

¿POR QUÉ NO MIENTEN LOS AUTISTAS? SOBRE LO DESADAPTADO DE LA INGENUIDAD

Angel Rivière

María Sotillo

Facultad de Psicología UNED. Madrid

LA MENTIRA Y SUS COMPONENTES.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española presenta 5 acepciones para el verbo mentir: 1 'decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe, cree o piensa'; 2 'inducir a error'; 3 'fingir, aparentar'; 4 'falsificar una cosa' y 5 'faltar a lo prometido, quebrantar un pacto'.

La conducta de 'la mentira' es la manifestación lingüística de otra conducta que es el engaño. Al hablar de mentira, como de engaño, hay analizar una serie de componentes imprescindibles:

a) La existencia de al menos dos sujetos (el que engaña y el engañado) y un objetivo común por el que compiten; b) El sujeto que engaña tiene que tener la intención de engañar a su víctima en relación al objetivo común (contenido del engaño); c) Quien engaña debe usar una estrategia manipulativa relativa al contenido del engaño, por la cual da información falsa (u oculta información verdadera) al competidor, para crear en él una creencia falsa sobre el contenido; d) Se debe dar una consecuencia: que quien engaña consiga que el otro tenga una creencia falsa y que, además, consiga el objetivo disputado.

La diferencia entre la mentira y el engaño es que quien miente, usa estrategias manipulativas de tipo lingüístico, la mentira es más compleja que el engaño.

El segundo componente de la mentira (intención engañosa) es el que hace que la conducta sea punible, que merezca castigo (aunque finalmente falte el componente de la consecuencia). De la misma manera, si hay una consecuencia engañosa, pero el individuo no ha tenido intención de engañar, no se puede hablar de auténtico engaño, puesto que ha sido otra circunstancia, y no la intención, lo que ha provocado la consecuencia. La presencia del paso dos, la intención, tiene importantes implicaciones jurídicas (para eximir al autor del acto no intencionado cuando el otro sufre la consecuencia, o para penalizar la intención aunque no haya habido consecuencia).

El tercer componente de las conductas de engaño y de mentira es un componente de tipo mentalista, que implica que quien miente (o engaña) maneja representaciones sobre las representaciones del sujeto que resulta engañado.

Pero lo que da al engaño su carácter genuinamente 'malévolo' es el cuarto componente, es decir, que tenga una consecuencia: si quien miente no consigue lo que persigue o el engañado detecta el ardid, todo se viene abajo (nada más ridículo que un mentiroso burlado o descubierto).

La mentira incorpora el lenguaje verbal en el tercero de los componentes que hemos analizado, que es, precisamente, aquél en el que se manipulan las creencias del contrincente. En este caso se usa un acto de habla en el que se predica algo que el emisor con-

sidera falso (o inexacto) con el propósito de que su interlocutor lo tome por verdadero. En la mentira se está violando la máxima de veracidad (Grice, 1957), que se enuncia 'sé veraz', según la cual es esperable y deseable que los enunciados sean verídicos (no en el sentido lógico -que lo que predicado sea necesariamente verdad-, sino en el sentido pragmático -que lo predicado sea lo que el emisor considera verdadero-). La conducta de mentir, como la de engañar, tiene que ser suficientemente infrecuente como para que el receptor no deje de suponer el principio de veracidad (recordemos el cuento de Pedro y el lobo), porque la interacción comunicativa se basa en la confianza del receptor sobre la veracidad del contenido informacional del emisor (Wells, 1981). La mentira cumple su función de eficacia comunicativa porque en ella se incumple excepcionalmente la máxima de veracidad.

En este sentido tenemos que considerar dos aspectos: por una parte, la propiedad de verdad se puede aplicar a enunciados de tipo declarativo, pero no a enunciados de tipo imperativo (como es sobradamente conocido, en el lenguaje de los niños con autismo son infrecuentes las producciones declarativas); por otra parte, la veracidad, al evaluar la correspondencia entre un predicado y el mundo a que remite ese predicado, hace necesario que se den enunciados de tipo predicativo y no meramente ostensivos.

La propiedad de veracidad de un enunciado sólo se puede dar cuando es posible que dicho enunciado no sea veraz y un sujeto elige intencionalmente falta de veracidad de su enunciado.

LAS MENTIRAS DE LOS NIÑOS CON AUTISMO

Las conductas de engaño y mentira son muy infrecuentes en niños autistas (Rutter, 1978). Algunos trabajos experimentales encuentran manifestaciones de la 'ingenuidad' de los niños con autismo en relación al engaño. Así, Sodian y Frith (1990) analizan tres grupos de sujetos: autistas, niños con síndrome de Down y normales, y los evalúan en varias tareas de engaño y sabotaje (o de evitación). La condición de engaño implica manipulación de estados mentales, y la condición de sabotaje no implica manipular estados mentales sino hacer una evitación de tipo físico. Los resultados muestran que los niños con desarrollo normal y los niños con síndrome de Down obtienen mejores resultados en las tareas de sabotaje, mientras que los niños autistas no presentan diferencias entre ambas tareas, y obtienen en las tareas de engaño resultados parecidos a los niños normales de 3 años (este resultado también fue obtenido por Russell, Sharpe y Mauthner -1991-).

Parece entonces que los niños con autismo no engañan ni mienten. Pero los niños autistas no eligen ser veraces, sino que son obligatoriamente veraces: la ausencia de falsedad de sus enunciados no es intencional, lo que hace que no se pueda catalogar su conducta como moralmente buena (ni mala, puesto que no hay intención), sino que su 'veracidad compulsiva' debe ser entendida, más bien, como ingenuidad o inocencia.

La conducta de mentira conlleva una serie de aspectos, cuyo análisis nos puede informar de los problemas que con ella tienen los niños autistas: se da en situación de interacción, aparece en conductas declarativas, en enunciados predicativos, implica diferenciar la representación y el mundo, también implica diferenciar la representación propia y la ajena, y es una conducta expresada simbólicamente mediante un código lingüístico.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que niños y adultos autistas tienen problemas con distintos aspectos del lenguaje, por ejemplo tienen dificultades para establecer reciprocidad (Curcio, 1978; Rutter, 1978); para usar el índice con función protodeclarativa (Baron-Cohen, 1989c; Carr y Kemp, 1989); para dar información relevante (Leslie y Happé, 1989); para manejar turnos conversacionales (Fay y Schuler, 1980); para hacer bromas (St.James y Tager-Flusberg, en prensa); para usar la ironía (Happé, 1991); para engañar (Sodian y Frith, 1991); para usar metáforas (Happé, 1993); para hablar de la experiencia propia (Hurlburt, Happé y Frith, 1994); para entender y usar el lenguaje de estados mentales (Tager-Flusberg, 1992).

Por otra parte, hay que considerar que en la manifestación lingüística del engaño aparecen factores para-lingüísticos, como el tono de voz o la entonación, cuyo control es un importante factor para la efectividad de la mentira (Zuckerman y Driver, 1985). Los factores para-lingüísticos junto con el análisis de la expresión facial (Zuckerman y otros, 1979) son una buena clave para detectar la mentira de otros. Pero los niños con autismo también tienen problemas con el manejo de habilidades para-lingüísticas y para analizar las expresiones faciales.

En la medida en los niños pueden ir manejando los diferentes aspectos involucrados en la mentira, pueden producir mentiras (como ocurre en el desarrollo normal, Stern, 1933; Strichartz y Burton, 1990). Así, en condiciones de buena evolución, con un CI cercano al normativo, y en una edad cronológica avanzada, algunos niños autistas pueden producir mentiras. Por ejemplo, V., un niño autista de nivel alto realiza la conducta de copiar sus deberes de una enciclopedia argumentando que seguro que su profesor no tiene ese libro, y sostiene que ha realizado él la tarea. Como vemos, V. atribuye un estado mental de ignorancia a su profesor y produce un enunciado contrario a los hechos del mundo. Hay que señalar que se trata de una mentira que no es muy compleja, y que se ha realizado en una situación de presión escolar en la que la mentira es muy adaptativa y el niño está muy motivado.

De todos los componentes del engaño y la mentira el que, a nuestro juicio, resulta más relevante en relación con el autismo es el tercero: la habilidad de las personas para inferir en los otros estados mentales (de creencia, de conocimiento, de deseo, etc). La habilidad para entender que los demás pueden tener estados mentales distintos de los propios, y que se contradicen con el estado real de los hechos (que es necesaria para manejar creencias falsas), junto con la capacidad de servirse de esta habilidad previa para crear ese estado mental en el otro y sacar beneficio de ello, daría una elaborada conducta de engaño que implica el manejo de una 'teoría de la mente' (Premack y Woodruff, 1978). Los resultados de los diferentes trabajos que evalúan 'teoría de la mente' en autistas ponen de manifiesto que tienen serias dificultades para resolver tareas que implican el manejo de habilidades de tipo mentalista (Baron-Cohen, 1989a y b, 1991; Frith, 1991; Rivière y Castellanos, 1981, entre otros) y, en general, no resuelven tareas como la de creencia falsa (Wimmer y Perner, 1983), conocida también como 'tarea de las canicas', que permite evaluar la posesión de una 'teoría de la mente'.

Además, a juicio de autores como Wimmer y Perner (1983), el tercer componente del engaño y la mentira, que parece implicar la posesión de una 'teoría de la mente', es decir, tener representaciones sobre las representaciones del otro, funcionaría como 'constrictor' sobre el engaño, de forma que, sin este componente, el engaño no sería de tipo intencional (o 'táctico', en términos de Whiten y Byrne, 1988).

Los engaños más complejos, los que implican intención engañosa y conciencia de engaño, como es la mentira y el engaño de tipo táctico, serían el producto de un proceso de adaptación social a las complejas estructuras sociales (Humphrey, 1976; Cosmides, 1989), en las cuales un individuo debe ser hábil para proteger sus propios intereses (detectando conductas engañosas) y poder obtener beneficios a costa de otros (mediante conductas de engaño y mentira). En los procesos de detección de engaño y mentira se pone en marcha la posibilidad de ser un sujeto con mente y con capacidad de atribuirle a los otros, en definitiva, de comportarse como un 'psicólogo natural' (Rivière, 1991).

La mentira manifiesta también su carácter adaptativo en su función de preservar el yo ante los otros. Las primeras mentiras de los niños están relacionadas con la culpa y con la evitación (Stern y Stern, 1909) y las mentiras adolescentes cumplen la función de presentar un sujeto exagerado (fanfarronerías y autopresentaciones). Preservar el yo llega a su límite en las mentiras más complejas y peligrosas, como son las automentiras de los adultos.

Los niños autistas tienen serias dificultades para construir su imagen del yo y para entender la forma en que es percibida por nosotros. Quizá por eso no son hábiles para usar la mentira como protección, ni son hábiles en detectar las mentiras de otros. Así, por ejemplo, R. (que es un niño autista que resuelve las tareas de 'teoría de la mente' de primer y 2º orden) no detecta la intención engañosa de un compañero que, sistemáticamente y con diferentes argucias, logra apoderarse de su dinero, aunque sí se da cuenta de que al final él se queda sin su dinero. Esta anécdota nos hace pensar que, aunque en situaciones experimentales algunos niños autistas puedan resolver adecuadamente tareas estáticas que involucran engaño, en la vida real, en la que se dan situaciones interactivas rápidas y variables, incluso autistas inteligentes son incapaces de detectar mentiras y protegerse del engaño. La ingenuidad de los niños con autismo les hace indefensos a situaciones sutiles y malévolas, como es el engaño.

Este aspecto es especialmente importante cuando los niños autistas entran en contacto con otras personas no ingenuas, como es en el contexto de integración escolar. En estas interacciones sociales se manejan el engaño, el abuso o la mentira, como moneda habitual. Un dato que se ha observado en la experiencia de integración es que los niños con autismo generan actitudes protectoras por parte de sus compañeros, debido a su ingenuidad. Pero este es sin duda un aspecto en que los profesores deben poner atención. Otro de los aspectos es si de debe enseñar a mentir a los niños autistas.

¿DEBEN MENTIR LOS AUTISTAS? ASPECTOS EDUCATIVOS Y MORALES

Parece que entre los principios de todo planteamiento educativo (familiar o escolar) que se precie, figura el objetivo de evitar que los niños digan mentiras, enseñar a los niños que no deben mentir porque se trata de una conducta punible y socialmente indeseable, por eso, durante décadas, en los ámbitos educativos escolares y familiares, se ha procurado educar para la veracidad, castigando, más o menos severamente, la producción de mentiras o engaños. En este sentido, con los niños autistas este objetivo educativo estaría cumplido desde el principio. Pero, por otra parte, parece que la detección de la mentira, como la detección del engaño, son estrategias adaptativas muy importantes y

es obvio que las personas mentimos y engañamos, y debemos aprender a hacerlo sin ser descubiertos, pero al tiempo debemos detectar los intentos malévolos de los demás. Desde este punto de vista, los niños con autismo serían sujetos 'socialmente desvalidos', sin una herramienta útil para desenvolverse en la difícil red de relaciones sociales. Aquí se plantea un problema de tipo ético: ¿debemos enseñar a los niños autistas una conducta que es adaptativa aunque sea punible, para ofrecer a los niños autistas herramientas al uso en el ámbito social? o, por el contrario ¿debemos dejar a los niños autistas en el mundo de la ingenuidad, éticamente intachables?, ¿debemos enseñar a los escasos niños autistas que mienten lo punitivo de su conducta?

Hay que tomar en consideración un aspecto importante, como es que no todos los individuos reaccionamos igual ante una persona ingenua: mientras que unos no intentarían engañar al ingenuo, otros harán de él el objeto de sus tretas.

Suponiendo que superamos la cuestión ética decidiendo que los niños autistas deberían contar con las herramientas sociales de sus iguales, también se plantea un problema educativo ¿cómo enseñar a los niños autistas la conducta espontánea de mentira? Los profesores de niños autistas tienen que plantearse un objetivo educativo contrario al de todos los educadores: no sólo no deben castigar las escasas conductas de tipo engañoso, simulador o mentiroso, sino que deben trabajar sobre estrategias que le permitan al autista desarrollar intenciones competitivas y evitadoras (de las conductas de los otros) que le lleven a producir conductas de engaño y mentira, y, contrariamente a todos los programas normativos de educación, fomentar y reforzar estas conductas en los alumnos con autismo. Pero, como sabemos, los niños deberían ser capaces de manejar inferencias mentalistas previamente. Diversas experiencias en las que se ha instruido a niños autistas en el manejo de inferencias mentalistas han tenido poco éxito y esto nos hace sospechar la dificultad de instaurar la conducta de engaño. Recordemos que la mentira tiene más exigencias que el engaño: es necesario que se dé en una producción de tipo declarativo y predicativa, algo que no es frecuente en el lenguaje de los niños autistas.

En el ámbito de este congreso, centrado en la respuesta educativa, nos parece que, aunque no es posible por ahora ofrecer a los profesores estrategias para seguir un camino de instrucción en engaño ni mentira, podemos reflexionar sobre la participación de habilidades mentalistas y pragmáticas en las conductas de mentira, y sobre la adecuación de situaciones de enseñanza en las que los niños autistas puedan obtener beneficios sociales de conductas engañosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BARON-COHEN, S. (1989a). "The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (2), 285-298.
- BARON-COHEN, S. (1989b). "Are autistic children 'behaviorist'? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 579-600.
- BARON-COHEN, S. (1989c). "Preceptual role-taking and protodeclarative pointing in autism". *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113-127.
- BARON-COHEN, S. (1991). "The theory of mind in autism: How specific is it?" *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 301-314.
- CARR, E.G. & KEMP, D.C. (1989). "Functional equivalence of autistic leading and communicative pointing: Analysis and treatment". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 561-578.

- COSMIDES, L. (1989). "The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task". *Cognition*, 31, 187-276.
- CURCIO, F. (1978). "Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children". *Journal of Autism Schizophrenia*, 8, 282-292.
- FAY, W. & SCHULER, A.L. (1980). *Emerging language in autistic children*. Baltimore: University Park Press.
- FRITH, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press
- GRICE, H.P. (1957). "Meaning". *Philosophical Review*, 67 (reimpreso en P.F. Strawson (Ed.) *Philosophical logic*. Oxford: Oxford University Press, 1971).
- HAPPÉ, F.G.E. (1991). *The autobiographical writings of three Asperger syndrome adults: Problems of interpretation and implication for theory*. En U. Frith (Ed.) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAPPÉ, F.G.E. (1993a). *Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory*. *Cognition*, 48, 101-119.
- HUMPHREY, N.K. (1976). *The social function of the intellect*. En P.P.G. Bateson & R.A. Hinde (Eds.) *Growing points in Ethology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HURLBURT, R.T.; HAPPÉ, F.; FRITH, U. (1994). "Sampling the form of inner experience in three adults with Asperger syndrome". *Psychological Medicine*, 24, 385-395.
- LESLIE, A.M. & HAPPÉ, F. (1989). "Autism and ostensive communication: The relevance of metarepresentation". *Development and Psychopathology*, 1, 205-212.
- PREMACK, D.G. & WOODRUFF, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences*, 515-526.
- RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza
- RIVIÈRE, A. Y CASTELLANOS, J.L. (1988). *Autismo y teoría de la mente*. Comunicación presentada en el IV Congreso Nacional de AETAPI. Cádiz (España).
- RUSSELL, J.; SHARPE, A. & MAUTHNER, N. (1991). "Deception in autistic children". *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 331-349.
- RUTTER, M. (1978). *Language disorder and infantile autism*. En M. Rutter & E. Schopler (Eds.) *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. Londres: Churchill.
- SODIAN, B. & FRITH, U. (1990, Agosto). *Can autistic children lie? Comunicación presentada en la Fourth European Conference of Developmental Psychology*. Stirling, U.K.
- SODIAN, B. & FRITH, U. (en prensa). *Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children*.
- ST. JAMES, P. & TAGER-FLUSBERG, H. (en prensa). *An observational study in autism and Down syndrome*.
- STERN, C. & STERN, W. (1909). *Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes*. Vol. 2 : Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. Leipzig: Barth (citado por Perner, 1991a).
- STERN, E. (1933). *Anormalidades mentales y educabilidad difícil de niños y jóvenes*. Barcelona: Labor.
- STRICHARTZ, A.F. & BURTON, R. (1990). "Lies and truth: A study of the development of the concept". *Child Development*, 61, 211-220.
- TAGER-FLUSBERG, H. (1992). "Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind". *Child Development*, 63, 161-172.
- WELLS, G. (1981). *Learning through interaction. The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITEN, A. & BYRNE, R.W. (1988a). "Tactical deception in primates". *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 2, 233-273.
- WIMMER H. & PERNER, J. (1983). "Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception". *Cognition*, 13, 103-128.
- ZUCKERMAN, M. & DRIVER, R.E. (1985). *Verbal and nonverbal correlates of deception*. A.W. Siegman & S. Feldstein (Eds.)
- Multichannel integrations of nonverbal behavior*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- ZUCKERMAN, M.; DEFRAK, R.S.; HALL, J.A.; LARRANCE, D.T. & ROSENTHAL, R. (1979). "Facial and vocal cues of deception and honesty". *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 378-396.