

Exploración de la «Teoría de la mente» en una población especial: creencia falsa

por Teresa FERNÁNDEZ DE VEGA e
Isabel LOZANO GUERRA
Fundación PROMIVA

1. Introducción

Este trabajo se planteó con la finalidad de conocer y valorar la capacidad que tienen los sujetos con déficit intelectual para entender y sentir a los otros y a sí mismos, como personas que tienen deseos, creencias e intenciones... Dicho de otra manera, tratamos de conocer y valorar la capacidad para representarse los estados mentales propios y ajenos y su capacidad para hacer inferencias a partir de esas representaciones.

La posibilidad de explicar por qué se hace algo o predecir y anticipar las acciones y creencias de los demás está implícito en la manera de interactuar socialmente, a la vez que, condicionado por el recurso de un sistema representacional adecuado. La capacidad para entender los motivos que hay detrás de las acciones de otra persona, para poder leer las intenciones y deseos en el otro, para tener en cuenta lo que otra persona sabe o no sabe, para captar el nivel de interés e información del oyente en un discurso... es una habilidad cognitiva, que ponemos en práctica de for-

ma «natural» cuando nos comunicamos e interactuamos con otras personas. Esta capacidad, que nos permitiría entender cómo piensa el otro, qué sabe... etc., además también nos permitiría justificar y anticiparnos a sus propias acciones.

Desde el marco de referencia de «Teoría de la mente» esta psicología ordinaria es *mentalista*. Nosotros entendemos a las personas en términos de estados mentales internos, tales como sus creencias, deseos, intenciones y sentimientos. Esta capacidad descansaría en la habilidad para representarnos mentalmente los contenidos de la mente de las otras personas o lo que Leslie llamó «metarepresentación» (Leslie, 1987).

El término «Teoría de la Mente» aparece por primera vez en un estudio experimental de los etólogos Premack y Woodruff, (1987), y en ese estudio intentaron comprobar si los primates no humanos disponían de esa capacidad cognitiva. Con el término «Teoría de la mente» querían significar un sistema de inferencias que permite a un individuo atribuir a los otros y a

sí mismo estados mentales; tal sistema de inferencias es apropiado considerarlo como una «teoría», primero, porque esos estados no son directamente observables y segundo porque el sistema puede usarse para hacer predicciones específicamente sobre la conducta de los otros.

Los psicólogos evolutivos Wimmer y Perner (1983) diseñaron un ingenioso experimento con el propósito de estudiar en qué momento del desarrollo, el niño dispone de la capacidad para atribuir un estado interno al otro y poder, en consecuencia, predecir su conducta. Retomaron el paradigma experimental que desde el campo de la filosofía sugirieron Bennett, (1978); Dennett, (1978); Harman, (1978). El sujeto tiene que ser consciente de que él y la otra persona observan un cierto estado de hechos. Después, en ausencia del otro, el sujeto realiza un cambio inesperado de los hechos, de x a y. El sujeto ahora sabe que y es la realidad pero a su vez también entiende que el otro todavía cree que la realidad sigue siendo x.

Este paradigma requería que el niño atribuyera una creencia falsa al otro. Como sugirieron estos autores, cuando el niño demuestra una comprensión de la creencia falsa, (el estado mental interno no coincide con la realidad actual), se le puede atribuir de manera inequívoca una «Teoría de la mente». Por tanto un modo eficaz para saber si los niños atribuyen creencias al otro, sería ponerlos en una situación tal, que las creencias propias y las de la otra persona fueran diferentes. Esto permitiría diferenciar si, efectivamente, los sujetos atribuyen creencias al otro o simplemente

asumen que el otro comparte su propia creencia.

El primer estudio de Wimmer y Perner, (1983) confirmó que alrededor de los cuatro años los niños alcanzan a entender que la otra persona cree que es verdad lo que ellos saben que es falso, por el contrario los niños más pequeños dirán que la otra persona creará lo que ellos mismos saben que es verdad. A estos niños les faltaría la comprensión del concepto de «creencia». La adquisición del concepto de creencia, argumenta Hobson, (1995) forma parte del desarrollo de una cierta conciencia: de la conciencia de lo que significa que algo sea verdadero o falso con respecto a la realidad. La importancia práctica de representarse la creencia equivocada del otro, consistiría en el uso de esa representación como marco de referencia para poder interpretar o anticipar las acciones de otra persona.

Desde el campo de la psicopatología, Baron-Cohen, Leslie y Frith, (1989), hicieron uso de este mismo paradigma experimental. Su punto de interés era comprobar si los niños autistas tenían una Teoría de la mente. El resultado de su estudio y posteriores réplicas (Baron-Cohen, 1989; Perner, Frith, y Leekam, 1989; Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell, 1991), proporcionaron suficiente evidencia de que estos niños tenían una inhabilidad específica en la comprensión de la creencia falsa.

El no disponer de una capacidad de Teoría de la mente ha sido considerado en los últimos años por algunos autores (Baron-Cohen, 1991, 1993; Leslie y Roth, 1993; Perner, 1993; Sodian y Fitch, 1993), como

una hipótesis explicativa del autismo que se pone de manifiesto en sus dificultades de comunicación, así como la alteración de las relaciones interpersonales consideradas, por otra parte, como síntomas centrales de la conducta de los niños autistas. La naturaleza de la competencia interpersonal involucra la habilidad para reconocer la existencia de diversas perspectivas, sentimientos e intenciones en el otro. Sin pretender considerarla también como una hipótesis explicativa de la actuación de los sujetos deficientes mentales, lo cierto es que muchos de ellos manifiestan en su modo de proceder habitual un déficit de esa capacidad, siendo muy frecuente observar en ellos, por ejemplo, un mal uso de la comunicación referencial, que no siempre queda justificado por su nivel cognitivo o por posibles alteraciones de lenguaje.

Nos propusimos, por tanto, evaluar a nuestros sujetos en una tarea de «creencia falsa», paradigma experimental que ha demostrado hasta ahora ser muy fiable en cuanto al momento de su resolución y ha proporcionado suficiente evidencia como índice de desarrollo conceptual. Sus resultados han sido replicados en muchas ocasiones, variando el modo de presentación de la tarea (viñetas, historias...), variando los personajes (niños, adultos, muñecos), involucrando creencia falsa no solo con cambio de localización, sino también con cambio de contenido (Astington y Gopnick, 1991).

Dentro de este paradigma experimental son muchos los estudios que se han realizado comparando el rendimiento de los niños autistas con el de niños con Síndrome de Down, pretendiendo demostrar, por

un lado, la especificidad de ese déficit en los niños autistas, y, por otro, que dicho déficit no se justificaba por un retraso intelectual, puesto que las edades de uno y otro grupo estaban equiparadas. Los resultados de estos trabajos, salvando una variabilidad no significativa, evidencian el éxito obtenido por los niños con Síndrome de Down (en torno al 80% frente al 20% en el mejor de los casos de los niños autistas que superan esas tareas).

En esta investigación, se abordó el estudio de la Teoría de la mente en sujetos con déficit intelectual, tomando como referencia los datos aportados por Russell, (1991), de los resultados obtenidos por niños normales de 3 y 4 años de edad, niños autistas y niños con Síndrome de Down y se compararon con los obtenidos por los sujetos deficientes.

2. Método

Sujetos: La muestra estaba compuesta por 98 sujetos (53 chicos y 43 chicas) deficientes mentales y/o con trastornos de aprendizaje; de etiología variada, de la que sólo 3 eran niños con Síndrome de Down y ninguno había sido diagnosticados con trastorno específico de relación interpersonal. Todos ellos eran alumnos del Colegio de Educación Especial «Virgen de Lourdes», Majadahonda, Madrid. La edad cronológica oscilaba entre 7a, 2m y 19a, 5m (media = 13a, 4m y desviación típica = 2a, 7m). Ver Tabla I. La edad mental verbal de los sujetos fue obtenida con la adaptación española del BPVT (British Picture Vocabulary Test). La Tabla II, refleja la distribución de los sujetos según la edad mental de desarrollo verbal, EMV (media = 8a, 5m y desviación típica = 2a, 9m).

TABLA I. Frecuencia de sujetos en las distintas edades cronológicas

EDAD CRONOLÓGICA	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
N	1	3	7	6	9	11	14	10	13	12	5	6	1

TABLA II. Frecuencia de sujetos según Edad mental verbal. (Peabody)

EDAD VERBAL	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
N	6	14	13	15	13	9	5	8	4	3	2	2	1

Procedimiento: La tarea con la que se evaluó a los sujetos fue la misma que utilizaron Russell y col., (1991). Esta tarea respeta la estructura clásica de creencia falsa por cambio inesperado de localización. Se planteó en forma de juego y al sujeto se le hizo explícita la intención de gastar una broma a uno de los experimentadores. Núñez y Rivière, (1994), consideran que la explicitación de la intención puede ayudar a mejorar el rendimiento de los sujetos.

Todos los sujetos de la muestra fueron evaluados de forma individual por dos experimentadores, en una sala diferente a su aula habitual. Se solicitaba del sujeto una respuesta oral a 6 cuestiones, cuatro de ellas, consideradas de «control», tenían el propósito de asegurar, por una parte, que el posible fracaso de los niños no pudiera ser debido a una falta de comprensión o recuperación de la secuencia temporal implícita en la tarea, ni por su incapacidad para atribuir conocimiento al otro. La capacidad de atribuir conocimiento al otro, parece ser anterior en el desarrollo del niño, Hogrefe, Wimmer y Perner, (1986). La superación de la fase de «control» se consideraba un requisito para que el niño pudiera enfrentarse a la fase «crítica» de la tarea. Las dos preguntas «críticas» hacían referencia expresamente a la

atribución de creencia errónea del otro y a la predicción de acción de esa persona en función de su creencia falsa.

«Tarea de Creencia falsa»: En la sala se encontraban los dos experimentadores y el niño. En una mesa estaban colocados dos botes de diferente color, uno amarillo y el otro verde, junto con una moneda de 100 ptas. Uno de los experimentadores E1, se sentaba al lado del niño y E2 enfrente de ellos. E1 enseñándole la moneda al niño le decía que era de E2 y que la iba a guardar en uno de los botes, porque no quería que se le perdiera. E2 entonces la guardaba y salía de la habitación disculpándose porque tenía que hacer un recado. E1 le formulaba al niño la primera pregunta de «control»: *¿Dónde ha escondido E2 la moneda?* Después le proponía al niño gastar una broma a E2, cambiando la moneda de lugar. A continuación se le hacían al niño 4 preguntas en el siguiente orden: *¿Sabe E2 dónde está la moneda ahora?* (Control); *¿Dónde buscará E2 su moneda cuando vuelva?* (Predicción de conducta); *¿Dónde puso E2 su moneda al principio?* (Control); *¿Dónde está la moneda realmente?* (Control). En ese momento entraba E2 en la habitación y E1 le hacía al niño la última pregunta *¿Dónde piensa E2 que está la moneda ahora?* (Creencia).

El criterio de valoración de respuestas fue el mismo que propusieron Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell, (1991): 1 punto si la respuesta era correcta y 0 para la respuesta errónea. Era necesario que el niño respondiera correctamente a las seis cuestiones para considerar la tarea superada.

3. Resultados

El rendimiento de los sujetos deficientes de la muestra experimental, como queda reflejado en la Tabla III, se reveló peculiar y diferente al que obtuvieron los

distintos grupos del estudio de referencia, Russell, (1991).

Lo primero que sorprende es el porcentaje de sujetos deficientes, con una edad de desarrollo verbal igual y en algunos casos superior a la de las poblaciones clínicas de referencia que no superan las cuestiones relativas a la fase de «control». El análisis de la ejecución de estos sujetos, nos indica que es a partir de los 7 años de edad mental verbal cuando su resolución ofrece las mismas garantías de éxito que la de los niños autistas, niños con Síndrome de Down y la de los niños de desarrollo normal de 4 años.

TABLA III. Frecuencia y porcentaje de sujetos que superan la fase de control y crítica de la muestra experimental

EDAD VERBAL	N	CONTROL	CONTROL	CRITICA	CRITICA
		(N)	(%)	(N)	(%)
4 años	6	2	33 %	0	0 %
5 años	14	8	57 %	4	50 %
6 años	13	11	84 %	7	63 %
7 años	15	15	100 %	8	3 %
8 años	13	12	92 %	11	91 %
9 años	5	5	100 %	4	80 %
10 años	9	9	100 %	7	77 %
11 años	5	5	100 %	4	80 %
12 años	8	7	87 %	4	57 %
13 años	4	4	100 %	3	75 %
14 años	3	3	100 %	3	100 %
15 años	2	2	100 %	2	100 %
16 años	1	1	100 %	1	100 %

Para valorar si la edad de desarrollo verbal de los sujetos de la muestra experimental guardaba relación de dependencia o no con la superación de esta fase, se distribuyó a los sujetos en intervalos de un año de edad. Se realizó un análisis de X² en el que se contrastó los sujetos que superaban esta parte de la tarea frente a los que no. Se obtuvo una relación de depen-

dencia significativa (X² (12) = 30.60, p = .002 para N = 98). Un análisis posterior en el que la edad de los sujetos se redujo a dos categorías, mostró, que esta dependencia alcanzaba una mayor significación cuando el contraste se realizaba entre sujetos de 4a -0m - 6a-11m y los de 7a -0m - 16a-11m, (X² (1) = 17,18, p = .0001).

TABLA IV. Frecuencia y porcentaje de sujetos que superan la fase de control y crítica en los grupos de referencia (Russell, Mauthner, Sharpio, y Tidswell, 1991)

EDAD VERBAL.	S. de DOWN	AUTISTAS	NORMALES	NORMALES
	2-5 años	2-5 años	3-3.11 años	4-4.11 años
N	14	11	17	16
Control (N)	14	11	4	16
Control (%)	100 %	100 %	23 %	100 %
Crítica (N)	14	3	3	16
Crítica (%)	100 %	27 %	75%	100 %

La Tabla IV refleja los diferentes porcentajes de respuestas correctas de las distintas poblaciones de referencia. Con el propósito de comprobar si las distintas tasas de rendimiento eran significativamente diferentes, se realizó un contraste de diferencia de proporciones. En esta ocasión seleccionamos a los sujetos de la muestra experimental que tenían una edad de desarrollo equiparable a la de los grupos de referencia (4a-0m - 5a-11m), con la intención de poder realizar un estudio comparativo. Los resultados fueron que el rendimiento de los sujetos deficientes mentales era significativamente peor al de todos los grupos, excepto al de niños de desarrollo normal de tres años. Los respectivos valores de este análisis fueron: Deficientes mentales vs Autistas, $z = -2.94$, $p = .001$; Deficientes mentales vs síndrome de

Down, $z = -3.33$, $p = .0005$: Deficientes mentales vs Normales, 4 años, $z = -3.57$, $p = .0002$; Deficientes mentales vs Normales, 3 años, $z = 1,8$, $p = .03$.

Los resultados mostrados hasta ahora nos reflejarían que los deficientes mentales partirían ya con un handicap, del que no parecen participar las poblaciones clínicas estudiadas por J. Russell. Los sujetos de nuestro estudio necesitarían un nivel de desarrollo verbal equivalente a 7 años, para poder equiparar su rendimiento al de los otros grupos, cuando son expuestos a tareas de este tipo.

En un análisis de las respuestas erróneas del grupo de niños con EMV inferior a 7 años, se comprobó que aunque había sujetos que manifestaban una falta de com-

preensión de la secuencia espacio-temporal implícita en esta tarea, sin embargo, era la cuestión referente a la atribución de conocimiento/ignorancia, la que no resolvieron la gran mayoría de ellos (9 niños de 12). Estos niños no parecen disponer de la capacidad de atribuir al otro un estado epistémico de conocimiento o la ausencia del mismo. Hogrefe, Wimmer y Perner (1986), sugieren, que el niño debe distinguir lo que una persona sabe, dado que esa persona ha visto algo, y lo que una persona no sabe si no ha tenido un acceso relevante a la información. Estos niños fracasan en la tarea de control del mismo modo que fracasan los niños de 3 años, sin embargo, los niños autistas y los niños con síndrome de Down responden adecuadamente a estas cuestiones. Perner, Frith, Leslie y Leekam (1989), informan que los niños autistas encuentran las cuestiones de conocimiento del otro más fácil que las relativas a la creencia. También a los sujetos deficientes de esta muestra parece resultarles más fácil: son más los que superan la pregunta de conocimiento que aquellos que superan la pregunta referente a la creencia falsa del otro. Sin embargo, su edad de desarrollo verbal no es equiparable. Serían necesarios estudios posteriores que determinaran cómo está interviniendo la edad mental de desarrollo de las distintas poblaciones clínicas estudiadas y su relación con la capacidad de inferir un estado de conocimiento en el otro.

El procedimiento utilizado para analizar la ejecución de nuestros sujetos en la tarea de control, fue el mismo utilizado para el estudio de su rendimiento en la fase crítica de la tarea y la posterior comparación con otros grupos. Se eliminaron

de la muestra experimental los sujetos que no habían superado la fase de control, quedando así reducida la muestra a 84 sujetos.

Es claro, como puede observarse en la Tabla III, que la progresión de rendimientos de los sujetos no es tan lineal como ocurría en la fase de control. La edad de desarrollo no guardó una relación de dependencia significativa con las cuestiones relativas a la atribución de creencia y predicción de conducta del otro: X² (12) = 14.67, $p = 0.26$, para N = 84. Estos resultados son análogos a los obtenidos por Perner, Frith, Leslie y Leekam (1969), que observaron una falta de relación entre la edad mental de los niños autistas y la atribución de estados mentales; hipotizaron que esta capacidad es independiente del desarrollo intelectual de estos niños. Sin embargo, en nuestra muestra, cuando dicotomizamos la variable edad, sujetos de 4.0 -7.11 y 8.0-16.11, obtuvimos una relación de dependencia significativa, X² (1) = 6.12, $p = 0.01$. Estos resultados hablarían de un retraso importante, y en algunos casos, de un déficit claro sobre la capacidad de los sujetos deficientes para concebir sus propios estados mentales y los de los otros.

El contraste de diferencia de proporciones sobre el rendimiento de los sujetos deficientes mentales, con una EMV equivalente a la de los otros grupos, reveló que éste era significativamente peor que el de los niños con Síndrome de Down ($z = -3.52$, $p = 0.0002$) y que los niños normales de 4 años ($z = -3.15$, $p = 0.0008$), aunque no resultó estadísticamente diferente al de los niños autistas ($z = 0.92$, $p = 0.17$), ni al de los niños normales de 3 años ($z = -1.2$, $p = 0.11$).

No obstante, creemos que esta falta de diferencia en el rendimiento, no supone que el modo de proceder de los niños autistas y el de los niños más pequeños sea igual que el de los sujetos deficientes de nuestra muestra. Sería necesario comprobar si la misma tasa de rendimiento obedece a los mismos procesos implicados en la resolución de esta tarea o, por el contrario, son déficits específicos y diferentes, propios de cada una de las poblaciones estudiadas, que tendrían en común una inhabilidad en el uso de una Teoría de la Mente en un marco experimental.

4. Discusión

Los datos de este trabajo reflejan una cierta inhabilidad, en la muestra de niños deficientes mentales, en la capacidad de «manejarse» con representaciones del estado mental de creencia. Como se ha señalado en los resultados, algunos chicos tuvieron problemas para procesar y/o mantener los datos de información, de características perceptivo-témporo-espaciales y la atribución de ignorancia. Su resultado fue comparativamente peor que el de las poblaciones de control, incluso peor que el de la población autista, para las preguntas de memoria. Este resultado, que interpretamos como una inhabilidad para la formación de representación, afectó al 12% de la muestra.

Otra proporción importante de la muestra, un 34%, a pesar de haber procesado aparentemente la información sobre la que construir las representaciones, falló al tener que actualizar la representación relativa a una información que competía con la información que configuraba la representación de ese momento: en el paradig-

ma de falsa creencia, los sujetos respondieron según su última representación, la representación actual, aparentemente, sin tener en cuenta el contexto (de persona, tiempo y espacio) del que se suscitaba la representación y acción correspondiente. El resultado de nuestra muestra, referente a las cuestiones sobre creencia y predicción de acción, resultó semejante al de la población autista, y en ambas poblaciones, estadísticamente diferente al de la muestra de niños con Síndrome de Down y al de los niños normales, de 3 y 4 años de edad.

Desde el mismo marco interpretativo anterior, sobre la formación de la representación, podríamos hipotetizar que hubiera una inhabilidad para el mantenimiento o consolidación de representaciones, o para la actualización en sí de ellas, o para la elección de una determinada cuando hay otras en conflicto.

En cualquier caso podemos decir, que la dificultad en la resolución de la tarea, está presente en un tercio de nuestra población, y que esta deficiencia es común a la población autista. Todavía no sabemos nada más allá de esa comunalidad. Habrá que buscar interpretaciones que sean sugerentes para estas poblaciones, en común o independientemente, que estén en una armonía aparente con ellas y posteriormente, habrá que buscar que tales interpretaciones puedan convertirse en explicaciones de los hechos.

Se nos muestran como sugerentes, aquellos argumentos que intentan explicar la limitada comprensión y uso de lo mental desde un enfoque cognitivo, en función de la afectación de operaciones y mecanismos

cognitivos, bien por una afectación general (Russel, 1991; Harris, 1993; Perner, 1993; Courchesne, 1994); bien por la afectación de mecanismos con cierta especialización de dominio (Leslie, 1987; Goldman-Rakic, 1994; Rogers y Pennington, 1991; Ozonoff y Pennington, 1991); desde enfoques socioafectivos (Hobson, 1995), por la afectación del desarrollo socio-evolutivo, que partiría de propensiones y capacidades constituidas de forma innata para relacionarse con las personas; y, por último, desde posturas que asumirían una disfunción neuropsicológica abarcadora (Rogers y Pennington, 1991), que trataría de relacionar ese déficit de «coordinación interpersonal» con otras dificultades similares en dominios no personales o sociales.

Desde nuestro campo de trabajo, son de interés aquellos argumentos relativos a deficiencias en ciertos mecanismos neurales de nuestros sujetos, que interferirían la formación o desempeño de alguna propiedad mental necesaria y que intervendrían en la situación que se ha expuesto. Quizá el primer paso sería analizar cuáles son las posibles exigencias «mentales» de esta tarea: «aparentemente» puede que se exija una «atención» orientada y distribuida eficientemente a los hechos de agencia (realizados por personas que tienen actitudes intencionales), que se enmarcan en un tiempo y en un espacio para que estos índices puedan ser tenidos en cuenta cuando ya no estén presentes; puede que sea necesaria una integración holística de ellos a la hora de disponer de una entidad representativa única que recoja una combinación de esos rasgos; puede que sea necesario una consolidación y mantenimiento suficiente de esos rasgos en la memoria a pe-

sar de que haya otros rasgos semejantes que puedan interferirla (al moverse en las mismas dimensiones y con el mismo criterio, pero con diferente orientación) y por último puede que se exijan mecanismos peculiares para la actualización operativa de las representaciones.

Visto de esta manera no parece una tarea simple en sus componentes; nuestro interés, por lo tanto, iría encaminado a buscar explicaciones para esas interpretaciones a través de tareas simples y definidas de tal manera, que recogiesen la participación de los funcionamientos cognitivos su-puestos y de los sistemas implicados.

Dirección de las autoras: Teresa Fernández de Vega e Isabel Lozano Guerra. Fundación PROMIVA, Ctra. de Boadilla s/n, 28220 Majadahonda, Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 7.III.1999

Bibliografía

- ASTINGTON, J. W. y GOPNIK, A. Theoretical explanations of children's understanding of the mind, *British Journal of Developmental Psychology*, 9, pp. 7-31.
- BENNET, J. (1978) Some remarks about concepts, *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, pp. 557-60.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. y FRITH, U. (1989) Does the autistic child have a Theory of mind, *Cognition*, 21, pp. 37-46.
- BARON-COHEN, S. (1991) The theory of mind deficit in autism. How specific is it?, *British Journal of Developmental Psychology*, 9, pp. 301-314.
- BARON-COHEN, S. (1993) From attention-goal psychology to belief-desire Psychology: The development of a theory of mind, and its disfunction, pp.59-82, en BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H. y COHEN, D. J. (eds) *Understanding Other Minds: Perspectives from autism* (Oxford, Oxford University Press).

- DENNET, D. (1978) Beliefs about beliefs, *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, pp. 568-70.
- HARMAN, G. (1978) Studying the chimpanzee's theory of mind, *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, pp. 591.
- HOBSON, R. P. (1995) *El autismo y el desarrollo de la mente* (Alianza Editorial. Madrid).
- HOGREFE, C. J., WIMMER, H. y PERNER, J. (1986) Ignorance versus False Belief. A Developmental lag in Attribution of Epistemic States, *Child Development*, 57, pp.567-582.
- LESLIE, A. (1987) Pretense and representation: The origins of «Theory of mind», *Psychological Review*, pp. 412-426.
- LESLIE, A. y ROTH, D. (1993) What autism teaches us about metarepresentation, pp. 83-11, en BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H. y COHEN, D. J. (eds) *Understanding Other Minds: Perspectives from autism* (Oxford. Oxford University Press)
- NÚÑEZ, A. y RIVIÈRE, A. (1994) Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y Evolución de una psicología natural, *Estudios de Psicología*, 52, pp. 83-129.
- PERNER, J., FITH, U., LESLIE, A. y LEECKAM, S. (1989) Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind: Knowledge, Belief and Communication, *Child Development*, 60, pp. 689-700.
- PERNER, J. (1993) The theory of mind deficit in autism: rethinking the metarepresentation theory, pp. 112-137, en BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H. y COHEN, D. J. (eds) *Understanding Other Minds: Perspectives from autism* (Oxford. Oxford University Press).
- RUSSELL, J., MAUTHNER, N., SHARPE, S. Y TIDSWELL, T. (1991) The «windows task» as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects, *British Journal of Developmental Psychology*, pp. 333-349.
- SODIAN, B. y FRITH, U. (1993) The theory of mind in autism: evidence from deception, pp. 158-177, en BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H. y COHEN, D. J. *Understanding Other Minds: Perspectives from autism* (Oxford. Oxford University Press).

Summary:

Exploring «Theory of mind» in special population: the false belief task.

This study had two aims: first, evaluate a peculiar special population in the false belief task; and second, compare the results with other special populations (autistic and Down Síndrome population). The task involved their ability to correctly understand memory / reality situations and also the ability to infer mental states of others. The findings support a mentalizing deficit for the experimental population. The results suggest that «theory of mind» deficit is not a singular deficit for autistic people.

KEY WORDS: Mental state, Inference, Mental retardation, False belief.