



Jornades de Foment de la
Investigació

**TEORÍA DE LA
MENTE Y
SÍNDROME DE
DOWN: REVISIÓN
TEÓRICA**

Autors

Górriz Plumed, Ana B.

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

RESUMEN

El término “Teoría de la Mente” fue definido originalmente por Premack y Woodruff (1978) como la habilidad para adscribir, asignar, atribuir estados mentales a otros y a uno mismo. Estados como creer, pensar, desear, pretender.

En las interacciones de la vida cotidiana, la mayoría de las personas nos movemos con relativa facilidad cuando somos capaces de entender que los demás pueden tener deseos, creencias, conocimientos, en definitiva, estados mentales que nos permiten explicar y predecir sus conductas. Sin embargo, hay algunas personas que tienen ciertas dificultades en el manejo de estas habilidades de inferencia mentalista como son, entre otros, los niños con autismo y los niños con Síndrome de Down.

Según diversas investigaciones (Yirmiya y Shulman, 1996; Baron-Cohen, 1989), los autistas carecen de la habilidad para atribuir estados mentales, mientras que los niños con Síndrome de Down, al igual que los niños normales, no tienen especial dificultad con las tareas de Teoría de la Mente, aunque la ejecución no será tan óptima como la esperada en los niños con desarrollo normal. En este trabajo vamos a plantear una revisión de los trabajos que se han realizado sobre las habilidades en Teoría de la Mente de los niños con Síndrome de Down.

1.-¿QUÉ ES LA TEORÍA DE LA MENTE?

Según Premack y Woodruff (1978), la Teoría de la Mente consiste en lo siguiente: “al decir que un sujeto tiene una Teoría de la Mente, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás,... Un sistema de inferencias de este tipo se considera, en un sentido estricto, una teoría, en primer lugar porque tales estados no son directamente observables, y en segundo lugar porque el sistema puede utilizarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos”.

1.1. PRECURSORES EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE

Una vez definida la Teoría de la Mente, pasamos a repasar lo que son considerados los precursores de esta capacidad mentalista.

-Desarrollo de las emociones y de los patrones de referencia social.

Podemos decir que hacia los cinco meses el niño puede distinguir expresiones emocionales, antes de los nueve meses manipulará objetos e interaccionará con los otros sonriendo y balbuceando, y hacia los nueve meses podrá coordinar a las personas y a las cosas. La referencia social se utiliza pues para compartir objetos y situaciones y está directamente relacionada con el desarrollo de los prerrequisitos de comunicación. “La referencia social marca su capacidad para coordinar su interacción con una nueva persona y con los objetos; los niños pueden responder a la reacción de su madre a un objeto en el mundo” (Astington, 1997)

-Concepto de intersubjetividad.

Introducido por Trevarthen (1982), éste diferenció dos momentos dentro del proceso de intersubjetividad. Al primero le denominó intersubjetividad primaria, el niño lo desarrollaría a temprana edad (2-4/5 meses) y se manifestaría por reacciones cara a cara con las figuras de crianza. Las emociones y los afectos serían las vías primitivas para el acceso hacia la intersubjetividad (el primer tramo en el camino hacia el descubrimiento de la mente de los otros). Posteriormente, hacia el primer año se

desarrollaría la intersubjetividad secundaria, que podría ser definida como la motivación deliberada a compartir los intereses y las experiencias de otras personas.

-Desarrollo de conductas comunicativas.

Los estudios sobre el desarrollo evolutivo de las pautas comunicativas han demostrado que los niños entre el año y los dieciocho meses realizan un tipo de comunicación que parece estar directamente relacionada con el desarrollo de la mente. Esta actividad podría ser definida como protomentalista y son actos que se dirigen a compartir experiencias acerca de los objetos; y no sólo a lograr los objetos a través de los otros. A estos actos se les ha denominado protodeclarativas, se manifiestan a través de actos de señalar con el dedo y se acompañan de expresiones emocionales y miradas alternativamente compartidas hacia los sujetos de interacción y a los objetos en sí mismos. Los niños de dos años no saben que mentalizan pero emiten protodeclarativos que pueden implicar una mentalización implícita y aún rudimentaria. Después comenzarán a producir las primeras palabras, que han sido consideradas como holofrases y que hacen referencia a los objetos y a sus propiedades, atribuyen posesiones, hablan de los hechos acaecidos... están desarrollando la progresiva diferenciación entre los estados mentales propios y los de los otros.

-Adquisición del lenguaje oral.

La utilización del lenguaje como vehículo de comunicación facilitará el desarrollo de los aspectos pragmáticos. Al final del segundo año, los niños adquieren la capacidad para resolver problemas que se presentan en su vida diaria, pensando primero en las soluciones probables y actuando posteriormente en consecuencia evitando en la medida de lo posible las estrategias de ensayo-error. Lo cual indica que son capaces de pensar en situaciones ausentes e hipotéticas, ya sea hablando sobre sucesos que no están presentes o resolviendo problemas, pensando previamente en las consecuencias, encontrando objetos que fueron movidos sin que ellos vieran dicha trayectoria, etc. Están adquiriendo habilidades de simbolización y de representación.

-Desarrollo de la simulación y de la imaginación.

Harris (1991) propone cuatro periodos evolutivos en el desarrollo del sistema de simulación-imaginación. En un primer momento los niños hacia el primer año son capaces de reproducir su propio sistema perceptivo y emocional, es decir, pueden intuir las intenciones de otras personas respecto de objetos o mentes presentes. Así se desarrollarán pautas de comunicación intencional. En un segundo momento, entre el primer y el segundo año, se produce el paso de la reproducción a la atribución de actitudes hacia objetivos presentes y muestran una capacidad simuladora muy ligada al momento presente. Y en un tercer momento, la simulación se convierte en imaginación, por lo tanto en representación, se desliga de los objetivos presentes e inmediatos. Su desarrollo comienza desde los dos años hasta los cuatro años y medio. Aquí el niño puede simular intenciones hacia objetivos contrarios a los que el mismo percibe.

2.-TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL DESARROLLO: COMPARACIÓN NIÑOS CON AUTISMO Y NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

La comprensión de la mente es fundamental para la comprensión del mundo social, ya que con ella los niños pueden entender las acciones de las demás personas y realizar predicciones de la conducta.

Sin embargo, hay algunas personas que tienen ciertas dificultades en el manejo de estas habilidades de inferencia mentalista, como son entre otros los niños con autismo y los niños con Síndrome de Down.

Respecto a los niños con autismo, según diversas investigaciones (Yirmiya y Shulman, 1996; Baron-Cohen, 1989), carecen de la habilidad de atribuir estados mentales, presentando serias dificultades en las tareas de teoría de la mente. Estos niños se caracterizan por:

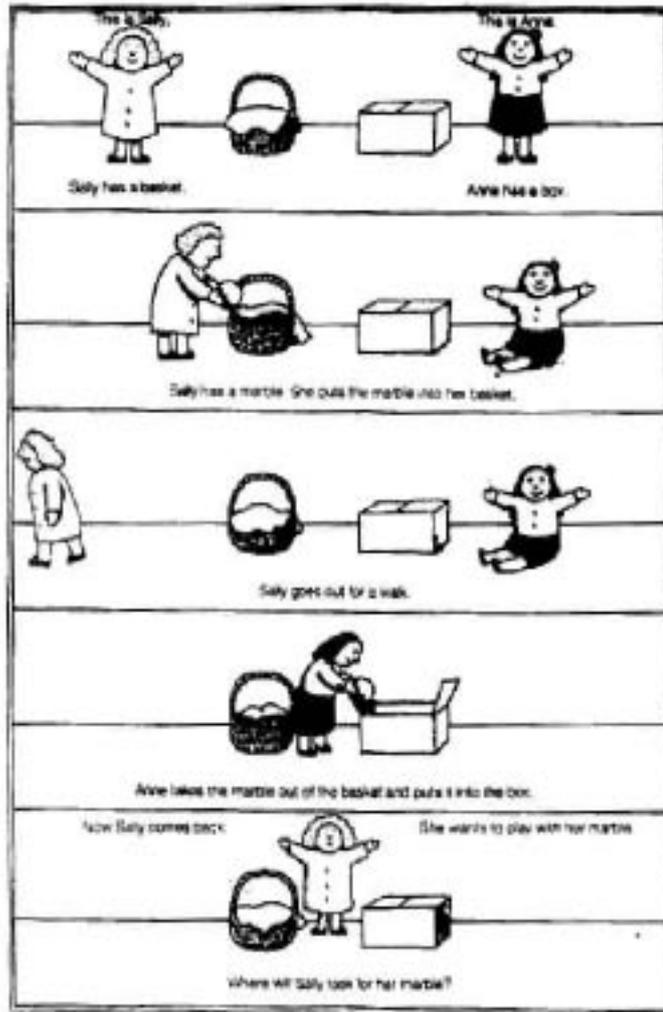
- a) **Insensibilidad hacia los sentimientos de otras personas:** no tienen en cuenta los sentimientos de las personas que les rodean, no se paran a pensar si les van a hacer daño con sus palabras o con sus acciones y si tienen que decirles algo que les va a afectar directamente, se lo dicen sin más.
- b) **Incapacidad para leer intenciones:** A veces los demás niños del entorno de la persona con autismo le toman el pelo y le mandan realizar alguna acción que ellos saben que está mal para reírse de él, naturalmente el niño con autismo no es capaz de llegar a captar esto. Nuevamente le resulta difícil ponerse en el lugar del otro para de esta forma darse cuenta de que lo que quieren los demás es reírse de la acción que va a realizar.
- c) **Incapacidad para leer el nivel de interés del oyente respecto del propio discurso:** Sabemos que muchas veces estas personas hablan del mismo tema una y otra vez o repiten las mismas preguntas, no son capaces de darse cuenta de que a la persona de al lado la están cansando y que no le interesa lo que le están diciendo, mientras que ellos lo viven de una forma entusiasta.
- d) **Incapacidad para comprender malentendidos:** Como son tan meticulosos y obsesivos con las cosas, no son capaces de entender que los demás pueden cometer errores sin que sea deliberadamente.
- e) **Incapacidad de mentir y comprender el engaño:** Aunque sean muy mayores la inocencia siempre está con ellos y aunque no sea directamente, indirectamente es bastante fácil engañarles. Cuando una persona con autismo intenta mentir, lo hacen pero de una forma tan pueril que al instante te das cuenta. En todos estos ejemplos es necesaria la intervención de una Teoría de la Mente, lo que explica que las personas con autismo al carecer de la habilidad para atribuir estados mentales fallen en este aspecto. Comparando a estos niños con los que tienen Síndrome de Down, encontramos que estos últimos tienen una mayor competencia social (son sensibles hacia los sentimientos de los demás, son capaces de entender las intenciones, de comprender las mentiras e ironías,...) y resuelven con retraso pero normativamente las tareas de Teoría de la Mente.

Una vez planteadas las diferencias existentes entre niños autistas y con Síndrome de Down en cuanto a Teoría de la Mente, el interés de este trabajo recae en las habilidades de Teoría de la Mente de los niños con Síndrome de Down, por lo que se plantea una revisión teórica de los trabajos que se han llevado a cabo en torno a esta temática, comentando de aquí en adelante y de un modo más concreto, las habilidades de estos niños en algunos estados mentales.

3.-SÍNDROME DE DOWN Y CREENCIAS

En primer lugar, acerca de las creencias (consideradas el estado mental más importante) comentar que, según los datos obtenidos por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) los niños con Síndrome de Down no tienen especial dificultad en la tarea de falsa creencia de Perner y Wimmer (1983). En 1983, estos dos psicólogos evolutivos, idearon esta ingeniosa tarea que, sirviéndose del lenguaje, permitía

determinar el momento de desarrollo de la teoría de la mente. Consiste en una historia sencilla, que se va contando al niño, al tiempo que se representa mediante muñecas y maquetas.



Tarea de falsa creencia de Perner y Wimmer (1983)

La historia es la siguiente: dos personajes, llamémosles Sally y Anne, están en una habitación. Una de ellas, Sally, posee un objeto atractivo (por ejemplo, una bolita), que la otra niña no tiene. Sally guarda el objeto en un lugar o lo esconde en un recipiente, y a continuación se marcha de la habitación. En su ausencia, Anne cambia el objeto de lugar. Ahora llega el momento culminante: Sally va a volver a la habitación, y se hace al niño la pregunta crítica: “¿Dónde va a buscar Sally la bolita?” Parece que, para poder responder correctamente, el niño tiene que darse cuenta de que Sally posee una creencia falsa con respecto a la situación, distinguiéndola de su propia creencia (verdadera) acerca de la localización real del objeto. Es decir, el niño tiene que representarse mentalmente no sólo un estado de hechos, sino también la capacidad en Sally de representarse, a su vez, la situación en función de su acceso informativo a ella.

Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) aplicaron una forma simplificada de la tarea clásica a una muestra de niños autistas, y compararon sus respuestas con las que daban los niños normales y con Síndrome de Down. Descubrieron que, a pesar de su mayor edad mental, los niños autistas tenían un

déficit específico en la resolución de la tarea: un 80% de ellos cometía el “error realista” de decir que la muñeca “objetivamente engañada” buscaría el objeto donde realmente estaba. Parecían incapaces de representarse la creencia falsa del personaje, a diferencia de lo que sucedía con los niños normales de cuatro años y medio de edad mental y cronológica (que daban la respuesta correcta de predicción en un 85% de los casos) y de los niños con Síndrome de Down. Estos últimos, como ya hemos comentado anteriormente, no tienen especial dificultad en esta tarea.

4.-SÍNDROME DE DOWN Y EMOCIONES

Como ya hemos comentado anteriormente, cuando los comparábamos con los niños autistas, los niños con Síndrome de Down parecen ser socialmente sensibles y atentos a las emociones de los otros. Kasari, Freeman y Hugues (2001) realizaron tres estudios en los que a los niños con Síndrome de Down se les presentaron tareas de reconocimiento emocional diseñadas para valorar su conocimiento de emociones simples, su habilidad para etiquetar emociones y su comprensión de emociones simples. En estos estudios se obtuvo que estos niños tienden a confundir una emoción positiva por una negativa (feliz en lugar de ira, por ejemplo). Este dato distingue a los niños con Síndrome de Down de otros niños con retraso mental pero no con Síndrome de Down, ya que estos últimos si bien se equivocan, lo hacen en el mismo tono hedónico. Estos autores plantean la posibilidad de que los niños con Síndrome de Down tengan una particular respuesta fija (feliz) cuando no están seguros de la respuesta correcta.

Por otro lado, Muris y col.(1995) en un trabajo acerca del conocimiento de emociones básicas en sujetos autistas, plantearon que los niños con Síndrome de Down tienen una mayor capacidad para nombrar las cuatro emociones básicas que los niños con autismo.

5.-SÍNDROME DE DOWN, INTENCIONES COMUNICATIVAS Y LENGUAJE MENTALISTA

En cuanto a la comprensión de los niños con Síndrome de Down de las intenciones comunicativas del otro, Abbeduto y cols. (1988) plantearon que estos niños presentan un retraso en la comprensión de peticiones indirectas “convencionales”. Ejemplo: ¿Puedes...? ¿Te importaría...?, así como una alteración de la comprensión de las no convencionales, tales como sugerencias o insinuaciones. Ejemplo: Hace calor aquí.

Por su parte, Beeghly y Cicchetti (1997), en relación con la producción de lenguaje mentalista de estos niños, plantearon que producen significativamente menos palabras acerca de estados mentales que los de su misma edad mental. Asimismo, estos niños difieren de los niños con desarrollo normal en el contenido semántico de su lenguaje sobre estados mentales, siendo la proporción más alta para palabras afectivas y más bajas en palabras sobre volición, habilidad y cognición. Estos autores también comentaron como la producción del lenguaje sobre estados mentales está significativamente relacionada con las destrezas en lenguaje expresivo, por lo que conocida la debilidad de los niños con Síndrome de Down en lenguaje expresivo, se comprende su relación con la escasa producción de lenguaje mentalista. Finalmente, Tingley, Gleason y Hooshyar (1994) plantearon la existencia de una relación entre el uso de palabras referidas a estados mentales y los niveles de los niños a nivel socio-adaptativo, comunicativo y funcionamiento lingüístico.

6.-INTERACCIÓN MADRE-HIJO CON SÍNDROME DE DOWN

Tingley, Gleason y Hooshyar (1994) consideraron las interacciones madre-hijo con Síndrome de Down y observaron que las madres de estos niños usan menos palabras referidas a sentimientos y estados mentales que las madres de niños con desarrollo normal. Por su parte, Kasari, Freeman y Hugues (2001) comentaban que cuando estas madres se refieren a emociones primordialmente hacen referencia a emociones simples como felicidad y tristeza.

Estos últimos autores plantean la posible interferencia de los rasgos de personalidad en la adquisición de ciertos tipos de conocimiento, obteniendo que los padres de estos niños no usan a menudo términos emociones negativos con niños que a menudo se muestran felices, lo que muestra su apoyo al error comentado anteriormente (confusión de una emoción positiva por una negativa)

Analizando la conducta emocional de los niños con y sin Síndrome de Down durante la interacción cara a cara con sus madres, Carvajal e Iglesias (2002) obtuvieron que los niños con Síndrome de Down y sus madres presentan una serie de intercambios expresivos coordinados e interdependientes. Estos autores también comentan las diferencias con niños sin Síndrome de Down en parámetros cuantitativos de conducta expresiva, tales como frecuencia, duración e intensidad de las diferentes expresiones emocionales.

7.-DISCUSIÓN

Tal y como comentan Rivière y Núñez (1996), nos resulta difícil imaginar como sería el mundo humano sin una teoría de la mente, un mundo donde los demás no se constituirían como “seres dotados de una mente”. La mente de los demás sería una puerta cerrada, carecería de sentido intentar transmitir creencias, deseos, intenciones y las interacciones muy frecuentes y dinámicas de las conversaciones cotidianas resultarían inalcanzables o muy difíciles de seguir. Además, el comportamiento de la gente resultaría, en gran medida, imprevisible para la persona sin mecanismos mentalistas.

Basándonos en la necesidad de la adquisición de habilidades mentalistas en cuanto a la comprensión de las creencias, emociones e intenciones de los demás y partiendo de la idea de que el déficit en estas habilidades no se restringe a los niños autistas, hemos realizado esta revisión teórica con el objetivo de comentar los trabajos realizados hasta el momento en torno a la adquisición de teoría de la mente en niños con Síndrome de Down.

Tras estos comentarios hemos llegado a la conclusión de que si bien estos niños se aproximan más a las habilidades en teoría de la mente de los niños con desarrollo normal presentan alguna dificultad en éstas, aunque no tantas como los niños autistas. Se trata entre otros de retrasos en la comprensión de emociones simples, de peticiones indirectas “convencionales” y “no convencionales” o en la producción de lenguaje mentalista.

También se ha observado la existencia de pocos trabajos que analicen directamente la teoría de la mente de los niños con Síndrome de Down, sobre todo en comparación con la abundante bibliografía sobre la Teoría de la Mente de los autistas.

Por todo ello, se plantea la posibilidad de, en futuras investigaciones, evaluar el desarrollo cognitivo y emocional de los niños con Síndrome de Down con una edad mental de entre 4-6 años, comparando la muestra con niños de la misma edad mental con otros trastornos (parálisis cerebral, ceguera, sordera, síndrome X Frágil,...) así como con niños con desarrollo normal. Del mismo modo, consideramos relevante la utilización de otras tareas, además de las clásicas (falsa creencia,...) que se suelen emplear en la evaluación de las habilidades de inferencia mentalista en niños autistas y que serían, por ejemplo, tareas de falsa creencia de segundo orden, emociones secundarias, atribución de intenciones,...

8.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBEDUTO, L., DAVIES, B. y FURMAN, L. (1988) The development of speech act comprehension in mentally retarded individuals and nonretarded children. *Child Development*, 59, 1460-1472.
- ASTINGTON, J.W. (1997) *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A.M., y FRITH, U. (1985) Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46
- BARON-COHEN, S. (1989) The autistic child’s theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297
- BEEGHLY, M. y CICCETTI, D. (1997) Talking about self and other: emergence of an internal state lexicon in young children with down syndrome. *Development and Psychopathology*. Vol. 9 (4): 729-748. US: Cambridge University.
- CARVAJAL, F. e IGLESIAS, J. (2002) Face to face emotion interaction studies in down síndrome. *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 26 (2): 104-112. United Kingdom: Taylor and Francis/Psychology Press.
- HARRIS, P. (1991) The work of the imagination. En A. Whiten (ed.) *Natural theories of mind*, pp.283-304. Oxford: Basil Blackwell
- KASARI, C., FREEMAN, S. y HUGUES, M.A. (2001) Emotion recognition by children with down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 1. Vol.106, 59-72
- MURIS, P. y col. (1995) Knowledge of basic emotions in adolescent and adult individuals with autism. *Psychological-Reports*, 1. Vol.76, 52-54. US: Psychological Reports.
- PREMACK, D. y WOODRUFF, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1, 515-526.
- RIVIÈRE, A. y NÚÑEZ, M. (1996) *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- TINGLEY, E., GLEASON, J. y HOOSHYAR, N. (1994) Mothers’ lexicon of internal state words in speech to children with down syndrome and to handicapped children at mealtime. *Journal of Communication Disorders*. Vol 27 (2): 135-155. US: Elsevier Science Publishing Co Inc.
- TREVARTHEN, C. (1982) The primary motives for cognitive understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.) *Social cognition: studies of the development of understanding*. Harvester Press. (Trad. Castellana: Los motivos para entenderse y cooperar. En A. Perinat (ed.) *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- YIRMIYA, N. y SHULMAN, C. (1996) Seriation, conservation, and theory of mind abilities in individuals with autism, mental retardation, and normal development. *Child Development*, 67, 2045-2059