

## **Teoría de la Mente, Memoria Autobiográfica y Síndrome de Asperger. Fundamentos para la intervención clínica y educativa.**

### **Daniel Valdez**

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid  
Director del Posgrado "Necesidades Educativas Especiales en Trastornos del Desarrollo". FLACSO.  
Profesor Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.  
[daniel.valdez@uam.es](mailto:daniel.valdez@uam.es)

**(PUBLICADO EN LA REVISTA EL CISNE. Julio, 2005. Año XV, Nº 179)**

### **1. "Las otras personas se hablan con los ojos"**

Nos recuerda Uta Frith que sin estados mentales, el lenguaje de los ojos no existiría. Ese lenguaje de los ojos o "mirada mental" está íntimamente vinculado con nuestra competencia social y con la posibilidad de compartir dichos estados mentales. En diferentes situaciones de interacción y de manera más o menos conciente, el intercambio de miradas supone una forma de intercambio social, al servicio del contacto afectivo, la comunicación y la intersubjetividad. Buenos o malos lectores de las acciones o las interacciones de los demás, somos en fin, "compulsivos" lectores. Acciones, gestos, caras, miradas, diálogos; son vías regias para atribuir y descifrar la intencionalidad que a ellos subyace. Hans Asperger (1952) en su *Heilpädagogik* subraya la relevancia de la mirada en la expresión humana.

Hay otros dos fenómenos especialmente ricos en expresión anímica: la mirada, que solo en el hombre ofrece sus tan complejas posibilidades, y el lenguaje, exclusivo éste del ser humano. Es imposible describir con palabras científicamente exactas todo lo que 'dice' la mirada de una persona. Podemos indicar algo acerca de la variable posición del globo ocular, del ensanchamiento de la abertura de los párpados y de la dilatación de la pupila, y sobre todo de la irrigación de la conjuntiva, o de la turgencia de las inmediaciones del ojo. Mas, con todo ello, no queda descrita en manera alguna la riqueza de posibilidades de expresión que puede entrañar la mirada humana. En este respecto, pueden informarnos mejor los poetas que los científicos. Describen aquéllos la 'cálida mirada del amor', la 'fría mirada del odio', la 'oblicua mirada de la envidia', la 'punzante mirada de la hostilidad' mucho mejor que los fisiólogos. La familiaridad y autenticidad del contacto y de la relación con las personas y las cosas, se expresa también esencialmente en la mirada. En lo que llamamos 'expresión individual', la mirada desempeña papel primordialísimo. De ahí que no en vano se denomine al ojo 'espejo del alma'. Piénsese solamente con qué intensidad pueden mirar precisamente los niños muy pequeños, y con qué apasionado interés buscan la mirada de las demás personas. (p. 41)

*"Las otras personas se hablan con los ojos"* comenta un adulto con autismo citado por Hobson, extrañado ante el fenómeno y lo suficientemente agudo para notar esa capacidad que para él era tan misteriosa (Frith, 1989).

También resulta sugerente un testimonio aportado por Michael Rutter sobre el lamento de un adolescente con autismo: "...no podía leer la mente. Las demás personas parecían tener un sentido especial que les permitiría leer los pensamientos de los otros y anticipar sus sentimientos y respuestas; él sabía que esto ocurría porque los otros se las arreglaban para evitar molestar a la gente, mientras que él siempre metía la pata. Sólo se daba cuenta de que decía o hacía algo mal, cuando la otra persona se enfadaba o se molestaba."

Ante esta situación cabe preguntarse: ¿Qué ocurre que algunas personas son más expertas que otras para realizar estas lecturas? ¿Qué sucede que otras son apenas novatas o no aciertan en la lectura o son "analfabetas" o "ciegas" a esos particulares "grafismos", "garabatos" y "dibujos" mentales?

La "Teoría de la Mente", tal como la llamaron Premack y Woodruff (1978) ha sido en los últimos años objeto de diversas investigaciones en el campo de la psicología, tanto en el desarrollo normal como en los trastornos del desarrollo (Ver Valdez, 2001a). Consideramos que estas investigaciones resultan clave para la comprensión y posterior elaboración de estrategias de intervención clínica y educativa en personas con Síndrome de Asperger.

### **2. Relaciones interpersonales, lectura mental e inteligencia social**

Es el "ojo interior" del que nos habla Humphrey (1986), la "mirada mental" que nos abre las posibilidades de desvelar la opacidad de la conducta de los otros, "leer" sus mentes, organizar

el caos en el que nos sumiría la "ceguera mental" (Baron Cohen, 1995). Nos permite dar alguna interpretación a las conductas de las personas y realizar predicciones acerca de sus cursos de acción. Comprender que poseen deseos, creencias, intenciones, un mundo de emociones y experiencias diversas.

En la actualidad son muy numerosos los trabajos acerca del desarrollo de habilidades mentalistas y los déficits que supone su trastorno y que se refieren a una capacidad humana relativa a la inteligencia social, interpersonal o emocional (Baron Cohen, 2000) o al concepto de inteligencia maquiavélica (Whiten y Byrne, 1997). A este respecto, puntualizaba Hans Asperger (1952: 31):

"En realidad, aun en el caso de que se quiera analizar únicamente la inteligencia, se encontrarán 'en juego' al mismo tiempo los demás elementos de la personalidad. De modo que el resultado no será sólo la medida de la inteligencia en sí. Reflejará también el modo individual de trabajar y sus perturbaciones, el tipo de contacto personal, el vigor de la espontaneidad, el talante, la facilidad de mecanización... en fin, la originalidad del sujeto. No se terminaría tan pronto si se quisieran enumerar todos los factores de la personalidad que intervienen en las actividades de la inteligencia, ya que se llegarían a establecer casi tantas posibilidades como individuos."

Veía Asperger, sin enunciarlo explícitamente en ese momento, esta otra forma de inteligencia vinculada con las capacidades mentalistas –*el tipo de contacto personal, el vigor de la espontaneidad, el talante*–, que bien podría relacionarse con lo que Bruner llamó "modalidad narrativa de pensamiento". La conceptualización de esta forma de inteligencia interpersonal es fundamental para comprender las características diagnósticas de las personas con Síndrome de Asperger.

Cuando decimos que el nivel de inteligencia impersonal, "paradigmática" o "lógico-matemática" es normal (o incluso superior) pero se encuentran alteraciones en la inteligencia social o interpersonal, nos estamos refiriendo a esta gama de capacidades más o menos sutiles que supone el convertirse en un hábil mentalista. Rivière, Sarriá y Núñez (1994) lo expresan con meridiana claridad: "Sí, podemos decir que el hombre es un 'animal mentalista'. ¿Y qué quiere decir eso?: sencillamente que para predecir, manipular y explicar su propia conducta y la de los demás se sirve de *conceptos mentales*, tales como los de 'creencia', 'deseo', 'pensamiento', 'percepción', 'recuerdo', etc. La atribución a otros y la autoatribución de los referentes de estos conceptos, no sólo proporcionan al hombre instrumentos muy poderosos de competición y engaño, sino también herramientas que definen de una manera decisiva formas específicas de cooperación"

Muchas de las alteraciones halladas en el Síndrome de Asperger están vinculadas con los fallos en competencias mentalistas, entre las que podríamos mencionar:

- ✓ Dificultades para relacionarse con iguales.
- ✓ Falta de sensibilidad a las señales sociales.
- ✓ Alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal.
- ✓ Falta de reciprocidad emocional.
- ✓ Dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente "dobles intenciones".
- ✓ Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido.
- ✓ Limitación importante en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación.
- ✓ Dificultades para saber "de qué conversar" con otras personas.
- ✓ Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.

Los fallos en estas competencias son relativamente independientes de la inteligencia impersonal o paradigmática en las personas con Síndrome de Asperger. Incluso, las personas con el cuadro, buscan resolver problemas de carácter interpersonal, que requieren estas competencias "cálidas" que citamos, mediante una vía –sobrecompensatoria– lógico-matemática. Por ejemplo, Marcelo, un joven de 20 años con Síndrome de Asperger, aprendió a mostrar consideración por las intervenciones del interlocutor manifestando la expresión "muy interesante", después de la pregunta u opinión del otro. Pero luego continúa con la línea argumental de sus largos monólogos haciendo caso omiso de la participación de la otra persona. Por cierto, es más adaptativo para la convivencia social la repetición de la muletilla "muy interesante", que enojarse cuando se es interrumpido o no prestar la más mínima atención a la contribución del interlocutor. Es evidente que este tipo de forma de ser limita de manera significativa los intercambios cooperativos con otras personas. Lo que Marcelo ha

aprendido –y para él supone un cambio importantísimo- es a no enojarse cuando lo interrumpen y a repetir la muletilla luego de cada intervención del interlocutor. Pero las que fallan son esas competencias más cálidas de la cognición que se ponen en juego en las interacciones de la vida cotidiana y sobre estos aspectos debería profundizar un programa de intervención ajustado a las necesidades de Marcelo.

Una de las cuestiones clave que se plantean en el debate acerca del desarrollo de las capacidades mentalistas es el lugar de lo “afectivo” y lo “cognitivo” en la ontogénesis de estas competencias. O dicho de otra forma, qué aspectos cognitivos más *fríos* y qué aspectos cognitivos más *cálidos* se ponen en juego a la hora de construir una mente capaz de atribuir intencionalidad a otras mentes y a la propia. Encontramos que este planteamiento está presente en el modelo vigotskiano y puede iluminar, en nuestro caso, la consideración de la constitución de la teoría de la mente como un *proceso psicológico superior rudimentario* (al decir de Vigotsky) desde el momento en que un componente fundamental aparece también en escena en este espacio de implicación intersubjetiva: el vínculo afectivo. Probablemente sean los desarrollos neovigotskianos los que en mayor medida den cuenta de estos aspectos ya que aunque el propio Vigotsky estaba interesado en la afectividad y en las emociones, sin embargo no llega a establecer de manera explícita la importancia de las relaciones vinculares y la afectividad en el contexto de la zona de desarrollo próximo.

En el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje* Vigotsky alerta sobre este tema: “La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la de la conexión entre *el intelecto* y *el afecto*. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología.” Prosigue planteando que separar el pensamiento del afecto obtura las posibilidades de indagar acerca de cómo el afecto influye en el pensamiento y cómo influye el pensamiento en el plano afectivo. “El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva.” (1934/1993: 342)

Para Valsiner (2005) la *intersubjetividad es un campo afectivo* en el que se lleva a cabo la comunicación interpersonal y donde los signos son creados, usados, abstraídos y generalizados.

Consideramos a la *actividad mentalista* como un proceso (o conjunto de procesos) siempre abierto, siempre en desarrollo, siempre con posibilidades de reinterpretar (redescribir) en niveles de mayor complejidad su comprensión del mundo mental y social. Por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de comprender sutilezas sociales, ironías o metáforas es posible que logre niveles de progresiva agudeza -¿habrá una “*edad de la sabiduría*” mentalista, como plantean Happé *et al.*, (1998)?- mostrando en todo caso el *carácter contingente* de su desarrollo, consistente con el modelo vigotskiano. Por otra parte, coherente con esta contingencia, no se dibuja en el horizonte de la ontogénesis un punto de llegada o una teleología particular para el desarrollo de las competencias mentalistas sino que el desarrollo puede seguir diferentes vías según las (contingentes) interacciones con los artefactos de la cultura. En el caso del Síndrome de Asperger la constitución de esta capacidad seguiría una vía particular y diferente. En este sentido, según Frith y Happé (1999) no se ha reportado ningún caso de niños con Síndrome de Asperger que pasaran correctamente las pruebas clásicas de falsa creencia a la edad de cuatro o cinco años. Ellos resuelven de manera correcta las pruebas en la adolescencia, lo que indicaría un déficit menos severo en los mecanismos neurocognitivos a la vez que un nivel de retraso en la adquisición de competencias mentalistas. Las personas con Síndrome de Asperger –según las autoras- parecen llegar a una teoría explícita acerca de otras mentes a través de un proceso de aprendizaje más lento y meticuloso, justo en el momento en que parecen llegar a la autoconciencia mediante una larga y tortuosa ruta. Nos preguntamos entonces qué caminos siguen los sujetos con Síndrome de Asperger para “aprender” las capacidades mentalistas y de qué manera ese particular tipo de aprendizaje influye en el “uso” que le dan a la teoría de la mente en sus interacciones de la vida cotidiana, tanto en lo que hace a interpretación mentalista en particular como en situaciones donde deben ponerse en juego competencias pragmáticas vinculadas con la teoría de la mente (por ej. en conversaciones). Es evidente que la indagación sobre estos aspectos habrá de brindarnos herramientas mucho más eficaces a la hora de intervenir.

### 3. La teoría de la mente y la memoria autobiográfica

Como "animal narrador de historias" el hombre comparte escenarios socioculturales con otros narradores: intercambiando historias, haciéndose partícipe de ellas, apropiándose de historias ajenas, inventándose historias posibles. No hablamos sólo de la construcción de mundos ficcionales -que también es propia del hombre- sino de la construcción de mundos reales, contextos compartidos, entretreídos en las experiencias interpersonales cotidianas. Vidas reales.

La comprensión de la mente -propia y ajena- es una adquisición fundamental en la ontogénesis. Comprender la mente propia y ajena es de vital importancia para la comprensión del mundo social, pero no es menos cierto que la comprensión de lo mental supone también la comprensión del propio mundo afectivo y emocional y la posibilidad de "textualizar" dicha experiencia construyendo una narración relativamente coherente sobre el propio self. (Bruner y Weisser, 1991; Guidano, 1987)

Recientes investigaciones en psicología evolutiva coinciden en vincular la ontogénesis de la *memoria episódica* con el desarrollo de la *teoría de la mente* en los niños (Perner, 2000). Esa estrecha relación estaría en la base de la capacidad humana de construir memoria autobiográfica, es decir, memoria episódica personal. (Solcoff, 2001a, 2001b, 2002).

La indagación de este nexo adquiere una relevancia particular ya que no ha sido uno de los tópicos más estudiados el de la relación entre habilidades mentalistas y memoria autobiográfica y será un punto clave para la comprensión de algunas características de los sujetos con Síndrome de Asperger. Perner (2000) encuentra en las características propias de la memoria autobiográfica las claves que explican su relación con las competencias mentalistas: la memoria autobiográfica es consciente, autorreferencial y basada en la experiencia directa de la primera persona.

Los procesos psicológicos que se ponen en juego en el recuerdo episódico requieren del desarrollo de competencias representacionales sobre estados mentales. Este es un logro evolutivo cuya adquisición depende de la teoría de la mente. En tal sentido, la exploración de ese nexo resulta fundamental para avanzar en la comprensión del mundo subjetivo de las personas con Síndrome de Asperger.

El desarrollo de la memoria personal otorga coherencia y continuidad al devenir de la propia experiencia del mundo. Si esa función articuladora de la memoria biográfica no se constituye, la organización subjetiva puede verse afectada de diversas formas. Sujeto a la irrupción de experiencias, emociones e impresiones desprovistas de significado, intencionalidad humana y secuencialidad, el mundo interno puede convertirse en un torrente incontrolable de experiencias caóticas. Las competencias mentalistas y la integración de experiencias en el recuerdo reconstructivo proporcionan una regulación narrativa a esa experiencia indiscriminada.

Si, como parecen sugerir los hallazgos en esta línea, las adquisiciones evolutivas relativas a la memoria autobiográfica van de la mano del desarrollo de competencias mentalistas, los déficits en teoría de la mente afectan la formación de memoria episódica personal. La capacidad metarepresentacional de formar memoria episódica, señala Perner (2000), se vincula estrechamente con la formación de los conceptos de *self*, de tiempo, y de eventos pasados. Para construir memoria autobiográfica, no es suficiente la representación de la imagen o el relato del episodio experimentado.

En sus trabajos Ángel Rivière ha subrayado las dificultades de las personas con Síndrome de Asperger para organizar y percibir de modo coherente secuencias temporales de sucesos. Estas dificultades se encuentran relacionadas con las alteraciones del sentido de la actividad, en donde se destaca "la falta de proyección de la acción propia hacia metas encajadas en jerarquías de motivos" (Rivière, 1996; 1997). Problemas como el empleo del tiempo libre, la falta de ocupaciones funcionales o el apego excesivo a intereses restringidos constituyen manifestaciones de esta dificultad para "dar sentido". La experiencia subjetiva puede tornarse así en un discurrir sin finalidad, cuyo significado no es capaz de desplegarse. Tal como sostiene Karina Solcoff (2001) esta cuestión cobra una importancia fundamental para comprender por qué la memoria autobiográfica no puede entenderse sólo en referencia a la dimensión pasada de los eventos, sino también a la dimensión futura -imaginada, esperada, anticipada- de los eventos.

Marcos, un joven de 25 años con Síndrome de Asperger, plantea con mucha angustia su visión del futuro. Para él cada día se transforma en una pequeña pesadilla y dice que su único objetivo al comenzar la jornada de estudio es que ésta termine. Su experiencia es ciertamente

dolorosa y le provoca episodios de depresión. Últimamente lo que lo atormenta es pensar que va a finalizar la universidad. Está en el último año y se niega a la posibilidad de proyectar qué hará después. Sencillamente, dice no querer finalizar. Mirar más allá de la inmediatez es para Marcos un tormento. Si pensamos en el concepto que mencionábamos como "sentido de la actividad", en este caso, la actividad universitaria empieza y termina en sí misma. No tiene un sentido de futuro en ningún proyecto posible para Marcos. La carrera la ha hecho para terminarla. Pero el fin de la misma lo deja frente a un vacío que le quita sentido a su propia existencia en el mundo. Marcos es un joven brillante en el área académica. Tiene conciencia de sus limitaciones sociales y de sus problemas para afrontar el futuro y puede verbalizarlo. Sería feliz en un permanente y parmenídeo presente. Cuando se le pregunta cómo se imagina dentro de diez años (Valdez, 2005a) responde: *"No me imagino. Me resulta absolutamente imposible. Imposible imaginar algo hasta que no pase. No me veo. Me veo a lo sumo tres días después. Ni siquiera me veo cuando termine la facultad. Me da miedo me da miedo porque sé que voy a tener responsabilidades mucho más fuertes de las que tengo ahora. No sé si las voy a poder manejar. Es mucha incertidumbre. Mucha inseguridad."*

Tal como sostiene Rivière (1997), es el sentido el que otorga una dimensión de *futuro* a nuestras acciones, representaciones y experiencias, que quedan así dotadas de intencionalidad y continuidad. Según como imaginemos el futuro cobran un sentido las acciones presentes. Es a partir del futuro que imaginamos que se nos hace posible construir un presente en base a metas que posibilitan y a la vez restringen las acciones futuras (Valsiner, 1997).

Los déficits en competencias mentalistas alteran la manera de contar la propia vida en los sujetos con Síndrome de Asperger. Y las dificultades para contar la propia vida están vinculadas con la problemática de articulación en una trama narrativa de la propia experiencia subjetiva. Excede la longitud de este escrito profundizar en el tema por lo que sólo apuntamos que resulta sumamente importante la visión de sí mismos y la manera de contar su vida que presentan las personas con Síndrome de Asperger en los textos autobiográficos que han sido publicados, ya que nos ayudan a comprender mejor su forma de funcionamiento (Valdez, 2005a).

#### **4. Perspectivas futuras para la intervención clínica y educativa**

Creemos que las líneas de investigación que se enmarcan en aspectos comentados más arriba contribuirán a generar herramientas cada vez más ajustadas para el diagnóstico diferencial del Síndrome de Asperger y estrategias de intervención clínica y educativa que puedan adecuarse a las necesidades de nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos en el contexto escolar/académico, familiar y social, con vistas a mejorar la calidad de vida de las personas con Síndrome de Asperger y sus familias. (Para una versión más detallada ver Valdez, 2005b)

En este sentido la intervención debería tener en cuenta:

##### **- La vida en la escuela:**

Como planteábamos en otro lugar (Valdez, 2001a) será necesario un trabajo conjunto entre familia, escuela, y los distintos profesionales que trabajen con el niño. Los primeros años escolares requieren de un "profesor integrador" (o mediador, o el nombre que se le asigne en cada institución) que tendrá la función de brindar un sistema de ayudas concretas, explícitas y específicas, (asumiendo que son tan importantes las actividades académicas como las actividades en los recreos):

- en relación con la comunicación, la tarea y los contenidos curriculares,
- en relación con la interacción con los pares,
- en relación con la interacción con el/los profesor/es.

En esa dirección consideramos que es necesario abrir la discusión respecto de las *negociaciones, adaptaciones y ajustes* entre maestros y alumnos, ya que las llamadas "adaptaciones curriculares" en ocasiones obturan los interrogantes y la reflexión acerca de las estrategias pedagógicas adecuadas. Traducimos: las adaptaciones curriculares pueden ser *necesarias*, pero nunca *suficientes*. Con frecuencia son las **adaptaciones comunicativas** las que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque en ocasiones no sean éstas objeto privilegiado de análisis, revisión y discusión entre los docentes. Las investigaciones actuales sobre Sistemas Alternativos/ Aumentativos de Comunicación (SAAC) pueden ser una

valiosísima herramienta para repensar contextos de enseñanza, estrategias pedagógicas y pautas de intervención psicoeducativa (Valdez, 2004).

### **- Estrategias de intervención en relaciones sociales.**

Aunque, tal como citamos más arriba, las dificultades para las relaciones interpersonales y sociales son características del cuadro, podemos encontrar personas con Síndrome de Asperger con mayor o menor nivel de competencias sociales, dependiendo de:

- ✓ factores personales –hay personas más tímidas o inhibidas y otras más expansivas y demostrativas-;
- ✓ de la intervención terapéutica y educativa previa –hay personas que han realizado importantes progresos en el área gracias a una labor terapéutica y educativa sistemática, sostenida y ajustada a sus necesidades.

Por otra parte, aunque todas las personas con Síndrome de Asperger presentan alteraciones en el área social, algunos sujetos muestran una mayor motivación por las relaciones sociales que otros, lo que favorece el aprendizaje de habilidades sociales.

La intervención clínica y educativa con recreación de situaciones sociales (registro escrito de situaciones, roll-playing, videos, reconstrucción de escenas conflictivas) constituye una estrategia ya clásica en el contexto de la enseñanza de habilidades sociales. Según el nivel de competencias de cada sujeto se trata de trabajar sobre cuestiones que van desde la posibilidad de participar activamente en eventos sociales como una fiesta de cumpleaños o un campamento con los compañeros del curso hasta la capacidad de producir intervenciones asertivas en los intercambios conversacionales.

Todo este tipo de actividades debe subrayar también el aprendizaje de habilidades conversacionales (ej.: contacto visual, tipo de preguntas, duración de la intervención, toma de turnos, comentarios sobre uno mismo y sobre el interlocutor) en situaciones de terapia y en contextos funcionales (ensayos simulados y aplicación en contexto: ir de compras, hablar con un compañero, dialogar con un vecino, etc.)

Un componente fundamental en el aprendizaje de habilidades sociales es la *asertividad* (contacto visual, regulación de volumen de voz, regulación de comunicación gestual, comprensión de lo que el interlocutor dice, expresión adecuada de desacuerdo o de acuerdo, expresión de sentimientos personales, etc.). Diseñar y llevar a cabo este tipo de programas, de manera adaptada a las posibilidades de cada sujeto, favorecerá la calidad de sus interacciones y le brindará cada vez mayor nivel de seguridad y confianza en sí mismo y en sus capacidades de comunicarse y vincularse.

Puede trabajarse con representaciones de situaciones socioculturalmente definidas en las que hay varios personajes y una situación determinada. Por ejemplo, un recreo escolar, el cumpleaños de un familiar, salir al cine, ir al restaurante. En dicha situación se definen las características del contexto que se trate y las participaciones de los distintos actores. (Podemos atender a los elementos de la péntada de Burke: *acción, agente, escenario, meta, instrumento*; Bruner agrega otro elemento crucial: el *problema*, que implica un desequilibrio entre cualquiera de los cinco elementos citados.)

Uno de los actores puede ser el niño o el joven con el que se está trabajando. Dentro de la variedad de propuestas y programas, se destaca el aporte de Carol Gray, quien recurre a los soportes visuales para la enseñanza de conductas sociales apropiadas e intercambios comunicativos en situaciones sociales específicas. (Por ejemplo las “Conversaciones dibujadas” o las “historias sociales”)

Las claves visuales, dibujos, viñetas, colores obran a modo de soporte para facilitar la comunicación, los intercambios conversacionales y la comprensión a las personas con Síndrome de Asperger. Además, en la dirección de lo señalado más arriba, favorecen la flexibilidad y la anticipación y permiten realizar predicciones más adecuadas.

Los videos son un recurso con muchísimo potencial en el trabajo con niños y jóvenes con Síndrome de Asperger. Varias son sus formas de utilización en el trabajo sobre relaciones interpersonales, competencias mentalistas y habilidades sociales. Una de ellas es la filmación de pequeñas dramatizaciones protagonizadas en algunas ocasiones por los mismos chicos,

por ejemplo escenificando una situación de interacción en una reunión social o realizando una compra en un negocio o planteándole algo a un profesor. Filmar esas situaciones para después verlas y analizarlas, sea en grupos, sea con su profesor o terapeuta, ofrece una situación privilegiada de aprendizaje.

Para ello es importante definir un contexto específico (por ejemplo la clase de historia), una situación conflictiva (por ejemplo no atreverse a hacerle preguntas al profesor), personajes (el propio sujeto y alguien que actúe como profesor) y reflexionar sobre algunas cuestiones antes de prepararse para filmar (por ejemplo: cuándo ocurre eso, cómo ocurre, cómo son los personajes, qué podría ocurrir en una escena de ese tipo, etc.). Pueden hacerse varias escenas alternativas, cambiando también los personajes (por ejemplo el joven haciendo el papel de profesor).

### **-Competencias narrativas y Teoría de la Mente**

El trabajo con identificación y expresión de emociones es de fundamental importancia. Contamos con varios programas conocidos que favorecen el reconocimiento de la expresión facial en fotografías (emociones básicas), el reconocimiento de emociones en dibujos esquemáticos, la identificación de emociones basadas en diversas situaciones de la vida real, la identificación de emociones basadas en deseos y las basadas en creencias

Tal como lo indica la experiencia actual en el campo de los trastornos generalizados del desarrollo, todas las intervenciones deben procurar ser *funcionales* a las necesidades de cada niño o joven y tener *un fuerte vínculo con el contexto de vida real* de la familia.

Contamos con distintos juegos y actividades para realizar con la computadora. No debemos desaprovechar el interés y la motivación que muestran algunos de los chicos por la informática.

Una de las limitaciones que presentan algunos de los materiales es que se corre el riesgo de que los niños o jóvenes aprendan los diferentes niveles y sean capaces de resolver las actividades pero no puedan luego transferir estos logros a situaciones de la vida cotidiana. Este problema, en muchos casos, es inherente a la propia forma de aprender, a las dificultades en la flexibilidad y a las limitaciones para la generalización que presentan los niños con espectro autista. Sin embargo consideramos que tales materiales pueden resultar complementarios a distintas actividades funcionales que se desarrollen en contextos naturales. En otras palabras, no se trataría sólo de “pasar con éxito las lecciones” sino de “traducir” cada actividad posteriormente a situaciones concretas en contextos concretos de la vida cotidiana.

Para finalizar, cabe consignar que este texto es sólo un breve apunte de un conjunto de temas a tener especialmente en cuenta en la clínica y en la educación de personas con Síndrome de Asperger. La teoría de la Mente, la memoria autobiográfica, la construcción de proyectos personales con sentido para cada sujeto, las competencias comunicativas sutiles, la relevancia, la comprensión de ironías, metáforas, doble sentido, “metidas de pata”, el desarrollo de habilidades sociales, el desarrollo de competencias narrativas, la articulación narrativa de la propia experiencia subjetiva, las habilidades conversacionales y pragmáticas, entre otros aspectos, deberían ocupar las primeras páginas de nuestra agenda de investigación y estudio, si pretendemos construir herramientas cada vez más agudas y creativas para comprender en profundidad el mundo de la persona con Síndrome de Asperger y ser capaces de mejorar nuestros dispositivos clínicos y educativos.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Asperger, H. (1952) *Heilpädagogik*. Berlin: Springer. (Versión en español: *Pedagogía Curativa. Introducción a la Psicopatología infantil para uso de médicos, maestros, psicólogos, jueces y asistentes sociales*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, 1966)
- Baron Cohen, S. (1995) *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Baron Cohen, S. (2000) Theory of mind and autism. A fifteen year review. En: S. Baron Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (ed) *Understanding other minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience. Second Edition*. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. y Weisser, S. (1991/1995) “La invención del yo: la autobiografía y sus formas”. En Olson, D. & Torrance, N. (Comp.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995. 177 – 202 (orig. ingles: Cambridge University Press, 1991)

- Frith, U. & Happé, F. (1999) Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? *Mind & Language*, Vol 14 N°1.
- Guidano, V. (1987) *Complexity of the self. A developmental approach to Psychopathology and Therapy*. New York, Guilford Press
- Humphrey, N. (1986) *The Inner Eye*. Faber and Faber. (Trad. cast. Madrid: Alianza, 1993)
- Happé, F., Winner, E. & Brownell, H. (1998) The getting of wisdom: theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 34, 358-362.
- Perner, J. (2000) Memory and theory of mind. En E. Tulving y F. Craik (Eds.) *The Oxford handbook of memory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rivière, A. (1997) Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Perspectivas actuales*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, A. (1996) L'autisme. En Gine i Gine, C. (Ed.) *Trastorns del desenvolupament I necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rivière, A., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En: M. J. Rodrigo, *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Alianza.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a "theory of mind"? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 4. 512-526.
- Solcoff, K. (2001a). Memoria Autobiográfica y Espectro Autista. En D. Valdez (comp.) *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Solcoff, K. (2001b) ¿Fenomenología experimental de la memoria? La memoria autobiográfica entre el contexto y el significado. *Estudios de Psicología*, 22, 3, 319-344
- Solcoff, K. (2002) La edad de la memoria. El recuerdo biográfico y la representación de estados mentales autorreferenciales. *Propuesta Educativa*, 25, 31-34.
- Valdez, D. (2001a) El Síndrome de Asperger. Consideraciones generales. En D. Valdez. *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Valdez, D. (2001b) Teoría de la Mente y Espectro Autista. En D. Valdez. *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Valdez, D. (2004) Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En N. Elichiry (Comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Valdez, D. (2005a) *Evaluación de indicadores sutiles de inferencia mentalista y competencias comunicativas sutiles en personas con Síndrome de Asperger*. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral. Inédita.
- Valdez, D. (2005b) Estrategias de intervención psicoeducativa en personas con Síndrome de Asperger. En: *Evaluar e intervenir en autismo*. Madrid: Aprendizaje-Antonio Machado.
- Valsiner, J. (1997) *Culture and the development of children's action*. New York: Wiley
- Valsiner, J. (2005) Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext. En: J. Asendorpf & H. Rauh (Eds), *Enzyklopädie der Psychologie*. Vol. 3. *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* Göttingen: Hogrefe.
- Vygotsky, L. (1934/1993) *Pensamiento y Lenguaje: Obras Escogidas II*, Madrid: Visor.
- Whiten, A. & Byrne, R. (1997) Machiavellian Intelligence II. Extensions and evaluations. Cambridge: Cambridge University Press.