

La “teoría de la mente” y el autismo infantil: una revisión crítica

M. A. BARBOLLA* y D. A. GARCIA VILLAMISAR**

Introducción

Este año se cumple el primer cincuentenario de la definición del síndrome de Kanner, también conocido como autismo infantil. Por ello, este síndrome tiene ya una cierta andadura y no es, por tanto, una real novedad, ni en el ámbito clínico ni en el psicopedagógico. Si intentásemos analizar históricamente su origen, encontraríamos ya amplias referencias a este problema en la literatura psiquiátrica de la pasada centuria (Maudsley, 1867).

Durante el primer tercio del presente siglo, abundan los trabajos referentes a este problema de forma más o menos explícita. Autores de la talla de De Sanctis (1906, 1908), Earl (1934), Kanner (1943), Mahler (1953), etc. figuran entre los pioneros a la hora de encuadrar y describir este trastorno. Pero sin duda, de todos estos acercamientos, la definición de Kanner (1943) fue la más incisiva y la más acertada, pues permitió el aislamiento de un conjunto de síntomas propios de este trastorno tal y como él los observaba, que no guardaban parangón con la sintomatología propia de la esquizofrenia infantil.

Al margen de la mejor o peor fortuna que hayan corrido históricamente las diversas concepciones de este trastorno, hoy por hoy, el Autismo se podría definir como un trastorno profundo del desarrollo, cuyos síntomas esenciales consisten en un gran deterioro de: a) La *socialización*, evidenciado por una baja calidad de las interacciones recíprocas (Kanner, 1943) b) La *comunicación*, manifestado por un gran retraso en la adquisición del

* Licenciada en Ciencias de la Educación. UCM. Madrid. Master en Educación Especial. UCM. Madrid.

** Profesor Titular de Psicopatología de la Universidad Complutense. Madrid.

lenguaje y en el deficiente uso del mismo a nivel pragmático (Baron-Cohen, 1988); y c) La *imaginación*, evidenciado por la falta del juego simbólico espontáneo (Baron-Cohen, 1988).

Otros, síntomas a parte de los anteriores que suelen acompañar al trastorno, son: ansiedad social, dificultades de aprendizaje, problemas del lenguaje, problemas perceptivos, etc. (Cfr. Polaino-Lorente, 1982).

Si bien la etiología parece ser de carácter múltiple, no obstante, desde el punto de vista médico se desconfa en la actualidad de la existencia de unos mecanismos etiopatogénicos específicos, implicados en la disfunción de grupos particulares de neuronas en el sistema nervioso central (Gillberg, 1989)

En cualquier caso, los especialistas en autismo infantil —con independencia de la adscripción ideológica y profesional que profesen— consideran que el *deterioro social* es el síntoma primario del trastorno (Rutter et al. 1988; Volkmar, 1987; Baron-Cohen, 1988); otros estudios revelan al mismo tiempo que el deterioro social permanece a lo largo de toda la vida (Rutter et al., 1988).

Se han propuesto varias teorías para explicar el deterioro social. Por ejemplo, Bettelheim (1967) y Tinbergen & Tinbergen (1983) formulan que el ambiente social resulta traumático e incontrolable para la mayor parte de los niños autistas. Polaino-Lorente y García Villamisar (1990) haciéndose eco de las investigaciones hasta ese momento realizadas apoyan la hipótesis de que un excesivo “arousal” y unos profundos déficits perceptivos son en parte responsables de los déficits sociales.

Hobson (1986) propone una vuelta a la definición originaria de Kanner y afirma que los niños autistas tienen una incapacidad innata para responder emocionalmente al medio que rodea al individuo. Sin embargo, la propuesta de Hobson no tuvo una acogida muy favorable, pues los especialistas pusieron pronto de manifiesto que las teorías afectivas por sí solas son insuficientes para explicar el deterioro social en el Autismo. Argumentan para ello varias razones: La primera consiste en que es muy frecuente en la clínica encontrar entre los pacientes una notoria incapacidad para el reconocimiento de las emociones resultando, por tanto, que tal déficit no es específico del Autismo. La segunda razón estriba en que a veces aparece en los autistas un comportamiento interpersonal cargado con un notorio contenido emocional. Estos argumentos nos sugieren que los síntomas afectivos no están implicados únicamente en el autismo (Volkmar, 1987; Baron-Cohen, 1988).

Mediada la pasada década, un grupo de investigadores de la Universidad de Londres liderados por Uta Frith y Simon Baron-Cohen postulan que todos los niños autistas tienen en común un déficit cognitivo específico que es el responsable fundamental de los déficits nucleares del Autismo. Este déficit consiste en la incapacidad que muestran los niños autistas

para tener una Teoría de la Mente, o dicho en otras palabras, la incapacidad para predecir y explicar la conducta de otros seres humanos en términos de su estado mental (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985, 1986). La Teoría de la Mente a pesar de estar en pleno auge (Baron-Cohen et al., 1993) tiene en la actualidad bastantes detractores que apoyados en investigaciones empíricas limitan bastante la capacidad explicativa de esta teoría de los déficits sociales en el Autismo (Klin et al., 1992).

Este trabajo tiene por objetivo revisar críticamente el estado actual de la Teoría de la Mente y valorar cuál es la aportación actual de esta teoría a la explicación de los déficits sociales del Autismo.

Los orígenes de la teoría de la mente en relación al autismo infantil

El término de Teoría de la Mente fue acuñado por dos etólogos, Premack y Woodruff, (1978) cuando intentaron resolver la cuestión de si los chimpancés tenían una teoría de la mente.

Esta publicación tuvo una amplia discusión que se canalizó a través de las páginas de la revista *The Behavioral and Brain Sciences*. En uno de estos trabajos, Dennet (1983), un filósofo orientado hacia al ámbito de la psicología, estableció los criterios mínimos necesarios para que el comportamiento de una persona pueda ser interpretado inequívocamente por un observador, como el producto o consecuencia de una atribución de creencias sobre la representación de unos pensamientos que otra persona tiene.

Dos psicólogos evolutivos (Wimmer y Perner, 1983) tomando como referencia estos criterios mínimos, diseñaron un experimento para contrastar la competencia de los niños en la atribución de los estados mentales. Esta tarea experimental se conoce con el nombre de "tarea clásica de la falsa creencia".

El siguiente momento importante en la evolución de la Teoría de la Mente es la investigación de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) que demuestra que los niños autistas no tienen una Teoría de la Mente.

A partir de aquí, y en breve espacio de tiempo, se han publicado numerosas investigaciones cuyo propósito es esclarecer las consecuencias que para la etiología del Autismo tiene esta carencia demostrada por el grupo de Baron-Cohen et al. (1985).

Algunos presupuestos psicológicos básicos de la Teoría de la Mente

La habilidad para fingir o para ponerse en lugar de lo que otro piensa, depende de un mecanismo psicológico específico que no está presente en

el momento del nacimiento ni es explicable a través del aprendizaje (Leslie, 1987). Esta facultad emerge aproximadamente hacia el segundo año de vida del niño y se constituye como una de sus facultades más desarrolladas.

A juicio de Leslie (1987) la ficción puede entenderse como precursora de la Teoría de la Mente, pues existe una semejanza sorprendente entre la lógica en que se basan las atribuciones mentalistas, y los actos de crear ficciones.

Leslie (1987) argumenta al respecto que la capacidad para la simbolización tiene su origen en un mecanismo psicológico primitivo, de maduración relativamente tardía, que da origen a la Teoría de la Mente. Es evidente, además, como decíamos, que ese componente hizo su aparición en una fase tardía de la evolución. Prueba de ello es que los animales situados en una escala filogenética inferior a la de los grandes simios carecen de la capacidad de elaborar metarrepresentaciones. Incluso es dudoso que los grandes simios tengan esa capacidad (Premack, 1986).

Tal como han demostrado reiteradamente los psicólogos sociales de corte cognitivista, esta capacidad humana juega un papel crucial en la comunicación e interacción social normal.

Piaget (1962) afirma que el juego fingido es una forma extrema de asimilación. Un objeto presente es comparable vagamente a uno ausente cuando puede evocar una imagen mental, y ser asimilado; el resultado es la creación de un símbolo. La habilidad para fingir depende de la capacidad para representar objetos y situaciones ausentes.

McCune-Nicolich (1981) sugiere que en el segundo año de vida hay un cambio fundamental en el juego simbólico; “los juegos permitidos se generan mentalmente”, los cuales requieren “la coordinación de al menos dos estructuras representacionales”.

Fischer y Pipp (1984) han presentado un orden jerárquico de este desarrollo desde otro punto de vista. El cambio en la ficción resulta de la coordinación de dos o más sistemas sensoriomotores. Tal combinación define una representación elemental que puede aparecer en el juego fingido del niño. El niño puede adoptar ahora un determinado rol de conducta (ejemplo: de médico), o tratar un objeto como un agente.

Vygotsky (1967) pone gran énfasis en los aspectos afectivos de la ficción. El juego imaginativo “resulta de la originalidad de la acción”, y de forma generalizada de “deseos insatisfechos”. El juego enseña al niño a “separar pensamientos... de objetos”, y proporciona un medio para el desarrollo del pensamiento abstracto.

Fein (1975) propone que la ficción puede ser entendida como una serie de transformaciones supuestas. Por *transformación* entiende un proceso que mediante la selección de algunos rasgos de un objeto inmediato o

situación, e ignorando otros, compara estos con otros dibujados en la memoria, y así llega a haber una similitud entre entidades dispares.

Fingir es un caso especial de actuar "como si", donde el fingidor percibe correctamente la situación actual. McCune-Nicolich (1981) lo denominó "doble conocimiento". Este doble conocimiento está operando a la vez que la ficción tiene lugar, porque muchas veces los niños pueden estar preparados para discriminar una clase de objeto de otra, pero todavía, en algunas ocasiones particulares fallan al hacerlo. Para que la ficción ocurra, el que finge estará "diciendo la diferencia" a la vez que ésta tiene lugar.

Una diferencia importante entre fingir y actuar "como si", es que en la ficción hay dos representaciones de la situación; una es cómo la situación se percibe actualmente, mientras que la otra representa lo que la ficción es. Esto es un plátano, y la persona finge que es un teléfono; ello quiere decir que las representaciones fingidas relatan modos específicos para las representaciones primarias.

Tener representaciones simultáneas puede sugerir que la ficción requiere una habilidad para coordinar dos representaciones primarias. La emergencia de la ficción podría entonces depender de la aparición de esta habilidad de coordinación. Esta idea es reminiscente de la noción de Piaget de distorsión simultánea, y de la asimilación generalizada de la ficción.

El surgimiento de la ficción no es visto como un desarrollo de la comprensión de objetos y eventos como tales, sino más bien, como el comienzo de una capacidad para comprender la percepción en sí misma. Esto es un síntoma temprano de la capacidad de la mente humana para caracterizar y manipular sus propias aptitudes e información. La ficción en sí misma, es un caso especial de la capacidad de comprender la apariencia en otros.

La ficción es una manifestación temprana de lo que ha sido denominado "Teoría de la Mente", según Premack y Woodruff (1978); tales autores utilizan, tal como ya hemos manifestado, este término para denominar la capacidad de la persona para imputar estados mentales a uno mismo y a otros, y para predecir el comportamiento en función de tales estados

La mente del niño normal se encuentra dotada desde el nacimiento de ciertos "conocimientos" fundamentales sobre algunas características importantes de su entorno. De forma muy primitiva, hasta los recién nacidos poseen "conocimientos" relacionados con conceptos tales como los de espacio, tiempo, y causalidad. Los bebés también tienen ciertos "conocimientos" sobre personas y objetos, y responden de forma diferente a aquellas y a éstos. Sin duda, deben atender a aspectos específicos acerca de su mundo, y pueden hacerlo gracias a que son capaces de formar representaciones de las personas, las cosas, y los acontecimientos.

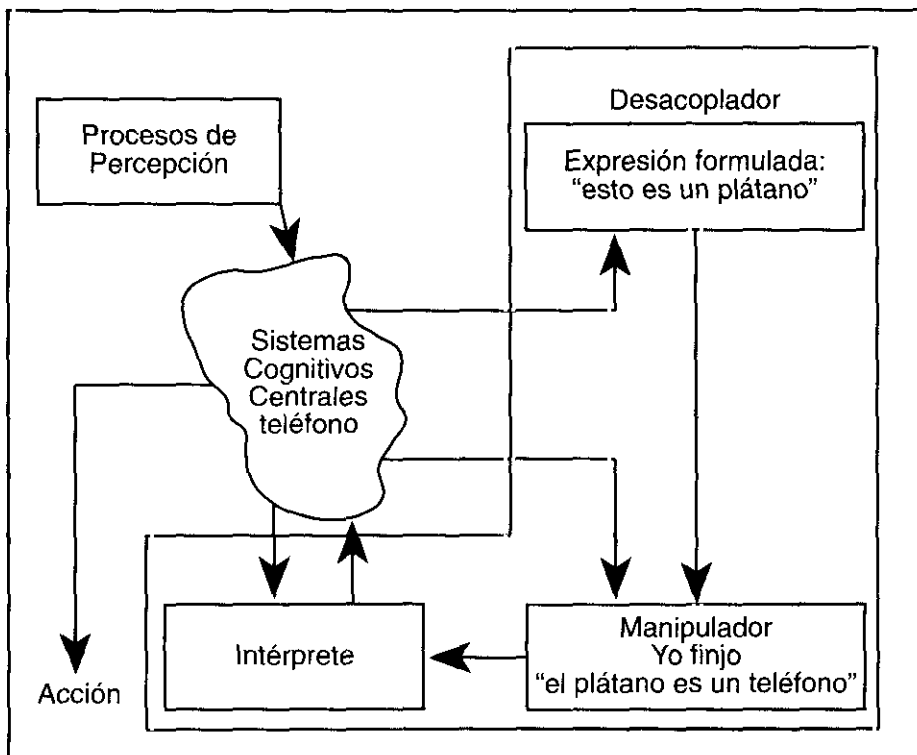
Las representaciones llevan el mundo a la mente, pero desde su primer año, los niños desarrollan la capacidad de dar un paso gigantesco en su

maduración; este paso consiste en la capacidad de elaborar representaciones acerca de las representaciones (es decir, metarrepresentaciones) de los sucesos del mundo real. Las representaciones son a las metarrepresentaciones, como los conocimientos son a los “conocimientos sobre los conocimientos”.

Este avance evolutivo tiene una significación de enorme importancia para todas las funciones mentales superiores. Alan Leslie propone un mecanismo, el “desacoplador”, que explica cómo pueden funcionar las metarrepresentaciones. Según Leslie (1987), este mecanismo está prefigurado de forma innata, pero sólo madura en el segundo año de vida. En ese momento, el niño comienza a desarrollar la capacidad de crear “ficciones”, y más adelante evoluciona gradualmente su capacidad mentalista. Junto a otros factores, ello produce que llegue a formarse finalmente una Teoría de la Mente completamente elaborada (Cfr. Fig. 1).

La teoría de Leslie (1987) es relevante para el Autismo porque tanto el juego de ficción, como la capacidad mentalista, presentan deficiencias en los niños autistas. Está comprobado que los niños autistas no hacen nunca

Figura 1
El mecanismo desacoplador (Adaptado de Leslie, 1987)



(o casi nunca) juegos de ficción; dedican su tiempo a hacer juegos orientados a la realidad (García Villamizar y Polaino-Lorente, 1993, en prensa).

Esta característica de "deterioro severo en el juego de ficción" aparece también en los trabajos de autores como Baron-Cohen (1987); Sigman, Ungerer, Mundy, y Sherman (1987); Wing, et al. (1987); Wulff (1985). Wing et al. (1987) demostraron que la ausencia de ficción era un rasgo consistente de los niños que mostraban el "síndrome al completo" en el deterioro social autista. Wulff (1985) concluye en su revisión que "el juego de los niños autistas tiene una falta notable de fantasía, al igual que ocurre en todos los aspectos del juego simbólico". Pocas veces se encuentran en ellos pruebas convincentes de juegos imaginativos de hacer "como si", igual que las que habitualmente presentan los preescolares normales.

Muchos niños autistas parecen manifestar una Teoría de la Mente en su forma primitiva (apariciencia), pero no en una forma avanzada (atribución de falsas creencias). Esto permite hipotetizar para este tipo de niños que está profundamente deteriorado el dominio del mecanismo de desacoplamiento. Ello significa que los autistas podrían no mostrar un déficit específico en la comprensión de ciertos estados mentales que son opacos, como por ejemplo, ver.

Si aceptamos lo sugerido por Leslie (1987) sobre la idea de que la mente de los niños autistas posee un mecanismo defectuoso de "desacoplamiento", podemos encajar entre sí como piezas hasta entonces imposibles de un rompecabezas, varias características aparentemente inconexas del Autismo.

La teoría de la tríada de deficiencias de Wing, puede explicar mejor que ninguna otra, los tres síntomas que los niños autistas sufren.

Recordemos de forma resumida que Wing distingue tres subgrupos de autistas: a) autistas reservados o individuos que evitan activamente la interacción; b) autistas pasivos, es decir, personas que aceptan la interacción social pero no la buscan; c) autistas activos, pero extraños o raros, es decir, personas que buscan la interacción, pero se comportan de forma extraña o rara. El autista puede cambiar de subtipos en función de la edad, lo cual sugiere una fuerte vinculación con el desarrollo (Wing, 1989).

La tríada de Wing incluye tres deficiencias que afectan a los subtipos de niños autistas descritos en el párrafo anterior: a) La que corresponde a las relaciones sociales; b) La que se produce en la comunicación; y c) La que afecta al juego de ficción.

Esta teoría explica porqué no puede hacerse un diagnóstico inequívoco del Autismo, antes de los dos o tres años (teniendo en cuenta que la velocidad del proceso de desarrollo es variable). La conducta crítica para el diagnóstico no aparece normalmente antes de esa edad, y ahora sabemos por qué.

El aspecto más atractivo de la explicación es quizá que da una razón específica del porqué los niños autistas tienen serios problemas para desarrollar una Teoría de la Mente.

La carencia de la Teoría de la Mente da sentido a ese conglomerado en apariencia inconexo de síntomas conductuales. De esta suerte, lo que suele presentarse como un *problema de lenguaje*, se comprende mejor como un problema de la semántica de los estados mentales.

De igual manera, lo que parece un *problema de relación afectiva*, puede entenderse como consecuencia de la incapacidad de lo que significar tener mente y pensar, saber, creer o sentir, de forma diferente a como piensan, saben, creen y sienten los demás.

Lo que suele presentarse como un *problema de competencias sociales* puede entenderse mejor si nos situamos exactamente en la misma perspectiva: no basta con un aprendizaje superficial de normas sociales, sino que se requiere la capacidad de “leer entre líneas”, leer los pensamientos de los demás.

La carencia de pautas de atención compartida entre los niños autistas y sus madres, ha resultado ser uno de los índices discriminativos más precoces, y mejores, para diferenciar a los niños autistas de otros deficientes. Esta característica también puede atribuirse a la incapacidad de considerar que los demás tienen intereses que pueden ser semejantes a los propios o diferentes de ellos.

Debido a este déficit, los niños autistas de menor edad no muestran ni señalan las cosas que les atraen. También debido a esta carencia, los autistas más capaces tienen monólogos interminables sobre temas que no interesan lo más mínimo a sus interlocutores.

De esta forma, es más fácil entender otra característica de los niños autistas que llama mucho la atención: el escaso contacto ocular. Esto puede explicarse por su incapacidad de aprender “el lenguaje de los ojos”, es decir, que no aprenden a usar y comprender las señales que se asocian a ciertos estados mentales.

Tanto la evitación del contacto social, como el carácter inadecuado de muchas aproximaciones sociales, pueden explicarse por la carencia de una Teoría de la Mente; ambas características se deben a que no comprende lo que piensan, sienten o desean las otras personas. La comunicación falla como consecuencia inevitable de esa deficiencia.

El que podamos explicar la Triada de Wing como causa de un solo y único fallo evolutivo tiene muchas ventajas. Todos los niños autistas presentan otros síntomas además de las tres deficiencias señaladas. Debemos recordar en este sentido dos rasgos principales: a) El 75 % sufre retraso mental; y b) se dan en ellos fenómenos repetitivos, como las estereotipias y los rituales.

Podemos aceptar que en los casos de Autismo "puro" el procesamiento de la información se realiza con normalidad hasta un cierto grado, aquel que implica un proceso de interpretación de la información por parte de un sistema central.

En los niños autistas, los diversos sistemas específicos de procesamiento de las entradas sensoriales, no parecen sufrir una carencia anómala de efectos de cohesión. La ausencia de cohesión sólo se produce en el nivel superior del procesamiento central (ése es también el nivel de la metarrepresentación). El plano de la metarrepresentación nos permite contemplar nuestros propios pensamientos.

La capacidad de atribuir estados mentales puede entenderse como el dispositivo "por excelencia" de interpretación de información muy compleja procedente de fuentes totalmente dispares, y configura así un patrón con "significado". Esa capacidad que nos permite "saber que sabemos" puede ser la clave de nuestra capacidad de dar sentido a las cosas que nos rodean (Leslie, 1987).

Algunas controversias en torno a la Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente, a pesar de su corta historia, suscitó en los últimos tiempos importantes críticas y controversias. (Baron-Cohen et al., 1993). Sirva como muestra el debate planteado a propósito de la explicación de los déficits sociales del Autismo.

Las principales posiciones teóricas que se ofrecen a la hora de dar cuenta del deterioro de la comunicación y de los déficit sociales en el Autismo pueden resumirse a juicio de Leslie (1987) según el contenido de la Fig. 2.

La explicación de estos déficits puede hacerse con arreglo a los siguientes criterios:

a) Hay un trastorno afectivo-emocional que produce un deterioro cognitivo secundario, el cual determina una disminución de las capacidades socio-comunicativas.

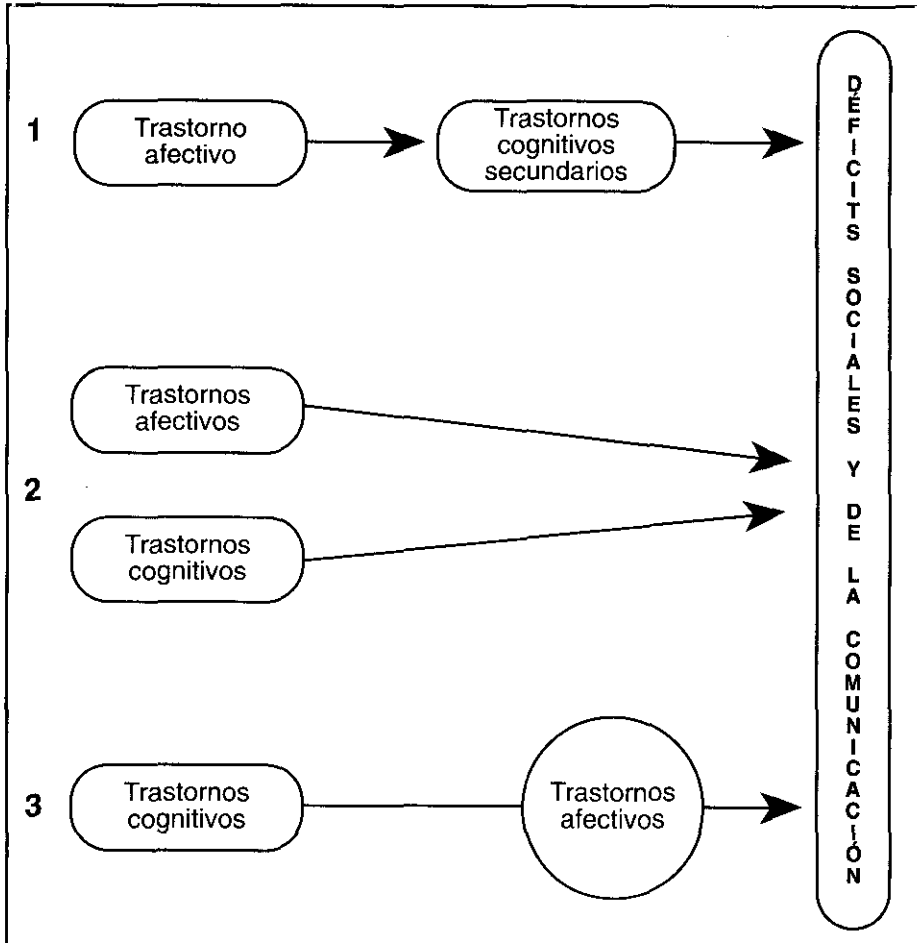
b) Coexisten en un mismo plano un trastorno afectivo-emocional, y un notorio déficit cognitivo. Cuando éstos déficit se combinan dan lugar a un deterioro en las capacidades socio-comunicativas.

c) Presencia de un déficit cognitivo básico, que produce un leve trastorno afectivo-emocional y un notorio desajuste de las habilidades de interacción social.

Analizaremos más en detalle cada una de las posiciones teóricas que aquí se concitan.

Por lo que respecta a la *explicación que la Teoría de la Mente* ofrece de los déficits sociales del Autismo, un buen número de experimentos reali-

Figura 2
 Los patrones del desajuste social en el autismo
 (Tomado con modificaciones de Leslie, 1987)



zados a partir de 1985 sugieren que los niños autistas no están preparados para atribuir estados mentales a otras personas (Baron Cohen, Leslie y Frith, 1985, 1986; Dawson y Fernald, 1987; Baron-Cohen, 1989; Baron-Cohen et al., 1993; Leslie y Frith, 1988; Perner, Frith, Leslie y Leekam, 1989).

Los déficits sociales de los niños autistas pueden ser explicados si los vemos como una consecuencia de la incapacidad para comprender estados mentales (Frith, en prensa; Leslie, 1987; Leslie y Frith, 1987). Tener una Teoría de la Mente, implica estar preparados para concebir estados mentales en uno mismo y en otros. Esto es de una importancia crucial en el plano de las relaciones sociales, afectivas y comunicativas. Así, las reac-

ciones emocionales y de comportamiento son a menudo un contingente sobre el conocimiento o las creencias, más que sobre el estado real del niño. Del mismo modo, tanto la comunicación verbal, como la no verbal, influyen decisivamente en los estados mentales (Baron-Cohen, Tager-Flusberg y Cohen, 1993).

Otros estudios (Baron-Cohen, 1989) confirman que los niños autistas tienen una noción muy pobre del funcionamiento del cerebro, siendo incapaces de distinguir entre entidades físicas y mentales. Tanto éste, como los anteriores estudios, apuntan hacia un severo déficit en la Teoría de la Mente de los niños autistas. Por esta razón se explican las notables irregularidades que muestran los niños autistas en su interacción y comunicación social (Baron-Cohen, 1988). Estas habilidades dependen de un extenso repertorio que tiene en cuenta las creencias, deseos, pensamientos, intenciones, etc., de otras personas (Dennett, 1978; Grice, 1957). A estos estados mentales con contenido se refirió Dennett (1978) denominándolos bajo el rótulo de "actitud intencional" en el sentido que le da Brentano (1874).

Wimmer y Perner (1983) demostraron que los niños "normales" de cuatro años de edad podían atribuir una falsa (y además diferente) creencia a otra persona, y podían usarlo para predecir su comportamiento, al igual que podían hacerlo los niños afectados por un Síndrome de Down

Por el contrario, los niños autistas fallaron al demostrar que ellos podían distinguir su propia creencia de la de otra persona (Baron-Cohen et al., 1985, 1986). De esta forma, a juicio de estos últimos autores, el déficit parece ser específico del Autismo. Otros investigadores llegaban por aquellas fechas a las mismas conclusiones (Dawson y Fernald, 1987).

Los resultados de estas investigaciones pioneras apuntan a un déficit cognitivo específico, posiblemente único en Autismo, y ciertamente independiente del posible retraso mental. Esta posición no coincide con el punto de vista de otros autores que defienden posiciones más clásicas al considerar al autismo como un trastorno en el que están afectados fundamentalmente los planos afectivos y sociales (Hobson, 1990; Leslie y Frith, 1990).

En síntesis, podemos resumir esta teoría diciendo que

1) El autismo tiene como causa esencial, entre otras, un profundo deterioro cognitivo a nivel central.

2) Uno de tales déficits está en las capacidades que se refieren a las habilidades sociales, las cuales afectan a la atribución de estados mentales, como las creencias y los deseos.

3) Las habilidades sociales que no requieren una capacidad metarrepresentacional pueden estar deterioradas en el Autismo.

4) Una capacidad metarrepresentacional requiere habilidades simbólicas (ejemplo: el juego de ficción).

5) Casi todas las habilidades pragmáticas, necesitan de una Teoría de la Mente (las cuales a su vez requieren una capacidad metarrepresentacional). Estas también podrían estar deterioradas en el Autismo.

Por lo que respecta a la Teoría afectivo-emocional, Hobson (en prensa) afirma que en un número determinado de niveles, el Autismo podría deberse a un deterioro de las relaciones afectivas y sociales, y éste ser constante e irreducible.

Dicha teoría propone que los déficits sociales y de la comunicación, son primariamente afectivos. Esto no debe ser confundido con la noción de que el Autismo es una respuesta emocional al trauma (Bettelheim, 1967; Tinbergen y Tinbergen 1983). Más que estados de la Teoría Afectiva, lo que hay en el autismo es una incapacidad innata para entrar en contacto emocionalmente con otras personas.

Esta teoría, originalmente propuesta por Kanner (1943), fue rescatada por Hobson y se puede resumir en los siguientes axiomas:

1° A los niños autistas les faltan los componentes constitucionales para la acción y la reacción, que son necesarios para las relaciones personales recíprocas con otras personas, en las cuales se implican los sentimientos.

2° Tales relaciones son necesarias para “ la constitución de un mundo común y propio” con los demás.

3° Los niños autistas no participan en las experiencias sociales intersubjetivas, lo cual acarrea dos resultados especialmente importantes:

3.1. Incapacidad para reconocer a otras personas como tales personas, con sus propios sentimientos, pensamientos, deseos, intenciones, etc.

3.2. Un severo deterioro en la capacidad de abstraer, sentir y creer simbólicamente.

4° La gran parte de las incapacidades cognitivas y del lenguaje, pueden ser vistas como reflejo de un orden más inferior de déficits, que tienen una íntima relación con el desarrollo afectivo y social, y/o deterioros en la capacidad de depender socialmente y de simbolizar.

En síntesis, lo que propone Hobson es que tanto el desarrollo de una capacidad simbólica, como el de jugar un papel, o tener rol, están derivados directamente de las relaciones afectivas del niño con los demás. En tales relaciones, éste aprecia el camino que otras personas recorren para concebir y ver un objeto, y tales personas proveen al niño con la noción de interpretación simbólica, y el punto de vista conceptual de los otros.

En conclusión, la principal diferencia entre estas dos teorías es que la causa de los déficit sociales en el Autismo para la Teoría Afectiva son de naturaleza afectiva, y para la Teoría Cognitiva son primariamente de tipo cognitivos.

Por su parte, la Teoría Cognitiva predice que existe un perfil particular de habilidades sociales que están deterioradas (necesitan una capacidad

metarrepresentacional), mientras otras habilidades permanecen intactas; al mismo tiempo, los déficits pragmáticos pueden ser explicados a la luz de la Teoría de la Mente.

La Teoría Afectiva es más sensible con las dificultades que tienen los niños autistas en el reconocimiento emocional. Mientras no se especifica por qué ciertas habilidades sociales están deterioradas, tampoco se sabe exactamente cómo o por qué el desarrollo emocional o simbólico están unidos. La Teoría Afectiva explica los déficit pragmáticos refiriéndose a la incapacidad para atribuir creencias, intenciones, etc., y a éste respecto coincide parcialmente con la Teoría Cognitiva.

Hermelin y O’Connor (1985) postulan que los sistemas cognitivos y afectivos deberían actuar por caminos distintos, produciendo un sistema que tales autores denominan con el término de estado “lógico-afectivo”. En el futuro podremos asistir a la aparición de una nueva teoría, síntesis de las dos anteriores, provista de un mayor alcance explicativo de los déficits sociales del autismo.

Bibliografía

- BARON-COHEN, S. (1985).- “Social cognition and pretend play in autism”. *Unpublished doctoral thesis*. University of London.
- BARON-COHEN, S. (1987).- “Autism and symbolic play”. *British Journal of Developmental Psychology*. 5, 139-148.
- BARON-COHEN, S. (1988).- “Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective?”. *Journal of autism and developmental disorders*. 18, 379-402.
- BARON-COHEN, S. (1989).- “The autistic child’s theory of mind: a case of specific developmental delay”. *Journal of Child Psychology and Psychiatric and allied disciplines*. 30, 285-297.
- BARON-COHEN, S. (1989).- “Are autistic childrens “behaviorists”?. An examination of their mental physical and appearance-reality distinctions”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 19, 579-600, 1989.
- BARON-COHEN, S. (1989).- “Joint-attention-deficits in autism: towards a cognitive analysis”. *Development and Psychopathology*. 1, 185-189.
- BARON-COHEN, S. (1989).- “Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism”. *British Journal of Developmental Psychology*. 7, 113-127.
- BARON-COHEN, S. (1990).- “Autism: a specific cognitive disorder of “mind-blindness”. *International Review of Psychiatry*. 2, 81-90.
- BARON-COHEN, S. (1990).- “Instructed and elicited play in autism: a reply to Lewis and Boucher”. *British Journal of Developmental Psychology*. 8, 207.
- BARON-COHEN, S. (1991).- “Do people with autism understand what causes emotion? BPS Developmental Psychology Conference: Children’s theories of emotion (1989, Surrey, England)”. *Child Development*. 62, 385-395.

- BARON-COHEN, S. (1991).- "Precursors to a Theory of Mind: Understanding Attention in others". *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 233-251.
- BARON-COHEN, S. (1991).- "The development of a theory of mind in autism: deviance and delay?". *Psychiatric Clinics of North America*, 14, 33-51.
- BARON-COHEN, S. (1991).- "The theory of mind deficit in Autism: how specific is it?. Special issue: perspectives on the child's theory of mind: II". *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 301-314 .
- BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H. COHEN, D. J. (1993).- "Understanding others minds. Perspectives from autism". Oxford University Press.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A.M. y FRITH, V. (1985).- "Does the autistic child have a "Theory of mind"?. *Cognition*, 21, 37-46.
- BARON-COHEN, S. , LESLIE, A. M. y FRITH, V. (1986).- "Mechanical, behavioural an intentional understanding of picture stories in austistic children". *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- BETTELHEIM, B. (1967).- "*The empty fortress-infantile autism and the birth of the self*". Free Press, NY.
- BOUCHER, J. (1989).- "The theory of mind hypothesis of autism: explanation, evidence and assessment". Special issue: autism. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 181-198.
- BOUCHER, J., LEWIS, V. (1988).- "Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children". *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 325-339.
- BRENTANO, F. (1874).- "*Psychology from an Empirical Standpoint*". London, Rutledge & Kegan Paul.
- COHEN, D. et al. (1987).- "*Handbook of Autism and Pervasive Developmental disorders*". Wiley
- DAWSON, G. y FERNALD, M. (1987).- "Perspective-taking ability and its relationship to the social behaviour of autistic children". *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 17, 487-498.
- DAWSON, G. & McKISSICK, F.C. (1984).- "Selfrecognition in autistic children". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 383-394.
- DENNETT, D. (1978).- *Brainstorms; Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Hemel Hempstead: Harvester Press.
- DENNETT, D. (1983).- " Styles of mental representation". En *Proceedings of the Aristotelian Society*. London, Aristotelian Society.
- DeSANCTIS, S. (1906).- "Sopra alcune varietà della demenza precoce." *Rivista Sperimentale di Freniatria e di Medicina legale*, 32, 1451-165.
- DeSANCTIS, S. (1908).- "Dementia praecocissima catatonica oder Katatonie des frühen Kindesalters?". *Folia Neurobiologica*, 2, 9-12.
- EARL, C. J. C. (1934).- "The primitive catatonic of idiocy". *British Journal of Medical Psychology*, 14, 230-253.
- EISENMAJER, R. (1991).- "Cognitive linguistic correlates of theory of mind ability in autistic children". *British Journal of Developmental Psychology*. Vol 9, part 2, June.

- FEIN, G.G. (1975).- "A transformational analysis of pretending" *Developmental Psychology*, 11, 291-296.
- FISCHER, K. W. Y PIPP, S.L. (1984).- "Process of cognitive development: Optimal level and skill acquisition" . En R. J. Stenberg (Ed.). *Mechanism of cognitive development*. NY, Freeman.
- FRITH, U. (1991).- "Autismo". Madrid. Alianza Editorial.
- FRITH, U., HERMELIN, B. (1991).- "Psychological studies of childhood autism: can autistic children make sense of what they see and hear?". *Focus on Autistic Behaviour*. 6, 6-13.
- FRITH, U., MORTON, J. LESLIE, A.M. (in press).- "The Biological causes and Cognitive Basis of Autism". *Trends in Neurociences*.
- GARCIA VILLAMISAR, D., POLAINO-LORENTE, A. (1993, en prensa).- "Principios psicológicos para la educación de los niños autistas en el ocio y tiempo libre". *Revista de Educación*.
- GILLBERG, C. (1989).- "*Diagnosis and treatment of autism*". Plenum Press.
- GRICE, H. P. (1957).- "Meaning". *Philosophical Review*, 64, 377-388.
- HERMELIN, B. y O'CONNOR, N. (1985).- "Logico-affective states and non-verbal language". In E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds), *Communication problems in autism* (pp. 283-310). New York: Plenum.
- HOBSON, P. (1986).- "The autistic child's appraisal of expressions of emotion: a further study". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 321-342.
- HOBSON, P. (1987).- "The autistic child's recognition of age- and sex related characteristics of people". *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 17, 63-80.
- HOBSON, R. P. (1990).- "On the origins of self and the case of autism". *Development and Psychopathology*. 2, 163-181.
- HOBSON, R. P. (1991).- "Against the theory of "Theory of Mind". *British Journal of Developmental Psychology* 9, 33-51.
- HOBSON, R.P. (1989).- "Beyond cognition: a theory of autism". In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment*. New York: Guilford. pp. 22-48.
- KANNER, L. (1943).- "Autistic disturbances of affective contact" *Nervous child*. 2, 217-250.
- KLIN, A., VOLKMAR, S. SPARROW, S.S. (1992).- "Autistic social disfunction: some limitations of theory of mind hypothesis". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5, 871-876.
- LESLIE, A. M., ROTH, D. (1991).- "The recognition of attitude conveyed by utterance: a study of preschool and autistic children special issue: perspectives on the child's theory of mind: II". *British Journal of Developmental Psychology*. 9, 315-330.
- LESLIE, A.M. (1987).- "Pretense and representation: the origin of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- LESLIE, A.M., FRITH, U. (1988).- "Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing". *British Journal of Developmental Psychology*. 6, 315-324.

- LESLIE, A.M., FRITH, U. (1990).- "Prospects for a cognitive neuropsychology of autism: Hobson's choice". *Psychological Review*. 97, 122-131.
- LESLIE, A.M., HAPPE, F. (1989).- "Autism and ostensive communication: the relevance of metarepresentation". *Development and Psychopathology*. 1, 205-212.
- LESLIE, A.M., KEEBLE, S. (1987).- "Do six-month old infants perceive causality?". *Cognition*. 25: 265-288.
- LESLIE, A.M., PERNER, J., FRITH, U., LEEKAM, S. R. (1989).- "Exploration of the autistic child's theory of mind. Knowledge, belief and communication". *Child Development* 60, 689-700.
- MAHLER, M.S. (1953).- "On child psychoses and schizophrenia: autistic and symbiotic infantile psychoses" *Psychoanalytic Study of the Child*. 7, 286-305
- MAUDSLEY, H. (1867).- "*The physiology and pathology of the mind*" NY Appleton & Co
- MCUNE-NICOLICH, L. (1981).- "Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language". *Child Development* 52, 785-797.
- MUNDY, P., & SIGMAN, M. (1988).- Specifying the Nature of the Social Impairment in Autism. En G. Dawson. Autism. Nature. *Diagnosis and Treatment*. The Guilford Press.
- MUNDY, P., SIGMAN, M., UNGERER, & SHERMAN, T. (1986).- "Defining the social deficits of autism: The contribution of Non-verbal communication measures". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 27, 5, 657-669.
- O'CONNOR, N. & HERMELIN, B. (1985).- "The selective visual attention of psychotic children". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 167-179.
- PERNER, J. (1989).- "Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief and communication". *Child Development* 60, 689-700.
- PIAGET, J. (1962).- "*Play, dreams and imitation in childhood*". London, Routledge and Kegan Paul.
- POLAINO-LORENTE, A. (1982).- "*Introducción al estudio científico del autismo infantil*". Alhambra.
- POLAINO-LORENTE, A., GARCIA VILLAMISAR, D. (1990).- "*Las habilidades sociales en el autismo infantil. Un análisis crítico*". Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Autismo y Psicosis infantiles. Palma de Mallorca, Noviembre.
- PREMACK, D., WOODRUFF, G. (1978).- "Does the chimpanzee have a theory of mind?". *The Behavioral and Brain Sciences*. 4: 515-526.
- PREMACK, D. (1986).- "Gavagai! Or the Future History of the Animal Language Controversy", Cambridge, Mass: MIT Press.
- RUSSEL, J., MAUTHNER, N., SHARPE, S., TIDSWELL, T. (1991)- "The windows task as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects". *British Journal of Developmental Psychology*. 9, 331-349.
- RUTTER, M., & SCHOPLER, E. (1988).- "Autism and Pervasive Developmental Disorders". En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.). *Diagnosis and assessment in autism*. Plenum Press Corporation.

- SIGMAN, M., UNGERER, J.A., MUNDY, P., & SHERMAN, T. (1987).- "Cognition in autistic children". En Cohen, D. et al. (Eds.) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental disorders*. Wiley. 103-121.
- TINBERGEN, N. & TINBERGEN, E. A. (1983).- "Autistic children-New Hope for a cure". Allen and Unwin. NY.
- VIGOTSKY, L.S. (1967).- "Play and its role in the mental development of the child". *Sovietic Psychology*, 5, 6-18.
- VOLKMAR, F.R., COHEN, D., BREGMAN, M.D., et al. (1989).- "An examination of Social typologies in autism". *The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 28, 82-86.
- VOLKMAR, F.R. (1987).- "Social development". In D. J. Cohen, A. M. Donnellan y R. Paul (Eds.), *Handbook of autism and pervasive development disorders*. New York: Willey.
- WATERHOUSE, L. & FEIN, D. (1989).- "Social or Cognitive of Both?. Crucial disfunctions in autism". En Gillberg, C. (Ed.) *Diagnosis and treatment of autism*. Plenum Press. N.Y. 53-63.
- WIMMER, H., PERNER, J. (1983).- "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young childrens understanding of deception". *Cognition*. 13, 103-128.
- WING, L. (1989).- "The diagnosis of autism". En Gillberg, C. (Ed.) *Diagnosis and treatment of autism*. Plenum Press. N.Y. 5-23.
- WING, L., ATTWOOD, A. (1987).- "Syndromes of Autism and Atypical Development". En Cohen, D. et al. (Eds.) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental disorders*. Wiley 3-20
- WOLKMAR, F. R. (1987).- "Social development". En Cohen, D. et al. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental disorders*. 371-384
- WOLKMAR, F. R., SPARROW, S.S. GOUDREAU, D. et al. (1989).- "Social deficits in autism: An operational approach using the Vineland Adaptative Behavior Scales". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 26, 1 56-161.
- WOLKMAR, F.R. & COHEN, D.J. (1982).- "A first person account to the experience of infantile autism by Tony W." *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 15, 47, 54.
- WULFF, B. (1985).- "The symbolic and object play of children with autism: A review". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 139-148.

Resumen

El propósito de este artículo no es revisar un amplio rango de investigaciones clínicas, psicológicas y de laboratorio realizadas sobre el Autismo. En lugar de ello, en esta revisión nos proponemos exponer una serie de reflexiones en torno a la Teoría de la Mente y analizar, al mismo tiempo, las predicciones que desde esta teoría se han realizado con respecto a los déficits sociales del Autismo.

Palabras clave

Autismo, Teoría de la Mente, déficits sociales.

Summary

The purpose of the article is not to review the wide range of clinical, psychological and laboratory investigation of autism, but instead to reflect on our ways of thinking about the view of theory of mind. This review examine the extent to which the social disabilities found in autism can be accounted for by “Theory of Mind” hypothesis.

Keywords

Autism, Theory of Mind, social deficits.