

Componentes cognitivos que favorecen la adaptación social en la infancia: prevención del *bullying* desde la educación infantil

Antonio Contreras Felipe* y Juan Antonio García Madruga

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

RESUMEN

El estudio trata la repercusión de diversos elementos de la cognición en la adaptación social de los niños 3 de 5 años, constituyendo las conductas agresivas un elemento crucial en su evaluación. El estudio contempla variables de naturaleza social y otras más cognitivas, que se evalúan mediante una entrevista semiestructurada, el estatus sociométrico, un listado de atributos positivos y negativos que recoge la percepción de los niños de sus iguales, y un cuestionario acerca de las conductas agresivas de los niños. Los resultados ponen de relieve la necesidad de considerar la cognición social, en particular, el conocimiento infantil sobre cómo resolver conflictos interpersonales, y el razonamiento contrafáctico como factores importantes en la explicación de la conducta agresiva. Se discute, en función de los resultados, el diseño de estrategias de intervención focalizadas en la mejora de estos aspectos de la cognición social.

Palabras clave: adaptación social, conducta agresiva, cognición social, razonamiento contrafáctico, resolución de conflictos.

ABSTRACT

Cognitive components that contribute to social adaptation in children: prevention of bullying from pre-school education. This paper addresses the study of the influence of several cognitive elements on social adaptation in 3-5 years old children. Aggressive behaviours constitute a crucial element in the assessment of social adaptation process. The study considers some social and cognitive variables which are evaluated by a half-structured interview, sociometric analyses, a checklist of positive and negative attributes to know the perceptions children held about their peers were employed, and a questionnaire about aggressive behaviours completed by teachers. The results showed the importance of considering social cognition in explaining aggressive behaviour. Specifically, children's knowledge about how to solve interpersonal conflicts, and their ability to reason in a counterfactual way. According to the results, it would be necessary to design intervention strategies focused on the improvement of these aspects of social cognition.

Key words: social adaptation, aggressive behaviors, social cognition, counterfactual reasoning, interpersonal conflicts resolution.

* Correspondencia sobre este artículo puede ser enviada al primer autor: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, UNED. c/ Juan del Rosal 10, 28040 Madrid, España. E-mail: acontreras@psi.uned.es. Agradecemos al Director y Profesorado de Educación Infantil del Colegio Público Francisco de Quevedo (Leganés, Madrid). Nuestro agradecimiento especial a todos los alumnos y alumnas que participaron en el estudio y a sus padres. Este estudio ha sido financiado mediante el proyecto BSO2003-02103, Ministerio de Educación y Ciencia.

Los niños con un comportamiento agresivo presentan déficits socio-cognitivos de distinta naturaleza. Su procesamiento de las claves sociales resulta sesgado y, ante los problemas interpersonales, las soluciones que ofrecen son escasas y con un bajo grado de eficacia. De ahí que una línea de intervención de la agresión se focalice en los aspectos cognitivos, fomentando la generación de respuestas alternativas a las habituales en el repertorio del niño agresivo. En la medida en que entre las causas de la agresividad se contemplen los factores cognitivos, se hace necesaria en este campo una mayor dedicación aún a la investigación centrada en los diversos aspectos de la cognición social.

Las afirmaciones contrafácticas constituyen estructuras condicionales de tipo causal caracterizadas por la falsedad de sus antecedentes, referidos a hechos pasados o presentes y, en cualquier caso, contrarios a los eventos actuales. Una característica relevante de los contrafácticos es su vinculación con el mundo real: aunque referidos a mundos alternativos (Byrne, 2005), los contrafácticos contienen pocos rasgos que los diferencian del mundo real (Roese y Olson, 1995). A este respecto, las construcciones contrafácticas no violan las leyes físicas del universo (Seelau, Seelau, Wells y Windschitl, 1995; Cheng y Novick, 1990, 1992; Harris, 2000, citados en Sobel, 2004). Imagínese al respecto la emoción negativa que experimenta un niño cuando debe privarse de jugar en el parque con la arena porque ha comenzado a llover. El niño es consciente de que, si no lloviera (antecedente contrafáctico), él estaría ahora jugando en el parque (consecuente contrafáctico).

Existen diversas razones que podrían vincular el Razonamiento Contrafáctico (RCF) con la adaptación social. En este contexto, un importante y fecundo conjunto de investigaciones, ha vinculado el RCF con la Tarea de la Falsa Creencia (TFC, Wimmer y Perner, 1983). Generalmente, la TFC se ha considerado un procedimiento paradigmático de la Teoría de la Mente. Sin embargo, diversos autores vinculan la actuación en la TFC con el RCF, considerando que los errores realistas son errores en el razonamiento (Peterson y Riggs, 1999; Riggs, Peterson, Robinson y Mitchell, 1998; Riggs y Peterson 2000).

En la medida en que la correcta adaptación a los contextos sociales exige inferir los estados psicológicos ajenos, las habilidades implicadas en la comprensión del concepto de falsa creencia podrían estar vinculadas a la competencia social o conjunto de capacidades y habilidades afectivas y sociales que ayudan al individuo a ajustarse y desenvolverse con éxito en los diversos ambientes interpersonales. Desde esta óptica, y dado el nexo que, como se ha visto, algunos estudios establecen entre el RCF y la TFC, cabe hipotetizar un vínculo entre el RCF y la adaptación a los contextos sociales (Contreras y García Madruga, 2007). De hecho, en algún trabajo que vincula la competencia social con la capacidad para representarse creencias falsas, se asume la estrecha conexión entre dicha capacidad y el razonamiento contrafáctico (Capage y Watson, 2001).

Por otra parte, el conocimiento social, desde sus distintas áreas de investigación, constituye un campo de estudio de gran interés en la psicología, no sólo por el valor *per se* que encierra, sino también por sus consecuencias en la organización de la conducta. Las representaciones mentales median la conducta del individuo y se convierten

en un factor explicativo de la misma. En el campo de la competencia social, se han ideado procedimientos con los que acceder al conocimiento infantil sobre la forma de interactuar con los iguales y resolver problemas interpersonales (Díaz Aguado, 1986).

En este marco, nuestra investigación pretende: (a) analizar la naturaleza de las respuestas infantiles ofrecidas en una tarea de resolución de un conflicto interpersonal, comprobando si existen diferencias cualitativas en función del nivel de conducta agresiva; y (b) analizar la relación entre el RCF y la conducta agresiva.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron 55 niños del C.P. Francisco de Quevedo (Leganés, Madrid) de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años.

Instrumentos y medidas

Se emplearon medidas de la conducta agresiva, el estatus sociométrico, el conocimiento relativo a la resolución de conflictos interpersonales (CRCI), y el razonamiento contrafáctico. Con respecto a la primera medida, se hizo uso de una versión abreviada de la Escala de Conducta Observada por el Educador (ECO-E), cumplimentada por los profesores y compuesta por tres factores, uno de los cuales se refiere a la conducta agresiva. Para la evaluación del estatus sociométrico, se empleó la técnica de la nominación de iguales, preguntando a los niños con qué compañeros les gustaba (y no les gustaba) jugar, lo que posibilitó acceder a las elecciones y los rechazos de cada niño. Asimismo, se hizo uso de la técnica del *adivina quién* con objeto de conocer la percepción que de sus compañeros tenían todos los niños respecto a tres atributos positivos y otros tres con el mismo valor semántico pero en sentido contrario: “es muy bueno/es muy malo”, “es muy listo/no sabe nada” “siempre está muy triste/siempre está muy contento” (Díaz Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés, 2000), por representar la esfera conductual-social, intelectual y emocional, respectivamente.

La evaluación del RCF y el CRCI se efectuó a través de una tarea consistente en la narración y representación con muñecos de una historia infantil, a partir de la cual se realizó una entrevista semiestructurada. En la historia, un niño (Juan) incumple la norma dada por su amigo Pablo, quien debe salir de la habitación, y le dice a Juan que, en su ausencia, no coja el muñeco que le han regalado (Epi), y con el que jugarán ambos tras la llegada de Pablo. Pero Juan desobedece, coge el muñeco y lo rompe. Al llegar y ver el estado del juguete, Pablo se enfada. En este momento, se realizan al niño unas cuestiones sobre RCF de distinto nivel de dificultad en función de la longitud de la cadena causal entre la premisa que debe cambiarse y el resultado contrafáctico hacia el que se debe razonar. Las preguntas más sencillas son aquellas en las que la consecuencia contrafáctica constituye el paso inmediatamente posterior al antecedente contrafáctico formulado: *Si Juan no hubiera cogido el muñeco, ¿cómo estaría Epi ahora?* Las de mayor dificultad las conforman aquellas preguntas que requieren cons-

truir una cadena causal con varios hechos fácticos que deben ser cambiados: *Si Pablo no hubiera salido de su habitación, ¿cómo estaría Epi ahora?*

Una vez finalizada esta tarea, se evaluó la capacidad de resolución de conflictos interpersonales mediante dos tareas relacionadas: una tarea de generación de respuestas sobre cómo resolver el problema, y otra tarea en la que los niños debían evaluar la idoneidad de una acción determinada para resolver el conflicto. En el primer caso se preguntaba al niño qué podía hacer Juan -quien había roto el muñeco- para que Pablo se sintiera mejor. Se preguntaba al niño hasta agotar su curso ideacional al respecto. Después se procedió a la segunda tarea, en la que se planteaban seis cursos de acción hipotéticos de Juan, tres de ellos positivos (ej. “Si Juan dice a Pablo: “Perdona, es que se me ha caído, Pablo. ¿Arreglamos a Epi?”) y otros tres negativos (ej. “Si Juan dice a Pablo: “Epi se rompió y no se puede arreglar. Me voy a mi casa”). Ante cada uno de ellos, se preguntaba al niño por: a) el impacto emocional que tendrían en Pablo las acciones de Juan (“¿cómo se sentiría Pablo?”), ofreciéndole tres alternativas (alegre, contento, enfadado), y b) la eficacia de dichas acciones para reparar la amistad (“¿y así volverán a ser amigos?”).

RESULTADOS

Por lo que respecta a la evaluación de la capacidad para resolver conflictos interpersonales, la variable introducida en los análisis está constituida por la adición de dos puntuaciones, correspondientes a las dos tareas descritas anteriormente. La puntuación de la primera tarea recoge la diferencia entre la cantidad de respuestas producidas que están orientadas a la solución del problema -y en este sentido, estratégicas, y ponderadas a su vez en función de ciertos criterios- y aquellas otras respuestas que no resultan útiles de cara a resolver el problema. Para ello, se efectuó un análisis cualitativo con el volumen de respuestas generadas por los niños, a partir del cual se extrajeron las siguientes categorías:

-*Reparación material*: respuestas del tipo: “arreglarlo”, “comprar otro”, “regalarle otro juguete igual”.

-*Reparación psicológico-afectiva*: se incluyen aquí todas las respuestas que, sin constituir una reparación propiamente dicha del juguete, denotan un interés hacia el afectado, poniendo en marcha conductas afectivas (“besos y abrazos”), asunción de la culpa, dar apoyo psicológico (“animar”), ofrecer consuelo minimizando el enfado, o incluso intentos de reparación simbólica (“copiar otro juguete”).

Las conductas insertas en las categorías anteriores conforman cursos de acción apropiados a la situación, computando por tanto de forma positiva.

A su vez, las siguientes cuatro categorías constituyen conjuntos de respuestas inapropiadas que pueden agruparse del siguiente modo:

-*Pensamiento mágico*: todas aquellas respuestas que, sin obviar la existencia del problema, comportan soluciones mágicas, como el arreglo del muñeco sin una acción reparadora previa, el cambio repentino en Pablo del enfado a la alegría, sin acciones

intermedias que posibiliten dicho cambio, o una reparación mágica de la amistad (“que se ajunten”).

- Negación del problema*: otro conjunto de respuestas tiene como denominador común una negación, total o parcial, del problema y los elementos fácticos de la situación. Se trata de respuestas que obvian el estado del muñeco, restituyen condiciones anteriores al evento negativo de la historia, o incluso contienen una negación explícita del estado actual de cosas (“que no se rompe”, “que no esté roto el muñeco”).
- Acciones negativas*, en términos de agresividad/pasividad hacia cualquiera de los dos personajes, adoptando la forma de castigo “merecido” hacia el infractor (“castigarle”, “quitarle los regalos”, “darle una patada”) o castigo autoimpuesto (“irse a su habitación porque está triste” -el niño que ha incumplido la norma-).
- Impotencia*: en esta categoría se incluyen todas aquellas conductas que denotan, no una mera ausencia de respuestas, sino la afirmación de que no es posible hacer nada para resolver el conflicto.

La puntuación de la segunda tarea refleja el conocimiento infantil acerca del grado de adecuación de diferentes cursos de acción para resolver el conflicto interpersonal. Se consideró, para cada curso de acción, la congruencia manifestada por el niño entre sus respuestas referidas a (1) consecuencias emocionales para el protagonista -positivas o negativas-, y (2) la reparación o no de la amistad. De este modo, sólo cuando el niño respondía de un modo congruente y satisfactorio a las dos cuestiones planteadas en cada situación o curso de acción, se consideraba adecuado su conocimiento relativo a la resolución de conflictos en dicha situación.

Una vez expuestas las categorías extraídas de los análisis de las respuestas infantiles, así como la forma de operativizar el conocimiento relativo a la resolución de conflictos interpersonales, se presentan a continuación los principales resultados del estudio. La tabla 1 recoge estadísticos descriptivos de todas las variables del estudio.

Nuestros resultados indican, en primer lugar, y en concordancia con la literatura existente, una fuerte relación entre la conducta agresiva y el estatus sociométrico: los niños que manifiestan una conducta agresiva son poco elegidos como compañeros de

Tabla 1. Media, desviación típica y rango (incluyendo el mínimo y máximo) de cada una de las variables del estudio.

	Media	Desviación típica	Rango
Atributos			
Muy listo	.92	1.21	5 (0-5)
Muy bueno	.92	.98	4 (0-4)
Muy contento	.93	1.09	4 (0-4)
No sabe nada	1.02	1.37	8 (0-8)
Muy malo	1.02	2.19	13 (0-13)
Triste	.95	1.15	6 (0-6)
Elecciones	2.88	2.19	9 (0-9)
Rechazos	2.68	3	13 (0-13)
Conducta agresiva	14.17	7.39	26 (8-34)
RCF	1.59	1.36	3 (0-3)
CRCI	7.47	4.48	16 (0-16)

Tabla 2. Correlaciones de la agresión con: el razonamiento contrafáctico (RCF), el conocimiento vinculado a la resolución de problemas interpersonales (CRCI), las elecciones, los rechazos y los atributos positivos y negativos.

Atributos	Correlación y significatividad
RCF	n.s.
CRCI	n.s.
Elecciones	-.32 ^b
Rechazos	.64 ^c
Es muy listo	-.27 ^a
Es muy bueno*	-.28 ^a
Siempre está contento	n.s.
No sabe nada	n.s.
Es muy malo*	.62 ^c
Siempre está triste	.29 ^a

^a p<.05; ^b p<.01; ^c p<.001

*Correlación entre ambos atributos: r = -.31, p = .017

juego y sufren un importante rechazo por parte de sus iguales (tabla 2). Por otro lado, la conducta agresiva se relaciona con un perfil emocional, conductual-social y cognitivo de naturaleza negativa, en términos de “está siempre triste”, “es muy malo/ [no] es muy bueno” y “[no] es muy listo”.

A su vez, este triple perfil del niño agresivo es responsable en alto grado de la ausencia de elecciones y la elevada presencia de rechazos. Así, cuando se realiza un análisis de regresión introduciendo como variables predictoras aquellos atributos vinculados con la conducta agresiva, (“[no] es muy listo”, “[no] es muy bueno”, “es muy malo”, “siempre está triste”), la cantidad de varianza explicada respecto a las elecciones asciende a un 30% (tabla 3), y la relativa a los rechazos es del 57% (tabla 4).

Los análisis de regresión efectuados evidencian cómo las características percibidas en el niño agresivo por sus iguales explican en buena medida el por qué de su situación sociométrica. A tenor de estos resultados, y en consonancia con líneas de intervención de primer orden, las mejoras en la esfera cognitiva y fundamentalmente en el área comportamental, se asocian a descensos en los niveles de conducta agresiva y, en términos de la adaptación social, a una progresiva aceptación por parte de los iguales.

El punto nuclear de este estudio consiste en el análisis de la relación entre el razonamiento contrafáctico (RCF), el conocimiento relativo a la resolución de conflictos interpersonales (CRCI) y la conducta agresiva. Los resultados indican que esta última no guarda relación directa ni con el RCF, ni con el CRCI. Sin embargo, ambas

variables correlacionan con gran parte de los atributos que a su vez están relacionados con la conducta agresiva (“es muy listo”, “es muy bueno”, y “[no] está siempre triste”; tabla 5). Además, el CRCI se vincula de un modo directo con la adaptación social en términos de las elecciones por parte de los iguales ($r=.36$, $p<.01$).

Tabla 3. Regresión del número de elecciones a partir de los atributos positivos y negativos relacionados con la conducta agresiva.

Variables	B	Sig
Es muy listo	.38	.002
Es muy bueno	.26	.032
Es muy malo	-.19	.12
Está siempre triste	.10	.412
R ²	.30	
F del modelo	5.977	.000

Tabla 4. Regresión del número de rechazos a partir de los atributos positivos y negativos relacionados con la conducta agresiva.

Variables	B	Sig
Es muy listo	-.15	.112
Es muy bueno	-.17	.077
Es muy malo	.64	.000
Está siempre triste	.004	.963
R ²	.57	
F del modelo	18,324	.000

Tabla 5. Correlaciones entre el razonamiento contrafáctico (RCF), el conocimiento vinculado a la resolución de problemas interpersonales (CRCI) y los atributos positivos y negativos.

Atributos	RCF	CRCI
Es muy listo	.36*	.24*
Es muy bueno	.26*	.29*
Siempre está contento	n.s.	.26*
No sabe nada	n.s.	n.s.
Es muy malo	n.s.	n.s.
Siempre está triste	-.32**	-.29*

* $p < .05$ ** $p < .01$

DISCUSIÓN

Las dificultades en el RCF y un conocimiento marcadamente inadecuado e insuficiente para resolver los conflictos que se generan en los escenarios sociales podrían constituir factores explicativos de la conducta agresiva, en la medida en que ambas variables se vinculan con el perfil emocional, cognitivo, y conductual-social del niño agresivo. Las implicaciones educativas al respecto son inmediatas. En relación al RCF, los iguales perciben de un modo fidedigno las habilidades de razonamiento de sus iguales, y este reconocimiento social de la capacidad intelectual se muestra como un poderoso factor de cara a ser elegido como compañero de juego.

Posiblemente, las habilidades de razonamiento contrafáctico, aplicadas también al área de la cognición social, pueden suponer, entre otras ventajas, una capacidad de descentración, de adopción de perspectivas -quizá incluso de creencias falsas-, y la puesta en escena de la imaginación para ensayar otras alternativas a la realidad. Especial importancia podría tener en este sentido la implicación activa y fundamental de la que algunos autores dotan al razonamiento contrafáctico en el establecimiento de juicios causales (MacKie 1974; Kahneman y Miller, 1986; Wells y Gavanski, 1989), aspecto que, junto a los ya citados serían de gran utilidad para la actuación correcta en los contextos sociales, mejorando las actuaciones futuras a partir de los aprendizajes presentes. No es extraño por tanto que aquellos niños que razonan mejor, sean percibidos también por sus iguales como “muy buenos”, poniendo las habilidades de razonamiento al servicio de la adaptación social. Un buen ajuste conductual al contexto escolar (piénsese por ejemplo en la importancia de aprehender el *currículum* oculto del centro escolar; o en el vínculo existente entre prosocialidad y popularidad sociométrica) podría ir asociado a un cierto grado de exigencia cognitiva. En este sentido puede interpretarse la correlación positiva entre las variables de RCF y CRCI ($r = .67, p < .000$), que no pasa inadvertida para los propios niños, como lo demuestra la correlación positiva entre el CRCI y el atributo “muy listo”. Esto es, diseñar respuestas socialmente competentes y prosociales, parece más propio de los niños con altos niveles de razonamiento.

Por otra parte, el RCF se ha vinculado con las experiencias afectivas (Kahneman y Miller, 1986), teniendo importantes consecuencias emocionales. La correlación negativa hallada entre el estado de tristeza y el RCF resalta la importancia de este último en el ajuste emocional, interviniendo posiblemente en el manejo y control de la propia emocionalidad negativa.

En resumen, la relación del RCF con los atributos “muy listo”, “muy bueno” y “[no] está siempre triste”, vinculan dicho razonamiento con aspectos de la inteligencia cognitiva, social y emocional respectivamente, aspectos en los que el niño agresivo tiene deficiencias que deben ser abordadas para promover su adaptación social en términos de la integración con sus iguales.

Por otro lado, la intervención para mejorar el conocimiento sobre la resolución de conflictos interpersonales, implica dotar al niño de repertorios de respuesta ajustados a las situaciones problemáticas que surgen en el seno de los iguales, ofreciendo cursos de acción estratégicos y resolutivos que consideren el impacto de la situación en los otros agentes interpersonales y recojan aquellos aspectos psicológico-afectivos de gran

valor para el desarrollo saludable de las relaciones sociales. En este punto, es importante que el niño establezca una asociación correcta entre el impacto emocional provocado en los agentes interpersonales y las consecuencias que de ello pueden derivarse respecto a la calidad de la relación social con los mismos.

Por otra parte, el niño debe aprender a inhibir todas aquellas respuestas a situaciones problemáticas que supongan una negación del problema, vistiendo éste de una normalidad ilusoria; también es importante descartar del repertorio de respuestas infantiles aquellas que suponen soluciones mágicas, en las que se accede a la representación del estado-meta o solución sin antes especificar los pasos previos conducentes a la misma, o bien se violan las leyes físicas. De igual manera, la intervención debe hacer énfasis en la eliminación de aquellas respuestas claramente negativas por resultar punitivas o excesivamente pasivas. Y, por último, se debe promover en el niño una sensación de dominio ante las situaciones problemáticas, contraria a una sensación de impotencia ante las mismas. Esta línea de intervención repercute de un modo directo en la adaptación social, al favorecer la adquisición de repertorios conductuales incompatibles con los desplegados habitualmente por el niño agresivo.

Como cabría esperar, y avalan los resultados, potenciar el repertorio de respuestas positivas con las que hacer frente a un problema interpersonal mejora la vida afectiva del niño, debido posiblemente al refuerzo que le propinan sus iguales por las conductas positivas que emite, reflejo de un conocimiento social complejo y ajustado.

En resumen, el RCF y el CRCI podrían constituir dos herramientas de gran utilidad para combatir y prevenir las conductas agresivas en niños preescolares. El entrenamiento en RCF, esto es, en habilidades cognitivas que operan con *estados de cosas posibles*, y la adquisición progresiva de estrategias de interacción social positivas, eficaces y complejas, tendrían un papel relevante tanto en el bienestar emocional del niño como en su adaptación social, mejorando en último término el repertorio conductual deficiente del niño, principal causa del rechazo de los iguales.

REFERENCIAS

- Byrne RMJ (2005). *The rational imagination. How People Create Alternatives to Reality*. Cambridge: Mass. MIT Press-Bradford Book.
- Capage L y Watson AC (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behaviour, and social skills in young children. *Early Education & Development*, 12, 613-628.
- Cheng PW y Novick LR (1990). A probabilistic contrast model of causal induction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 545-567.
- Contreras A y García Madruga JA (2007). *Razonamiento contrafáctico y adaptación socioemocional en niños preescolares*. Póster presentado en el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, celebrado en Málaga.
- Díaz Aguado MJ, Martínez Arias R, Martínez B y Andrés MT (2000). *El origen de la integración y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Díaz Aguado MJ (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. C.I.D.E. Madrid.

- Harris PL (2000). *The work of the imagination*. Malden, MA: Blackwell.
- Kahneman D y Miller DT (1986). Norm Theory: Comparing reality to its alternatives. *Psychological Review*, 93, 2, 136-153.
- Mackie JL (1974). *The cement of the universe: A study of causation*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Peterson DM y Riggs KJ (1999). Adaptive modelling and mindreading. *Mind and Language*, 14, 80-112.
- Riggs KJ, Peterson DM, Robinson EJ y Mitchell P (1998). Are errors in false belief tasks symptomatic of a broader difficulty with counterfactuality? *Cognitive Development*, 13, 73-91.
- Riggs KJ y Peterson DM (2000). Counterfactual thinking in pre-school children: Mental state and causal inferences. En KJ Riggs y P Mitchell (Eds.). *Children's reasoning and the mind* (pp. 87-99). Brighton, England: Psychological Press.
- Roesie NJ y Olson JM (1995). Outcome controllability and counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 620-628.
- Seelau EP, Seelau SM, Wells GL y Windschitl PD (1995). Counterfactual constraints. En NJ Roesie y JM Olson (Eds.). *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking* (pp. 57-79). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Sobel DM (2004). Exploring the coherence of young children's explanatory abilities: Evidence from generating counterfactuals. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 37-58.
- Wells GL y Gavanski I (1989). Mental simulation of causality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 161-169.
- Wimmer J y Perner J (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Recibido, 18 octubre 2007

Aceptado, 13 febrero 2008