

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Valladolid, donde he visto cumplido el sueño de formarme como docente de Educación Primaria, en la mención de Audición y Lenguaje. No hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de los profesores, a los que considero “el alma” de esta Universidad.

Gracias especialmente a la tutora de este Trabajo de Fin de Grado, que ha estado ahí apoyándome para que no decayera debido a mis circunstancias personales; en ella he encontrado una gran ayuda profesional y personal facilitándome con su labor todo lo necesario para llevar a cabo este trabajo.

A mis compañeros, con ellos he aprendido a ser mejor persona, teniendo en cuenta las opiniones de los demás y respetando las mismas.

Al padre de mi hijo, que nunca me ha fallado y me lo ha demostrado más que nunca en esta tarea de mi vida.

Y finalmente, a mi familia, que han sabido sobrellevar mis momentos de tensión de la mejor manera posible, a la que debo mis valores inculcados como persona; y especialmente a mi madre, sin ella no hubiera sido capaz de realizar este trabajo ayudándome en todo lo que he necesitado.

RESUMEN

"¿Qué es la teoría de la mente? A lo largo del presente trabajo se analiza este interrogante, partiendo de la síntesis de diferentes teorías y resaltando la importancia de esta capacidad para el desarrollo integral de las personas; ya que esta se refiere a la habilidad de saber ponerse en el lugar del otro y comprender sus deseos y pensamientos. A continuación, se señala su relación con el autismo, ya que este colectivo se encuentra con obstáculos al desarrollar tareas que requieren entender la mente de los demás. Posteriormente, se describe una breve aproximación práctica llevada a cabo con siete sujetos de un aula específica, con características individuales diferentes. Finalmente, se exponen las conclusiones alcanzadas y las reflexiones que ha generado esta enriquecedora experiencia sobre el funcionamiento de la mente humana".

Palabras clave: Teoría de la Mente, autismo, tareas de falsa creencia, empatía, relaciones sociales.

ABSTRACT:

"What is the theory of mind? Throughout this report this question is analyzed basing from the synthesis of different theories and focusing the importance of this capability for the integral development of individuals; since this refers to the ability to know how to take the place of another person and how to understand their desires and thoughts. Then its relationship to autism is noted, since this group meet obstacles to perform tasks that require the understanding of other people`s minds. After that, a practical brief approach conducted with seven subjects in a specific class, with different individual features is described. Eventually, the conclusions and reflections reached this enriching experience on the functioning of the human mind are exposed".

Keywords: Theory of Mind, Autism, false belief tasks, empathy, social relationships.

ÍNDICE

1. Introducción	Pág. 5
2. Justificación	Pág. 6
3. El origen del autismo	Pág. 9
3.1. El autismo según Kanner y Asperger	Pág. 10
3.2. El Síndrome de Asperger (S.A.)	Pág. 12
3.3. Manifestación del autismo y el S.A. en las personas	Pág. 13
3.4. Trastornos del lenguaje en niños autistas	Pág. 14
3.5. Los rasgos cardinales del autismo	Pág. 16
3.6. Nomenclatura y criterios diagnósticos según el DSM-V	Pág. 17
3.7. Autismo y Teoría de la Mente	Pág. 19
3.8. Otras teorías sobre el autismo	Pág. 20
4. Origen de la “Teoría de la Mente” (TM) y su relación con el autismo	Pág. 22
4.1. Test experimentales sobre la hipótesis de la TM	Pág. 25
4.2. Los estados mentales en la evaluación de la TM	Pág. 26
4.2.1. Los deseos y las emociones	Pág. 27
4.2.2. Las creencias	Pág. 28
4.2.3. Las intenciones	Pág. 30
4.2.4. El engaño	Pág. 31
4.3. Otras formas de evaluar la TM	Pág. 31
5. Aproximación práctica	Pág. 33
5.1. Introducción y objetivos	Pág. 33
5.2. Participantes	Pág. 34
5.3. Materiales y procedimiento	Pág. 36
5.4. Resultados	Pág. 38
5.5. Análisis de resultados y reflexiones finales	Pág. 46
6. Referencias bibliográficas	Pág. 52
7. Anexos	Pág. 53

1. INTRODUCCIÓN

Imaginemos que mientras nos encontramos en el trabajo, alguien se acerca a nuestra casa y cambia el pomo de la puerta. Cuando llegamos a casa de noche, la luz del portal no se enciende y al agarrar el pomo con la mano percibimos que algo no va bien, es decir, nuestro cerebro ha llevado a cabo una predicción de lo que se va encontrar cuando atrapemos el pomo entre las manos. ¿Pero qué ocurre cuando realizamos predicciones sobre las conductas, los pensamientos, las creencias o las intenciones de otros? (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007).

Así se inicia este trabajo, con una aproximación a los conceptos de Autismo y Teoría de la Mente, la cual estuvo en un principio confinada al estudio de la primatología y posteriormente en la etiología del autismo; aunque en la última década se ha comprobado que se encuentra afectada en diversas patologías.

Seguidamente, se conceptualizan los estados mentales presentes en la Teoría de la Mente, con diferentes ejemplos, como la tarea de “Sally y Ana” o la de los “Smarties”, los cuales serán analizados en las diferentes tareas que se les han realizado a los alumnos.

Posteriormente, se describe la aproximación práctica llevada a cabo en un aula específica, en la que se trabajó con un total de siete sujetos, que presentan diferentes dificultades del lenguaje, recogido todo ello en el epígrafe de materiales y procedimiento y análisis de resultados.

Y finalmente, se recogen una serie de conclusiones y reflexiones acerca de los datos registrados basándonos en el desarrollo de competencias generales (RD 861/2010, de 2 de julio) y en los objetivos fijados previamente a la resolución de tareas sobre la teoría de la mente, los cuales se han logrado superar o no dependiendo no solo de las dificultades que presentaban los alumnos, sino también de la colaboración de las familias, las relaciones sociales y su edad mental, ya que en algunos casos se encuentra en un umbral inferior a la edad cronológica, y, por tanto, no alcanzan algunos hitos propios de esta última.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección de esta temática ha sido debida al enorme interés e incidencia que tiene en todos los seres humanos, ya que somos seres sociales que no podemos sobrevivir aislados unos de otros y que tenemos que estar permanentemente en relación con los demás. Debido a esa necesidad de socialización, debemos adquirir ciertas facultades, como la empatía, que se relacionan con la Teoría de la Mente.

Sentir, pensar, desear, creer, suponer, dudar, tratar, saber, recordar, olvidar... son términos que designan estados o actividades mentales que el niño empieza a conocer desde muy pronto, posiblemente antes de que conozca las palabras, y que no sólo reconoce en él mismo sino que atribuye a los demás. Sin esa comprensión de los estados mentales sería imposible entender la actividad propia, la de los demás, y tratar de coordinar ambas. Todo esto, forma parte de la “Teoría de la Mente” que el niño empieza a elaborar desde pronto (Delval, 1998).

Así mismo, esta “Teoría de la Mente” influye en las áreas más comunes del desarrollo humano, destacando las que propone Howard Gardner en sus nueve inteligencias múltiples (1983), en ellas llega a la conclusión de que la inteligencia no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano, ya que esta puede desarrollarse ampliamente si el ambiente ofrece las condiciones necesarias para ello.

Las inteligencias descritas por Gardner (1983) serían las siguientes: inteligencia lógica-matemática (habilidad para el razonamiento complejo y la resolución de problemas), lingüística (habilidad para utilizar con claridad y sensibilidad el lenguaje oral y escrito), espacial (capacidad de percibir el mundo y poder crear imágenes a partir de la experiencia visual), corporal-kinestésica (habilidad de utilizar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, incluyendo el dominio de habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la fuerza...), musical (habilidad de saber utilizar y responder a los diferentes elementos musicales: tono, timbre e intensidad), intrapersonal (habilidad de comprenderse a sí mismo y utilizar este conocimiento para operar de manera efectiva en la vida), interpersonal (habilidad de interactuar y comprender a las personas y sus

relaciones) y naturalista (habilidad para el pensamiento científico, para observar la naturaleza, identificar patrones y utilizarla de manera productiva).

Por lo tanto, un adecuado desarrollo de la Teoría de la Mente, puede ser un requerimiento indispensable para lograr desarrollar con éxito las competencias que se especifican en la guía del Grado (RD 861/2010, de 2 de julio), porque si no sabemos ponernos en el lugar del otro, ni entender sus pensamientos ni sentimientos, difícilmente podremos conseguir los objetivos que aparecen en dicha guía. De esta manera, tanto a título personal como de cara a los futuros destinatarios de mi actividad docente, se considera imprescindible el desarrollo de la teoría de la mente en la escuela, ya que entender las relaciones sociales, nuestras emociones y las de los demás es un pilar fundamental en el desarrollo integral del niño.

Uno de los objetivos que se persiguen con este trabajo es participar en el desarrollo de competencias generales descritas en el Real Decreto (RD 861/2010, de 2 de julio), tales como “coordinarse y cooperar con otras personas en diferentes áreas de estudio” y desarrollar “habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo” o “ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia” y “de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”, todas ellas fuertemente relacionadas con el desarrollo de la Teoría de la Mente; sin olvidar que, para poder lograr todas es necesario manejar estrategias de comprensión para entender los pensamientos, sentimientos y emociones del otro y habilidades empáticas.

Igualmente ha sido un agente motivante para la elaboración de este trabajo la localización de necesidades reales en este área. Ya que en el periodo de prácticas, se pudo percibir que el campo de las relaciones sociales, las emociones, la resolución de problemas pragmáticos y la psicología positiva no siempre se abordan en la práctica diaria del aula; pudiendo ser debido a que son parte de ese “currículum oculto”, de esos contenidos transversales de los que no se exige una enseñanza obligatoria y que por tanto, en muchas ocasiones no se atienden adecuadamente. En general, el profesorado

tiende a centrarse en la transmisión de contenidos y las actitudes y relaciones sociales pasan a un segundo plano, quizá por una carga excesiva en las materias o por las exigencias del propio currículum. Esto podría resolverse con una enseñanza explícita de habilidades empáticas y actitudinales.

De igual modo, siempre se ha dicho que el profesor es un modelo para sus alumnos. Por lo que la elaboración de este trabajo ha sido una oportunidad personal para mejorar mis actitudes y mi capacidad de autorreflexión sobre la práctica docente. También, me ha ayudado a desarrollar Competencias como “ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos” (RD 861/2010, de 2 de julio), ya que la aproximación práctica ha supuesto una toma de decisiones en cuanto a los materiales y a la metodología de investigación seleccionada, y una continua revisión de los mismos con el objetivo de mejorarlos. También a “la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida” y especialmente a “la capacidad para iniciarse en actividades de investigación” y “el fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión” (RD 861/2010, de 2 de julio). Estas tres últimas competencias han cobrado un mayor sentido práctico, ya que en ninguna otra asignatura del Grado han sido tan profundas y tan positivas como en este trabajo, aumentando así el interés personal con respecto a este ámbito, y teniéndolo en cuenta en mi futura práctica docente.

Finalmente, si no somos capaces de establecer pautas de autocontrol y autoobservación hacia nuestros alumnos, será prácticamente imposible llevar a cabo una labor tan principal como la educación. Este trabajo también ha contribuido al desarrollo de competencias como “el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales” o “el conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” (RD 861/2010, de 2 de julio), que no se entienden sino dentro del campo de los sentimientos y emociones, y que tan importantes de cumplir son en las aulas para un buen funcionamiento de éstas y un óptimo desarrollo integral de los alumnos.

3. EL ORIGEN DEL AUTISMO

Toda aproximación al tema del autismo infantil debe comenzar por hacer referencia a los pioneros, Leo Kanner y Hans Asperger, que, de manera independiente, fueron los primeros en publicar una descripción de dicho trastorno.

La publicación de Kanner vio la luz en 1943, que definió el autismo como una patología con tres características fundamentales: trastorno cualitativo de la relación, alteración de la comunicación y el lenguaje y falta de flexibilidad mental y comportamental. Mientras que la de Asperger, fue en 1944. Ambas contenían detalladas descripciones de casos y suponían los primeros intentos teóricos de explicar el trastorno. Los dos autores creían que había una alteración biológica fundamental desde el nacimiento, que provocaba problemas muy característicos.

Parece una notable coincidencia que ambos utilizaran el término “autista” para caracterizar la naturaleza de la alteración subyacente, pero en realidad no lo es, ya que a comienzos del siglo XX, Eugen Bleuer, psiquiatra eminente, había introducido el término. En principio se refería a una alteración muy llamativa de la esquizofrenia (otro término acuñado por Bleuer); a saber, la limitación de las relaciones con las personas y el mundo externo, una limitación tan extrema que parece excluir todo lo que no sea el “yo” de la persona. De ahí las palabras “autista” y “autismo”, que derivan del término griego *autos*, que significa “sí mismo”. En la actualidad, esas palabras se aplican casi exclusivamente al trastorno evolutivo que se denomina “autismo”.

Tanto Kanner, que trabajaba en Baltimore, como Asperger, que lo hacía en Viena, observaron casos de niños extraños, que tenían en común características fascinantes. Sobre todo, los niños parecían incapaces de mantener relaciones adecuadas con sus iguales. A diferencia de la esquizofrenia de Bleuer, parecía que la alteración se producía desde el principio de la vida. Y aún más, a diferencia de la esquizofrenia, la alteración no estaba acompañada de un deterioro progresivo. Si algo cabía esperar, era un progreso de la conducta con el desarrollo y el aprendizaje.

Por lo tanto, el autismo es un trastorno del desarrollo, de inicio precoz, que comporta alteraciones en la interacción social, la comunicación/lenguaje y la flexibilidad de conductas, intereses y actividades.

Relacionándolo con la TM, el autismo es la incapacidad para leer la mente, lo que impide que los niños se den cuenta de lo que piensan, creen o desean otras personas, en síntesis es lo que se denomina “Ceguera mental” (Frith, 2003, Tirapu-Ustárriz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Peregrín-Valero, 2007).

3.1. EL AUTISMO SEGÚN KANNER Y ASPERGER

Kanner comenzó su artículo, titulado “Alteraciones autistas del contacto afectivo”, de este modo: “Desde 1938 nos han llamado la atención varios niños cuyos cuadros difieren, de forma tan notable y única, de todos los que se conocían hasta ahora, que cada caso merece- y espero que recibirá con el tiempo- una consideración detallada de sus fascinantes peculiaridades”. A continuación pasaba a presentar vívidas descripciones de los once niños, nueve varones y dos niñas, que consideraba que presentaban dicho cuadro. El artículo termina con una discusión breve y una sección de comentarios. Algunas citas de esta parte del artículo ilustran lo incisivas que resultaban las observaciones de Kanner, las cuales han servido de punto de referencia para definir las características más importantes del autismo clásico. Se sigue considerando que tales características- la soledad autista, el deseo de invariancia y los islotes de capacidad- se mantienen en todos los casos verdaderos de autismo, a pesar de que los detalles varíen y de que existan otros problemas.

A continuación se analizarán más detenidamente las características citadas anteriormente:

Con respecto a la “soledad autista”, el trastorno fundamental es la incapacidad que tienen esos niños para relacionarse normalmente, desde el comienzo de la vida, con las personas y situaciones. Hay desde el principio, una extrema soledad autista por la que el niño siempre que es posible, desatiende, ignora y excluye todo lo que viene de fuera. Tiene buena relación con los objetos, le interesan y puede jugar con ellos, feliz

durante horas, pero la relación con las personas es completamente diferente. Una profunda soledad domina toda su conducta (Kanner, 1943).

En cuanto al “deseo de invariancia”, los sonidos y movimientos del niño son tan monótonamente repetitivos como sus emisiones verbales. Existe una marcada limitación de la diversidad de sus actividades espontáneas. La conducta del niño se rige por un deseo ansiosamente obsesivo de mantener la invariancia (Kanner, 1943).

Acerca de “los islotes de capacidad”, el sorprendente vocabulario de los niños hablantes, la excelente memoria de episodios que han sucedido hace varios años antes, la fenomenal memoria mecánica de poemas y nombres, y el preciso recuerdo de patrones y secuencias complejas indican la existencia de una buena inteligencia (Kanner, 1943).

Asperger, que no era dado a las formulaciones concisas, no ofrece tantas oportunidades para extraer citas. Su fuerza reside en las descripciones detalladas y empáticas. Sus intentos de relacionar la conducta autista con las variaciones normales de la personalidad y la inteligencia suponen un enfoque único en la comprensión del autismo. Así presenta su estudio de casos: “En las páginas siguientes describiré un tipo de niños que son interesantes en varios aspectos: estos niños tienen en común un trastorno fundamental que se manifiesta, de forma muy característica, en todos los fenómenos comportamentales y expresivos. Un trastorno que produce dificultades considerables y muy típicas de integración social. En muchos casos, el fallo de la integración en cualquier grupo social es la característica más llamativa, pero en otros casos ese fallo se compensa con una especial originalidad del pensamiento y la experiencia, que quizá pueda llevar a logros excepcionales en momentos posteriores de la vida” (Frith, 1991).

Como Kanner, Asperger sugirió la existencia de una “alteración del contacto”, en un nivel profundo de los afectos y/o los instintos. Ambos hicieron hincapié en las peculiaridades de la comunicación y las dificultades de adaptación social de los niños con autismo, y prestaron especial atención a los movimientos estereotipados y a los patrones, desconcertantes e irregulares, de los logros intelectuales en áreas restringidas.

3.2. EL SÍNDROME DE ASPERGER

El artículo de Kanner se convirtió en el más citado en toda la literatura del autismo. Se creía que Asperger describía un tipo de niño muy distinto, que no había que confundir con el de Kanner. Sin embargo, la definición del autismo que proponía Asperger era mucho más amplia que la de Kanner. El primero incluía casos que demostraban, por sus escasas capacidades intelectuales, las consecuencias de un indudable daño cerebral, y casos de elevada inteligencia, cuyos síntomas eran tan sutiles que se difuminaban en la normalidad.

La etiqueta “síndrome de Asperger”, que continúa siendo controvertida, ha demostrado su utilidad clínica en la identificación de casos que podrían considerarse “leves” para recibir un diagnóstico de autismo. No es lo que Asperger pretendía, pero disponer de esa categoría especial era una manera de reconocer su contribución a la identificación del autismo en casos casi normales (Wing, 1991).

El reconocimiento del síndrome de Asperger ha constituido uno de los cambios más importantes de la práctica diagnóstica en los últimos años. Quienes lo padecen son, a la vez, similares a las personas con autismo y distintos. La diferencia que en la actualidad se considera clave para la definición del síndrome es que las personas no presentan retraso en el desarrollo del lenguaje durante la infancia, ni retrasos en otros aspectos del desarrollo intelectual. Sin embargo, cuando crecen, no son muy distintas, en cuanto a dificultades de carácter social y obsesiones, de muchas otras que padecen tales retrasos y que se considera que sufren autismo.

Según la Federación Asperger de España, el síndrome de Asperger es un trastorno severo del desarrollo, considerado como un trastorno neurobiológico en el cual existen desviaciones o anormalidades en los siguientes aspectos del desarrollo: conexiones y habilidades sociales, uso del lenguaje con fines comunicativos, características de comportamiento relacionados con rasgos repetitivos o perseverantes, una limitada gama de interés y, en la mayoría de los casos, torpeza motora.

A continuación se citan los estudios más relevantes: las personas con SA muestran serias dificultades para ponerse en el lugar del otro e intuir su mundo mental (Baron-Cohen, 1997) y les falta la habilidad para percibir los propios pensamientos y los de los demás, este hecho explicaría sus graves alteraciones interpersonales y de conducta que no les permite desarrollarse con éxito en el mundo social cotidiano (Rutter, 1983). Además, fracasan sistemáticamente a la hora de formular una explicación o una teoría respecto al pensamiento de los demás (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), presentan cierto retraso en la resolución de tareas de falsa creencia (Charman y Campbell, 1997) y muestran un déficit en las de segundo orden (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991).

3.3. MANIFESTACIÓN DEL AUTISMO Y EL SÍNDROME DE ASPERGER EN LAS PERSONAS

El autismo, comienza casi siempre, antes de los tres años de vida, mientras que el síndrome de Asperger tiende a producirse al final de la niñez, en la adolescencia o incluso en la edad adulta, lo que implica que el cuadro es más leve y puede pasar inadvertido al inicio del desarrollo. No obstante, sus efectos se vuelven más evidentes con la edad; ya que las dificultades en la comunicación social se reflejan sobre todo con el grupo de iguales, y aumentan cuando lo hacen las expectativas y exigencias.

Los rasgos específicamente autistas varían mucho en lo que se refiere a la edad en la que se detectan, y el trastorno puede originarse en la primera infancia aun cuando no se reconozca hasta un tiempo después, ya que establecer la edad de aparición en los cuadros de la niñez es muy difícil.

Los informes retrospectivos de los padres indican que muchos niños autistas, pero no todos ni mucho menos, han presentado retrasos significativos en el desarrollo de las capacidades motoras, el habla y la comunicación en el primer y segundo años. Una dificultad para interpretar estos hallazgos reside en que es necesario distinguir entre aquellos retrasos que son manifestaciones de un retraso intelectual general y aquellos otros- o aquellas “desviaciones” con respecto al desarrollo normal- que son específicamente “autistas”, desde un punto de vista cualitativo.

3.4. TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN NIÑOS AUTISTAS

Si bien la alteración en el lenguaje de los niños autistas ya fue identificada en las descripciones iniciales de Kanner, ha existido un amplio debate sobre su significado. El motivo más frecuente de consulta de un niño autista es el retraso en la adquisición del lenguaje. Se debe por tanto tener un elevado grado de sospecha y profundizar en la valoración de la conducta social, cuando un niño de 2 años no ha iniciado el lenguaje.

Otro fenómeno peculiar en niños autistas, es la ecolalia, a veces inmediata y otras veces retardada. Si bien la primera puede ser fisiológica durante un cierto periodo, la segunda debe motivar una elevada sospecha de autismo. También es típica la ausencia de interlocutor durante los largos discursos que pueden acompañar los juegos infantiles.

Otra característica a destacar es la falta de gesticulación o expresión facial. Además de la capacidad expresiva, suele estar afectada la comprensión, si bien este aspecto puede ser más difícil de reconocer; en ocasiones, se plantea la duda de una sordera.

A continuación se citan los trastornos del lenguaje descritos en autistas (profundizando en el más destacado, el déficit semántico-pragmático):

- Agnosia auditiva verbal
- Déficit fonológico-sintáctico
- Déficit léxico-semántico
- Mutismo selectivo
- Trastornos de la prosodia
- Déficit semántico-pragmático: es el trastorno del lenguaje más interesante y estudiado en niños autistas, ya que estos no sólo presentan trastornos referidos a aspectos formales del lenguaje (sintaxis, léxico, fonología, prosodia), sino que el uso social o comunicativo del mismo también suele estar alterado.

Concienciados con este trastorno, Rapin y Allen describieron en 1983, el “síndrome semántico pragmático”, llamado más tarde por Bishop y Rosenbloom (1987), “trastorno semántico pragmático”, al considerar que más que un síndrome específico se trataba de un problema muy relacionado con el autismo.

Los aspectos pragmáticos del lenguaje se sustentan en las habilidades lingüísticas, pero también dependen de las habilidades cognitivosociales del individuo, de aquí que este trastorno destaque entre en los autistas, puesto que en el autismo se combina la alteración lingüística con la alteración en las relaciones sociales, sustentada en una dificultad para interpretar el pensamiento del interlocutor.

A continuación, se detallan los aspectos pragmáticos del lenguaje que pueden verse alterados:

- El turno de palabra: es preciso un conocimiento de la estructura sintáctica de las frases y una interpretación de las claves prosódicas, aspectos que permiten predecir el final de un turno. En niños con autismo, estas cualidades interpretativas pueden estar afectadas y, por tanto, condicionar dificultades en mantener un turno de palabra correcto durante la conversación.
- El inicio de una conversación: es evidente que para introducir un tópico en la conversación, se requieren habilidades lingüísticas, y es preciso saber qué se quiere decir y cómo. Cuando este mecanismo falla, el sujeto tiende a adoptar una actitud pasiva, que le exime de esta dificultad. El factor más decisivo en este sentido es saber identificar en qué momento la atención del interlocutor está en disposición de permitir una actitud receptiva. Pero además es preciso utilizar claves no verbales que indiquen al interlocutor un inicio de la conversación. Estos indicadores pueden ser un contacto ocular, una entonación significativa o un marcador verbal.
- El lenguaje figurado: se pone de manifiesto en el lenguaje corriente el uso de formas lingüísticas figuradas (metáforas, dobles sentidos,

significados implícitos y formas de cortesía), por lo que requiere una interpretación más allá de las puras palabras, una interpretación no de lo que se dice, sino de lo que se quiere decir. De nuevo, es preciso enfrentarse a la necesidad de comprender la mente del otro, para participar en el intercambio, ya no sólo de ideas, sino de sentimientos y afectos. En este terreno, el autista se encuentra totalmente desbordado, de ahí que su lenguaje pierda el rumbo con facilidad.

- Las clarificaciones: en una conversación, es preciso ajustar el discurso al contexto y a la comprensión del interlocutor; por ello, es necesario repetir ideas de forma distinta y reiterar conceptos complejos para asegurarnos constantemente de que el mensaje es recibido en el sentido deseado por el emisor. Pero también es importante saber detectar cuándo el mensaje es captado de forma correcta o cuando puede quedar perdido entre un constante fluir de palabras e ideas desestructuradas; y está claro que esto al autista le representaría un gran esfuerzo. Recíprocamente, este mismo mecanismo conversacional implica que cuando el receptor no entiende algo, solicita una aclaración para recuperar un concepto recibido de forma ambigua, errónea o simplemente no recibido, a pesar de las palabras. Pero el autista puede interpretar que la conversación del adulto siempre es correcta y que el problema reside únicamente en su capacidad de comprensión conduciendo a adoptar el hábito de no preguntar o pedir aclaraciones.

3.5. LOS RASGOS CARDINALES DEL AUTISMO

El primer estudio epidemiológico a gran escala fue realizado por Victor Lotter (1966,1967), que estableció que la prevalencia del autismo de tipo kanneriano en el condado de Middlesex era de 4,5 por cada 10000 niños. Sin embargo, el estudio más detallado y revelador de este tipo fue el efectuado por Lorna Wing y Judith Gould (1979). Éstas obtuvieron información sobre 35000 niños de menos de quince años, en los que estudiaron, con independencia de su nivel de inteligencia, la presencia de uno, cuando menos de los siguientes aspectos: la ausencia o deficiencia de la interacción social, especialmente con niños de la misma edad, la ausencia o deficiencia del

desarrollo del lenguaje verbal y no verbal y la presencia de actividades repetitivas o estereotipadas de cualquier tipo.

3.6. NOMENCLATURA Y CRITERIOS DIAGNÓSTICOS SEGÚN EL DSM-V

En el Manual DSM-IV, la categoría diagnóstica que aglutina a este tipo de trastornos aparece bajo la denominación Trastornos Generalizados del Desarrollo. Pero con la publicación del DSM-V, la propia nomenclatura de la categoría diagnóstica va a sufrir un cambio radical, pasando a denominarse Trastornos del Espectro Autista, que incluye el Autismo, el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo, no especificado.

Este cambio de denominación, en principio, responde a la demanda casi histórica de ciertos grupos de profesionales que lo reclamaban, y, por supuesto, implica mucho más que una modificación a nivel formal.

Pero no sólo la clasificación en sí se verá afectada por los cambios, sino que también los criterios diagnósticos sufren importantes variaciones:

En primer lugar, la clásica tríada (alteraciones en lenguaje, alteraciones en el ámbito social e intereses restringidos), se ve reducida a una díada (alteraciones del lenguaje y sociales se unifican en un único criterio).

En segundo lugar, se definen los síntomas en los que se puede manifestar cada uno de los criterios, apareciendo ejemplos de los distintos niveles de afectación que puede haber dentro del Espectro.

Y en tercer lugar, quizá la aportación más importante de esta nueva revisión sea la introducción de niveles o grados de severidad, apareciendo tres niveles para cada uno de los criterios diagnósticos.

A continuación se describen los criterios diagnósticos del Espectro Autista con

detalle. Se deben cumplir estos 4 criterios:

- Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo. manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes:
 - Déficits en la reciprocidad social y emocional; que pueden abarcar desde un acercamiento social anormal y una incapacidad para mantener la alternancia en una conversación, pasando por la reducción de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.
 - Déficits en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social; que pueden abarcar desde una comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anomalías en el contacto visual y en el lenguaje corporal, o déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales.
 - Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo (más allá de las establecidas con los cuidadores); que pueden abarcar desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, pasando por las dificultades para compartir juegos imaginativos, hasta la aparente ausencia de interés en las otras personas.
- Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:
 - Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas).
 - Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios).

- Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes).
- Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por las luces o los objetos que ruedan).
- Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades).
- La conjunción de síntomas limita y discapacita para el funcionamiento cotidiano.

3.7. AUTISMO Y TEORÍA DE LA MENTE

Uta Frith y Simon Baron-Cohen (1985) investigaron la posibilidad de que los niños autistas carecieran de una teoría de la mente, o dicho en otras palabras, que tuvieran dificultad para predecir y explicar la conducta de otros seres humanos en términos de su estado mental (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985); lo que en niños con un patrón de desarrollo normalizado parece ser un logro muy temprano, en evolución desde el final del primer año de vida (Baron-Cohen, 1990), y firmemente establecido hacia la edad de 3 a 4 años.

Por lo que dicha teoría resulta sumamente interesante, ya que ofrece una explicación coherente, tanto para la conducta del autista, como para los déficits pragmáticos en el lenguaje. Además, resulta evidente que para participar activamente en una conversación es preciso hacer constantemente inferencias sobre las intenciones, el estado anímico y las sensaciones que experimenta el interlocutor.

Y aunque todavía está por demostrar si la TM da respuesta de forma absoluta a todo el complejo sintomático del autismo, permite ofrecer una coherencia teórica a la mayoría de manifestaciones; y las alteraciones pragmáticas son un claro ejemplo.

A continuación se profundizará en los aspectos más importantes de la Teoría de la Mente, así como su relación con el autismo.

3.8. OTRAS TEORÍAS SOBRE EL AUTISMO

En el autismo se combinan dos tipos de problemas: ejecutivos y mentales, y lo importante es saber si están causalmente relacionados y si se les puede atribuir una causa neuropsicológica común.

Dos de los más firmes candidatos que compiten por erigirse como alteración de primer orden son los déficits en el módulo innato de la teoría de la mente y los déficits en la función ejecutiva de la que depende el desarrollo de la autoconciencia. Como ya se ha citado anteriormente, el enfoque de la teoría de la mente sostiene que la capacidad de atribuir estados mentales a sí mismos y a los demás, como forma de explicar y predecir el comportamiento, no se desarrolla normalmente en los niños autistas, y a su vez, afirma que los problemas en dicha teoría originan un juego de ficción empobrecido (Leslie, 1987) y un bajo rendimiento en tareas ejecutivas (Carruthers, 1996). Basándose en todo lo anterior, distintos estudios empíricos han arrojado las siguientes conclusiones: los niños con autismo experimentan grandes dificultades para predecir correctamente las creencias de otras personas (Baron-Cohen y cols.,1985; Leekam y Perner, 1991; Leslie y Thaiss,1992), tienen problemas específicos para comprender la causalidad psicológica, no así la física (Baron-Cohen y cols.,1986), y aunque pueden comprender deseos sencillos (Baron-Cohen, 1991), tienen problemas para predecir los deseos de otros cuando éstos entran en conflicto con los suyos propios (Harris y Muncer, 1988). Apenas muestran juego de ficción espontáneo (Baron-Cohen, 1987; Lewis y Boucher, 1988; Sigman y Ungerer, 1984) y se muestran menos capaces que los sujetos de control para distinguir entre estados mentales y físicos y para comprender las funciones mentales del cerebro (Baron-Cohen, 1989).

Por otra parte, el estudio de la Teoría de la Mente también está relacionado con la inteligencia emocional y con el concepto de funciones ejecutivas, ya que por un lado, se describe un componente más cognitivo (en la TM serían las creencias de primer y segundo orden y en las funciones ejecutivas la memoria de trabajo o los procesos de

planificación) y, por otro, un componente más emocional (en las funciones ejecutivas sería la toma de decisiones y en la Teoría de la Mente aspectos como los dilemas morales).

En síntesis, la “Teoría de las Funciones Ejecutivas” (Russel y Ozonoff, 2000) plantea como causas primarias del autismo un déficit en la función ejecutiva responsable del control y la inhibición del pensamiento y la acción.

Otra de las teorías es la del “Déficit afectivo-social” de Hobson (1993), quien plantea que los déficit cognitivos y sociales apreciados en el autismo son de naturaleza afectiva; y a su vez sostiene que la incapacidad de los autistas para establecer relaciones socio-emocionales es innata desde el nacimiento, al igual que lo es la capacidad de establecer dichas relaciones por parte de los niños con un patrón de desarrollo normalizado.

4. ORIGEN Y CONCEPTO DE LA “TEORÍA DE LA MENTE” Y SU RELACIÓN CON EL AUTISMO

El rasgo esencial de los seres humanos es ser “objetos con mente”, como señala Rivièrè (1991). Por eso la comprensión de las propiedades de la mente propia y su atribución a los otros, constituye un progreso esencial para que se desarrolle la capacidad de interacción con las demás personas.

Dentro de este contexto aparece el concepto de “Teoría de la Mente”, que se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007).

La terminología asociada a este concepto es variada, ya que se han utilizado diversos conceptos, como “Teoría de la Mente”: “cognición social”, “mentalización”, “psicología popular”, “psicología intuitiva” o “conducta intencional” (Tirapu-Ustárroz et al, 2007).

Pero la idea y el concepto de Teoría de la Mente surgen del estudio de los animales. Ya Piaget (1926), al estudiar las representaciones que los niños tienen del mundo, había comenzado a estudiar cómo conciben el pensamiento o los sueños. Pero fueron Premack y Woodruff los que en 1978 acuñaron esa expresión “teoría de la mente” para explicar la conducta de un chimpancé, Sarah, con la que habían realizado durante años experimentos sobre la comprensión del lenguaje. Elaboraron cuatro grabaciones en vídeo en las que un humano, que estaba en una jaula, intentaba resolver en cada una un problema referente a conseguir un objeto inaccesible. Tras presentar cada grabación a Sarah, se le mostraban en fotografía dos soluciones para cada situación, una adecuada y otra inadecuada para resolver el problema. Prácticamente en todos los casos la chimpancé eligió la solución correcta.

Luego repitieron el mismo experimento pero con situaciones mucho más alejadas de la conducta habitual de un chimpancé, aunque ya tenía familiaridad con ellas, como tratar de escuchar música con un tocadiscos desenchufado. Igualmente se le presentaban soluciones al problema en fotografías, como el tocadiscos enchufado, desenchufado o enchufado pero con el cable cortado. De nuevo, en esa tarea, mucho más compleja que la anterior, Sarah eligió las soluciones correctas.

A partir de la interpretación de estos experimentos Premack y Woodruff proponían que había que conceder al chimpancé una capacidad para atribuir estados mentales al actor humano: por una parte, intenciones y propósitos, y por otra, deseos de resolver la situación, así como ponerse en el lugar del actor. El chimpancé reconoce que lo representado en el vídeo constituye un problema, comprende el propósito del humano y elige entre las alternativas que se le proporcionan lo que constituye la solución del problema. Por ello puede atribuirse al chimpancé una “teoría de la mente”, consistente en atribuir estados mentales a uno mismo o a los otros, y se le puede denominar “teoría” porque a partir de esos estados mentales, que no pueden percibirse directamente, se hacen inferencias y predicciones sobre la conducta de los otros.

Desde la etología, se ha estudiado cómo los animales son capaces de concertar sus acciones en beneficio de la comunidad social o utilizar estrategias para engañar al enemigo. Cooperar y también competir con los congéneres requiere, en cierto modo, explorar, anticipar y manipular el comportamiento ajeno. Ello implica una habilidad cognitiva –rudimentaria en el caso de los antropoides– de acceso o reconocimiento del estado mental del otro (Moore y Frye, 1991).

Así mismo, esta teoría se ve reflejada al observar que los niños autistas no participan espontáneamente en el juego de ficción. Como Alan Leslie (1987) señala, la ficción es un comportamiento extraordinariamente complejo para lo pronto que surge en el desarrollo normal. Leslie (1988) propone que para prevenir la interferencia del juego de ficción con su conocimiento del mundo real, el niño debe de tener dos tipos de representaciones (primarias y metarrepresentaciones). La ficción es para Leslie, una buena prueba de que el niño de 2 años no sólo posee *representaciones primarias* de las cosas tal y como son en el mundo (donde prima la precisión y la veracidad), sino que

tiene también metarrepresentaciones que se utilizan para entender la ficción. Leslie plantea que éstas constan de cuatro elementos: agente (mamá), relación informativa (finge), referente (que este plátano) y “expresión” (“es un teléfono); ésta se pone entre comillas para indicar que se mantiene separada de la realidad (tal y como la representan las representaciones primarias).

Por resumir, y desde dentro de la psicología cognitiva, se puede definir la TM como una metarrepresentación, es decir, la representación de una relación entre representaciones, en este caso de las percepciones, pensamientos o emociones de otros en cuanto son distintas de las mías.

La hipótesis de Leslie fue que los autistas que presentan trastornos en el juego de ficción espontáneo, tienen un problema para formar metarrepresentaciones. Dicha hipótesis generaba una predicción sobre el trastorno social del autismo que se puede probar empíricamente: si los niños autistas no tienen juego de ficción porque no pueden formar metarrepresentaciones, entonces serán también incapaces de entender otros estados mentales.

Aunque está claro que los niños autistas tienen alteraciones sociales, para demostrar que les falla la comprensión de los estados mentales (como “pensar” y “creer”) hace falta una prueba específica. La investigación sobre la naturaleza del déficit social del autismo se ha beneficiado enormemente, por tanto, con la investigación reciente sobre la competencia social en el desarrollo normal, y más concretamente, con el estudio de la llamada “Teoría de la Mente”.

Según Leslie (1987) y Baron-Cohen (2000), el autismo afecta fundamentalmente a niños varones, y tienen graves problemas para teorizar acerca de la mente de los demás.

4.1. TESTS EXPERIMENTALES SOBRE LA HIPÓTESIS DE LA “TEORÍA DE LA MENTE”

Una forma de probar si los niños comprenden estados mentales, es examinar si su lenguaje espontáneo contiene palabras que se refieran a ellos. Este planteamiento se ha utilizado para estudiar niños con un patrón de desarrollo normalizado (Bretherton y otros, 1981; Shatz y otros, 1983), que determina que entre los 18 y 24 meses de edad, los niños con un patrón de desarrollo normalizado emplean términos relativos a estados mentales (pensar, saber, querer, recordar,...).

Para estudiar las mentes de niños autistas y no autistas, dos psicólogos evolutivos (Wimmer y Perner, 1983) diseñaron dos pruebas denominadas “la de la falsa creencia” y “la de la falsa fotografía” (ver anexo 1).

En la primera, el niño ve al investigador pasar un objeto de un cajón a otro mientras otra tercera persona no está mirando. Cuando al niño se le pregunta dónde cree que la persona que no observaba buscará el objeto contesta que en el lugar donde nosotros la hemos colocado.

Encontramos que mientras el 86 % de los niños con Síndrome de Down, y el 85 % de los niños con un patrón de desarrollo normalizado superaron la prueba, solo el 20 % de los sujetos autistas lo hicieron, a pesar de que este grupo tenía una edad mental y cronológica superior a la de los otros dos grupos de comparación (Baron-Cohen, Leslie y Uta Frith, 1985).

Este resultado proporciona una base preliminar a la hipótesis de que en el autismo hay un fallo en el desarrollo de una teoría de la mente.

Finalmente, los datos procedentes de las preguntas control demuestran que los niños autistas no tenían ninguna dificultad para responder preguntas que implican memoria, o preguntas que no implicaban atribución a estados mentales.

En la segunda, el niño saca una foto a un conjunto de objetos, luego, mientras la

foto se revela, el investigador mueve uno de los objetos de la escena fotografiada. Si le preguntan al niño con síndrome de Asperger qué lugar ocupará el objeto en la fotografía, no muestra problemas para responder correctamente.

Otro ejercicio utilizado en las evaluaciones de la Teoría de la Mente es el test de los ojos (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, y Plumb, 2001) que consta de 28 fotografías para niños y 38 para adultos en las que se observan las miradas de hombres y mujeres que expresan un sentimiento o pensamiento. Cada fotografía tiene cuatro respuestas posibles que aparecen en la pantalla y el sujeto debe elegir la más adecuada.

Se trataría de un test más complejo en la medida en que valora aspectos emocionales complejos y que surgen en la interacción social, además de que el sujeto debe ponerse en “el lugar de la otra persona”. En este sentido, el autor nos está proponiendo que esta prueba es compleja ya que:

- El sujeto debe conocer el significado de un léxico complejo que hace referencia a emociones y sentimientos.
- Basándose en la expresión de los ojos, el sujeto debe “completar” la expresión facial acompañante a la mirada.
- Debe identificar la emoción que le genera esa expresión determinada (empatía).

Como señala el propio autor, una limitación del test es que se trata de fotografías con expresiones de los ojos estáticas, lo que resta “validez ecológica” a la prueba. Otra limitación importante puede ser la calidad de los actores elegidos para fotografiar las expresiones emocionales ya que no sabemos si lo hacen “sintiendo la emoción o aparentando sentirla”.

4.2. LOS ESTADOS MENTALES EN LA EVALUACIÓN DE LA TEORÍA DE LA MENTE

Partiendo de la tendencia cognitiva computacional, que requiere un déficit en la Teoría de la Mente del niño autista, es decir, que carecen de la capacidad para comprender estados mentales, a continuación se abordan estados mentales como deseos,

emociones, intenciones, creencias y engaño, que pueden verse reflejados en las tareas correspondientes a la intervención práctica. La interpretación adecuada de estos, en las personas y en diferentes secuencias, supondrá que el alumno posee una Teoría de la Mente, es decir que tiene la habilidad para atribuir deseos, intenciones, emociones, estados de conocimiento o pensamientos a otras personas y darse cuenta de que son distintas a las propias. Por el contrario, la identificación incorrecta de parte o todo lo anterior, supondrá que presenta algún déficit en esta Teoría o en algunos casos, que no la posee.

4.2.1. Los deseos y las emociones

Los deseos y las emociones son los primeros estados mentales en aparecer en la mente del niño (Repacholy y Gopnik, 1997). Según Wellman (1990), quien le ha otorgado un papel causal en la conducta humana, los términos relacionados con estados volitivos (“quiero”, “tengo hambre”) empiezan a ser utilizados entre los 2 y 3 años, los niños son capaces de comprender la relación causal entre deseos, resultados y emociones, y pueden asimismo predecir la conducta a partir de los deseos.

Flavell y Miller (1998) afirman que la comprensión de emociones resulta fundamental, ya que promueven las relaciones positivas con los demás, el logro de recompensas y logros interpersonales. A partir de los 3-4 años los niños ya son capaces de explicar las emociones propias y ajenas con relación a los deseos y satisfacción (Harris, 1992).

El reconocimiento facial de emociones y sentimientos es una de las tareas que se han llevado a cabo en la intervención práctica, ya que es fundamental para saber cómo piensan y sienten los demás, y en definitiva para poseer una “teoría de la mente”.

Los niños con autismo fallan en pruebas de inferencia acerca de lo que una persona está pensando o deseando, siguiendo la dirección de su mirada (Baron-Cohen y Cross, 1992) y la teoría de Flavell y Miller (1998), que afirma que a partir de los 3-4 años los niños ya son capaces de explicar las emociones propias y ajenas con relación a los deseos y satisfacción (Harris, 1992).

4.2.2. Las creencias

Según Wellman (1990) constituyen causas mentales de conductas reales y comprenden una gran variedad de estados de convicción (conocer, estar seguro, sospechar e incluso adivinar). Pero en esencia, son estados mentales o actitudes sobre los estados que existen en el mundo, siendo así diferentes de ciertos estados mentales, como por ejemplo las fantasías.

Los niños con autismo fallan en la tarea de falsa creencia (Castellanos y Riviere, 1988).

Un experimento que ha tenido una gran repercusión e influencia en las investigaciones posteriores fue el realizado por Wimmer y Perner (1983) sobre la comprensión de la creencia falsa.

La “falsa creencia de primer orden” (tarea de cambio inesperado de objeto) consiste en comprender que la representación del personaje es falsa con respecto a una situación real, estaría en juego una capacidad metarrepresentacional (Pylyshyn, 1978; Perner, 1991). Para resolver estas tareas el niño ha de tener en cuenta la relación entre unos hechos y la representación que un sujeto tiene de ellos, por lo que la mayor parte de los sujetos con autismo fallan en la prueba de falsa creencia de primer orden (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).

Wimmer y Perner (1983) diseñaron la tarea de la falsa creencia de Sally y Ana sirviéndose del lenguaje (anexo 1), que permite determinar la presencia o no en el niño de capacidades de teoría de la mente. A continuación se describe:

Un niño observa una escena, en ella, una niña (Sally) guarda una canica en una cesta y sale de la habitación a dar un paseo. En su ausencia, otra niña (Ana) cambia la canica de sitio, poniéndola en una caja. Sally vuelve a entrar para su recuperar su canica y jugar con ella. El niño que observa la escena debe responder a la siguiente pregunta: “¿dónde buscará la canica, en la caja o en la cesta?”.

El niño tiene que comprender que Sally no ha visto que la canica ha sido cambiada de sitio, por lo que creerá que la canica está en la cesta donde la dejó e irá a buscarla allí. Sólo él ha visto que la canica la han trasladado a la caja. Si el niño contesta de forma correcta, supondrá que es capaz de hacer inferencias sobre el estado mental de otras personas y, como consecuencia, entender que ese estado mental es el que determina la conducta.

Hasta los cinco años la respuesta no suele ser correcta y a partir de esa edad, se consolida esta habilidad que es imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño y para el desarrollo emocional (Aguilar Villagrán et al., 2009). Pero los niños con autismo fallan en la tarea de Sally y Anne (Leekman y Perner, 1991) y muestran dificultades para inferir que un personaje que *ve* lo que hay en una caja, *sabe* lo que hay en ella (Baron-Cohen y Goodhart, 1994).

Se consideró que este descubrimiento era la evidencia de un déficit específico del autismo, el pensar sobre pensamientos del otro (mentalizar).

La mayoría de los niños entre 4 y 5 años con un patrón de desarrollo normalizado resuelven correctamente la tarea de Sally y Ana (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Dar la respuesta correcta supone hacer inferencias acerca del estado mental de Sally y comprender que ese estado mental determina su conducta. Esta habilidad de atribuir estados mentales se consolida hacia los 5 años y es una adquisición imprescindible para el desarrollo cognitivo del individuo, y en especial para el aprendizaje que se produce en la interacción social (Santrock, 2008).

La “falsa creencia de segundo orden” (anexo 1) hace referencia a la capacidad que tienen los niños de atribuir falsas creencias a los demás (María piensa que su madre cree), y por tanto, entrañan una mayor dificultad, por lo que el buen desempeño en tareas que miden las creencias falsas de segundo orden se va observando a partir de los 5 años (Leekman, 1990; Perner y Howes, 1992).

Perner ofrece dos razones para justificar estas creencias: la primera se refiere al hecho de que en la interacción social se produce una “interacción de mentes”, en la cual

tiene que tenerse en cuenta lo que los demás piensan de los pensamientos de otras personas y la segunda razón se refiere a que este tipo de creencias requiere la comprensión de un rasgo principal de los estados mentales, su naturaleza recursiva.

Se destaca la tarea de los “Smarties” (Perner, Leekam y Wimmer, 1987). En esta, se pide al niño que adivine qué es lo que hay dentro de un tubo cerrado de Smarties. Cuando ha respondido que “caramelos” o “Smarties”, se abre el tubo para enseñarle lo que tiene de verdad: un lapicero. Se vuelve a poner la tapa y se pregunta al niño: “Cuando entre Guille, le voy a enseñar este tubo, cerradito, como te lo he enseñado a ti y le voy a preguntar que qué piensa que hay dentro. ¿Qué diría?”.

Entre los 4 y 5 años la mayoría de los niños con un patrón de desarrollo normalizado resuelven correctamente la tarea de los Smarties (Perner, Leekam y Wimmer, 1987), mientras que los niños autistas fallan en la prueba de falsa creencia de los Smarties, ya que no pueden inferir conocimiento a partir del acceso perceptivo y fallan en la comunicación de información relevante (Perner, Frith, Leslie y Leekman, 1989).

Cuando las tareas de la Teoría de la Mente incrementan la carga en la memoria operativa o en funciones ejecutivas, los resultados decaen significativamente (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; Apperly, Samson y Humphreys, 2005). Sin embargo, otros autores (Leslie y Thaiss, 1992) plantean que el razonamiento implicado en las creencias depende de un proceso modular específico para este tipo de tareas.

4.2.3. Las intenciones

Los niños empiezan a construir el concepto de las personas como agentes, es decir, que como seres animados y a diferencia de los objetos inanimados, pueden actuar y conducirse bajo su propio criterio. Flavell (1999) argumenta que los niños elaboran un temprano, posiblemente innato, concepto de agentes, integrado al de intenciones. El concepto de intención es más extenso, en el sentido que establece no sólo que las personas pueden realizar acciones, sino que planifican éstas e intentan llevarlas a cabo.

La deducción de intenciones es otra de las tareas que se han llevado a cabo en la intervención práctica, ya que es fundamental saber con qué fines realizan los demás diferentes acciones que nos pueden beneficiar o perjudicar.

Los niños no se muestran competentes en la comprensión de las intenciones verbales hasta después de los 8 años (Baron-Cohen, 2001; Creusere, 2002; Happé, 1994), después de las creencias falsas.

4.2.4. El engaño

Perner (1994) lo refiere como una manipulación intencional de la conducta de los demás a través de la manipulación de la información, con el objetivo de inducir a una creencia falsa de la realidad. Mitchell (1994) menciona que el engaño implica ocultar los deseos y emociones propias e inferir el grado de conocimiento que posee el otro sobre un hecho determinado. Todo ello implica como puede comprobarse, un grado de comprensión de la mente por el cual se trata de una conducta sólo atribuible a los humanos y de forma discutible a algunos primates no humanos.

4.3. OTRAS FORMAS DE EVALUAR LA TEORÍA DE LA MENTE

Las historias extrañas de Happé se crearon inicialmente para evaluar la habilidad de los niños autistas a la hora de atribuir intenciones a los demás. Un ejemplo de éstas son las de ironía, mentira y mentira piadosa. En cada una de las historias, el personaje decía algo que no debía entenderse en sentido literal y se solicita al sujeto una explicación de por qué el personaje afirma eso:

A continuación se exponen tres ejemplos de historias extrañas (Happé, 1994; Pousa, 2002):

- **Ironía:**

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

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

Pregunta de justificación: ¿por qué dice eso?

- Mentira:

Aparecen dos niños, uno con un bote lleno de caramelos. El otro le pregunta: “¿Me das un caramelo?” y el niño de los caramelos responde, escondiéndolos tras la espalda: “No, es que no me queda ninguno”.

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

Pregunta de justificación: ¿por qué dice eso?

- Mentira piadosa:

Hoy tía Amelia ha venido a visitar a Pedro. Pedro quiere mucho a su tía pero hoy lleva un nuevo peinado que Pedro encuentra muy feo. Pedro cree que su tía está horrorosa con este pelo y que le quedaba mucho mejor el que llevaba antes. Pero cuando tía Amelia le pregunta a Pedro: “¿Qué te parece mi nuevo peinado?”, Pedro dice “¡Oh, estás muy guapa!”.

Pregunta: ¿por qué le dice eso Pedro?

Happé (1994) plantea que este tipo de historias nos sitúa en un tercer nivel de complejidad en la Teoría de la Mente ya que éstas se centran en la capacidad para extraer un significado en función de un contexto social particular, lo que conllevaría la necesidad de una “coherencia central o global” que debe superar la literalidad para generar un significado determinado en un contexto concreto.

5. APROXIMACIÓN PRÁCTICA

5.1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Gracias a la realización del Practicum II de la Mención de Audición y Lenguaje, se decidió evaluar en determinados alumnos doce tareas sobre la Teoría de la Mente, con un orden creciente de complejidad, de acuerdo con la aparición de los diferentes estados mentales (deseos, emociones, intenciones, creencias, engaño) que se desarrollan en los humanos.

Dado que el rango de edades oscila entre siete y diez años, y la tipología de los alumnos no era muy amplia, se realizó un solo modelo que admitiese registrar las producciones de toda la muestra. Aunque la tipología no era muy diferente, los sujetos poseían necesidades educativas diferentes, por lo que trabajar en sesiones de manera individual permitió llevar a cabo un trabajo más profundo y personalizado, dentro del aula específica.

En el periodo de prácticas, se ha podido comprobar gracias a la implicación de la tutora con los alumnos y a sus respuestas, que trabajar esta teoría en el aula les sirve en su vida cotidiana, ya que es imprescindible saber identificar las expresiones faciales de las personas para saber que piensan y sienten, y así saber cómo actuar ante sus logros o preocupaciones.

Pero si estas tareas se trabajan durante toda la etapa de Educación Primaria en niños que presenten dificultades pueden mejorar en muchas de ellas o en todas e incluso llegar a poseer una plena Teoría de la Mente.

Después de varias semanas de observación en el aula específica, se detectaron varias dificultades de los alumnos a la hora de relacionarse con los demás e incluso conmigo misma; lo que promovió el estudio profundo del Trabajo de Fin de Grado.

Las diferentes respuestas y actitudes de los alumnos permitieron proponer los siguientes objetivos:

- Interpretar gestos faciales asociados a sentimientos básicos (alegría y tristeza) y a sentimientos complejos (interés, aburrimiento, envidia, desilusión...).
- Comprender pensamientos y sentimientos.
- Resolver tareas de falsa creencia de 1º y 2º orden.
- Aprender a predecir la conducta de los demás.
- Interpretar intenciones en función de indicios contextuales.
- Resolver problemas pragmáticos.

Para la adquisición de estos objetivos se propusieron diferentes tareas del manual “En la Mente” de Marc Monfort e Isabelle Monfort Juárez (2001) para el entrenamiento de habilidades pragmáticas en orden creciente de dificultad. De tal manera que los alumnos tenían que responder una vez vistas las imágenes o historietas que se les mostraban, previamente explicadas las consignas.

5.2. PARTICIPANTES

Se escogió una muestra de 7 sujetos, de un rango de edad comprendido entre los 7 y los 10 años (media: 9 años y 2 meses). Dos de ellos son mujeres y 5 varones y su nivel escolar oscila entre 2º y 5º de Educación Primaria.

Todos ellos pertenecían a un colegio público de Laguna de Duero, situado en el centro de la localidad, en el que el nivel sociocultural familiar es medio. Un gran porcentaje de los alumnos que asisten al centro proceden de minorías étnicas o familias desestructuradas.

Como se ha citado anteriormente, los siete alumnos con los que se realizaron las tareas de la Teoría de la Mente pertenecían al aula de Audición y Lenguaje y al ser un número reducido, se pudo llevar a cabo la práctica de manera individual, trabajando más exhaustivamente y atendiendo mejor a las necesidades y logros de cada alumno. Esta atención particular favorecía el trabajo personal de los alumnos, ya que de esta manera,

éstos no estaban intranquilos con respecto a las percepciones del resto de los alumnos sobre su trabajo; y además, se podían percibir las diferencias en el ritmo de aprendizaje de estos, posiblemente determinadas por el apoyo e implicación de sus familias, que reforzaban los aprendizajes de la tutora.

Es interesante describir las características de cada uno de los sujetos para comprender con mayor profundidad sus producciones y asociarlas al entorno en el que llevan a cabo su vida diaria:

- El *sujeto 1* tiene 7 años y 4 meses y cursa 2º de Educación Primaria. Es un varón que presenta una dislalia (rotacismo), pero a día de hoy está superada. Acude al aula específica para seguir practicando la pronunciación de los fonemas que le suponían mayor dificultad y coger soltura. Su familia se involucra mucho en el centro.
- El *sujeto 2* tiene 7 años y 6 meses y cursa 2º de Educación Primaria. Es un varón que presenta una dislalia (rotacismo), pero a día de hoy está superada. Asiste al aula específica para continuar practicando la articulación de los fonemas que le suponían mayor dificultad y coger agilidad. Su familia se preocupa mucho y practican continuamente en casa con material que la tutora les facilita.
- El *sujeto 3* tiene 8 años y 5 meses y cursa 2º de Educación Primaria aunque debería estar en 3º. Es un varón que presenta autismo, problemas de expresión y comprensión y dificultades para relacionarse con los demás. Su familia no admite la realidad y piensa que su hijo es tímido y tardío en el aprendizaje.
- El *sujeto 4* tiene 9 años y 2 meses y cursa 4º de Educación Primaria. Es un varón que presenta dislexia, tiene dificultades de lectoescritura y motricidad, pero presenta un amplio vocabulario. Su familia le ayuda mucho en casa y él pone mucho interés.
- El *sujeto 5* tiene 10 años y 2 meses y cursa 4º de Educación Primaria, aunque debería estar en 5º. Es una mujer que presenta Síndrome de Asperger y dificultades para relacionarse con los demás y ponerse en el lugar de ellos. Su familia antepone los estudios (asiste todos los días a clases particulares) a las

relaciones sociales, ya que éstas según ellos poco a poco mejorarán porque son debidas a la timidez de su hija.

- El *sujeto 6* tiene 10 años y 4 meses y cursa 4º de Educación Primaria, aunque debería estar en 5º de Primaria. Es un varón que presenta autismo, problemas de expresión y comprensión y dificultades para relacionarse con los demás. Al trabajar sus padres con un horario partido, permanece la mayor parte del tiempo con la abuela, por lo que en casa no sigue practicando las tareas del aula.
- El *sujeto 7* tiene 10 años y 6 meses y cursa 5º de Educación Primaria. Es un varón que presenta Síndrome de Asperger con un nivel alto y tiene dificultades para percibir que piensan y sienten las personas que se encuentran a su alrededor. Aunque ha mejorado bastante en muchas de las tareas porque la tutora las lleva practicando con él más de un año. Acude a clases particulares tres días a la semana y practica diariamente en casa con su familia las tareas de la Teoría de la Mente que les propone la tutora.

5.3. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Se ha utilizado el manual “*En la mente*” de Marc Monfort e Isabelle Monfort Juárez (2001) y el “*Manual de Teoría de la Mente para niños con autismo*” de Anabel Cornago, Maite Navarro y Fátima Collado (2012) incluido en los anexos 2, 3, 4 y 5 para llevar a cabo la pequeña experiencia práctica que se desarrolla a lo largo de este trabajo.

El motivo por el cual se seleccionaron estos dos ejemplares fue no alterar la línea de trabajo de la tutora, que los llevaba utilizando desde que empezó el curso.

En cuanto a las tareas, (anexos 2, 3, 4 y 5) se han escogido aquellas que mejor pueden reflejar los problemas que tienen los alumnos con autismo y síndrome de Asperger en la Teoría de la Mente:

- Interpretación de expresiones faciales y sentimientos: en estas tareas se les presentaban varias imágenes y tenían que identificar en ellas las expresiones o

gestos faciales asociados a sentimientos básicos o complejos e interpretar los sentimientos contrastados a partir de una misma situación (anexo 2).

- Interpretación de intenciones: en estas tareas tenían que interpretar lo que pretendían hacer o pensaban los personajes de las imágenes que se les mostraban a partir de gestos, expresiones faciales e indicios contextuales (anexo 3).
- Resolución de problemas: en estas tareas tenían que saber identificar un problema a partir del contexto y de símbolos que aparecían en las imágenes (anexo 4).
- Entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia: en estas tareas se les presentaban diferentes secuencias y tenían que entenderlas paso a paso para poder resolver situaciones de falsa creencia de 1º y 2º orden, así como diferenciar entre estados mentales propios y ajenos (anexo 5).

En la mayoría de las tareas propuestas citadas anteriormente va implícita la comprensión y expresión en términos mentalistas (pensar, querer, saber...).

Para una mayor concentración y eficacia en las respuestas, los sujetos asistían al aula individualmente.

Se desarrollaron 6 sesiones con cada sujeto (42 sesiones en total) de treinta minutos; y normalmente, se realizaban en las primeras horas de la mañana dado que era la hora en la que se había observado una mayor capacidad de atención y receptividad al realizar las tareas.

Se les mostraba la imagen en el ordenador durante uno o dos minutos, según la dificultad de la tarea, y posteriormente se les hacían preguntas de control acerca de ellas o se les dejaba que contasen lo que creían que reflejaban esas imágenes.

Todas las respuestas quedaban registradas de forma inmediata en una hoja de registro (anexos 6, 7, 8 y 9) para que no sufrieran ningún tipo de alteración.

5.4. RESULTADOS

Las respuestas registradas en los siguientes gráficos nos muestran que no todos los alumnos fueron capaces de responder con corrección a las preguntas sobre las diferentes tareas de La teoría de la Mente:

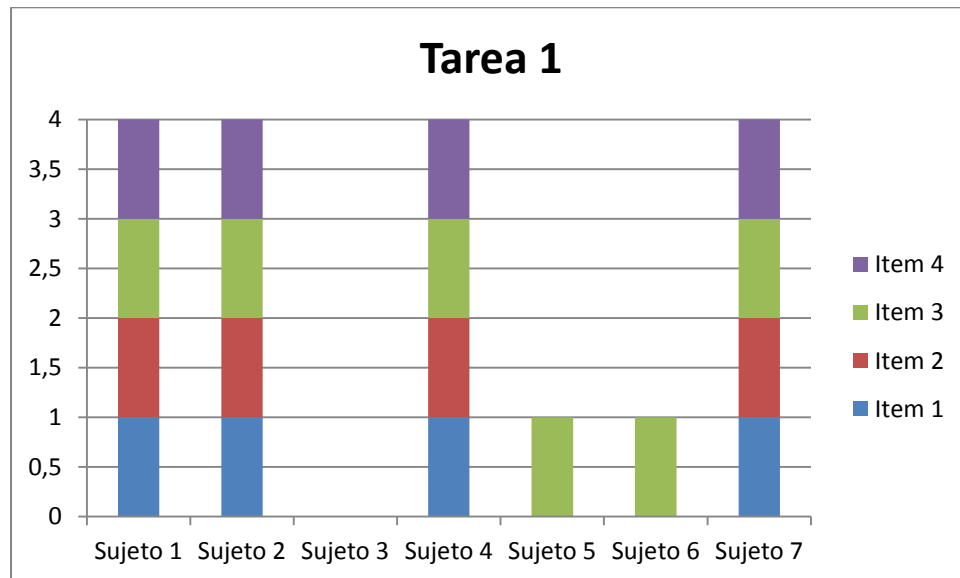


Figura 1: Interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos

La figura 1 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las cuatro tareas sobre la interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos (ver hoja de registro en anexo 6).

Se puede observar que los sujetos 1, 2, 4 y 7 (57 %) han sido capaces de responder correctamente a todas las preguntas. Los sujetos 5 y 6 (29 %) solamente han respondido correctamente al ítem 1 y el sujeto 3 (14 %) no ha ofrecido ninguna respuesta correcta.

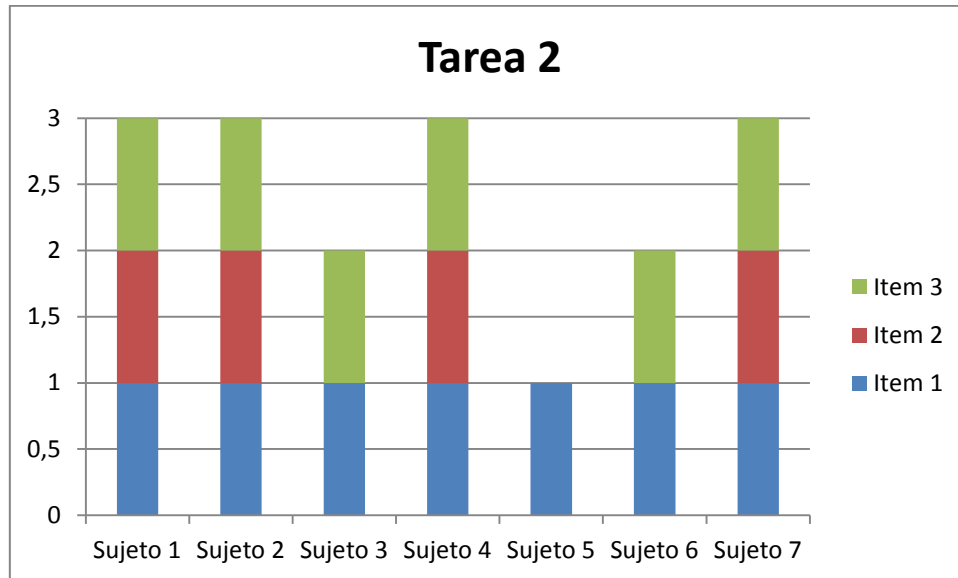


Figura 2: Interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos

La figura 2 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las tres tareas sobre la interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos (ver hoja de registro en anexo 6).

Se puede observar que todos los sujetos han sido capaces de responder correctamente al ítem 1; los sujetos 1, 2, 3, 4, 6 y 7 (71%) al ítem 3, los sujetos 1, 2, 4 y 7 (57%) al ítem 2 y el sujeto 5 (14 %) sólo ha sido capaz de responder adecuadamente al ítem 1.

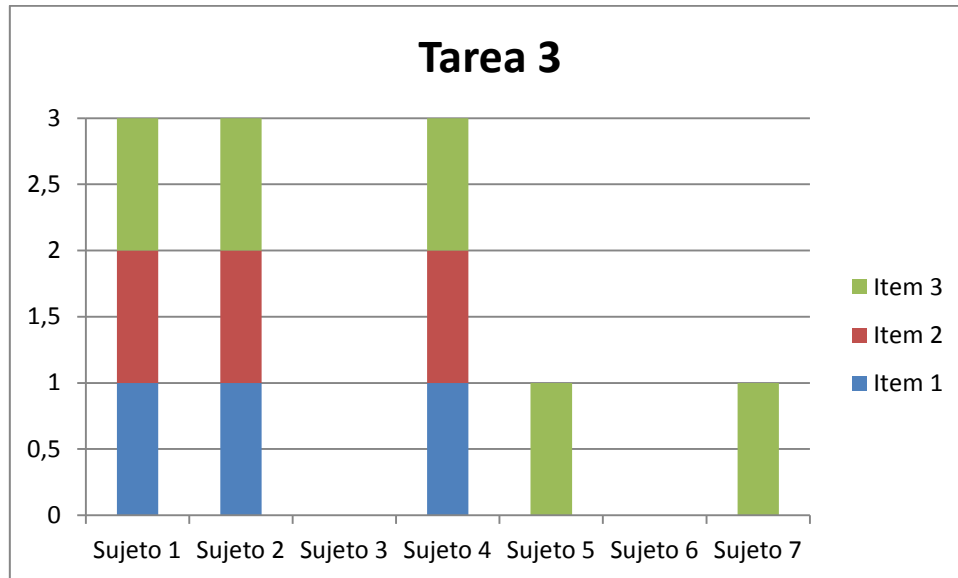


Figura 3: Interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos

La figura 3 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las tres tareas sobre la interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos (ver hoja de registro en anexo 6).

Se puede observar que los sujetos 1,2 y 4 (43 %) han sido capaces de responder correctamente los tres ítems, los sujetos 5 y 7 (29 %) han respondido adecuadamente al ítem 3 y los sujetos 3 y 6 (29 %) no han sido capaces de responder con corrección a ningún ítem.

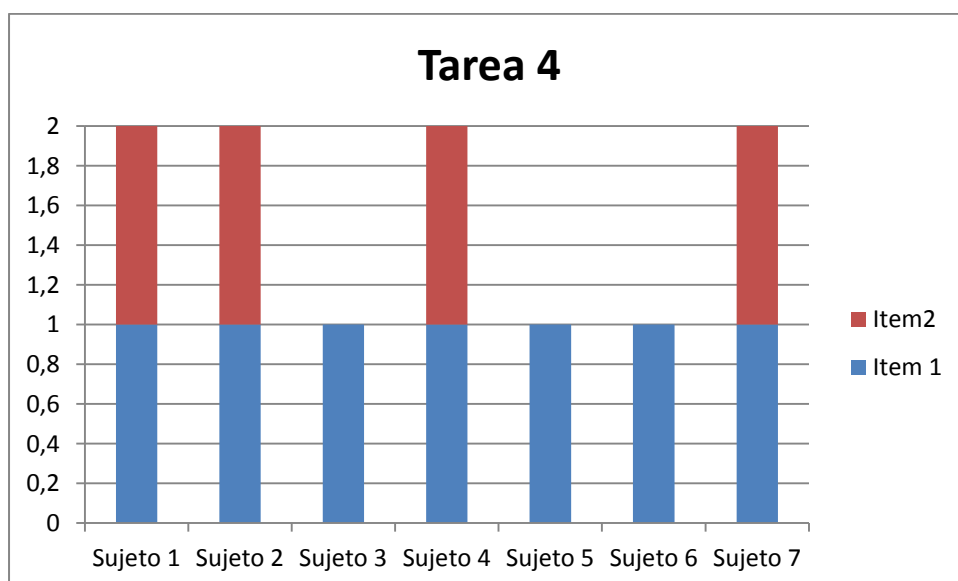


Figura 4: Interpretación de intenciones.

La figura 4 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las dos tareas sobre la interpretación de intenciones (ver hoja de registro en anexo 7).

Se puede observar que todos los sujetos han sido capaces de responder correctamente al ítem 2; los sujetos 1, 2, 4 y 7 (57 %) al ítem 1, mientras que los sujetos 3,5 y 6 (43 %) no han sido capaces de contestar con corrección a éste.

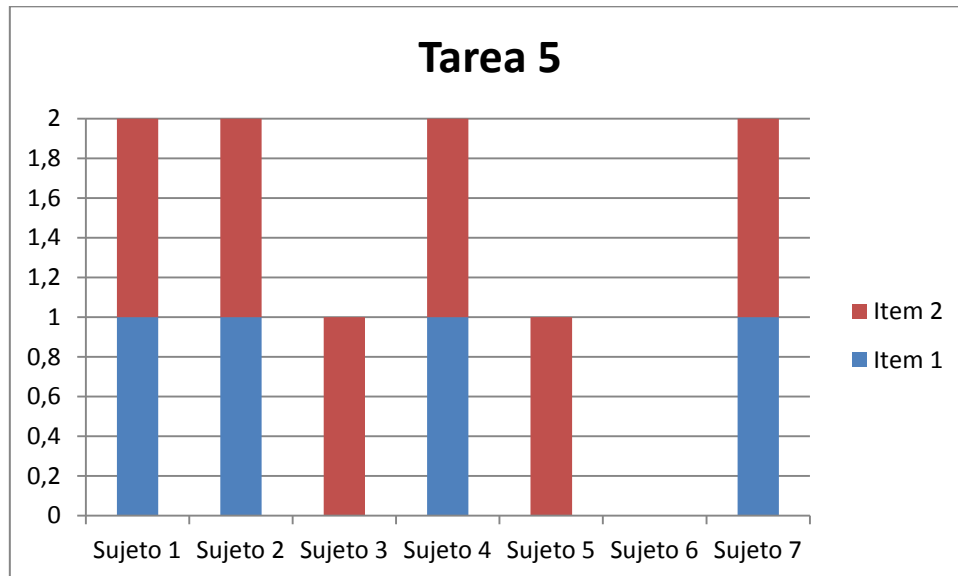


Figura 5: Interpretación de intenciones.

La figura 5 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las dos tareas sobre la interpretación de intenciones (ver hoja de registro en anexo 7).

Se puede observar que los sujetos 1, 2, 4 y 7 (57 %) han sido capaces de responder correctamente a los dos ítems: los sujetos 3 y 5 (29 %) han contestado adecuadamente al ítem 2 y el sujeto 6 (14 %) no ha ofrecido ninguna respuesta correcta.

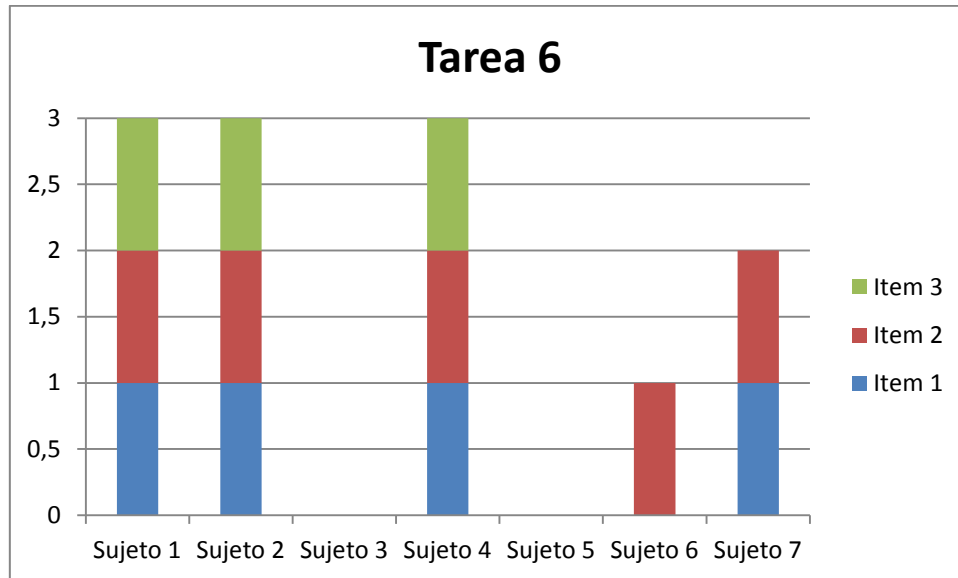


Figura 6: Interpretación de intenciones.

La figura 6 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las tres tareas sobre la interpretación de intenciones (ver hoja de registro en anexo 7).

Se puede observar que los sujetos 1, 2, 4 y 7 (57 %) han sido capaces de responder correctamente a los tres ítems ; el sujeto 7 (14 %) ha contestado apropiadamente a los ítems 1 y 2; el sujeto 6 (14 %) ha respondido acertadamente al ítem 1 y los sujetos 3 y 5 (29 %) no han ofrecido ninguna respuesta oportuna.

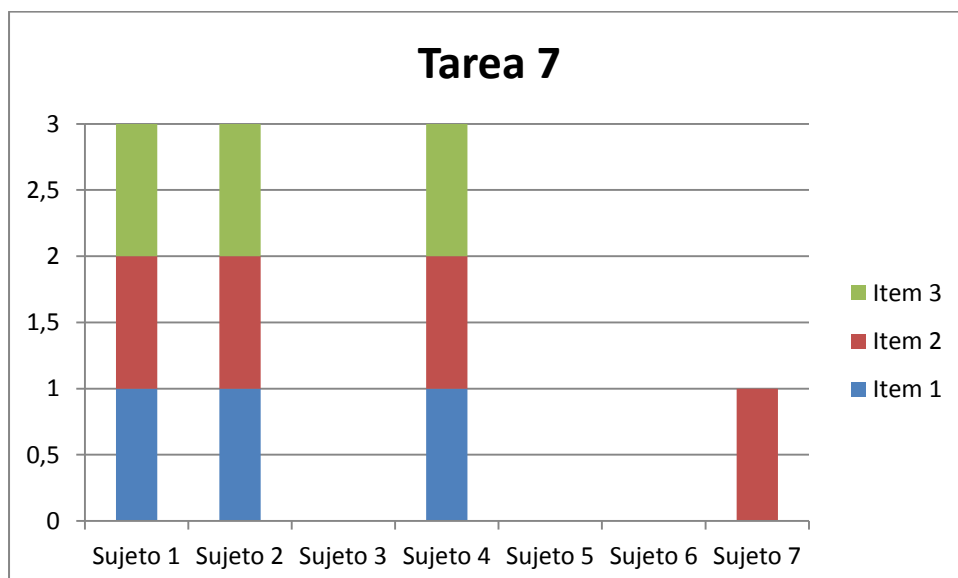


Figura 7: Resolución de problemas.

La figura 7 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las tres tareas sobre la resolución de problemas (ver hoja de registro en anexo 8).

Se puede observar que los sujetos 1, 2 y 4 (43%) han sido capaces de responder correctamente a los tres ítems; el sujeto 7 (14 %) ha contestado con corrección al ítem 1 y los sujetos 3,5 y 6 (43 %) no han ofrecido ninguna respuesta apropiada.

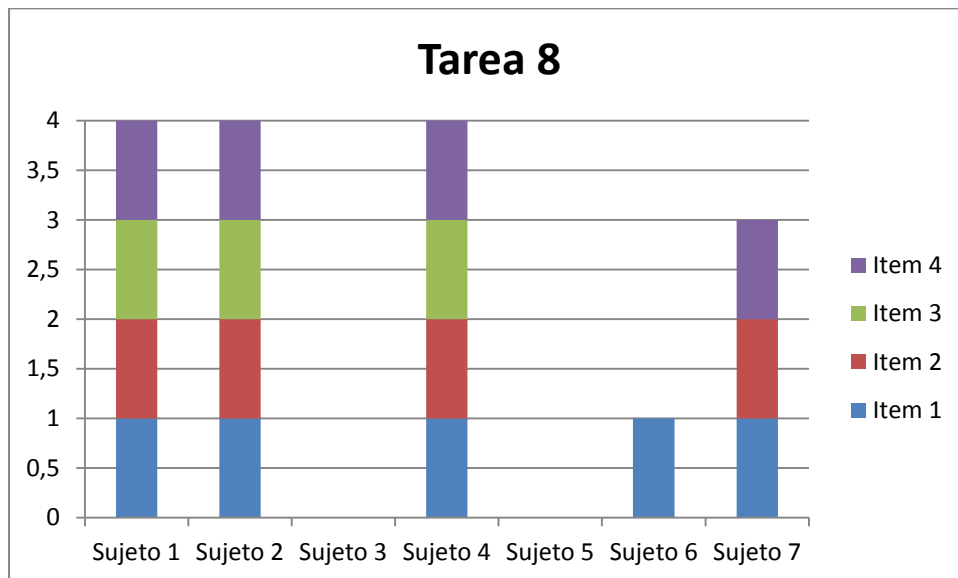


Figura 8: Resolución de problemas.

La figura 8 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las cuatro tareas sobre la resolución de problemas (ver hoja de registro en anexo 8).

Se puede observar que los sujetos 1, 2 y 4 (43 %) han sido capaces de responder correctamente a los cuatro ítems; el sujeto 7 (14 %) ha contestado adecuadamente a los ítems 1,2 y 3, el sujeto 6 (14 %) ha contestado con corrección al ítem 1 y los sujetos 3 y 5 (29 %) no han ofrecido ninguna respuesta apropiada.

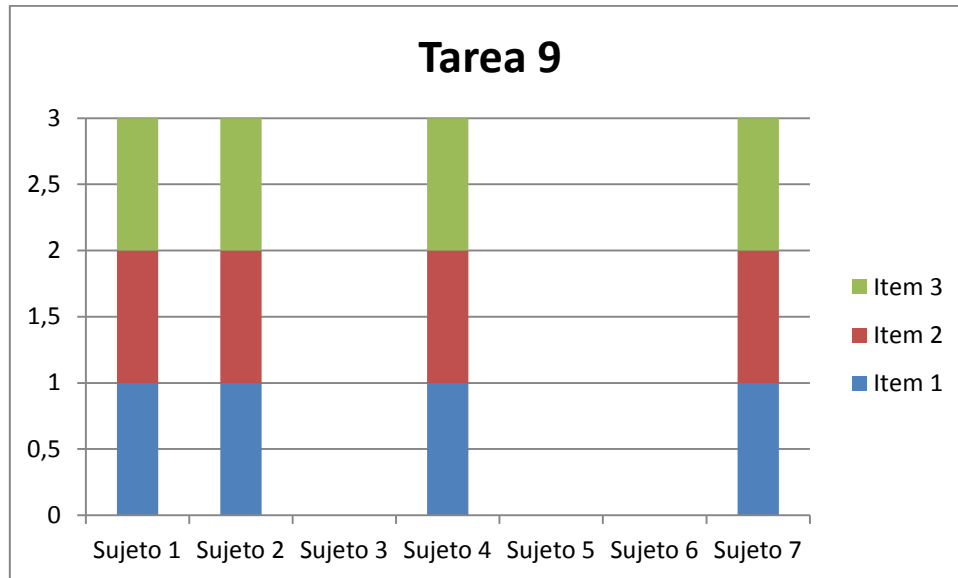


Figura 9: Resolución de problemas.

La figura 9 corresponde a los resultados que se obtuvieron en las tres tareas sobre la resolución de problemas (ver hoja de registro en anexo 8).

Se puede observar que los sujetos 1, 2, 4 y 7 (57 %) han sido capaces de responder correctamente a los tres ítems; mientras que los sujetos 3, 5 y 6 (43 %) no han ofrecido ninguna respuesta adecuada.

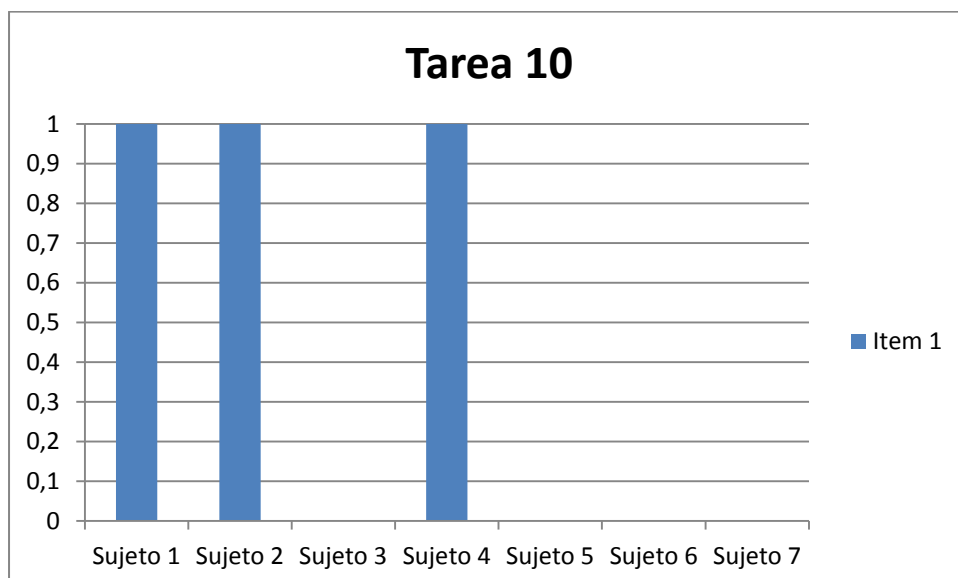


Figura 10: Entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia.

La figura 10 corresponde a los resultados que se obtuvieron en la tarea sobre el entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia de 1º y 2º orden (ver hoja de registro en anexo 9).

Se puede observar que los sujetos 1, 2 y 4 (43%) han sido capaces de responder correctamente al ítem; mientras que los sujetos 3,5, 6 y 7 (57 %) no han ofrecido la respuesta adecuada al ítem.

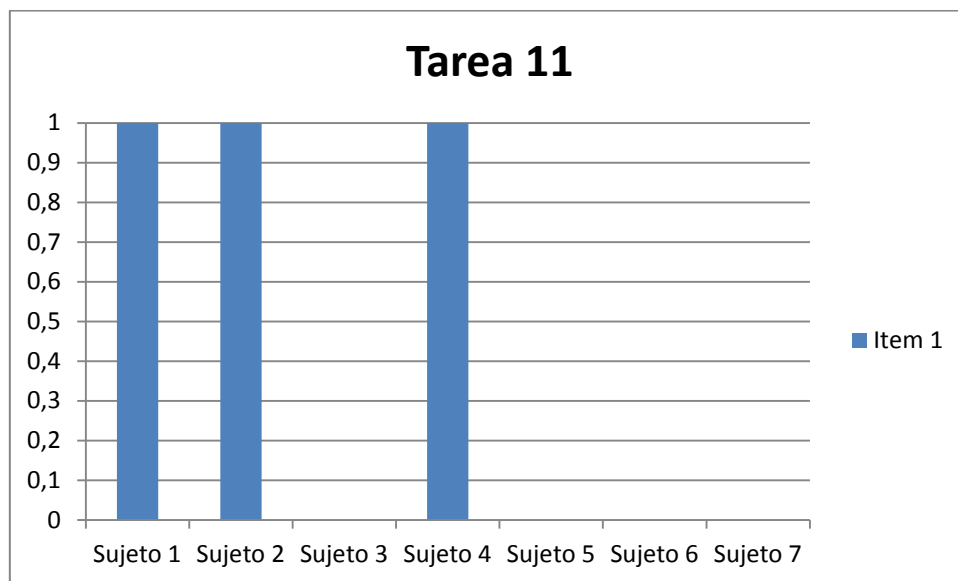


Figura 11: Entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia.

La figura 11 corresponde a los resultados que se obtuvieron en la tarea sobre el entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia de 1º y 2º orden (ver hoja de registro en anexo 9).

Se puede observar que los sujetos 1, 2 y 4 (43%) han sido capaces de responder correctamente al ítem; mientras que los sujetos 3,5, 6 y 7 (57 %) no han ofrecido la respuesta adecuada al ítem.

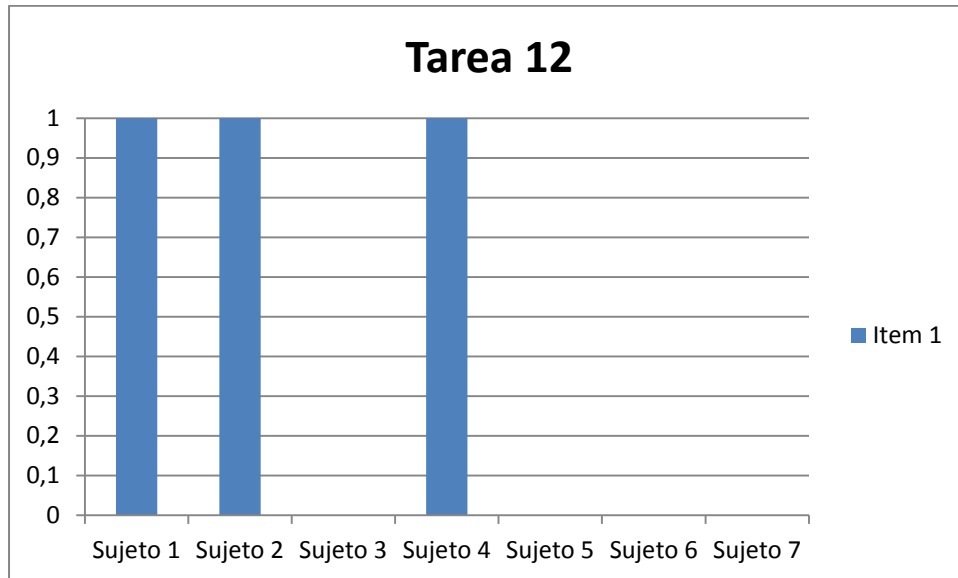


Figura 12: Entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia.

La figura 12 corresponde a los resultados que se obtuvieron en la tarea sobre el entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia de 1º y 2º orden (ver hoja de registro en anexo 9).

Se puede observar que los sujetos 1, 2 y 4 (43%) han sido capaces de responder correctamente al ítem; mientras que los sujetos 3, 5, 6 y 7 (57 %) no han ofrecido la respuesta adecuada al ítem.

5.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES

Tal y como se suponía, los datos obtenidos corroboran las numerosas investigaciones sobre el déficit de competencias mentalistas en personas con autismo (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Leekman y Perner, 1991; Happé y Frith, 1995). Tales características se perciben ya en los planteamientos clásicos de Kanner (1943) y Asperger (1944) sobre los problemas que presentan sus pacientes en comunicación y lenguaje, relaciones sociales y flexibilidad.

A continuación se extraen las conclusiones de las respuestas de cada sujeto a las diferentes tareas de la Teoría de la Mente para corroborar la teoría citada anteriormente.

Se ha decidido agrupar a los sujetos 1, 2 y 4 ya que solo presentaban dificultades fonológicas y los resultados obtenidos en las tareas propuestas han sido muy positivos; lo cual confirma lo propuesto por Flavell y Miller (1998), que a partir de los 3-4 años los niños ya son capaces de explicar las emociones propias y ajenas con relación a los deseos y satisfacción (Harris, 1992). Y a partir de los 3- 4 años, el desarrollo de una teoría de la mente en niños con un patrón de desarrollo normalizado parece ser un logro muy temprano, en evolución desde el final del primer año de vida (Baron-Cohen, 1990). Entre los 4 y 5 años la mayoría de los niños resuelven correctamente la tarea de Sally y Anne (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Dar la respuesta correcta supone hacer inferencias acerca del estado mental de Sally y comprender que ese estado mental determina su conducta. Esta habilidad de atribuir estados mentales se consolida hacia los 5 años y es una adquisición imprescindible para el desarrollo cognitivo del individuo, y en especial para el aprendizaje que se produce en la interacción social (Santrock, 2008). Entre los 4 y 5 años la mayoría de los niños resuelven correctamente la tarea de los Smarties (Perner, Leekam y Wimmer, 1987). El buen desempeño en tareas que miden las creencias falsas de segundo orden se va observando a partir de los 5 años (Leekman, 1990: Perner y Howes, 1992). Entre los 6 y 7 años los niños ya resuelven correctamente todas las tareas correctamente de falsa creencia (Perner y Wimmer, 1985).

Se ha decidido agrupar a los sujetos 3 y 6, ya que ambos presentan alteraciones emocionales y cognitivas, debido a su autismo; por lo que los resultados obtenidos en las tareas propuestas han sido muy similares, corroborándose la teoría citada anteriormente:

- En las tareas de *interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos* (alegría/enfado) y *a sentimientos complejos* (interés, aburrimiento, satisfacción, envidia, desilusión...), ambos sujetos presentan alta dificultad para responder correctamente a las tareas, ya que fallan en 7 de los 10 ítems que se les muestran; por lo que se corrobora la teoría de que los niños con autismo fallan en pruebas de inferencia acerca de lo que una persona está pensando o deseando, siguiendo la dirección de su mirada (Baron-Cohen y Cross, 1992) y la teoría de Flavell y Miller (1998), que afirma que a partir de los 3-4 años los

niños ya son capaces de explicar las emociones propias y ajenas con relación a los deseos y satisfacción (Harris, 1992).

- En las tareas de *interpretación de intenciones*, ambos sujetos han experimentado un grado alto de dificultad para responder con corrección a las tareas, ya que fallan en 5 de los 7 ítems que se les presentan; lo cual viene a confirmar aportaciones precedentes al respecto, Phillips, (1998) afirma que los niños con autismo fallan en pruebas para monitorear las propias intenciones y Baron-Cohen y Cross, (1992) consideran que los niños con autismo fallan en pruebas de inferencia acerca de lo que una persona está pensando o deseando y que los niños no se muestran competentes en la comprensión de las intenciones verbales hasta después de los 8 años (Baron-Cohen, 2001; Creusere, 2002; Happé, 1994).
- En las tareas de *resolución de problemas pragmáticos*, ambos sujetos han presentado serías dificultades para responder adecuadamente a las tareas, fallando ambos en todas, salvo el sujeto 6 en una; por lo que se corrobora que los niños con autismo fallan en pruebas de inferencia acerca de lo que una persona está pensando o deseando (Baron-Cohen y Cross, 1992).
- En las tareas de *entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia*, ambos sujetos han experimentado numerosas dificultades para responder a las tareas, cometiendo errores en todas, siendo estas por tanto en las que peores resultados se han obtenido. Confirmándose así que la mayor parte de los sujetos con autismo fallan en la prueba de falsa creencia de primer orden (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), mientras que los niños entre 6 y 7 años, con un patrón de desarrollo normalizado, ya resuelven correctamente todas las tareas de falsa creencia (Perner y Wimmer, 1985). También se puede reafirmar que los niños con autismo fallan en estas tareas según Castellanos y Riviere (1988); y Baron-Cohen y Goodhart (1994), consideran que los niños con autismo muestran dificultades para inferir que un personaje que *ve* lo que hay en una caja, *sabe* lo que hay en ella.

Se ha decidido agrupar a los sujetos 5 y 7 ya que ambos presentan Síndrome de Asperger y alteraciones cognitivas y emocionales, aunque las respuestas han sido en la mayoría de tareas propuestas bastante dispares.

A continuación se analizan las respuestas a las diferentes tareas:

- En las tareas de *interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos* (alegría/enfado) y *a sentimientos complejos* (interés, aburrimiento, satisfacción, envidia, desilusión...), el sujeto 5 sólo ha respondido correctamente a tres de los diez ítems que se le presentaban, esto puede ser debido a que las personas con SA muestran serias dificultades para ponerse en el lugar del otro e intuir su mundo mental (Baron-Cohen, 1997) y a que las personas con síndrome de Asperger les falta la habilidad para percibir los propios pensamientos y los de los demás, este hecho explicaría sus graves alteraciones interpersonales y de conducta que no les permite desarrollarse con éxito en el mundo social cotidiano (Rutter, 1983). Mientras que el sujeto 7 ha respondido adecuadamente a 8 de los diez ítems que se le mostraban, esto puede ser debido a que es un síndrome de Asperger de nivel alto y a que lleva practicando estas tareas desde el principio de curso y su compañero no, sin olvidar la gran involucración de la familia.
- En las tareas de *interpretación de intenciones*, el sujeto 5 ha respondido adecuadamente a 2 de los 7 ítems que se le ofrecían, lo que puede ser debido a que las personas con síndrome de Asperger fracasan sistemáticamente a la hora de formular una explicación o una teoría respecto al pensamiento de los demás (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Mientras que el sujeto 7 ha respondido con corrección a 6 de los 7 ítems, pudiendo ser consecuencia su trabajo diario en casa acompañado de la familia y el tiempo que lleva practicándolo en la escuela.
- En las tareas de *resolución de problemas*, el sujeto 5 no ha ofrecido ninguna respuesta correcta, mientras que el sujeto 7 ha respondido acertadamente a 7 de los 10 ítems. Esto puede ser debido a la dificultad que entraña dependiendo del contexto en el que se produzcan, en el caso del sujeto 5 y al trabajo diario en el sujeto 7, ya que no hay ninguna teoría que corrobore o desmienta esto.
- En las tareas de *entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia*, ninguno de los dos sujetos ha ofrecido ninguna respuesta adecuada. Por lo que se corrobora la teoría de que los niños con problemas de aprendizaje presentan cierto retraso en la resolución de tareas de falsa creencia (Charman y Campbell, 1997) y la de que los sujetos con autismo de alto funcionamiento muestran

déficit en la prueba de falsa creencia de segundo orden (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991).

Las respuestas de los siete sujetos no están determinadas únicamente por las patologías que presentan, también inciden en un alto porcentaje la colaboración de las familias, las relaciones sociales y su edad mental, ya que se encuentra en un umbral inferior a la edad cronológica, y, por tanto, no han alcanzado algunos hitos propios de esta última.

Este aspecto destaca en especial en los dos últimos sujetos (5 y 7) que hemos analizado. Ambos tienen Síndrome de Asperger y las respuestas a las diferentes tareas son muy diferentes, salvo en las tareas de falsa creencia. Mientras que la familia del sujeto 5 antepone los estudios a las relaciones sociales y no admite la realidad, la del sujeto 7 practica diariamente en casa con su hijo y sí que da importancia a las relaciones sociales, ya que el adecuado establecimiento de éstas será fundamental en el futuro de sus hijos. Además, los fallos cometidos por el sujeto 5 son fruto de las dificultades que éste tiene para establecer relaciones sociales y ponerse en el lugar de los demás.

También se ha podido observar que los sujetos con determinadas patologías, han obtenido los peores resultados en las tareas de interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos y de falsa creencia, ya que estas les suponen hacer inferencias, saber reconocer términos de referencia mental y ponerse en el lugar del otro.

Finalmente, estimo que sería enriquecedor incorporar estas experiencias de investigación a mi propio proyecto personal con vistas a mi futura actividad profesional, ya que el campo de las relaciones sociales y de los sentimientos es muy importante para el desarrollo integral de los alumnos y debería trabajarse en el aula a diario, por ejemplo a través de la teoría de la mente.

Ya para finalizar, me gustaría destacar la importancia que este trabajo ha tenido para mí. Por un lado, me ha brindado la oportunidad de llevar a la práctica competencias generales como el “desarrollo de habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo”, “el dominio de las

destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia” y “la colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”, todas ellas muy ligadas al desarrollo integral de los alumnos; y que me ha servido para poder seguir fomentando competencias en el ámbito de la investigación, fundamentalmente aquellas relacionadas con el tratamiento y la estructuración de la información.

Todo ello ha sido muy positivo, ya que el trabajo diario con niños es muy satisfactorio. Al principio somos conscientes de sus dificultades y poco a poco vamos observando sus éxitos y logros, lo cual ha hecho que cada día esté más convencida de que este es el trabajo al que quiero dedicarme. No obstante, me hubiera gustado que el periodo de prácticas hubiese sido más prolongado, para que la propuesta práctica elegida estuviera más elaborada y con un mayor grado de análisis, y posiblemente con unos resultados diferentes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Villagrán, M., Carreras de Alba, R., Navarro Guzmán, J.I. y Martín Bravo, C. Desarrollo cognitivo en educación infantil. En Martín Bravo, C y Navarro Guzmán, J. I. (coords.) (2009). <i>Psicología del desarrollo para docentes</i> . Madrid: Pirámide.
Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. <i>Revista de neurología</i> , 28, 118-123.
Baron-Cohen, S. (1993). Autismo: un trastorno cognitivo específico de ceguera de la mente. En <i>Actas del VII Congreso Nacional de Autismo</i> .
Collado, F., Cornago, A. & Navarro, M. (2012). <i>Manual de teoría de la mente para niños con autismo</i> . Valencia: Psylicom Ediciones.
Del Val, J. (2002). <i>El desarrollo humano</i> . Madrid: Editorial Siglo XXI.
Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y Autismo. <i>Pensamiento Psicológico</i> , 8 (15).
Fernández, M. (2013, 2 de Abril) La Teoría de la Mente y el Síndrome de Asperger. <i>Muy interesante</i> [en línea]. Recuperado a partir de http://www.muyinteresante.es/salud/articulo/la-teoria-de-la-mente-y-el-sindrome-de-asperger-121364902137
Federación Asperger España [en línea]. Recuperado a partir de http://www.asperger.es/asperger.php?t=3
Frith, U. (2004). <i>Autismo: hacia una explicación del enigma</i> . Madrid: Alianza Editorial.
Happé, F. (1994). <i>Introducción al autismo</i> . Madrid: Alianza Editorial.
Hobson, R.P. (1995). <i>El autismo y el desarrollo de la mente</i> . Madrid: Alianza.
Monfort, M. & Monfort Juárez, I. (2001). <i>En la mente</i> . Madrid: Entha Ediciones.
Russel, J. (1999). <i>El autismo como trastorno de la función ejecutiva</i> . Madrid: Editorial Medica Panamericana.
Santín, J. L., & Altable, C. R. (2005). Origen y destino de la teoría de la mente: su afectación en trastornos distintos del espectro autista. <i>Psiquiatría Biológica</i> , 12(5), 206-213.
Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? <i>Revista de Neurología</i> [en línea]. 16 de abril de 2007. Vol 44 nº 8 P. 479-489
Valdez, D. (2001). Teoría de la mente y espectro autista. <i>Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación</i> . Fundec. Recuperado a partir de http://espectroautista.info/textos/aspectos-cognitivos/teor%C3%ADa-de-la-mente#idp693400

7. ANEXOS

ANEXO 1: “Tarea de Sally y Ana”, “tarea de los Smarties” y “tarea de la falsa fotografía”



Figura 5.1. «La tarea de Sally y Ana» (con la autorización del artista Axel Scheffler). Reproducido de Frith (1989a).

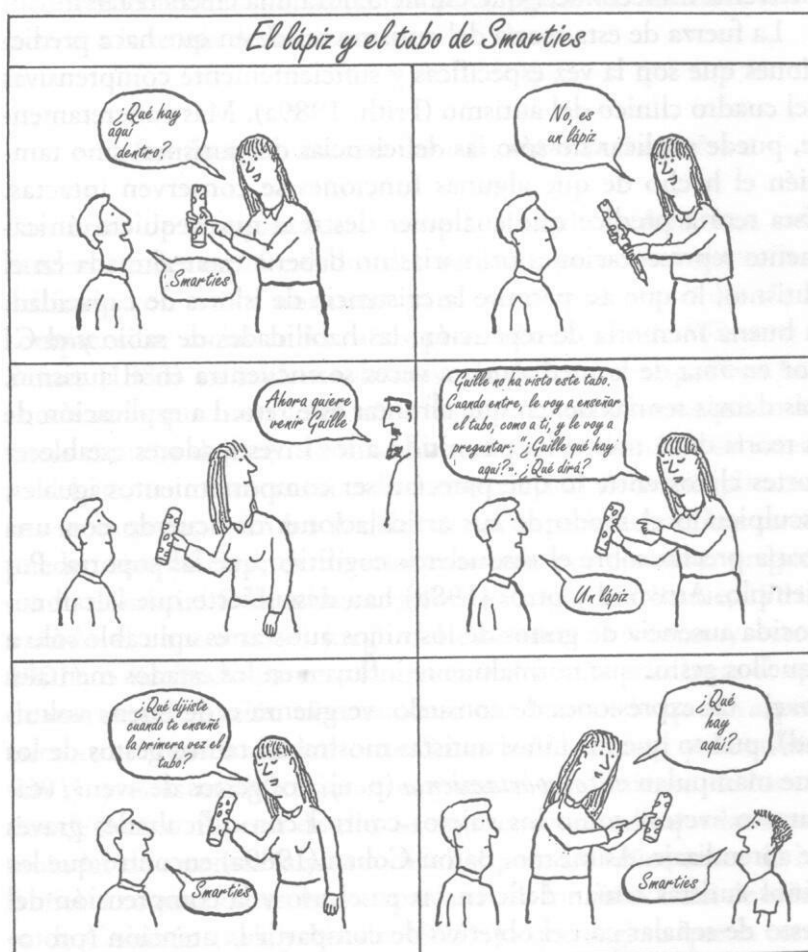


Figura 5.3. La tarea de los Smarties (con la autorización del artista, Axel Scheffler). Reproducido de Frith (1989a).

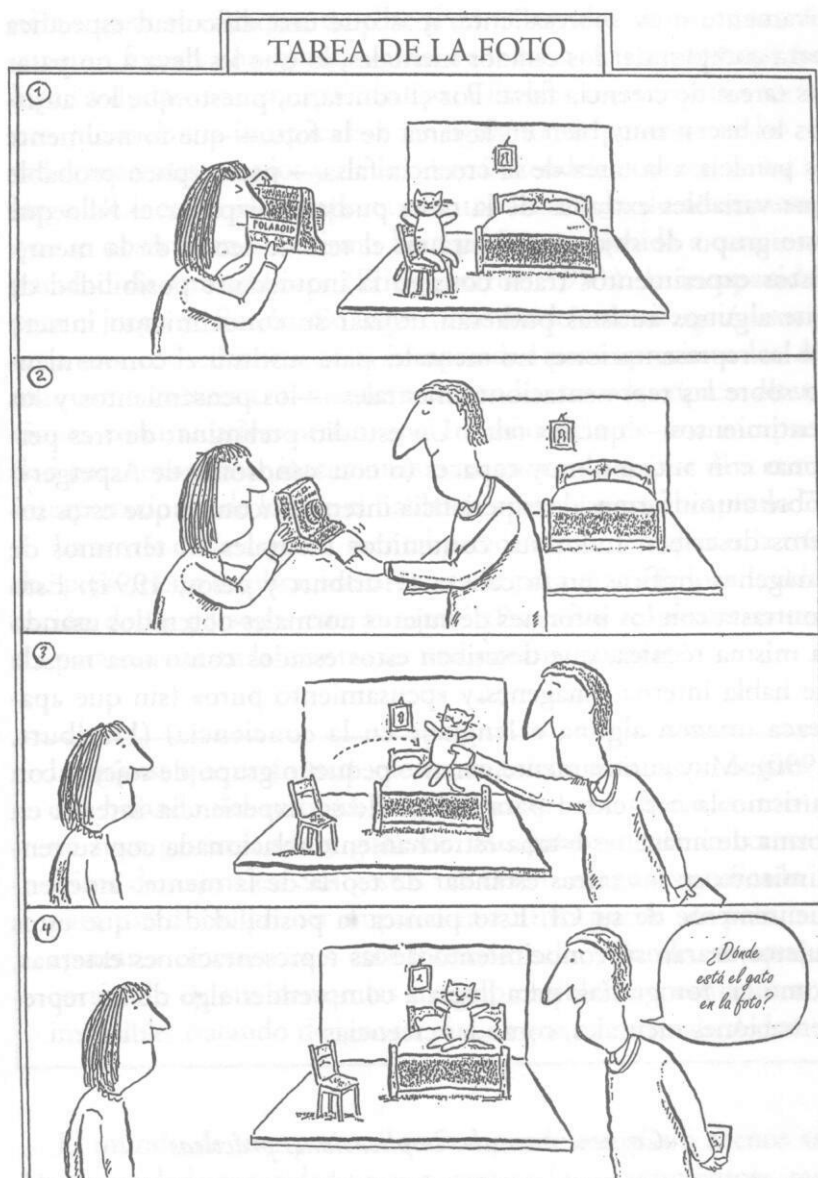
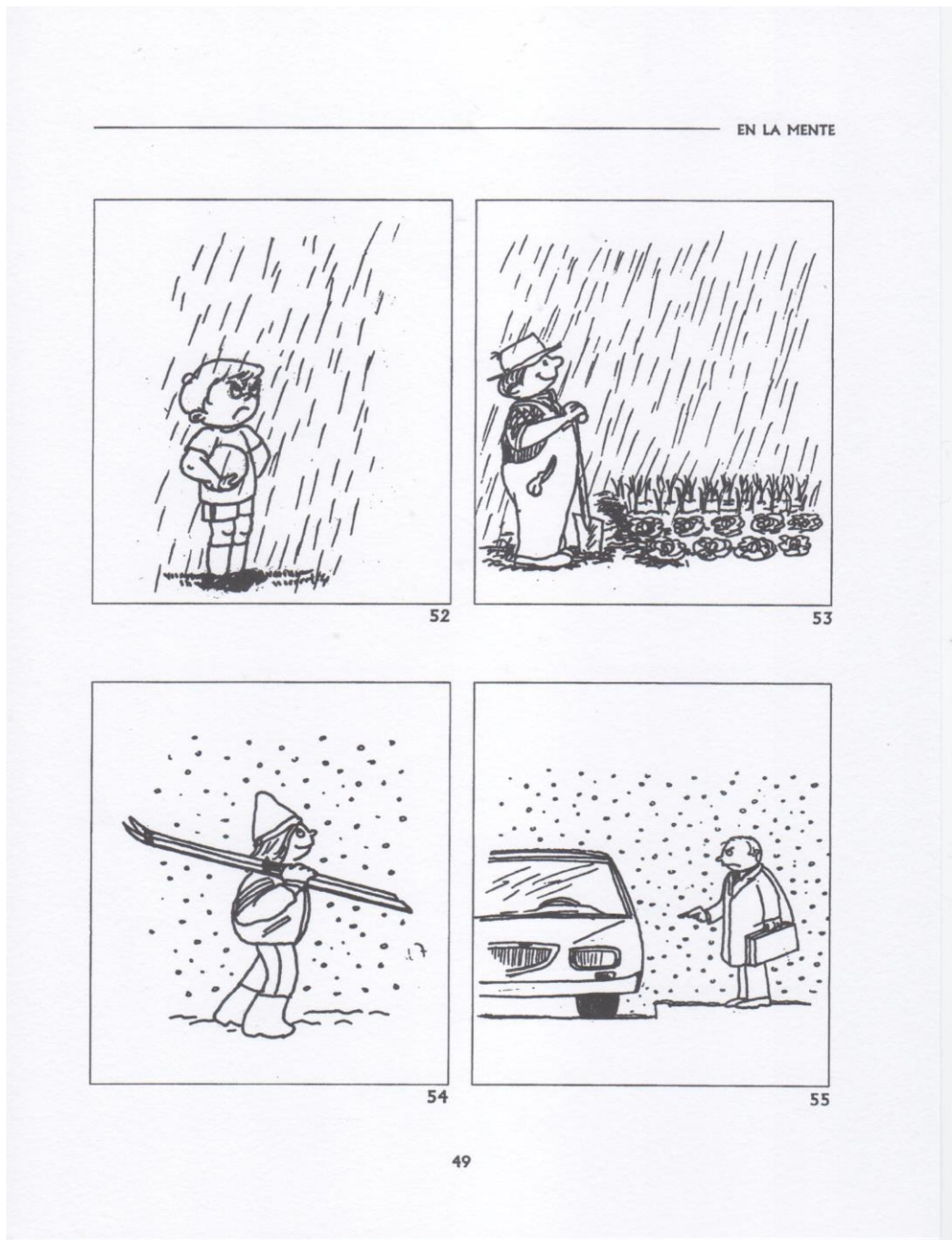


Figura 5.4. La tarea de la fotografía falsa (con la autorización del artista, Axel Scheffler).

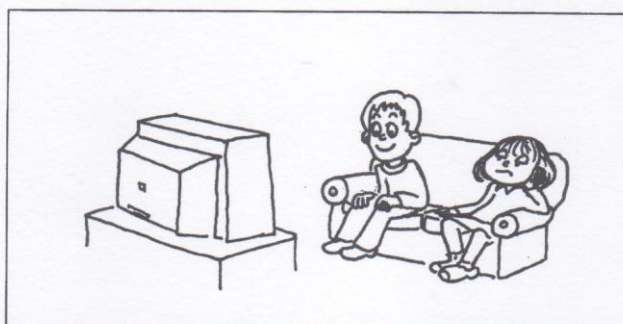
ANEXO 2: Tareas sobre la interpretación de expresiones faciales y sentimientos

Tarea 1: consiste en interpretar expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos (alegría/enfado) y las consignas eran las siguientes: ¿Qué le pasa al niño? ¿Por qué? ¿Qué le pasa al señor? ¿Por qué? ¿Por qué está contenta la chica? ¿Por qué está enfadado el señor?



Tarea 2: consiste en interpretar expresiones faciales asociadas a sentimientos complejos (interés, aburrimiento, satisfacción, desagrado, envidia, desilusión...) y las consignas eran las siguientes: ¿A quién le gusta la película? ¿Por qué? ¿Qué las pasa a las niñas? ¿Qué la pasa a la niña?

EN LA MENTE



56



57



58

51

Tarea 3: consiste en interpretar gestos y expresiones faciales y las consignas eran las siguientes: ¿Qué le dice al niño? ¿Por qué? ¿Qué le dice la niña al niño? ¿Qué pasaría si el niño hiciera ruido? ¿Qué dice la madre al niño? ¿Por qué?

EN LA MENTE



59



60

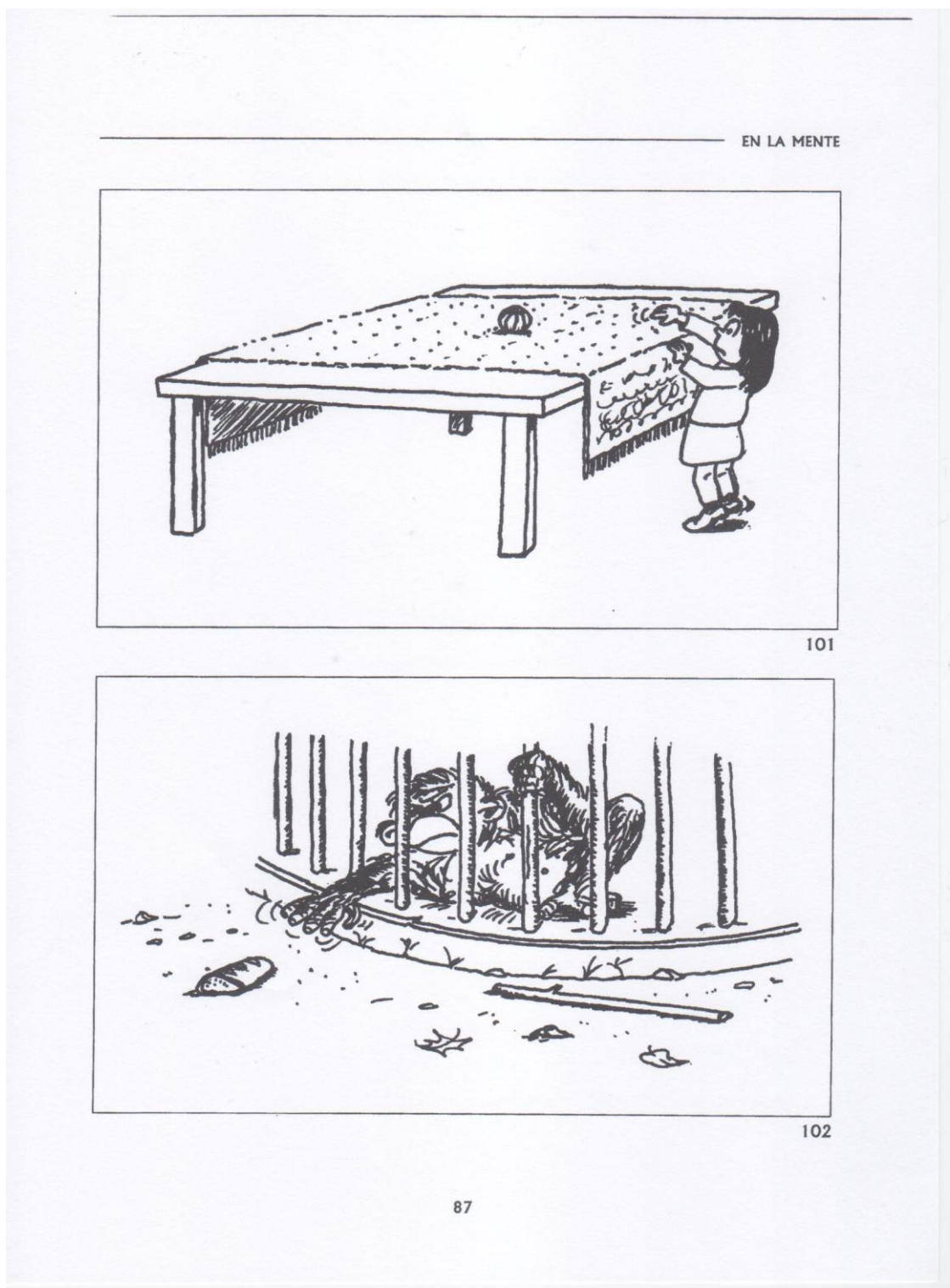


61

53

ANEXO 3: Tareas sobre la interpretación de intenciones

Tarea 4: los sujetos tenían que observar previamente las imágenes y después se les preguntaba: ¿Qué quiere la niña? ¿Qué quiere el mono?

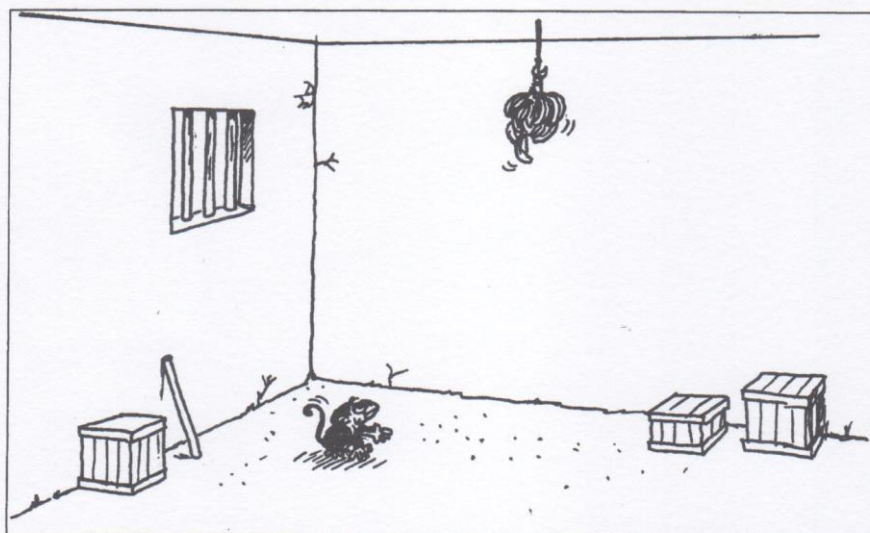


Tarea 5: los sujetos tenían que observar previamente las imágenes y después se les preguntaba: ¿Qué quiere la niña? ¿Cómo? ¿Qué quiere el mono? ¿Cómo?

EN LA MENTE

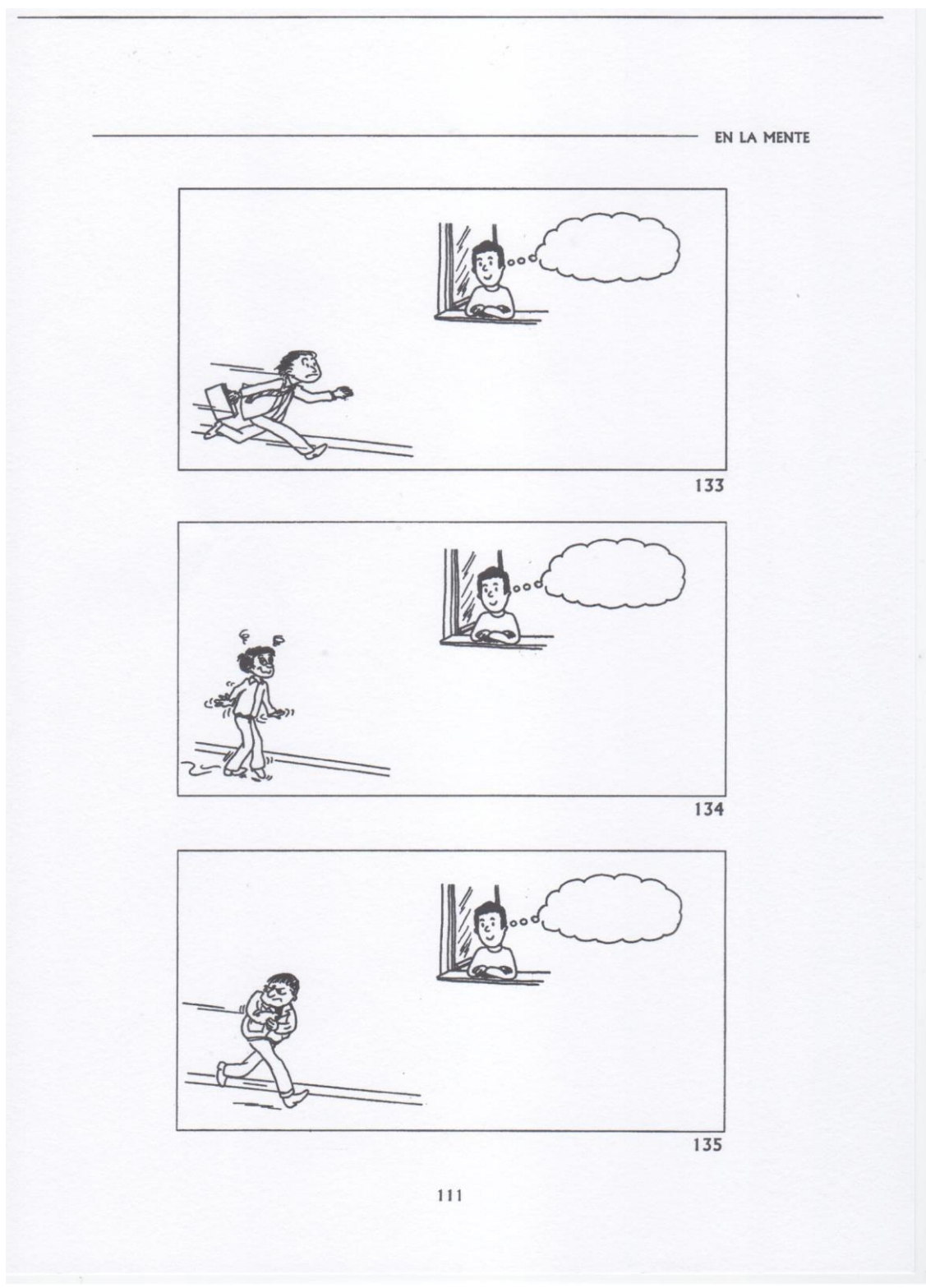


103



104

Tarea 6: los sujetos tenían que observar previamente las imágenes y después se les preguntaba: ¿Qué está pensando el niño de la ventana?



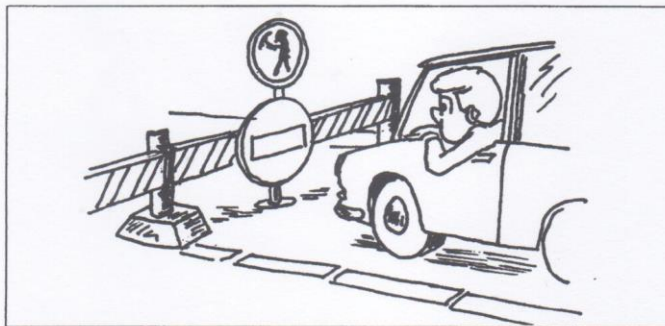
ANEXO 4: Tareas sobre la resolución de problemas

Tarea 7: los sujetos tenían que observar previamente las imágenes y después se les preguntaba: ¿Qué le pasa al señor? ¿Qué puede hacer? ¿Qué le pasa al conductor? ¿Por qué no puede pasar? ¿Dónde está la señora? ¿Qué le pasa? ¿Qué puede hacer?

EN LA MENTE



110



111



112

Tarea 8: los sujetos tenían que observar previamente las imágenes y después se les preguntaba: ¿Qué ha pasado? ¿Qué debería hacer?



Tarea 9: los sujetos tenían que observar previamente las imágenes y después se les preguntaba: ¿Qué le ha pasado a la chica? ¿Qué debería hacer el chico? ¿Qué está haciendo la niña? ¿Qué debería hacer la madre? ¿Qué le pasa al niño? ¿Qué puede hacer?

EN LA MENTE



127



128

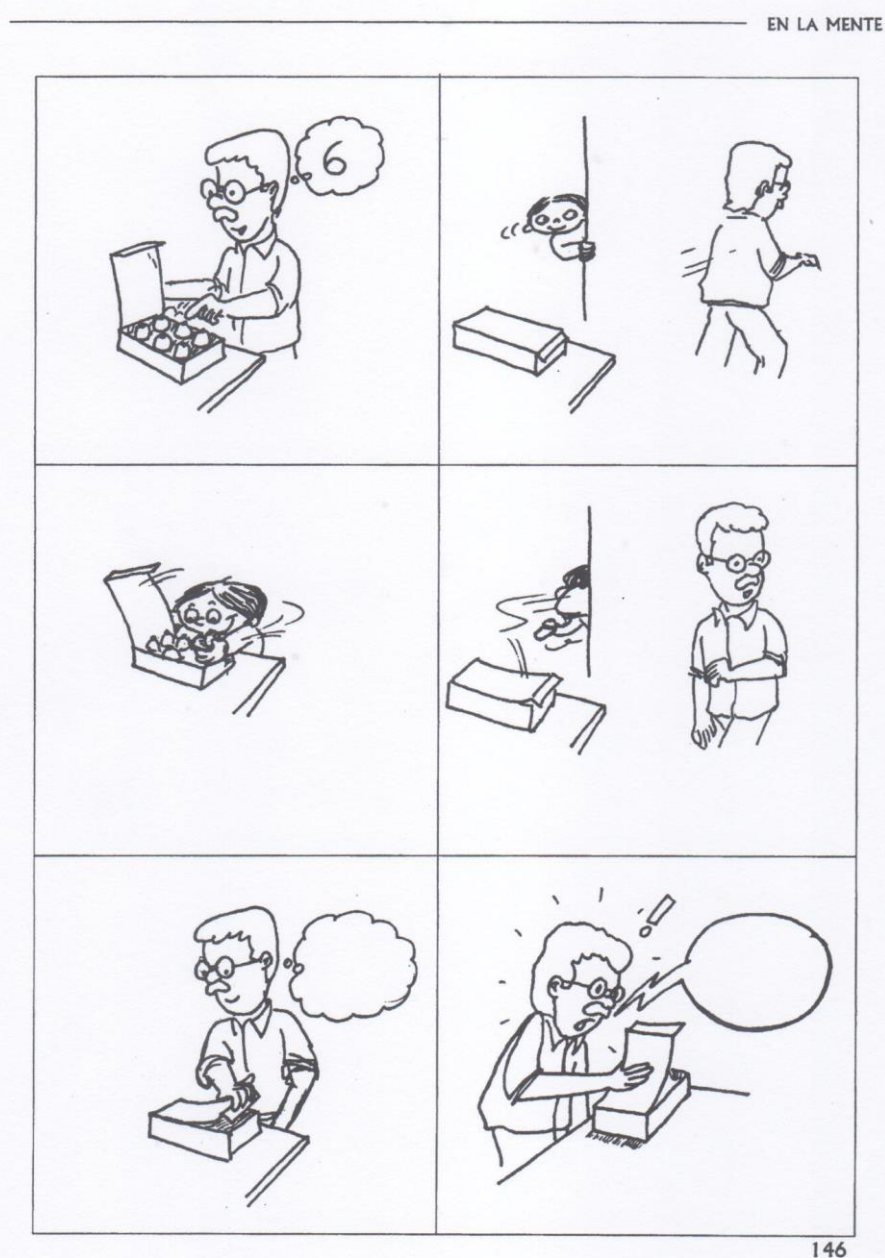


129

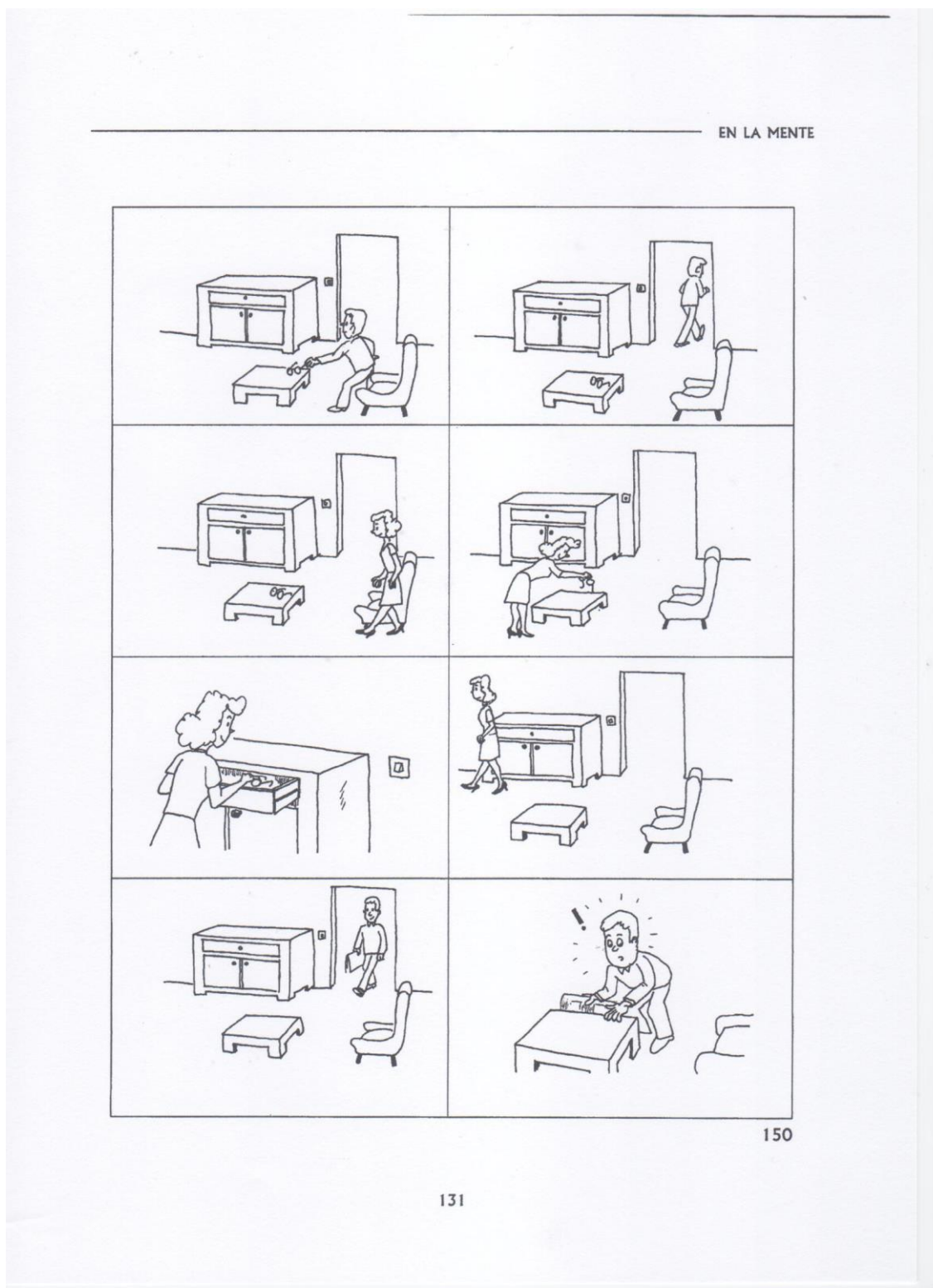
107

ANEXO 5: Tareas sobre situaciones de falsa creencia

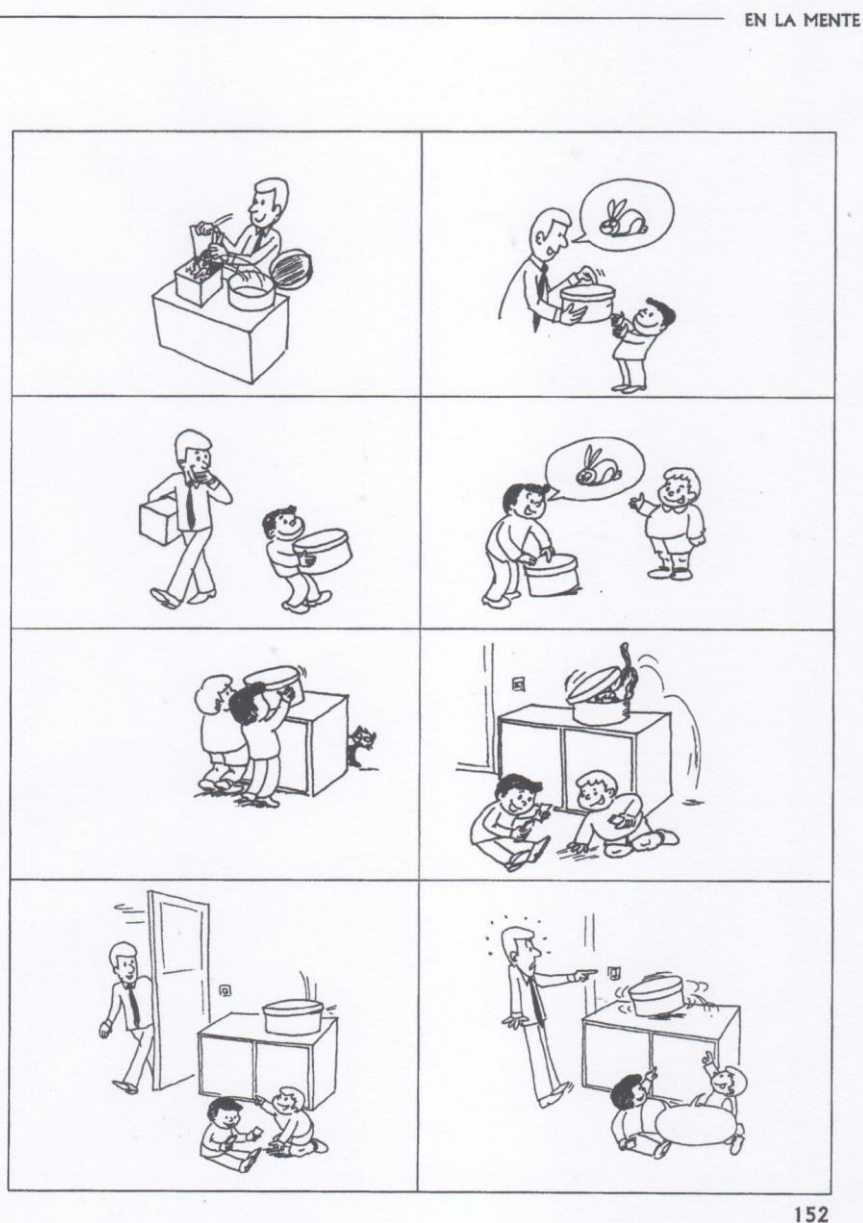
Tarea 10: los sujetos tenían que observar previamente la historieta y después se les preguntaba si el señor sabía quién había cogido los bombones.



Tarea 11: los sujetos tenían que observar previamente la historieta y después se les preguntaba dónde iba a buscar el señor las gafas.



Tarea 12: los sujetos tenían que observar previamente la historieta y después se les preguntaba que qué creían los niños que había en la caja y por qué se sorprendía el señor.



152

135

ANEXO 6: Hoja de registro de “Interpretación de expresiones faciales y sentimientos” (figura 1,2 y 3).

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
Sujeto 1	<p>-“Está enfadado porque llueve y no puede jugar”.</p> <p>-“Está contento porque van a crecer las lechugas”.</p> <p>-“Porque puede esquiar”.</p> <p>-“Porque no quiere conducir con nieve”</p>	<p>-“Al niño porque está muy atento y la niña está aburrida”.</p> <p>-“Que una está contenta porque su muñeca es grande y la otra se enfada porque es más pequeña”.</p> <p>-“Que no la gusta el vestido”.</p>	<p>-“Que no haga ruido porque la señora está trabajando”.</p> <p>-“Que no haga ruido porque hay un pájaro. Que se iría”.</p> <p>-“Que no haga ruido porque despierta al bebé”.</p>
Sujeto 2	<p>-“No puede jugar y se enfada”.</p> <p>-“Está contento porque crecen sus plantas”.</p> <p>-“Porque va a esquiar”.</p> <p>-“Porque con nieve conduce muy despacio.</p>	<p>-“Al niño porque la niña está aburrida”.</p> <p>-“Una está contenta porque la gusta su muñeca y la otra se enfada porque la gusta más la otra”.</p> <p>-“Que no la gusta el vestido”.</p>	<p>-“Que no haga ruido porque molesta a la señora”.</p> <p>-“Que no se mueva porque hay un pájaro. Que se asustaría”.</p> <p>-“Que no haga ruido porque se despierta el bebé”.</p>
Sujeto 3	<p>-“Que se moja porque llueve”.</p> <p>-“Qué se mojan sus plantas”.</p> <p>-“Que la gusta la nieve”.</p> <p>-“Que su coche tiene nieve.</p>	<p>-“Al chico”.</p> <p>-“Que tienen regalos”.</p> <p>-“Que el vestido es feo”.</p>	<p>-“Que no puede pasar”.</p> <p>-“No lo sé”.</p> <p>-“Que no entre”.</p>

Sujeto 4	<p>-“Está enfadado porque llueve y no puede jugar al balón”.</p> <p>-“Está feliz porque su cosecha va a crecer”.</p> <p>-“Porque va a esquiar”.</p> <p>-“Porque no quiere conducir con nieve”.</p>	<p>-“El chico está muy pendiente de lo que pasa y la chica está aburrida.</p> <p>-“Que a una la gusta su muñeca y a la otra no porque es más pequeña”.</p> <p>-“Que no la gusta el vestido”</p>	<p>-“Que no haga ruido porque molesta a la señora”.</p> <p>-“Que no se mueva porque hay un pájaro y se puede volar.</p> <p>-“Que no haga ruido porque despierta a su hermano”.</p>
Sujeto 5	<p>-“Que llueve”.</p> <p>-“Que se mojan”.</p> <p>-“Que va a esquiar”.</p> <p>-“Que va a montar al coche”.</p>	<p>-“Al chico”.</p> <p>-“Que es su cumpleaños”.</p> <p>-“No lo sé”.</p>	<p>-“No lo sé”.</p> <p>-“No lo sé”.</p> <p>-“Que está dormido el bebé”.</p>
Sujeto 6	<p>-“Que se moja”.</p> <p>-“Que llueve”.</p> <p>-“Que va a esquiar”.</p> <p>-“Que se va”.</p>	<p>-“Al chico”.</p> <p>-“Que tienen dos regalos”.</p> <p>-“Que no la gusta el vestido”.</p>	<p>-“Que espere”.</p> <p>-“Que hay algo peligroso”.</p> <p>-“No lo sé”.</p>
Sujeto 7	<p>-“Que no juega porque llueve”.</p> <p>-“Que como llueve así no tiene que regar”.</p> <p>-“Porque nieva y va a usar los esquís”.</p> <p>-“Porque no quiere conducir”.</p>	<p>-“Al chico porque la chica está aburrida”.</p> <p>-“Que a una la gusta su muñeca y a la otra no”.</p> <p>-“Que no la gusta el vestido”</p>	<p>-“Que se espere a que acabe”.</p> <p>-“No lo sé”.</p> <p>-“Que no despierte al bebé”.</p>

ANEXO 7: Hoja de registro de “Interpretación de intenciones”
(figuras 4,5 y 6).

	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6
Sujeto 1	-“Coger la pelota”. -“El bocado”.	-“Coger la pelota con la escalera” -“Coger los plátanos subiéndose a las cajas”.	-“Que llega tarde”. -“Que está borracho”. -“Que es un ladrón”
Sujeto 2	-“La pelota”. -“El bocata”.	-“Coger la pelota poniendo la escalera”. -“Coger los plátanos con las cajas”.	-“Que llega tarde”. -“Que está borracho”. -“Que es un ladrón”
Sujeto 3	-“La pelota”. -“Salir de la jaula”.	-“Bañarse”. -“Comer plátanos”.	-“No sé”. -“No sé”. -“No sé”.
Sujeto 4	-“Coger la pelota”. -“El bocado”	-“Coger la pelota cruzando el río con la escalera”. -“Coger los plátanos subido a las cajas y dando con el palo”.	-“Que llega tarde a trabajar”. -“Que está borracho”. -“Que ha robado en un banco”.
Sujeto 5	-“La pelota”. -“Escaparse”.	-“Bañarse”. -“Plátanos”.	-“Que corre”. -“Que se marea”. -“No sé”.
Sujeto 6	-“La pelota”. -“No sé”.	-“No sé”. -“No sé”.	-“No sé”. -“Que se va a caer”. -“No sé”.
Sujeto 7	-“La pelota”. -“El bocado”	-“Coger la pelota”. -“Coger los plátanos”.	-“Que tiene prisa”. -“Que está mareado”. -“No lo sé”.

ANEXO 8: Hoja de registro sobre la “Resolución de problemas” (figuras 7,8 y 9).

	Tarea 7	Tarea 8	Tarea 9
Sujeto 1	<p>-“Que no entiende lo que pone en la señal. Podría preguntar a alguien”.</p> <p>-“Que no puede pasar porque hay obras”.</p> <p>-“En la farmacia y está cerrada. Puede buscar otra farmacia”.</p>	<p>-“Ha roto el jarrón. Puede pegarlo”.</p> <p>-“Se ha manchado. Puede meterlo en la lavadora”.</p> <p>-“Está malo y tiene que ir al veterinario”.</p> <p>-“Tiene que llamar a la policía”.</p>	<p>-“Se la cae un libro y ese chico la puede ayudar”.</p> <p>-“Ella sola no sabe hacer el puzle, quiere que la ayuden”.</p> <p>-“No sabe hacer los deberes y quiere que su padre le ayude”.</p>
Sujeto 2	<p>-“Que no entiende lo que pone en el cartel”. Puede preguntar a otra persona”.</p> <p>-“No puede pasar con el coche porque están en obras”.</p> <p>-“En la farmacia y no la abren porque está cerrada, y tienen que ir a otra”.</p>	<p>-“Ha roto el jarrón. Se puede pegar eso”.</p> <p>-“Se ha manchado. Puede lavárselo su madre”.</p> <p>-“Está malo y tiene que curarle el veterinario”.</p> <p>-“Tiene que llamar a la policía porque le van a hacer daño”.</p>	<p>-“Se la cae un libro al suelo y el chico la va a ayudar”.</p> <p>-“Como no sabe hacer el puzle va a decir que la ayuden”.</p> <p>-“No entiende los deberes y va a pedir ayuda”.</p>
Sujeto 3	<p>-“Que...”.</p> <p>-“Que...”</p> <p>-“En la farmacia”.</p>	<p>-“...”.</p> <p>-“...”.</p> <p>-“Que tiene sueño”.</p> <p>-“...”.</p>	<p>-“Se la cae el libro”.</p> <p>-“Está haciendo puzles”.</p> <p>-“Hace los deberes”.</p>
Sujeto 4	<p>-“Que no entiende lo que pone en el cartel porque no es de ese</p>	<p>-“Ha roto el jarrón y tiene que pegarlo con cola”.</p>	<p>-“Se la ha caído un libro porque lleva muchos y el chico se</p>

	<p>país. Puede preguntar a alguien”.</p> <p>-“Que no puede pasar porque hay obras y está cortado”.</p> <p>-“En la farmacia y no la abren porque han cerrado. Tiene que ir a otra”.</p>	<p>-“Se ha manchado y tiene que lavarlo”.</p> <p>-“Está malo y tiene que llevarlo al veterinario”.</p> <p>-“Tiene que llamar a la policía para que se lleven a los malos”.</p>	<p>le va a coger”.</p> <p>-“Va a pedir ayuda a su madre para acabar el puzle”.</p> <p>-“No sabe hacer los deberes y va a pedir a su padre que le ayude”.</p>
Sujeto 5	<p>-“Que llega tarde”.</p> <p>-“Que no le funciona el coche”.</p> <p>-“Entrar en la farmacia”.</p>	<p>-“Que...”.</p> <p>-“Que...”.</p> <p>-“Que...”.</p> <p>-“No sé”.</p>	<p>-“Se la cae el libro”.</p> <p>-“Hace un puzle”</p> <p>-“Hace deberes del colegio”.</p>
Sujeto 6	<p>-“Que tiene calor”.</p> <p>-“Que no puede pasar y...”.</p> <p>-“En la farmacia y...”.</p>	<p>-“Lo ha roto pero se pega”.</p> <p>-“...”.</p> <p>-“...”.</p> <p>-“...”.</p>	<p>-“Un libro en el suelo”.</p> <p>-“Está haciendo un puzle y la señora mirando”.</p> <p>-“Está trabajando”.</p>
Sujeto 7	<p>-“Que está de vacaciones”.</p> <p>-“Que está cortado por obras y no puede pasar”.</p> <p>-“En la farmacia”.</p>	<p>-“Tiene que pegarlo porque le ha roto”.</p> <p>-“Se ha manchado y puede lavarlo”.</p> <p>-“...”.</p> <p>-“Llamar a la policía”</p>	<p>-“Pues que se la ha caído un libro y tiene que cogerle el chico”.</p> <p>-“Hace un puzle pero es muy difícil”.</p> <p>-“No sabe hacer él solo los deberes de matemáticas”.</p>

ANEXO 9: Hoja de registro sobre el “Entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia de 1º y 2º orden” (figuras 10,11 y 12).

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
Sujeto 1	-“No lo sabe porque no lo ha visto”.	-“A la mesa porque las ha dejado ahí”.	-“Un conejo y el señor se sorprende porque la caja se mueve”.
Sujeto 2	-“No sabe quien ha cogido los dos bombones porque no estaba”.	-“A la mesa”.	-“Un conejo y él se sorprende porque se mueve”.
Sujeto 3	-“Si sabe que el niño ha cogido dos bombones”.	-“Al cajón”.	-“...”.
Sujeto 4	-“No sabe quién ha sido porque no estaba allí”.	-“Va a buscarlas a la mesa que es donde las había dejado”.	-“El señor se sorprende porque no sabe por qué se mueve la caja y los niños creen que hay un conejo”.
Sujeto 5	-“No sé”.	-“Al cajón”.	-“...”.
Sujeto 6	-“Sabe que ha sido el niño”.	-“Al cajón porque igual se ha encontrado con la señora”.	-“...”.
Sujeto 7	-“Sabe que el niño ha cogido bombones”.	-“Al cajón”.	-“...”.