



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Lingüística

SEMINARIO DE GRADO  
'TÓPICOS EN ANÁLISIS DEL DISCURSO'  
**CONSTRUCCIÓN DEL PAISAJE DE LA  
CONCIENCIA EN NARRACIONES ORALES DE  
NIÑOS DE DISTINTOS MEDIOS  
SOCIOCULTURALES**

**PRODUCCIÓN DISCURSIVA Y TEORÍA DE LA MENTE**

**Informe final de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciada en  
Lengua y Literatura Hispánica, con mención en Lingüística**

Milena Araya Labarca

Profesor Patrocinante: Guillermo Soto Vergara

Santiago, Chile

2009

## Resumen

La presente investigación consiste en el análisis del *paisaje de la conciencia* presente en las narraciones de veinte niños, los que fueron divididos en dos grupos, separados según el medio sociocultural en que se insertan. De esa manera obtuvimos dos grupos: Grupo 1, correspondiente a 10 niños y niñas de clase alta de la ciudad de Temuco; y Grupo 2, conformado por 10 niños y niñas de comunidades rurales de la IX región, pertenecientes al pueblo mapuche.

En el marco teórico revisamos los siguientes temas: teoría de la mente, discurso narrativo, producción discursiva, expresiones de estados mentales y español mapuchizado. Como instrumento para elicitar las narraciones utilizamos *Frog Where Are You?*, de Mercer Mayer.

Basamos nuestra hipótesis en los resultados obtenidos por Aura Bocaz en su estudio titulado *Construcción del paisaje de la conciencia por niños de distintos estratos socioeconómicos* (1998). Dicho estudio mostró una significativa diferencia entre ambos grupos, a pesar de no haber retardo maduracional de por medio. Por lo tanto la razón por la que se da esta diferencia, aduce Bocaz, es debido al impacto que tiene el medio sociocultural en que se encuentra inserto el niño en la representación de las cosas que éste produce.

El análisis de los datos de nuestra investigación mostró que, efectivamente, se dan diferencias importantes en el desempeño de ambos grupos. Esta divergencia favorece al Grupo 1, que presenta un paisaje de la conciencia superior en cuanto a frecuencia y a riqueza –entendiendo riqueza como variedad de palabras para expresar estados mentales, y complejidad de éstos.

Las palabras claves son: *teoría de la mente, discurso narrativo, paisaje de la conciencia, producción discursiva, interferencia, español mapuchizado, interculturalidad y bilingüismo.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar quisiera agradecer al Profesor Guillermo Soto, por su paciencia, sus críticas, y por todo lo entregado tanto en el Seminario de Grado como en los demás cursos por él dictados. Al cuerpo docente del programa de estudios, por contribuir enormemente a mi formación, tanto académica como personal.

También quiero agradecer especialmente a mi familia y amigos, por su apoyo incondicional y por haber hecho de la etapa que termina un periodo más que agradable.

Por su colaboración en este trabajo, agradezco de todo corazón a María Laura Aguirre, Mariana Araya, Tania Avilés, Irene Contardo, Ximena González, Felipe Hasler, Gabriela Osorio, Gisela Pardo, Gustavo Puebla, Anahí Troncoso, Rocío Zúñiga, y a la señora Eliana Paillalí Demuleo, Directora de la Escuela Hueico Huentelar.

A todos los niños que participaron del estudio, por su buena disposición y amabilidad.

A mis compañeras de Seminario de Grado y amigas, Gabriela Galaz y Karen Sarmiento, por el ánimo y la compañía.

A David Bruna, por su paciencia, compañía y cariño.

A todos los que me ayudaron a seguir adelante cuando no fue tan fácil.

## ÍNDICE

<b>I.</b>	<b>Introducción</b>	<b>7</b>
1.1	Objetivo general	7
1.2	Objetivos específicos	7
1.3	Hipótesis	8
1.4	Importancia de esta investigación	9
1.5	El estudio	9
<b>II.</b>	<b>Marco Teórico</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Teoría de la Mente</b>	<b>11</b>
2.1.1	Definición	11
2.1.2	Historia	12
2.1.3	Caracterización de la ToM	13
2.1.4	ToM y Lenguaje	18
2.1.4.1	Discurso narrativo y ToM	21
<b>2.2</b>	<b>Discurso narrativo</b>	<b>24</b>
2.2.1	Importancia del discurso narrativo	24
2.2.2	Modalidades de pensamiento	25
2.2.3	El relato y su paisaje dual	26
2.2.4	Características	28
2.2.4.1	Objetivo y estructura profunda	28
2.2.4.2	Rasgos generales	28
2.2.4.3	Lenguaje del discurso narrativo	29
2.2.5	Concepto de psicología popular	32
<b>2.3</b>	<b>Producción discursiva</b>	<b>34</b>
2.3.1	Definición	34
2.3.2	Consideraciones sobre el discurso	35

2.3.2.1	Propiedades básicas del discurso:				
	carácter intencional y cooperativo	.	.	.	36
2.3.2.2	Relación con el contexto	.	.	.	40
2.3.2.3	Representaciones y procesos				
	en la producción discursiva	.	.	.	42
2.3.2.4	Consideraciones finales sobre				
	producción discursiva	.	.	.	45
<b>2.4</b>	<b>Expresiones de estados mentales</b>	.	.	.	<b>45</b>
2.4.1	Vocabulario <i>mental</i>	.	.	.	46
2.4.2	Categorización de Perner	.	.	.	48
<b>2.5</b>	<b>Español mapuchizado</b>	.	.	.	<b>52</b>
2.5.1	Importancia de una aproximación al discurso				
	desde una perspectiva sociocultural	.	.	.	53
2.5.2	Sobre el contexto mapuche en particular	.	.	.	54
2.5.3	Interferencias	.	.	.	55
2.5.3.1	Concepto	.	.	.	55
2.5.3.2	Interferencias entre el mapudungun				
	y el español que caracterizan al				
	español mapuchizado	.	.	.	56
<b>III.</b>	<b>Metodología</b>	.	.	.	<b>59</b>
3.1	Caracterización de los sujetos	.	.	.	59
3.2	Instrumento	.	.	.	62
3.3	Aplicación del instrumento	.	.	.	63
3.4	Consideraciones sobre el análisis del corpus	.	.	.	64
3.5	Procedimiento de análisis	.	.	.	65
3.5.1	Análisis cuantitativo	.	.	.	65
3.5.2	Análisis cualitativo	.	.	.	66

<b>IV.</b>	<b>Resultados</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>Análisis cuantitativo</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>67</b>
	4.1.1 Grupo 1	.	.	.	.	.	.	.	67
	4.1.2 Grupo 2	.	.	.	.	.	.	.	72
	4.1.3 Contraste de los resultados de los Grupos 1 y 2	.	.	.	.	.	.	.	77
<b>4.2</b>	<b>Análisis cualitativo</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>81</b>
	4.2.1 Rasgos extralingüísticos que influyeron en la calidad de las narraciones	.	.	.	.	.	.	.	81
	4.2.2 Resultados según la taxonomía de Perner	.	.	.	.	.	.	.	86
	4.2.3 Interpretación de los resultados	.	.	.	.	.	.	.	91
	4.2.4 Contraste de ambos resultados	.	.	.	.	.	.	.	95
<b>V.</b>	<b>Conclusiones</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>99</b>
<b>VI.</b>	<b>Bibliografía</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>104</b>

## I. Introducción

La presente investigación ha sido desarrollada en el marco del Seminario de Grado titulado *Tópicos en Análisis del Discurso*. Estudiamos la construcción del *paisaje de la conciencia* en las narraciones orales de veinte niños, quienes cursaron séptimo año de enseñanza básica en 2009. Los niños, cuyos relatos analizamos, fueron divididos en dos grupos, siendo el criterio de separación el medio sociocultural en que se insertan: el primer grupo está conformado por diez niños y niñas de entre 12 y 13 años de edad, que viven en la ciudad de Temuco, y forman parte del estrato socioeconómico alto; y el segundo grupo se compone de diez niños y niñas de entre 12 y 14 años de edad, provenientes de comunidades rurales cercanas a la comuna de Chol-Chol. El estudio es de carácter descriptivo, y se inscribe en el campo de estudio de la psicolingüística.

### 1.1 Objetivo General

El objetivo principal y general de esta investigación, es lograr una caracterización –rica en matices y precisión- del desempeño de ambos grupos, por separado primero, y en contraste después, en la tarea de narrar una historia. Nos proponemos, en particular, describir cómo es construido el *paisaje de la conciencia* por cada uno de los niños.

### 1.2 Objetivos Específicos

Los objetivos específicos son:

1. Describir el paisaje de la conciencia de ambos grupos, dando cuenta de las expresiones de estados mentales presentes en sus narraciones: su frecuencia de uso, su complejidad y profundidad.

2. Describir el desempeño de cada uno de los niños en cuanto a los aspectos extralingüísticos que se dieron en la interacción con ellos, y que estimamos que serán fuertes determinantes del resultado final.

### 1.3 Hipótesis

Nuestra hipótesis parte del estudio realizado por Aura Bocaz en 1998, titulado “Construcción del paisaje de la conciencia por niños de distintos estratos socioeconómicos”. En él, la autora trabajó con niños de distintas edades; la mitad de clase media alta, y la otra mitad de clase media baja y baja. Sus resultados mostraron la existencia de diferencias sustanciales entre ambos grupos. La autora dice que el no haber observado retardo maduracional en los niños, pero sí diferencias considerables en la atribución de estados mentales por ambos grupos, lleva a preguntarse por los factores socioculturales que inhiben la manifestación natural de este aspecto de la facultad de cognición social en los niños del estrato socioeconómico bajo (Bocaz, 1998: 77).

Decidimos, entonces, llevar a cabo este trabajo, tomando como hipótesis que los resultados obtenidos por Bocaz (1998) no deberían ser radicalmente distintos de los nuestros; es decir, que el grupo de clase alta mostrará un desarrollo cuantitativa y cualitativamente superior al grupo de clase baja. Además, estimamos que la categoría predominante debiera ser, al igual que en los trabajos de Bocaz (1996, 1998), la que corresponde a los *sentimientos y emociones*. Sin embargo, hay diferencias importantes entre el estudio en que nos basamos y éste, algunas son:

1. La cantidad de sujetos que componen la muestra, pues mientras Bocaz trabajó con 144 niños, nosotros trabajamos con 20.
2. El hecho de que los niños de clase baja que participaron de este trabajo pertenecen a comunidades rurales y no urbanas. Esto implica la existencia de un componente cultural mapuche en la mitad de los sujetos que colaboraron con la investigación.



3. Las edades estudiadas por Bocaz van desde los 3 años de edad hasta los 11, mientras que nosotros tomaremos niños que tienen de 12 a 14 años. Los niños de 14 años son todos del Grupo 2 –que corresponde al nivel socioeconómico bajo. Un factor por considerar al estudiar fenómenos por nivel educativo es que en las clases medias bajas y bajas –no sólo en ellas, pero aquí es una situación masiva- hay niños que son bastante mayores para el nivel que están cursando.

#### 1.4 Importancia de esta investigación

La relevancia de este estudio radica en que representa –incluso con todas sus limitaciones- un aporte a la descripción del desempeño de niños chilenos con diferencias importantes respecto a sus condiciones de vida. La información aquí presentada puede resultar de utilidad para futuras indagaciones que apunten a una mejor comprensión del desarrollo narrativo de los niños, involucrando nociones como la teoría de la mente y el rol que pueden jugar las condiciones socioculturales en este proceso.

#### 1.5 El estudio

El apartado **(II)** corresponde al marco teórico de la investigación. En (2.1) nos propusimos caracterizar el concepto llamado *teoría de la mente* –definición, historia del término, características, su vínculo con el lenguaje, y en particular con el discurso narrativo.

En (2.2) tratamos el *discurso narrativo*, a partir del psicólogo cognitivo Jerome Bruner: presentamos algunos conceptos cruciales para esta investigación, como el *paisaje dual*, del que se desprende el *paisaje de la conciencia*, entre otros.

En el capítulo (2.3) abordamos brevemente la *producción discursiva*, para lo que usamos el capítulo que Belinchón y sus colaboradores (1998) le dedican a

este tema. En (2.4) sintetizamos los tres primeros capítulos, explicitando la relación existente entre ellos, luego revisamos literatura correspondiente a las *expresiones de estados mentales*, en particular Rivière y Sotillo (1998) y Perner (1994).

El último capítulo de esta sección, (2.5), constituye un escueto esbozo sobre el *español mapuchizado*, el objetivo de este capítulo es contextualizar la cultura mapuche –muy someramente-, y sobre todo, incorporar al estudio el concepto de *interferencia* entre dos lenguas habladas por una persona bilingüe.

En la *metodología (III)* exponemos las características de: los sujetos, el instrumento utilizado y su aplicación, y los pasos que seguimos en el análisis de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos. El apartado **(IV)** muestra nuestros resultados, primero del análisis cuantitativo, y luego del cualitativo.

El estudio finaliza en el punto **(V)**, que corresponde a las conclusiones que derivamos de los resultados.

## II. Marco Teórico

### 2. 1 Teoría de la Mente

#### 2.1.1 Definición

Nos interesa abordar en este apartado el concepto de Teoría de la Mente (de aquí en adelante ToM, *Theory of Mind*).

Es una asunción propia de la psicología popular o cotidiana (*folk psychology*), que las personas poseen algo llamado *mente*. Es decir, esta psicología sostiene la consideración de que los individuos son seres que piensan, sienten y creen (Mendoza y López, 2004: 49), es decir tienen mente, y su comportamiento se debe a lo que tienen en ella (García, 2007: 13). La ToM es un concepto que fue propuesto por Premack y Woodruff (1978), para hacer referencia a la habilidad de explicar, predecir e interpretar la conducta en términos de estados mentales, tales como *creer*, *pensar* o *imaginar* (Mendoza y López, 2004: 49). Cuando hablamos de conducta nos referimos tanto a la propia como la de los demás, por lo que este concepto hace referencia a una habilidad *heterometacognitiva*, es decir cómo un sistema cognitivo logra acceder a los contenidos de otro sistema cognitivo diferente del propio, de aquél con que se lleva a cabo dicho conocimiento (Tirapu-Ustárrroz, et al., 2007: 479).

En lo que respecta a la nomenclatura de esta habilidad, sabemos que además de ToM se han utilizado diversos conceptos: *cognición social*, *mentalización*, *psicología popular*, *psicología intuitiva* o *conducta intencional*, etc.<sup>1</sup>. El término 'teoría' en ToM, se refiere a la mente entendida como un sistema de conocimientos e inferencias que hace posible interpretar y predecir la conducta de los demás. Al definirla de esta manera, merecería el calificativo de *teoría*, ya que

---

<sup>1</sup> Para más información respecto a los nombres que ha recibido la Teoría de la Mente, ver Whiten (1994), citado en Hugo Segura (2007). Los nombres presentados aquí fueron tomados de Tirapu-Ustárrroz, et al., (2007).

hablamos de algo que no es directamente observable, y que sirve, además, para predecir y modificar el comportamiento: atribuir mente a otro es una actividad teórica, pues no podemos observarla, pero a partir de esa atribución es que interpretamos los comportamientos, y actuamos más o menos adecuadamente. Esta actividad puede ser explícita, verbalizada y consciente, en mayor o menor grado (García, 2007: 30). Leslie divide las estructuras innatas para procesar la información relevante para la supervivencia que posee el ser humano, predisposiciones que califica de *teorías* por cuanto son especies de formas a priori –haciendo uso de terminología kantiana- para representar y categorizar la realidad; entonces distingue: una *teoría de objetos* (ToB, *Theory of Body*), y una *teoría de la mente* (ToM, *Theory of Mind*). A su vez, Baron-Cohen (1998, citado en García, 2007: 31) diferencia entre una *psicología intuitiva* y una *física intuitiva*, y Dennet entre una *psicología popular* y *física popular*, donde las personas con afectación de la ToM serían buenos físicos populares (sistematizadores) y malos psicólogos populares (empatizadores) por un déficit en dicha ToM (Tirapu-Ustároz, et al., 2007: 487).

En la discusión sobre la teoría de la mente observamos discrepancias y acuerdos, además de distintos enfoques y aplicaciones a disciplinas, de cuya interacción resulta una rica retroalimentación, útil tanto para aclarar ciertas interrogantes como para presentar otras nuevas.

### **2.1.2 Historia**

Aunque podríamos decir que la investigación sobre la teoría de la mente empezó antes de 1978<sup>2</sup>, es en dicho año cuando se empezó a investigar seriamente la habilidad de leer mentes. Como ya hemos señalado, el término *teoría de la mente* fue acuñado por primera vez por los psicólogos Premack y Woodruff (1978), quienes creyeron que los chimpancés, y quizás otros primates, podían leer intenciones. Tras esta iniciativa, y a través de varias investigaciones, se ha mostrado que dichos primates son notablemente sofisticados en sus

---

<sup>2</sup> En 1911, Thorndike habló de *Consciousness of the feeling of their fellows* (Whiten, 1994. En Segura, 2007)

relaciones -pueden engañar, formar alianzas, y guardar rencor por días, además de distinguir lo que otro chimpancé puede y no puede ver-; sin embargo, nadie ha encontrado evidencias irrefutables de que los chimpancés –o cualquier otro primate no humano- posean una teoría de la mente.

En 1983 Heinz Wimmer y Joseph Perner publicaron un trabajo muy influyente en el que hacían suyo el concepto de *teoría de la mente*. Hoy los psicólogos pueden trazar su desarrollo, y lo vinculan con la adquisición del lenguaje por parte de los niños y un comportamiento social adecuado. Por su parte, los neurocientíficos han tratado por una década de localizar las regiones del cerebro requeridas para una teoría de la mente, y sus resultados ahora convergen en una red definida, aunque no deja de haber discrepancias al respecto (Zimmer, 2003: 1-6).

### **2.1.3 Caracterización de la habilidad**

Es un hecho conocido que a determinada edad los niños hablan sobre sus propios estados mentales, tales como pensamientos, creencias, deseos, intenciones, planes, sentimientos, y emociones. Ellos explican o atribuyen sus propios comportamientos a los estados mentales, hacen comentarios sobre la mente de los demás, anticipan la conducta de los otros a partir de los estados mentales. Es decir, poseen una ToM (García, 2007).

Existen variadas investigaciones sobre esta habilidad, y muchas de ellas parecen confirmar que todos los niños, a edades similares, y en diferentes culturas, presentan unas capacidades o funciones mentales, como la función simbólica, el juego, el lenguaje y la *capacidad mentalista*. García dice:

Parece que tales funciones presentan un nivel de complejidad similar y se adquieren en la misma etapa evolutiva, son *universales humanos*<sup>3</sup> y a la vez podríamos calificar de *humanizadores*. Desde ellos avanzará la persona en

---

<sup>3</sup> Las cursivas son nuestras.

el conocimiento y control de sí mismo, de las interacciones sociales, de las conquistas y logros culturales.

(García, 2007)

El que se desarrolle de manera relativamente uniforme en los seres humanos, ha llevado a muchos psicólogos a concluir que la ToM es una adaptación específica independiente de la inteligencia de propósito general, y que por lo tanto “podría haber un sistema cerebral destinado a ella” (Zimmer, 2003). No obstante, los resultados son discutidos, probablemente debido a la enorme dificultad de aislar la ToM de las otras tareas cognitivas. Establecer cuáles son los bloques neurales que construyen la teoría de la mente puede resultar útil para que los investigadores descubran cómo ésta evolucionó en nuestros ancestros, pues habría sido crucial para la adaptación del hombre a su entorno.

Al parecer sólo los humanos y –quizá- unas pocas especies de los grandes simios son capaces de llevar a cabo este tipo de metarrepresentaciones, en las que parecen incluirse aspectos diferenciados como los estados emocionales o los procesos cognitivos (Tirapu-Ustárroz, et al., 2007). En torno al año, por tanto antes del lenguaje, los niños realizan interacciones comunicativas con clara intencionalidad. Éstas van desde realizar una acción inteligente haciendo uso de un instrumento para conseguir un resultado, hasta requerir de otras personas que le solucionen un problema; estos dos tipos de acciones inteligentes suponen un conocimiento sobre las personas y sobre cómo influir en ellas para conseguir algo (Tomasello, et al., 2005). Por otro lado, el uso de gestos supone una comprensión práctica de cómo funcionan las personas en las interacciones sociales: indican en la mente del niño una competencia en psicología intuitiva para predecir y manipular el comportamiento de los demás; una teoría de la mente en el infante que todavía no habla (García, 2007).

En la medida que los niños van creciendo, sus capacidades cognitivas se van complejizando y profundizando. La ToM puede conceptualizarse como un conjunto de conceptos por aprender. Durante la infancia y los años de preescolar, las experiencias del niño y su madurez biológica interactúan para producir tal aprendizaje (Tirapu-Ustárroz, et al., 2007). Así es como hacia el año y medio, los

niños desarrollan la capacidad simbólica y los juegos de ficción. Luego, entre el año y medio y los cinco años de edad, los niños se inician en la comprensión de su propia mente y la de los demás; establecen diferencias, por una parte, entre los pensamientos y las representaciones en la mente, y de las cosas en el mundo, por otra. De esta forma, a partir de los actos y las palabras de los demás, los niños llegan a inferir los estados mentales de las otras personas.

### *Falsas creencias*

Para probar el estado de evolución de esta habilidad en los niños se ha utilizado el paradigma de la *falsa creencia*, tarea que en su fase inicial se presentaba así:

Un niño está sentado en un sofá disponiéndose a abrir una barra de chocolate. Su madre le avisa que lo llevará a su entrenamiento de soccer. El niño guarda el chocolate bajo el sofá para que esté seguro y se va. Pocos minutos después, su hermana entra a la pieza en busca de su oso de peluche. Cuando mira bajo el sofá se sorprende de encontrar una barra de chocolate sin abrir, la que, entonces, ella esconde tras un estante. Cuando el hermano llega a la casa, babeando por el chocolate, ¿dónde buscará?

(Wimmer y Perner, 1983, en Carl Zimmer, 2003)

Esta prueba ha sido la más utilizada para detectar la existencia de una teoría de la mente, tras representar la escena descrita arriba –con muñecas- el investigador debe hacer dos preguntas al niño –la primera es de memoria, y la segunda es de creencias falsas-, que son las siguientes: “¿Recuerdas dónde puso Maxi el chocolate?”, y “¿Dónde buscará Maxi el chocolate?”. Prácticamente todos los niños son capaces de responder la pregunta de memoria, pero no todos pueden responder la de falsas creencias: el 40% de los niños de 4-5 años respondían correctamente, mientras que la mayoría de los niños de 6 años la realizaban sin dificultad y la mayoría de los de 4 años la hacían al azar.

Un par de años después otro grupo de investigadores –Baron-Cohen, Leslie y Frith- elaboró una nueva prueba de falsas creencias<sup>4</sup>. Con la que consiguieron bajar aún más la edad de ejecución, de esta manera la mayoría de los niños de 4 años con desarrollo normal lograban resolverla sin dificultad, así como los niños con retraso mental ligero y los con Síndrome de Down, pero fracasaban en su ejecución los niños con autismo, incluso los que presentaban un CI normal (Mendoza y López, 2004; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).

Las tareas de falsas creencias son muy importantes para el estudio de la ToM, pero es necesario recordar que el estudio de esta habilidad no se reduce simplemente a estas pruebas. Éstas tareas implican que el niño haya adquirido una ToM, en la medida que para dar una respuesta correcta debe saber que las demás personas tienen pensamientos y deseos, y que se comportan a partir de ellos, incluso siendo éstos falsos: entienden que la gente se comporta de acuerdo a sus pensamientos, creencias, etc. es decir de acuerdo a su mente –entendiendo ésta tal cual como la definimos en 2.1- y no conforme a la situación real de los hechos (García, 2007). Esto conlleva, entonces, una diferencia entre el *contenido proposicional* y la *actitud proposicional*: “el chocolate está realmente en...”, y “Juan cree que el chocolate está en...”, respectivamente (Perner, 1994). Los juegos de ficción implican una actitud proposicional aunque aún no esté presente el lenguaje, por ejemplo: fingir o simular que un palo es un caballo. Entonces, los juegos de ficción conllevan atribuir a uno mismo, a los compañeros de juego o a los objetos del entorno, propiedades y características que no se corresponden con la realidad.

### *Capacidad de engaño*

Otro buen indicador de posesión de una ToM es la capacidad de engaño, en cuanto a la capacidad para inducir creencias falsas en la mente de otros para sacar provecho en beneficio propio. Según Perner (1994) la capacidad de engañar indica claramente que el niño concibe la mente como un sistema representacional

---

<sup>4</sup> Tarea de Sally y Ann.



que puede ser manipulable para propio beneficio. No sólo se trata de tener mente, sino de *mentalizar sobre la mente*, aunque a un nivel previo a la conciencia explícita. Esto requiere ser capaz de representarse la representación que puede tener otro sobre la propia representación. No es sino hasta los 5 años que los niños han desarrollado de forma plena el engaño, sirviéndose de él con gran facilidad, naturalidad y espontaneidad. Por lo mismo, todo parece indicar que a esta edad los niños han elaborado una ToM muy compleja, lo que no quiere decir que ésta no se seguirá enriqueciendo a medida que crecen.

### *Cooperación y Comunicación*

García (2007) señala que la ToM además posibilita la cooperación y la comunicación. Esto es, la capacidad de *mentalizar* y predecir conducta ayuda a los seres a entablar relaciones de cooperación que son complejas y que se basan en la comunicación que puede darse entre ellos. Un ser que entiende que su par necesita comida o ayuda para librar un obstáculo, por ejemplo, será capaz de colaborar con él; en ese acto podríamos decir que ha habido comunicación: primero con la mirada, luego con los gestos, y finalmente con el lenguaje. Así como la ToM posibilita la cooperación, también permite que los seres compitan entre sí. Ambas interacciones requieren explorar, anticipar y manipular el comportamiento ajeno. Lo que significa hacer uso de una habilidad cognitiva de acceso o reconocimiento del estado mental del otro (Tirapu-Ustárrroz, et al., 2007).

Por otra parte, dentro del concepto de ToM se recogen aspectos metacognitivos como la interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o la cognición social y la empatía. Tal como señalan en su artículo Tirapu-Ustárrroz y sus colaboradores, estos son demasiados aspectos para una única realidad, lo que levanta la sospecha de que se esté haciendo referencia a niveles de complejidad diferenciados dentro de un mismo concepto. Resumiendo, podemos afirmar que la cognición social recoge tres aspectos fundamentales:

1. La percepción de las expresiones emocionales.

2. La línea inspirada en la *primatología* y el estudio del autismo, que ha centrado sus investigaciones en la capacidad para atribuir deseos, intenciones y creencias a otros.
3. La relacionada con la *cognición social* y la *empatía*, que trata de explicar aspectos cognitivos y emocionales que nos permiten ‘ponernos en el lugar del otro’ y que se centrarían en pruebas como los dilemas morales.

Los estudios de ToM que apuntan al autismo resultan relevantes, pues nos ayudan a incrementar nuestra comprensión de la cognición social, a la vez que las ideas más actuales sobre el desarrollo de esta habilidad ayudan a aclarar ciertos problemas del trastorno autista (Mendoza y López, 2004). Además el estudio de la ToM se ha ido desplazando desde la *primatología* y los *trastornos generalizados del desarrollo* a otras alteraciones, como el daño cerebral adquirido, esquizofrenia o alteraciones cognitivas relacionadas con el envejecimiento.

#### **2.1.4 ToM y Lenguaje**

Parece evidente que existe una estrecha relación entre la ToM y el lenguaje, sin embargo resulta mucho menos evidente la naturaleza de la relación que existe entre ambos (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright y van der Lely, 2007; Mendoza y López, 2004). Al tratar de definirla nos encontramos con dos grandes posturas:

1. La ToM precede al lenguaje.
2. El lenguaje precede a la ToM.

Las autoras Mendoza y López (2004) señalan que uno de los principales problemas para adoptar una relación u otra, radica en las medidas utilizadas para estudiar empíricamente la ToM, es decir las tareas de falsas creencias (Mendoza y López, 2004; Tirapu-Ustárrroz, et al., 2007). Respecto a esto, es sabido que típicamente los niños en desarrollo se desempeñan mejor en las tareas de falsas

creencias cuando éstas son simplificadas verbalmente, punto reforzado por la correlación encontrada en los niños autistas: los que pasan las tareas de ToM suelen tener mayor edad mental (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright y van der Lely, 2007). En cuanto a esto último resultan notables los hallazgos de Buttelmann, Carpenter y Tomasello (2009), que muestran cómo infantes de 18 meses de edad toman en cuenta satisfactoriamente las creencias de los adultos en el proceso de tratar de determinar su meta; estos resultados representan la edad más temprana de comprensión de falsas creencias en una tarea con una medición activa de la conducta.

Entonces, la información que manejamos nos indica que ambas habilidades emergen al inicio de la infancia y que su desarrollo cursa, al menos, de forma paralela. En apoyo de la hipótesis de que la ToM depende del lenguaje y no viceversa, Mendoza y López (2004) presentan en su trabajo –de manera breve– estudios realizados con niños autistas, sordos, ciegos y con niños con trastorno específico del lenguaje (TEL). El argumento gravita alrededor de la idea de que la falta de exposición a contextos comunicativos satisfactorios es la causa de un desarrollo tardío de las competencias dadas por la teoría de la mente; sin embargo, esto no aplica para los niños con TEL, donde el factor primordial consistiría en las demandas de comprensión lingüística de las tareas de ToM, y no en un déficit de ToM.

Las autoras señalan que tal vez la solución para eliminar la influencia lingüística en las tareas de creencias falsas radique en la reducción de las demandas lingüísticas; es decir, en implementar un uso de estructuras gramaticales simples y la eliminación de los verbos sobre actividad mental.

Las autoras mencionan otro estudio (Farmer, 2000), cuyos resultados apuntan en la dirección de que la *experiencia educativa*, vista como una posible medida indirecta de riqueza y cantidad de intercambios conversacionales, exposición a un ambiente lingüístico más rico, a un vocabulario más complejo, entre otros indicadores, pueden ser factores que influyan favorablemente en el desarrollo de los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje que, a su vez, podría ser el responsable de una mejor ejecución en tareas de ToM. Los niños que tienen la

oportunidad de desarrollar conocimiento social, de interactuar socialmente y de desarrollar lenguaje adquieren pronto la ToM. Por el contrario, los niños con limitaciones sensoriales, sociales o ambientales que restringen las posibilidades de intercomunicación temprana presentan diferentes grados de retraso en el desarrollo de habilidades de ToM. Este punto apoya lo planteado en nuestra hipótesis.

Por último, Mendoza y López (2004) concluyen que el sustrato lingüístico que, según la hipótesis, debería existir para que sea posible la adquisición de la ToM, está constituido por:

1. La comprensión de la sintaxis de la complementariedad que le permita al niño entender construcciones del tipo  *cree que o piensa que*.
2. La comprensión del significado de los verbos relativos a estados mentales y creencias.

No es tanto el hecho de no entender determinadas construcciones gramaticales o el desconocimiento del significado de determinados verbos sobre actividad mental, sino la falta de utilización espontánea de esos términos en sus primeras interacciones. Entonces, sin un mínimo desarrollo sintáctico y semántico no parece probable que emerjan habilidades de ToM, pero a su vez, la aparición temprana de determinadas funciones pragmáticas referidas al intercambio comunicativo, como la atención coordinada y compartida constituyen un potente indicador del desarrollo posterior del lenguaje. Señalan que el lenguaje emerge antes que la ToM, y que puede que sea una condición necesaria, aunque no suficiente, para que ésta se desarrolle.

Esta conclusión puede resultar discutible, sin duda, sobre todo dados los resultados obtenidos por Buttellmann, Carpenter y Tomasello (2009). Por lo mismo, parece necesario hacer hincapié en la jerarquización de aspectos de la cognición social presentada anteriormente (Tirapu-Ustárrroz, et al., 2007), para entender lo compleja que puede llegar a ser la teoría de la mente. A su vez, las corrientes que plantean una relación inversa, donde el lenguaje depende de la ToM, señalan que

poseer una ToM permite comprender a la gente haciendo referencia a cosas, sugieren que la teoría de la mente hace del aprendizaje de palabras un proceso rápido, eficiente, porque los niños pueden reconocer rápidamente lo que sus padres están intentando enseñarles (Zimmer, 2003). Creemos que la ToM es una capacidad que va evolucionando progresivamente, por lo mismo, es fundamental entender que la forma en que ésta se da a los 4 años de edad –por ejemplo- no es la misma en que se da al año y medio, y que no por ello vamos a decir que en esta última edad simplemente no está presente. Quizá el problema de esta dicotomía sobre su adquisición es aprehender el concepto como uno solo, estático, sin variantes, cuando podemos distinguir niveles de desarrollo.

#### **2.1.4.1 Discurso narrativo y ToM**

Para desarrollar este punto consultamos dos estudios que abarcan tanto discurso narrativo como ToM: Guajardo y Watson (2002); y Colle, Baron-Cohen, Wheelwright y van der Lely (2007).

Guajardo y Watson (2002) investigaron el discurso narrativo como un determinante crítico en el desarrollo de la teoría de la mente. Las autoras nos muestran que la investigación en la familia ha aportado una base para establecer la importancia de la interacción social en el desarrollo de la comprensión de la teoría de la mente. Los resultados indican que las conversaciones con otros proveen de contextos en los que los niños aprenden sobre los pensamientos y sentimientos propios y de los demás.

Las conversaciones sobre historias orales y escritas son extensiones naturales de las experiencias más tempranas de los niños con el compartir las estructuras de los eventos, porque ellos imitan y reproducen acciones de otros en la infancia y los primeros años preescolares (Nelson, 1996, 1999; citados en Guajardo y Watson, 2002). Otro punto importante es el hallazgo de una correlación positiva entre las habilidades narrativas y la comprensión de falsas creencias. Entonces, el mundo de las historias puede ser un medio a través del cual los niños desarrollan, practican, y reescriben su comprensión de la ToM llevándola a niveles más complejos.

Gran parte del discurso social involucra historias personales y psicología “folk” (Bruner, 1990). Además de lo que cada uno lee, las personas están constantemente contando historias sobre los pensamientos y creencias de ellos mismos y de otros, así como sus acciones. Bruner identificó estos componentes del relato como el *paisaje de la conciencia* y *paisaje de la acción*, respectivamente, y argumentó que un individuo debe comprender ambos paisajes de forma simultánea para entender una narración (Bruner, 1986, 1990)<sup>5</sup>. Como antecedente empírico relevante tenemos los resultados del estudio de Feldman, Bruner, Renderer, y Spitzer (1990)<sup>6</sup>: los participantes que habían escuchado una historia que tuviera paisaje de la conciencia, en oposición a otros sujetos que hubieran escuchado una que sólo contara con el paisaje de la acción, eran capaces de entregar información que iba más allá de lo entregado explícitamente en las historias, es decir, podían elaborar más interpretaciones finales del relato y eran más capaces de organizar los eventos de éste.

Otro trabajo indicado por las autoras es el de Astington (1990), donde sugirió que los niños pequeños fallan en falsas creencias porque comprenden el paisaje de la acción, pero no el paisaje de la conciencia. Al parecer, alrededor de los cuatro años de edad los niños pueden comprender ambos paisajes simultáneamente, permitiéndoles entender que lo que otra persona cree es su representación de la realidad, y que como tal no debe corresponderse en un cien por ciento con la realidad, lo que es un punto crítico para entender las falsas creencias.

En su estudio, Guajardo y Watson manipularon la exposición de los niños al discurso social para examinar la influencia que éste ejercía en la comprensión de la ToM. Los resultados sugieren que la participación en discurso narrativo puede ser una herramienta efectiva para la adquisición de conceptos de ToM.

Por otro lado, Colle, Baron-Cohen, Wheelwright y van der Lely (2007) testearon si la calidad de la narrativa de los sujetos estudiados se ve afectada por sus problemas de lectura de la mente. Evaluaron la naturaleza referencial de dos

---

<sup>5</sup> En el apartado correspondiente al *discurso narrativo* revisaremos con mayor detención los planteamientos de Bruner (1986; 1990; 2004).

<sup>6</sup> Guajardo y Watson (2002).

aspectos del lenguaje: pronombres personales anafóricos y expresiones temporales. Eligieron enfocarse en estos dispositivos, puesto que requieren un uso de la ToM. Las expresiones referenciales, en el discurso narrativo, refieren al oyente a puntos previos de la narración. Ambos aspectos son referenciales, pues son usados para codificar una perspectiva particular de los eventos. Los autores dicen que la capacidad de contar una historia revela habilidades tanto lingüísticas como socio-cognitivas, y que la ToM es necesaria para dar sentido a las acciones de los personajes de una historia, pues para usar la narración de manera exitosa, el hablante debe organizar la información para el oyente a través de una selección de lo que es *relevante* (Sperber y Wilson, 1986), basándose en la propia consideración del conocimiento y perspectiva del oyente (Astington, 1991; citado en Colle, Baron-Cohen, Wheelwright y van der Lely, 2007).

Los resultados no mostraron diferencias significativas en cuanto al uso de dispositivos causales y de expresiones de estados mentales. Los sujetos con Asperger presentaron dificultades en aspectos inferenciales del lenguaje –como la comprensión de metáforas, inferir qué verbos de estados mentales están implicados en el contexto, producir la inferencia intencional involucrada en los actos de habla-, además de ausencia de elaboración o vínculo de la emoción del personaje con un evento particular que hubiera ocurrido en la historia. Por lo tanto, su referencia a los estados mentales de un personaje puede revelar una comprensión limitada de lo que éstos realmente significan. Por consiguiente, estos sujetos mostraron problemas cuando el narrador debía enganchar al oyente en su perspectiva narrativa.

## 2.2 Discurso narrativo

### 2.2.1 Importancia del discurso narrativo

El estudio del discurso resulta relevante para las investigaciones acerca de la mente de los seres humanos, pues arroja –como el de otras formas de la actividad intencional y social humana- luces y sombras sobre la naturaleza de la mente que las organiza, aporta a conocer algo más sobre la estructura de los sistemas de conocimiento que la hacen posible (Belinchón et al., 1998: 695:696). El discurso puede estudiarse en términos de los procesos cognitivos (mentales) concretos de su producción y su comprensión, pero también posee otra dimensión –fundamental- en la cual se lo entiende como un fenómeno *práctico, social, y cultural* (van Dijk, 1997: 22). Para esta investigación nos interesan ambas dimensiones, sin embargo nos inclinamos más hacia la perspectiva cognitiva del análisis del discurso, específicamente del discurso narrativo.

Siguiendo a Bruner (1986, 1990, 2004) entendemos que el discurso narrativo es una forma muy utilizada por las personas para organizar la experiencia. También sabemos que la elaboración de esta modalidad discursiva resulta una tarea cognitiva compleja, y que su procesamiento coherente permite apreciar la importancia que tiene atribuir a sus personajes estados mentales que expliquen las causas que motivan sus acciones, esto significa, de alguna manera, entender la intencionalidad (Bocaz, 1996: 50). La autora nos dice que la comprensión acabada de una historia supone de forma conjunta a un conocimiento de mundo considerable, una gran cantidad de reflexión y análisis interpretativo para determinar qué conduce a qué y por qué. Esto quiere decir que es una tarea que implica la generación de múltiples inferencias sobre las motivaciones, metas, implicaciones y estados mentales que distinguen a la acción intencional. Así, los hechos narrativos se conforman como objetos de la conciencia, objetos *metacognitivos* –lo que sabemos acerca de lo que sabemos.



En este apartado revisamos la propuesta de Bruner (1986, 1990, 2004) respecto al discurso narrativo, en especial a cómo éste se configura como una modalidad de pensamiento distinta del razonamiento, su configuración en lo que se ha llamado *paisaje dual*, algunas de sus características en cuanto a su estructura, su objetivo, y el lenguaje particular que lo distingue de otras tipologías. Además revisamos brevemente cómo es concebido el concepto de psicología popular.

## 2.2.2 Modalidades de Pensamiento

El planteamiento principal de Bruner gira en torno a la búsqueda de un modo de pensamiento distinto, en su forma, del razonamiento. Esta modalidad tiene parte en la construcción de argumentos que son historias o narraciones, y no lógicos o inductivos (Bruner, 2004: 691). Este autor se aproxima a la narrativa desde una perspectiva constructivista<sup>7</sup>, pues toma como premisa central que el “hacer mundo” es la principal función de la mente.

Al distinguir entre una modalidad tradicional –que identifica con el razonamiento- y otra no tradicional –narrativa-, este autor se inclina por la existencia de dos formas de pensar presentes en los seres humanos. Las dos modalidades de funcionamiento cognitivo descritas por Bruner (1986: 23-26), son complementarias, e irreductibles entre sí. Cada una de ellas entrega formas características de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Los dos modos tienen principios de funcionamiento que les son propios, y por lo tanto tienen sus propios criterios de corrección. Difieren de manera profunda en sus procedimientos de verificación, pero antes de entrar en estas consideraciones es preciso comenzar por definir las:

1. Modalidad *paradigmática* o *lógica-científica*: Trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización, y se ocupa de las causas generales, y

---

<sup>7</sup> En el sentido filosófico.

de su determinación, y utiliza procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica:

La aplicación imaginativa de esta modalidad da como resultado una teoría sólida y un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada.

(Bruner, 1986: 24)

2. Modalidad *narrativa*: Es la encargada de ocuparse de las intenciones y acciones humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Mientras que las particularidades del relato son entendidas – como dice Joyce- como *epifanías de lo ordinario* (Bruner, 1986: 25; 2004: 696), la modalidad paradigmática trata de trascender lo particular, y para ello busca niveles de abstracción cada vez más altos, y termina por rechazar en teoría todo valor explicativo que tenga su origen en lo particular.

De esta manera, un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes, y, aunque ambos sirven para convencer a otros, convencen sobre cosas totalmente distintas: el *modo paradigmático* convence acerca de la verdad de sus argumentos; y los *relatos* convencen de su semejanza con la vida. Los procesos de verificación son diferentes, ya que mientras que en uno se establece la verdad a través de una prueba formal y empírica, en el otro se establece la *verosimilitud* (Bruner, 1986: 23). Entonces, la aplicación imaginativa del modo narrativo produce buenos relatos, los que interpretamos por su verosimilitud, por su *apariencia de verdad*, o más precisamente por su *similitud a la vida* (Bruner, 1990: 70).

### **2.2.3 El relato y su paisaje dual**

Según Bruner (1986: 32, 1990: 62; 2004: 698:699), la narrativa se encuentra representada en un *paisaje dual*, incluso en su forma más primitiva. Esto

constituye una característica irreductible del relato, y consiste en que éste sucede conjuntamente en el *paisaje de la acción* y el *paisaje de la conciencia* –o de la subjetividad de los protagonistas.

Este panorama o paisaje dual resulta interesante desde la perspectiva psicológica al sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas. En el *paisaje de la acción* los eventos se despliegan, mientras que el *paisaje de la conciencia* corresponde a los mundos interiores de los protagonistas involucrados en la acción. Esta dualidad es un componente esencial de las narraciones (Bruner, 2004: 698-699).

Entonces, ambos paisajes se dan de forma simultánea: los acontecimientos y acciones del mundo supuestamente “real” ocurren al mismo tiempo que una serie de acontecimientos mentales en la conciencia de los protagonistas, qué significan las cosas para ellos (1986: 32).

En el *panorama de la acción* los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta –que tiene que ver con el mundo mental-, situación, instrumento, y conflicto, algo así como una “gramática del relato” (Bruner, 1986: 25; 2004: 697). El *panorama o paisaje de la conciencia* consiste en lo que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos (Bruner, 1986: 25; 2004: 698-699).

Bocaz (1996: 65) señala que la configuración del paisaje de la conciencia es un proceso evolutivo complejo, puesto que entraña el desarrollo de diversas capacidades cognitivas, tales como: la conceptualización de la mente como un medio representacional; la comprensión de las relaciones entre la mente y el mundo externo, especialmente entre los estados mentales y el comportamiento; la modelación de la mente de otros organismos para atribuir sentido a sus acciones; y el almacenamiento y recuperación de un amplio rango de experiencias previas mediante mecanismos computacionales de la memoria. Entonces, entendemos que ser capaz de construir dicho paisaje implica el desarrollo, en un grado más alto, de la ToM.

## 2.2.4 Características

### 2.2.4.1 Objetivo y estructura profunda

El objetivo de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas, esta definición de cuando un relato es un relato es la menos rígida posible (Bruner, 1986: 27-28). Existe un amplio consenso respecto a esto, y también en cuanto a que la estructura de la historia se compone de cinco elementos –como mínimo: un agente, una acción, una meta, un escenario y un instrumento, a los que se les puede sumar un conflicto o problema, que consiste en la existencia de un desequilibrio entre cualquiera de los otros constituyentes (Bruner, 2004: 698). Para Burke –autor citado por Bruner- las historias bien construidas constan de estos elementos, además describe lo que llama el *dramatismo*, o carácter dramático de las narraciones. Dicho dramatismo se centra en desviaciones respecto a lo canónico, que tienen consecuencias morales, son desviaciones que tienen que ver con la legitimidad, el compromiso moral o los valores.

También es importante hacer la clásica separación entre la *fábula* o material básico del relato, y la *trama* –o *sjuzet*: la fábula consiste en los sucesos que serán narrados, y la trama se refiere al relato contado con una organización determinada de los sucesos (Bruner, 1986: 31).

### 2.2.4.2 Rasgos Generales

Según Bruner (1990, 55-59) las características más importantes de la narración son tres:

1. Carácter Secuencial: Es inherente a las narraciones, lo que quiere decir que un relato consta de una *secuencia* singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Estos son sus componentes, cuyo significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia.
2. Capacidad de las narraciones de ser reales o imaginarias: Los cuentos pueden ser *reales* o *imaginarios* sin que esto afecte su poder como

relatos. Es decir, el *sentido* y la *referencia* de un relato guardan entre sí una relación anómala. Esto quiere decir que lo que determina su configuración global –o trama- es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de éstas. Entonces, es la *secuencialidad* la que resulta indispensable para el significado de un relato y para la forma de organización mental mediante la cual es captado.

3. Especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente: La psicología popular –concepto al que nos referimos en (2.2.5)- posee medios muy poderosos contruidos a propósito para hacer que lo excepcional y lo inusual adopten una forma comprensible, pues la viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados comunitarios. Estos significados negociados, esenciales para la conducta de una cultura, son posibles gracias a nuestro aparato narrativo de que disponemos para hacer frente de manera simultánea a la *canonicidad* y la *excepcionalidad*.

Gracias a que el paisaje de la conciencia ha recibido un tratamiento más explícito en la literatura moderna, ésta se ha vuelto más epistemológica y menos ontológica (Bruner, 2004: 699). Al prescindir del narrador omnisciente, la novela moderna ha agudizado la sensibilidad contemporánea hacia el conflicto inherente a dos personas que intentan conocer el mundo “exterior” desde perspectivas distintas. De esta manera, el problema que mueve la narración literaria se ha hecho más epistémico, se ha visto más atrapado en el choque de significados alternativos, y menos implicado en las realidades establecidas de un paisaje de la acción (Bruner, 1990: 62). De lo que hemos señalado aquí inferimos que el desarrollo del paisaje de la conciencia es más complejo que el del paisaje de la acción.

### **2.2.4.3 Lenguaje del Discurso Narrativo**

Mientras la narrativa se ha “modernizado”, también el lenguaje ha cambiado. El lenguaje de la novela se ha acomodado al perspectivismo y subjetivismo que reemplazó al narrador omnisciente. A este giro -desde un lenguaje expositivo de la narrativa a uno que considera la perspectiva-, Bruner lo ha llamado *subjuntivización*, esto consiste en un cambio desde el énfasis en la *actualidad* a la evocación de la *posibilidad*, y está marcado por un gran uso del discurso subjuntivo, de implicaturas conversacionales de Grice, y otros elementos similares. En suma, la realidad del narrador omnisciente se desvanece en los mundos subjetivos de los protagonistas de la historia (Bruner, 2004: 699).

Los relatos literarios, aunque se refieren a sucesos de un mundo “real”, representan ese mundo con un aspecto extrañamente nuevo, lo rescatan de la obviedad, llenándolo de intersticios que ayudan a convertir al lector en escritor, pues finalmente es el lector quien debe escribir para sí mismo lo que *él* se propone hacer con el texto real.

Los textos ficcionales son, en palabras del autor, inherentemente *indeterminados*. Esta indeterminación relativa de un texto permite que se realicen sobre él una gama de *actualizaciones*; de esta manera los textos literarios inician producciones de significados, en lugar de formular realmente significados en sí.

Hay tres características del discurso descritas por Bruner que para el autor resultan esenciales:

1. Desencadenamiento de la *presuposición*, es decir la creación de significados implícitos en lugar de significados explícitos, pues estos últimos anulan los grados de libertad interpretativa.
2. La *subjetificación*, con ella se refiere a la descripción de la realidad realizada a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia, y no de una perspectiva omnisciente.
3. La *perspectiva múltiple*, esto quiere decir que se ve al mundo simultáneamente –en lugar de unívocamente- a través de un juego de prismas cada uno de los cuales capta una parte de él. Esto hace, según Barthes, que un relato sea “escribible” además de “leíble”.

Estas características lograrían *subjuntivizar la realidad*, entendiendo *subjuntivo* en el sentido de aquel modo que designa formas que se emplean para denotar una acción o estado concebidos –y no realizados-, y por consiguiente se usa para expresar un deseo, una orden, una exhortación, o un suceso contingente, hipotético o futuro. Por esta razón, construir una expresión en este modo sería, para Bruner, ejecutar un intercambio de posibilidades humanas y no certidumbres establecidas<sup>8</sup> (Bruner, 1986: 34-38).

### *Principio Cooperativo y Subjuntivización*

En la ya mencionada transformación del lenguaje narrativo en uno que toma en cuenta las distintas perspectivas de los personajes, y que más que construir certidumbres construye posibilidades, juega un rol importante el principio cooperativo de Grice (1975) -que rige la conversación ordinaria. Es bien sabido por todos que este autor propone la existencia de *máximas conversacionales* que tienen la función de regular la colaboración de los participantes en un diálogo determinado. Es interesante lo que dice Bruner (1986: 38-39) al respecto: dichas máximas son guías para la trivialidad, por lo que el respeto de ellas en un intercambio determinado conlleva ser *monótono* y *literal*. De hecho, es la violación de estas reglas la que nos permitiría cumplir con el deseo de decir más de lo que decimos, o de significar algo distinto de lo literal –por ejemplo, la ironía- o bien de decir menos de lo que decimos. El hecho de transgredir las máximas lleva a la creación de intersticios y a suscitar presuposiciones para llenarlos: el lector debe realizar inferencias más complejas, obligándolo a “producir el significado”. Todo esto desencadena una búsqueda del significado en lo excepcional, significados que radican en la naturaleza de su desviación respecto al uso corriente. Bruner apunta que cuando nos encontramos ante una situación que escapa a lo ordinario y le pedimos a alguien que nos explique lo que ocurre, esa persona nos contará –prácticamente siempre- una historia en la que habrá razones, o alguna otra especificación de un estado intencional. Un relato que carece de elementos que

---

<sup>8</sup> Este punto resulta gramaticalmente discutible.

ayuden a desencadenar presuposiciones carecerá, a su vez, de relieve (Bruner, 1986: 40).

### *Creación de significados a través de la Subjuntividad*

Cuando los relatos son expuestos con la *subjuntividad* suficiente para que puedan ser reescritos por el lector, lo que hacen es posibilitar el juego de su imaginación. Una historia que consigue alcanzar la incertidumbre o subjuntividad necesaria, consigue lo que los formalistas rusos llamaban *literariedad* (Bruner, 1986: 46; 1990: 64).

Entonces, una idea central de los planteamientos de este autor es que la modalidad narrativa permite llegar a conclusiones no acerca de certidumbres en un mundo prístino, sino sobre diversas perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible. Para Bruner la función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico. Este objetivo es el que entrega verosimilitud a una historia, y muchas veces –para lograr dicha verosimilitud- la ficción utiliza la retórica de lo real; así, quien escribe consigue investir su obra imaginaria de tintes de realidad (Bruner, 1986: 48; 1990: 60).

### **2.2.5 Concepto de Psicología Popular**

El concepto de “psicología popular” es un rasgo de la “psicología cultural” en el que nuestro autor se detiene en el camino trazado para caracterizar esta última. Algo hemos mencionado anteriormente en relación a esta psicología popular (*Folk Psychology*) o “psicología intuitiva”, ésta puede entenderse como “sentido común”, y consiste en:

“(…) un conjunto de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo “funcionan” los seres humanos, cómo son la propia mente y las mentes de los demás, cómo cabe esperar que sea la acción situada, etc.”

(Bruner, 1990: 49)



El aprendizaje de este componente de la psicología cultural se produce tempranamente, puesto que la incorporamos al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que adquirimos, y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria.

Entonces la *psicología popular* es entendida, en esta propuesta, como sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social. A Bruner le interesa establecer qué clase de *sistema cognitivo* es esta psicología, cuyo principio de organización es *narrativo* y no tan sólo conceptual. Es por esta razón que el autor indaga la forma en que la narración organiza nuestra experiencia, utilizando como ejemplo la memoria humana (Bruner, 1990: 49).

### *Cultura*

La cultura, en palabras de Bruner, aparece como un constituyente de la mente, y en virtud de su actualización en la cultura, el significado adopta una forma pública y comunitaria versus una forma privada y autista. Para este autor, la herencia biológica impone límites sobre la acción, cuyos efectos son modificables. En este escenario, las culturas se caracterizan porque crean “prótesis” que nos permiten trascender nuestras limitaciones biológicas “en bruto” –por ejemplo, lo que ocurre con la capacidad de memoria. Bruner propone que es la cultura, y no la biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente independientes (Bruner, 1990: 47-48). La narración tiene una importancia funcional para incorporar a los niños a la cultura. A medida que se introducen en las narraciones una perspectiva y una evaluación personal se añade al paisaje de la acción un paisaje de la conciencia. Esto se va haciendo cada vez más frecuente a medida que el niño crece (Bruner, 1990: 89-94).

Esta consideración tiene importantes incidencias en nuestro trabajo, dadas las características socioculturales de los niños –disímiles-, y cómo parecen influir en su producción discursiva.

Entonces, recapitulando, sabemos que la narración resulta un importante vehículo de la psicología popular debido a que trata del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Esta modalidad discursiva –y de funcionamiento cognitivo- media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Ayuda a hacer comprensible lo que es excepcional.

## 2.3 Producción discursiva

Para este apartado, correspondiente a la producción del discurso, revisamos el capítulo “La producción del discurso y la conversación” del libro *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría* (Belinchón, et al. 1998: 629-696). Comenzaremos por determinar qué es lo que estos autores entienden por producción discursiva, para luego realizar consideraciones sobre la noción de discurso en cuanto a: su intencionalidad, su relación con el contexto, su concepción como estructura lingüística supraoracional, y por último, sus representaciones y procesos.

### 2.3.1 Definición

Belinchón et al. (1998: 634) al hablar de producción del discurso se refieren a:

[El] conjunto de representaciones (semánticas, pragmáticas y gramaticales) y de procesos (cognitivos y lingüísticos) que subyacen a la planificación y

emisión de series coordinadas de enunciados lingüísticos o textos, con propósitos comunicativos, en un contexto conversacional.

(Belinchón et al. 1998: 634)

Entonces, estos autores retoman la idea de que el uso del lenguaje está genéricamente ligado a la construcción de *intenciones comunicativas*, que sólo pueden ser completadas o realizadas en marcos sociales interactivos. Esto quiere decir que para ellos la producción del lenguaje es una actividad que presupone en el hablante la existencia de una *intención de comunicar algo a alguien*.

### 2.3.2 Consideraciones sobre el discurso

Los autores dicen lo siguiente sobre el discurso:

[El discurso es interpretado como] una forma de actividad que implica la producción de lenguaje en situaciones de interacción o conversación, que puede realizarse en condiciones tanto monológicas como dialógicas, y que puede adoptar modalidades perceptivas igualmente diversas (oral o escrita).

(Belinchón et al. 1998: 632)

Sin embargo esta interpretación no agota todos los elementos que son conceptualmente relevantes para constituir una teoría psicológica del discurso.

Las tres propiedades de los discursos que son más pertinentes para una teoría psicológica de la producción verbal, según los autores, son las siguientes:

1. Son *conductas intencionales* que se realizan en situaciones cooperativas de interacción social.
2. Constituyen unidades de *lenguaje en uso*, es decir actos de habla que tienen lugar en *contextos* –físicos, sociales o comunicativos- específicos y cambiantes.
3. El hecho de que suelen ser *unidades supraoracionales* que poseen regularidades estructurales y funcionales, cuya descripción debe

realizarse en un plano gramatical “del texto”, y no en un plano “de gramática oracional”.

### **2.3.2.1 Propiedades básicas del discurso: carácter intencional y cooperativo**

#### *Intenciones y Discurso*

Los autores revisados señalan que para lograr una caracterización psicológica del discurso la primera idea que hay que destacar es su *carácter intencional*. Éste se refiere al hecho de que las personas por lo general hablan “para algo”, y lo que dicen posee un carácter instrumental respecto a ese “algo” (Belinchón et al. 1998: 635). Austin (1962) se ha referido a la intención comunicativa con la que se inicia, o que es realizada por, una emisión lingüística, como *fuerza ilocutiva* –o componente ilocutivo-, y posteriormente Searle (1969) caracterizó a las emisiones que realizan intenciones comunicativas como “actos de habla”. Las propuestas, tanto de Austin como de Searle, son conocidas por todos, y lo que nos interesa destacar acerca de ellas es que estos conceptos no alcanzan a proporcionar, por sí mismos, claves que informan sobre las representaciones y los procesos mentales que posibilitan la emisión de actos de habla eficaces comunicativamente, es decir no aportan a la caracterización psicológica del discurso.

A partir del punto de vista de los teóricos de la Inteligencia Artificial, los actos de habla han sido considerados como casos prototípicos de “conducta orientada a metas” –o como casos de solución de problemas guiados por objetivos- que implican la construcción de planes por parte de un sistema inteligente. Los planes han sido concebidos como representaciones simbólicas que pre-especifican la secuencia de acciones que tal sistema debe realizar para conseguir la o las meta(s) previamente definida(s): dado un estado inicial del mundo (I), y un estado-objetivo (O), un plan sería la secuencia de acciones que

permite transformar (I) en (O) (Belinchón et al.1998: 635-636). Estos planes han sido articulados en torno a tres núcleos computacionales básicos:

1. Una base de conocimiento que incluye el *conocimiento factual* de que dispone el sistema, es decir un conjunto de descripciones simbólicas que se refieren al estado actual del mundo o de algunos de sus dominios.
2. Un conjunto de *operadores* o *acciones*, que son procedimientos parametrizados que permiten al sistema influir sobre el estado del mundo y modificarlo.
3. Un *sistema* o *motor de inferencias* que permite establecer correspondencias entre los dos componentes anteriores. Este sistema suele identificarse con un conjunto de reglas definidas en forma de pares “condición-acción”.

Tomando en cuenta esta caracterización de los planes, podemos decir que la producción discursiva podría ser vista como la realización de una serie de acciones lingüísticas planificadas por un sistema como respuesta al intento de consecución de un objeto comunicativo, y los discursos serían interpretables como conjuntos o series de actos de habla previamente planificados que se ejecutan uno a uno en vistas de alcanzar una meta.

Algunos de los supuestos considerados en la elaboración de programas de simulación, parecen haber sido más influyentes en el desarrollo de teorías psicológicas de la producción de los discursos naturales. Los autores en los que nos basamos para este capítulo nombran las siguientes:

1. El sistema dispone de, y utiliza, una representación o conocimiento del mundo –*conocimiento factual*- que es complejo, de tipo declarativo, que consta de tres tipos de elementos:
  - a. Conocimiento general o enciclopédico del mundo.
  - b. Conocimiento de la situación comunicativa en que se realiza el discurso.
  - c. Conocimiento de los modelos de mundo que poseen los interlocutores.

Desde un punto de vista computacional estos modelos incluyen dos tipos de componentes:

- a. Un componente de *conocimiento esquemático y general*.
- b. Conocimientos o *metarrepresentaciones* más episódicas y cambiantes acerca de los conocimientos, las creencias y los deseos actuales de los interlocutores concretos en cada intercambio comunicativo –esto se corresponde con la ToM.

Entonces, en *términos cognitivos*, la ejecución eficaz de actos de habla presupondrá la correcta realización de operaciones de *activación* de conocimientos previos de tipo metarrepresentacional, así como la *elaboración y actualización* continuas de representaciones de esta misma índole. En consecuencia, desde una perspectiva funcional los actos de habla deben ser vistos como operadores que afectan primariamente a los modelos que tienen los hablantes y los oyentes de sí mismos y del otro.

2. Los procedimientos guiados por objetivos –entre ellos los discursos– conllevan la definición inicial de una meta u objetivo global, y a partir de estos objetivos globales la derivación mediante inferencias de objetivos parciales o sub-metas. Aplicando esto al discurso, podríamos entender los actos de habla individuales del discurso como sub-metas de un acto de habla global que contiene la información relativa a la intención comunicativa inicial del hablante.
3. Las teorías de los actos de habla basadas en planes definen la capacidad de los hablantes para elaborar *planes alternativos* que pueden ser apropiados para la realización de una cierta intención comunicativa –en ese sentido, constituyen modelos de *competencia pragmática* (Belinchón et al. 1998: 640).

### *Intención comunicativa y Cooperación entre interlocutores*

Además de ser una *actividad intencional*, la producción de los discursos es una forma de *actividad cooperativa*<sup>9</sup>. Esto se debe a la idea de que las intenciones y planes comunicativos presuponen el objetivo de ser reconocidos por un interlocutor, y por lo tanto, la realización de las intenciones comunicativas sólo es eficaz cuando los hablantes generan actos de habla cuya intención puede ser reconocida por sus interlocutores. Esto se conecta con la ToM, pues –como ya dijimos- ésta permite la cooperación entre las personas.

Los autores revisados, destacan el modelo propuesto por Clark y sus colaboradores. Este modelo es una propuesta de explicación psicológica de la producción verbal basada en la idea de Grice, y lo que hace es identificar la planificación y desarrollo de las contribuciones al discurso con dos procesos distintos, pero estrechamente relacionados:

- a. La *especificación*, por el hablante, del contenido ilocutivo de su contribución, es decir, la presentación del acto de habla, que presupone de forma ostensiva la creencia del hablante de que su contribución puede ser entendida por el oyente.
- b. La *aceptación*, por el interlocutor, de la contribución realizada por el hablante, que presupone tanto su reconocimiento de que la suposición del hablante sobre la inteligibilidad de su contribución era acertada como el reconocimiento de que ambos comparten ciertos supuestos e información comunes.

Este conocimiento común incluye información que objetivamente comparten los dos interlocutores, así como también –y sobre todo- presuposiciones de orden metarrepresentacional acerca de las creencias y expectativas mutuas que los interlocutores construyen en torno a este conocimiento común (Belinchón, et al. 1998: 643-644).

Las condiciones de funcionalidad de los discursos son cambiantes y situacionales, éstas varían cuando varían los interlocutores y cuando varía el

---

<sup>9</sup> Idea ya presente en Grice (1975).

conocimiento común de ambos, esto determina que un mismo texto pueda resultar apropiado y eficaz para un interlocutor dado, pero inapropiado para otro. Por esto mismo resulta importante, señalan los autores, reconocer que los discursos son “unidades en uso” cuya elaboración debe ser explicada considerando los contextos físicos y sociales en que suceden (Belinchón, et al. 1998: 647).

### **2.3.2.2 Relación con el contexto**

La realización del discurso incluye siempre por parte del sujeto, un acto de enunciación, o un *acto de presentación* lingüística de sí mismo en tanto sujeto que realiza su acción en unas *coordenadas espacio-temporales* y con una *actitud* concretas. La información correspondiente al contexto se marca lingüísticamente a través de los términos deícticos –indicadores de persona, espacio y tiempo-, así como a través de las modalidades de enunciación que definen y permiten identificar la actitud de certidumbre, duda, posibilidad, etc. (Belinchón et al. 1998: 647).

Los autores revisados señalan que el estudio de los aspectos contextuales del discurso tiene interés teórico desde una perspectiva psicolingüística cognitiva, en la medida en que su análisis se conecte con un principio explicativo que consiste en la suposición de que el conocimiento del contexto forma parte del conocimiento común en el que sustentan los discursos cooperativos, y que por tanto constituye un componente representacional necesario de los actos de habla (Belinchón, et al. 1998: 648). Por esta razón, resulta esencial que los sujetos posean una ToM, para que puedan adecuarse a las necesidades de los distintos interlocutores y de las variadas situaciones comunicativas.

#### *Contexto Social*

En cuanto al contexto social, los autores señalan la existencia de dos componentes del conocimiento social que intervienen de forma hipotética en la actividad discursiva, éstos son bastante heterogéneos:



1. Representaciones generales, esquemáticas y estables relativas tanto a las situaciones en que habitualmente se desarrollan las acciones sociales como a ciertos aspectos de los roles sociales convencionales.
2. Representaciones episódicas sobre la situación física y social actual de los discursos.

Desde una perspectiva cognitiva, estos dos tipos de representaciones dan pie a interpretar que la producción de discursos y conversaciones –al igual que su comprensión-, implica mecanismos de activación de esquemas de conocimiento social previamente adquiridos, pero también mecanismos de elaboración, supervisión y actualización de las representaciones relativas al contexto actual del discurso. Estos tipos de información resultan similares –en términos funcionales- a los que han sido postulados para dar cuenta del empleo, por parte del hablante, de información relativa a sus interlocutores, tanto en lo que respecta a su modelo de mundo –componente esquemático- como a su estado actual de conocimientos y creencias –contenido episódico de la ToM (Belinchón, et al.1998: 649-650).

### *Contexto físico y deixis*

El conocimiento del contexto físico en que se generan los discursos, y el anclaje perceptivo que los discursos mismos poseen respecto a tales contextos, que manejan los participantes, se instrumentaliza lingüísticamente a través de la presencia en el texto de los *términos deícticos*. Estos términos cumplen la función de conectar el discurso con su contexto físico y con la información que comparten sobre éste el hablante y el oyente, y se sitúan en un contexto espacio-temporal (Belinchón et al. 1998: 654).

El desarrollo de las habilidades deícticas –entiéndase su adquisición y uso correcto en los discursos-, al igual que el desarrollo de la mayoría de las actividades cooperativas, está vinculado estrechamente a la capacidad del sujeto para “des-centrarse” –en el sentido piagetiano, indican- y para adoptar la perspectiva del otro, es decir, para elaborar modelos mentales –o metarrepresentacionales- de lo que el otro puede conocer y *percibir* en cada

momento del discurso, en este caso sobre un contexto espacio-temporal concreto. Ante la presencia de ciertas patologías o falta de desarrollo de esta capacidad, los discursos producidos resultarán incomprensibles o no cooperativos –en el apartado sobre ToM revisamos un estudio de Colle, Baron-Cohen, Wheelwright y van der Lely (2007), que ilustra muy bien este punto.

### **2.3.2.3 Representaciones y procesos en la producción discursiva**

En sus intercambios comunicativos naturales, los humanos elaboran y hacen uso de representaciones relativamente cambiantes de las personas con las que se comunican –en especial de sus *estados mentales*-, de los contextos donde se desarrollan estos intercambios y de las restricciones que estos pueden imponer al contenido y forma de las contribuciones individuales al discurso, y del contexto lingüístico o *discurso previo* (Belinchón, et al. 1998: 673).

Pese a que en la actualidad no existen teorías psicológicas completas o precisas que expliquen cognitivamente la producción de discursos y conversaciones en contextos comunicativos naturales, existe un número considerable de propuestas –provenientes de distintas disciplinas- que abordan algunos temas que están directamente relacionados con esta problemática. Algunas –la mayoría- son propuestas relativas a los tipos de representaciones implicadas en la realización de discursos y conversaciones eficaces; otras, aventuran algunas hipótesis sobre la naturaleza y/o funcionamiento de los procesos.

#### *Competencia pragmática*

Entre las diferencias que podemos extraer al comparar lo que se ha llamado *competencia lingüística* y *competencia pragmática*, tenemos las siguientes:

1. El carácter formal e independiente del contenido que poseen las reglas gramaticales, pero no las pragmáticas, que exige suponer mecanismos de cómputo específicos para el tratamiento de las posibilidades y restricciones combinatorias de las primeras, pero no así de las segundas.

2. La menor dependencia respecto a la experiencia del sujeto en el mundo del proceso de adquisición del conocimiento gramatical frente al de adquisición de la competencia pragmática.
3. El carácter constitutivo de las reglas y principios gramaticales frente al carácter puramente regulativo de principios pragmáticos como los de cooperación, equilibrio entre la información nueva y dada o búsqueda de coherencia.

Así como ha tendido a asumirse un carácter innato y biológicamente predeterminado al conocimiento lingüístico, también se ha asumido que los conocimientos que integran la competencia pragmática constituyen un derivado no innato, sino aprendido. Tampoco se duda que las habilidades pragmáticas constituyen manifestaciones de capacidades no específicas que pueden ser observadas tanto en dominios no lingüísticos de la actividad humana como en la actividad de otras especies (Belinchón, et al. 1998: 675-676).

Los autores señalan que la competencia pragmática se adquiere mediante un proceso que ocupa un periodo relativamente largo de la vida de los sujetos, y que resulta muy influenciado tanto por la experiencia social como por el nivel de competencia o de conocimientos lingüísticos de las personas. Además, apuntan que algunas habilidades pragmáticas, que resultan esenciales para la realización eficaz de discursos y conversaciones, comienzan a adquirirse en etapas pre lingüísticas de la vida del niño, y que éstas parecen desarrollarse de forma similar a “capacidades naturales innatas y específicas”, y parecen requerir dispositivos cognitivos similares a algunos que subyacen a la adquisición de la gramática. Postulan la hipótesis de que la adquisición de las habilidades gramaticales y de las habilidades pragmáticas, pueden seguir cursos evolutivos distintos, que cada uno de ellos, por separado, puede vincularse genéticamente a competencias o capacidades biológicamente determinadas, innatas y específicas de la especie humana (Belinchón, et al. 1998: 677-678).

Como evidencia para concluir que no puede afirmarse que la competencia pragmática es un componente de procesamiento aprendido cuyo desarrollo viene

totalmente determinado “desde fuera” del sujeto, señalan que mucho antes de los siete años los niños ya son competentes en habilidades tales como expresar intenciones comunicativas y reconocer intenciones en otros, coordinar sus acciones con los demás y predecir sus acciones, construir representaciones sobre las creencias, deseos y motivaciones de las otras personas, etc. Estas habilidades presuponen capacidades representacionales sobre los interlocutores y sus “estados mentales”, que resultan básicas para una caracterización cognitiva de las conversaciones (Belinchón, et al. 1998: 678-679). Además, sabemos que la realización de actividades comunicativas intencionales constituye uno de los logros más destacados de los niños en la segunda mitad de su primer año de vida, éstas, desde un punto de vista morfológico, implican la utilización de algunas de las señales emocionales que componen el repertorio expresivo innato del niño, así como la realización de conductas instrumentales naturales –como la de tender la mano hacia un objeto deseado que se intenta alcanzar- que se van complejizando a medida que el niño crece –por ejemplo, la atención conjunta- (Belinchón, et al. 1998:679-680; Tomasello, et al. 2005).

Por consiguiente, esta competencia pragmática se vincula directamente con la teoría de la mente, la que podría ser considerada como el sustrato biológico para su adquisición.

#### *Procesos de planificación y ejecución de los discursos y conversaciones*

Según Van Dijk –citado en Belinchón, et al. 1998-, el proceso de producción discursiva se inicia con la elaboración de una representación general que contiene información del acto de habla global y del tópico principal a desarrollar a lo largo del discurso. Esta representación la llama *macrohecho* o *macroproposición*, y su construcción implica la activación de información de la memoria a largo plazo a partir de la información situacional, y eventualmente de otros discursos. Esta representación opera como representación base desde la que se generan representaciones temáticas más específicas –*microhechos* o subtópicos- que constituyen el *input* potencial de la codificación lingüística de los párrafos y/o oraciones, y serían ordenadas jerárquicamente en función de su relación con el

tópico central. Esta generación de subtópicos, se entiende en el modelo de Van Dijk como resultado de la aplicación de la macrorregla de construcción, pero la realización efectiva de este proceso se vería restringida por condiciones pragmáticas, semánticas, y otras derivadas de la influencia “desde arriba” de la macroproposición y de la superestructura.

#### **2.3.2.4 Consideraciones finales sobre producción discursiva**

La producción de discursos implica competencias representacionales muy particulares –que permiten inferir el estado de conocimientos del otro y suponer que el otro supone que suponemos algo acerca su estado de conocimientos actual, sea lo supuesto correcto o incorrecto- que parecen implicar el uso de mecanismos de inferencia deductiva similares a los que participan en la solución de otro tipo de problemas. Las inferencias deductivas que se aplican al discurso parecen ser particularmente precoces y rápidas de aplicar de manera eficaz por los adultos; a su vez, parecen estar específicamente alteradas en ciertos cuadros patológicos –por ejemplo, en el autismo infantil.

Al parecer son las metarrepresentaciones aplicadas a los objetos a los que se les atribuye mente –ligadas a la posibilidad de utilización de ciertos enunciados lingüísticos como los que se organizan en torno a verbos mentales como *creer*, *saber*, *opinar*, etc.-, las que se constituyen como la base de la conducta intencional y también de la conciencia (Belinchón, et al. 1998: 694-695).

## **2.4 Expresiones de Estados Mentales**

A lo largo de los capítulos anteriores hemos descrito cómo los conceptos de *teoría de la mente*, *discurso narrativo* y *producción discursiva*, se vinculan entre sí. Sabemos que la ToM es un concepto que hace referencia a la capacidad que poseemos los seres humanos de *acceder* tanto a la mente propia como a las mentes de los demás, y que de este acceso se deriva la habilidad para *predecir* la *conducta* de los sujetos. Esta habilidad se relaciona con la producción discursiva en tanto que este proceso requiere –para ser llevado a cabo eficazmente- que el

hablante tome en consideración a su interlocutor en lo que respecta a los distintos conocimientos que éste posee y que comparte –o no comparte- con él. De esta manera, la producción adecuada de un discurso necesita de una ToM que lo habilite para entender las necesidades comunicativas de los demás. Dentro de esta relación se inscribe el discurso narrativo tal como lo concibe Bruner (1986, 1990, 2004). Recordemos que este autor señala que los relatos poseen necesariamente un *paisaje dual*, que incluye tanto un paisaje de la acción como un paisaje de la conciencia. La relación entre *teoría de la mente* y *discurso narrativo*, entonces, está dada por la configuración en este último del *paisaje de la conciencia*; es decir, la dimensión subjetiva de los relatos, que nos permite adentrarnos en la conciencia de los protagonistas, en los estados mentales que se dan de forma paralela a las acciones realizadas por el o los agente(s) de la historia.

Una forma de estudiar la presencia de la ToM en los sujetos es observar cómo utilizan los términos deícticos, cuya función es –como ya hemos señalado tanto en (2.1) como en (2.3)- orientar al interlocutor, por lo que su uso necesita la presencia de una teoría de la mente en quien produce el discurso. Sin embargo, en esta investigación nos centramos solamente en las expresiones de estados mentales tales como verbos que los denotan (por ejemplo: *creer, saber, desear*, etc.), adjetivos (como *contento, triste, enojado*, etc.), sustantivos (*sorpresa, alegría, tristeza*, etc.) y ciertos adverbios (*felizmente, sorpresivamente*, etc.). En las siguientes páginas abordamos algunas consideraciones básicas sobre estas expresiones, consideraciones cruciales para el posterior análisis de los datos obtenidos en la investigación.

#### **2.4.1 Vocabulario *mental***

Como recién hemos señalado, una pista evolutiva importante para comprender las relaciones que se dan entre las competencias metarrepresentacionales, la ToM, el juego simbólico y el lenguaje, es el hecho de

que, desde un periodo relativamente temprano en la adquisición del lenguaje –por lo general ya desde el segundo año-, los niños comienzan a desarrollar un vocabulario rico en verbos de estados mentales, como *querer, creer, saber, etc.*, y a medida que crecen –durante su periodo crítico de adquisición del lenguaje, y en fases posteriores- lo van refinando de forma progresiva, a través de distinciones semánticas muy sutiles, tales como la que existe entre *saber* y *adivinar*. Este vocabulario mentalista incluye tanto verbos epistémicos como emocionales, y los niños lo emplean en la realización de inferencias cada vez más complejas acerca de los estados mentales de otros (Belinchón, et al. 1998: 199-200).

Podríamos decir que este vocabulario mentalista pertenece, entonces, a lo que Bruner (1986) llamó *modalidad narrativa del pensamiento*, puesto que la referencia mental que poseen los verbos es necesariamente subjetiva y difícilmente se ajusta a parámetros veritativos lógicos o semánticos (Rivière y Sotillo, 1998: 169). Estos verbos de estados mentales se denominan clásicamente *verbos de actitudes proposicionales*, ya que marcan una relación –actitud intencional- de un sujeto hacia un determinado objeto constituido por una proposición –la oración subordinada. Estos autores señalan que los enunciados de referencia mental tienen tres elementos:

1. Un contenido
2. Una actitud hacia ese contenido
3. Un sujeto que mantiene dicha actitud

Los contenidos pueden ser estados de cosas predicados por los sujetos, o bien pueden ser estados internos, esto último lleva a jerarquías superiores de intencionalidad. Estos enunciados son asimétricamente epistémicos, lo que quiere decir que la predicación que hacen las personas en primera persona de singular implica que la referencia de dicha predicación no sea la misma que cuando otra persona produce el mismo enunciado (Rivière y Sotillo, 1998: 170).

Estos enunciados poseen una propiedad lógica llamada *intensionalidad*, por la cual se dice que son referencialmente opacos. La intensionalidad consiste en que la verdad de un enunciado que contiene un verbo mental de pensamiento o

lenguaje “no compromete” con la verdad de la expresión subordinada a ese verbo. Por esta razón se dice que dichos enunciados son lógicamente peculiares en el sentido de que no comprometen ni con la verdad de enunciados sinónimos – opacidad referencial-, ni con la verdad de los enunciados subordinados a los verbos intensionales –intensionalidad-, ni con la existencia de los objetos contenidos en éstos o de las propiedades incluidas en ellos (Belinchón, et al. 1998: 200-201; Rivière y Sotillo, 1998: 171; Perner, 1994: 127-128). Una observación interesante realizada por estos autores es que esas propiedades lógicas son semejantes a ciertas propiedades que tienen los juegos de ficción infantiles: para Leslie –citado en Belinchón, et al. (1998: 201)- existe un paralelismo claro entre la opacidad referencial de los contextos intensionales y el mecanismo simbólico de sustitución de objetos, entre el no compromiso de verdad o falsedad de aquéllos y la atribución simbólica de propiedades, y finalmente entre el no compromiso de los objetos incluidos en las cláusulas intensionales verdaderas y la simulación imaginaria de objetos.

#### **2.4.2 Categorización de Perner**

Con el objetivo de distinguir lo *mental* de lo *físico*, Perner (1994: 122-123), dice que se puede responder rápida, aunque un tanto burdamente, a la pregunta de qué es la mente, señalando expresiones del lenguaje que usamos habitualmente para referirnos a ella –éstas son las expresiones que motivan este capítulo. Este autor clasifica los estados mentales de la siguiente manera:

1. Percepciones y cogniciones: Recogen información del mundo exterior y la almacenan, la transforman e incluso la distorsionan. En esta categoría tenemos verbos como *creer*, *pensar*, *saber*, que comunican *cogniciones*, y verbos como *ver que*, *escuchar que*, *sentir que*, que informan *percepciones*. La imputación de cogniciones es un proceso más complejo que la de percepciones (Bocaz, 1996: 62).



2. Sentimientos y emociones: Pueden considerarse efectos de la evaluación de la información recibida en vista de lo que se espera y se desea. En esta categoría encontramos estados como *sorpresa, alegría, enojo, susto, amor*, etc. Estos estados pueden ser expresados a través de oraciones copulativas como “*estaba feliz en su casa*”, por ejemplo.
  
3. Deseos e intenciones: Son los estados mentales que especifican cómo *debería* cambiar el mundo y qué producen esos cambios. Entre los verbos usados para transmitir estos estados, encontramos: *querer, intentar, decidir*, etc. Esta asignación constituye un proceso cognitivo complejo (Bocaz, 1996: 64).

Esta agrupación de los estados mentales se hace –de arriba hacia abajo– en función del papel que desempeñan en el intercambio con el mundo, que es a la vez procesamiento de información. En un sentido transversal, se clasifican respecto a su intencionalidad, y se agrupan en sensaciones y actitudes. Las actitudes, a su vez, se diferencian según se refieran a un objeto o a una proposición. Esta categorización es expuesta en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1: Clasificación de los estados mentales (Perner, 1994: 123)**

	<b>Actitudes</b>	
<b>Sensaciones</b>	<b>Respecto del objeto</b>	<b>Respecto de la proposición</b>
<b>Percepción y cognición:</b> (Incorporación)  Piensa.	Lo conoce. Piensa en él.	Sabe que baila. Piensa que él baila.
<b>Sentimientos y emociones:</b> (Evaluación interior)  Siento pena. Él es feliz. Él está inquieto.	Es feliz con eso. Tiene miedo del perro.	Es feliz de conseguir eso. Tiene miedo de que el perro lo muerda.
<b>Deseos e intenciones:</b> (Expresión)	Maxi quiere caramelos.	Maxi quiere guardarse el caramelo. Ann intenta conseguir el caramelo

En cuanto a los niveles representacionales y su relación con la comprensión de la mente, Perner (1994: 139-140) la resume en el cuadro (2):

**Cuadro 2: Niveles representacionales y su relación con la comprensión de la mente**

Nivel representacional	Criterio de mentalidad	Descripción y ejemplos
<p><b>Primaria: Modelo único</b> [Primer año]</p>	<p>Constructo teórico/(experiencia interior)</p>	<p>Puede formar constructos teóricos (por ejemplo: atención), que los adultos identifican como <i>mental</i>, pero que el niño no distingue de los constructos físicos.</p>
<p><b>Secundaria: Modelos múltiples</b> [segundo año]</p>	<p>Constructo teórico + experiencia interior</p> <p>Intencionalidad: No existencia</p>	<p>Puede ligar constructos teóricos para explicación de conductas con experiencias interiores; de ahí que los constructos teóricos se conviertan en específicamente <i>mentales</i>.</p> <p>Puede comprender la mente como relación con objetos y situaciones no existentes. Aprende gran parte de la psicología como acción dirigida a un objetivo.</p>
<p><b>Meta: Modelo de modelos</b> [-4 años]</p>	<p>Intencionalidad: Aspectualidad Representación errónea</p>	<p>Puede comprender la perspectiva visual, la aspectualidad del conocimiento, la creencia falsa.</p>

En el nivel primario de modelos únicos, el niño puede ser capaz de formar constructos teóricos tales como *atención visual*, que corresponden a lo que identificamos como estados mentales. En el nivel secundario el niño tendrá capacidad para integrar su propia experiencia en el marco de constructos teóricos para explicar la conducta observable, y mediante la integración de la experiencia interior con constructos teóricos, estos constructos adquieren un carácter *mental*. Además, los modelos múltiples permiten al niño representar objetos y situaciones no existentes. Por último está el nivel representacional secundario, donde la capacidad infantil para comprender la mente permanece limitada hasta que pueda interpretarse como *representacional*.

## 2.5. Español mapuchizado

Dado que la mitad de las narraciones que constituyen el corpus de esta investigación corresponde a relatos producidos por niños mapuches procedentes de comunidades rurales, resulta imprescindible abordar algunos aspectos del *español mapuchizado*. Este concepto alude a una variedad del español, que es hablada por nativos mapuches bilingües que tienen como lengua materna el mapudungun o el castellano.

Este capítulo tiene por objetivo caracterizar este sociolecto brevemente –de forma funcional a la investigación-, por lo que nos interesa destacar, en primer lugar, la importancia de incorporar nociones sociales y culturales en el estudio del discurso, considerando que -como ya hemos señalado en los capítulos anteriores-, el contexto es un aspecto fundamental para realizar un análisis satisfactorio del discurso, y que su exclusión en él lo limita y encarece. En segundo lugar nos ocupamos de la situación particular que vive el pueblo mapuche en relación al estatus de su lengua, y cómo son sus relaciones con el resto de la sociedad –en términos generales. Por último, abordamos el concepto de *interferencia*, comenzando por su definición para luego reseñar escuetamente algunos trabajos

que tratan en particular de interferencias entre el mapudungun y el español, dando origen al español mapuchizado.

### **2.5.1. Importancia de una aproximación al discurso desde una perspectiva sociocultural**

A lo largo de este marco conceptual, hemos mencionado algunas razones acerca de por qué es importante integrar el contexto al análisis discursivo. Grebe (1994: 5) señala que el discurso forma parte de un evento comunicativo de carácter *complejo*, el que se encuentra integrado tanto a un contexto cultural y social como a un dominio semántico específico. La autora también indica que contribuye a la representación simbólica de la realidad a través de la transmisión de significados compartidos, a la construcción ideacional enmarcada situacionalmente en procesos de interacción social, a la generación de un testimonio social –oral o escrito- que permite dar curso a su análisis, etc. El atribuir la importancia adecuada a comprender la base cultural y social del discurso en su contexto, aportará a enriquecer y dar mayor profundidad a su análisis. El concepto de discurso que adopta esta autora es el que entregó Van Dijk en su obra *Social cognition and discourse* (1990: 164):

[Discurso] como forma específica de lenguaje en un contexto cultural y social, considerado como una unidad comunicativa completa, que se aplica tanto al discurso oral como al texto escrito.

(Grebe, 1994: 6)

La proposición explicativa de las relaciones entre discurso, cultura y sociedad que destaca la autora es la desarrollada por Van Dijk (1992: 7) en *Discourse and cognition in society*:

Los estrechos vínculos y reciprocidades que integran el discurso son mediatizados por la cognición social. [Esta proposición] centra su análisis en

el triángulo integrado por discurso- cognición social- sociedad, evidenciando sus afinidades con las perspectivas abiertas por los paradigmas antropológicos cognitivo e interpretativo simbólico, como con el constructivismo.

(Grebe, 1994: 9-10)

La consecuencia que se deriva de esta propuesta es que la interfaz cultural generada cognitivamente por las representaciones mentales es crucial para comprender las relaciones bilaterales entre el discurso y la sociedad (Van Dijk, 1992, citado en Grebe, 1994: 15). La autora señala que la realidad es construida mediante el discurso, que comunica el saber cultural y la experiencia social. En este proceso operan filtros selectivos generados por la experiencia internalizada y compartida, e inciden en una relación heteromórfica asimétrica entre la realidad externa y la realidad percibida; y al ser modelado por la base consensual de los contextos culturales, el discurso se construye y reconstruye, se adapta y transforma en el flujo continuo de las interacciones sociales.

### **2.5.2. Sobre el contexto mapuche en particular**

En la situación histórica, cultural y *psicoeducativa* que afecta a la porción – enorme- de mapuches o de chilenos que tienen ascendencia mapuche, se da -con mucha frecuencia- la exclusión, el prejuicio y la discriminación en todos los aspectos: político, territorial, cultural, educacional, psicosocial (Rubilar, 2002: 182).

Como parte del rechazo que el pueblo mapuche recibe día a día, se deriva también un rechazo hacia su lengua, el mapudungun; éste proviene no sólo de los chilenos que miran con desprecio a los mapuches, sino que también de buena parte de los mismos indígenas<sup>10</sup>. La integración de la cultura mapuche a la sociedad occidental en que se enmarca Chile, es un proceso que consta de

---

<sup>10</sup> Esto se traduce en muchos casos en que las familias mapuches se opongan a que se les enseñe mapudungun a sus hijos, pues según muchos de ellos el manejo de esta lengua “enreda” el aprendizaje del castellano.

múltiples y complejas aristas. Una de éstas es el rechazo hacia la cultura mapuche que ya hemos señalado, pero no es la única: también hay una fuerte resistencia de parte de sectores más tradicionales de los indígenas hacia la cultura occidental. Ésta se manifiesta, por ejemplo, en la discriminación que sufren algunos jóvenes mapuches por hablar castellano.

Creemos, al igual que Painequeo (1994) y Hernández y Ramos (1994: 197), que es tarea de la sociedad nacional asumir la obligación que le compete en cuanto a facilitar a todos los ciudadanos el acceso igualitario al aprendizaje del idioma oficial en su variedad estándar, lo que debe hacerse implementando programas específicos adecuados a las necesidades de cada grupo. Por lo tanto esto supone una planificación lingüística, que debe prever las consecuencias que una castellanización extrema podría tener para la sobrevivencia de la lengua vernácula, aunque la responsabilidad directa de su conservación recae en sus hablantes. En vistas de generar una educación que resulte positiva para los niños y jóvenes mapuches –es decir, que sea un apoyo para que puedan integrarse sin problemas en la sociedad y sin perder su identidad que los define como mapuches- se ha propuesto un sistema educativo que incorpore los conceptos de *interculturalidad* y *bilingüismo*. Una educación cuyo objetivo final sería el de acabar con la marginalidad de este pueblo, terminar con mitos como el que dice que los mapuches tienen una menor capacidad intelectual, o que son flojos, etc. El bilingüismo en la educación resulta crucial para la vitalidad de la lengua, pues ésta sólo se puede asegurar en tanto existan niños hablantes.

Es de esperar que el contacto entre estas lenguas produzca algún tipo de efecto en ambas, y, de hecho, lo hace. Producto de dicho contacto se genera una variante del español, que se ha denominado *español mapuchizado*. Nos ocupamos de algunas de sus características en el siguiente apartado.

### **2.5.3. Interferencias**

#### **2.5.3.1. Concepto**

En el estudio realizado por Sánchez (2004) sobre las interferencias que se producen en el discurso hablado por bilingües del quechua y el español, la autora dice lo siguiente sobre la interferencia:

Este estudio apoya la Hipótesis de la Convergencia Funcional (FCH, sigla en inglés) propuesta por Sánchez (2003), que afirma que la convergencia, es decir la especificación común para rasgos funcionales equivalentes en las dos lenguas habladas por el bilingüe que vive en una situación de contacto de las lenguas, toma lugar cuando los rasgos funcionales que no están presentes en una de las lenguas son activados por *input* y producidos en la otra lengua. Sin embargo presento una versión ligeramente modificada de la FCH que propone que la convergencia es favorecida cuando la matriz de rasgos asociada con una categoría funcional es parcialmente divergente, esto es, la matriz para una categoría funcional equivalente en ambas lenguas contiene un rasgo común y varios divergentes.

(Sánchez, 2004: 147)

### **2.5.3.2 Interferencias entre mapudungun y español que definen al español mapuchizado**

Las interferencias se dan en distintos niveles: fonológico, léxico, morfosintáctico (Díaz-Fernández, 1994: 118-125). Hernández y Ramos (1984: 129) señalan que los rasgos fonológicos del castellano o español mapuchizado son los que de modo más evidente golpean la percepción de los oyentes no mapuches, pero que un examen más profundo y detallado de sus emisiones revela que hay algunos rasgos gramaticales privativos de este código que contribuyen característicamente a su configuración. Las construcciones agramaticales –como las llaman estos autores- con respecto al castellano estándar las clasificaron en tres grupos:

1. Las que se apartan de la norma general, probablemente debido a *inseguridad* de los hablantes.
2. Las que han sido internalizadas a partir de modelos de castellano no estándar (castellano rural no-mapuche, castellano urbano popular)



3. Las que se producen por una transferencia de los patrones gramaticales del mapudungun al castellano.

A juicio de los autores son estas últimas las que confieren al castellano hablado por mapuches, rasgos privativos –es decir, no compartidos con ningún otro sociolecto del castellano- y en ellas centran su exposición.

Un ejemplo que condensa varias de las características descritas por los autores es el siguiente: “Un pareja caballo” –en lugar de “Una pareja de caballos”-, frase donde no hay concordancia entre el género del sustantivo y el género del artículo, además falta una preposición y el marcador de número plural en el sustantivo *caballo*. Lo que ocurre en este caso, es que en mapudungun los sustantivos carecen de marca de género y lo mismo ocurre con sus determinantes; en cuanto al número, éste no se marca mediante la adición de un sufijo al sustantivo o sus determinantes, y finalmente, la relación establecida entre *pareja* y *caballo* en mapudungun no necesita de una preposición. Estas consideraciones permiten afirmar que este ejemplo dado constituye una transferencia neta de la expresión en mapuche al castellano (Hernández y Ramos, 1984: 129-135). Los rasgos gramaticales que exponen estos autores permiten concluir, en su consideración, que:

Estamos en presencia de un sociolecto, cuyas características lo distinguen claramente de otras variedades dialectales del castellano de Chile (rural no-mapuche, urbano-popular, nativo o extranjero).

(Hernández y Ramos, 1984: 137)

El español mapuchizado existe con mucha vitalidad como una entidad intermedia entre el castellano estándar y el mapudungun, y para algunos mapuches es el único código del que disponen. Finalmente, Hernández y Ramos (1984: 137) apuntan que la existencia del español mapuchizado, su consistencia, su coherencia interna, es un indicador de la vigencia histórica del mapudungun.

En esta investigación, sin embargo, no profundizamos en el reconocimiento y análisis del español mapuchizado que presentan los niños de la escuela rural,

puesto que nuestros objetivos sólo involucran –en cuanto al análisis- una descripción de la construcción del paisaje de la conciencia en los relatos por ellos producidos, y no un análisis de las múltiples interferencias que pueden darse en sus cuentos. Nos limitamos, por consiguiente, a un análisis de las posibles interferencias en las construcciones que expresan estados mentales, que son las que constituyen el paisaje de la conciencia.

### III. Metodología

#### 3.1 Caracterización de los Sujetos

Los sujetos, cuyas narraciones han servido de corpus de esta investigación, han sido divididos en dos grupos.

##### *Grupo 1*

Está conformado por diez niños y niñas de entre 12 y 13 años de edad, todos cursaban séptimo año de enseñanza básica al momento de realizar las pruebas. Estos niños son originarios de la ciudad de Temuco, y viven en dicha ciudad, en un sector acomodado de ésta, y estudian en colegios pertenecientes al grupo socioeconómico alto<sup>11</sup>. Son niños con una situación altamente acomodada, viven en casas amplias, muchas de ellas con piscina, sus padres son –si no los dos, al menos uno- profesionales, y todos –los niños- manejan una segunda lengua, ya sea ésta el inglés o el alemán, aunque en todos los casos es el castellano la lengua materna.

##### *Grupo 2*

El segundo grupo se compone de diez niños y niñas de entre 12 y 14 años de edad, todos se encontraban cursando séptimo año de enseñanza básica al momento de recolectar el corpus; los niños de este grupo viven en distintas comunidades rurales situadas al sur del país, específicamente en la Comuna de Chol-Chol, Provincia Cautín Norte, en la Región de la Araucanía. Estudian en la Escuela Hueico Huentelar –establecimiento particular subvencionado-, y su situación socioeconómica corresponde al nivel bajo<sup>12</sup>. Son niños -y ya jóvenes algunos de ellos- que viven en una situación de alta vulnerabilidad social –algunos

---

<sup>11</sup> Colegio Alemán de Temuco, Colegio Bautista, y George Chaytor English College. Todos parte del estrato socioeconómico alto, según [www.simce.cl](http://www.simce.cl).

<sup>12</sup> Según los datos del Simce:

<http://www.simce.cl/simce/index.php?id=228&iRBD=6670&iVRBD=2&iNivel=0&iAnio=>

en la pobreza y otros en la extrema pobreza-, sus casas son humildes y carecen de comodidades, exceptuando televisores y celulares, pues el 100% de los participantes de esta investigación posee esos artefactos. Las comunidades en que viven desarrollan una economía de subsistencia, donde se destaca la agricultura tradicional –trigo y avena-, y la ganadería extensiva, principalmente menor –ovinos, porcinos, y aves. Además, pertenecen al pueblo mapuche, y el mapudungun es una lengua familiar, en distintos grados, para todos ellos. A continuación mostramos una tabla con los datos de los niños: su edad, grado de competencia en la lengua mapuche (del 1 al 10, siendo 1 pésimo y 10 óptimo), su lengua nativa, cuánto mapudungun habla y entiende el niño, y cuánto lo hablan en su familia<sup>13</sup>:

**Cuadro 3: Datos de los sujetos Grupo 2**

<b>Sujeto</b>	<b>Edad</b>	<b>Grado de hablante</b>	<b>Lengua nativa</b>	<b>Cuánto mapudungun habla y entiende el(la) niño(a)</b>	<b>Cuánto habla la familia</b>
1	14	3	Castellano	Habla en ciertas ocasiones, entiende en un 50%	Cotidianamente
2	12	4	Castellano	Habla en ciertas ocasiones, entiende en un 80%	Los padres hablan la lengua en situaciones particulares.
3	13	6	Castellano en un 60% y 40% el mapudungun	Habla en ciertas ocasiones, entiende en un 80%	La madre y familiares hablan a diario.
4	14	6	Castellano 50% y 50 % el	Habla en ciertas ocasiones,	Los padres y familiares hablan a diario

<sup>13</sup> Esta información fue proporcionada por la Directora del Establecimiento Educacional.

			mapudungun	entiende en un 80%	
5	13	3	Castellano 70% y un 30% el mapudungun	A veces practica Entiende un 50%.	Los padres hablan regularmente, y de forma fluida.
6	13	8	Castellano 50% y 50% mapudungun	Habla en ciertas ocasiones, entiende en un 90%	Su familia habla cotidianamente
7	12	6	Castellano	Habla en ciertas ocasiones especiales, entiende en un 50%	Su familia habla cotidianamente
8	14	4	Castellano en un 60%, y 40% el mapudungun	Habla en ciertas ocasiones especiales, entiende en un 80%	La madre y familiares hablan en situaciones particulares.
9	13	5	Castellano en un 60%, y 40% el mapudungun	Habla en ciertas ocasiones especiales, entiende en un 70%	Los padres y familiares hablan a diario.
10	13	6	Castellano 50% y 50% el mapudungun	Habla en ciertas ocasiones especiales, entiende en un 90%	Los padres y familiares hablan a diario, y la madre es machi.

La Escuela Hueico Huentelar se creó alrededor del año 1960, como una escuela unidocente. El año 1993 la ONG *Trafkin* asumió la gestión del colegio, y al hacerlo se postuló un proyecto para transformarla en una escuela polidocente – aunque sólo cuentan con tres profesores-, además se crearon séptimo y octavo año de enseñanza básica. En 1995 se diseñó una propuesta educativa basada en

la interculturalidad y el bilingüismo, por lo que se incorporó el mapudungun como segunda lengua de enseñanza en el colegio. Para cumplir este objetivo se contrataron profesores interculturales bilingües, y se buscó la validación del programa en el MINEDUC y la CONADI<sup>14</sup>. La experiencia fue validada por el MINEDUC, por lo que luego se buscó involucrar otras escuelas del sector para intercambiar puntos de vista y fortalecer la propuesta educativa. Hasta el año 2004 los programas de interculturalidad y bilingüismo se desarrollaron con normalidad, a pesar de que algunos sectores de padres y apoderados estimaban que la educación bilingüe sólo sirve para mantener la pobreza, consideración que contrasta con estudios del proyecto educativo que indican que el uso del mapudungun facilita la comprensión del castellano para los niños<sup>15</sup>.

Las vidas de los niños de ambos grupos contrastan fuertemente entre sí. Es importante enfatizar las grandes diferencias que los separan, pues son éstas las que motivan la investigación, recordando que la importancia dada a la narrativa en este estudio radica en la relevancia que ésta tiene en la comprensión de las experiencias individuales y colectivas: el modo narrativo es una forma de estructurar la experiencia, e inevitablemente algunos rasgos de las diferentes personalidades se verán reflejados en los variados relatos producidos (Bocaz, 1998).

### 3.2 Instrumento

El instrumento elegido para esta investigación, es el cuento de Mercer Mayer (1969) titulado *Frog Where Are You? (Ranita, ¿Dónde estás?)*. Este cuento se desarrolla a lo largo de 24 láminas que contienen sólo imágenes. Es un método altamente probado, y utilizado frecuentemente en estudios de naturaleza similar al que hemos elaborado, es decir, con el fin de elicitar narraciones para su posterior análisis. Al ser un método confiable, no realizamos pre-pruebas.

---

<sup>14</sup> Ministerio de Educación, y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, respectivamente.

<sup>15</sup> Información facilitada por el sostenedor del colegio.

Los sujetos se presentan ante la tarea de interpretar y modelar un mismo *input* físico, por un lado, como mentes que crean sus propias interpretaciones de los hechos narrativos, más que como mentes que sólo registran esa información; y, por otro lado, como mentes que construyen representaciones modélicas que pueden discrepar entre sí, dadas las perspectivas particulares asumidas por los diferentes narradores (Bocaz, 1996: 54).

### 3.3 Aplicación del Instrumento

El corpus se obtuvo entrevistando a cada uno de los sujetos de forma individual. En el caso del grupo urbano perteneciente a la clase alta de Temuco –a partir de ahora ‘Grupo 1’-, los niños fueron elegidos al azar y contactados de manera independiente por nosotros. Fueron entrevistados en sus respectivas casas, siempre en privado con la entrevistadora, y sus relatos fueron registrados mediante una grabadora de voz digital. Antes de comenzar, se le anunciaba a los niños que su buen desempeño sería premiado con un dulce, esto se hizo para generar algún tipo de estímulo, y por lo tanto algún grado de compromiso de parte del niño con la actividad propuesta.

A diferencia del primer grupo, los niños del grupo rural –desde ahora ‘Grupo 2’- fueron contactados formalmente: hablamos con la Directora del establecimiento, y se acordó reunir a los niños –elegidos al azar- en la escuela un día sábado por la mañana. Fueron entrevistados uno a uno, en un ambiente silencioso –en lo posible-, registrando cada cuento con una grabadora de voz digital. Antes de comenzar cada sesión, se recordaba a los niños que la actividad sería evaluada con una nota parcial, además de recibir un premio por su buen desempeño. Una vez finalizadas las entrevistas, se preparó una colación para todos, haciendo uso del casino de la escuela –para agradecer su participación.

Es necesario aclarar que a los niños del Grupo 1 sólo se les ofreció un premio y no una nota, pues al haber sido contactados extraoficialmente –es decir, independientemente de sus colegios- no podíamos intentar estimularlos con la presión que puede ejercer sobre ellos ser calificados por su rendimiento.

El procedimiento, entonces, tal como ocurrió en el estudio desarrollado por Bocaz (1996: 54), consistió en dos tareas consecutivas:

1. Asignar una interpretación narrativa al conjunto de láminas mediante el procesamiento de los contenidos graficados.
2. Los niños debieron asumir el papel de productores del relato que habían almacenado en su memoria.

### 3.4 Consideraciones sobre el Análisis del Corpus

Antes de analizar el corpus de narraciones, éste fue preparado minuciosamente, con el fin de obtener resultados lo más confiables, dentro de lo posible. Como parte de dicha preparación se elaboró un documento con anotaciones de todo tipo respecto a las entrevistas: duración de cada relato, causas de la duración, nerviosismo y/o seguridad de los niños, aparición de palabras, pronunciaciones, u otros fenómenos extraños a la lengua castellana hablada en nuestro país; también reparamos en la cantidad de preguntas y vacilaciones de los sujetos al momento de la producción narrativa. Todo esto con el fin de enriquecer el análisis de los datos.

Las narraciones del Grupo 2 fueron sometidas a un examen de los elementos extraños en las construcciones que expresan estados mentales, que pudieran deberse a una interferencia entre el mapudungun y el español; esto se realizó para despejar factores que pudieran entorpecer nuestras interpretaciones de los datos, y posteriores conclusiones de la investigación.

Tal como señalamos en (I), el objetivo principal de esta investigación es lograr una descripción lo más acabada y rigurosa posible acerca de cómo construyen el paisaje de la conciencia los sujetos del estudio. Resulta importante señalar que nuestro análisis trasciende el mero recuento de verbos de estados mentales, pues también pusimos atención a otras clases de palabras, como adjetivos, adverbios y sustantivos, así como a ciertos marcadores gramaticales, tales como oraciones subordinadas y predicaciones nominales que contienen estados mentales. Los datos se analizaron por Grupo.



Realizamos en primer lugar un análisis cuantitativo de las expresiones de estados mentales de los relatos, y paralelamente un análisis cualitativo, donde evaluamos los relatos caso a caso con información procedente de cada una de las interacciones con los sujetos. Los resultados de ambos análisis son detallados en distintos apartados.

### 3.5 Procedimiento de Análisis

#### **3.5.1 Análisis Cuantitativo**

Como hemos señalado anteriormente, una vez limpio el corpus comenzamos el análisis cuantitativo de los datos. Para ello utilizamos programas computacionales, aunque siempre revisamos los resultados manualmente.

Lematizamos el corpus a través del programa *Tree Tagger*, una herramienta que funciona como etiquetador morfosintáctico. Luego, utilizamos el programa KfNgram, que permite sondear colocaciones y cuantifica las frecuencias de aparición de todas las palabras contenidas en el archivo de entrada. De esta manera, podemos indicar cuántas veces aparecen determinados verbos y otros marcadores gramaticales de estados mentales, lo que nos permitió caracterizar el corpus según este tipo de valores.

Tras limpiar manualmente las listas de verbos, etiquetamos los verbos de estados mentales categorizados como tales siguiendo los criterios de Rivière y Sotillo (1998) y Perner (1994). Luego, rastreamos todas las construcciones subordinadas y predicaciones nominales en el corpus, además de adverbios y otras palabras que no estuvieran incluidas en las oraciones señaladas, que tuvieran valor de estado mental; para este cometido usamos programa DT Search, que permite buscar las palabras en su contexto de aparición de manera rápida y confiable.

### **3.5.2 Análisis Cualitativo**

Para llevarlo a cabo, interpretamos cada uno de los casos cuantificados en el primer análisis, insertándolos en su contexto de producción -más detalladamente-; gracias a esto pudimos hacer una mejor lectura de los datos recopilados. Para ello, entre otras cosas, nos servimos de las anotaciones hechas tras las entrevistas. Dichas notas fueron codificadas, y luego elaboramos una escala para asignarle un valor al desempeño de cada uno de los sujetos en la producción de su relato –los detalles serán abordados en (4.2.2). En dicho apartado usamos la taxonomía de Perner (1994) –descrita en (2.4.2) para caracterizar los estados mentales.

Tras la categorización de los verbos, vinculamos estos resultados con los expuestos en (4.1), por lo que realizamos, entonces, una matización y enriquecimiento de lo cuantitativo, y una precisión numérica de los datos cualitativos.

Para la interpretación de los resultados, nos basamos en parte en el trabajo de Bocaz (1998). La autora entrega su propuesta explicativa de las diferencias que presentaron los niños de ambos grupos, explicación que en gran parte resulta pertinente para lo ocurrido en nuestro estudio.

## IV. Resultados

### 4.1 Análisis Cuantitativo de los Datos

Anteriormente hemos descrito el procedimiento a seguir para el análisis de nuestros datos. Los resultados obtenidos son detallados en este apartado, primero cada grupo por separado, y luego un contraste de ambos.

#### 4.1.1 Grupo 1

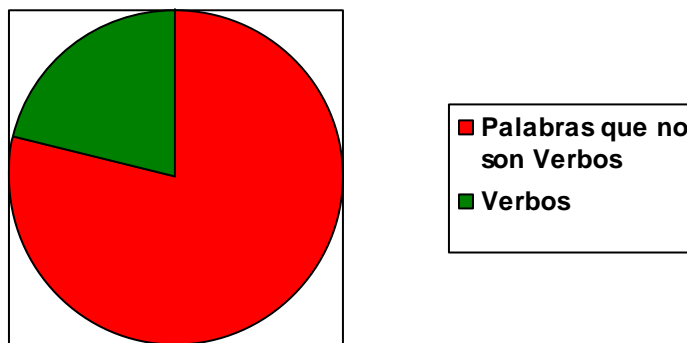
El total de palabras registradas en este grupo es de 3.600, con un promedio de 360 palabras por relato. De estas 3.600 palabras, 758 corresponden a verbos en general, es decir que ilustran tanto el paisaje de la acción como el paisaje de la conciencia. La siguiente tabla muestra, junto al total de palabras, la *frecuencia token* de los verbos en general presentes en el corpus:

**Cuadro 4: Total de Palabras y Total de Verbos en General**

Total de Palabras	3.600
Total de Verbos en General	758

El total de verbos en general representa, entonces, un 21,05% del total de palabras del corpus del Grupo 1. A continuación exponemos un gráfico donde relacionamos ambas cifras:

**Gráfico 1: Relación entre el Total de Palabras y los Verbos en General**



En cuanto a los verbos de estados mentales encontrados –clasificados según Rivière y Sotillo (1998)- presentamos en el Cuadro (5) las frecuencias absolutas *type* y *token*, de los verbos en general y los verbos de estados mentales, respectivamente:

**Cuadro 5: Frecuencias Absolutas *Type* y *Token* de los Verbos en General y los Verbos de Estados Mentales**

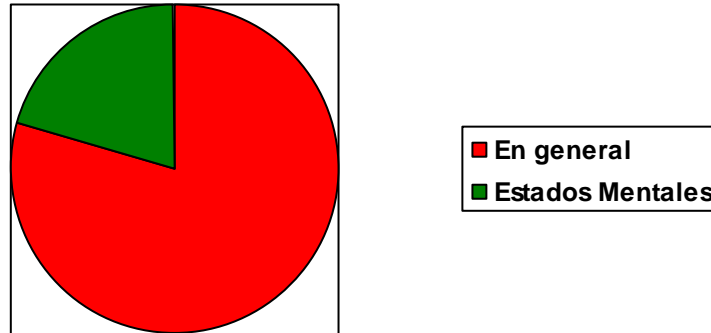
<b>Verbos</b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Token</i></b>
<b>En general</b>	121	758
<b>De Estados mentales</b>	25	98

La relación entre estos datos, expresada en términos de su frecuencia relativa, se encuentra explícita en la Cuadro (6), y tras ella, en los Gráficos 2 y 3:

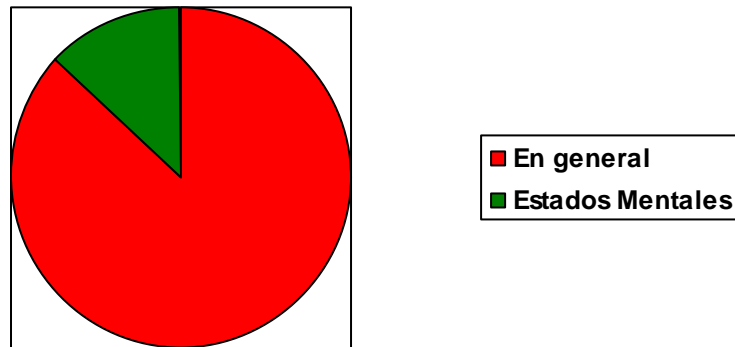
**Cuadro 6: Frecuencias Relativas *Type* y *Token* de los Verbos de Estados Mentales en relación a los Verbos en General**

<b>Frecuencia <i>Type</i></b>	20,66%
<b>Frecuencia <i>Token</i></b>	12,92%

**Gráfico 2: Frecuencia relativa *Type* de los Verbos de Estados Mentales en relación a los Verbos en General**



**Gráfico 3: Frecuencia relativa *Token* de los Verbos de Estados Mentales en relación a los Verbos en General**



Al clasificar los verbos de Estados Mentales consideramos también oraciones subordinadas y predicaciones nominales, por ejemplo:

1. “*Descubrieron que* tenían toda una familia”.
2. “Después el niño *estaba muy asustado* con el búho y se empieza a proteger la cabeza”.

Para lograr identificar en qué casos verbos como *estar* o *ver*, por ejemplo, eran utilizados por los niños para expresar estados mentales -a través de las

construcciones recién señaladas-, rastreamos cada una de las apariciones de éstos en su contexto –mediante el programa computacional DT Search- y separamos estos usos de los que no corresponden a manifestaciones del paisaje de la conciencia. Por lo tanto, en los datos presentados arriba incluimos verbos como *ver que*, *estar* –como predicación nominal que expresa un estado mental-, *darse cuenta*, etc. En el siguiente cuadro mostramos las tres mayores frecuencias –relativas y absolutas, simples y acumuladas- de verbos manifestando estados mentales:

**Cuadro 7: Verbos de Estados Mentales más frecuentes**

<b>Verbos de E.M más Frecuentes</b>	<b>Frecuencias Absolutas</b>	<b>Frecuencias Relativas</b>	<b>Frecuencias Absolutas Acumuladas</b>	<b>Frecuencias Relativas Acumuladas</b>
Darse cuenta	12	12,24%	12	12,24%
Ver que	12	12,24%	24	24,48%
Asustar	11	11,22%	35	35,7%
Estar + adjetivo	8	8,16%	43	43,86%
Querer	8	8,16%	51	52,02%

**Gráfico 4: Correspondiente al Cuadro 7**



Por último, calculamos el porcentaje que representan las distintas expresiones de estados mentales en la totalidad del texto una vez que éste fuera lematizado. Para ello consideramos:

1. Verbos de estados mentales que no se enmarcan en oraciones subordinadas o en predicaciones nominales.
2. Verbos de estados mentales incluidos en oraciones subordinadas y/o predicaciones nominales.
3. Otras expresiones presentes. Ejemplos:
  - a. “En una noche, estaba Johnny, con su perrito Max y su rana René en su pieza, jugando *feliz*”
  - b. “Luego, la llamó por la ventana, y mientras la llamaba por la ventana su perrito se cayó, y *muy molesto* lo fue a buscar”
  - c. “Mientras Johnny estaba en un árbol buscando a René, Maxi empezó a correr *del susto*”

La suma de las frecuencias de los Verbos de Estados Mentales (1 y 2) y de otras expresiones (3) da como resultado 106, tal como muestra el siguiente cuadro:

**Cuadro 8: Paisaje de la Conciencia**

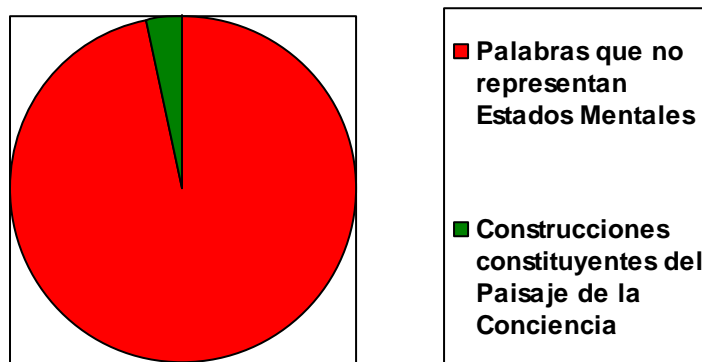
<b>Paisaje de la Conciencia</b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Token</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta Acumulada <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta Acumulada <i>Token</i></b>
<b>Total de Verbos de Estados Mentales</b>	25	98	25	98
<b>Otras Construcciones</b>	5	8	30	106

Entonces, tal como señalamos previamente, relacionamos la frecuencia absoluta acumulada *token* recién presentada, con el total de palabras del texto una vez lematizado. Dicho cálculo arrojó los siguientes porcentajes:

**Cuadro 9: Relación entre el Total de Palabras del Texto Lematizado y Palabras que no representan Estados Mentales, por un lado, y Construcciones constituyentes del Paisaje de la Conciencia, por otro.**

<b>Palabras que no representan Estados Mentales</b>	96,79%
<b>Construcciones constituyentes del Paisaje de la Conciencia</b>	3,2%

**Gráfico 5: Correspondiente al Cuadro 9**



#### **4.1.2 Grupo 2**

El procedimiento –computacional y manual- realizado para analizar cuantitativamente los datos de este grupo es el mismo utilizado para el Grupo 1.

El total de palabras corresponde a 3.493, por lo que el promedio de palabras es de 349 por relato. Del total de palabras contabilizadas, 695 corresponden a verbos que incluyen ambos panoramas narrativos –de la acción y de la conciencia:

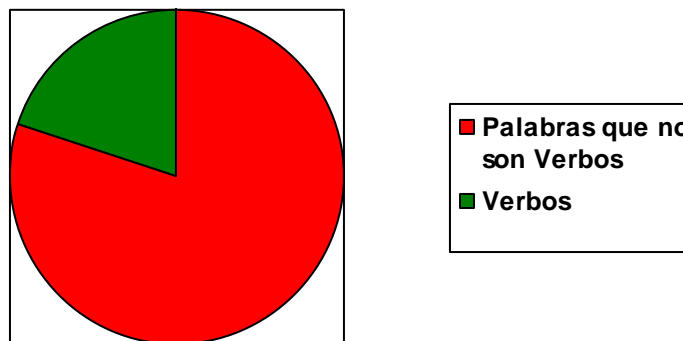


**Cuadro 10: Total de Palabras y Total de Verbos en General**

Total de Palabras	3.493
Total de Verbos en General	695

El total de verbos en general representa, entonces, un 19,89% del total de palabras del corpus del Grupo 2. A continuación exponemos un gráfico donde relacionamos ambas cifras:

**Gráfico 6: Relación entre el Total de Palabras y los Verbos en General**



En cuanto a los Verbos de Estados Mentales encontrados –clasificados según Rivière y Sotillo (1998)- presentamos en el Cuadro (11) las frecuencias absolutas *type* y *token*, de los verbos en general y los verbos de estados mentales, respectivamente:

**Cuadro 11: Frecuencias Absolutas *Type* y *Token* de los Verbos en General y los Verbos de Estados Mentales**

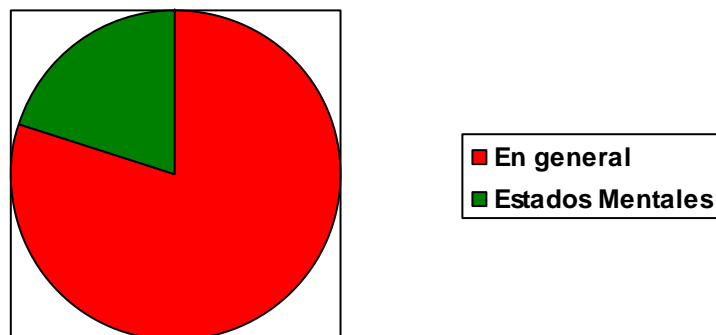
<b>Verbos</b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Token</i></b>
<b>En general</b>	110	696
<b>De Estados mentales</b>	22	62

La relación entre estos datos, expresada en términos de su frecuencia relativa, se encuentra explícita en el Cuadro (12), y tras ella, en los Gráficos (7) y (8):

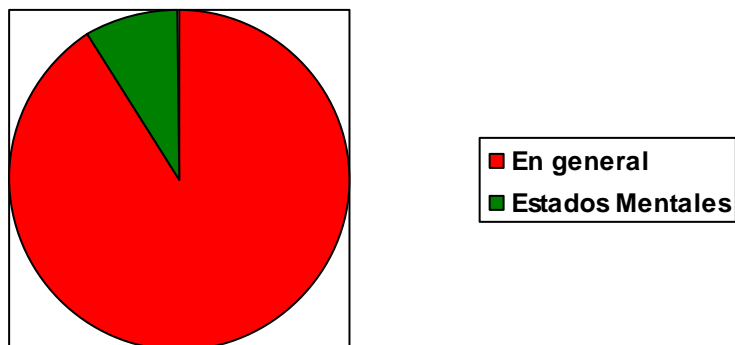
**Cuadro 12: Frecuencias Relativas *Type* y *Token* de los Verbos de Estados Mentales en relación a los Verbos en General**

<b>Frecuencia <i>Type</i></b>	20%
<b>Frecuencia <i>Token</i></b>	8,9%

**Gráfico 7: Frecuencia relativa *Type* de los Verbos de Estados Mentales en relación a los Verbos en General**



**Gráfico 8: Frecuencia relativa *Token* de los Verbos de Estados Mentales en relación a los Verbos en General**

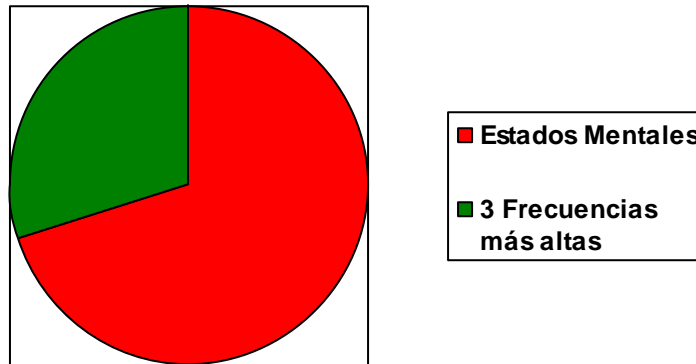


Los elementos considerados para la clasificación de expresiones mentales son idénticos a los empleados en el análisis del Grupo 1. En el Cuadro (13) presentamos las tres mayores frecuencias –relativas y absolutas, simples y acumuladas- de verbos manifestando estados mentales:

**Cuadro 13: Verbos de Estados Mentales más frecuentes**

<b>Verbos de E.M más Frecuentes</b>	<b>Frecuencias Absolutas</b>	<b>Frecuencias Relativas</b>	<b>Frecuencias Absolutas Acumuladas</b>	<b>Frecuencia Relativas Acumuladas</b>
Querer	8	12,9%	8	12,24%
Darse cuenta	6	9,67%	14	21,91%
Asustarse	5	8,06%	19	29,97%

Gráfico 9



Por último, calculamos el porcentaje que representan las distintas expresiones de estados mentales en la totalidad del texto una vez que éste fuera lematizado, y para ello incluimos los mismos elementos considerados para el análisis del Grupo 1. La suma de las frecuencias de los verbos de estados mentales y de otras expresiones que marcan el paisaje de la conciencia, da como resultado 69 construcciones que representan estados mentales, tal como muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 14: Paisaje de la Conciencia

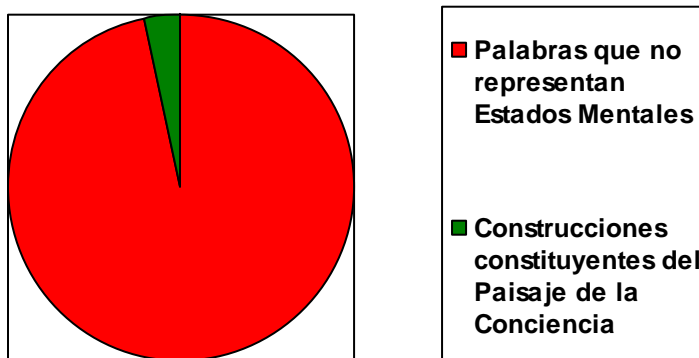
<b>Paisaje de la Conciencia</b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Token</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta Acumulada <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta Acumulada <i>Token</i></b>
<b>Total de Verbos de Estados Mentales</b>	22	62	22	62
<b>Otras Construcciones</b>	3	7	25	69

Luego, al igual que en (4.1.1) relacionamos la frecuencia absoluta acumulada *token* recién presentada, con el total de palabras del texto una vez lematizado. Dicho cálculo arrojó los siguientes porcentajes:

**Cuadro 15: Relación entre el Total de Palabras del Texto Lematizado y Palabras que no representan Estados Mentales, por un lado, y Construcciones constituyentes del Paisaje de la Conciencia, por otro.**

<b>Palabras que no representan Estados Mentales</b>	98,02%
<b>Construcciones constituyentes del Paisaje de la Conciencia</b>	1,98%

**Gráfico 10**



### **4.1.3 Contraste de los resultados de los Grupos 1 y 2**

Como ya hemos visto en (4.1.1) y (4.1.2), la cuantificación de los resultados del análisis del corpus permite establecer algunas conclusiones preliminares que serán profundizadas en el apartado correspondiente al análisis cualitativo de los datos.

Los resultados obtenidos constituyen una prueba empírica de que ambos grupos presentan diferencias en cuanto a la construcción del paisaje de la conciencia, de manera similar a lo que fuimos capaces de predecir gracias a la revisión bibliográfica, y como hemos señalado en nuestra hipótesis de trabajo.

En primer lugar observamos la diferencia de extensión de los relatos de los niños. No consideramos la duración de las grabaciones de cada uno, dado que factores como la dificultad para comprender las láminas, o el que muchos de los niños no supieran como verbalizar algunos elementos de las imágenes –aunque entendieran lo que ocurría-, contribuyeron a obtener archivos de mayor duración sin que ello signifique de forma alguna un mejor desempeño en la tarea. Por lo tanto, para comparar satisfactoriamente las extensiones de las narraciones recurrimos a la cantidad de palabras de éstas: el Grupo 1 generó un total de 3.600 versus 3.493 del Grupo 2, esto nos muestra que hay un total de 107 palabras que distancia las producciones. Esta diferencia no parece ser demasiado significativa, pero de todas maneras entrega indicios de otras más relevantes.

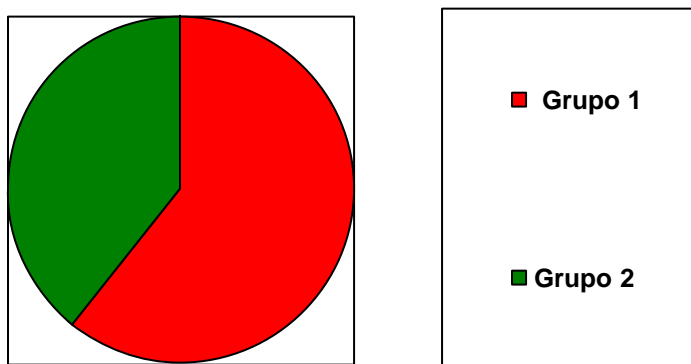
A su vez, el promedio de palabras de los grupos es de 360 –primer grupo- y 349 –segundo grupo. Los extremos son los siguientes:

1. En el conjunto de narraciones del grupo urbano, el cuento más extenso posee 672 palabras, y el menos extenso sólo cuenta con 186.
2. En el conjunto de narraciones del grupo rural, el cuento más largo tiene 444 palabras, versus 237 del más breve.

Los porcentajes representados por los verbos en general en ambos casos no son significativamente diferentes: 21,05% y 19,89% respectivamente. Lo mismo ocurre con las frecuencias *type* de los verbos de estados mentales en relación a los verbos en general, que son prácticamente idénticas: 20, 66% en el Grupo 1 y 20% en el Grupo 2. No obstante, no ocurre lo mismo con las frecuencias *token*, donde tenemos un 12,92% para los niños citadinos, y un 8,9% para los niños de la comunidad rural. Esto significa que los conjuntos contrastados muestran que la proporción de los verbos de estados mentales en relación a los verbos en general es muy similar entre los dos conjuntos, pero su frecuencia de uso es bastante

mayor en los niños temuquenses. Para ilustrar mejor este punto comparamos los porcentajes del total de construcciones correspondientes al paisaje de la conciencia que representan ambos grupos: el total de expresiones de estados mentales presentes en el corpus completo es de 175. Veamos el siguiente gráfico:

**Gráfico 11**



En el Gráfico (11) podemos apreciar que es clara la superioridad numérica de las expresiones de estados mentales del grupo urbano al compararlo con el grupo rural, pues dicho grupo contiene un 60,57% del total de expresiones de estados mentales encontradas en los 20 relatos, mientras que el Grupo 2 incluye el 39,43%.

La narración del Grupo 1 donde existe un mayor empleo de representaciones mentales cuenta con 21 construcciones, mientras que el que tiene menos contiene 4; en este grupo la presencia de estados mentales se correlaciona positivamente con la cantidad de palabras de dichos cuentos. En el Grupo 2 la narración con mayor cantidad de expresiones mentales posee 18 apariciones, en contraste con las 2 utilizadas en el cuento que tiene menos; sin embargo, en este caso el cuento que tiene más uso de construcciones correspondientes al paisaje de la conciencia no coincide con el que tiene mayor cantidad de palabras, mientras que sí lo hace el que tiene menos:

**Cuadro 16: Relatos con mayor y menor cantidad de expresiones de Estados Mentales.**

	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Más expresiones de Estados Mentales</b>	21	18
<b>Menos expresiones de Estados Mentales</b>	4	2

También es importante indicar que el segundo relato con mayor cantidad de expresiones mentales en el Grupo 2 sólo cuenta con 9, es decir la mitad del que tiene la mayor frecuencia *token*. Este tipo de consideraciones serán abordadas en (4.2).

En cuanto a los verbos de estados mentales que aparecen con más frecuencia en el corpus, los porcentajes contrastan de la siguiente manera:

**Cuadro 17: Contraste de los verbos de estados mentales con mayor frecuencia en el Grupo 1 y en el Grupo 2**

<b>Agrupación de los verbos</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
Verbos de Estados Mentales más frecuentes	52,02%	29,9%

En el Cuadro (17), observamos una gran diferencia entre ambos grupos; ésta indica que mientras los verbos y construcciones mentales de mayor frecuencia en el Grupo 1 constituyen más de la mitad de las expresiones contabilizadas, en el Grupo 2 éstas no pasan el 30%. De esto podemos inferir que en el Grupo 2 hay una mayor variedad de los verbos mentales utilizados que en el Grupo 1, pero las frecuencias de uso de estas expresiones es considerablemente menor en los niños de la comunidad rural lo que dice bastante sobre cómo se representa el paisaje de la conciencia en los distintos corpora.



Por último, observamos que el porcentaje final de expresiones que representan el paisaje de la conciencia en relación al total de palabras del Grupo 2 es de un 1,98%, versus el 3,2% del Grupo 1.

Los resultados presentados en (4.1), por consiguiente, muestran que hay un desarrollo cuantitativamente superior del paisaje de la conciencia del grupo urbano frente al grupo rural –como muestra el gráfico (11). De todas maneras, resulta imperioso un análisis más refinado en términos cualitativos, el que nos permitirá afirmar con mayor propiedad que la construcción de este panorama narrativo se encuentra *mejor* desarrollada en el Grupo 1 que en el Grupo 2. De todas maneras el análisis estadístico –aunque simple- de nuestros datos nos entrega ciertas pistas de lo que serán nuestras conclusiones finales de la investigación.

## 4.2 Análisis Cualitativo

### **4.2.1 Rasgos extralingüísticos que influyeron en la calidad de las narraciones**

En (3.5.2) entregamos algunas pautas de lo que fue el análisis cualitativo de nuestros datos. Para llevarlo a cabo, consideramos algunos aspectos extralingüísticos registrados por la entrevistadora, de ellos evaluamos los siguientes puntos:

1. *Vacilaciones* de los sujetos al narrar.
2. *Nerviosismo*, que puede influir negativamente en la calidad y/o en la extensión del discurso.
3. *Creatividad* manifestada en el hecho de que los niños pusieran nombres a los personajes – al niño, al perro, a la rana o a todos ellos.
4. La *cantidad de preguntas* de parte de los niños, sobre algún elemento en particular de las láminas o sobre la conexión entre éstas.

5. La necesidad de realizar una *pregunta al final del relato*, con el fin de dar otra oportunidad al niño para profundizar en su cuento: “¿Hubo algo referente a los personajes del cuento que te llamara la atención en especial?”.
6. *Pausas* prolongadas en las narraciones.
7. Problemas de *comprensión* de las láminas de parte de los sujetos.
8. *Desempeño global* del niño.
9. *Cantidad de palabras* usadas.

Tras codificar los comentarios a los relatos y extraer esta lista, procedimos a elaborar una escala del 1 al 5, donde 1= Muy malo, 2= Malo, 3= Regular, 4= Bueno, 5= Muy bueno. Cada valor representa en cada punto:

1. El valor 1 significa muchas vacilaciones, y 5 ninguna.
2. El valor 1 significa un alto grado de nerviosismo, y 5 un alto grado de confianza.
3. El valor 1 significa que el rasgo no está presente, y 5 que sí lo está.
4. Aquí cada valor de la escala tiene asignado una cantidad de preguntas específica: 5= No hay preguntas, 4= Una pregunta, 3= Dos preguntas, 2= Tres preguntas, y 1= Cuatro preguntas o más.
5. En este punto 1 significa que fue necesario hacer la pregunta, y 5 que no lo fue.
6. Donde: 1= Muy prolongadas, 2= Prolongadas, 3= Pausas breves, 4=Pausas muy breves, 5= No hubo pausas significativas.
7. Donde 1 significa que sí hubo problemas importantes en su comprensión, y 5 que no los hubo.
8. Aquí: 1= Muy malo, 2= Malo, 3= Regular, 4= Bueno, 5= Muy bueno.
9. Donde 1= Muy bajo el promedio, 2= Bajo el promedio, 3= Promedio, 4= Sobre el promedio, 5= Muy por sobre el promedio.

Por lo tanto, la puntuación ideal corresponde a 45 puntos, a mayor puntuación mejor rendimiento. Calculamos el puntaje de aprobación con una escala de 60% de dificultad, por lo que un puntaje bajo los 27 puntos se considera un rendimiento insuficiente, y sobre esa cantidad, suficiente; además, a base del puntaje obtenido, calculamos una nota, en una escala del 1 al 7, donde 1 es pésimo y 7 es óptimo, con 4 se “aprueba”.

A continuación expondremos los resultados en este ámbito de cada uno de los grupos, por separado:

*Grupo 1*

**Cuadro 18: Resultados obtenidos en la evaluación de aspectos extralingüísticos**

<b>Aspectos Evaluados</b>	<b>Sujetos</b>									
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>N° 1</b>	4	4	4	3	5	3	2	4	4	5
<b>N° 2</b>	5	4	3	3	5	3	4	5	4	5
<b>N° 3</b>	1	5	1	1	1	5	1	5	1	1
<b>N° 4</b>	5	3	4	4	4	4	4	5	5	5
<b>N° 5</b>	5	5	5	5	5	5	1	5	1	5
<b>N° 6</b>	5	4	4	5	5	4	2	4	2	5
<b>N° 7</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>N° 8</b>	4	4	3	3	5	4	2	4	1	4
<b>N° 9</b>	5	4	2	1	5	4	2	3	1	1
<b>Puntaje Total</b>	39	38	31	30	40	37	23	40	24	36
<b>Nota<sup>16</sup></b>	6,0	5,9	4,8	4,7	6,2	5,8	3,6	6,2	3,7	5,6

<sup>16</sup> En una escala del 1 al 7.

Dados estos resultados sabemos lo siguiente:

1. Los sujetos 1, 5, 8 se encuentran en la categoría sobresaliente, puesto que obtuvieron sobre 6.
2. Los sujetos 7 y 9 se encuentran en la categoría insuficiente, son los únicos que calificaron con nota bajo 4, por lo que no “aprueban”.
3. Los sujetos 2, 6 y 10 obtuvieron nota sobre el 5,5 por lo que su rendimiento lo consideramos bueno.
4. El rendimiento de los sujetos 3 y 4, con nota sobre 4, pero bajo 5, es calificado como suficiente.
5. El promedio obtenido por el Grupo 1 en este aspecto extralingüístico de su desempeño es un 5,25, considerado regular.

### Grupo 2

Los resultados del Grupo 2 en este aspecto los presentamos en el cuadro que sigue (19):

**Cuadro 19: Resultados obtenidos en la evaluación de aspectos extralingüísticos**

Aspectos Evaluados	Sujetos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N° 1	4	2	1	1	3	4	5	2	2	3
N° 2	4	1	1	1	3	3	5	3	1	3
N° 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
N° 4	5	5	1	1	4	5	4	1	4	3
N° 5	1	5	1	1	1	5	5	5	1	1
N° 6	3	4	1	1	3	5	5	3	2	3
N° 7	5	5	1	1	5	5	5	1	5	5
N° 8	3	3	1	1	3	4	5	2	2	3
N° 9	4	1	2	1	4	2	4	4	2	4
<b>Puntaje Total</b>	30	27	10	9	27	34	39	22	20	26

<b>Nota</b>	4,7	4,2	1,6	1,4	4,2	5,3	6,0	3,4	3,1	4,0
-------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Por lo tanto:

1. Sólo el sujeto número 7 logra obtener un rendimiento que podríamos considerar sobresaliente.
2. El sujeto 6 tiene un desempeño regular –sobre 5, menos que 5,5.
3. Los sujetos 1, 2, 5 y 10, se enmarcan en la categoría suficiente.
4. Los sujetos 8 y 9 tienen un rendimiento insuficiente.
5. Los sujetos 3 y 4 también tienen un desempeño insuficiente, pero es considerablemente más bajo que el de los sujeto 8 y 9.
6. El promedio de este grupo es un 3,79, por lo tanto el rendimiento grupal es considerado insuficiente. El grupo reprueba en la evaluación de este aspecto.

Sin embargo, aunque el grupo reprueba, uno de los sujetos sobresale ampliamente, ubicándose al mismo nivel que los tres mejores desempeños del Grupo 1. Este sujeto –el número 7 del Grupo 2-, a su vez fue el que produjo la mayor cantidad de expresiones de estados mentales de su conjunto, contando con 18; el sujeto que la sigue en nota tiene un 5,3, y la cantidad de estados mentales en su relato es de 9, la segunda más alta del grupo. Resulta, entonces, un aspecto a destacar, la enorme diferencia entre el mejor desempeño y el que inmediatamente lo sigue; podríamos decir, por lo tanto, que el mejor relato del Grupo 2 no es totalmente representativo de éste.

Por último, pero no menos importante, es necesario explicitar que el análisis de los cuentos en búsqueda de interferencias entre el castellano y el mapudungun, arrojó que no hay interferencias que afecten la producción del paisaje de la conciencia. Sin embargo, y aunque este análisis lo realizó alguien que sabe del tema, sería necesaria una investigación más a fondo de este ámbito para poder afirmar con total seguridad la inexistencia de dichas interferencias.

A continuación presentamos los resultados de ambos grupos en cuanto a los rasgos presentes en la construcción del paisaje de la conciencia. Esto lo hicimos

en base a la taxonomía descrita por Perner (1994) y nos apoyamos en los estudios de Aura Bocaz revisados (1996, 1998).

#### 4.2.2 Resultados según la taxonomía de Perner

Clasificamos cada uno de los verbos y expresiones de estados mentales según su carácter de:

1. Percepciones y cogniciones (Categoría 1)
2. Sentimientos y emociones (Categoría 2)
3. Deseos e intenciones (Categoría 3)

En seguida presentamos, por grupo, los resultados de esta clasificación.

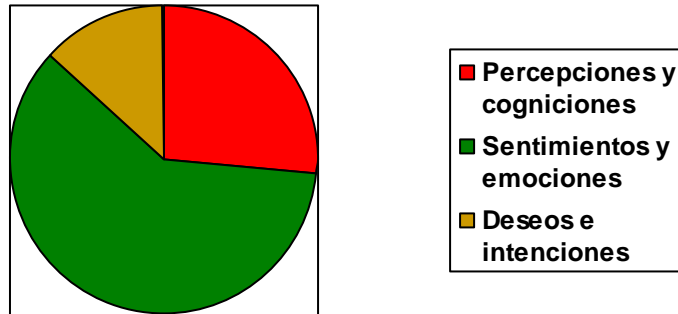
##### *Grupo 1*

En el siguiente cuadro mostramos las frecuencias *type* y *token*, por cada una de las categorías:

**Cuadro 20: Resultados de la clasificación de los estados mentales según Perner, Grupo 1, Frecuencia *Type***

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Type</i> Acumulada</b>	<b>Frecuencia Relativa <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Relativa <i>Type</i> Acumulada</b>
<b>Percepciones y cogniciones</b>	8	8	26,66%	26,66%
<b>Sentimientos y emociones</b>	18	26	60%	86,66%
<b>Deseos e intenciones</b>	4	30	13,34%	100%

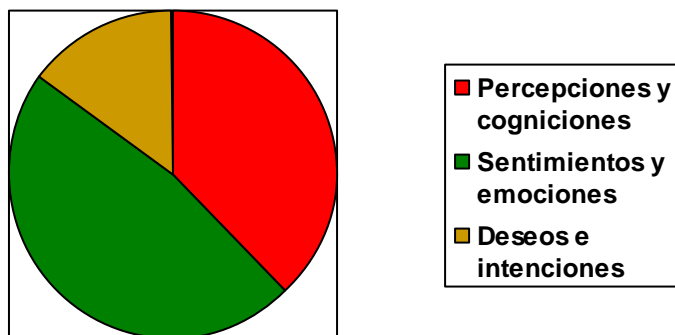
**Gráfico 12**  
**Frecuencia Type**



**Cuadro 21: Resultados de la clasificación de los estados mentales según Perner, Grupo 1, Frecuencia *Token***

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Token</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Token</i> Acumulada</b>	<b>Frecuencia Relativa <i>Token</i></b>	<b>Frecuencia Relativa <i>Token</i> Acumulada</b>
<b>Percepciones y cogniciones</b>	40	40	37,73%	37,73%
<b>Sentimientos y emociones</b>	50	90	47,17%	84,9%
<b>Deseos e intenciones</b>	16	106	15,1%	100%

Gráfico 13  
Frecuencia *Token*



Dentro de la categoría 1, seis de los tipos de verbos son *percepciones*, y sólo dos son *cogniciones*:

1. Percepciones: *Darse cuenta, ver que, descubrir que, contemplar, ocurrirse y reconocer.*
2. Cogniciones: *Saber, y comprender.*

En cuanto a la categoría 3, tenemos que sólo 1 corresponde a *deseo*, mientras que 3 clasifican como *intenciones*:

1. Deseos: *Querer.*
2. Intenciones: *Tratar de, decidir, e intentar.*

Respecto a la categoría 2, no separamos *sentimientos* y *emociones*. Algunos de los verbos y expresiones –de esta categoría– encontradas son las siguientes: *asustarse, estar sorprendido, estar asombrado, estar feliz, estar asustado, preocuparse, enojarse, sorprenderse, desesperarse, etc.*



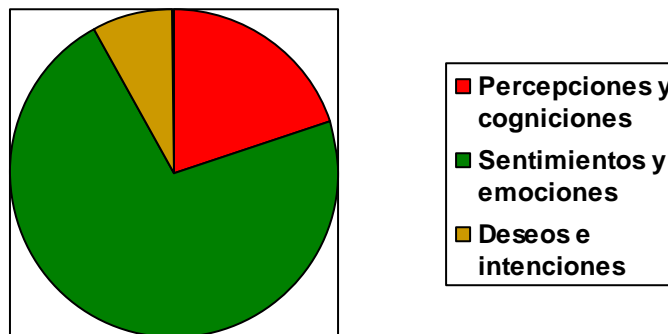
## Grupo 2

A continuación exponemos los resultados del Grupo 2 en el mismo orden que los recién presentados:

**Cuadro 22: Resultados de la clasificación de los estados mentales según Perner, Grupo 2, Frecuencia *Type***

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Type</i> Acumulada</b>	<b>Frecuencia Relativa <i>Type</i></b>	<b>Frecuencia Relativa <i>Type</i> Acumulada</b>
<b>Percepciones y cogniciones</b>	5	5	20%	20%
<b>Sentimientos y emociones</b>	18	23	72%	92%
<b>Deseos e intenciones</b>	2	25	8%	100%

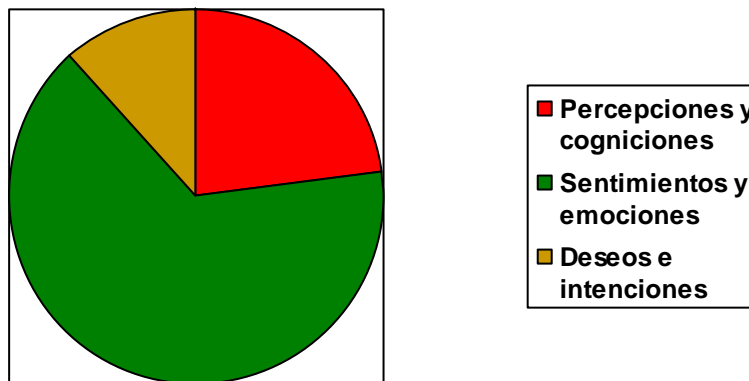
**Gráfico 14**  
**Frecuencia *Type***



**Cuadro 23: Resultados de la clasificación de los estados mentales según Perner, Grupo 1, Frecuencia *Token***

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Token</i></b>	<b>Frecuencia Absoluta <i>Token</i> Acumulada</b>	<b>Frecuencia Relativa <i>Token</i></b>	<b>Frecuencia Relativa <i>Token</i> Acumulada</b>
<b>Percepciones y cogniciones</b>	16	16	23,18%	23,18%
<b>Sentimientos y emociones</b>	45	61	65,22%	88,4%
<b>Deseos e intenciones</b>	8	69	11,6%	100%

**Gráfico 15**  
**Frecuencia *Token***



Dentro de la categoría 1, dos de los tipos de verbos son *percepciones*, y tres son *cogniciones*:

1. Percepciones: *Darse cuenta y ver que*.
2. Cogniciones: *Saber, entender, y pensar*.

En cuanto a la categoría 3, tenemos que sólo un verbo corresponde a *deseos*, así como uno a *intenciones*:

1. Deseos: *Querer*.
2. Intenciones: *Tratar de*.

Respecto a la categoría 2 –*sentimientos y emociones*–, algunos de los verbos y expresiones encontradas son las siguientes: *asustarse, estar contento, estar enojado, estar triste, preocuparse, enojarse, sorprenderse, desesperarse, querer* (como sentimiento), etc.

#### **4.2.3 Interpretación de los resultados**

##### *Grupo 1*

Dados los resultados presentados, observamos que hay un fuerte predominio de las expresiones que manifiestan *sentimientos y emociones*, por sobre las otras dos categorías –esto ocurre en ambos grupos. La segunda que se encuentra más presente en los cuentos de los niños, es la de *percepciones y cogniciones*, en ambos casos –grupos–, y dentro de esta categoría, también en los dos grupos, se da una mayor presencia de percepciones, por sobre las cogniciones. Finalmente, la categoría que corresponde a los *deseos* y las *intenciones* tiene porcentajes –tanto *type* como *token*– muy inferiores a las otras dos.

Como ya vimos en el análisis cuantitativo de los datos, las tres mayores frecuencias de aparición de verbos de estados mentales del Grupo 1, son:

1. **Darse cuenta:** Corresponde a la categoría 1, más específicamente a *percepciones*. Representa un 12,24% del total de expresiones de estados mentales.
2. **Ver que:** Categoría 1, también pertenece a *percepciones*. Representa un 12,24% del total de expresiones de estados mentales.
3. **Asustarse:** Categoría 2, *sentimientos y emociones*. Corresponde a un 11,22% de las expresiones mentales.
4. **Predicaciones nominales (Estar + adjetivo):** Categoría 2, en el 100% de los casos. Es un 8,16% del total de estados mentales.
5. **Querer:** Categoría 3, en el 100% de los casos. Representa un 8,16% de los estados mentales.

Esto nos muestra que en las tres frecuencias mayores de expresiones de estados mentales del corpus del Grupo 1 aparecen las tres categorías, sin embargo aquí ya es notoria la diferencia entre las categorías 1 y 2 con la número 3. No ocurre lo mismo con la diferencia entre la categoría que corresponde a *sentimientos y emociones*, y la que representa las *percepciones y cogniciones*, ya que en este caso –de las tres mayores frecuencias- predomina la categoría 1 por sobre la 2, cosa que no ocurre en el resto de los verbos. Esto último significa que la variabilidad léxica de los verbos de la categoría 1 es mínima, puesto que dos de los seis verbos de percepciones –de 8 si sumamos los de cogniciones- corresponden al 24,48% del total de verbos de estados mentales.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Bocaz (1996), la autora señala que:

Emociones y Sentimientos: hay una cuantiosa atribución de estos estados mentales, lo que resulta ser un componente crucial en la construcción de un paisaje de la conciencia y, en consecuencia, un factor determinante en el establecimiento de empatía entre la conciencia del narrador y la de los personajes. Estos resultados ponen de manifiesto que desde edades muy tempranas los sujetos son capaces de mantener modelos mentales múltiples

y, por tanto, comprender y compartir la vida emocional y afectiva de otras conciencias, reales o imaginarias, modelándolas en su propia mente.

(Bocaz, 1996: 62)

Estos resultados respecto de los sentimientos y emociones también se dan en Bocaz (1998).

Respecto de los *deseos e intenciones* la autora dice que es la categoría que menos aportó a la configuración del paisaje de la conciencia de las entidades narrativas. Ésta es cuantitativamente inferior a las otras categorías, además de ser la que exhibe menor riqueza léxica, por cuanto se expresa con un número muy reducido de verbos mentales (*querer y tratar de*, en el 96% de los casos), y finalmente es la que evolutivamente muestra menos progreso (Bocaz, 1996: 63-64). Lo que nosotros observamos en nuestro corpus –en el Grupo 1, en particular-, es que efectivamente, de manera similar a cómo ocurrió en el estudio de Bocaz (1996) los niños sólo utilizaron el verbo *querer* para expresar deseo, pero para manifestar intenciones a *tratar de*, se suman *decidir* e *intentar*. Hay que considerar, de todas maneras, que en el estudio de Bocaz ya citado, la autora trabajó con niños pequeños, de edades inferiores a las de nuestros sujetos, esto puede ser una razón para que exista más riqueza en el repertorio léxico de nuestros niños.

En cuanto a las *percepciones y cogniciones* la autora dice lo siguiente:

[Las percepciones y cogniciones] en tanto manifestaciones de carácter sensorial de una dimensión cognitiva más difícil de captar que los sentimientos y emociones, agregan diversidad al paisaje de la conciencia. Mediante ellas el niño pone de manifiesto su capacidad para computar la información del mundo a través de otras representaciones, a saber, en términos de cómo *ve*, *escucha* o *siente* que el mundo es, o en términos de cómo *sabe*, *crea* o *supone* que el mundo es, lo que le permite predecir las conductas de las entidades narrativas.

(Bocaz, 1998: 88-90)

Los datos del estudio de 1996, evidencian que las emociones, sentimientos y deseos son los estados mentales más tempranamente asignados, lo que revela que la vida afectiva y volitiva recibe primacía atencional de parte de estos sujetos, a lo que sigue la atribución de percepciones, intenciones y, más tardíamente, cogniciones. A lo largo del corpus de Bocaz (1996), los deseos son atribuidos como algo *personal*, es decir como una relación entre un personaje específico y una situación determinada. Lo que los narradores hacen en cuanto a deseabilidad es imputar estos estados a otros organismos a partir de lo que ellos imaginan que desearían hacer u obtener si estuvieran en sus circunstancias. En cuanto a las intenciones, las manifestaciones en los datos de la autora de este estado mental corresponden a representaciones de estados mentales que guían y controlan el comportamiento de los personajes, dirigiendo sus acciones a metas determinadas. Hablamos de procesos cognitivos complejos por implicar evaluaciones de motivos inmediatos, o distantes, no siempre evidentes (Bocaz, 1996: 64). Esta complejidad es consistente con su baja aparición en ambos trabajos de la autora (1996, 1998), y en la presente investigación.

Al clasificar los estados mentales distinguidos observamos que hay un predominio de emociones y sentimientos *negativos* –*asustarse, enojarse, estar triste, etc.*-, por sobre los positivos –*estaban felices, muy entusiasmado, se va felizmente, etc.*

## Grupo 2

En el Grupo 2, al igual que en Grupo 1, hay un predominio de las expresiones que denotan *sentimientos* y *emociones*, y, de la misma manera, los que aparecen con menor frecuencia y diversificación son los correspondientes a *deseos* e *intenciones*.

Como ya vimos en el análisis cuantitativo de los datos, las tres mayores frecuencias de aparición de verbos de estados mentales del Grupo 2, son:

1. **Querer:** Categoría 3, en el 87,5% de los casos. Representa un 12,9% de los estados mentales.

2. **Darse cuenta:** Corresponde a la categoría 1, más específicamente a *percepciones*. Representa un 9,67% del total de expresiones de estados mentales.
3. **Asustarse:** Categoría 2, *sentimientos y emociones*. Corresponde a un 8,06% de las expresiones mentales.

Esto nos muestra que en las tres frecuencias mayores de expresiones de estados mentales del corpus del Grupo 2, aparecen las tres categorías; sin embargo, aquí parece invertirse la tendencia general, puesto que en lugar de ocupar el último lugar, la categoría 3 –*deseos e intenciones*– se ubica como la frecuencia más alta de verbos de estados mentales, y la categoría 2, en vez de aparecer como la mayor frecuencia, ocupa el tercer lugar. No obstante, debemos enfatizar que esto sólo ocurre a nivel de las tres marcas más frecuentes, pues *sentimientos y emociones* es la categoría de expresiones más utilizada por estos niños: corresponde a un 65, 22% del total de estados mentales del grupo, la categoría 1 la sigue con sólo un 23,18%.

Las demás consideraciones realizadas valen tanto para el Grupo 1 como para el Grupo 2, por lo que no volveremos a comentarlas aquí.

Al igual que en el Grupo 1, el valor predominante de las expresiones de *sentimientos y emociones* es negativo, por sobre el valor positivo. El hecho de que en ambos grupos predominen los estados que marcan aspectos negativos, desestima –en parte– la interpretación que hizo Bocaz (1998) al respecto –en su corpus los niños de clase baja presentaron una amplia mayoría de expresiones negativas por sobre las positivas, mientras que en los cuentos de los niños de clase alta abundaban las expresiones positivas y negativas.

#### **4.2.4 Contraste de ambos resultados**

Tal como observamos en los resultados expuestos en (4.1), las frecuencias en que aparecen las expresiones de estados mentales, así como los diferentes tipos usados por los niños de ambos grupos, difieren ampliamente.

En cuanto a la categoría 3, que es la que ambos grupos utilizan menos, vimos que el Grupo 1 presenta un 15,1% en su frecuencia relativa *type*, versus un 11,6% del Grupo 2; y en cuanto la frecuencia relativa *token*, el Grupo 1 muestra un porcentaje de 13,34%, mientras que el Grupo 2 cuenta sólo con un 8%. Esta categoría ha sido descrita como la más compleja, junto a las *cogniciones*, lo que explicaría la baja aparición y tipología de expresiones de este tipo en el corpus.

La categoría 2 es la que se utiliza con más frecuencia por parte de los sujetos de ambos grupos, sin embargo, en los relatos de los niños del Grupo 2 estos son un porcentaje bastante mayor de los estados mentales que en el Grupo 1: en el corpus de relatos del grupo de niños ciudadanos los *sentimientos y emociones* representan un 60% -frecuencia *type*- mientras que en el grupo de niños de las comunidades rurales corresponde a un 72% del total. En cuanto a la frecuencia *token*, los relatos del Grupo 1 exhiben un 47,17% del total, y en el Grupo 2 el porcentaje de aparición de *sentimientos y emociones* asciende a un 65,22%. Por lo tanto, el paisaje de la conciencia de éste último conjunto se revela como menos rico en diversidad y complejidad que el del Grupo 1. Esta afirmación se ve respaldada por los resultados del contraste en cuanto a *percepciones y cogniciones* –categoría 1-, lo que ocurrió en dicho caso fue lo siguiente: los relatos del Grupo 1 contienen un 26,66% de esta clase de expresiones mentales – frecuencia *type*- en tanto que los cuentos producidos por el Grupo 2 presentan un 20%, aunque en este caso la diferencia no parece ser demasiado grande; en lo que respecta a la frecuencia *token* apreciamos una divergencia significativa: las *percepciones y cogniciones* representan el 37,73% del total de expresiones mentales en el Grupo 1, mientras que en el Grupo 2 esta frecuencia corresponde tan sólo a un 23,18%.

Estas consideraciones también se ven apoyadas por los aspectos evaluados en (4.2.1), donde observamos que los grupos obtuvieron promedios absolutamente dispares -5,25 para el Grupo 1, y 3,79 para el Grupo 2-, pues sus comportamientos y desempeños así lo dictaron.

Nos interesa comentar la interpretación que hizo Bocaz (1998) de sus resultados, ya que nos parece que son altamente pertinentes para los hallazgos



de esta investigación. La autora señala que en términos generales, el sujeto de clase media alta, por pertenecer a una familia de ingresos altos y con mayor nivel de educación formal, se caracteriza, normalmente, por tener sus necesidades materiales cubiertas y sus problemas resueltos, ver concretadas casi todas sus aspiraciones, gozar de los adelantos de la vida moderna, tener mayores oportunidades de acceso a las diversas fuentes de información de los hechos del mundo y, lo que es más importante aún: crecer en un ambiente familiar que le entrega, con frecuencia, mayor estimulación intelectual, afectiva y emocional. En consecuencia, dice Bocaz, este niño desarrolla una autoestima alta y, como resultado de ello, un componente importante de asertividad, factor sumamente importante para obtener, en su edad adulta, el poder y prestigio social a que aspiran muchos de los integrantes de su estrato socioeconómico. Este análisis nos parece que calza bastante bien con lo que pudimos observar en nuestro corpus: los niños de la ciudad de Temuco, que viven en sectores acomodados y estudian en los colegios más costosos de la capital regional, exhibieron, a través de sus relatos y de su comportamiento al producirlos, estar en posesión de una riqueza léxica, de autoestima, de habilidades de comprensión y producción en general, superiores en comparación con sus compañeros de nivel escolar pertenecientes a otro medio sociocultural. Sus relatos tienen mayor extensión, los sujetos se valen de muchas menos preguntas en el transcurso de la narración, muestran cierta creatividad, son más seguros, y el paisaje de la conciencia que construyen en sus cuentos es superior tanto en número como en riqueza –variación de palabras y complejidad de éstas.

A su vez, el sujeto de clase media baja y baja, dice Bocaz (1998), por provenir de una familia de ingresos reducidos o muy escasos, con un nivel de escolaridad que no siempre alcanza el de enseñanza básica completa, y cuya existencia ha transcurrido dentro de un marco de limitaciones de diverso orden, experimenta muy a menudo insatisfacción de sus necesidades materiales, no logra concretar sus aspiraciones, tiene poca comunicación con sus padres, cuenta con acceso limitado a la amplia gama de fuentes de información del mundo y a los adelantos de la tecnología moderna, crece en un ambiente de tensión intrafamiliar -donde se

dan frecuentes situaciones de agresión y violencia-, desarrolla sentimientos de ansiedad e indefensión generados por las situaciones de agresión de que es objeto, carece de estimulación intelectual y recibe escasas manifestaciones de afecto. Como resultado de estos factores, entre otros, este niño exhibe baja autoestima, muy poca asertividad y cuenta con menos recursos cognitivos para enfrentar circunstancias de estrés psicológico y de privación afectiva, lo que lleva a inhibir la expresión de sus sentimientos y opiniones personales. En suma, por tratarse de un niño emocionalmente privado y socialmente carenciado, el trascender, más adelante en su vida, los marcos de la cultura de la pobreza y de la desesperanza en que nació y creció se constituirá, si lo logra, en una muy ardua tarea. A este análisis de la autora revisada –que nos parece que también se amolda bastante bien a lo que hemos encontrado nosotros- hay que sumarle, sin lugar a dudas, algunas de las reflexiones establecidas en (2.5). Los mapuches son individuos constantemente discriminados, rechazados y excluidos de distintos ámbitos de acción de la sociedad –económico, educacional, social, etc. Podemos observar, entonces, que una situación tan hostil como la que se da para esta comunidad –pueblo mapuche-, tiene –o puede tener- efectos negativos sobre las personas que la conforman, pues no es muy esperable que alguien que ha sido víctima de maltrato toda su vida –y peor aún, que su pueblo ha sido víctima de lo mismo a lo largo de siglos- se integre de manera apacible a la sociedad en que se ve inserto; por el contrario, es muy probable que se dé un rechazo de parte del mapuche hacia la sociedad occidental, o bien hacia su propia cultura, en un acto de negación de sus raíces, en vistas de facilitar su inclusión –lo que se refleja, por ejemplo, en los cambios de apellido que miles y miles realizan al año para ampliar sus posibilidades de conseguir trabajo.

Por último, es necesario señalar que la actitud de los niños del Grupo 2 hacia el mapudungun es en general una *actitud negativa*. La directora del establecimiento nos indicó que la mayoría de los niños no quiere profundizar en sus conocimientos de la lengua mapuche, pues sienten vergüenza de ella.

Coincidimos con Bocaz (1998) cuando indica que, dado que las diferencias observadas no son atribuibles al equipamiento biológico que subyace a este tipo

de conducta, cabría asignarlas –solamente- a la acción que ejercen los respectivos contextos socioculturales en los procesos cognitivos en juego. Específicamente, a cómo los factores del entorno, principalmente los que operan en el núcleo familiar y en el contexto escolar, favorecen o frenan el desarrollo de la habilidad para conceptualizar la realidad y fomentan o entran la ocurrencia de interacciones comunicativas plenas.

## V. Conclusiones

Una vez finalizada la investigación podemos concluir que:

1. El paisaje de la conciencia es la expresión en el discurso narrativo de la capacidad que ha sido llamada *teoría de la mente* (ToM, *Theory of Mind*); es decir, la presencia de dicho paisaje es un indicador de que el sujeto está en posesión de una ToM. La producción del discurso es un proceso absolutamente necesario de destacar, puesto que entrega pautas importantes para entender –aunque de manera parcial- cómo se configura dicha actividad en relación a los procesos cognitivos que involucra.
2. La construcción del paisaje de la conciencia de los personajes requiere, de parte de los narradores, vasta información general del mundo e imaginación creativa suficientes para exceder las impresiones sensoriales y poder, así, dar origen a nuevas realidades cognitivas. Por consiguiente, quien construye este paisaje no puede limitarse sólo a registrar información, sino que necesita involucrarse además en la tarea de crearla, a partir de su propia versión de los procesos y modelos mentales de las entidades discursivas a que hace referencia (Bocaz, 1996).

3. El resultado del análisis de interferencias en los cuentos del Grupo 2, arrojó que éstas no están presentes en las expresiones de estados mentales, esto es, no hay elementos producidos por transferencia directa del mapudungun que alteren la construcción del paisaje de la conciencia.
4. Finalmente, los resultados obtenidos, han contribuido a la demostración de nuestra hipótesis:
  - a. Los sujetos del Grupo 1, que viven en la ciudad de Temuco, y forman parte de la clase alta y media alta de la sociedad temuquense, tuvieron un desempeño superior a sus pares del Grupo 2. Presentaron un paisaje de la conciencia superior en volumen y en riqueza, entendiendo esta última como variedad de expresiones de estados mentales utilizadas, y el grado de complejidad que tiene producir algunas de ellas, a diferencia de las demás.
  - b. Efectivamente, como predijimos a partir de los resultados de Bocaz (1996, 1998), la categoría descrita por Perner como la de *sentimientos y emociones*, fue la que predominó ampliamente en la producción narrativa de ambos grupos. Esta categoría tiene un grado de complejidad inferior a las otras dos. Además, notamos que su uso es mayor en el Grupo 2 que en el Grupo 1. En este último, la frecuencia *token* de *sentimientos y emociones* representa casi un 50%, pero aparecen más verbos de *percepciones y cogniciones*, y también de *deseos e intenciones*, en comparación con el Grupo 2, donde esta frecuencia alcanza un 65,22%, siendo la presencia de las otras dos categorías muy reducida, sobre todo la de *deseos e intenciones*.
5. Otra consideración importante de realizar es que en el Grupo 2 hubo un sujeto –una niña, para ser precisos- que escapó totalmente de lo esperado. Su desempeño fue significativamente superior al de sus compañeros, tanto

así que se encuentra al nivel de los mejores representantes del Grupo 1. Creemos necesario, entonces, explicitar que el relato de esta niña permitió mejorar ampliamente los resultados de su grupo. Es importante señalarlo, pues esto ayuda a enfatizar que el desempeño del Grupo 2 en general fue deficiente.

6. Algunas de las aseveraciones de Bocaz que estimamos pertinente recoger para nuestras conclusiones son:
  - a. El fenómeno indagado en este estudio ha permitido aportar nueva evidencia acerca de la importancia que tiene la ejecución narrativa infantil en tanto fuente adicional de información sobre los procesos evolutivos de socialización cognitiva y de configuración de una identidad cultural implicados en la incorporación del ser humano a su grupo social.
  - b. Una posible explicación para las enormes diferencias entre ambos grupos puede ser que lo que acontece es que los constreñimientos iniciales impuestos por la estructura biológica rápidamente se supeditan a los ejercidos por el contexto sociocultural y, cuando ello ocurre, estos últimos se tornan crucialmente gravitantes en los procesos cognitivos implicados en la forma como el niño contempla el mundo que lo rodea y en su manera de comportarse en él.
  - c. Los factores que tipifican los contextos socioculturales implicados en este estudio –Bocaz, (1998: 87), también aplicable a esta investigación-, que llegan a afectar tan profundamente los procesos cognitivos en juego como para resultar propiciadores, sesgadores o inhibidores de ciertos rasgos básicos y distintivos de la identidad cultural de los miembros de cada población, son los que configuran la *experiencia* personal de los niños de cada grupo y que les otorgan una personalidad social básica. La *experiencia* se constituye así en el hecho fundante, por excelencia, de la *variabilidad cultural* y, consecuentemente, de la *diversidad humana*.

- d. Estos datos nos permiten afirmar que los entornos que abundan, o carecen de suficiente estimulación intelectual, manifestaciones afectivas frecuentes y experiencias variadas de interacción social constituyen trasfondos altamente estimulantes, o inhibitorios, de la expresión de los estados mentales que proyectan los aspectos perceptivos, cognitivos y emocionales implicados en la construcción de un paisaje de la conciencia de las entidades narrativas.

Por consiguiente, sabemos que el discurso narrativo es una fuente de información que revela datos de gran interés, no sólo para la lingüística, sino también para la configuración de la psicología cognitiva, estudios de antropología y/o de sociología, entre otras disciplinas. Es un hecho, a estas alturas indiscutible, que el análisis del discurso es un estudio cuyo abordaje interdisciplinario aporta a una mayor y mejor comprensión de esta forma comunicativa. El discurso es una práctica elemental en cualquier cultura humana, y aunque hay variadas convergencias –muchas de ellas son argumentos a favor de la existencia de capacidades innatas y específicas, tanto en el sentido de especificidad de la especie, como especificidad en el sentido de la concepción modularista- también hay múltiples divergencias, en cuyo estudio, sin duda, constituye una necesidad primordial –si lo que se desea es obtener un análisis acucioso, y evitar, por tanto, dejar factores al azar- adoptar una perspectiva que involucre tanto los procesos cognitivos que tienen lugar en la producción y/o en la comprensión de los discursos, como un estudio del contexto *situacional* y el contexto *físico* en que se producen y/o se comprenden, y descripciones lingüísticas en sus distintos niveles –gramatical, semántico, pragmático, etc. Creemos que sólo así nos acercaremos a una descripción satisfactoria del discurso.

En este trabajo intentamos considerar distintas perspectivas que pensamos que ayudarían a una mejor contextualización del tema desarrollado. Por esta razón fue que abordamos el concepto de *teoría de la mente*, que nos involucramos en los planteamientos de Jerome Bruner respecto al discurso narrativo –que es el que nos interesaba desarrollar-, por eso también intentamos esbozar algunos

modelos y consideraciones sobre el proceso de producción discursiva, y por último, y en ánimo de enmarcar nuestro estudio –humildemente- en la práctica interdisciplinaria que alentamos, incluimos un capítulo sobre *español mapuchizado*, en que mencionamos la importancia de incorporar nociones sociales y culturales al estudio discursivo, y la importancia también de que se sigan generando proyectos de educación intercultural bilingüe que involucre la enseñanza de lenguas de los pueblos originarios, tales como el de la Escuela Hueico Huentelar.

## VI. Bibliografía

- Austin, John L. 1982 (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baron-Cohen Simon, Alan Leslie y Uta Frith. 1985. "Does the autistic child have a "theory of mind"?". *Cognition*, Vol. 21, pp. 37-46.
- Belinchón, Mercedes, José Manuel Igoa, y Ángel Rivière. 1998. "La producción del discurso y la conversación". *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bocaz, Aura. 1998. "La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos". *Lenguas Modernas*, 25, pp. 71-94. Universidad de Chile.
- Bocaz, Aura. 1996. "El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles". *Lenguas Modernas*, Vol. 23, pp. 49-70. Universidad de Chile.
- Bruner, Jerome. 2004. "Life as narrative". *Social Research*, Vol. 71: N° 3, pp. 691-710.
- Bruner, Jerome. 1990. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome. 1986. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.



- Buttelman, David, Malinda Carpenter y Michael Tomasello. 2009. "Eighteen-month-old infants show false belief understanding in an active helping paradigm". *Cognition*, Vol. 112, pp. 337-342.
- Colle, Livia, Simon Baron-Cohen, Sally Wheelwright y Heather van der Lely. 2007. "Narrative discourse in adults with High-Functioning Autism or Asperger Syndrome". *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 38, pp. 28-40.
- Díaz-Fernández, Antonio. 1994. "Hispanismos e interferencias del español en el mapuzungun hablado en la provincia del Chubut". *Lengua y Literatura Mapuche*, N° 6, pp. 115-125.
- García, Emilio. (2007) "Teoría de la mente y ciencias cognitivas". En García, Emilio, et al. *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Grebe, María Ester. 1994. "El discurso como testimonio cultural y social". *Lenguas Modernas*, Vol. 21, pp. 5-17.
- Grice, Paul. 1991 (1975). "Lógica y conversación". En Luis Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas en filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos.
- Guajardo, Nicole y Anne Watson. 2002. "Narrative discourse and theory of mind development". *The Journal of Genetic Psychology*. Vol. 163(3), pp. 305-325.
- Hernández, Arturo y Nelly Ramos. 1994. "Vigencia del mapudungun entre los jóvenes mapuche". *Lengua y Literatura Mapuche*, N° 6, pp. 191-198.

- Hernández, Arturo y Nelly Ramos. 1984. "Algunas características gramaticales del castellano hablado por Mapuches". *Actas Jornadas de Lengua y Literatura Mapuche*. Convenio Universidad de la Frontera-Instituto Lingüístico de verano. Temuco: Editorial Kúme Dunggu.
- Mendoza Lara Elvira y Paz López Herrero. 2004. "Consideraciones sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) y del Lenguaje". *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 57 (1), pp. 49-67. Sociedad Española de Psicología: Madrid.
- Painequeo, Héctor. 1994. "El discurso en castellano de un hablante nativo del mapudungun. (Observaciones lingüísticas)". *Lengua y Literatura Mapuche*, N° 6, pp. 235-249.
- Perner, Joseph. 1994 (1991). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Premack, David y Guy Woodruff. 1978. "Does the chimpanzee have a theory of mind?". *Behavioral and Brain Sciences*. Vol. 1, 515-526.
- Rivière, Ángel y María Sotillo. 1998. "El léxico de las intenciones: un estudio de verbos de estado mental desde una perspectiva de psicología del lenguaje". En Rivière, Ángel (2002). *Obras Escogidas*, Vol. 3. Madrid: Panamericana.
- Rubilar, Luis. 2002. "Interculturalidad, psicología y educación bilingüe (mapuche) en Chile-Siglo XXI". *Lengua y Literatura Mapuche*, N° 10, pp. 179-191.

- Sánchez, Liliana. 2004. "Functional convergence in the tense, evidentiality and aspectual systems of Quechua Spanish bilinguals". *Bilingualism: Language and cognition*, Vol. 7 (2), pp. 147-162.
- Searle, John R. 1980 (1969). *Actos de Habla. Ensayo filosófico del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Segura, Hugo. 2007. *Discurso narrativo, paisaje de la conciencia y teoría de la mente en sujetos con Síndrome de Asperger*. Tesis para optar al grado de magíster en Estudios Cognitivos. Universidad de Chile.
- Sperber, Dan y Deirdre Wilson. 1994. *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Tirapu-Ustárrroz, Javier, Gorka Pérez-Sayes, Maite Erekatxo-Bilbao, Carmelo Pelegrín-Valero. 2007. "¿Qué es la teoría de la mente?". *Revista de Neurología*, Vol. 44 (8), pp. 479-489.
- Tomasello, Michael, Malinda Carpenter, Josep Call, Tanya Behne y Henrike Moll. 2005. "Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition". *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 28, pp. 675-735.
- Van Dijk, Teun. 1997. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Zimmer, Carl. 2003. 'How the mind reads other minds'. *Science*, ISSN 0036-8075, [Vol. 300, N° 5622](#), pp. 1079-1080.