaria y la conducta del grupo, secundaria. Por lo tanto, el análisis fundamental se orientará al estudio del déficit individual del sujeto rechazado. Más adelante, cuando el rechazo se estabiliza y consolida, los procesos grupales se convierten en primarios, contribuyendo al mantenimiento del estatus de rechazo. Es decir, el niño/a debe trabajar más duro para superar una reputación negativa, mantenida por el grupo. Por lo tanto, la atención irá dirigida al análisis de los procesos grupales mantenedores del rechazo. Sin embargo, en nuestra opinión, la aparición del rechazo estaría provocada, desde un primer momento por la interacción entre variables individuales del sujeto (escasas habilidades sociales, características personales peculiares, etc.), y variables contextuales (características del grupo en el que el sujeto es rechazado, escala de valores del grupo, procesos de búsqueda de un “chivo expiatorio”, hostilidad, aislamiento, etc.). En cualquier ejemplo de rechazo, observamos que la respuesta individual de un niño rechazado (respondiendo con una patada a una burla o “broma”), se produce como respuesta o como anticipación de la agresión grupal. De esta combinación de hechos, comienza a surgir la consciencia del rechazo, no sólo en el grupo, sino también en el sujeto rechazado.

A su vez, ambos modelos teóricos pueden equipararse con los enfoques teóricos existentes en el paradigma de teoría de la mente, comentados en la introducción del artículo. Así, el modelo del déficit individual del sujeto rechazado podría compararse

con las teorías de comprensión de la mente básicamente cognitivistas y de corte clínico, que abogan asimismo por un déficit individual en la capacidad, en este caso, de comprender la mente del otro. Aquí las propuestas de intervención se dirigirían a proporcionar habilidades sociales y mentalistas a los sujetos deficitarios. Por otro lado, el modelo de la contribución del grupo de iguales podría compararse con los modelos de socialización de la comprensión de la mente. En ambos casos se asume la importancia del contexto en el que se desarrolla el problema, teniendo en cuenta sobre todo el tipo de interacciones que se establecen. Desde aquí cobra sentido la asunción de que los sujetos rechazados, al presentar interacciones sociales mermadas o desadaptadas con su entorno, también podrían presentar una construcción más difícil, incompleta o sesgada de su comprensión de la mente de los demás. Por lo tanto, la intervención (además de incluir la formación en habilidades del sujeto), contemplaría principalmente la mejora de las interacciones y la mejora de los contextos, articulando estrategias de acción más eficaces y satisfactorias.

Una vez planteadas las similitudes generales entre las teorías de comprensión de la mente y las teorías sobre el rechazo entre iguales, pasamos a comentar una serie de aspectos específicos que resultan comunes a ambos campos, lo cual nos hace pensar de nuevo en las influencias mutuas entre la comprensión socio-cognitiva y la interacción social. Mayoritariamente, los aspectos aquí revisados se centran en conductas problemáticas (agresión, aislamiento, conducta no prosocial), y en otro tipo de características familiares y personales (género, número de hermanos, orden de nacimiento, rendimiento académico, autoconcepto, inteligencia, etc.). A continuación se comenta la contribución singular de alguna de estas áreas, tanto desde el punto de vista del rechazo entre iguales como desde el punto de vista de la comprensión de la mente.

*La agresión* es la razón más frecuentemente expresada por un niño para no aceptar a un compañero, constituyendo el 50% de los casos de sujetos rechazados (Coie y Dodge, 1983). 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. Esta conducta agresiva ha sido una de las variables que recientemente han comenzado a relacionarse con la comprensión de la mente (ver estudios en el apartado anterior). En general, quizás debido a su experiencia, los rechazados agresivos parecen presentar una tendencia a explicar las intenciones de los demás en términos hostiles y agresivos (Villanueva, Clemente y García, 2000). Por su parte, *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. La característica de aislamiento tipifica aproximadamente al 20-30 % de los niños rechazados. Dentro de este grupo podemos encontrar conductas de evitación, temor, ansiedad, timidez, hipersensibilidad y reclusión (Rubin y Mills, 1988). Por lo general, los niños que presentan conductas de aislamiento interaccionan con los iguales menos que sus compañeros, y son percibidos por sus iguales como inmaduros, poco asertivos y "blancos fáciles" hacia los cuales dirigir las provocaciones. Estos niños rechazados por sus conductas de aislamiento social, no suelen tener tantos problemas en la interpretación de intenciones sociales (como ocurría con los rechazados agresivos), sino más bien en la etapa final de ejecución eficaz de la respuesta escogida (Rubin, Bukowski y Parker, 1998). *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, reciben e inician más conducta social con afecto positivo (Dodge, 1983), utilizan estrategias de entrada en el grupo más efectivas y solucionan eficazmente los problemas sociales (Newcomb, Bukowski y Patee, 1993).

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, existen algunos estudios que incluyen los clásicos patrones asociados al rechazo, relacionándolos con tareas de comprensión de la mente. Villanueva, Isert y García (1998) encontraron que niños y niñas 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 escasos niveles de conductas desadaptadas. Contrariamente a las hipótesis formuladas desde los enfoques socializadores de construcción de la mente, a nivel estadístico no se encontró una desventaja de aquellos sujetos con inadecuadas interacciones con sus iguales. Sin embargo, en un trabajo posterior de Villanueva, Clemente y Adrián (2000), en el que se analizó la comprensión de la mente de sujetos únicamente de género masculino con altos niveles de agresión y aislamiento, sí se encontraron limitaciones específicas en algunas tareas de comprensión de la mente (como el engaño, la comprensión de intenciones, etc.).

Otra variable que se relaciona con el estatus sociométrico es *el género del sujeto*, ya que en general, parece existir un predominio masculino en el grupo de rechazados (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982). 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 (más alta en las chicas), (Ollendick, Greene, Francis y Baum, 1991). 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 (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 relacionados 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) hallaron una superioridad femenina en la ejecución de dos tareas de teoría de la mente para adultos.

Respecto a *las características familiares del sujeto*, existen escasos estudios que relacionen las tareas de comprensión de la mente con el rechazo entre iguales. Únicamente el número de hermanos ha sido una de las variables importantes analizadas en ambos campos. El número de hermanos del sujeto rechazado parece ser mayor que en el resto de categorías sociométricas, tal como comprobaron García, Musitu y García (1990). Este aspecto, tal como puede comprobarse en los diversos estudios sobre la

comprensión de la mente y número de hermanos (Perner, Ruffman y Leekam, 1994), sería uno de los escasos aspectos positivos que podrían estar compensando esa posible desventaja del sujeto rechazado en la construcción de la comprensión de la mente.

Otra de las variables que se encuentran directamente relacionadas con el rechazo entre iguales es *el autoconcepto* (García, Musitu y García, 1990). En este punto, 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 (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). 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, 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 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 el autoconcepto 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 autoconcepto 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. Diferentes trabajos parecen dar muestra de la relación entre inteligencia y rechazo (Czeschlik y Rost, 1995). 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. 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 (Yirmiya, Solomonica-Levi, Shulman y Pilowsky, 1996) 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 control que todos los estudios deben equiparar en los distintos subgrupos de la muestra.

### **A modo de conclusión**

Una vez analizadas tanto las similitudes globales a nivel teórico, como las similitudes más específicas (patrones de conducta social, género, etc.), que encontramos entre la comprensión de la mente y el rechazo entre iguales, podemos decir que realmente resulta cierta la frase de Delval (1995): “Sin la 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” (pág. 358). El modelo planteado en esta revisión sobre las relaciones dependientes entre comprensión socio-cognitiva e interacción social, podría resultar adecuado para explicar la problemática de los sujetos rechazados. Es bien conocido que la comprensión socio-cognitiva (o mente social), 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 (por ejemplo, en el contexto de los iguales), resulta básica para construir una buena comprensión de la mente propia y de los demás. Los efectos de una ausencia de interacción social adecuada, en la comprensión de la mente de los sujetos rechazados, continuarán agravándose a medida que se mantiene esa pobre interacción social, y el grupo de iguales se convierte en el contexto más importante del niño/a, desplazando incluso al contexto familiar (por ejemplo, en la adolescencia). Desde esta perspectiva, cobra sentido la posibilidad de utilizar tareas de comprensión de la mente para identificar niños en situación de riesgo respecto a la competencia con iguales, ya que el tipo de contexto que experimenta un niño diariamente, está configurando su comprensión de la mente de los demás. Por ejemplo, aquellos sujetos rechazados de

carácter aislado, pasivo, etc., presentarán con gran probabilidad una baja competencia mentalista, debido a su ausencia de interacción de ningún tipo, ni positiva ni negativa. Sin embargo, los sujetos rechazados agresivos, sobre todo aquellos que utilizan pautas sutiles de agresividad, seguramente presenten altas capacidades mentalistas, una especie de comprensión de la mente "negativa", producto de su contexto diario. Por lo tanto, y de forma novedosa hasta ahora, ciertos paradigmas tradicionalmente cognitivos pero que caminan hacia abordajes sociales más amplios, como la comprensión de la mente, podrían aportar su contribución no sólo al problema del rechazo entre iguales, sino a poblaciones con mayores dificultades de interacción social, como por ejemplo, niños/as hospitalizados o niños con problemas motóricos graves, o bien a poblaciones con interacciones sociales "especiales", como por ejemplo, los niños víctima de abuso sexual.

## **REFERENCIAS**

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 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.

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.

BARON-COHEN, S., Y HAMMER, J. (1997). Is autism an extreme form of the "male brain"? Advances in Infancy Research, Vol. II, 193-217.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., Y FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21, 37-46.

BYRNE, R. Y WHITTEN, A. (EDS) (1988). Machiavelian intelligence: social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans. Oxford: Oxford University Press.

BOIVIN, M., Y HYMEL, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. Developmental Psychology, 33, 1, 135-145.

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.

BROWN, J. R., Y DUNN, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. Child Development, 67, 789-802.

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., Y DODGE, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. Merrill-Palmer Quartely, 29, 261-282.

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.

CZESCHLIK, T., Y ROST, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. British Journal of Developmental Psychology, 13, 177-189.

DELVAL, J. (1995). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide.

DODGE, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. Child Development, 54, 1386-1399.

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., 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.

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.

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.

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.

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.

GARCÍA, F. J., MUSITU, G., Y GARCÍA, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en E. G. B. En: III Congreso Nacional de Psicología Social, (pp. 324-344). Ediciones Universidad de Santiago de Compostela.

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.

HAPPÉ, F. (1994). Autism: An introduction to psychological theory. London: UCL Press.

HAPPÉ, F., Y FRITH, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. British Journal of Developmental Psychology, 14, 385-398.

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.

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.

KAUKIAINEN, A., BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K., ÖSTERMAN, K., SALMIVALLI, C., FORSBLOM, S., Y AHLBOM, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. Manuscrito no publicado.

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.

LADD, M. (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.

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.

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.

NEWTON, P., REDDY, V. Y BULL, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. British Journal of Developmental Psychology, 18, 297-317.

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.

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.

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.

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.

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., Y MILLS, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 916-924.

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.

SAARNI, C. (1984). Observing children's use of display rules: Age and sex differences. Child Development, 55, 1504-1513.

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.

SUTTON, J., REEVES, M. & KEOGH, E. (2000). Disruptive behavior, avoidance of responsibility and theory of mind. British Journal of Developmental Psychology, 18, 1-11.

SUTTON, J., SMITH, P. K., y SWETTENHAM, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? British Journal of Developmental Psychology, 17, 435-450.

VYGOTSKY, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. Original publicado en 1978.

VILLANUEVA, L., CLEMENTE, R.A. Y ADRIÁN, J. E. (2000). Antisocial behavior and theory of mind. Poster presentado en el Colloquium "A developmental approach of antisocial behavior", Universidad Libre de Amsterdam (Holanda), Noviembre 2000.

VILLANUEVA, L., CLEMENTE, R.A. Y GARCÍA, F. J. (1998). El rechazo entre iguales: Una revisión de los modelos explicativos. Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, Vol. 2, 39-54.

VILLANUEVA, L., CLEMENTE, R. A. Y GARCÍA, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. Social Development, 9, 271-283.

VILLANUEVA, L., ISERT, 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.

WATSON, A. C., NIXON, C. L., WILSON, A. Y CAPAGE, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. Developmental Psychology, 35 (2), pp.386-391.

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.



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

Lidón Villanueva Badenes, Rosa Ana Clemente Estevan y Francisco Juan García Bacete

Area de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat Jaume I de Castellón

## **Resumen**

En este trabajo se revisa el paradigma de comprensión de la mente (o teoría de la mente), en relación a un problema con alta incidencia en el contexto escolar, el rechazo entre iguales. Se asume que la comprensión de la mente es una de las competencias necesarias para la comprensión socio-cognitiva y, en consecuencia, también resulta importante para la interacción social. En primer lugar, se analizan los modelos teóricos del rechazo entre iguales (modelo del déficit individual y modelo de contribución del grupo), y en segundo lugar, se revisan los correlatos del rechazo entre iguales (agresión, aislamiento, etc.). En ambos casos, se intenta establecer una serie de similitudes con los enfoques teóricos del paradigma de comprensión de la mente.

**Palabras clave:** comprensión de la mente, rechazo entre iguales, agresión, aislamiento.

## **CHILD UNDERSTANDING OF MIND. ITS RELATION TO THE PROBLEM OF PEER REJECTION**

### **Abstract**

In this review, mind understanding (or theory of mind) paradigm is analysed in relation to a social problem with a high prevalence in our schools, peer rejection. The main assumption is that mind understanding is a necessary competence for socio-cognitive understanding, and consequently, for social interaction. Firstly, some theoretical frameworks of peer rejection are reviewed, specifically those very close to mind

understanding theories: deficits in processing social information and peer contribution. Secondly, some correlates of peer rejection are explored, as aggression, withdrawal, prosocial behavior, low levels of intelligence, etc. In each case, close analogies are drawn to the case of mind understanding.

**Key words:** mind understanding, peer rejection, aggression, social withdrawal.

**LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE LA MENTE Y SU RELACIÓN CON EL  
PROBLEMA DEL RECHAZO ENTRE IGUALES**

Lidón Villanueva Badenes, Rosa Ana Clemente Estevan y Francisco Juan García Bacete

Area de Psicología Evolutiva y de la Educación, Campus Borriol,

Universitat Jaume I de Castellón

12080 Castellón

Teléfono 964-729184

E-mail: [bvillanu@psi.uji.es](mailto:bvillanu@psi.uji.es)

## **CHILD UNDERSTANDING OF MIND. ITS RELATION TO THE PROBLEM OF PEER REJECTION**

Lidón Villanueva Badenes, Rosa Ana Clemente Estevan & Francisco Juan García Bacete. Developmental and Educational Psychology Dpt., University Jaume I Castellón

### **EXTENDED SUMMARY**

In this study, we try to analyse mind understanding paradigm in relation to a social problem with high prevalence in our schools, peer rejection. The main assumption is that mind understanding is necessary for social understanding, and consequently, for social interaction. The purpose of this review is to investigate whether and how social experiences within the peer system are linked to understanding of mind, adopting a sociocultural view of theory of mind development. Therefore, a rich environment which provides positive social interactions, may be a kind of training for the child trying to understand other people's minds. Analysing the specific case of peer rejected children, it is well known that this kind of child shows an important lack of positive interaction within the peer system, or a maladjusted interaction based on aggressive and withdrawal behaviour. Therefore, they cannot benefit from social interaction with peers in the same way than popular and average children do, and their social understanding is expected to be limited in some way.

Little research into children's theory of mind has focused on links with social deficits, with exception of research into the rare condition of autism. However, other studies have analysed theory of mind ability in less severe and less rare social deficits, such as children with conduct disorders or bullying at school. Although children with conduct disorders are not identical to children who bully others or to peer-rejected children, and

although neither group is homogeneous, it seems quite logical to think about a relationship between theory of mind and social deficits. One of the questions that remains is the content of this relationship.

Theoretical models of peer rejection may help us to find analogies with mind understanding paradigm. For example, the model of the individual deficit of peer rejected child in processing social information may be compared to the assumptions of the cognitive models of mind understanding, which are based on the cognitive deficit found in autistic children. On the contrary, the peer contribution model to peer rejection is close to the socio-cultural tendencies of mind understanding. Therefore, not only the peer rejected children's performance is analysed, but also the peer processes that contribute to maintain that rejection.

Besides the peer rejection models, some correlates of this social problem are explored, such as aggression, social withdrawal, prosocial behavior, intelligence, self-concept, gender, etc. In each case, close analogies are drawn to the case of mind understanding. For example, in the case of gender, boys are traditionally overrepresented in the rejected category. This gender bias can be found in previous research of peer rejection, but also in mind understanding literature. Women traditionally present a richer understanding of white lies and other people's emotions. With regard to intelligence, further analogies can be found. It is very well known that peer rejected children present a low academic achievement, but it is also known that some teachers tend to identify children with low academic achievement as peer rejected children. Meanwhile, a strong correlation has been found between verbal and general intelligence and performance in mind understanding tasks. As we can see, mind understanding seems to be a necessary

condition (although not sufficient) to enjoy an adaptative interaction with peers. The socio-cultural models of mind understanding may contribute partially to explain, from a different and new perspective, some traditional social problems, such as peer rejection at school.

## **RESUMEN EXTENSO**

En este trabajo se intenta analizar el paradigma de comprensión de la mente, en relación a un problema con alta incidencia en el contexto escolar, el rechazo entre iguales. Se asume que la comprensión de la mente es una de las competencias necesarias para la comprensión social y, en consecuencia, también resulta importante para la interacción social. El objetivo de esta revisión es el de investigar si las experiencias sociales dentro del grupo de iguales están relacionadas con la comprensión de la mente, siempre adoptando un punto de vista socio-cultural del desarrollo de la comprensión de la mente. Por lo tanto, un ambiente adecuado que proporcione interacciones sociales positivas, puede constituir una especie de entrenamiento para el niño que intenta comprender la mente de los demás. En el caso específico de los sujetos rechazados por sus iguales, se sabe que éstos presentan una importante falta de interacción positiva en el grupo de iguales, o bien un patrón de interacción inadecuado, basado en conductas violentas y aisladas socialmente. Por ello, no podrán beneficiarse de la interacción social con iguales de la misma forma que sus compañeros populares y medios, y su comprensión social se encontrará limitada de alguna forma.

Muy pocos estudios se han centrado en las relaciones entre teoría de la mente y déficits sociales, con la excepción del caso excepcional del autismo. Sin embargo, otros estudios han analizado la teoría de la mente en problemas sociales menos severos y

excepcionales, como por ejemplo, los sujetos con trastornos de conducta o los sujetos implicados en la victimización escolar. A pesar de que los sujetos con trastornos de conducta no son equiparables a los sujetos implicados en la victimización escolar o a los sujetos rechazados, y aunque ningún grupo es homogéneo, parece lógico pensar en una relación entre la teoría de la mente y los déficits sociales. Una de las preguntas que falta por contestar es el contenido de esta relación.

Los modelos teóricos sobre el rechazo entre iguales pueden ayudarnos a encontrar ciertas analogías con el paradigma de comprensión de la mente. Por ejemplo, el modelo del déficit individual del sujeto rechazado en el procesamiento de la información social puede compararse con los presupuestos de los modelos más cognitivos de la comprensión de la mente, basados en el déficit cognitivo hallado en los sujetos autistas. Por el contrario, el modelo de la contribución del grupo al rechazo entre iguales está más cercano a las tendencias socio-culturales de la comprensión de la mente. En este caso, no se analiza únicamente la actuación del sujeto rechazado, sino los procesos grupales que contribuyen a mantener ese rechazo.

Además de los modelos del rechazo entre iguales, se exploran aquí algunos correlatos del rechazo, como por ejemplo, la agresión, el aislamiento social, la conducta prosocial, la inteligencia, el autoconcepto, el género, etc.). En cada caso, se destacan las fuertes analogías en relación al caso de la comprensión de la mente. Por ejemplo, respecto al género, los chicos se encuentran sobrerrepresentados en la categoría sociométrica de rechazado. Este sesgo de género se encuentra en numerosos trabajos previos sobre rechazo entre iguales, pero también en la bibliografía sobre la comprensión de la mente. Tradicionalmente las mujeres presentan una mejor comprensión de las mentiras

piadosas, así como de las emociones de los demás. En lo que respecta al nivel de inteligencia, también se pueden hallar diversas analogías. Es bien conocido que los sujetos rechazados presentan un bajo rendimiento académico, aunque también es cierto que algunos profesores tienden a identificar a los sujetos con bajo rendimiento académico como sujetos rechazados. Mientras, una alta correlación puede encontrarse entre el nivel de inteligencia verbal y general, y la actuación en tareas de comprensión de la mente. Como puede comprobarse, la comprensión de la mente parece ser una condición necesaria (aunque no suficiente) para disfrutar de una interacción adecuada con los iguales. Los modelos socio-culturales de comprensión de la mente pueden contribuir parcialmente a explicar algunos conocidos problemas sociales, como el rechazo entre iguales, desde una perspectiva nueva y distinta.