



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSTGRADO

CONSTRUCCIÓN DEL PAISAJE DE LA CONCIENCIA EN NARRACIONES  
ORALES PRODUCIDAS POR NIÑOS VÍCTIMAS DE AGRESIÓN SEXUAL  
MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL TEST DE APERCEPCIÓN INFANTIL CAT-A

Análisis de los verbos y de la subordinación

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española

MILENA ALEJANDRA ARAYA LABARCA

Profesor Guía:

Dr. Guillermo Soto Vergara

Santiago de Chile, año 2015



CONSTRUCCIÓN DEL PAISAJE DE LA CONCIENCIA EN NARRACIONES  
ORALES PRODUCIDAS POR NIÑOS VÍCTIMAS DE AGRESIÓN SEXUAL  
MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL TEST DE APERCEPCIÓN INFANTIL CAT-A

Análisis de los verbos y de la subordinación

## RESUMEN

En el marco del estudio del discurso narrativo, caracterizamos comparativamente el desarrollo del paisaje de la conciencia (Bruner, 1986, 1990, 2004), presente en narraciones producidas oralmente por 40 niños entre 5 y 12 años de edad, divididos en un grupo de estudio y un grupo de control, el primero está compuesto por niños<sup>1</sup> que han sido víctimas de agresión sexual (Núñez 2010), y el segundo se encuentra integrado por niños sin sospecha de abuso. A través de un análisis cuantitativo y cualitativo, buscamos describir la influencia que tiene la agresión sexual en la construcción del paisaje de la conciencia presente en las narraciones (Labov y Waletzky 1967; Labov 1997; Smith 2003) creadas por los niños, teniendo como hipótesis las siguientes proposiciones: 1) el paisaje de la conciencia se verá marcado por una mayor presencia de sentimientos y emociones, intenciones y deseos (Perner 1994) negativos respecto del grupo de control; 2) el paisaje de la conciencia y el paisaje de la acción no se pueden separar tajantemente. El análisis se hace cargo de formas canónicas y no canónicas de entender el paisaje de la conciencia, con una perspectiva discursiva que considera fuertemente el contexto. El instrumento utilizado es el test de apercepción infantil CAT-A (Bellak y Bellak 2004). Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre los grupos en la mayoría de las categorías establecidas, pero sí se dan distinciones que se convierten en proyecciones para futuros trabajos en esta línea. En cuanto a la segunda parte de nuestra hipótesis, argumentamos a favor de reconsiderar lo que se ha entendido hasta el momento por paisaje de la conciencia y paisaje de la acción, así como las metodologías aplicadas para estudiar estas dimensiones.

Esta investigación se enmarca en el proyecto FONDEF CA13/10238 “Desarrollo de Instrumentos para Reducir la Victimización Secundaria en Víctimas Infantiles de Delitos Sexuales” y la muestra proviene del proyecto VID “Estudio de validez del uso diagnóstico de pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresión sexual”<sup>2</sup>.

Palabras clave: discurso narrativo, paisaje de la conciencia, agresión sexual infantil, test de apercepción infantil CAT-A.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos “niños” genéricamente para aludir a ambos sexos, femenino y masculino.

<sup>2</sup> Desarrollado por las académicas de la FACSIO de la Universidad de Chile: Carolina Navarro, Ruth Weinstein e Iris Gallardo.

*A mamá y papá, los incondicionales*

## Agradecimientos

Esta tesis fue un camino largo y arduo de recorrer, en ocasiones intransitable, por lo mismo quiero dar las gracias a todos quienes me ayudaron a poner el esquivo punto final. Sin duda, quedarán algunos nombres en el tintero, pero sepan, lectores amigos aparentemente olvidados, que gozan ustedes de mi eterna gratitud.

En primer lugar, agradezco al profesor Guillermo Soto por dirigir esta investigación y depositar su confianza en mí para llevarla a cabo con la rigurosidad y delicadeza que el tema requiere. En segundo lugar, al equipo de trabajo del proyecto FONDEF CA13/10238 “Desarrollo de Instrumentos para Reducir la Victimización Secundaria en Víctimas Infantiles de Delitos Sexuales”, por contribuir con las entrevistas que conforman la muestra de este estudio; y al especialista Víctor Lara por su valioso trabajo en el análisis estadístico de los datos.

A mis padres Santiago y Ana María, mis hermanos Mariana y Martín, y a Sama, quienes con paciencia, generosidad, amor e incomparable incondicionalidad hicieron posible empezar y terminar este trabajo. También a Maya, fiel compañera en la recta final.

A los amigos que, de distintas maneras, aportaron al cierre de esta investigación y de esta etapa: Florencia Galzerano, Felipe Hasler, Natalia Ramírez, América Salinas, Andrea Quintanilla, Enrique Riobó, María Laura Aguirre, Patricia Ojeda, Alejandra Suárez, María Jesús Montecinos, Ernesto Feuerhake, Carolina Avilés, Alejandra Sandoval, Francisco Valenzuela, Cindy Díaz, Jorge Calderón, y a la familia Sazo-Arratia, por recibirme siempre con su inmensa generosidad, cariño y alegría. Mención especial a Gabriela Galaz, amiga de la vida y compañera de estudios durante largos (largos) años, por esas inolvidables jornadas de *teseo* bailable y ánimos mutuos en nuestros peores y mejores momentos.

Finalmente, a Jacqueline Escobar y Tomas Baader, por su importante colaboración durante el proceso.

A todos ustedes, muchas gracias.

# Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
1.1. Naturaleza, alcance y objetivos del estudio .....	1
1.1.1. Objetivos.....	3
1.1.1.1. Objetivo general .....	3
1.1.1.2. Objetivos específicos.....	3
1.1.2. Preguntas de investigación .....	4
1.1.3. Hipótesis .....	4
1.1.4. Relevancia del estudio .....	5
1.2. Plan de la investigación .....	5
<b>2. Marco Teórico .....</b>	<b>8</b>
2.1. Discurso Narrativo .....	8
2.1.1. El discurso narrativo según Bruner .....	10
2.1.1.1. El relato y su paisaje dual: paisaje de la acción y paisaje de la conciencia 12	
2.1.1.2. El concepto de verosimilitud.....	14
2.2. Estructura del Discurso Narrativo.....	16
2.2.1. El Modelo de Labov .....	17
2.2.1.1. Estructura formal de las narraciones .....	19
2.2.1.2. Función referencial y función evaluativa .....	21
2.2.1.3. Variaciones del modelo de Labov.....	22
2.2.2. Los Modos Discursivos de Carlota Smith .....	25
2.2.2.1. Modo Narrativo.....	28
2.2.2.2. Subjetividad.....	30
2.3. Desarrollo del discurso narrativo .....	34
2.4. Expresiones de mentalidad .....	39
2.4.1. Aprendizaje del vocabulario mental .....	40
2.4.2. Vocabulario mental.....	42
2.4.2.1. Sintaxis, semántica y pragmática: función modalizadora de los verbos cognitivos 43	

2.4.2.2.	Límites lingüísticos entre la experiencia interior y la experiencia exterior	48
2.4.2.2.1.	Estados mentales según Perner	53
2.5.	Teoría de la Valoración	55
2.5.1.	Tipos de sentimientos	57
2.6.	Agresión Sexual Infantil	61
2.6.1.	Consecuencias o efectos de la agresión sexual infantil	63
2.6.2.	La agresión sexual infantil y las pruebas proyectivas	65
<b>3.</b>	<b>Metodología</b>	<b>69</b>
3.1.	Enfoque metodológico y nivel	69
3.2.	Población y muestra	69
3.2.1	Obtención de la muestra	71
3.3.	Instrumento	72
3.4	Recolección del corpus	74
3.5.	Análisis del corpus	76
3.5.1	Análisis cualitativo	76
3.5.1.1	Procedimientos de análisis	80
3.5.2	Análisis cuantitativo	91
3.5.2.1	Definición de las variables en estudio	91
3.5.2.2	La cuantificación de los casos y su análisis estadístico	93
<b>4.</b>	<b>Presentación y análisis de resultados</b>	<b>95</b>
4.1	Las variables en estudio a nivel global	96
4.1.1	Variables centrales	96
4.1.1.1	Modos discursivos	96
4.1.1.2	Paisajes narrativos, categorías de Perner, estructura formal y otros procesos	98
4.1.1.2.1	El paisaje de la conciencia: categorías de Perner y estructura formal	102
4.1.1.2.1.1.	Categorías de Perner	102
4.1.1.2.1.2.	Estructura formal y categorías de Perner	103
4.1.1.2.2.	Los procesos verbales y los procesos de comportamiento en relación con la clasificación dudosa	128
4.1.1.3.	Valencias y valencia global según el desenlace del relato	134



4.1.1.3.1. Valencias y paisajes narrativos, categorías de Perner y otros procesos	134
4.1.1.3.2. Valencia global según el desenlace del relato .....	148
4.1.2. Variables secundarias .....	151
4.1.2.1. Estructura narrativa .....	151
4.1.2.2. Protocolo del test de apercepción infantil CAT-A .....	153
4.1.2.3. Graduación de los sentimientos y emociones .....	159
4.1.2.4. Función modalizadora de los verbos cognitivos .....	161
4.2. Las variables en estudio a nivel de las láminas del test de apercepción infantil CAT-A .....	162
4.2.1. Modos discursivos .....	163
4.2.2. Paisajes narrativos .....	164
4.2.3. Categorías de Perner .....	166
4.2.4. Otros procesos .....	168
4.2.5. Tercera pregunta del protocolo .....	170
4.2.6. Valencias y valencia global según el desenlace del relato .....	171
4.2.6.1. Valencias en general .....	171
4.2.6.2. Valencia global según el desenlace del relato .....	173
4.2.6.3. Paisajes narrativos y valencias .....	175
4.2.6.4. Categorías de Perner y valencias .....	177
4.2.6.5. Otros procesos y valencias .....	181
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>184</b>
5.1. Síntesis de resultados .....	185
5.1.1. Las variables en estudio a nivel global .....	186
5.1.2. Las variables en estudio a nivel de las láminas .....	189
5.2. Proyecciones .....	191
<b>6. Bibliografía .....</b>	<b>192</b>
<b>7. Anexos .....</b>	<b>199</b>
7.1. Test de Apercepción Infantil CAT-A, contenidos manifiestos y latentes .....	199
7.2. Listado de verbos de referencia mental de Rivière y Sotillo (1998) .....	203
7.3. Gráficos y tablas adicionales .....	205

7.3.1.	Las variables en estudio a nivel global.....	205
7.3.1.1.	Modos discursivos.....	205
7.3.1.2.	Categorías de Perner.....	205
7.3.1.3.	Estructura formal.....	207
7.3.1.4.	Valencias .....	208
7.3.1.4.1.	Paisajes narrativos con valencia positiva .....	208
7.3.1.4.2.	Categorías de Perner con valencia positiva.....	209
7.3.1.4.3.	Otros procesos con valencia positiva .....	210
7.3.1.5.	Valencia global según el desenlace del relato.....	211
7.3.1.6.	Graduación de los sentimientos y emociones .....	212
7.3.2.	Las variables en estudio a nivel de las láminas del test de apercepción infantil CAT-A	213
7.3.2.1.	Modos discursivos.....	213
7.3.2.2.	Paisajes narrativos.....	214
7.3.2.3.	Categorías de Perner.....	215
7.3.2.4.	Otros procesos.....	217
7.3.2.5.	Protocolo .....	218
7.3.2.6.	Valencias y valencia global según el desenlace del relato .....	219
7.3.2.6.1.	Paisajes narrativos y valencias .....	221
7.3.2.6.2.	Categorías de Perner y valencias.....	223
7.3.2.6.3.	Otros procesos y valencias .....	226

## Índice de cuadros

Cuadro 1: Síntesis de las características de los modos discursivos, presentando sus rasgos principales, (a partir de Smith 2003: 19-20) .....	29
Cuadro 2: Síntesis comparativa entre paisaje de la conciencia, función evaluativa y subjetividad.....	32
Cuadro 3: Tipos de afecto (Martin y White 2005) .....	58
Cuadro 4: Tipos de afecto y ejemplos para los polos positivo y negativo .....	61
Cuadro 5: Listado de verbos de referencia mental de Rivière y Sotillo (1998) .....	204

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Ejemplo de mesa de trabajo en Atlas.ti .....	80
Ilustración 2: Relación entre los paisajes narrativos, categorías de Perner, estructura formal y otros procesos .....	99

## Índice de tablas

Tabla 1: Distribución de la muestra por sexo y edad .....	70
Tabla 2: Resumen de datos por grupo, edad y sexo .....	71
Tabla 3: Variables de la investigación.....	92
Tabla 4: Distribución de los modos discursivos en general y por grupo.....	97
Tabla 5: Distribución de los paisajes narrativos en general y por grupo.....	100
Tabla 6: Distribución de las categorías de Perner en la muestra en general y por grupo...	102
Tabla 7: Distribución de la estructura formal en general y por grupo.....	104
Tabla 8: Distribución de la estructura mental en los sentimientos y emociones por grupo	105
Tabla 9: Distribución de la variable palabra mental en las categorías de Perner, por grupo .....	106
Tabla 10: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las intenciones	119
Tabla 11: Distribución de las variables de la familia estructura formal en los deseos.....	122
Tabla 12: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las percepciones .....	123
Tabla 13: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las cogniciones por grupo .....	124
Tabla 14: Distribución de las variables proceso verbal y proceso de comportamiento en la clasificación dudosa por grupo .....	130
Tabla 15: Distribución de la familia de variables valencias en la muestra por grupo .....	135
Tabla 16: Distribución de la variable “negativo” en la familia de variables paisajes narrativos por grupo .....	136
Tabla 17: Distribución de la familia de variables “categorías de Perner” en la variable “negativo” por grupo .....	138
Tabla 18: Distribución de la familia de variables otros procesos en la variable “negativo” por grupo .....	144

Tabla 19: Distribución de la familia de variables valencia global según el desenlace del relato por grupo .....	148
Tabla 20: Distribución relativa de la familia de variables “valencia global según el desenlace del relato” por grupo .....	149
Tabla 21: Distribución de la familia de variables “estructura narrativa” en la muestra por grupo.....	152
Tabla 22: Distribución de la familia de variables protocolo del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	154
Tabla 23: Distribución de las variables de la familia graduación de los sentimientos y emociones en la muestra por grupo .....	161
Tabla 24: Láminas con mayor cantidad de expresiones por variable.....	190
Tabla 25: Distribución de la variable “positivo” en la familia “paisajes narrativos” por grupo.....	208
Tabla 26: Distribución de la familia de variables categorías de Perner en la variable “positivo” por grupo .....	209
Tabla 27: Distribución de la familia “otros procesos” en la variable “positivo” por grupo .....	210
Tabla 28: Distribución de las narraciones en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	213
Tabla 29: Distribución del paisaje de la conciencia en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	214
Tabla 30: Distribución del paisaje de la acción en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	214
Tabla 31: Distribución de la clasificación dudosa en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	215
Tabla 32: Distribución de los sentimientos y emociones en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	215
Tabla 33: Distribución de los deseos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	215
Tabla 34: Distribución de las intenciones en las láminas del test de apercepción infantil CAT- A por grupo .....	216

Tabla 35: Distribución de las percepciones en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	216
Tabla 36: Distribución de las cogniciones en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	216
Tabla 37: Distribución de la experiencia-sensación en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	217
Tabla 38: Distribución de los procesos de comportamiento en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	217
Tabla 39: Distribución de los procesos materiales en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	217
Tabla 40: Distribución de los procesos materiales en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	218
Tabla 41: Distribución de la variable “RE” (relato espontáneo) en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	218
Tabla 42: Distribución de la variable “P3” (tercera pregunta) en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	218
Tabla 43: Distribución de la variable “valencia negativa” en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	219
Tabla 44: Distribución de la variable “valencia positiva” en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	219
Tabla 45: Distribución de los finales positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	219
Tabla 46: Distribución de los finales negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	220
Tabla 47: Distribución de los finales neutros en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	220
Tabla 48: Distribución del paisaje de la conciencia negativo en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	221
Tabla 49: Distribución del paisaje de la conciencia positivo en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	221

Tabla 50: Distribución del paisaje de la acción negativo en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo .....	221
Tabla 51: Distribución del paisaje de la acción positivo en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo .....	222
Tabla 52: Distribución de la clasificación dudosa negativa en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo .....	222
Tabla 53: Distribución de la clasificación dudosa positiva en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo .....	222
Tabla 54: Distribución de los sentimientos y emociones negativos en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo .....	223
Tabla 55: Distribución de los sentimientos y emociones positivos en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo .....	223
Tabla 56: Distribución de los deseos negativos en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo.....	223
Tabla 57: Distribución de los deseos positivos en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo.....	224
Tabla 58: Distribución de las intenciones negativas en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo.....	224
Tabla 59: Distribución de las intenciones positivas en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo.....	224
Tabla 60: Distribución de las cogniciones negativas en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo.....	225
Tabla 61: Distribución de las cogniciones positivas en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo.....	225
Tabla 62: Distribución de la experiencia-sensación negativa en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo .....	225
Tabla 63: Distribución de la experiencia-sensación positiva en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo .....	226
Tabla 64: Tabla 64: Distribución de los procesos verbales negativos en las láminas del test de aperccepción infantil CAT-A por grupo.....	226

Tabla 65: Distribución de los procesos verbales positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	226
Tabla 66: Distribución de los procesos de comportamiento negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	227
Tabla 67: Distribución de los procesos de comportamiento positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo.....	227
Tabla 68: Distribución de los procesos materiales negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	227
Tabla 69: Distribución de los procesos materiales positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo .....	228

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1: Distribución de los modos discursivos en el total de la muestra.....	97
Gráfico 2: Distribución del paisaje de la conciencia por grupo .....	100
Gráfico 3: Distribución del paisaje de la acción por grupo .....	101
Gráfico 4: Distribución de la clasificación dudosa por grupo .....	101
Gráfico 5: Distribución de las categorías de Perner por grupo.....	103
Gráfico 6: Distribución de la estructura formal por grupo .....	104
Gráfico 7: Distribución de la estructura formal en los sentimientos y emociones por grupo .....	106
Gráfico 8: Distribución de la variable palabra mental en las categorías de Perner por grupo .....	106
Gráfico 9: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las intenciones .....	120
Gráfico 10: Distribución de las variables de la familia estructura formal en los deseos....	122
Gráfico 11: Distribución por grupo de las variables de la familia estructura formal en las percepciones .....	123
Gráfico 12: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las cogniciones por grupo .....	124

Gráfico 13: Distribución de las variables proceso verbal y proceso de comportamiento en la clasificación dudosa por grupo .....	130
Gráfico 14: Distribución de la variable “negativo” en la muestra por grupo .....	136
Gráfico 15: Distribución de la variable “positivo” en la muestra por grupo .....	136
Gráfico 16: Distribución de la variable “negativo” en los paisajes narrativos por grupo ..	137
Gráfico 17: Distribución de la familia de variables categorías de Perner en la variable “negativo” por grupo .....	139
Gráfico 18: Distribución de la variable “negativo” en los procesos de comportamiento por grupo .....	145
Gráfico 19: Distribución de la variable “negativo” en la variable de procesos verbales por grupo .....	146
Gráfico 20: Distribución de la variable “negativo” en la variable de procesos materiales por grupo .....	148
Gráfico 21: Distribución de la familia de variables “valencia global según el desenlace del relato” en el grupo de estudio .....	149
Gráfico 22: Distribución de la familia de variables “valencia global según el desenlace del relato” en el grupo de control .....	149
Gráfico 23: Distribución de la variable final neutro en la muestra por grupo .....	150
Gráfico 24: Distribución de la variable complicación en la muestra por grupo .....	152
Gráfico 25: Distribución de la variable “paisaje de la conciencia” en el relato espontáneo en la muestra por grupo .....	155
Gráfico 26: Distribución de la variable “paisaje de la conciencia” en la tercera pregunta del protocolo en la muestra por grupo .....	155
Gráfico 27: Distribución de la variable paisaje de la conciencia en quinta pregunta del protocolo en la muestra por grupo .....	158
Gráfico 28: Distribución del modo narrativo por grupo .....	205
Gráfico 29: Distribución del modo descriptivo por grupo .....	205
Gráfico 30: Distribución de los sentimientos y emociones por grupo .....	205
Gráfico 31: Distribución de las percepciones por grupo .....	206
Gráfico 32: Distribución de las cogniciones por grupo .....	206
Gráfico 33: Distribución de los deseos por grupo .....	206



Gráfico 34: Distribución de las intenciones por grupo.....	206
Gráfico 35: Distribución de la variable experiencia-sensación por grupo .....	207
Gráfico 36: Distribución de la variable palabra mental por grupo .....	207
Gráfico 37: Distribución de la variable oración final por grupo .....	207
Gráfico 38: Distribución de la variable oración causal por grupo.....	208
Gráfico 39: Distribución de la variable oración condicional por grupo .....	208
Gráfico 40: Distribución de la variable “positivo” en los paisajes narrativos por grupo ...	209
Gráfico 41: Distribución de la familia de variables categorías de Perner en la variable “positivo” por grupo .....	209
Gráfico 42: Distribución de la variable “positivo” en los procesos de comportamiento por grupo .....	210
Gráfico 43: Distribución de la variable “positivo” en los procesos verbales por grupo ....	210
Gráfico 44: Distribución de la variable “positivo” en los procesos materiales por grupo .	211
Gráfico 45: Distribución de la variable “negativo” en los procesos verbales por grupo....	211
Gráfico 46: Distribución de la variable “final negativo” en la muestra por grupo.....	211
Gráfico 47: Distribución de la variable “final positivo” en la muestra por grupo.....	212
Gráfico 48: Distribución de la variable “alto” en la muestra por grupo.....	212
Gráfico 49: Distribución de la variable “medio” en la muestra por grupo.....	212
Gráfico 50: Distribución de la variable “bajo” en la muestra por grupo .....	213
Gráfico 51: Distribución de la variable función modalizadora de los verbos cognitivos en la muestra por grupo.....	213

## **Siglarlo**

CAT-A	<i>Children's apperception test- Animals</i> (test de apercepción infantil con figuras de animales)
CD	Clasificación dudosa.
E-S	Experiencia-sensación.
P1	Primera pregunta del test de apercepción infantil CAT-A.
P2	Segunda pregunta del test de apercepción infantil CAT-A.
P3	Tercera pregunta del test de apercepción infantil CAT-A.
P4	Cuarta pregunta del test de apercepción infantil CAT-A.
P5	Quinta pregunta del test de apercepción infantil CAT-A.
P6	Sexta pregunta del test de apercepción infantil CAT-A.
PA	Paisaje de la acción.
PC	Paisaje de la conciencia.
RE	Relato espontáneo.
SyE	Sentimientos y emociones.

# 1. Introducción

## 1.1. Naturaleza, alcance y objetivos del estudio

Esta investigación se inscribe en el campo del análisis del discurso y de la psicolingüística, más específicamente en el estudio del discurso narrativo, entendiéndolo como una manifestación de la mente de los seres humanos. Al respecto, Belinchón, Igoa y Rivière (1998: 695-696) describen el estudio del discurso como un área relevante para las investigaciones acerca de nuestra mente, puesto que arroja –como el de otras formas de la actividad intencional y social humana- luces y sombras sobre su naturaleza, aportando a conocer algo más sobre la estructura de los sistemas de conocimiento que la hacen posible.

El discurso narrativo es considerado por varios autores como una forma de organizar la experiencia, muy utilizada por las personas a lo largo de sus vidas, desde la infancia hasta la adultez, con un constante desarrollo de la capacidad de narrar (Bruner 1986, 1990, 2004). Al cruzar la lingüística con la psicología nos encontramos con una concepción de lo “narrativo” bastante novedosa en relación con las perspectivas más estructurales, provenientes de la tradición, por ejemplo. En esta nueva concepción de las narraciones, Jerome Bruner juega un papel crucial, ya que al ampliar el concepto de cognición abre paso al reconocimiento de la narrativa como un ‘modo de pensamiento’, un modo de conocer el mundo y acceder a la realidad, distinto del modo de pensar ‘lógico o paradigmático’ (Bruner 1986). Este autor es quien levanta el concepto de “paisaje de la conciencia”, el cual ha guiado este trabajo; el paisaje de la conciencia se refiere al desarrollo del mundo interior de los personajes de un relato, es decir, informa acerca de lo que ellos sienten, creen y piensan, de manera paralela y complementaria al “paisaje de la acción”, el cual se ocupa de comunicar el conjunto de acciones que llevan a cabo los participantes del mundo narrado. La línea que divide ambos paisajes parece bastante clara en algunos casos, por ejemplo, no dudamos en clasificar una cláusula con un predicado como *jugar* como paisaje de la acción, ni en categorizar una compuesta con *preocuparse* como paisaje de la conciencia; sin embargo, no siempre es posible separarlos con claridad, pues en datos extraídos de discursos reales producidos por sujetos reales nos encontramos con construcciones que pueden hacer referencia a la “experiencia exterior” y a la “experiencia interior” (Ghio y

Fernández 2008) a la vez, por ejemplo, aquellas cuyos predicados corresponden a verbos de comunicación verbal o *verba dicendi*, como *decir*; en esos casos el personaje al que se le atribuye la cita –ya sea discurso directo o indirecto- está realizando una actividad en el mundo: *hablar*, pero, al mismo tiempo, lo dicho está expresando una actividad mental, que da origen al acto locutivo. A su vez, otros predicados como *llorar* y *reír*, por ejemplo, no sólo están denotando una actividad en el mundo, pues poseen matices semánticos que implican una determinada animosidad de quien ejecuta la acción, o bien de quien la experimenta; nos referimos a este tipo de verbos como aquellos que comunican “procesos de comportamiento” (Ghio y Fernández 2008) o “afectos conductuales” (Martin y White 2005), los cuales colindan con el mundo mental y, por lo mismo, consideramos que es una plausible incorporarlos en lo que entendemos por paisaje de la conciencia. En síntesis, consideramos que evaluar de qué modo se manifiesta el paisaje de la conciencia en los relatos no carece de dificultades, es decir, no basta con realizar un análisis puramente léxico, sino que es necesario adoptar un enfoque que integre distintas posibilidades, tanto formales como semánticas, en función del contexto de producción de los enunciados.

Acerca de la importancia del análisis de los sentimientos y las emociones representados en las narraciones –la categoría de estados mentales más sencilla de acuerdo con Perner (1994)-, Bocaz plantea que una gran atribución de estos estados mentales resulta ser un componente fundamental en la construcción del paisaje de la conciencia y, por consiguiente, “un factor determinante en el establecimiento de empatía entre la conciencia del narrador y la de los personajes” (1996: 62). Los resultados de su estudio revelan 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). En consecuencia, consideramos que el estudio de los estados mentales categorizados por Perner (1994) en: sentimientos y emociones, deseos e intenciones y percepciones y cogniciones, constituye un área de investigación interesante en función de alcanzar mayor conocimiento y comprensión del funcionamiento de la mentalidad en los sujetos.

El problema que motiva este trabajo se relaciona con el estudio de lo que ocurre al interior de los niños que han sido agredidos sexualmente, a través del análisis de los discursos producidos a partir del test de apercepción infantil CAT-A, a un instrumento

proyectivo, lo que significa que se parte de la premisa de que dichos textos corresponden a una proyección de la interioridad de los niños generada mediante el estímulo de las imágenes presentes en las diez láminas que componen el test<sup>3</sup>. Entonces, lo que buscamos es describir la forma en que el paisaje de la conciencia es construido por estos niños en contraste con un grupo de control, integrado por sujetos sin sospecha de abuso; nos enfocamos, especialmente, en las categorías “sentimientos y emociones” y “deseos e intenciones”, a fin de establecer la presencia o ausencia de diferencias significativas entre ellos y, de este modo, realizar un aporte a la investigación en el área.

### 1.1.1. Objetivos

#### **1.1.1.1. Objetivo general**

- 1) Describir y comparar la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles producidas por niños de 5 a 12 años de edad, separados en dos grupos:
  - a) Grupo de estudio: compuesto por sujetos que hayan sido víctimas de agresión sexual.
  - b) Grupo de control: compuesto por sujetos sin sospecha de agresión sexual.
- 2) Explorar categorías no canónicas de paisaje de la conciencia, tanto formales como semánticas, con el objetivo de evaluar la definición de dicho concepto en relación con los límites con el paisaje de la acción y a la metodología que se ha aplicado hasta el momento para estudiarlo.

#### **1.1.1.2. Objetivos específicos**

- 1) Dar cuenta de las expresiones de estados mentales presentes en los relatos a analizar, desde un enfoque cualitativo y cuantitativo:
  - a) Adoptar una perspectiva de estudio del paisaje de la conciencia a nivel discursivo, considerando fuertemente el rol del contexto en su construcción.
  - b) Clasificar las expresiones de estados mentales de acuerdo con las variables definidas en la metodología (3); entre estas encontramos: discurso narrativo (Labov 1972, Smith 2003), paisaje de la conciencia (Bruner 1986), categorías de

---

<sup>3</sup> Anexo 1.

Perner (1994), expresiones negativas (Martin y White 2005), estructura formal, etc.

- c) Evaluar los sentimientos y emociones, deseos e intenciones situándolos en una escala que permita determinar si son positivos o negativos.
  - d) Cuantificar las frecuencias de uso de las expresiones delimitadas y pesquisar la presencia o ausencia de diferencias significativas estadísticamente en las variables a nivel global.
- 2) Comparar el paisaje de la conciencia construido en los relatos producidos por el grupo de estudio y el grupo de control y, de esta manera, establecer diferencias entre ellos atendiendo a la variable independiente, es decir, a la agresión sexual infantil.
  - 3) Explorar el comportamiento de las variables dependientes a nivel de cada lámina del test de apercepción infantil CAT-A, en general y por grupo.

El proyecto que engloba esta investigación no persigue utilizar las narraciones producidas mediante la aplicación del test de apercepción infantil CAT-A como una herramienta de detección de casos de agresión, sino que busca aportar al desarrollo de técnicas de reconocimiento de los alcances o el impacto que tiene la agresión sexual en los niños.

#### 1.1.2. Preguntas de investigación

- 1) ¿Existen diferencias en la construcción del paisaje de la conciencia, específicamente, en lo que respecta a la presencia de sentimientos y emociones, intenciones y deseos negativos entre los relatos producidos por niños que han sido víctimas de agresión sexual y niños sin sospecha de abuso?
- 2) ¿Es posible separar con claridad el paisaje de la acción del paisaje de la conciencia?

#### 1.1.3. Hipótesis

- 1) Los niños que han sido víctimas de agresión sexual, quienes conforman el grupo de estudio, producen narraciones con mayor presencia de sentimientos y emociones, deseos e intenciones negativos, respecto de aquellas compuestas por los niños sin sospecha de abuso, quienes integran el grupo de control.

- 2) El paisaje de la conciencia y el paisaje de la acción no se pueden separar tajantemente, puesto que ambos se entretajan, construyéndose mutuamente y, con ello, a la narración.

#### 1.1.4. Relevancia del estudio

Esta tesis se inscribe en el marco del Proyecto FONDEF CA13/10238 “Desarrollo de Instrumentos para Reducir la Victimización Secundaria en Víctimas Infantiles de Delitos Sexuales”. Por lo tanto, se vincula con la línea de investigación acerca del rol que cumple el test de apercepción infantil CAT-A en la pesquisa de una situación de agresión sexual a menores y la evaluación de las secuelas de tal abuso. Nuestra hipótesis se fundamenta en los hallazgos realizados por Núñez (2010), específicamente en lo que se refiere a su variable “sentimientos predominantemente negativos”.

Entonces, por una parte, consideramos que esta investigación contribuye al enriquecimiento de los instrumentos empleados para la evaluación de la agresión sexual infantil, con lo que se espera alcanzar una disminución de la victimización secundaria en casos de ese tipo. Por otra parte, en cuanto al aporte de esta tesis al campo de la psicolingüística, consideramos relevante la contribución a la complejización del vínculo entre el paisaje de la conciencia y el paisaje de la acción en términos operacionales, es decir, en relación a las expresiones lingüísticas concretas que se incluyen o excluyen del primero al estudiarlo desde el análisis del discurso, más allá del análisis léxico.

## **1.2. Plan de la investigación**

El presente informe está organizado en las siguientes secciones: (2) marco teórico, (3) metodología, (4) presentación y análisis de los resultados, (5) conclusiones, (6) bibliografía y (7) anexos.

El marco teórico se compone de seis capítulos, en los cuales abordamos los ejes teóricos de la investigación. El primero se titula “El discurso narrativo” (2.1), en él exponemos algunas de sus conceptualizaciones, específicamente aquellas que resultan relevantes y acordes con la mirada que se ha adoptado aquí –desde la psicolingüística-; luego, nos referimos a los paisajes narrativos de Bruner (1986, 1990, 2004), en especial al “paisaje o panorama de la conciencia”. En el segundo capítulo, “Estructura del discurso

narrativo” (2.2), esta es delimitada atendiendo, por un lado, al modelo de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972) y, por otro lado, a los modos discursivos de Smith (2003) y, de esta manera, establecer un criterio que permita distinguir las narraciones de otros tipos de textos presentes en el test. En (2.3) “Desarrollo del discurso narrativo”, se hace una breve referencia a las características centrales del desarrollo de las habilidades narrativas en las edades que comprende esta investigación (Bocaz 1996, Bocaz y Soto 2000, Johnstone 2001 y Ortiz 2010, entre otros); en este mismo punto consideramos algunos rasgos evolutivos relacionados con las emociones y el desarrollo de las habilidades cognitivas en términos generales. En el cuarto capítulo, (2.4) “Expresiones de mentalidad”, se exponen aquellas construcciones lingüísticas que son tomadas en cuenta al estudiar el paisaje de la conciencia; hablamos de “expresiones de mentalidad”, pues en este concepto integramos formas canónicas de describir el mencionado panorama narrativo, como son los verbos y otras clases gramaticales que denotan estados mentales, y otras no canónicas, por ejemplo, las construcciones que involucran predicados de causalidad y finalidad –sólo en algunos casos-; a su vez, presentamos la taxonomía de estados mentales de Perner (1994; Bocaz 1996, 1998), y nos referimos a la definición de los procesos verbales y los procesos de comportamiento de Halliday (1985, cit. por Ghio y Fernández 2008), los que representan la base de la segunda parte de nuestra hipótesis. En el quinto capítulo, llamado “Teoría de la valoración” (2.5) se abordan algunos aspectos de la propuesta de Martin y White (2005), con el fin de respaldar conceptualmente nuestra hipótesis acerca de la negatividad que suponemos predominante en el grupo de estudio versus el grupo de control. Por último, en el sexto capítulo “Agresión sexual infantil” (2.6) se define el concepto y se exponen algunas de las consecuencias o efectos de este tipo de abuso –principalmente en términos psicológicos- y su relación con las pruebas proyectivas, especialmente con el test de apercepción infantil CAT-A, ya que es este el instrumento a través del cual se elicitaron los textos analizados en esta tesis; las principales fuentes bibliográficas de esta sección son Bellak y Bellak (1949, 2004), Antivilo y Castillo (2004), Núñez (2010) y Huerta (2013).

En la tercera sección (3) se presenta la metodología utilizada, comenzando por la definición del enfoque y nivel de este estudio –mixto y descriptivo, respectivamente-, descripción de la muestra, del instrumento y del proceso de recolección del corpus; luego, se explican los procedimientos de análisis cualitativo y los del análisis cuantitativo, en este



último exponemos las variables dependientes creadas para la presente investigación. La cuarta sección, (4) “Presentación y análisis de resultados”, se divide primeramente en el análisis de las variables a nivel global y, posteriormente, el análisis a nivel de cada lámina; a su vez, distinguimos entre las variables centrales y aquellas que resultan ser secundarias en función de nuestros objetivos e hipótesis e incluimos algunas de las tablas y gráficos que ilustran nuestros resultados, las demás se encuentran en el tercer anexo.

Por último, en la quinta sección (5) presentamos las conclusiones generales de este trabajo, una síntesis de los principales resultados obtenidos y las proyecciones que surgen producto de este proceso investigativo. En (6) se encuentran las referencias bibliográficas de las obras consultadas para la delimitación del marco conceptual utilizado y en (7) los anexos: 1) test de apercepción infantil CAT-A, contenidos manifiestos y latentes; 2) listado de verbos de referencia mental de Rivière y Sotillo (1998); y 3) tablas y gráficos adicionales.

## 2. Marco Teórico

Esta sección consta de seis apartados o capítulos, en los cuales pretendemos exponer los ejes teóricos que guían el estudio. El pilar principal es el Discurso Narrativo, por lo que los tres primeros capítulos abordan rasgos que consideramos centrales para enmarcar la presente tesis. “Discurso Narrativo” (2.1), es el primer apartado, donde presentamos algunas de sus definiciones y el concepto de ‘paisaje de la conciencia’. El propósito de (2.2), “Estructura del discurso narrativo”, es entregar un parámetro claro que nos permita delimitar los relatos presentes en el corpus. En el tercer capítulo, “Desarrollo del discurso narrativo” (2.3), nos referimos al desarrollo de las habilidades narrativas, atendiendo, especialmente, a sus características en las etapas evolutivas en las que se encuentran los niños cuyos relatos analizamos. “Expresiones de mentalidad” (2.4) explora algunas perspectivas teóricas para el análisis del vocabulario mental de nuestra lengua, lo que resulta esencial en esta investigación, pues nuestro estudio se sustenta en la idea de que el paisaje de la conciencia se construye a través de estructuras lingüísticas –simples y complejas- que, en su contexto de producción, expresan estados, actividades o procesos mentales, independientemente de que se compongan de palabras mentales o no. El quinto capítulo (2.5), “Teoría de la valoración”, entrega algunas ideas básicas de esta propuesta de análisis de las actitudes o la evaluación en el discurso; nos referimos, específicamente, a los tipos de sentimientos y su valoración como positivos o negativos. Finalmente, el sexto capítulo (2.6), “Agresión sexual infantil”, aporta nociones elementales de este fenómeno abusivo, siendo el objetivo principal poner de relieve sus rasgos primordiales, a fin de caracterizar el grupo de estudio en función de las secuelas que conlleva ser una víctima.

### **2.1. Discurso Narrativo**

Como es de esperar, al indagar acerca del discurso narrativo nos encontramos con una amplia gama de enfoques que los distintos teóricos de diversas disciplinas –pertenecientes a las humanidades y a las ciencias sociales- han desarrollado para describir o explicar su naturaleza. Las narraciones han sido estudiadas desde su carácter y rol social, su estructura formal, su relación con los procesos cognitivos subyacentes, etc. Los objetos de análisis –

relatos- varían según su temática, lo cual implica, entre otras cosas, diferentes metodologías que buscan elicitarse este tipo de discurso.

Entonces, al momento de responder la pregunta ¿qué es una narración?, o ¿qué es el discurso narrativo?, nos enfrentamos, sin duda, a variadas definiciones provenientes de los diferentes enfoques utilizados en su exploración. Por ejemplo, Berger (1997, cit. por Özyldirim 2009: 1210) afirma que una narración es una historia, y las historias consisten en relatar situaciones que hayan ocurrido o estén ocurriendo a personas, animales, alienígenas, etc.; es decir, una historia contiene una secuencia de eventos, lo cual significa que las narraciones se desarrollan dentro o durante cierto período de tiempo, el cual puede ser muy breve o muy extenso. Por otra parte, Richardson (1990, cit. por Özyldirim 2009: 1210) se refiere a las narraciones como la forma principal en que los seres humanos organizan sus experiencias en episodios temporalmente significativos; además, asevera que las narraciones constituyen, al mismo tiempo, un modo de razonamiento y un modo de representación, por lo que las personas podemos tanto ‘aprehender’ el mundo narrativamente, como ‘informar’ acerca del mundo narrativamente.

Desde la psicología, específicamente en el trabajo de Jerome Bruner (1986, 1990, 2004), observamos un acercamiento en esta misma línea, pues el autor afirma que el discurso narrativo es la forma más utilizada para organizar la experiencia, e incluso distingue una modalidad de pensamiento narrativa, diferente y complementaria a la modalidad paradigmática o lógica científica; además, es quien propone el concepto de “paisaje de la conciencia”. Desde la Sociolingüística, Labov (1972) señala que este tipo de discurso es un método para recapitular experiencias pasadas por medio de la combinación de una secuencia verbal de cláusulas con la secuencia de eventos que, en efecto, ocurrieron. Además, distingue para el discurso narrativo la “función informativa” y la “función evaluativa”, siendo esta última la que nos interesa contrastar con el concepto de paisaje de la conciencia de Bruner. En una línea afín, Chafe afirma que:

En una variedad de formas, las narraciones proveen evidencia de la naturaleza de la mente [...] Considero las narraciones como manifestaciones explícitas de la mente en acción [...] ventanas tanto del contenido de la mente misma como de las operaciones que transcurren a partir de ella.

(Chafe 1990: 79)

Por su parte, Bocaz y Soto (2000) definen el acto de narrar de la siguiente forma:

En términos generales, el acto de narrar consiste en relatar las interacciones dinámicas – reales o imaginarias- que se producen entre determinados sujetos, los sucesos que los implican o en los cuales participan, los estados mentales que manifiestan o que es dable derivar de las acciones y los entornos físicos en que los hechos tienen lugar, todo lo cual se presenta en una secuencia temporal, causal y motivacionalmente estructurada.

(Bocaz y Soto 2000: 3)

Asimismo, resulta particularmente atractiva la propuesta de Smith (2003), quien plantea el análisis del discurso en términos de lo que llama “modos discursivos”. Su investigación, afirma la autora, posee una perspectiva con énfasis en la lingüística, que complementa la visión pragmática –tan utilizada por los analistas del discurso. Entre los modos discursivos identificados por Smith, se encuentra el modo narrativo, al cual caracteriza estableciendo rasgos y elementos que le son propios y, por consiguiente, lo diferencian de los demás modos del discurso. En este punto, tal como pretendemos comparar la función evaluativa de Labov con el paisaje de la conciencia, nos interesa la noción de “subjetividad” de Smith, que posee importantes similitudes con el panorama de la conciencia de Bruner, que se ocupa de la caracterización del mundo interior de los personajes de un relato.

Pese a las diferencias observables entre las múltiples definiciones, la mayoría de los estudiosos que se han interesado por el discurso narrativo concuerdan en que todas las formas de narración comparten el interés fundamental de dar sentido a la experiencia, el interés en construir y comunicar significado (Chase 2003: 273).

### 2.1.1. El discurso narrativo según Bruner

Bruner es un psicólogo que se encuentra entre los fundadores de las Ciencias Cognitivas en la década de 1950; su gran aporte consiste en la ampliación del concepto de cognición, rompiendo obstáculos, como, por ejemplo, la separación radical entre cognición y afectividad, lo que permite estudiar sus relaciones y, con ello, extender ambos conceptos. Bruner considera la narración como un modo de cognición, un modo de pensamiento; no obstante, la diferencia tajantemente de la ciencia, pues la considera un modo de

pensamiento interpretativo que no busca establecer causas ni juzgar la verdad, sino la verosimilitud (1986). A continuación, nos referiremos a la propuesta de análisis del discurso narrativo de Bruner –en un plano psicológico, no lingüístico, como es de esperar-, para luego abordar su distinción entre los dos “paisajes” o “panoramas” que componen una narración.

El autor describe el discurso narrativo como una forma muy utilizada por las personas para organizar la experiencia (1986, 1990, 2004). La elaboración de esta modalidad discursiva resulta una tarea cognitiva compleja y su procesamiento coherente permite apreciar la importancia de la atribución de estados mentales a los personajes de los relatos, estados que expliquen las causas que motivan sus acciones, lo cual significa, de alguna manera, entender la intencionalidad (Bocaz 1996: 50). Como hemos apuntado anteriormente, el planteamiento principal de Bruner gira en torno a la búsqueda de un modo de pensamiento distinto, en su forma, del razonamiento científico o paradigmático. Esta modalidad participa en la construcción de argumentos que constituyen historias o narraciones y no responden a esquemas lógicos o inductivos (Bruner 2004: 691). 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. Es así como Bruner llega a describir dos modalidades de funcionamiento cognitivo, las que son complementarias e irreductibles entre sí (1986: 23-26). 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, por ejemplo. Las dos modalidades son las siguientes:

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 de su determinación, y utiliza procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica (Bruner, 1986: 24). Este modo convence acerca de la verdad de sus argumentos, estableciendo dicha verdad por medio de una prueba formal y empírica. Este es el modo de cognición que correspondería a las ciencias, en tanto ellas explican –y no interpretan, de acuerdo con Bruner- la realidad, entendiendo que la explicación permite la predicción de fenómenos en contextos controlados.

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 “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, terminando por rechazar, en teoría, todo valor explicativo que tenga su origen en lo particular. Los relatos convencen a través de su semejanza con la vida, por lo que su proceso de verificación radica en la verosimilitud (Bruner 1986: 23). Para Bruner, la narrativa es un modo de pensamiento interpretativo y las interpretaciones sólo generan interpretaciones, por esto es que considera que la narrativa no tiene participación en la producción científica –aunque separa la narrativa presente en disciplinas con pretensiones científicas de aquellas narraciones cotidianas sin aspiración científica.

#### **2.1.1.1. El relato y su paisaje dual: paisaje de la acción y paisaje de la conciencia**

En el marco del argumento constructivista, el autor afirma que la narrativa es una forma de construir la realidad, lo que no deja de tener implicancias epistemológicas que han sido discutidas ampliamente por la tradición. Siguiendo a Bruner, Mateos y Núñez (2011), definen la narración como:

(...) un instrumento de la mente al servicio de la **creación de significado**<sup>4</sup>. Las personas buscamos darle un significado a nuestras **experiencias** y a los acontecimientos que nos rodean a través de un **proceso de construcción** en el que el **lenguaje** se convierte en una herramienta fundamental.

(Mateos y Núñez, 2011: 120)

Refiriéndose a la relación entre el pensamiento narrativo y la educación, estos autores apuntan que este se configura como un instrumento al servicio de la exploración de los procesos de aprendizaje adquiridos mediante la experiencia, tanto a nivel individual como

---

<sup>4</sup> Los énfasis son nuestros.

organizativo. Con el fin de establecer su marco teórico, los investigadores citados recogen la siguiente definición de la narración formulada por Bruner:

La narración trata [...] del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. [...] Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica. [...] Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado.

(Bruner 1991: 63, cit. por Mateos y Núñez 2011: 118)

Según el psicólogo, la narración se encuentra representada en un “paisaje o panorama dual”, incluso en su forma más primitiva. Esto constituye una característica irreductible del relato y consiste en que este sucede conjuntamente en el “paisaje de la acción” y el “paisaje de la conciencia” –o de la subjetividad de los protagonistas- (1986: 32, 1990: 62; 2004: 698-699). 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; ambos paisajes se dan de forma simultánea. Esta dualidad es un componente esencial de las narraciones (Bruner 2004: 698-699). En el paisaje de la acción los constituyentes son los argumentos de la acción (agente, situación, conflicto, etc.) (Bruner 1986: 25; 2004: 697). El 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; este paisaje nos permite, por un lado, comprender lo que nos quiere decir un relato y, por otro, empatizar con los personajes y vivenciar personalmente el mundo narrado (Jofré, Núñez, Quijada, Spiess y Vergara 2011). 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. Por consiguiente, se espera que el paisaje de la conciencia aumente en complejidad a medida que los niños crecen. Bocaz y Soto apuntan:

Debe tenerse en cuenta, también, que la construcción de ambos planos [de la acción y la conciencia] está determinada por la perspectiva que asume el narrador, quien elige qué sucesos destacar a través de formas lingüísticas. Esta distinción de planos, al hallarse sólo parcialmente determinada por la lógica objetiva de los sucesos observados, requiere además, por parte del narrador, una toma de perspectiva, como lo han señalado los psicolingüistas R. A. Berman y D. I. Slobin. De aquí que el producto final sea, en esencia, un acto creativo. Las principales formas lingüísticas que permiten observar el fenómeno de la adopción de perspectiva y la habilidad para construir trasfondos elaborados son los cambios de voz (activa, pasiva, media) en los verbos empleados, la variación pragmática en el orden de las palabras y las formas referenciales utilizadas.

(Bocaz y Soto 2000: 5)

### **2.1.1.2. El concepto de verosimilitud**

De acuerdo con lo postulado por Bruner (1986: 23), el criterio de verificación de la modalidad narrativa de pensamiento es la verosimilitud; esto significa que una historia no tiene necesidad de ser verdadera, sino semejante a la realidad. Este punto no deja de ser polémico, ya que al ser descartado el juicio de verdad para los relatos, se desecha también la posibilidad de considerarlos seriamente dentro de una disciplina científica.

El no poder calificar una narración de *verdadera* sino como *verosímil* tiene implicancia en el rol que ellas cumplen, por ejemplo, en el ámbito legal (Harris 2005), espacio formal en que se utilizan relatos con el propósito de convencer al jurado de la inocencia o culpabilidad del acusado; de hecho, Amsterdam y Bruner (2000), entre otros, reconocen la importancia de las narraciones en el discurso de la corte, a la vez que afirman que “la ley vive en la narrativa, por razones amplias y profundas” (2000: 110). Esto se refiere a que la exposición de secuencias de eventos y estados en el marco de un juicio no se considera evidencia en sí misma, sino más bien como el contexto donde las evidencias se insertan y adquieren coherencia, pues un relato –a diferencia de un texto expositivo, por ejemplo- no es *verdadero* o *falso*, en tanto se construye a partir de la perspectiva del hablante. A su vez, Harris (2005: 216), al referirse a las restricciones de calificar los juicios como “narrativos” –hablando incluso de “anti-narrativo”-, afirma que:

En primer lugar, la evidencia debe ser presentada a través de secuencias de preguntas y respuestas, lo que implica la participación de múltiples hablantes y la inevitable



fragmentación de sus narraciones (Harris 2001). Los testigos se encuentran enormemente restringidos al ‘contar sus historias’ en una corte. En segundo lugar, también se encuentran restringidos por las reglas de la evidencia, las cuales buscan eliminar aquellas características que son frecuentemente asociadas a las narraciones personales en la vida cotidiana, esto es, los rumores, creencias, especulaciones, opiniones, etc. Y, en tercer lugar, existen diferencias significativas en las estrategias narrativas y el uso del modo narrativo del discurso entre la examinación directa y cruzada, y entre los distintos tipos de evidencia de los testigos, por ejemplo, el testimonio de los testigos expertos y la policía.

(Harris 2005: 216-217)<sup>5</sup>

Sin embargo, Harris afirma que tanto abogados como investigadores reconocen que alcanzar una coherencia narrativa puede ser una de las formas más efectivas de convencer a un jurado. Ahora bien, retomando el punto de las implicancias de la distinción entre los dos modos de pensamiento de Bruner, Georgakopoulou y Goutso (2000a, cit. por Harris 2005: 218) aseveran que estas dos formas de *conocer* planteadas por Bruner, por lo general no se encuentran separadas en los diferentes contextos de la vida real; además, señalan que esta convergencia de ambos puede ser –quizás– más interesante para los investigadores que su separación. Estos autores indican que lo que hace falta ahora es un estudio sistemático de esta hibridación y mezcla de los modos narrativo y no-narrativo –o paradigmático. A modo de analogía, en cuanto a la distinción de Bruner de los dos panoramas narrativos, mantenemos una línea similar en el presente trabajo, puesto que consideramos más relevante para los estudios del discurso narrativo, el examen de los paisajes de la acción y de la conciencia en términos de cómo se relacionan y alimentan el uno al otro en las narraciones, versus el análisis de la diferenciación de ambos panoramas en ellas.

Al margen de las múltiples discusiones que pueden generarse desde la filosofía acerca de la verosimilitud –las que no son pertinentes en este marco teórico–, es preciso recordar que el proyecto en el que se enmarca esta tesis no pretende utilizar los relatos elicitados por el test CAT-A como herramienta de detección de casos de agresión y, en consecuencia, como evidencia en tribunales, sino que más bien busca servirse de su análisis para enriquecer las técnicas de reconocimiento de los alcances o el impacto de la agresión sexual en los niños; en palabras de Huerta (2013: 8), se persigue una “identificación de

---

<sup>5</sup> Las traducciones son nuestras.

indicadores, y de la evaluación del daño a través de la valoración de las eventuales consecuencias sintomatológicas asociadas a la victimización sexual”. En este sentido, la investigación acerca del test de apercepción infantil CAT-A para casos de abuso sexual, debe orientarse a su efectividad en la indagación del daño psicológico que generó el ataque en la víctima. Nuestra investigación se enmarca en este objetivo, por lo tanto no aplican las consideraciones legales acerca de la función de la narrativa y su verosimilitud.

## **2.2. Estructura del Discurso Narrativo**

Con el fin de filtrar los protocolos CAT-A y, así, analizar narraciones, precisamos establecer un marco teórico que aporte un criterio operacional para determinar si los textos que conforman la muestra cumplen o no los parámetros que deben alcanzar los relatos para constituirse como tales. Por esta razón, revisaremos brevemente las tipologías textuales y, específicamente, aquellos rasgos que definen estructuralmente al discurso narrativo.

El análisis de las tipologías textuales corresponde a un campo desarrollado dentro de la lingüística textual, la cual, además de definir qué es un texto, estudiar y analizar la construcción y estructura de este, se ha ocupado de delimitar, clasificar y dar cuenta de los tipos o clases de textos existentes. El estudio de dicho campo fue desarrollado principalmente en Francia, por autores como Adam, Bronckart, y Bain, entre otros<sup>6</sup>. El modelo de Adam es uno de los más conocidos y trabajados; este postula la existencia de secuencias textuales prototípicas, dado que el texto no puede presentarse como un conjunto de secuencias homogéneas. Tales secuencias se clasifican en cinco tipos de textos: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, y dialogal. Las españolas Calsamiglia y Tusón (1999: 269) toman como referencia estas secuencias, entendiéndolas como: “[...] esquematizaciones de los modos fundamentales de construir los discursos”. Las autoras aclaran que su clasificación responde al fin metodológico de distinguirlas, ya que en el discurso real suelen aparecer combinadas o superpuestas, concordando con Adam en la consideración del texto como un conjunto heterogéneo de secuencias.

---

<sup>6</sup> Las propuestas para abordar este punto provienen de tres fuentes: los estudios literarios, donde destaca el trabajo de Bajtín (1979, cit. por Calsamiglia y Tusón 1999) sobre los géneros; la teoría de la traducción, con trabajos como el de Koller (1983, cit. por Calsamiglia y Tusón 1999); y la lingüística del texto, donde se inscriben los aportes de Adam (1987, 1990, cit. por Calsamiglia y Tusón 1999), Smith (2003) entre otros autores.

Acerca de la narración, las investigadoras afirman que es una de las formas discursivas más utilizadas por las personas, ya que aparece al informar, argumentar, persuadir, divertir, crear intriga, etc. La definen como un elemento básico y fundamental en la propagación de la cultura, que ha ayudado a intentar formular una explicación de los orígenes de la humanidad y abordar lo incomprensible. Una característica común de los relatos, según las autoras, es verse insertos en breves secuencias descriptivas o dialogales. Este enfoque ha recibido críticas, sobre todo por la exclusión de parámetros externos de la acción discursiva, dada su concentración en el plano lingüístico. Entonces, a pesar de aplicar en esta investigación un criterio para identificar secuencias narrativas aislándolas de las demás, nos parece relevante destacar dicha característica, puesto que al analizar textos reales –y no ejemplos contruidos artificialmente- resulta altamente complejo dicha separación de las tipologías textuales habitualmente descritas en la bibliografía.

A continuación, reseñamos dos propuestas de análisis del discurso narrativo, estas son: el esquema de Labov (1972) y el modo narrativo de Smith (2003). El trabajo del sociolingüista William Labov (1972) se ha convertido en el principal referente en lo que se refiere al análisis del discurso narrativo oral, siendo la base de múltiples investigaciones, y objeto de ciertas modificaciones que resultan enriquecedoras a su aporte.

### 2.2.1. El Modelo de Labov

El trabajo de William Labov y Joshua Waletzky, titulado *Narrative analysis, Oral versions of personal experience* (1967), es el primer modelo teórico-práctico que se propone analizar las formas más simples y fundamentales de narrar, esto es, los relatos de experiencia personal. Los autores plantean que es en las narraciones de experiencia personal donde podemos encontrar formas y estructuras narrativas más primitivas u originales, desde las cuales se pueden abordar otras de mayor complejidad, como las que encontramos en mitos, leyendas o cuentos populares:

En nuestra opinión, no será posible avanzar mucho en el análisis y comprensión de estas narraciones complejas hasta que las estructuras narrativas más simples y fundamentales sean analizadas en directa relación con sus funciones originales. Sugerimos que estas estructuras fundamentales serán encontradas en las narraciones orales de experiencia personal.

(Labov y Waletzky 1967: 1)

La “narración de experiencia personal” quedará definida, según Labov (1972: 360), como: “[...] un método para recapitular experiencias pasadas a través de la adecuación de una secuencia verbal de cláusulas a la secuencia de eventos que (se supone) ocurrieron realmente”. Adicionalmente al factor temporal –sustancial-, es preciso señalar que en la narración se percibe subyacentemente una relación causal o temática entre sus elementos (Guerrero 2014a: 93). Labov (1972) considera que el esqueleto de las narraciones lo conforman las “cláusulas narrativas”, que son aquellas que se ordenan temporalmente en concordancia con el orden en que los eventos relatados efectivamente ocurrieron. El autor evidencia la existencia de una “juntura temporal” (*temporal juncture*), la cual al ser modificada genera un cambio en la secuencia temporal de la interpretación semántica original y, con ello, un cambio en la reconstitución hecha por la audiencia. A estas unidades se oponen las llamadas “cláusulas libres”, es decir, aquellas que, al no estar vinculadas temporalmente con otras cláusulas, no alteran el orden temporal del relato. Labov y Waltezky, además de la estructura formal, identificaron una estructura funcional, encargada de aprehender el contexto social donde se produce la narración.

En relación a este carácter secuencial del discurso, el que resulta bastante estricto en cuanto a la adecuación de la narración a los hechos como ocurrieron en la realidad, Soto (2011) enfatiza el hecho de que:

[...] el avance en las cláusulas se asocia a un avance en la línea temporal de la narración, esto es, la relación entre el orden secuencial de las cláusulas y el orden en que ocurren los eventos en el mundo es icónica. Entonces, la existencia de, al menos, dos cláusulas que establezcan esta iconicidad (dos cláusulas con juntura temporal, en la terminología de los autores) se considera condición necesaria de un pasaje narrativo.

(Soto 2011:110)

El autor ejemplifica lo anterior presentando las siguientes secuencias, de las cuales sólo la primera constituye un pasaje narrativo de eventos interrelacionados:

1. *El coyote capturó al correccaminos y se lo comió.*
2. *El coyote se comió al correccaminos después de que lo capturó.*
3. *Cuando el coyote capturó al correccaminos, Porky estaba leyendo.*

En relación a estos ejemplos, afirma que en la primera secuencia, la primera cláusula designa una situación temporalmente anterior a la de la segunda cláusula. En el segundo ejemplo, la primera cláusula presenta una situación posterior temporalmente a la de la segunda cláusula. En el tercero ambas cláusulas coexisten temporalmente, al menos de modo parcial. Entonces, siguiendo a Labov y Waletzky (1967), las cláusulas propiamente narrativas no pueden alterar su orden sin modificar la relación temporal entre las situaciones designadas.

Retomando la definición del acto de narrar entregada por Bocaz y Soto (2000), – especialmente respecto de la organización de las secuencias que constituyen el relato, es decir, secuencias temporales, causal y motivacionalmente estructuradas-, nos inclinamos por entender la organización temporal de los eventos de un modo parcial, en relación a lo planteado por Labov y Waletzky, esto es, reconociendo la posibilidad de encontrar “[...] *flashbacks* y saltos temporales en narraciones, aun en las orales simples” (Ortiz 2010: 8), y acentuando la mencionada estructuración causal y motivacional. Al respecto, Johnstone (2001) se refiere a la interpretación normativa del trabajo de Labov como una confusión común, guiada, posiblemente, por el olvido por parte de los investigadores del origen de los datos del autor y la consiguiente asunción de sus juicios como universales (en particular en cuanto a la estructura y lo que significa un relato completo).

#### **2.2.1.1. Estructura formal de las narraciones**

Labov y Waletzky (1967) distinguieron una estructura formal de las narraciones, que comprende desde el relato mínimo –compuesto de, al menos, dos cláusulas- hasta el relato completo, el cual consta –inicialmente- de cinco secciones o rasgos estructurales: orientación, complicación de la acción, evaluación, resolución, y coda; esta última es de carácter opcional, es decir, puede estar presente o ausente sin que ello afecte significativamente la clasificación de un texto como narrativo. Más adelante, Labov (1997) adiciona un sexto elemento: el resumen. Se definen del siguiente modo:

1. Resumen (*abstract*): se define como una o dos cláusulas insertas al comienzo de la narración y que contienen de modo sumario toda la historia. Esta proposición general, que será desarrollada en la narración, puede no aparecer en las narraciones de experiencia personal. Responde a la pregunta: ¿de qué se trató?

2. Orientación (*orientation*): las cláusulas de orientación son aquellas que entregan información acerca de los personajes que participan en el evento narrativo y de su conducta inicial, así como del lugar y el tiempo. Formalmente, se las define como el grupo de cláusulas libres que preceden a la primera cláusula narrativa (Labov y Waletzky 1967). Aquí se responde la pregunta: ¿quién, cuándo, qué, dónde?
3. Complicación de la acción (*complicating action*): este grupo de cláusulas, que son esenciales para reconocer una narración (Labov 1972: 370), están en una relación de secuencialidad, es decir, vinculadas con otras cláusulas mediante junturas o uniones temporales, por lo que constituyen cláusulas narrativas. La interrogante correspondiente a esta sección es: ¿entonces, qué pasó?
4. Evaluación (*evaluation*): consiste en la sección de la narración que revela la actitud del hablante hacia la narración mediante cláusulas libres, enfatizando la importancia relativa de algunas unidades narrativas en relación a otras (1967). Labov (1972: 366) la define como “los medios usados por el narrador para indicar el punto de la narración, su razón de ser: por qué ha sido contada, y qué quiere decir el narrador”. La evaluación puede darse en el discurso de muchas maneras. Labov y Waletzky (1967) las resumen así:
  - a) Por medio de una declaración directa (*direct statement*)
  - b) Mediante intensificadores léxicos (*lexical intensifiers*)
  - c) Suspendingo la acción (*suspension of the action*)
  - d) Describiendo acciones simbólicas (*symbolic action*)
  - e) Por medio del juicio de una tercera persona (*judgment of a third person*)

La evaluación responde a: ¿por qué contar esto, con qué fin?

5. Resolución (*resolution*): este rasgo estructural sigue a la evaluación. Si la evaluación es el último elemento, entonces la resolución coincide con la evaluación. En otras palabras, con la resolución nos referimos al desenlace de la serie de eventos (Labov 1972: 363). Su pregunta es: ¿y qué pasó finalmente?
6. Coda: Labov la define como un “dispositivo funcional” (*functional device*) que vuelve la perspectiva verbal de la narración al momento presente. Son cláusulas libres que aparecen al final y son utilizadas por el narrador para indicar que la narración ha concluido. Cierra la secuencia de ‘Complicación de la acción’ e indica

que ninguno de los eventos que siguen son importantes para la narración. Es característico de esta parte de la narración, la presencia de elementos deícticos.

### **2.2.1.2. Función referencial y función evaluativa**

Por otra parte, en adición a los elementos estructurales ya esbozados, y siguiendo a Labov (1972), podemos establecer, como ya se anticipó, que en las narraciones de experiencias personales tienen lugar dos prácticas discursivas o funciones de la narración, estas son la función referencial y la función evaluativa. Es clave comprender que ambas se interrelacionan para constituir la estructura narrativa. Se definen de la siguiente manera:

1. Función referencial: nos entrega el contexto donde tiene lugar la sucesión de eventos, propiedad dada por el orden temporal de estos; apunta a la idea de que quienes narran presentan una experiencia consistente en una serie de eventos ordenados secuencialmente, es decir, se describen eventos sucesivos. Esta función se evidencia en el ‘Resumen’, la ‘Orientación’ y la ‘Complicación de la acción’ (Labov 1972: 370).
2. Función evaluativa o expresiva: según Labov, consiste en una función adicional de la narración, que responde a un interés personal y está determinada por un estímulo presente en el contexto social en el que esta tiene lugar. Guarda relación con la representación de las actitudes del narrador y los personajes, es evaluativa al manifestar las motivaciones y reacciones de estos; es decir, mediante ella se nos transmite el sentido de los eventos relatados, el porqué son “dignos” de ser contados y, quizás más importante que cualquier otra cosa, es a través de la función evaluativa que el narrador nos deja ver de manera más clara su posicionamiento frente a lo narrado, manifestando así su subjetividad (actitudes, expresiones de afecto, opiniones, juicios, etc.).

Lozano y Morón (2009) realizan una analogía entre este planteamiento y el de Bruner, equiparando la función referencial con el paisaje de la acción, y la función expresiva con el paisaje de la conciencia. En el caso de la función referencial y el paisaje de la acción, ambos tienen en común que consisten en el despliegue de los eventos del relato, con una estructura lógica de ello. En cuanto a la función evaluativa y el paisaje de la

conciencia, se relacionan con la figura del narrador en esta manifestación de subjetividad y su “revelación” patente en el relato. Si bien la función evaluativa y el paisaje de la conciencia hacen referencia al aspecto subjetivo del discurso narrativo, la primera parece centrarse en el narrador y su visión acerca de la historia contada, a través de cláusulas libres que la expresan; mientras que el paisaje de la conciencia se ocupa de explicitar la interioridad de los personajes que forman parte del mundo narrado. En este sentido, entendemos el paisaje de la conciencia como la manifestación de aspectos subjetivos en los personajes, asumiendo que se genera una suerte de proyección del narrador en ellos, especialmente en el protagonista.

Otro punto en esta misma línea se relaciona con que el modelo laboviano está diseñado para el análisis de narraciones de experiencia personal; por lo tanto, es posible asumir que el narrador *sea* uno de los personajes –quizás el principal en la mayoría de los casos-; por esta razón, se podría afirmar que la evaluación y, con ella, la función evaluativa, coincide en estos casos con el paisaje de la conciencia; no obstante, al situarnos en relatos que no corresponden a la clasificación de experiencia personal, nos encontramos con la enorme posibilidad de que el narrador no se vea representado directamente por ningún personaje, y, en consecuencia, el paisaje de la conciencia no podría identificarse con la función evaluativa, al menos no en términos estrictos. En el caso de esta investigación, las narraciones elicitadas no son de experiencia personal; sin embargo, una de las premisas del test proyectivo es que los niños elaborarán relatos en los que se verán involucrados a través de su proyección en la personificación de los animales que protagonizan las láminas; esto quiere decir que se asume que en la mayoría de los casos el “héroe” de la narración corresponderá a un “alter ego” –por llamarlo de algún modo- del narrador. Sin embargo, esta presunción no es más que eso, una conjetura que puede ser comprobada en algunas ocasiones, pero que en otras simplemente permanecerá como suposición, siendo interpretada según el criterio del investigador y su grado de conocimiento de las experiencias personales del narrador.

### **2.2.1.3. Variaciones del modelo de Labov**

Si bien el modelo de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972) ha sido ampliamente utilizado en diversos estudios, también ha sido objeto de algunas modificaciones, que



tienen por finalidad adaptarlo a los datos analizados (Harris 2005; Wittig 2004; Soler 2004, cit. por Guerrero 2014b: 229; entre otros). A continuación, esbozaremos algunas de estas adaptaciones del modelo laboviano, con el fin de ampliar sus límites en el análisis aquí realizado.

Wittig (2004), expone brevemente dos complementos al esquema de Labov. En primer lugar, señala que entre los componentes ‘complicación de la acción’ y ‘resolución’, es conveniente añadir un segmento; esto lo afirma siguiendo a Adam (1992, cit. por Wittig 2004), quien describe una reacción al elemento que rompe el equilibrio propuesto en la ‘orientación’, la cual se manifiesta en acciones o evaluaciones mentales de los personajes, quienes se ven afectados por el hecho inesperado puesto de relieve en la ‘complicación’; el autor denomina a dicha reacción “desarrollo”. En segundo lugar, Wittig se refiere a la inclusión de otros tipos de evaluación en las narraciones, presentes sobre todo en textos conversacionales, donde el hablante suele indicar la pertinencia de su relato en el marco de un entorno discursivo mayor, estos son: evaluación-preludio y evaluación-coda, ubicados frecuentemente en los fragmentos iniciales y finales de la secuencia narrativa, respectivamente. Para esta afirmación, el autor sigue la propuesta de Silva Corvalán (1987, cit. por Wittig 2004).

Por su parte, Harris (2005), considera fundamental explorar los límites entre lo narrativo y lo no-narrativo; pero no desde aquello que los separa, sino de aquello que los une. No obstante, reconoce que antes de que ello sea posible, resulta crucial poder distinguir el modo narrativo de los modos no-narrativos -en el caso de su trabajo-, con el fin de ser capaz de reconocer su aparición en el contexto judicial. En este cometido, la autora se propone utilizar el modelo de Labov (1972) como punto de partida para llevar a cabo su análisis; afirma que este modelo se adapta bastante bien al estudio del lenguaje judicial puesto que su énfasis en lo referencial, por un lado, y lo temporal, por otro lado, aparece sumamente útil en un contexto formal como es un juicio oral, en contraste con las dificultades que conlleva al analizar narraciones de experiencia personal –a pesar de haber sido diseñado para tal fin. Ahora bien, el hecho de que este modelo sea aplicable al estudio

del lenguaje judicial, no significa que no requiera de ciertas adaptaciones. Harris (2005: 219) identifica los siguientes rasgos: orientación, núcleo narrativo, elaboración y punto<sup>7</sup>.

Por otro lado, la propuesta de Bassols y Torrent (2003, cit. por Guerrero 2014b: 225-226) identifica los siguientes elementos comunes o universales para la narración:

1. Actor fijo: al menos un actor estable durante la secuencia, el que debe sufrir alguna transformación. Esto favorece la unidad de la acción (Guerrero 2014b: 225).
2. Proceso orientado y complicado: se identifica en las narraciones una orientación hacia un final y su complicación. La primera implica un carácter temporal y una integración. Sin embargo, el orden de los acontecimientos del relato puede ser diferente al orden de los acontecimientos de la historia mientras aparezcan integrados, es decir, que exista unidad de acción y orienten hacia un final. Este punto en particular, es novedoso en relación al modelo de Labov (1972), por la flexibilidad que presenta en las secuencias de los eventos. Además, debe existir una complicación o problematización, esto quiere decir que la sucesión de acontecimientos debe ser alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación del curso normal de las cosas (Guerrero 2014b: 226)
3. Evaluación: es una de las claves de la especificidad de la narración y el motor que genera el relato. Es el punto de partida y aquello que da sentido a la narración (Guerrero 2014b: 226).

Incorporar tanto la estructura canónica de las narraciones de Labov, como algunas de las múltiples modificaciones que esta ha recibido, nos permite, en conjunto con los rasgos descritos por Smith (2003) –a tratar en el siguiente apartado-, una mayor amplitud de criterio al identificar segmentos narrativos en el material obtenido de la aplicación del Test de Apercepción Infantil CAT-A. De este test se pueden extraer relatos tanto en la sección inicial –relato espontáneo-, como en las preguntas posteriores, o bien puede no haber relato en todo el protocolo; esto depende del niño, pero también del modo en que el examinador desempeña su papel. El grado de elaboración de los relatos, en relación con este modelo,

---

<sup>7</sup> Además, a partir de una modificación de lo que Labov llama “relato mínimo”, identifica ciertos rasgos de la narración en la corte: (1) implican una recapitulación de eventos pasados, incluyendo lo que se dijo (*speech events*); (2) predominan los verbos en tiempo pasado, generalmente pretérito perfecto simple; (3) los eventos se encuentran ordenados temporalmente, aunque este orden suele incluir la elaboración de un evento que es intrínsecamente no temporal; (4) hay, al menos, dos cláusulas independientes.

nos entrega información valiosa sobre las habilidades narrativas desarrolladas por los niños en el rango etario seleccionado para este trabajo.

### 2.2.2. Los Modos Discursivos de Carlota Smith

Como afirmamos en la introducción al apartado del Discurso Narrativo, Carlota Smith (2003) defiende la postura de analizar el discurso en términos lingüísticos, oponiéndose a la tendencia a observar los fenómenos discursivos como pragmáticos más que lingüísticos. Para la autora dicha tendencia constituye una reacción exagerada frente a los intentos previos de abordar el discurso desde un enfoque lingüístico. Entonces, lo que Smith se propone es trabajar localmente a nivel de *text passages*, es decir, secuencias o segmentos textuales, compuestos de al menos dos oraciones, cada una definida como un trozo de discurso que posee una fuerza particular y realiza una contribución determinada al texto. Una secuencia textual, con ciertos rasgos en particular, configura lo que la autora llama un “modo discursivo”; estos se identifican por reunir conjuntos característicos de determinados rasgos lingüísticos, los cuales presentan correlaciones de naturaleza temporal, lo que convierte a la temporalidad, en su sentido más amplio, en la clave para el reconocimiento de dichos modos (Smith 2003: 22).

Smith considera que los modos discursivos son apropiados para el análisis lingüístico, pues existen diferencias en cuanto a las formas lingüísticas en este nivel. Los modos discursivos distinguidos son cinco: narrativo, descriptivo, noticioso, informativo y argumentativo. La caracterización de los pasajes textuales se define a través de dos rasgos:

1. Cada modo introduce determinados tipos de entidades en el universo discursivo: evento, estado, estativos generales, y entidades abstractas.
2. A la vez, los modos poseen principios característicos de progresión temporal y atemporal. Esta se llama “progresión semántica”.

Como ya hemos apuntado, Smith reconoce un rasgo de la organización del discurso que es eminentemente lingüístico y consiste en la organización de las oraciones en los pasajes de los diferentes modos discursivos<sup>8</sup>. La autora acota que para interpretar los

---

<sup>8</sup> El análisis de los modos discursivos es formalizado en la Teoría de Representación del Discurso (*Discourse Representation Theory*, DRT).

pasajes textuales, las personas recurren a su conocimiento sintáctico, semántico, y pragmático. Basa su análisis en dos supuestos:

1. El significado lingüístico a menudo se debe a un ‘grupo de formas’ –una composición- más que a una forma en particular. El que una oración exprese un evento o un estado, por ejemplo, depende de la composición del verbo y sus argumentos, así como de los adverbios presentes en la oración.
2. Términos gramaticales como el tiempo y los pronombres suelen tener dos diferentes funciones en el discurso. Además de la información directa que codifican en una oración, entregan señales de la estructura textual local. El mantener o modificar pronombres, por ejemplo, suele indicar continuidad o cambio de dirección. De este modo, las formas gramaticales contribuyen a la configuración del patrón de un texto.

A su vez, Smith propone cuatro parámetros para caracterizar los cinco modos discursivos; estos son:

1. **Tipo de situación:** este parámetro se refiere a los tipos de entidades que las cláusulas introducen en el universo del discurso<sup>9</sup>, estas son: eventos, estados, estativos generales y entidades abstractas. Los eventos y estados son tipos básicos de situación en los estudios de aspecto y discurso, mientras que los estativos generales y las entidades abstractas son originales de Smith (Burgos y Cortés 2014: 15-16). La principal diferencia entre estas entidades se encuentra en la abstracción y la temporalidad:
  - a) **Eventos y estados:** son entidades que se ubican con frecuencia en el mundo, esto es, en un tiempo y espacio determinado. Ejemplos:
 

a. <i>Pedro compitió en la maratón.</i>	Evento
b. <i>Pedro está feliz.</i>	Estado
  - b) **Estativos generales:** expresan patrones de situación y se encuentran localizados en tiempo y espacio, son relativamente abstractos y no dinámicos. Pueden ser: oraciones genéricas, que son aquellas que dicen algo acerca de una clase o categoría, o de individuos abstractos; u oraciones generalizadoras,

---

<sup>9</sup> La autora señala que las frases nominales introducen individuos, que pueden ser personas, objetos, lugares, ideas, etc.; los tiempos verbales y los adverbios temporales introducen el tiempo; y las cláusulas introducen situaciones, como, por ejemplo, eventos y estados (Smith 2003: 22).

que expresan un patrón o regularidad en lugar de un episodio (evento o estado) específico o un hecho aislado. Ejemplos (Smith 2003: 24):

- |   |                |
|---|----------------|
| a. <i>Los dinosaurios se han extinguido.</i>              | Genérica       |
| b. <i>El león tiene una cola espesa</i>                   | Genérica       |
| c. <i>María habla francés</i>                             | Generalizadora |
| d. <i>Juan siempre alimentó a los gatos el año pasado</i> | Generalizadora |

c) **Entidades abstractas:** se refieren a los hechos y proposiciones que no tienen ubicación en el mundo, al contrario de las situaciones anteriores que sí se insertan en tiempo y espacio particulares. Ejemplos (Smith 2003: 25):

- |   |             |
|---|-------------|
| a. <i>Sé que María rechazó la oferta</i>                  | Hecho       |
| b. <i>El rechazo de la oferta fue significativo</i>       | Hecho       |
| c. <i>Creo que María rechazó la oferta</i>                | Proposición |
| d. <i>Era poco probable que María rechazara la oferta</i> | Proposición |

2. Progresión textual: puede ser temporal o atemporal. En los modos narrativo y noticioso se da la progresión temporal, la diferencia entre ambos radica en que en el modo narrativo las situaciones introducidas se relacionan entre sí y el avance en el tiempo se da respecto de ellas, mientras que en el modo noticioso las situaciones introducidas se orientan a partir del momento de habla, el que funciona como centro deíctico para reconocer si la progresión es hacia adelante o hacia atrás, es decir, hacia el futuro o el pasado, respectivamente. Por su parte, en los modos argumentativo e informativo los pasajes son atemporales, produciéndose la progresión por un movimiento metafórico a través del texto. En la descripción el tiempo es estático y la progresión es espacial.
3. Subjetividad: este parámetro permitiría un acceso a la mente, ya sea del hablante o de algún participante del universo del discurso. Se manifiesta en formas que entregan una perspectiva en particular, un estado mental o una percepción.
4. Estructura superficial de presentación: se refiere a las características de la estructura que organiza la información presentada en el texto, es decir, tópico y comento, foco y trasfondo. Por lo tanto, este criterio es altamente dependiente de la estructura sintáctica de las cláusulas del discurso.

Tanto la estructura superficial de presentación como la subjetividad, son compartidas por los cinco modos discursivos, por lo que los dos primeros parámetros son aquellos que marcan las diferencias entre ellos. Por supuesto, la autora –tal como hicieron Calsamiglia y Tusón (1999), entre otros- apunta que los textos, por lo general, no son rígidos, ya que, por ejemplo, en las narraciones aparecen con frecuencia secuencias descriptivas, e incluso argumentativas; y en los textos expositivos suelen presentarse secuencias narrativas que llevan la línea argumental; no obstante, dado que Smith trata pasajes y no textos completos la falta de rigidez mencionada no se presenta como un problema en su modelo. Ahora bien, tanto narración, como descripción, y argumentación, contribuyen al texto de diferentes maneras, y presentan distintos rasgos lingüísticos e interpretaciones; por esta razón, cada uno conforma un modo discursivo diferente. En las narraciones la unidad significativa es el episodio, es decir, un grupo de eventos y estados que son presentados secuencialmente y se encuentran ligados por un eje temático.

#### 2.2.2.1. Modo Narrativo

En su modelo, Smith establece que las narraciones introducen en el discurso situaciones que constituyen eventos y estados. Afirma que la diferencia entre ellos radica en su dinamismo: los eventos son dinámicos, con estadios que se suceden en el tiempo, mientras que los estados son estáticos. Los siguientes son ejemplos de oraciones que introducen eventos y estados tomados del texto (Smith 2003: 24)<sup>10</sup>:

1. Eventos:
  - a) *Caminamos*<sup>11</sup> hacia la escuela.
  - b) *Bill ganó* la carrera.
2. Estados:
  - a) *Lee está enfermo*.
  - b) *Ellos creen en milagros*.
  - c) *Ya hemos cenado*.

---

<sup>10</sup> Las traducciones son nuestras.

<sup>11</sup> En español ‘caminamos’ puede referirse a la primera persona plural en tiempo presente del modo indicativo, pero también puede hacerlo a la primera persona plural en tiempo pasado (pretérito perfecto). En este ejemplo, dado que en el original el verbo está conjugado en pasado ‘walked’, es el segundo caso.

Con respecto a la progresión en las narraciones, Smith señala que los eventos se encuentran relacionados temporalmente, de acuerdo al tiempo narrativo. Son los eventos acotados, es decir, aquellos cuya ejecución ha finalizado, los que hacen avanzar el tiempo narrativo, junto a los adverbios temporales. Estos se expresan, típicamente, mediante cláusulas de eventos con perspectiva perfectiva (aspecto). Sin embargo, apunta que esta generalización ignora otras interpretaciones, como eventos simultáneos, *flashbacks*, etc. Las situaciones no acotadas, esto es, eventos que están ocurriendo y estados, no movilizan el tiempo. Por su parte, también las inferencias permiten avanzar el tiempo de la narración, por ejemplo, cuando el relato cambia de lugar el lector generalmente infiere que se ha producido un cambio en el tiempo (Smith 2003: 42-44).

A continuación, presentamos un cuadro resumen de los rasgos característicos de los modos del discurso.

<b>Propiedades</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Descriptivo</b>	<b>Informativo</b>	<b>Noticioso</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>Situaciones</b>	Eventos y estados específicos	Eventos, estados, y eventos en desarrollo.	Estativos generales.	Eventos, estados y estativos generales.	Entidades abstractas (hechos y proposiciones), y estativos generales.
<b>Temporalidad</b>	Dinámica. Localizada en el tiempo.	Estática. Localizada en el tiempo.	Atemporal.	Dinámica. Localizada en el tiempo.	Atemporal.
<b>Progresión</b>	Avanza en el tiempo narrativo.	Avance espacial a través de la escena o los objetos.	Movimiento metafórico a lo largo del dominio del texto.	Avance anclado al momento del habla.	Movimiento metafórico a lo largo del dominio del texto.

**Cuadro 1: Síntesis de las características de los modos discursivos, presentando sus rasgos principales, (a partir de Smith 2003: 19-20)** <sup>12</sup>

<sup>12</sup> Si bien, por parte de la bibliografía, se reconoce en este trabajo un buen desarrollo de la Teoría de Representación del Discurso, la propuesta de Smith ha sido criticada en cuanto a su adecuación teórica y descriptiva. Unger (2004) sostiene que las reglas formuladas por la autora no son lo suficientemente generales para explicar los datos, puesto que los patrones gramaticales que conforman los rasgos lingüísticos descritos

### 2.2.2.2. Subjetividad

La subjetividad en Smith es uno de los cuatro parámetros que caracterizan los cinco modos discursivos descritos por la autora. Esta se refiere, justamente, a la expresión de perspectivas, estados mentales o percepciones, ya sean del hablante o bien de alguno de los participantes del universo del discurso; Smith formaliza, con este concepto, el acceso a la mente:

Por subjetividad, entiendo nociones como punto de vista, perspectiva y el contenido de la mente. Cuando encontramos tales formas, adjudicamos la responsabilidad por ellas al autor o a otra fuente. Presento una consideración “compuesta”, estableciendo reglas que analizan formas de subjetividad en una oración y en su contexto.

(Smith 2003: 2)

La autora distingue las oraciones “subjetivas” de otras, teniendo como base un conjunto de formas gramaticales (Smith 2003: 12-13). El predicado principal de una oración subjetiva puede indicar comunicación, estado mental o evaluación; los argumentos del predicado, por su parte, pueden indicar una perspectiva a través del uso de pronombres deícticos y reflexivos. Smith entrega ejemplos para ilustrar la subjetividad en todos los modos discursivos; entre los textos que ilustran el modo narrativo encontramos uno donde se destaca el uso del verbo *recall*, *recordar* en español, en el pasaje del ejemplo, el narrador coincide con el participante –pues está en primera persona singular–, esto permite inferir que la percepción expresada a través del mencionado verbo la experimenta el narrador (el recuerdo de un lugar ante la observación de otro espacio) (2003:15)<sup>13</sup>.

---

no reciben una interpretación consistente en todos los casos. Por otra parte, existen oraciones que al ser enunciadas reciben interpretaciones constantes a pesar de no presentar los rasgos lingüísticos esperados –por ejemplo, las implicaturas escalares. Por lo tanto, Unger se opone a la idea de que las propiedades lingüísticas puedan ser aisladas mediante la relación entre patrones gramaticales e interpretaciones consistentes, pues, afirma, siempre se requerirán inferencias pragmáticas para una adecuada interpretación de las proposiciones enunciadas. Esto no se opone totalmente al planteamiento de Smith; sin embargo, exige un análisis que considere estos obstáculos, incluyendo el contexto, y, de esta manera, ampliando el criterio de clasificación discursiva. En esta investigación nos proponemos acoger la crítica de este autor al aplicar el modelo de Smith, esto es, incorporamos siempre el contexto para determinar si una secuencia es narrativa o no lo es.

<sup>13</sup> *lg*→A few days later I called on Dr P and his wife at home, with the score of the Dichterliebe in my briefcase and a variety of odd objects for the testing of perception. *2aE*→Mrs. P showed me into a lofty apartment, *bS* which **recalled** fin-de-siè cle Berlin. *3aS* A magnificent old B̄osendorfer stood in state in the centre of the room, *bS* and all around it were music stands, instruments, scores. *4aS* There were books, *bS* there were paintings, *cS* but the music was central. *5aE*→ Dr. P came in, a little bowed, *bE* and→ o advanced with outstretched hand to the grandfather clock, *cE* but, o hearingmyvoice,→corrected himself, *dE*



Como mencionamos anteriormente, la autora, al definir sus entidades abstractas, se refiere a “hechos” (*facts*) y “proposiciones” (*propositions*). Los hechos, a diferencia de las situaciones y los estativos generales, no se encuentran situados, pero sí son contingentes para determinar la verdad de una situación, y podría decirse que poseen poderes causales; las proposiciones tampoco están situadas en tiempo y espacio, no son contingentes y no tienen poderes causales. Los hechos, señala Smith, son afirmaciones sobre el estado de las cosas en el mundo, pueden ser abstractos o concretos; no están en el mundo, pero son acerca de él. Los predicados de hechos incluyen verbos de eventos mentales (*olvidar, descubrir, darse cuenta*), emotivos (*arrepentirse, resentirse de algo, lamentar*), evaluativos (*importar, ser significativo/extraño/sorprendente/misterioso*) y verbos psicológicos (*sorprender, agradar, molestar*). Por su parte, las proposiciones corresponden a los objetos de estados mentales como creencias, expectativas y decisiones<sup>14</sup>; en consecuencia, presentan rasgos subjetivos. Son referencialmente opacas, es decir, no aceptan una sustitución de una expresión diferente con el mismo referente –a diferencia de los hechos-, esta propiedad revela su subjetividad, de acuerdo con Vendler (1972: 81, cit. por Smith 2003: 75). Los predicados proposicionales incluyen verbos de estados mentales (*creer, temer, esperar (to hope)*), verbos de comunicación (*decir, contar, afirmar, negar*); predicados epistémicos y otros (*parecer, aparecer, ser posible/probable/poco probable/verdadero*), verbos lógicos (*implicar*, por ejemplo). Una diferencia entre hechos y proposiciones que resulta importante recalcar, en cuanto al contenido mental –eventos mentales versus estados mentales, respectivamente-, se relaciona con el grado de certeza de la expresión, de esta forma *saber*, a pesar de ser un estado mental, cuando se conjuga en pretérito perfecto se puede considerar como un hecho, en tanto en dicho tiempo verbal coacciona a un evento, específicamente un logro, fenómeno que Bello ya había advertido, aunque el concepto de coacción es contemporáneo (Soto 2014: 166), mientras que *creer* se interpreta como una proposición.

Entonces, hechos y proposiciones son entidades abstractas que abarcan la mentalidad y se consideran parte de la subjetividad. Esto resulta interesante al ser nuestro

---

*and*→*o shook hands with me. 6aE*→*We exchanged greetings bE and*→*∅ chatted a little of current concerts and performances. 7 Diffidently, aE*→*I asked him bS if he would sing* (Smith 2003: 15).

<sup>14</sup> En la página 21 de este texto se encuentran los ejemplos entregados por Smith.

concepto clave el paisaje de la conciencia; no obstante, el concepto de subjetividad parece ser más amplio que el de paisaje de la conciencia y que el de función evaluativa de Labov; esta última es concebida en términos de la estructura del relato, mientras que la subjetividad es uno de los aspectos caracterizadores del discurso, transversal a los cinco modos, por lo que no es exclusiva de las narraciones; a su vez, el paisaje de la conciencia se restringe a la narración, sin desconocer que se desarrolla a partir de la identificación, por parte de Bruner, de una nueva forma de pensar, alternativa a la paradigmática, de carácter narrativo.

La subjetividad de Smith se refiere a la voz del hablante y a las de los personajes del relato (en el caso del modo narrativo), mientras que el paisaje de la conciencia se ocupa sólo de estas últimas y no de las expresiones evaluativas del narrador<sup>15</sup>; por su parte, la función evaluativa, como la subjetividad, abarca ambos aspectos, por lo que la diferencia entre estas dos radica en que, mientras que la subjetividad es una propiedad transversal a los cinco modos discursivos, la función evaluativa se relaciona sólo con el discurso narrativo. En el cuadro 2 agrupamos, a modo de síntesis, las diferencias y similitudes que, a nuestro juicio, existen entre estos tres conceptos:

	<b>Narrativa (exclusivamente)</b>	<b>Narrador o hablante</b>	<b>Personajes</b>
<b>Paisaje de la conciencia (Bruner 1986, 1990, 2004)</b>	+	—	+
<b>Función evaluativa (Labov 1972)</b>	+	+	+
<b>Subjetividad (Smith 2003)</b>	—	+	+

**Cuadro 2: Síntesis comparativa entre paisaje de la conciencia, función evaluativa y subjetividad.**

<sup>15</sup> Esto podría ser discutido, argumentando que las expresiones emitidas por el hablante, coincidente, en este caso, con el narrador contribuyen a la configuración del paisaje de la conciencia de un relato. Sin embargo, esa postura debe sustentarse en datos, por lo que este punto queda sujeto al análisis del corpus. Bocaz optó por considerar los verbos *parecer* y *creer* sólo cuando aluden a estados imputados a los protagonistas, e ignorarlos cuando proyectan la voz del narrador “cuando asume su omnisciente tarea de observar, evaluar y corregir el mundo que está creando” (1996: 63).

Para Smith (2003: 155), tres tradiciones se unen en el área de la subjetividad: deixis, evidencialidad, contenidos de la mente y perspectiva personal. La autora llama al sujeto que muestra su subjetividad “fuente responsable” (*responsible source*), y distingue cuatro grandes categorías de la subjetividad: comunicación, contenidos mentales, evidencialidad/evaluación, percepción y perspectiva; no considera la elección del léxico, cosa que aquí sí intentamos hacer, complementariamente al análisis a nivel discursivo.

Al asumir que las oraciones que expresan contenidos mentales, o una perspectiva en particular, son subjetivas, se levanta una pregunta (Smith 2003: 158): ¿a qué mente atribuimos el material expresado? Existen casos claros, como en la expresión de una creencia en: “María creyó que Juan estaba enfermo”, esta es fácilmente adjudicada a María; en la oración: “Desafortunadamente María puede ganar la carrera”, la fuente responsable sería el hablante y no María (a menos que se trate de focalización indirecta, en cuyo caso podría ser también María). Smith afirma que el discurso indirecto es sistemáticamente ambiguo, por lo que resulta casi imposible formalizar su descripción. El contexto se vuelve esencial al interpretar expresiones de subjetividad que contienen verbos de estados mentales, pues, por ejemplo, la fuente responsable –el sujeto del verbo- puede encontrarse en una oración anterior, a menos que el contexto no se vea interrumpido.

En cuanto a los verbos de percepción –generalmente importantes en las oraciones que expresan perspectiva-, Smith advierte que no todos comunican una percepción directa, puesto que los complementos donde se usa *que* no comunican percepción en su sentido original, sino una inferencia a partir de una evidencia; esto se traduce en una ampliación del significado de verbos como *ver*, *escuchar*, *sentir*, por ejemplo, el significado extendido de *ver*, o sea de *ver que*, sería algo como *entender* o *inferir*. Así, *Juan vio que María caminó al colegio* es diferente de *Juan vio a María caminar hacia el colegio*, sobre la primera, esta se podría enunciar –por ejemplo- en el caso que Juan hubiese visto alguna señal de que María había salido a caminar, como barro en sus zapatos, lo que le permite inferir la acción realizada por María; la segunda oración implica una percepción directa, esto es, Juan vio a María ejecutar la acción, por lo que no está realizando una inferencia (Smith 2003: 170-171).

En síntesis, su propuesta consiste en que las oraciones poseen una dimensión subjetiva cuando expresan un punto de vista, o toman una perspectiva particular de una situación. La perspectiva involucra formas de expresar la percepción, tales como verbos, pistas indirectas de que la percepción está implicada en la oración, reflexivos que no se encuentran condicionados sintácticamente, y los deícticos. Al interpretar la subjetividad, se atribuye responsabilidad sobre una cláusula a la fuente responsable, que puede ser el autor o un sujeto participante de la situación expuesta en el texto. La interpretación subjetiva puede extenderse por varias oraciones, hasta donde se mantenga la continuidad subjetiva; esta se ve interrumpida al producirse cambios en el tiempo o el espacio, o la introducción de un nuevo candidato a fuente responsable (2003: 183).

### **2.3. Desarrollo del discurso narrativo**

La narración de experiencia personal es considerada una de las formas más básicas de este modo discursivo; acerca de ella, Rosen (1988, cit. por Johnstone 2001) sugiere que existe un “impulso autobiográfico” de carácter universal, consistente en una cierta urgencia de los sujetos por dar coherencia a sus vidas mediante el hablar sobre ellas, pues a través del relato consiguen darse sentido a sí mismos como individuos miembros de un grupo: compartir historias es una manera de dar coherencia a los grupos humanos. Está generalizada la idea de que los relatos constituyen la base de la comunicación social y, en consecuencia, poseen un rol fundamental en la construcción del conocimiento, especialmente aquél vinculado con las experiencias de los sujetos (Bocaz y Soto 2000).

Entonces, entendemos que la narración, en tanto *habilidad*, constituye un proceso evolutivo necesario y funcional para la adaptación de los seres humanos a la vida en comunidad. Este proceso se da gradualmente, presentando distintos rasgos a medida que los niños crecen, algunos de ellos claramente definidos y otros con límites menos determinados, considerando también la incidencia de factores externos al desarrollo de las personas. Las investigaciones acerca de la adquisición o desarrollo de la habilidad narrativa son múltiples y variadas; no obstante, en este estudio nos enfocamos únicamente en aquellos aspectos que nos parecen relevantes en función de nuestro objetivo. Por lo tanto, atendemos brevemente a algunos factores y características del desarrollo del discurso narrativo, en términos evolutivos.

En primer lugar, presuponemos que a medida que los niños aprenden a tomar la perspectiva de otras personas<sup>16</sup>, aprenden, de modo gradual, a entregar detalles de orientación y evaluación que pueden mantener a la audiencia informada y comprometida con la situación comunicativa (Johnstone 2001); esta capacidad resulta fundamental para alcanzar el desarrollo de un discurso narrativo organizado en función de las necesidades tanto del hablante como del interlocutor. Bocaz (1996: 50) señala que el procesamiento coherente de un relato implica la “atribución a sus personajes de estados mentales que expliquen las causas que motivan sus acciones”, lo que representa una tarea cognitiva mucho más compleja de lo que se piensa, pues “supone no sólo considerable conocimiento de mundo, sino también gran cantidad de reflexión y análisis interpretativo para determinar lo que conduce a qué y por qué”. La autora afirma que en el momento en que los niños desarrollan la capacidad de tomar diferentes perspectivas, sus explicaciones y predicciones de los pensamientos, comportamientos y acciones, tanto propios como de otras entidades del mundo, se componen recurriendo a un conjunto de conceptos o predicados mentales (*pensar, saber, imaginar y sentir*, entre otros), cuya adquisición –de carácter gradual- tiene lugar en los primeros contextos de socialización de los niños: la familia y la educación preescolar.

Olson et al. (1990, cit. por Bocaz 1998: 78) ubican a esta integración de los diferentes predicados mentales –o conceptos- al vocabulario de los niños, en algún momento entre los 2 y 6 años; estos les permiten “reconocerse a sí mismos y a otros como *cosas que piensan*, como cosas que creen, dudan, se preguntan, imaginan y hacen creer”; a esto seguiría el aprendizaje de los términos léxicos que los proyectan; todo esto, de acuerdo con Bocaz, marca el inicio de la capacidad de distinguir sistemáticamente entre el mundo y las representaciones mentales acerca del mundo (distinción entre contenidos y actitudes proposicionales). Este proceso de aprendizaje de los conceptos que dan forma a las producciones textuales de los niños –orales primero, luego escritas- es un primer paso para la estructuración de acontecimientos.

---

<sup>16</sup> El proceso de toma de conciencia acerca de lo que sabemos, creemos, pensamos y sentimos, así como de los estados y procesos mentales que tienen lugar en las mentes ajenas, se ha denominado *teoría de la mente* o ToM (*theory of mind*) –entre otros términos, como mentalización, por ejemplo. En esta investigación no haremos uso del concepto de ToM propiamente tal, aunque este subyace a gran parte de los estudios a los que hacemos referencia.

En segundo lugar, sabemos que el discurso narrativo se origina en la conversación entre los niños y los adultos, siendo estos últimos fundamentales durante la interacción temprana, pues les proporcionan los modelos narrativos y los ayudan en el proceso de construcción de relatos (Ortiz 2010): “[...] el adulto actúa, principalmente, entre otros roles, como un compañero en el desarrollo del discurso en el niño” (Lopes Porto Verzolla, Isotina y Perissinoto 2012: 63); en este contexto de interacción, el sujeto comienza a relacionar sus experiencias para luego elaborar una secuencia de palabras, adquiriendo una percepción de los eventos en el tiempo. Por lo tanto, lo primero que los niños deben desarrollar es la capacidad de diálogo, pues con ella ya son capaces de elaborar narraciones simples que se van complejizando y especializando gradualmente a través del desarrollo evolutivo, aumentando, también, en extensión (Burgos y Cortés 2014). Entonces, el panorama inicial del desarrollo de la habilidad narrativa se caracteriza, principalmente, por la interacción o diálogo con los adultos: las primeras producciones narrativas son relatos contruidos de manera conjunta con ellos, con una participación por parte del niño que va aumentando poco a poco, junto a su edad y desarrollo cognitivo.

Siguiendo a Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), la construcción de una narración implica guiar al interlocutor desde el planteamiento, a través del nudo, hasta el desenlace, uniendo las oraciones mediante elementos lingüísticos como los tiempos verbales, los conectivos y los pronombres, por lo que es fundamental la capacidad de considerar el conocimiento que posee el interlocutor en relación a lo que se está narrando, es decir, sus estados mentales; de esta manera, el hablante es capaz de construir un discurso organizado. Para Serra et al. (2000, cit. por Ortiz 2010: 46), la capacidad de producir relatos se inicia alrededor de los 2 años de edad y se completa alrededor de los 12 años. Los autores dividen este proceso en dos grandes etapas: la primera abarca entre los 2 y 5 años de edad y la segunda, desde los 6 hasta los 12 años. Los sujetos de nuestro estudio pertenecen, principalmente, a la segunda etapa; no obstante, es preciso tener en consideración las características del discurso narrativo en ambos estadios, pues a veces los relatos de nuestro corpus poseen rasgos que corresponderían a narraciones de niños más pequeños. Las características de la primera etapa son las siguientes (Ortiz 2010: 47-48):

1. **Agrupamiento enumerativo:** se da entre los 2 y 3 años. Generan descripciones con enumeraciones sin organización al carecer de un tema central, así como de relaciones de causalidad<sup>17</sup>.
2. **Secuencias en torno a un personaje:** a los 3 años los niños lograrían dar coherencia a sus relatos a partir de un personaje, un tema o un ambiente, pero aún no salen de la descripción, pues no explicitan relaciones causales ni temporales<sup>18</sup>.
3. **Narraciones primitivas:** de los 4 años a los 4 años 6 meses sus relatos cuentan con un núcleo central, presentando tres elementos estructurales: hecho inicial, acción o intento de hacer algo y una consecuencia. Suelen no tener final, ni motivaciones del personaje explícitas.
4. **Cadenas narrativas o relatos con episodios incompletos:** de los 4 años 6 meses a los 5 años comienzan a incluir relaciones causales y temporales.
5. **Narraciones verdaderas:** entre los 5 y 7 años a todo lo anterior se añaden las motivaciones que mueven a los personajes a actuar en el mundo narrado. En este periodo se comenzaría a construir el paisaje de la conciencia (Bocaz 1998).

Para Karmiloff y Karmiloff-Smith, organizar el discurso narrativo resulta complicado para los niños pequeños al obligar a quien lo construye a considerar los siguientes elementos: el tiempo, el lugar y la causalidad de los acontecimientos que se describen; el plano en que se sitúa la información; la cantidad y la naturaleza del conocimiento antecedente compartido por el hablante y el oyente; los recursos cohesivos específicos, que proporcionan información adicional sobre la estructura jerárquica de los episodios de la historia y ayudan a describir las relaciones entre personajes y acontecimientos (2005, cit. por Burgos y Cortés 2014: 37-38). Para contribuir a desarrollar estas habilidades, resulta fundamental la intervención de los adultos; el estudio de Lopes Porto Verzolla et al. (2012) muestra cómo el contacto de los niños con diferentes historias

---

<sup>17</sup> También a esta edad los niños comienzan a referirse al “allí y entonces”, por lo que son capaces de codificar, almacenar y relatar eventos específicos del pasado, convirtiéndose en potenciales narradores de experiencias personales (Plana, Silva y Borzone 2012).

<sup>18</sup> Bocaz (1996, 1998) señala que a esta edad (entre los 3 y 4 años) los niños carecen de una estructura esquemática que les permita construir relatos formalmente adecuados, por lo que se limitan a la producción de descripciones escuetas.

en sesiones de estimulación con la mediación de adultos, les entregó un acercamiento a la estructura narrativa que, finalmente, contribuyó a enfocar los elementos centrales para la comprensión. En cuanto al desarrollo del paisaje de la conciencia en esta etapa, las investigaciones muestran un predominio de términos relacionados con la percepción por sobre estados subjetivos de los personajes, puesto que para los niños es más fácil describir comportamientos observables, como las acciones de los personajes, que actitudes implícitas (Lopes Porto Verzolla et al. 2012)<sup>19</sup>.

La segunda etapa mencionada, se ve marcada por el ingreso a la educación formal. La evolución de la habilidad narrativa de los niños posee los siguientes rasgos (Ortiz 2010):

1. Se integran más unidades temáticas en los relatos a medida que crecen, es decir, hay más de un personaje, objeto o evento. Se privilegia la narración de viajes, aventuras, deportes y amor.
2. Se extienden tanto la longitud como la complejidad de la trama narrativa, siendo el número de episodios mucho mayor en un relato de un niño de 12 años que uno de 6 años, por ejemplo. Sin embargo, todavía no logran representar adecuadamente los episodios jerárquicamente recursivos (Serra et al. 2000, cit. por Ortiz 2010).
3. Aumentan la explicación y evaluación de los eventos de una narración, lo que se relaciona directamente con la progresión gradual del paisaje de la conciencia.
4. Alrededor de los 8 años –edad promedio de nuestros sujetos- los niños logran elaborar narraciones que describen secuencias de eventos conectados causalmente. Posteriormente, incluyen las acciones, los estados físicos que están en el origen del pensamiento, las emociones, el conocimiento y los estados mentales de los personajes. Aquí, logran atribuir gradualmente percepciones, intenciones y cogniciones a los participantes del relato.
5. Alrededor de los 12 años, la riqueza de la representación de los estados mentales de los personajes tiene como consecuencia que los niños produzcan y se interesen por narraciones con menos acciones, pero con una mayor descripción de estados físicos y mentales. Esto significa un mayor desarrollo del paisaje de la conciencia.

A medida que los niños crecen y desarrollan habilidades cognitivas y lingüísticas, se familiarizan cada vez más con las funciones que cumple el acto de narrar en sus

---

<sup>19</sup> En este caso *percepción* se refiere a su significado sensorial.



comunidades; Berman y Bracha (2007) afirman que entre los 9 y 10 años se establece el “esquema narrativo”, el cual comprende todos los componentes de la estructura de acción canónica. Kernan (1977, cit. por Johnstone 2001) muestra cómo los dispositivos de evaluación se desarrollan a la par con la edad, pues los niños pequeños se muestran reticentes a expresar sus sentimientos y rara vez recrean el discurso, mientras que los niños más grandes utilizan estrategias explícitas, tales como contar cómo se sintieron y la construcción de diálogo para ellos mismos y otros personajes de la historia –discurso directo e indirecto. Otros trabajos, como el de Romaine (1984, cit. por Johnstone 2001, entre otros), han evidenciado que la sintaxis se va complejizando, incorporando estrategias como la pasivización y la subordinación, dejando de ser icónica y simple; por su parte, Hudson y Shapiro (1991, cit. por Johnstone 2001) encontraron que junto a la creciente madurez en los niños, se desarrollan habilidades como el recuerdo y la representación de eventos, la construcción de macroestructuras narrativas, y el uso de los tiempos verbales, el aspecto, los pronombres y las anáforas, así como una mayor interpretación del contexto.

Poco a poco, los niños aumentan su interés por explicar lo que ocurre con los demás, interpretando sus intenciones, es decir, sus motivaciones para actuar de un modo u otro; al ponerse en el lugar de su interlocutor dejan de asumir que el otro posee conocimientos acerca de lo narrado que en realidad desconoce, lo que se ve reflejado en un aumento del uso de estructuras causales y finales en el discurso. Para explicar los procesos que tienen lugar en las mentes ajenas, es preciso recurrir a diversos estados mentales –expresados por diferentes estructuras lingüísticas-, como sentimientos, creencias, cogniciones, entre otros; vocabulario que aumenta en extensión y sutilezas interpretativas en el proceso de socialización con los adultos.

#### **2.4 Expresiones de mentalidad<sup>20</sup>**

Las lenguas poseen categorías para la expresión de lo que ocurre en la mente de las personas, tales como verbos, adverbios epistémicos, verbos modales, etc., estos aluden,

---

<sup>20</sup> Los verbos que se refieren a eventos de proceso mental han recibido diferentes denominaciones: *verba sentiendi*, *verba cogitandi*, de experiencia, psicológicos, de afección psíquica, epistémicos, cognitivos, de estados mentales, de actitudes proposicionales, entre otros nombres. En esta investigación, alternamos algunos de ellos, respetando la elección de los autores estudiados; sin embargo, escogimos como término que los englobe –en lo posible- a todos: “expresiones de mentalidad”, que abarca, además de los verbos, otras estructuras lingüísticas capaces de expresar el mundo interior de las entidades que participan en el discurso.

específicamente, a estados mentales, permitiendo a los hablantes informar sobre la posición que asumen frente a situaciones determinadas del mundo (Bocaz 1996). En este capítulo, nos proponemos entregar una breve caracterización de algunos de los recursos sintácticos, semánticos y pragmáticos que posee nuestra lengua para construir el paisaje de la conciencia, aplicando un criterio más amplio –en comparación con otras investigaciones– de selección de las cláusulas que evidencian los procesos mentales de los personajes, pues nos hemos propuesto examinar cómo se construye el paisaje de la conciencia en conjunto con el paisaje de la acción; es decir, buscamos caracterizar las formas lingüísticas utilizadas por los sujetos para expresar el mundo interior, tanto propio como de las entidades participantes en el discurso, cuyos límites con las expresiones de actividad en el mundo pueden verse desdibujados en múltiples ocasiones.

#### 2.4.1. Aprendizaje del vocabulario mental

Si bien en el capítulo anterior esbozamos ciertas características del desarrollo de las habilidades narrativas de los niños a medida que crecen, es preciso retomar ciertos puntos en relación al surgimiento del vocabulario mental y su progresiva complejización. Booth, Hall, Robison y Kim (1997: 582) sostienen que los niños van refinando gradualmente el significado que poseen de las palabras, en lugar de adquirirlo automáticamente; lo mismo ocurre con las “palabras de estados internos” o “palabras cognitivas”, ricas en sutilezas y matices en sus significados, lo que les permite ser ordenadas jerárquicamente según su dificultad conceptual y grado de abstracción (Booth y Hall 1995, cit. por Booth et al. 1997). En cuanto a la adquisición de las palabras mentales, en relación con el desarrollo de los niños, los autores apuntan que la interacción con los padres influye significativamente en los aspectos semánticos de la adquisición del lenguaje, siendo el uso frecuente de dicho vocabulario una sugerencia de una conexión entre su adquisición y otros aspectos relevantes del desarrollo cognitivo. El nivel de significado –de acuerdo con el modelo jerárquico seguido por los investigadores– interactúa con el grupo etario, puesto que, a medida que los niños crecen, el porcentaje del lexicón de los niveles más bajos de significado decae, mientras que el de los niveles más altos aumenta, vislumbrándose, además, distinciones más sutiles entre los estados mentales y un incremento en el uso de diferentes palabras mentales. Entonces, los niños producen las palabras mentales que

escuchan, por lo que el input parental puede desempeñar un importante papel en el dominio sutil y abstracto del aprendizaje del vocabulario mental (1997: 585-598).

A su vez, se ha demostrado que uno de los medios que se puede utilizar para ampliar el vocabulario emocional de los niños, sería el de la lectura mediada (Riquelme y Munita 2011:275), donde “[la alfabetización emocional] es mediada durante el proceso de lectura y los procesos afectivos son situados en contexto, facilitando al niño la comprensión de los estados emocionales de algún personaje en particular y de la interacción en general.”<sup>21</sup>. Subrayan que la narración constituye un punto de exploración de las emociones para los infantes, y el compartir el proceso de su lectura y comentario con adultos y otros niños permite la incorporación de los elementos básicos para explorar los estados mentales de otras personas (y de ellos mismos). Concluyen que:

La buena literatura infantil, en un contexto afectivo de lectura mediada por un adulto, favorecería en el niño la naturalidad de la exploración de contenidos mentales, así como el construir los significados contextualizados de la interacción. Ayudaría, por tanto, a prevenir la agresividad a través de la empatía con personajes que, por los intrincados caminos de la ficción, nos enseñan a nombrar y a nombrarnos.

(Riquelme y Munita 2011:275)

En el caso de nuestra investigación, los niños no se plantean como lectores de relatos, sino como narradores; sin embargo, es posible que esta evidencia del efecto del estímulo para su aprendizaje pueda ayudarnos a explicar, en parte, la poca presencia –o la ausencia-, en algunos casos, de alusión a estados mentales en nuestro corpus. Los niños participantes, sobre todo del grupo de estudio, provienen de contextos en los que su seguridad ha sido violentamente vulnerada por adultos que han traicionado su confianza, generándoles un daño muy difícil de ponderar; de esto desprendemos –con fundamento en la bibliografía- una interacción disfuncional con su entorno más cercano, la que podría influir en el desarrollo de sus habilidades narrativas, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje y empleo del vocabulario mental<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Dicha investigación se enmarca en la misma línea que el trabajo de Lopes Porto Verzolla, et al. (2012), mencionado en el capítulo anterior.

<sup>22</sup> Bocaz (1998) explica los resultados del grupo de niños de estrato social bajo y medio bajo con un argumento similar; este grupo presentó una mayor cantidad de sentimientos y emociones negativas que el grupo de clase media alta.

No obstante, la falta de estimulación del lenguaje mental también puede darse en contextos bastante más privilegiados que el descrito; por ejemplo, un estudio realizado en Noruega (Gjems 2010), que buscaba examinar cómo los profesores pueden motivar a los niños a aprender sobre las creencias de las demás personas a través de narrar, mostró que la participación de los docentes en la interacción con los niños que narran suele ser deficiente, pues los profesores en la mayoría de los casos fueron oyentes pasivos o se preocuparon únicamente de la estructura de los eventos, siendo raras las ocasiones en que les hicieron preguntas acerca de sus estados mentales (de los niños) o en que se mostraron en desacuerdo con ellos en formas que revelaran sus diferentes creencias. El autor parte de la base de que los niños aprenden acerca de las creencias de las personas cuando están atentos a sus procesos mentales, tales como pensamientos, ideas y asunciones (2010: 271); en este sentido, la narración se presenta como una oportunidad de comparar sus propias experiencias y creencias con las de otras personas (Bruner 1990; Nelson 2000, cit. por Gjems 2010: 272). Afirma que “cuando los niños narran pueden aprender algo sobre: las creencias de otras personas, algo sobre el evento actual y sobre el conocimiento cultural y lo que vale la pena ser contado” (2010: 272).

#### 2.4.2. Vocabulario mental

El vocabulario mentalista incluye tanto verbos epistémicos como emocionales<sup>23</sup>, y los niños lo emplean en la realización de inferencias cada vez más complejas acerca de los

---

<sup>23</sup> Bossong (1998, cit. por Vázquez Rozas 2012) distingue también las construcciones con verbos de ‘experiencia-sensación’, como *tener hambre*; esta última categoría no corresponde, estrictamente, a un proceso mental; sin embargo, cuando está formulada en tercera persona como en *él tiene frío*, por ejemplo, creemos válida la discusión acerca de su inclusión en el paisaje de la conciencia, puesto que para emitir tal juicio el hablante, de algún modo, toma la perspectiva de otro, de un personaje –en el caso de la narración–; no obstante, establecer la causa del juicio del hablante puede no estar exento de dificultades, ya que tal construcción, en el caso del ejemplo, puede deberse a una inferencia abductiva y de causalidad física y psicológica (según Bocaz 1996 –quien sigue a Fodor–, como resultado del funcionamiento de un módulo innato de reconocimiento facial) del hablante, cuyo estímulo sería la ilustración de determinadas expresiones físicas –prototípicas– del personaje, es decir, de gestos característicos de quien experimenta frío: temblores, brazos cruzados moviéndose de arriba abajo en un intento por entibiarse, una expresión facial que indica desagrado, etc. En el caso de que la imagen explicita tal sensación del personaje, no consideraremos una construcción de este tipo como paisaje de la conciencia, sólo lo haremos si esta surge del desarrollo de la trama narrativa elaborada por el sujeto, pues partimos del supuesto de que la atribución de estados mentales que no se sustenta en evidencia facial o corporal, constituye una sugerencia de que “parte de la representación de la expresión emocional se adquiere a través del aprendizaje” (Bocaz 1996), lo que implica un proceso más complejo que el reconocimiento de estados mentales en los rostros de los personajes. Ahora bien, aunque este último posea menos complejidad, Rodríguez Sosa, Costa y Rodríguez del Rosario (2010) advierten algunos puntos interesantes de dicho proceso: Adolphs (2002, cit. por Rodríguez Sosa, et al. 2010:

estados mentales de otros (Belinchón, et al. 1998: 199-200). Entonces, podríamos aseverar que este vocabulario mentalista pertenece a la modalidad narrativa del pensamiento (Bruner 1986), 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. Rivière y Sotillo advierten que los enunciados de referencia mental tienen tres elementos: un contenido, una actitud hacia ese contenido y un sujeto que mantiene dicha actitud. Los contenidos pueden ser estados de cosas predicados por los sujetos, o bien pueden ser estados internos (lo que lleva a jerarquías superiores de intencionalidad). Estos enunciados son asimétricamente epistémicos, lo que quiere decir que la predicación 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).

#### **2.4.2.1. Sintaxis, semántica y pragmática: función modalizadora de los verbos cognitivos**

Ahora bien, nuestra aproximación a las expresiones de estados mentales se fundamenta, básicamente, en la visión que tiene Hopper (1998, cit. por Travis 2006: 85) acerca de la estructura de la lengua, a la que considera “nunca fija, nunca determinada, sino constantemente abierta y fluyendo”. Travis se refiere a los verbos mentales como “verbos cognitivos”, los que define semánticamente como “verbos que describen actividades mentales o estados cognitivos”; la autora identificó 15 tipos distintos<sup>24</sup>. Su análisis reveló que estos verbos suelen ocurrir en “expresiones formulaicas” y que su característica

---

32) señala que “el reconocimiento de las emociones faciales se consigue por medio de tres estrategias complementarias: la percepción, el análisis, y la identificación, que consisten en la activación de zonas de la corteza motora y visual que tendrían el efecto de representar interiormente las posturas observadas y generar el estado emocional correspondiente observado”. Estos autores también mencionan el hallazgo de diferencias significativas respecto del sexo en el reconocimiento de emociones neutrales: las mujeres interpretaban erróneamente los rostros neutrales como tristes con mayor frecuencia que los hombres, mientras que los hombres los indicaban erróneamente –más que las mujeres- como enfadados.

<sup>24</sup> Extraídos de un corpus de carácter conversacional, específicamente conversación espontánea de mujeres y hombres colombianos, entre 20 y 60 años de edad. Estos son: *saber, creer, pensar, imaginarse, acordarse, entender, fijarse, darse cuenta, olvidarse, estar seguro/de acuerdo/enterado, suponer, decidir, dudar* (ordenados por frecuencia de aparición, decreciente).

compartida en la conversación es que toman una función pragmática altamente subjetiva, esta es, la de manejar las relaciones con el interlocutor (usos epistémicos, para mitigar un comentario, y usos metalingüísticos, para llamar la atención del interlocutor o ceder el turno). El autor distingue “usos canónicos” de “usos subjetivos”; en los primeros el verbo se usa con su significado proposicional, mientras que en los segundos su significado se ha alejado del proposicional, lo que se traduce en una creciente gramaticalización<sup>25</sup> evidenciada en la alteración de la sintaxis y en su incorporación a la expresión subjetiva en la interacción (Travis 2006: 87-105). Finalmente, la autora señala que excluye verbos como *decir* y *parecer* debido a que su significado canónico no hace referencia a actividades mentales o estados cognitivos, “sin embargo, el uso de estos verbos apoya el argumento de que la clase de verbos cognitivos no es fija [...]”.

Por un lado, es importante destacar que estas consideraciones resultan relevantes para nuestro estudio, pues, en el proceso de completar nuestros objetivos, precisamos tomar en cuenta el comportamiento del uso no canónico de verbos que no pertenecen a la categoría de verbos cognitivos, como *decir*, cuyo análisis resulta de especial interés al aparecer recurrentemente en el corpus el empleo del discurso directo; consideramos que este es un ejemplo de las dificultades que supone separar el paisaje de la conciencia del paisaje de la acción y, en consecuencia, una de las razones para adoptar un enfoque diferente<sup>26</sup>. Por otra parte, es importante tener en consideración la existencia de usos no canónicos de verbos cognitivos, es decir, el mencionado proceso de su gramaticalización, mediante el cual comienzan a funcionar como modalizadores epistémicos, que sirven para marcar la actitud del hablante hacia la información que está presentando (Benveniste 1958; Vázquez Rozas 2006, 2014).

En su investigación, Travis reconoce la existencia de una “función intermedia” (en *pensar*, por ejemplo), donde las cláusulas subordinadas presentan lo que piensan los

---

<sup>25</sup> No profundizaremos en este concepto, ya que su estudio no forma parte de los objetivos de esta investigación; pero es importante considerar su existencia al afectar el significado de las expresiones mentales en determinados contextos. Además, algunos autores (Vázquez Rozas 2006) discuten que este sea un proceso de gramaticalización, en un sentido estricto del término.

<sup>26</sup> Este punto será retomado más adelante, sobre todo en la sección de análisis cualitativo.

hablantes, al mismo tiempo que destacan esa información y se desligan de la responsabilidad absoluta de lo que están enunciando<sup>27</sup> (2006: 99).

De un modo similar a Travis, Fernández (2009) define la modalidad epistémica como “la expresión lingüística del grado de compromiso que el hablante asume respecto de la factualidad de su enunciado.” (2009: 577), dicho compromiso se puede ordenar en un continuo que va desde un grado máximo a un grado mínimo<sup>28</sup>. La investigadora se rige por la clasificación de los verbos en clases semánticas del proyecto ADESSE (2009: 590), concluyendo que en la conversación la clase mayoritaria es la de ‘creencia’ y en el discurso científico predomina la ‘percepción’ y la ‘comunicación’. Las macro-clases semánticas distinguidas por el proyecto ADESSE son siete, siendo el criterio de separación el “tipo de proceso”; estas son (García-Miguel, Costas y Martínez 2005): ‘mental’, ‘relación’, ‘procesos materiales’, ‘comunicación’, ‘existencia’, ‘causativo’ y ‘dispositivo’. La macro-clase ‘mental’ es la que agrupa la sensación, con un experimentador y un estímulo (*gustar* y *temer*), a esta se integra la ‘volición’ con verbos como *querer* y *desear*; percepción, con un sujeto perceptor y un objeto percibido (ejemplos: *ver* y *mostrar*); y la cognición, con un conocedor y un contenido, donde se incluyen el ‘conocimiento’ (*saber*, *recordar*) y la ‘creencia’ (*creer*, *opinar*). Vázquez Rozas (2012: 843) añade una cuarta subclase: la elección, con un elector y un elegido, y verbos como *decidir* y *elegir*.

Los ‘verbos de cognición’, siguiendo a García-Miguel y Comesaña (2004: 3), designan procesos mentales, en el sentido en que Halliday (1985) los comprende, es decir, como los procesos de sentir, desear, pensar y ver (1985: 207). Los autores se refieren a la teoría de espacios mentales de Fauconnier (1998, cit. por García-Miguel y Comesaña 2004), donde se distingue el “espacio base” del “espacio proyectado”; el primero coincide con la ‘realidad’ y el segundo con la ‘construcción de la realidad’ realizada por el hablante,

<sup>27</sup> El mecanismo mediante el cual el hablante disminuye el nivel de certeza de lo afirmado es incluido por Barrenechea (1979, cit. por Vázquez Rozas 2006: 1894) entre aquellos que marcan la “suspensión motivada de la aserción”, pues indica su inseguridad o rechazo a responsabilizarse del juicio emitido o mostrándolo como algo más o menos probable.

<sup>28</sup> La autora, al comparar los marcadores epistémicos presentes en la conversación y en el discurso científico, define las siguientes categorías: (1) marcadores epistémicos verbales, dentro de los cuales encontramos (a) construcciones epistémicas con verbos léxicos (*creo que*, *parece que*, *se ve que*) y (b) perífrasis modales con valor epistémico (*puede (ser) que*, *puede + infinitivo*, *debe de + infinitivo*, *tiene que + infinitivo*); adverbios y locuciones adverbiales epistémicas (*a lo mejor*, *quizá(s)*, *igual*, *posiblemente*, *probablemente*); construcciones epistémicas con sustantivos (*la verdad es que*, *me da la impresión de que*, *en teoría*); marcadores epistémicos adjetivales (*lo cierto es que*, *está claro que*, *estoy seguro de que*); construcciones con preposición (*según*).

que corresponde típicamente a la cláusula que funciona como complemento, la cual representa un espacio mental subordinado. A su vez, los autores acuden al concepto de Langacker (1991, 1993, cit. por García-Miguel y Comesaña 2004) de “puntos de referencia”, señalando que en las construcciones con verbos de cognición existe una cadena natural de puntos de referencia: el hablante busca el espacio mental proyectado en el dominio del sujeto de la cláusula principal, quien conceptualiza el verbo de cognición, y el sujeto de la cláusula de complemento, que sirve de punto de referencia al proceso incluido en el espacio mental proyectado; esta cadena se mantendría, en términos generales, a lo largo de los diferentes esquemas sintácticos de los verbos de cognición<sup>29</sup>.

De acuerdo con García-Miguel y Comesaña, entre otros autores, la construcción transitiva es la construcción básica de los verbos de cognición; sobre las construcciones ditransitivas, apuntan que es poco frecuente encontrarlas con verbos cognitivos en español; en los casos existentes se da una extensión metafórica de la construcción de transferencia (*dar*) y/o la de comunicación (*decir*), siendo el significado más frecuente el causativo. Algunos ejemplos son *recordar* y *evocar*. Ahora bien, depende de quién sea el complemento indirecto, pues si es reflexivo ‘me recordaba’ se interpreta como causativo, mas si es otra entidad, como en la siguiente oración, se puede interpretar de dos formas: “Le recordé que era lunes”, (a) sentido causativo: “- le hizo recordar que era lunes”, (b) sentido comunicativo: “- le dijo que era lunes” (García-Miguel y Comesaña 2004)<sup>30</sup>. La conclusión general es que el significado de los verbos de cognición involucra a un sujeto – típicamente- ‘conceptualizador’ que concibe o afirma un evento, generalmente representado por una cláusula complementaria en el espacio sintáctico del objeto.

A su vez, reconocieron diferencias en los significados de estos verbos según si el complemento es finito (objetivo, que maximiza la asimetría entre el conceptualizador y el objeto de la conceptualización) o infinitivo (subjetivo, que difumina o minimiza la asimetría entre el sujeto y el objeto de la conceptualización)<sup>31</sup>. Cuando el complemento es

<sup>29</sup> Ejemplo: C<sub>0</sub>[C<sub>1</sub>/S<sub>1</sub>][Pedro] CL<sub>1</sub>/V<sub>1</sub>[pensó] que S<sub>2</sub>[el ganador] CL<sub>2</sub>/V<sub>2</sub>[había recibido] un premio]. Donde ‘C<sub>0</sub>’ se refiere al hablante, ‘C<sub>1</sub>’ a quien conceptualiza, ‘S<sub>1</sub>’ al sujeto, ‘V<sub>1</sub>’ al verbo, y ‘CL<sub>1</sub>’ a la cláusula. Los verbos más frecuentes encontrados en su trabajo son: *saber, creer, pensar, recordar, entender, reconocer, olvidar*.

<sup>30</sup> Maldonado (1999) no distingue el sentido causativo en caso de que el objeto indirecto de la ditransitiva sea otra entidad, distinta, es decir, sólo reconoce su sentido comunicativo.

<sup>31</sup> La actividad indicada por el verbo subordinado está construida desde el punto de vista privilegiado de quien se encuentra comprometido con tal situación, por eso son correferenciales. El complemento infinitivo sólo es



finito distancia y objetiva el contenido proposicional, acercándose el significado del verbo principal al canónico, del que hablaba Travis; cuando es infinitivo, entonces, el significado del verbo principal se acerca más al de un verbo modal, esto es, el significado no canónico –de marcador epistémico-<sup>32</sup>:

- |  |            |
|--|------------|
| 1. <i>Y <u>ya sé</u> dar volteretas</i>          | infinitivo |
| 2. <i>Ya <u>sé que</u> doy volteretas</i>        | finito     |
| 3. <i>Yo <u>no me pienso</u> casar</i>           | infinitivo |
| 4. <i>Yo <u>no pienso que</u> me voy a casar</i> | finito     |

De acuerdo con Booth et al. (1997: 538) el verbo *know*<sup>33</sup> es polisémico y, al igual que en español, puede significar *saber* o *conocer*. Es más, afirman que este verbo posee al menos seis niveles de significado, por ejemplo, *yo sé dónde está el libro* representa un significado distinto del que tiene en *sé cómo ser espontáneo*; el primero se refiere al conocimiento básico, factual, mientras que el segundo, acompañado del adverbio modal *cómo* se refiere a la comprensión del propio comportamiento y el modo de crear ese comportamiento. En (1) el verbo se ve acompañado por el adverbio temporal *ya*, juntos cumplen la función de destacar la cláusula subordinada de infinitivo; en (2) *saber* adopta el significado de conocimiento básico o factual. En el ejemplo (3), *pensar*, con la anteposición del adverbio de negación *no* y la ausencia de la conjunción *que*, expresa con énfasis la actitud de rechazo del hablante a la proposición en infinitivo *casar*; en (4) también encontramos el adverbio *no*, pero en este caso el verbo posee el valor de creencia<sup>34</sup>.

Vázquez Rozas (2006) habla del carácter parentético<sup>35</sup> de algunos verbos epistémicos (paréntesis epistémicos) o elementos modalizadores epistémicos, sin embargo discute, a partir de un análisis diacrónico de *supongo*, que se pueda hablar de gramaticalización en sentido estricto. La investigadora define los procesos mentales, en

---

posible en caso de que el sujeto del verbo principal y el del verbo subordinado sean correferenciales, el complemento finito no posee tal restricción.

<sup>32</sup> Los ejemplos son del texto de García-Miguel y Comesaña (2004). El subrayado es nuestro.

<sup>33</sup> Esta es la palabra cognitiva producida más frecuentemente por los niños en su corpus, dato consistente con otros trabajos. En el corpus de Bocaz (1996) el verbo *saber* aparece en el discurso narrativo a partir de los 7 años.

<sup>34</sup> Hemos subrayado la conjunción *que*, la cual introduce la subordinada, pues la ausencia de esta conjunción parece indicar el cambio de significado de proceso mental a modalizador epistémico; no obstante, este planteamiento no se encuentra aceptado unánimemente.

<sup>35</sup> Hofmann (1926, cit. por Vázquez Rozas 2006:1892) se refiere a los “*verba dicendi et cogitandi*” como incisos intercalados en las oraciones que indican una actitud subjetiva del hablante y que tienden a petrificarse casi a modo de partículas y a ponerse en enclisis”.

base al proyecto ADESSE, señalando que se caracterizan por que “[u]na entidad dotada de vida psíquica mantiene o experimenta algún tipo de estado, cambio de estado o actividad interior perceptiva, sensitiva y/o cognitiva” (2012: 841). Acerca de la emisión de predicados que expresen procesos mentales, asevera que es poco frecuente, de acuerdo con sus datos, su combinación con experimentadores en tercera persona, debido a que “los estados emocionales de las terceras personas no son directamente accesibles para el hablante [...] y por tanto este es menos proclive a la empatía y la conceptualización de los otros como experimentadores afectados”; al respecto, menciona que en japonés, por ejemplo, se ha observado que el uso de ciertos predicados de ‘experiencia directa’ como *tener frío* y *sentirse solo/a* se restringe a enunciados declarativos con un sujeto experimentador de primera persona y en enunciados interrogativos al de segunda persona (2012: 851). Ahora bien, el trabajo de la investigadora corresponde a gramática de corpus con una orientación cuantitativa, por lo que esta disminución de la tercera persona con verbos mentales puede deberse a la aparición de construcciones con sujetos inanimados, donde el uso de esa persona gramatical es frecuente, y los procesos mentales, evidentemente, no lo son (Vázquez Rozas y García Miguel 2006: 14-15).

#### **2.4.2.2. Límites lingüísticos entre la experiencia interior y la experiencia exterior**

Ghio y Fernández (2008) conciben el significado lingüístico como una interfase entre el mundo extralingüístico y la forma lingüística, y no como un ‘reflejo’ o ‘espejo’ de la realidad. Las autoras, siguiendo a Halliday (1985, cit. por Ghio y Fernández 2008: 94) se refieren a la distinción básica realizada entre ‘experiencia exterior’ (lo que experimentamos como un proceso que ocurre en el mundo que nos rodea), y ‘experiencia interior’ (aquellos procesos que tienen lugar en nuestro mundo interior), separando los tipos de procesos en tres categorías básicas: materiales, mentales y relacionales; y tres procesos intermedios: de comportamiento, verbales y existenciales. Los procesos materiales se refieren, prototípicamente, a los eventos y acciones en el mundo, mientras que los procesos mentales son, por una parte, una reflexión acerca de la experiencia exterior y, por otra parte, una

percepción diferenciada de nuestros estados internos<sup>36</sup>. En este modelo se plantean distinciones gramaticales entre las cláusulas de los procesos materiales y las de los procesos mentales; estas últimas “construyen a una persona implicada en un proceso de conciencia, incluso en procesos de percepción, de cognición y de afectividad” (2008: 103). Algunos de los criterios presentados por Halliday, reseñados por las investigadoras, son los siguientes:

1. En las cláusulas de procesos mentales siempre hay un participante humano, o una entidad humanizada, dotada de conciencia, que está involucrado en un proceso mental (es el que siente, piensa, cree, etc.).
2. En estas cláusulas, los participantes no son sólo “cosas”, como en las de procesos materiales, sino que también pueden convertirse en “hechos”, es decir, en metafenómenos (algo que un hablante construye por proyección, como un discurso indirecto).
3. Las cláusulas de procesos materiales pueden tener un participante (el actor, construcción intransitiva) o bien dos (construcción transitiva); en cambio, las de procesos mentales siempre deben tener al menos dos participantes: un perceptor y un fenómeno, donde el primero es el participante dotado de conciencia y el segundo corresponde a la entidad percibida o creada por la conciencia del perceptor. Los fenómenos pueden ser “cosas” o “hechos”, por lo que variadas unidades léxicas pueden componerlo. El contenido del proceso mental también puede representarse en otra cláusula, donde la segunda es “una cláusula proyectada que representa una idea producida por un proceso mental”, como en:

1. *Pedro pensó: “la luna era una medalla de plata”*
2. *Ella supuso <que él llegaría tarde>*

Por su parte, las cláusulas de procesos verbales son consideradas un “desprendimiento de los procesos mentales”<sup>37</sup>, ubicándose entre estos y los procesos

---

<sup>36</sup> Es posible identificar los procesos materiales con el paisaje de la acción, y los procesos mentales con el paisaje de la conciencia. Los procesos de comportamientos se ubican entre ambos, por lo que nos parecen de especial interés; de forma similar, los procesos verbales, intermedios entre los mentales y los relacionales, merecen ser considerados en este estudio.

<sup>37</sup> La cercanía de los procesos involucrados, permite la lectura de un acto de comunicación verbal, como *decir*, como más que una mera actividad en el mundo, siendo capaz de expresar –en ciertas ocasiones– metonímicamente sólo actividad mental.

relacionales; dicha característica también es asociable con la discusión sobre el carácter mental del discurso directo. Las cláusulas de los procesos de comportamiento son interesantes al añadir al comportamiento fisiológico el comportamiento psicológico; están a medio camino entre los materiales y los mentales, asemejándose a ambos en ciertos aspectos, por lo que sus límites serían indeterminados<sup>38</sup>. Para Martin, Mathiessen y Painter (1997, cit. por Ghio y Fernández 2008: 110) estos procesos construyen el comportamiento como una “versión activa” de los procesos mentales y verbales. En la lista de ejemplos entregados en el texto, coinciden los siguientes verbos de procesos de comportamiento y de procesos mentales: *gustar* y *sentir*<sup>39</sup>, en el campo de la percepción; *pensar*, en la cognición; en el caso del afecto, resulta interesante la relación entre comportamiento y proceso mental, pues en los de comportamiento encontramos: *sonreír*, *enojarse*, *reír*, *temblar*, *estremecer*; el uso de estos verbos implica la presencia de un proceso mental subyacente; el caso de *enojarse* es de difícil interpretación, pues puede estar expresando el estado mental de enojo o bien alguna conducta o comportamiento observable que delate el sentimiento<sup>40</sup>. Estos autores afirman que los procesos de comportamiento se parecen a los mentales porque tienen un participante dotado de conciencia al que llaman “actuante”. Ahora bien algunas diferencias concretas serían las siguientes: mientras que *estoy paladeando el vino* correspondería a un proceso de comportamiento, *estoy paladeando el vino en la salsa* es considerado un proceso mental, puesto que puede parafrasearse como *puedo paladear que hay vino en la salsa*.

Dentro de las nueve categorías semánticas establecidas por Cavalli, Cruzat, San Martín Núñez y Yus (1995) para la descripción del segundo plano narrativo, existen cuatro que nos parece relevante destacar: (1) estados mentales y/o psicológicos de los personajes,

<sup>38</sup> Perspectiva que apoya nuestra aproximación al estudio de los paisajes narrativos de Bruner.

<sup>39</sup> *Sentir* puede referirse tanto a una percepción como a una reacción afectiva hacia un estímulo. En la *Nueva Gramática de la Lengua Española: Manual* (2010: 478-480) se trata este punto en relación a las alternancias modales en las subordinadas sustantivas, estas son los pares de contextos en los que un mismo predicado admite indicativo y subjuntivo; señalan que al introducir subordinadas en modo indicativo, el verbo *sentir* funciona como verbo de percepción, con un significado similar a *notar*; mientras que cuando el verbo de la subordinada se encuentra en modo subjuntivo, funciona como expresión de una reacción afectiva, siendo un equivalente a *lamentar*.

<sup>40</sup> Martínez (2002) rastrea las familias de palabras de las seis emociones básicas distinguidas por Ekman (1985), llegando a relacionar un verbo como *reñir* con el enojo; en este estudio no consideramos esta relación como una condición suficiente para incluir verbos como ese en el paisaje de la conciencia, aunque sí hemos optado por poner atención a su valencia positiva o negativa, pues creemos que esto puede ser un aporte para el análisis.

son las atribuciones de estados de conciencia que realiza el narrador y permiten explicar las acciones y reacciones de los personajes; (2) rasgos de la personalidad de los personajes, su asignación por parte del narrador hace posible la explicación del comportamiento de los personajes; (3) marcas del narrador, son aquellas expresiones que evidencian la presencia del narrador en el relato, por medio de evaluaciones, emociones, puntos de vista y síntesis prospectivas y retrospectivas<sup>41</sup>; (4) intensificadores semánticos y pragmáticos del discurso, son recursos lingüísticos que sirven para enfatizar algunos segmentos (discurso directo y frases exclamativas). Estas categorías pueden ser utilizadas para explicar algunos componentes del paisaje de la conciencia; no obstante, en el caso de la tercera es discutible, pues se refiere al narrador y no a los personajes, y la última podemos relacionarla con la función modalizadora epistémica. En relación a esta clasificación, Ortiz (2010: 105-106) propone cuatro conjuntos de secuencias de segundo plano narrativo, los cuales caracteriza semánticamente; nos interesa el primero de ellos: “secuencias del paisaje de la conciencia”, que se divide en dos subcategorías: (1) aquellas secuencias que hacen referencia a estados mentales y/o psicológicos de los personajes<sup>42</sup>, presentando “un verbo mental, o bien, conector de finalidad *para* + verbo en infinitivo” (Ortiz 2010) –aunque este último esquema debe ser relativizado, pues no todas las construcciones con <*para* + infinitivo> expresan finalidad en el sentido de intencionalidad (Galán Rodríguez 1999)<sup>43</sup> -; (2) aquellas secuencias que caracterizan psicológicamente a los personajes<sup>44</sup>, cuya estructura es descrita del siguiente modo: “verbo *ser* + atributo de carácter psicológico”.

Adicionalmente a las formas que advierte Ortiz, creemos que algunas construcciones condicionales podrían permitir la construcción del paisaje de la conciencia:

La condición y su expresión conforman un fenómeno heterogéneo y proteico, cuyo estudio sobrepasa los límites teóricos de la gramática, ya que se trata de un mecanismo cognitivo fundamental: las estructuras condicionales son una de las principales vías lingüísticas de las que dispone el individuo para expresar su capacidad de imaginar situaciones diferentes a las

---

<sup>41</sup> Esta categoría se puede vincular con la noción de subjetividad de Smith revisada en (2.3).

<sup>42</sup> Se corresponde con la categoría de estados mentales de Cavalli et al. (1995).

<sup>43</sup> Galán Rodríguez se refiere a los diferentes matices de las oraciones de finalidad, definiendo, en primer lugar, la *final pura*, cuya característica principal es la de expresar intencionalidad. Una prueba de ello es la posibilidad de parafrasear la oración final con una oración causal que cuente con un elemento volitivo (como el verbo modal *querer*). Otro rasgo es la exigencia de un sujeto animado, puesto que la noción de propósito presenta esta restricción. Por último, se distinguen otros 4 tipos de finales, según cómo presenten el objetivo: utilidad, consecuencia, contraste o deseo.

<sup>44</sup> Se corresponde con la categoría de rasgos de la personalidad de los personajes de Cavalli et al. (1995).

reales; de crear mundos posibles; de soñar con situaciones pasadas que podrían haber sido diferentes; de ocultar lo factual tras la apariencia de lo contingente.

(Montolío 1999: 3647)

Si bien el conector *si* es frecuentemente utilizado para expresar condicionalidad, también puede expresar otras nociones, como temporalidad, causalidad, finalidad, comparación, adversación, etc., por esta razón no debemos asumir que toda construcción con *si* corresponde a este tipo de oraciones. Para que una condicional tenga valor hipotético<sup>45</sup> o predictivo ([*si p, entonces q*]), debe existir una relación temporal entre la prótasis y la apódosis, o cláusula principal y subordinada, esto es, la prótasis debe tener una orientación hacia el futuro (Montolío 1999: 3648). La autora distingue semántica y formalmente este tipo de oraciones, generando tres grupos de condicionales diferenciándolas –entre otros rasgos- según el tiempo de la prótasis: reales (modo indicativo), potenciales o improbables (imperfecto de subjuntivo), e irreales (imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, con matices en su interpretación). Entonces, siguiendo a Montolío, cuando se formula una condicional [*si p, q*], dos mundos contrastan entre sí: uno real y uno posible, este último es creado lingüísticamente en el enunciado en el que se produce la consecuencia. La actitud –subjetiva- del hablante (también denominada *universo de creencia*) sobre el grado de coincidencia de ambos mundos, es decir, acerca de la expectativa de cumplimiento de lo planteado en el mundo posible en el mundo real, se refleja en los tiempos y modos verbales antes señalados. Al referirse a las condicionales, Ortiz (2010), recurriendo al trabajo de Rivière y Sotillo (2003, cit. por Ortiz 2010: 39)<sup>46</sup>, incorpora los verbos *creadores de mundo* (*desear, imaginar, esperar, soñar y suponer*), noción que se corresponde, en términos generales, con otras taxonomías aquí destacadas.

---

<sup>45</sup> Montolío agrega que, de acuerdo con autores de diferentes enfoques teóricos, los diferentes esquemas verbales para las condicionales son medios para marcar los distintos grados de hipoteticidad, y el concepto de hipoteticidad constituye un *continuum* sin límites definidos.

<sup>46</sup> La investigadora toma de estos autores las dimensiones -no consideradas ambiguas- adoptadas en el estudio de los verbos de estado mental reconocidos por ellos (la lista completa se encuentra en la sección de la Metodología), estas son: el verbo es preepistémico/posepistémico; el grado de certidumbre sobre el contenido verbal; marcador temporal del verbo; brumosidad del contenido; intención del verbo (positiva/negativa); valencia del contenido (positiva/negativa); control (presencia/ausencia); conciencia por parte del sujeto; implicación de la existencia de un mundo imaginario; y momento del proceso mental (inicio/final). Estas dimensiones son merecedoras de atención en tanto pueden aportar más matices en la examinación de los datos.

#### 2.4.2.2.1. Estados mentales según Perner

Una de las taxonomías más aceptadas es la propuesta por Perner (1994), aplicada en los trabajos de Bocaz (1996, 1998), entre otros. Agrupa los estados mentales según “el papel que desempeñan en el intercambio con el mundo, que es a la vez procesamiento de información” (1994: 122). La clasificación de este autor se enmarca en su propósito de delimitar qué es lo mental y, en este cometido, adopta tres criterios de mentalidad, a saber: la experiencia interior, el constructo teórico en una teoría de la conducta, y la intencionalidad; este último es considerado el principal (por ser condición exclusiva de lo mental) y posee, a su vez, tres características: no existencia, representación errónea y aspectualidad<sup>47</sup> (1994: 138). En un sentido vertical, divide los estados mentales en las siguientes categorías:

1. Percepciones y cogniciones: recogen información del mundo exterior y la almacenan, la transforman e incluso la distorsionan. Algunos verbos de cognición son: *creer, pensar, saber*; y entre los de percepción se encuentran verbos como *ver que, escuchar que, sentir que*. La imputación de cogniciones es diferente a la de percepciones, ya que estas últimas captan sensaciones que se caracterizan por cualidades como color, textura y tamaño, mientras que las cogniciones hacen referencia a conceptos, los cuales son abstractos y carecen de las cualidades mencionadas, por esta razón su acceso consciente es un proceso cognitivo más complejo (Bocaz 1996, 1998)<sup>48</sup>. En relación a los verbos *ver* y *mirar*, Martínez Guillem (2012) matiza su significado de ‘percepción visual’ aseverando que *ver* es un verbo espontáneo, mientras que *mirar* implica intencionalidad y es posterior a *ver*; por otra parte, *ver* puede considerarse tanto como una experiencia, y en ese

<sup>47</sup> Esta se refiere a la capacidad de hacer descripciones desde distintos puntos de vista, es la de más compleja adquisición de las tres.

<sup>48</sup> Nos parece pertinente mencionar la jerarquía de las *palabras mentales* de Hall et al. (1987, cit. por Booth et al. 2011: 538), la cual comprende las percepciones y cogniciones de Perner. Esta se compone de seis niveles ascendentes en abstracción y dificultad conceptual, y ha sido elaborada en base a las frecuencias de producción, por padres e hijos, de una variedad de diferentes palabras mentales: (1) percepción, implica el registro perceptual de una experiencia; (2) reconocimiento, conlleva el acceso a un contenido mental ante la presencia física de un estímulo, el que provoca un recuerdo; (3) recuerdo, consiste en la recuperación de hechos específicos en la ausencia física de esa información; (4) comprensión, se refiere al razonamiento o relación de cierta información con estructuras o marcos conceptuales; (5) metacognición, se enfoca en la discusión sobre la conciencia de los actos mentales; (6) evaluación, es el nivel más alto de la jerarquía, que implica hacer presuposiciones sobre la verdad de declaraciones. La validez de esta jerarquía ha sido respaldada por varios estudios acerca de la comprensión. En ellos y en otros se ha demostrado que tanto los niños como los adultos parecen tener un conocimiento más completo de los niveles más bajos de significado.

sentido adquirir un sentido estativo, como una acción realizada; en cambio, *mirar* sólo puede interpretarse como actividad; no obstante, reconoce que ambos pueden extender su significado de percepción sensorial a percepción mental. Este autor concluye que el verbo *mirar* suele usarse con el valor de marcador discursivo, y el verbo *ver* aparece con una distribución similar entre el significado “original” –sin especificar si esto se refiere a percepción sensorial o mental- y el de marcador del discurso. Consideraremos estas aserciones en nuestro análisis, pues pueden aportar un matiz significativo a la evaluación de los verbos de percepción.

2. Sentimientos y emociones<sup>49</sup>: pueden considerarse efectos de la evaluación de la información recibida en vista de lo que se espera y se desea. Aquí encontramos estados como *sorpresa, alegría, ira, temor, amor*, etc. Pueden aparecer como atributos en una oración copulativa, como adverbios de modo y verbos de afección psíquica. Reconocemos la existencia de una valencia positiva o negativa en esta categoría.
3. Deseos e intenciones: son los estados mentales que especifican cómo debería cambiar el mundo y qué producen esos cambios. Los verbos que comunican deseos son los elementos volitivos *querer* y *desear*, entre otros; según Bocaz (1996) las expresiones de deseo se encuentran entre los más sencillos, junto a la asignación de sentimientos y emociones. Por el contrario, la atribución de intenciones constituye un proceso cognitivo complejo, junto a las percepciones y cogniciones, aunque no todas por igual, pues las cogniciones son más abstractas y menos accesibles que las demás (Bocaz 1996: 64); algunos verbos que expresan intencionalidad son: *intentar, decidir, tratar de*.

Bocaz (1996: 55) decidió circunscribir su estudio a verbos mentales “debido a la escasa presencia de otras categorías sintácticas en el corpus examinado”; esto significó la exclusión de expresiones de intencionalidad construidas por medio de otros recursos lingüísticos, tales como las oraciones de finalidad. Si bien las deducciones de Bocaz tienen consistencia con los hallazgos de otros investigadores, es preciso relativizar el

---

<sup>49</sup> Son los estados mentales más frecuentes en los dos trabajos de Bocaz (1996, 1998) revisados. Para mayor detalle sobre el vocablo emocional, ver el estudio de Martínez (2002), *Vocablos emocionales básicos en español. Una aplicación desde la lingüística cognitiva del modelo de Ekman*.



comportamiento de las expresiones de mentalidad (como la escasa presencia de intenciones, por ejemplo) y estudiarlo procurando la integración de estructuras como las mencionadas, es decir, debemos examinar críticamente su método, reconociendo tanto sus aportes como sus limitaciones. Por otra parte, creemos que el análisis de los datos a la luz de la taxonomía de Perner debe hacerse atendiendo a algunos aspectos teóricos que son mencionados, pero no detallados en ella, y otros que simplemente no son considerados, tales como incluir o ignorar: las construcciones condicionales; el discurso directo; las implicancias de alternar modos verbales; el cambio de significado canónico a no canónico; matices y sutilezas semánticas aportadas por la distinción de los procesos que subyacen a las acciones.

Jofré et al. (2011) presentan veintitrés categorías que, a su juicio, plasman el paisaje de la conciencia. Estas clases, en nuestra opinión, se podrían resumir en cuatro dominios: evaluaciones subjetivas, actitudes afectivas, actitudes “cognitivas” y expresiones que buscan lograr un efecto determinado en el interlocutor. Asimismo, estas se pueden relacionar con la taxonomía de Perner, pues las percepciones y cogniciones pueden englobar las *evaluaciones subjetivas* y las *actitudes “cognitivas”*; los sentimientos y emociones a las *actitudes afectivas*; y los deseos e intenciones a las *expresiones que buscan lograr un efecto en el interlocutor*. Esta adaptación –tentativa- de las categorías de Jofré et al. (2011), aunque necesita ser pulida, representa un intento por reconocer su propuesta e integrarla, en tanto aporta algunos de los matices que buscamos reconocer en los datos.

## **2.5. Teoría de la Valoración**

La teoría de la valoración o *appraisal theory*, surge del interés de un grupo de investigadores por desarrollar un marco teórico para el estudio de las actitudes o la evaluación en el discurso que les permitiera abordar de un modo más adecuado sus investigaciones. Siguiendo la exposición de Martin (2003, 2014), lo que interesaba a los investigadores era el amplio rango de recursos interpersonales, especialmente, las funciones sociales de estos recursos, es decir, su capacidad de construir comunidad, más allá de ser expresiones de sentimientos. Entonces, el objetivo era desarrollar técnicas de análisis que pudiesen ser aplicadas sistemáticamente a textos completos, pertenecientes a cualquier registro, esto dentro del marco general de la lingüística sistémica funcional (SFL). El

principal problema para los autores se encontraba en la evaluación directa y la evaluación implícita; evidentemente, la primera es mucho más simple de reconocer y, por lo tanto, catalogar esas actitudes como positivas o negativas. Martin entrega los siguientes ejemplos de evaluación explícita en (1) y (2) –positiva y negativa, respectivamente-, y uno de evaluación implícita en (3) (2003: 172)<sup>50</sup>:

1. *Afortunadamente, soltó la pelota cuando fue atajado.*
2. *Desafortunadamente, soltó la pelota cuando fue atajado.*
3. *Soltó la pelota cuando fue atajado*<sup>51</sup>.

Esta teoría propone tres dominios de los recursos evaluativos que interactúan entre sí (Martin 2003: 174; Martin y White 2005: 35; González 2010: 11-12):

1. **Actitudes** (*attitudes*): están relacionadas con nuestros sentimientos, incluyendo reacciones emocionales, juicios acerca de ciertos comportamientos y una evaluación en términos de valoración de las cosas. “Es el concepto que permite el acceso a la subjetividad del hablante a través del posicionamiento del mismo frente a un tema, circunstancia o personaje” (González 2010: 13).
2. **Compromiso** (*engagement*): se refiere a la atribución de una evaluación o de una actitud a alguna fuente en particular; esto es, al despliegue de las opiniones de los emisores en un discurso determinado, sus posturas frente a sus contribuciones y las ajenas. A grandes rasgos, abarca cómo se relacionan recursos como la proyección, la modalidad, polaridad, concesión, adverbios que denotan puntos de vista y posicionan una opinión en relación a otra, a través de la citación o el reporte, el reconocimiento de una posibilidad, la negación, la afirmación, etc.
3. **Gradación** (*graduation*): mediante la gradación se acentúa o disminuye la intensidad de las intervenciones, es decir, se refiere al ajuste del grado de una evaluación. Se distingue la fuerza y el foco.

<sup>50</sup> La traducción es nuestra, el énfasis pertenece al autor.

<sup>51</sup> El autor argumenta que, si bien se puede afirmar que no hay evaluación en (3), la interpretación depende del contexto, por ejemplo, si alguien hace este comentario mientras observa un partido de fútbol, será, de todas maneras, evaluativo, y su interpretación descansará en las señales paralingüísticas que lo acompañen, las que pueden ser de “sentimiento” (*affect*) positivo o negativo, según la postura que sostenga el hablante frente al equipo que se ve favorecido por lo acontecido. Esta característica de la evaluación resulta problemática para quienes realizan análisis cualitativos, dado que las categorías son abiertas.

A su vez, las actitudes se dividen en tres categorías (Martin y White 2005: 35-36):

1. **Sentimiento o afecto** (*affect*): expresa las emociones, pensamientos, sentimientos, etc. La forma canónica sería: *me siento (muy) 'x'...*, por ejemplo: *x= feliz/triste*. Consiste en la subjetividad desde la perspectiva emocional del hablante. Se distinguen emociones negativas y positivas.
2. **Juicio** (*judgement*): expresa actitudes sobre el carácter, diseñadas para sancionar o proscribir algún comportamiento. La forma gramatical canónica sería: *fue 'x' de parte de/para él/ella hacer eso*, por ejemplo: *x= amable/cruel*.
3. **Apreciación** (*appreciation*): expresa actitudes sobre textos, presentaciones y fenómenos naturales. Un marco posible sería: *lo considero 'x'*, por ejemplo: *x= innovador/sin imaginación*.

Martin (2000a, cit. por Martin 2003) sugiere que cada tipo de actitud implica un sentimiento negativo o positivo, y que el juicio y la apreciación podrían interpretarse como formas institucionalizadas del sentimiento o afecto (*affect*). Por ejemplo, el juicio puede verse como el sentimiento recontextualizado para controlar el comportamiento de las personas, es decir, lo que deberían hacer y lo que no, por lo que se identifica un vínculo con la ética y la moral; la apreciación, como una recontextualización del sentimiento para manejar el gusto, es decir, cuánto valen las cosas, se aprecia un vínculo con la estética y la valorización.

#### 2.5.1. Tipos de sentimientos

El modo de interpretar los sentimientos como un sistema de significados, es decir, un sistema semántico, es lo que Martin y White (2005: 42) entienden por actitud. Como ya hemos mencionado, la actitud es dividida en tres regiones semánticas: emoción (afecto), ética (juicio) y estética (apreciación). Atendiendo a los objetivos de esta investigación, es la dimensión del afecto o la emoción la que nos interesa focalizar.

Al ser la actitud un sistema semántico, los autores afirman que es de esperar la existencia de un rango de estructuras gramaticales, en el cual las realizaciones de la actitud en el discurso se diversifican. Siguiendo a Halliday (1994, cit. por Martin y White 2005),

dichas realizaciones abarcan la modificación de los participantes y procesos; procesos mentales, emocionales y conductuales; y complementos modales.

Tipo de afecto			
Afecto como ‘cualidad’	Descripción de los participantes	<i>Un capitán <u>triste</u></i>	Epíteto
	Atribución a los participantes	<i>El capitán estaba <u>triste</u></i>	Atributo
	Tipo de proceso	<i>El capitán se fue <u>tristemente</u></i>	Circunstancia
Afecto como ‘proceso’	Afecto mental	<i>Su partida lo <u>molestó</u></i>	Proceso (efectivo)
		<i>Él los <u>extrañó</u></i>	Proceso (intermedio)
	Afecto conductual	<i>El capitán <u>lloró</u></i>	Proceso
Afecto como ‘comentario’	Desiderativo	<i><u>Tristemente</u>, tuvo que irse</i>	Complemento modal

Cuadro 3: Tipos de afecto (Martín y White 2005)

Los autores añaden que, además de esto, encontramos las metáforas gramaticales, incluyendo realizaciones nominalizadas de cualidades (*felicidad, tristeza, pena*) y procesos (*duelo, sollozar*). Para clasificar las emociones, recurrieron al diseño de mapas como sistemas de oposiciones; estas propuestas, señalan, deben considerarse como hipótesis de la organización de significados relevantes. Para llevar a cabo la clasificación del afecto, se basaron en seis factores que resumiremos a continuación; dos conceptos relevantes son el de *emoter* y *trigger*, el primero alude al participante consciente que se encuentra experimentando una emoción, y el segundo es el “desencadenante”, esto es, el fenómeno que provoca la emoción. Los criterios son:

1. **Interpretación de los sentimientos como positivos o negativos:** no se consideran los valores que surgen de algún marco psicológico contrario al sentido común, como pensar que estar triste puede ser algo productivo en tanto es una señal de otra cosa. Ejemplos:

- a. *El capitán estaba feliz* Afecto positivo
- b. *El capitán estaba triste* Afecto negativo

2. **Interpretación de los sentimientos como puramente mentales:** se refiere a si los sentimientos se entienden como una especie de “ola de emoción” con elementos paralingüísticos o extralingüísticos, o bien, experimentados de manera más interna, es decir, como un tipo de estado emocional o un proceso mental en desarrollo. Gramaticalmente esta distinción se construye como la oposición entre procesos conductuales (*ella le sonrió*), mentales (*a ella le gusta él*), o relacionales (*ella se sintió feliz con él*). Ejemplos:

- a. *El capitán lloró* Conducta
- b. *Al capitán no le gustó irse* Proceso mental
- c. *El capitán se sintió triste* Estado mental

3. **Construcción de los sentimientos como respuesta a un desencadenante emocional específico o un estado de ánimo general:** gramaticalmente esta distinción se construye como la oposición entre procesos mentales (*a ella le gusta él*) y estados relacionales (*ella está feliz*). En los procesos mentales tanto el *emoter* o quien experimenta la emoción, como su desencadenante son participantes y, en consecuencia, se encuentran directamente implicados en el proceso; en los estados relacionales el *emoter* y la emoción son los participantes, dejando al desencadenante en una posición circunstancial de carácter opcional (*ella está feliz con él*). Ejemplos:

- a. *Al capitán no le gustó irse* Reacción a un otro
- b. *El capitán estaba triste* Estado de ánimo no dirigido

4. **El modo en que se gradúan los sentimientos:** si bien no esperan que los valores bajo, medio y alto sean discretos, sí se espera que la mayoría de las emociones se encuentren lexicalizadas de modo que se puedan ubicar a lo largo de una escala inclinada uniformemente. Ejemplos:

- a. *Al capitán no le gustó irse* Bajo
- b. *El capitán odió irse* Medio
- c. *El capitán detestó irse* Alto

5. **La relación de los sentimientos con respecto a un estímulo *irrealis***: se preguntan si los sentimientos involucran una intención, más que una reacción, con respecto a un estímulo *irrealis*, más que *realis*. Gramaticalmente esta distinción se construye como la oposición entre los procesos mentales desiderativos y emotivos (*me gustaría/me gusta*). Ejemplos:
- |    |   |                 |
|----|---|-----------------|
| a. | <i>Al capitán <u>no le gustó irse</u></i> | <i>Realis</i>   |
| b. | <i>El capitán <u>temía irse</u></i>       | <i>Irrealis</i> |
6. **Tres grandes conjuntos de significados**: estos tienen que ver con la felicidad/infelicidad, la seguridad/inseguridad y la satisfacción/insatisfacción; y cada uno con su respectivo opuesto. El primer grupo, de la felicidad, abarca las emociones –y estados de ánimo- que conciernen a *asuntos del corazón*, como tristeza, odio, felicidad y amor; el segundo grupo, de la seguridad, abarca emociones que conciernen al bienestar ecosocial, como la ansiedad, el miedo, la seguridad en sí mismo y la confianza, estereotípicamente esto se suele asociar a la maternidad; el tercer y último grupo, la satisfacción, cubre emociones télicas, es decir, que persiguen un objetivo, como aburrimiento o tedio, disgusto, curiosidad, esto se suele asociar, estereotípicamente, a la paternidad. Ejemplos:
- |    |   |                 |
|----|---|-----------------|
| a. | <i>El capitán se sintió <u>triste/feliz</u></i>       | In/felicidad    |
| b. | <i>El capitán se sintió <u>ansioso/seguro</u></i>     | In/seguridad    |
| c. | <i>El capitán se sintió <u>hastiado/encantado</u></i> | In/satisfacción |

A continuación, presentamos el cuadro que incluye los tipos de afecto, con ejemplos para los dos polos, negativo y positivo (Martin y White 2005: 51):

**Cuadro 4: Tipos de afecto y ejemplos para los polos positivo y negativo**

<b>Afecto</b>	<b>Positivo</b>	<b>Negativo</b>
<b>Inclinación</b>	<i>Extrañar, desear, anhelar</i> (el desencadenante es el deseo)	<i>Cauteloso, temeroso, aterrado</i> (el desencadenante es el miedo)
<b>Felicidad</b>	<i>Animado, alegre, feliz; gustar, amar, adorar</i>	<i>Tristeza, melancolía, desánimo; destrozado, con el corazón roto; afligido, triste, infeliz, desconsolado, abatido, bajoneado, deprimido; sollozante, lloroso, con ojos húmedos, etc.</i>
<b>Seguridad</b>	<i>Estable, seguro, asegurado; cómodo, seguro, confiado</i>	<i>Inseguro, ansioso, asustado; sobresaltado, sorprendido, estupefacto</i>
<b>Satisfacción</b>	<i>Interesado, absorto; contento, satisfecho, encantado, impresionado, emocionado</i>	<i>Indiferente, desinteresado, hastiado; malhumorado, enojado, furioso; aburrido, hartado, disgustado</i>

Sin duda, resulta complejo referirnos a la positividad o negatividad de un enunciado, sin embargo, en esta investigación –suscribiendo a la línea de Martin y White– no profundizamos en la ambigüedad o, mejor dicho, complejidad de esta polaridad, siguiendo el sentido común. Nos proponemos, entonces, hacer uso de esta categorización como una guía para la interpretación de nuestros datos, recordando, también, que existen trabajos desde la psicología que apoyan esta división entre lo que resulta positivo o negativo en el campo de las emociones, sobre todo desde la idea de la adaptación e integración de las personas a la sociedad, donde es posible catalogarlas de negativas o positivas según cómo influyan en las relaciones que los individuos establezcan con otros (Capella y Mendoza 2011).

## **2.6. Agresión Sexual Infantil**

En Chile, el SENAME propone la siguiente definición del abuso sexual infantil:

Cuando un adulto utiliza la seducción, el chantaje, las amenazas y/o la manipulación psicológica para involucrar a un niño en actividades sexuales o erotizadas de cualquier índole, lo cual implica involucrarlo en una actividad que no corresponde a su nivel de desarrollo emocional, cognitivo ni social.

(SENAME 2004: 10)

Antivilo y Castillo (2004: 145), siguiendo a Echeburúa y de Corral (2006), apuntan que no existe paralelismo entre las definiciones legales<sup>52</sup> y la terminología psicosocial habitual, ya que las definiciones psicosociales del abuso sexual, en general, no distinguen entre violación, estupro y abuso –como sí lo hace la ley. En el abuso sexual se mezclan múltiples variables contextuales y relacionales, por lo que la experiencia abusiva constituye un evento particular en cada caso; por esta razón, se opta por la referencia a la agresión sexual infantil como “un concepto que abarca todas las formas de transgresión a la indemnidad sexual.” (Núñez 2010: 10), es decir, el concepto psicosocial de abuso sexual, aquí utilizado, incluye a todos los menores que han sido víctimas de estos delitos. Pese a que no existe consenso en la definición de la agresión sexual infantil, en términos generales, se han determinado algunos elementos comunes a los esfuerzos por establecer una conceptualización: el carácter relacional (agresor/agredido), la asimetría de la relación, la naturaleza sexualmente abusiva e inapropiada para la edad y el desarrollo psicosexual del niño/a, la búsqueda de gratificación sexual del agresor, el contacto sexual no deseado, y la incapacidad del niño/a de entregar un consentimiento informado o válido (CAVAS Metropolitano 2004).

Otro de los acuerdos en la definición del abuso sexual, es su división en abuso sexual extrafamiliar y abuso sexual intrafamiliar<sup>53</sup>. El abuso extrafamiliar se entiende como un abuso en que el agresor no pertenece al medio familiar del niño; se divide en dos clases: agresor conocido y agresor desconocido. La primera clase –agresor conocido- representa sólo el 11%, siendo más frecuente el contacto previo con la víctima (Núñez 2010: 12); Escaff (2002 cit. por Antivilo y Castillo 2004: 141) afirma que es una experiencia muy

---

<sup>52</sup> El abuso sexual en Chile constituye un delito, detallado en el Código Penal. De acuerdo con la Nueva Ley de Delitos Sexuales, dictada en 1999, se distinguen las siguientes formas de abuso: violación, estupro, incesto, abuso sexual. Para mayor detalle, ver Antivilo y Castillo (2004: 142-145).

<sup>53</sup> El tipo de abuso sufrido por los niños cuyos relatos componen la muestra, es tanto extrafamiliar como intrafamiliar. Además, no se distingue en tipos de abuso como en el Código Penal Chileno, siguiendo, entonces, la concepción psicosocial de abuso sexual.



violenta que afecta mayoritariamente a adolescentes y adultos. Por otra parte, cuando el agresor es un conocido utiliza el cariño, la persuasión, la mentira o la presión psicológica para acercarse a los niños (Barudy 1998); “el acercamiento tiende a ser sucesivo, inserto en una relación de afecto y dependencia, generando una crucial confusión relacional para el niño, dificultando, así, la identificación de la agresión y su develación por parte del menor” (Núñez 2010: 12). En el abuso sexual intrafamiliar el agresor forma parte del núcleo familiar de la víctima o ha estado a cargo de su cuidado por un largo tiempo; este tipo de abuso puede ser prolongado en el tiempo, dadas las características de su desarrollo, donde se da un traspaso de límites sucesivo y cada vez más grave, además de un develamiento tardío de la agresión. En cuanto a las cifras, los estudios nacionales e internacionales coinciden en señalar que aproximadamente en el 80% de los casos el agresor forma parte del contexto relacional inmediato del niño o es parte de su familia (Barudy 1998; CAVAS 2004; Echeburúa y Guerricaechevarría 2005; Vásquez 2003; cit. por Huerta 2013: 4). Este tipo de abuso provocaría un daño psicológico mayor a la víctima, pues el niño que toma conciencia de lo que está sucediendo se ve ante una paradoja: “quienes debiesen proteger y entregar bienestar, causan daño; produciéndose la transgresión de las normas sociales y biológicas de base” (Antivilo y Castillo 2004: 156).

#### 2.6.1. Consecuencias o efectos de la agresión sexual infantil

En primer lugar, es preciso hacer hincapié en el hecho de que no todos los individuos responden del mismo modo al mismo evento, influyendo, en la respuesta al abuso sexual, variables personales, relacionales, familiares y contextuales (Núñez 2010: 15). No obstante, se ha logrado establecer que, en general, los niños y adolescentes víctimas de agresión sexual presentan un mayor riesgo de desarrollar dificultades a nivel interpersonal y psicológico que aquellos que no han sido víctimas; la gravedad del impacto del abuso, además de lo heterogéneas que resultan ser la sintomatología y las patologías consecuentes, cuentan con el sustento de la bibliografía especializada (Cantón y Cortés 2000, cit. por Núñez 2010: 15).

Los factores que influyen en la respuesta de la víctima –identificados en diversas investigaciones- se pueden ordenar según su relación con tres elementos: (1) la experiencia abusiva misma, por ejemplo, el tipo de agresión, el vínculo con el agresor, violencia,

frecuencia y duración; (2) variables previas a la agresión (de la víctima y su familia), como el sexo, la edad, características de la personalidad, otras situaciones vitales estresantes y funcionamiento psicológico previo, factores familiares previos; (3) aspectos posteriores a la vivencia sexualmente abusiva, como la credibilidad de la familia, especialmente por parte de la figura materna, apoyo y reacción familiar general, protección, cambios en el contexto socio-familiar, victimización secundaria (respuesta inadecuada o negativa de las instituciones y agentes sociales) y, por último, apoyo social (Núñez 2010: 15-17)<sup>54</sup>.

Con el fin de sistematizar los efectos de las agresiones sexuales, se han desarrollado modelos con una aproximación sintomática y modelos de tipo comprensivo-explicativo; sin embargo, una detección del abuso basada únicamente en el criterio sintomatológico conlleva una subvaloración de la prevalencia del fenómeno, ya que la agresión sexual no implica de modo inequívoco un TEPT (Trastorno de Estrés Post Traumático) o la sintomatología específica que se ha intentado formalizar (Núñez 2010: 39); de hecho algunos estudios han concluido que entre un 30% y un 40% de niños no presentarían síntomas como consecuencia de la victimización (Huerta 2013: 7-8). En consecuencia, Núñez concluye que, al menos en principio, no es posible conceptualizar un “Síndrome de Abuso Sexual”, debido a las variables particulares de cada caso. Por su parte, Huerta también se inclina por catalogar de inespecíficas las alteraciones posteriores a la agresión; apunta que estas:

[...] pueden surgir como consecuencia de una multitud de sucesos traumáticos o estresantes como pueden ser la separación de los padres, una excesiva exigencia en la escuela, etc. Ya sólo con esto desaparece el fundamento lógico de la interpretación de las anomalías del comportamiento como indicadores de un abuso sexual.

(Huerta 2013: 7)

A su vez, Antivilo y Castillo (2004: 166) refuerzan esta idea de imposibilidad de enumerar exhaustivamente los efectos psicológicos del abuso sexual, pero sí consideran factible agrupar aquellas que son citadas con mayor frecuencia en la bibliografía; dentro de

---

<sup>54</sup> A mayor cercanía, menor edad y mayor vulnerabilidad antes de la agresión, más graves son sus efectos; en el caso de la cercanía el daño es peor si es la figura paterna quien abusa.

la corriente que acepta definir conjuntos de síntomas, es posible encontrar distinciones en función de la etapa evolutiva de los niños<sup>55</sup>.

El modelo comprensivo-explicativo de Finkelhor y Browne de 1985, al que alude Núñez (2010: 21-22), representa una postura alternativa a los modelos sintomatológicos; este plantea que la agresión sexual infantil puede ser analizada en torno a cuatro dinámicas traumatizantes que vuelven al abuso un tipo de trauma particular, “alterando la orientación cognitiva y emocional del niño al mundo, distorsionando su autoconcepto, visión de mundo y capacidades afectivas”. Estas dinámicas son las siguientes (Núñez 2010: 22): (1) sexualización traumática, corresponde a la configuración de una sexualidad disfuncional y evolutivamente inapropiada; (2) traición, que aparece cuando el niño se da cuenta de que ha sido dañado por alguien en quien confiaba y de quien dependía; (3) pérdida de poder, indefensión, esto se debe a que la voluntad y deseos del niño se ven reiteradamente contravenidos, lo que afecta su capacidad para enfrentarse activamente al medio; (4) estigmatización, es decir, sentimientos de culpa, vergüenza y aislamiento, asociados con connotaciones negativas transmitidas por el agresor durante la interacción abusiva; con ello se instala una sensación de ser distinto a los pares.

Este tipo de modelo, añade Núñez, permite extender la comprensión de las secuelas de la agresión sexual más allá de los síntomas, pues involucra parte integral de la identidad del niño. Para intentar comprender el daño psicológico asociado al abuso se debe ir más allá de la observación conductual, esto significa –recapitulando- incorporar en la evaluación otros factores, que permiten visualizar el impacto de una manera más completa (2010: 22).

#### 2.6.2. La agresión sexual infantil y las pruebas proyectivas

El Test de Apercepción Infantil CAT-A, utilizado en este estudio es un test proyectivo; Weinstein define a las pruebas proyectivas como estímulos con baja estructuración y ambiguos, que permiten el mecanismo de la proyección, lo cual se refiere a “colocar en un telón de fondo aspectos personales, muchos de ellos no conscientes” (2004, cit. por Antivilo y Castillo 2004: 182). Toda respuesta proyectiva implica una evidencia de conducta, siendo igualmente importante el contenido y la forma de lo dicho. Para

---

<sup>55</sup> Se han identificado conjuntos de síntomas más frecuentes por etapas evolutivas: preescolares, de 0 a 6 años; y escolares, de 7 a 12 años, pues se reconoce que algunos son transversales a todas las edades y otros específicos para cada etapa; para más detalle, ver SENAME (2004).

Weinstein, una prueba de este tipo conlleva un proceso de creación proyectiva, esto es, “un conjunto de reacciones perceptivo visuales, perceptivo motrices o de tipo temáticas, ante un estímulo ambiguo y una consigna ambivalente” (2004, cit. por Antivilo y Castillo 2004: 182).

En la interpretación de una prueba proyectiva, se consideran dos tipos de contenidos: manifiestos y latentes; los primeros son aquellos que tienen relación con los elementos presentes en el estímulo, de carácter concreto; los segundos, se refieren a las temáticas inconscientes gatilladas. Sobre las limitaciones de estos instrumentos, la principal crítica es su falta de objetividad en la interpretación; en el caso del CAT-A, se han realizado estudios para comprobar su validez, a pesar de que sus autores lo defendieron afirmando que no necesitan validación como los test psicométricos, pues “(...) en técnicas proyectivas comparamos la conducta manifiesta con las tendencias inconscientes del mismo sujeto” (Bellak 1961, cit. por Antivilo y Castillo 2004: 187). En los estudios normativos en técnicas proyectivas, se busca establecer cuáles son las respuestas usuales o clisés de los sujetos participantes de cierta edad y, así, poder evaluar si hay evidencia de diferencias en variables como sexo, nivel socioeconómico, etc.; esto a la vez que se persigue aislar las respuestas más alejadas o desviadas del clisé, para luego relacionarlas con la variable estudiada (Baringoltz et al. 1979, cit. por Antivilo y Castillo 2004). Resulta complejo, en el CAT-A y en otros test de láminas, categorizar y codificar los aspectos dinámicos, lo cual puede derivar en contradicciones entre los resultados de distintos estudios.

En cuanto a la relación entre el Test de Apercepción Infantil CAT-A y la agresión o abuso sexual, Biedermann, Carranza y Tapia (1997, cit. por Antivilo y Castillo 2004: 192-193), al estudiar exploratoriamente las características psicológicas en un grupo de niños abusados y no abusados, concluyeron que los niños que habían sido víctimas de abuso sexual mostraban conductas regresivas y mucha ansiedad, además, percibían frecuentemente situaciones agresivas, que expresaban sentimientos de vulnerabilidad, indefensión, impotencia y la imposibilidad de defenderse o reparar, a su vez, se encontró un predominio de relaciones agresivas y/o violentas con las figuras parentales y amenazantes con otras figuras, en cuanto a las temáticas, aparecen recurrentemente la muerte y la percepción de contenidos sexuales simbólicos en situaciones agresivas. Huerta (2013) observó diferencias significativas entre el desempeño narrativo de niños abusados

sexualmente y niños sin sospecha de abuso en la mayoría de las láminas; ahora bien, sus resultados son diferentes a los obtenidos por Núñez (2010) en lo que concierne al reconocimiento de emociones, los sentimientos predominantemente negativos, contenidos agresivos, entre otros, puesto que lo más observado es la exclusión de estados emocionales o sentimientos asociados a alguno de los personajes en el transcurso de la historia, lo mismo con los sentimientos negativos y las demás categorías mencionadas, por lo que la presencia de estos elementos en su grupo de control es significativamente superior a la del grupo de estudio; por el contrario, Núñez encontró diferencias significativas que evidenciaron una mayor cantidad de sentimientos negativos y otras categorías afines en el grupo de estudio, versus los otros dos grupos.

Los hallazgos de Huerta (2013) son consistentes con la bibliografía que señala que los victimizados suelen rendir pobremente en instancias donde es requerido adoptar papeles afectivos y cognitivos, sensibilidad social y habilidad para discriminar las emociones, en relación a niños no víctimas (Antivilo y Castillo 2004); Antivilo y Castillo tampoco encontraron diferencias significativas en las variables mencionadas, sin embargo, es preciso destacar que tanto su grupo experimental como el de control se componen de menores institucionalizados, lo que podría explicar la falta de diferencias significativas en los sentimientos negativos, por ejemplo. Estas consideraciones otorgan relevancia a este estudio, en el sentido de que la corroboración o refutación de la hipótesis aportará evidencia útil para esta línea investigativa.

Dichas contradicciones, así como la identificación de otras limitaciones, los han llevado a enfatizar la insuficiencia de este test proyectivo como herramienta de diagnóstico de agresión sexual. Antivilo y Castillo concluyen que el CAT-A “no debiera ser utilizado como evidencia irrefutable de que una agresión sexual ha ocurrido” (2004: 119), puesto que se restringe a entregar indicios acerca del funcionamiento psíquico del menor al momento de ser examinado. Núñez (2010) destaca la dificultad de interpretación del test al no existir pautas específicas para detectar una agresión sexual y sopesar el daño psíquico asociado a ella. A pesar de haber encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, sólo algunas de ellas se pueden explicar a partir del fenómeno de la agresión sexual, mientras que otras están asociadas a la expresión de una psicopatología asociada, comunes a otros cuadros clínicos (por ejemplo: depresión). En el marco de la presente

investigación, resulta suficiente el hecho de que el test arroje indicios del funcionamiento psíquico del niño, ya que el objetivo es indagar en dicho funcionamiento, y no abogar por darle un estatus de evidencia de la agresión.

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque metodológico y nivel

El estudio aquí propuesto es a nivel descriptivo, puesto que nuestro objetivo general es, precisamente, generar una descripción cuantitativa y cualitativa de los modos en que el paisaje de la conciencia es construido en los relatos producidos por los niños del grupo de estudio, por un lado y, por otro lado, los niños del grupo de control. Por lo tanto, el enfoque utilizado es mixto, y el énfasis se encontrará en la indagación cualitativa. Además, debido a que contrastaremos las proyecciones narrativas del grupo de estudio con las del grupo de control, esta investigación es, también, un estudio comparativo.

#### 3.2. Población y muestra

La muestra proviene del proyecto VID “Estudio de validez del uso diagnóstico de pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresión sexual”<sup>56</sup>. La muestra se compone de un total de 110 casos de niños cuyas edades se encuentran en un intervalo de 5 a 14 años de edad<sup>57</sup>, que fueron divididos en tres grupos: de estudio, con 27 niños víctimas de agresión sexual, de entre 5 y 13 años de edad; un grupo clínico sin sospecha de abuso, con 39 niños “con diagnósticos en la línea depresiva, ansiosa o conductual.” (Núñez 2010: 89), de entre 6 y 14 años de edad; y un grupo de control sin sospecha de abuso ni presencia de cuadros clínicos, con 44 niños de entre 6 y 12 años de edad. Para el desarrollo de esta investigación, se decidió tomar casos del grupo de estudio y del grupo de control sin sospecha de abuso ni presencia de cuadros clínicos; excluimos el grupo clínico atendiendo a los objetivos de este estudio, mas considerando siempre como proyección investigativa, añadir el análisis de las narraciones producidas por ellos en el contexto del test proyectivo que se aplicó. Por consiguiente, para lograr cierta coherencia al interior de la muestra en cuanto a las edades y los sexos de los niños, se externalizó la elección de 40 sujetos, separados en dos grupos de 20 niños cada uno, cuyas edades van de los 5 a los 12 años de edad. En consecuencia la distribución de la muestra es la siguiente:

---

<sup>56</sup> Desarrollado por las académicas de la FACSIO de la Universidad de Chile, Carolina Navarro, Ruth Weinstein e Iris Gallardo.

<sup>57</sup> No contamos con el detalle de las edades en cuanto a los meses.

**Tabla 1: Distribución de la muestra por sexo y edad**

Edad	Grupo de estudio		Grupo de control		Total
	Sexo		Sexo		
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	
5	0	1	0	0	1
6	4	2	0	2	8
7	0	2	2	2	6
8	1	3	3	3	10
9	0	1	0	0	1
10	0	3	0	3	6
11	0	2	2	3	7
12	1	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>40</b>

Por lo tanto, analizamos los protocolos del Test de Apercepción Infantil CAT-A de 20 niños que han sido víctimas de agresión sexual y los de 20 niños sin sospecha de abuso, es decir, un total de 40 casos. Nuestro grupo de estudio se compone de niños y niñas que han sufrido agresión sexual, y que han ingresado al Centro de Atención de Víctimas de Atentados Sexuales CAVAS Metropolitano, del Instituto de Criminología de la Policía de Investigaciones de Chile, a partir del año 2002 (Huerta 2013; Núñez 2010). De acuerdo a los datos del SENAME (2007, cit. por Núñez 2010: 14), las edades de los niños que han sido vulnerados gravemente en su derecho a la indemnidad sexual se concentran entre los 6 y 13 años, lo que representa un 62,3% de los casos a nivel nacional. En cuanto al sexo, los casos de las niñas agredidas tienden a aumentar con la edad, mientras que los de los niños suelen disminuir a medida que crecen. Estos datos justifican el rango etario escogido para esta investigación. En cuanto a la distribución del sexo en la muestra, la mayoría son niñas, con un 67,5%, versus un 32,5% de niños. Esta proporción es un reflejo, en cierto modo, de la prevalencia de las agresiones sexuales infantiles en Chile según el género de las víctimas, ya que los datos apuntan a que las niñas serían agredidas con una frecuencia mucho mayor que los niños; sin embargo, es preciso considerar que –de acuerdo con la bibliografía especializada consultada- los niños tienden a develar menos la situación de abuso, “debido a los mandatos de género masculino socialmente imperantes, contrarios a la posición de víctima, fragilidad y vulneración, y por el tabú de la homosexualidad asociado a la



naturaleza sexual de las agresiones” (Cantón y Cortés 2004; SENAME 2007, cit. por Núñez 2010: 14).

Entonces, en resumen, tanto la moda como la media de edad corresponden a los 8 años, en ambos grupos, con una mayoría de niñas por sobre niños. La siguiente tabla muestra esta síntesis, donde 1 corresponde al grupo de estudio y 2 al grupo de control:

	<b>Grupo</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>
	N	20	20
1	Media	8,00	1,70
	Mediana	8,00	2,00
	N	20	20
2	Media	8,65	1,65
	Mediana	8,00	2,00
	N	40	40
<b>Total</b>	<b>Media</b>	<b>8,33</b>	<b>1,67</b>
	<b>Mediana</b>	<b>8,00</b>	<b>2,00</b>

**Tabla 2: Resumen de datos por grupo, edad y sexo**

El nivel socioeconómico de los niños de ambos grupos corresponde al estrato medio-bajo (Núñez 2010).

### 3.2.1 Obtención de la muestra

En cuanto al grupo de estudio, la muestra fue obtenida a partir de las fichas clínicas del CAVAS Metropolitano, y los criterios de inclusión considerados fueron (Huerta 2013; Núñez 2010):

- 1) Niños y niñas en una fase inicial de calificación o profundización diagnóstica, menor a dos meses de intervención al momento de aplicación del instrumento.
- 2) Que los antecedentes contemplen al menos una de las siguientes condiciones: a) que exista sentencia judicial; b) que hayan existido testigos; c) que exista evidencia médico legal; d) que el profesional a cargo del caso confirme la condición de víctima de agresión sexual.
- 3) Niños y niñas que no presenten una alteración del desarrollo suficientemente importante como para interferir en los logros evolutivos esperados para su etapa del

desarrollo, por ejemplo, déficit intelectual o dificultades severas en la expresión verbal.

El grupo de control se compone de niños que no presentan antecedentes de patología psiquiátrica, déficit intelectual y/o dificultades severas en la expresión verbal (Huerta 2013). Además, para descartar la sospecha de abuso sexual, se entrevistó a los profesores y a los padres se les aplicó un cuestionario sencillo. Se excluyó de este grupo a los niños que evidenciaron vivencias recientes de procesos de duelo, separación de los padres y maltrato infantil de cualquier tipo (Huerta 2013; Núñez 2010).

### **3.3. Instrumento**

El instrumento utilizado para elicitación de los relatos a analizar es el Test de Apercepción Infantil CAT-A (Bellak y Bellak 2004), el cual constituye un método proyectivo que “busca explorar la personalidad en su dimensión individual y comprender la relación de un niño particular con sus figuras significativas” (Núñez 2010: 90). La hipótesis proyectiva consiste en asumir que al presentar un estímulo ambiguo o láminas con un final abierto, la respuesta del individuo va a depender de su personalidad o experiencia previa, por lo que es considerado un método para conocer la subjetividad (Babiker y Herbert 1996, cit. por Núñez 2010: 47). Las pruebas proyectivas tienen dos etapas: la primera es de proyección y la segunda es de interpretación, en la cual se identifican contenidos manifiestos (imagen) y contenidos latentes, los que consisten en diversas temáticas que se pretende evaluar en el niño (conflictos psicológicos). De acuerdo con Weinstein (2002, cit. por Núñez 2010), en el caso del CAT-A estas temáticas son: relación con los padres, relación con los hermanos, relaciones sexuales, agresión, y aprendizaje de la limpieza.

CAT-A fue diseñado con el fin de que la narración sea elicitada a modo de juego, pues es considerada, por sus contenidos, una técnica poco amenazante, cercana, poco sugestiva y directiva (Núñez 2010). Sin embargo, es un instrumento de difícil interpretación debido a la falta de pautas específicas, esto es, la objetivación de su interpretación se presenta como un posible obstáculo en su empleo; según Núñez, una posible solución para ello es realizar evaluaciones multidimensionales.

En síntesis, entendemos que la actividad proyectiva es lo que un individuo logra proyectar de su mundo interno a partir de un estímulo determinado y, dado que nos

proponemos estudiar cómo el narrador representa el mundo interior de los personajes de un relato (paisaje de la conciencia), las narraciones elaboradas a partir de la aplicación del CAT-A resultan de gran interés para nuestra investigación. Con respecto al porqué de la utilización del CAT-A, Núñez afirma lo siguiente:

Este test permite acceder a la percepción del ambiente que presenta un niño, así como de las figuras que lo rodean. Se espera que aparezcan conflictos psíquicos significativos del niño, y la naturaleza de las ansiedades movilizadas. En ello es posible conocer los principales mecanismos de defensa utilizados y su eficacia. Todos estos elementos permiten explorar dimensiones psicológicas que pudiesen estar afectadas en el caso de vivenciar una agresión sexual.

(Núñez 2010: 50)

El test se compone de diez láminas, todas ellas con figuras de animales en situaciones diversas, las cuales se presentan al menor examinado en un orden determinado por los autores de la prueba, Bellak y Bellak (Antivilo y Castillo 2004)<sup>58</sup>. Se escogieron animales en lugar de humanos, porque se considera que estos facilitan la identificación de los niños con ellos –por esto el CAT-H no es utilizado en la evaluación de niños menores de 12 años. Los animales se encuentran más distantes del mundo real que las personas, por lo que conlleva una mayor libertad para expresar sus sentimientos, lo que se ve favorecido, además, por la ambigüedad que presentan las ilustraciones en lo que respecta a género y edad de los personajes (Bellak y Bellak 2000, cit. por Antivilo y Castillo 2004).

En la aplicación del CAT-A se busca que el niño narre una historia a partir de cada lámina, a modo de juego, con lo cual se crea una escena sustentada en el contenido manifiesto y latente. Como hemos apuntado arriba, los contenidos manifiestos se refieren a las imágenes que han sido dibujadas en la lámina de manera objetiva, mientras que el contenido latente hace alusión al conflicto psicológico a explorar a partir de la imagen (Núñez 2010: 52). Los autores del test identificaron respuestas típicas para cada lámina, que pueden corresponder tanto a los contenidos manifiestos, como a los latentes (Weinstein 2002, cit. por Núñez 2010: 52)<sup>59</sup>. Ahora bien, Núñez advierte que se deben adecuar evolutivamente los temas esperados para cada lámina, pues existen variaciones en las

---

<sup>58</sup> El test se encuentra en (7.1).

<sup>59</sup> Se pueden encontrar en (7.1).

respuestas según la edad del niño examinado. A su vez, al momento de interpretar los datos, se debe tener en cuenta el carácter agresivo o no agresivo del contenido manifiesto de la lámina; por ejemplo, la lámina 7, por un lado, representa manifiestamente una escena en que un tigre con garras y dientes visibles, salta hacia un mono que también está saltando, por otro lado, su contenido latente representa los temores ante la agresión y la manera en que se enfrentan esos temores (Núñez 2010: 55), por lo que la recurrencia de temáticas agresivas en las historias creadas a partir de esta lámina no debiera extrañar al investigador.

### **3.4 Recolección del corpus**

Hemos escogido trabajar con este corpus, pues, siguiendo a Bocaz (1987), sabemos que al ser el CAT-A un estímulo visual, es decir, un sistema semiótico no lingüístico, la composición del relato se ve protegida del impacto que podría tener la presencia de texto y, de esta manera, la narración surge de representaciones mentales construidas mediante un procesamiento en línea de la información. Durante todo el tiempo que tomó la aplicación del instrumento, los sujetos tuvieron acceso a las imágenes; esto es positivo, puesto que el contacto visual continuo con la lámina permite “minimizar el empleo de los procesos retentivos de la memoria (...)” (Bocaz 1991: 52), facilitando la incorporación de elementos de la imagen que están en segundo plano.

Para obtener los protocolos, en primer lugar, se aseguró el consentimiento de los encargados de los niños y, una vez realizadas las entrevistas, se externalizó su transcripción. Tras presentar al niño en evaluación diez láminas –en un orden determinado–, en la aplicación del CAT-A el examinador debe pedirle que responda a la consigna: “Cuéntame una historia lo más completa posible con este dibujo”, sección denominada “relato espontáneo”; una vez que el niño ha terminado su relato, debe responder a la serie de preguntas: “¿Quién es cada uno?”, “¿Qué está haciendo cada uno?”, “¿Qué está sintiendo cada uno?”, “¿Qué pasó antes?”, y “¿Qué pasará después?”. Además, quien examina puede realizar las preguntas adicionales que estime necesarias para que el protocolo aporte la información buscada, es decir, para que sea válida su incorporación en el estudio para el cual ha sido aplicado.

Ahora bien, a pesar de solicitar la producción de un relato, en muchos casos sólo se dio una breve descripción de la lámina. Esto puede deberse a diferentes razones: por

ejemplo, en algunos casos los examinadores piden al niño que indique qué hay en la lámina, consigna que apunta a la elicitación de una descripción más que de una narración. También consideramos la posibilidad de que se debiera a que en varias láminas los personajes se encuentran estáticos, por ejemplo: en la número 1 (tres pollitos sentados a una mesa, y una sombra en segundo plano que parece ser una gallina); en la número 3 (un león sentado con una pipa y un ratón en un agujero de la pared); en la número 6 (tres osos durmiendo, dos en una cueva); mientras que en otras imágenes el dinamismo es evidente (p.e: lámina 7, donde hay un tigre saltando sobre un mono). Esta dimensión de análisis la hemos abordado al comparar la producción de narraciones por lámina, sin embargo, no encontramos grandes diferencias que nos permitan, finalmente, sostener un argumento como el anterior. La decisión tomada frente a la aparición no menor de descripciones, en concordancia con Bocaz (1996), es la de incluir los pasajes en que se expresa mentalidad aun si estos se insertan en dicho modo discursivo, con el propósito de explorar su valoración.

En cuanto a algunas percepciones contextuales se nota una cierta correlación –en términos, principalmente, intuitivos- entre el grado de compromiso adquirido por el sujeto con la prueba y la cantidad de narraciones producidas, entonces, un alto nivel de distracción con un consecuente bajo grado de compromiso parece vincularse con una baja producción narrativa y, también, poca exploración en la mentalidad de los personajes:

**4.- *¿No, nada?, oye ¿y qué pasó antes, antes de que estuvieran comiendo?***

*Están conversando.*

**[*¿De qué?*]**

*Mmm, no sé.*

**[*¿No te imaginas de qué podría ser?*]**

*No.*

[S5, niño de 6 años del grupo de estudio, P4]

Por el contrario, un niño que se muestra preocupado por cumplir con el compromiso adquirido con el examinador, produce más secuencias narrativas y más paisaje de la conciencia en relación a los otros. Por ejemplo, en el protocolo de S2 [niña de 11 años del grupo de estudio] encontramos 10 narraciones, con 73 expresiones correspondientes al paisaje de la conciencia, cifra sobre el promedio total (49,1) y el de su grupo (50,3); 34 expresiones son de clasificación dudosa, también sobre el promedio total (6,85) y el de su

grupo (8,05); en el paisaje de la acción las expresiones son escasas, pues sólo hay 1, bajo el promedio total (7,125) y el de su grupo (7,8); todos sus finales son positivos, sin embargo las expresiones negativas (47) superan a las positivas (16).

Las transcripciones de los protocolos fueron revisadas con un enfoque lingüístico, mediante el examen del material auditivo, ya que los transcriptores originales no forman parte de la disciplina. Al mismo tiempo, resulta relevante señalar que utilizamos el método “doble ciego”, pues al analizar los relatos ignoramos las características de los sujetos evaluados. La información acerca de los grupos a los cuales pertenecen los protocolos, así como las edades y el sexo de cada niño, fue recabada al momento de finalizar el análisis de las narraciones, de esta manera buscamos evitar la existencia de un sesgo.

### **3.5. Análisis del corpus**

En (3.1) definimos nuestro enfoque como mixto con énfasis en lo cualitativo, esto se debe a que nos hemos propuesto explorar formas no canónicas de estudiar el paisaje de la conciencia, es decir, adoptar el concepto con una mirada flexible. Para ello, es preciso atender con cuidado y profundidad a los niveles léxico, léxico-sintáctico y discursivo, pero por sobre todo a los contextos de producción de los textos. No obstante, debido a que este es un estudio comparativo entre dos grupos, donde hemos postulado como hipótesis una diferencia entre ellos en cuanto a la cantidad de ciertas expresiones de valencia negativa presentes en los textos examinados, el análisis cuantitativo aparece como necesario para la comprobación o refutación de nuestra hipótesis, por esta razón es que se ha llevado a cabo un estudio estadístico descriptivo con un análisis de medidas de tendencia central, medidas de la variabilidad y medidas que relacionan dos o más variables. A continuación, presentamos una descripción y justificación de nuestra metodología, especificando los procedimientos de análisis, tanto los cualitativos como los cuantitativos.

#### **3.5.1 Análisis cualitativo**

En primer lugar, tras el examen de las transcripciones de los protocolos, organizamos los datos –utilizando los mismos criterios ortográficos para todos ellos- en archivos de texto plano (formato .txt), por lo que obtuvimos un total de 40 documentos, cada uno de ellos con la transcripción de los protocolos por niño (Sn, n=1-40). Luego, iniciamos un archivo en el

programa computacional *Atlas.ti* (formato .hpr6), una plataforma de trabajo para el análisis cualitativo de datos, mediante la cual podemos etiquetar y separar los segmentos textuales, añadir comentarios, generar códigos, entre otras funciones.

Entonces, a partir del marco teórico, por un lado, y del examen directo de los datos, por otro lado, diseñamos los códigos que consideramos representativos de las categorías de estudio ya delimitadas, en función de nuestros objetivos. A través de la aplicación de dichos códigos, separamos los fragmentos que constituyen los focos de interés de esta investigación, a los cuales el programa permite acceder fácilmente en una siguiente etapa<sup>60</sup>. Evidentemente, entre los códigos creados podemos advertir como prioritarios aquellos que apuntan a la distinción de las narraciones de otros modos discursivos, específicamente del modo descriptivo; esta identificación se realizó mediante los siguientes criterios: la determinación del carácter libre o narrativo de las cláusulas; la presencia o ausencia de los rasgos que componen un relato, según Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972), de los cuales consideramos especialmente relevante la sección de complicación de la acción; y, por último, la representación de las características del modo narrativo de Smith (2003), reseñadas en nuestro marco teórico. Para cubrir todas las áreas de análisis, creamos lo que en el lenguaje del mencionado software se llama “familias de códigos”, es decir, grupos de etiquetas pertenecientes a la misma dimensión de estudio, por ejemplo: la familia “modos discursivos”, compuesta por los rótulos ‘narración’ y ‘descripción’; sólo se aplica un código por familia, con algunas excepciones que serán abordadas más adelante. A su vez, los documentos que contienen los protocolos se marcan –al finalizar el análisis- con el grupo al que pertenecen, lo cual es fundamental para comparar los resultados aplicando la variable de abuso.

Ahora bien, a pesar de que este punto no es constituyente de nuestros objetivos de investigación a nivel descriptivo, creemos que es necesario evaluar los datos no sólo globalmente, sino también explorar comparativamente el efecto que puede tener en los relatos la imagen contenida por cada lámina en particular. La mayoría de de ellas son neutras en su contenido manifiesto –sobre todo en relación a las expresiones faciales-, pero hay otras que no lo son, por ejemplo, en la lámina 7 (L7) se observa un tigre –en un

---

<sup>60</sup> En este software existen las llamadas “citas”, las que consisten en los fragmentos de texto seleccionados y etiquetados con los códigos generados por el investigador. Se puede acceder a ellas organizadas por niño, por código, por grupo y por familia de código, además del total.

escenario selvático- saltando, con sus colmillos y garras a la vista, en dirección a un mono que también está saltando, dicha postura corporal del tigre puede ser fácilmente asociada con una intención de ataque, por lo que es de esperar que esta imagen estimule la producción de relatos con un fuerte componente agresivo; este tipo de elementos deben ser tomados en cuenta al momento de interpretar los resultados, para evitar generalizar erróneamente el desempeño de los niños.

Respaldan esta decisión los hallazgos de Núñez (2010), quien encontró que no existen diferencias significativas en el análisis total de sus variables entre los tres grupos de su investigación: grupo de estudio, compuesto por niños que han sido agredidos sexualmente; grupo clínico, compuesto por niños que presentan algún trastorno clínico y que no han sido agredidos sexualmente; y un grupo de control, compuesto por niños sin sospecha de abuso; sin embargo, sí encontró diferencias significativas en algunas variables: sentimientos predominantemente negativo, desenlace desdichado y desenlace fantástico; de estas tres variables, nos interesa enfatizar lo que ocurre en la primera, la cual aparece con mayor frecuencia en el grupo compuesto por niños que han sido víctimas de agresión sexual; no obstante, al examinar en detalle los resultados de la autora, podemos observar que esa diferencia significativa entre los grupos no se da en todas las láminas, sino sólo en L1, L3, L7 y L8; a su vez, la variable de la autora ‘interacción predominantemente negativa’ –también relevante para nuestro estudio- presenta un porcentaje extremadamente alto en la lámina 7, en los tres grupos –debido a su contenido manifiesto, como ya hemos explicado. En síntesis, es necesario evaluar si existen o no patrones de respuesta por lámina en los conceptos que nos hemos propuesto examinar en este corpus; para lograr comparar por lámina, codificamos cada pasaje textual seleccionado con el número de la lámina a la que este pertenece.

Otra de las familias de códigos, crucial en el presente trabajo, es aquella que reúne las etiquetas que se refieren a los rasgos formales generales, gramaticalmente hablando. Al respecto, estimamos que centrarse únicamente en los verbos mentales resultaba insuficiente para evaluar la riqueza y complejidad del paisaje de la conciencia; por consiguiente, optamos por añadir a estos el estudio de las cláusulas subordinadas y las subordinadas finales (Jofré et al. 2011), en particular, el de su comportamiento en los contextos en que adquieren la función de dar forma a la experiencia interior de los personajes de una



narración –con las restricciones mencionadas en (2.5)-; junto a ellas, nos hemos propuesto explorar el uso de otras estructuras no canónicas, como oraciones condicionales y causales. En consecuencia, al sostener que no es suficiente restringir el estudio del paisaje de la conciencia al plano léxico y, por lo tanto, asumir que no basta con realizar un mero conteo de las palabras mentales (verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios) para establecer su existencia y manera de existir, entendemos que es preciso llevar el análisis al plano discursivo, adicionando otras estructuras lingüísticas y recursos pragmáticos, para de esta forma enfocarse en el modo en que el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia se entretajan, se interrelacionan, construyéndose el uno en relación con el otro y, con ello, configurando la narración.

Entonces, en lugar de reconocer límites rígidos entre lo que ocurre en el plano de la acción y los procesos que tienen lugar en la mente, conciencia o mundo interior de los participantes del mundo narrativo construido por el hablante, procuramos examinar en qué contextos dichos límites se difuminan e incluso desaparecen, complejizando el concepto. Partimos de la premisa de que algunas de las conductas y acciones que ejecutan los personajes se encuentran vinculadas con su mundo interior con distintos grados de explicitud, por lo que el vocabulario mental no es el único modo en que accedemos a esta dimensión del texto; ahora bien, esto no se aplica a todos los casos, por esta razón es que, creemos, es preciso estudiar este aspecto de la construcción del paisaje de la conciencia. Por lo mismo, esta aproximación al problema no quiere decir que no reconozcamos formas relativamente acotadas, con límites definidos, de describir el mundo mental, sino que tanto dichas estructuras como aquellas que hemos catalogado de *difusas*, se definen en función del contexto discursivo<sup>61</sup>. De esta manera, incluimos pasajes que con un criterio léxico no se verían involucrados en el análisis (al no utilizar un vocabulario mental), pero que es posible argumentar que pertenecen al plano interior de los personajes<sup>62</sup>. A fin de discutir apropiadamente estos casos, incluimos –en la familia de códigos “paisajes narrativos”- la etiqueta ‘clasificación dudosa’.

---

<sup>61</sup> Entre los parámetros de definición de palabras mentales, utilizamos el listado de 75 verbos de referencia mental presentado por Rivière y Sotillo “(...) de los cuales la mayoría son de creencia, algunos de deseo y un reducido grupo de actos de habla.” (1998: 174-175), los cuales incluimos en el Anexo 2. En cuanto al vocabulario emocional, consideramos algunos de los resultados de la investigación realizada por Martínez (2002).

<sup>62</sup> Este punto será discutido con mayor profundidad en la presentación y análisis de los resultados, así como en las conclusiones.

Adicional y paralelamente a la codificación del corpus, se tomaron en cuenta ciertas condiciones particulares de las entrevistas, tales como el cansancio de algunos niños en la prueba, el estar distraído, el modo de formular la consigna que busca elicitarse el relato espontáneo, la actitud del examinador y el grado de participación que tiene en la conversación que suele generarse al aplicar el test, entre otros factores extralingüísticos que podrían contribuir a entender mejor el desempeño de los niños en la tarea asignada. Esta información, al haber sido extraída del material auditivo y de las notas realizadas por los examinadores en el trabajo de campo, no es extremadamente rica en detalles, pero aun así aporta a la interpretación de ciertos casos en particular.

### 3.5.1.1 Procedimientos de análisis

La primera etapa de análisis de los textos presentes en los protocolos, corresponde a una pre-codificación del corpus realizada a partir del marco teórico y de nuestros datos, con el fin de establecer los rótulos a utilizar en la clasificación de los pasajes textuales relevantes para la investigación. Estas etiquetas tentativas fueron puestas a prueba en una revisión minuciosa del corpus, proceso en el que sufrieron modificaciones constantes hasta lograr establecer una lista de códigos definitivos agrupados en “familias”, los asignamos a los segmentos marcados en la pre-codificación, como se muestra en la ilustración 1:

The screenshot shows the Atlas.ti interface. On the left, a list of text segments is displayed with line numbers 116 to 129. The text includes a spontaneous report about a baby rabbit and two questions about the rabbit's feelings. On the right, a list of codes is shown, organized into families. The codes are: Final neutro, L9, Narración, CD, Comportamiento, L9, Negativo, RE, Alto, L9, Negativo, PS, Palabra mental, PC, Sentimientos y emociones, L9, Orientación, Cogniciones, L9, Negativo, Palabra mental, PC, RE, Deseos, L9, Negativo, Palabra mental, PC, RE, Experiencia-sensación, L9, Negativo, RE, Palabra mental, PC, Percepciones.

**Ilustración 1: Ejemplo de mesa de trabajo en Atlas.ti**

Definimos un total de 50 códigos, agrupados en 12 “familias”, las cuales representan los ejes conceptuales y metodológicos de la investigación. Estas son: (1) modo discursivo: descriptivo o narrativo; (2) paisajes narrativos: paisaje de la conciencia (PC), paisaje de la acción (PA), clasificación dudosa (CD); (3) protocolo CAT-A: relato espontáneo (RE),

preguntas (P1-6); (4) estructura narrativa (Labov 1972): resumen, orientación, complicación de la acción, evaluación, resolución y coda; (5) categorías de Perner (1994): sentimientos y emociones, deseos e intenciones, percepciones y cogniciones<sup>63</sup>, a estas añadimos la categoría –y con ella el código- de ‘experiencia-sensación’, con la cual marcamos las construcciones del tipo *tenía hambre/frío/sueño/etc.*, principalmente para separar los datos que nos permitirán abrir la discusión acerca de su estatus como paisaje de la conciencia; (6) función modalizadora epistémica, asumiendo que estudiar su comportamiento no es un objetivo de esta investigación; (7) estructura formal de las construcciones: palabras mentales, oraciones finales, causales, condicionales; (8) valencia de los sentimientos, emociones, deseos e intenciones: positiva y negativa; (9) graduación de los sentimientos: alto, medio, bajo (Martin y White 2005); (10) otros procesos, clasificación basada en el modelo de Halliday adaptado por Ghio y Fernández (2008): materiales, de comportamiento, verbales<sup>64</sup>; (11) valencia global del relato según su desenlace: final positivo, final negativo y final neutro; (12) láminas: lámina 1 (L1), lámina 2 (L2), lámina 3 (L3), lámina 4 (L4), lámina 5 (L5), lámina 6 (L6), lámina 7 (L7), lámina 8 (L8), lámina 9 (L9), lámina 10 (L10). En consecuencia, para nuestro análisis contamos con un total de 12 grupos, los que suman un total de 50 categorías, etiquetas o códigos. A continuación, los describimos con más detalle, diferenciando los que resultan centrales para la investigación de aquellos que constituyen elementos secundarios y cuya función es la de aportar un panorama general del funcionamiento del concepto en el contexto de producción discursiva real, del cual se puedan levantar nuevos proyectos de investigación en torno a esta temática, con otros focos:

1) Grupos o familias centrales:

1. **Modo discursivo:** se compone de los códigos ‘descripción’ y ‘narración’, y su única función es registrar si se produjo o no un relato: una narración o una descripción. En un estudio enfocado en el test y su aplicación puede considerarse importante el

---

<sup>63</sup> Codificamos por separado ‘percepciones’, ‘cogniciones’, ‘deseos’ e ‘intenciones’, dado que existen diferencias de complejidad entre ellas, a pesar de constituir las categorías en conjunto; esto significa que las estudiamos juntas y por separado. ‘Sentimientos y emociones’ decidimos mantenerla unida en todo momento, puesto que la bibliografía no describe diferencias de complejidad entre ambos elementos; en esta categoría incluimos los ‘estados de ánimo’, que no constituyen ni emociones ni sentimientos propiamente tal, pues corresponden a disposiciones causadas por estos (DRAE).

<sup>64</sup> Los procesos mentales no son etiquetados como tales, pues asumimos que se corresponden con las secuencias codificadas como paisaje de la conciencia.

examen del modo en que se enuncia (o se omite) la consigna: “Cuéntame una historia lo más completa posible con este dibujo”, y su relación con la selección, por parte del niño, de una secuencia narrativa o una descriptiva. En este caso, el dato sirve para poner énfasis en el modo de aplicar el test y el impacto que puede tener en los resultados el no seguir las instrucciones rigurosamente. Los RE que sean efectivamente narraciones, llevan el código ‘narración’, además del correspondiente a la ‘valencia global según el desenlace’; por su parte, cuando corresponde asignar el código ‘descripción’, sólo se agrega la identificación de la lámina a la cual corresponde, a menos que se identifiquen pasajes relevantes para nuestro análisis dentro de la descripción.

2. **Paisajes narrativos:** el principal objetivo de esta familia es diferenciar los pasajes textuales que expresan mentalidad de modo claro (paisaje de la conciencia, ‘PC’) de aquellos cuya inclusión en dicha categoría es dudosa (clasificación dudosa, ‘CD’), al tratarse de procesos que tienen algo de mentales, pero también de conducta o comportamiento, por ejemplo. Además, marcamos el paisaje de la acción (‘PA’) cuando este contiene acciones de carácter negativo o positivo, elemento que sirve como apoyo o complemento al análisis, en un plano secundario; esto tiene la intención de plantear una relación entre ambos paisajes, con una posible proyección para una nueva investigación centrada en este concepto. Creemos que los datos recogidos del paisaje de la acción, pueden convertirse en un factor fuertemente complementario en el cometido de diferenciar las valencias predominantes en los dos grupos. Como ya hemos esbozado, el código ‘CD’, clasificación dudosa, se usa para marcar secuencias narrativas que parecen ser PA, pero que podrían leerse como PC, o bien como un buen ejemplo del cruce de ambos paisajes; esto nos permite distinguir qué verbos o expresiones funcionan así y en qué contexto, y evaluar si se corresponden o no con los procesos de comportamiento y procesos verbales de Halliday (1985, en Ghio y Fernández 2008); entonces, este dato debiera correlacionarse con los códigos de ‘otros procesos’. Ejemplos:

a. CD:

- i. **Comportamiento:** (...) *el oso más pequeño estaba llorando*. [S19, niña de 11 años del grupo de control, L5, P2].

- ii. **Verbal:** (...) y dijo: ‘¿Y dónde está?, ¿qué está?, estoy en una cueva, si voy a lo profundo voy a ver lo que hay, si hay oro’. [S20, niña de 6 años del grupo de control, L6, RE].
  - b. **PA:** (...) y mataron al monito. [S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L6, P6].
  - c. **PC:** (...) porque pensó que no le iban a avisar a la mamá. [S29, niña de 11 años del grupo de control, L1, RE].
3. **Categorías de Perner:** deseos, intenciones, percepciones y cogniciones, fueron codificados por separado para un análisis más fino dentro de dichas categorías, pues en estudios previos se han observado diferencias en cuanto a su complejidad; en cambio, sentimientos y emociones se mantuvo como una sola categoría. Además de estos códigos, adicionamos una sexta etiqueta: ‘experiencia-sensación’, la que agrupa los pasajes textuales donde se mencionan percepciones físicas de los personajes, por ejemplo: *Que la guagüita estaba así durmiendo, porque era muy chiquitita y tenía frío*. [S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L5, RE], (...) *y se encontró con un mono y él tenía mucha hambre*. [S27, niño de 8 años del grupo de estudio, L7, RE]; ahora bien, a pesar de haberla incluido en esta familia de códigos, no forma parte de la propuesta de Perner, por lo que su presencia en este grupo es una decisión metodológica, con sustento en la discusión esbozada en nuestro marco teórico, acerca de si podemos o no considerar este tipo de construcciones como parte del paisaje de la conciencia, pues no son expresiones de mentalidad, pero su elaboración implica una toma de posición del narrador *desde* el personaje, interpretando sus sensaciones, lo que queda aún más claro con ejemplos como el siguiente: (...) *y él dice: tengo hambre*’ [S6, niña de 8 años del grupo de estudio, L8, RE], donde podemos observar cómo el uso del discurso directo proporciona una perspectiva todavía más cercana a la del personaje. Entonces, considerando lo anterior se abre la opción de clasificar estas percepciones y necesidades físicas como paisaje de la conciencia, no obstante, es preciso evaluar si hay respuestas clisé al respecto por lámina, puesto que ello podría significar que es la lámina la responsable de estas expresiones, lo que resta mérito al narrador, y con ello resta fuerza al argumento a favor de catalogarlo como

paisaje de la conciencia; por estas razones, este código no se ve en compañía de la familia de los paisajes narrativos.

4. **Estructura formal:** estos códigos, en relación a los del grupo de paisajes narrativos, suelen verse aplicados sólo junto a la etiqueta de paisaje de la conciencia, a excepción del código ‘condicional’, que sí aparece con las clasificaciones dudosas, y ‘causal’, que se encuentra con todas las etiquetas de los paisajes narrativos. En cuanto a la familia de ‘otros procesos’, las cuatro marcas de estructura formal se relacionan con el código ‘verbal’, pero sólo la marca ‘condicional’ aparece –en dos casos- ligada a ‘comportamiento’, y únicamente ‘causal’ se vincula con ‘material’<sup>65</sup>:
- a. **Palabra mental:** se aplicó en los casos en que el término que define la existencia del paisaje de la conciencia correspondía a una palabra (verbo, adjetivo, sustantivo, adverbio) o expresión que aludiera directamente a la mentalidad: *Entonces decidieron las dos familias hacer un día de picnic ahí.* [S2, niña de 11 años del grupo de estudio, L4, RE], en este caso es el verbo *decidir* el que determina que este pasaje textual sea calificado como paisaje de la conciencia, específicamente dentro de la categoría de las intenciones; en *La mamá estaba triste.* [S12, niña de 11 años del grupo de control, L4, RE], observamos que el paisaje de la conciencia, en este caso una emoción con valencia negativa (tristeza), es construida a través de una oración copulativa, donde el núcleo de mentalidad se encuentra en el adjetivo *triste*.
  - b. **Final:** este tipo de oración<sup>66</sup> se usa sólo para las intenciones. En este caso incluimos expresiones construidas –principal, mas no únicamente- con la fórmula <para + infinitivo> o <para que + subjuntivo>, por ejemplo: (...) *tomaron un atajo para llegar más rápido* [S12, niña de 11 años del grupo de control, L5, RE], *Una mamá gallina le está dando de comer a sus pollitos para que crezcan más rápido* [S27, niño de 8 años del grupo de estudio, L7, P5]. Ahora bien, estas no

---

<sup>65</sup> El hecho de que las oraciones causales seleccionadas para su estudio, aparezcan junto a las tres opciones de ‘paisajes narrativos’ y las tres opciones de ‘otros procesos’, sugiere que la marca ‘causal’ no es lo suficientemente restringida como para convertirse en un factor determinante del paisaje de la conciencia; sin embargo, aún es posible argumentar la inclusión de algunas de ellas en dicho concepto. Este punto se refuerza con los resultados del análisis cuantitativo, por lo que es desarrollado en el capítulo correspondiente a la presentación y análisis de resultados (4).

<sup>66</sup> Para una revisión extensa de las oraciones causales y finales ver Galán Rodríguez (1999).

son las únicas formas de formar oraciones finales que hemos tomado en cuenta, las demás serán revisadas más adelante.

- c. Causal: este es un código creado a fin de recoger expresiones que, a pesar de no constituirlo en sí mismas, funcionan como un complemento del paisaje de la conciencia. Esta situación desemboca en la discusión de si es posible integrar construcciones de ese tipo al PC o no.
  - d. Condicional: dentro de estas oraciones consideramos que son las condicionales hipotéticas las que pueden contribuir a la construcción del paisaje de la conciencia, sin embargo esta afirmación debe ser sometida a prueba a través del análisis de los datos. Siguiendo a Montolío (1999), para que una condicional sea hipotética, debe existir una relación temporal entre la prótasis y la apódosis, o cláusula principal y subordinada, entonces, en las condicionales hipotéticas o *predictivas*, la prótasis debe tener una orientación hacia el futuro; bajo este concepto, las construcciones que se refieren a experiencias pasadas nunca podrán ser hipotéticas, pues plantean una posibilidad que ya no se cumplió, por lo que la autora habla de una “hipótesis resuelta”.
5. **Otros procesos**: como mencionamos anteriormente, en esta familia de códigos integramos algunos procesos de los distinguidos por Ghio y Fernández (2008), en relación a la experiencia interior y la exterior. Tales procesos son seis, con tres básicos y tres intermedios; hemos decidido codificar tres en total –sin contar los mentales y los relacionales, al corresponder, ambos aunque en distinta medida, a lo que aquí entendemos como paisaje de la conciencia-: uno básico, ‘material’ y dos intermedios, ‘verbal’ y de ‘comportamiento’, dejando fuera el intermedio ‘existencial’. Las razones de esta selección son las siguientes: en primer lugar, hemos creado una suerte de identidad entre los procesos materiales y el paisaje de la acción, paralela a la creada entre los procesos mentales y el paisaje de la conciencia –aunque algunos procesos relacionales integran también dicho panorama narrativo-; en segundo lugar, los procesos verbales y los de comportamiento son aquellos procesos intermedios que colindan con los mentales: los de comportamiento (*actuar*) se encuentran entre los mentales y los materiales (*hacer, causar*), y los verbales se ubican entre los mentales y los relacionales; no consideramos identificar en el corpus

ni los relacionales (*ser, estar*) ni los existenciales (*haber, existir, parecer*), estos últimos por encontrarse más cerca de los materiales que de los mentales. Entonces, el análisis en torno a estos conceptos no es refinado o en detalle, sino más bien grueso y un apoyo para la descripción del paisaje de la conciencia, en tanto las categorías de ‘comportamiento’ y ‘verbal’ nos permiten considerar la incorporación de expresiones que son omitidas a priori al estudiar dicho panorama narrativo, al no construirse mediante fórmulas canónicas ni estructuras directamente mentales. Los pasajes codificados como “otros procesos” suelen aparecer junto a ‘CD’, excepto los procesos materiales que se etiquetan junto a ‘PA’, y los verbales, los cuales aparecen también con ‘PC’ en los casos en que contienen alguna palabra o expresión que puede ser clasificada de ese modo, independientemente de la presencia del discurso directo o indirecto. Finalmente, resulta de particular interés la relación que se da en el corpus entre ‘CD’ y ‘comportamiento’; asimismo, es preciso examinar la relación que sostiene ‘verbal’ con ‘CD’ y ‘PC’. Los procesos de comportamiento, a su vez, los relacionamos con los “afectos conductuales” de Martin y White (2005).

6. **Valencia:** para determinar si una expresión mental es negativa o positiva, nos guiamos por la teoría de la valoración, cuyos criterios hemos reseñado en el marco teórico. Pertenecen a este conjunto los códigos ‘positivo’ y ‘negativo’, los cuales son cruciales para alcanzar nuestros objetivos de investigación, puesto que nos permiten separar los sentimientos y emociones negativas, por ejemplo: (...) y *la mamá gallina se enojó mucho* [S7, niña de 9 años del grupo de estudio, L1, RE], y, junto a ello, comparar los datos de ambos grupos. Lo mismo ocurre en relación a los deseos e intenciones, por ejemplo: (...) y *entonces lo quería atacar* [S39, niño de 7 años del grupo de control, L7, RE], (...) *para lastimar a los demás* [S31, niña de 9 años del grupo de estudio, L9, P4], respectivamente. En el transcurso de la codificación, creímos válido aplicar estas marcas también a algunas cogniciones, por ejemplo en casos en que aquello que los personajes representan en sus mentes son ideas de carácter negativo: *Pensó que lo iba a matarlo*. [S5, niño de 6 años del grupo de estudio, L9, P3]. Por otra parte, decidimos codificar los estados mentales positivos para poder matizar los resultados y, de este modo, esbozar una representación más precisa de lo que ocurre en nuestro corpus en este ámbito. Ejemplos de estados



mentales con valencia positiva son los siguientes: (...) y *se pusieron muy felices* [S4, niña de 8 años del grupo de estudio, L4, RE], *Había una mamá que quería jugar con su cachorrito* [S11, niña de 8 años del grupo de control, L10, RE], (...) *para rescatar a sus hijos*. [S5, niño de 6 años del grupo de estudio, L1, P5], (...) *se dio cuenta que era entretenido*. [S10, niña de 5 años del grupo de estudio, L4, P3], *Están pensando que el pastel va a ser rico*. [S3, niño de 6 años del grupo de estudio, L1, P3]. Identificar elementos positivos nos permite agregar al cálculo de la frecuencia absoluta de los negativos, el de su frecuencia relativa.

7. **Valencia global según el desenlace:** estos códigos se usan cuando encontramos narraciones en ‘RE’, y su función es evaluar el desenlace del cuento, con el fin de complementar la cantidad de expresiones negativas y positivas presentes en los textos. La idea es entregar un panorama más completo de la proyección narrativa, pues no es lo mismo una alta presencia de negatividad con un desenlace negativo o incompleto, a que este sea favorable para los personajes del relato. Los códigos de esta familia son tres: final positivo, final negativo y final neutro; esta última marca se aplica cuando la resolución del relato no afecta a los personajes para bien ni para mal, o bien cuando el texto carece de resolución. En observaciones paralelas a la codificación dejamos constancia cuando es observable la estructura de un relato – progresión temporal y temática, introducción de eventos y estados, etc.-, pero en su contenido es incoherente. Ejemplos:

- a. **Final positivo:** *El tiempo pasó y muchos súbditos les empezaron a agradar al rey, y el rey le dijo al ratoncito: “Todo te lo debo a ti ratoncito, por la ayuda que me diste. Fin.* [S2, niña de 11 años del grupo de estudio, L3, RE].
- b. **Final negativo:** *Salió y después no sabía que ahí había un puma que le gustaban los conejos que se salían de su casa. Saltó, saltó, salió de su casa, y después lo mataron.* [S3, niño de 6 años del grupo de estudio, L9, RE].
- c. **Final neutro:** *Entonces el león se quedó en su trono pensando qué podría hacer para ser más astuto que el ratón. Y eso, no se me ocurre nada más.* [S19, niña de 11 años del grupo de control, L3, RE].

2) Códigos secundarios con fines exploratorios:

1. **Protocolo:** sirve para evaluar cuánto paisaje de la conciencia hay en RE y cuánto en las demás secciones (especialmente en P3). Es interesante este análisis, pues se podría pensar que en P3 se apela directamente a los sentimientos de los personajes<sup>67</sup>; no obstante, la variedad de respuestas obtenida relativizan esta afirmación. Entonces, no sólo sirve pesquisar la cantidad de PC en general, sino también –dentro del paisaje de la conciencia- observar dónde se concentran las secuencias de paisaje de la conciencia. Este resultado puede servir para obtener información acerca de cuál sección del test resulta más fructífera en lo que respecta al estímulo de la expresión de mentalidad de los personajes de un texto narrativo. Este dato puede aportar a concluir cuál de las áreas del instrumento utilizado genera mayor cantidad del tipo de pasajes textuales que aquí buscamos y, con ello, reflexionar acerca de la posibilidad de modificar el test –o construir uno nuevo, proyectivo también, pero dirigido a la producción de mentalidad-; por ejemplo, en caso de una fuerte presencia del paisaje de la conciencia en la tercera pregunta, se podría plantear incluirla en la consigna inicial, con el fin de que los niños pongan más atención a los estados y procesos mentales de los personajes de su relato. Sin embargo, el análisis de este grupo de categorías es secundario a nuestros objetivos, por lo que los datos obtenidos y las consideraciones al respecto se plantean como elementos exploratorios para un eventual estudio centrado en el test CAT-A.
2. **Estructura narrativa:** con esta familia de etiquetas exploramos qué tan incorporada está la estructura narrativa en los niños de 5 a 12 años, pudiéndose observar si los resultados se corresponden o no con lo expuesto por otros estudios en el área. No obstante, este ámbito no forma parte de nuestros objetivos, por lo que las acotaciones al respecto no son en profundidad y constituyen una posible proyección de esta investigación con otro foco.
3. **Función modalizadora epistémica:** (‘modalizador’ en el software) ha sido identificada para no confundir los casos en que los verbos de estados mentales cumplen esta función con aquellos en que poseen un significado de proceso mental.

---

<sup>67</sup> Llaman la atención los efectos que puede tener modificar la tercera pregunta (P3) al formularla con el verbo *pensar*, en lugar de *sentir*: “¿Qué están pensando?”; pues creemos que esto puede conllevar una mayor presencia de percepciones y cogniciones versus sentimientos y emociones, en relación a las respuestas a la pregunta por los sentimientos. Este es un punto que podría ser objeto de una investigación posterior.

Se encuentra vinculada, mayormente, con el código ‘evaluación’, que, a su vez, se relaciona con el concepto de subjetividad (Smith 2003) y función evaluativa (Labov 1972). Su análisis es secundario, sobre todo debido a que su presencia en el corpus es mínima.

4. **Graduación de los sentimientos:** estos códigos los creamos en base a la teoría de la valoración (Martin y White 2005); su función es puramente exploratoria, con el fin de evaluar si su inclusión entrega diferencias significativas y, por lo tanto, decidir si su examen es necesario al aportar un dato importante –considerando cuáles son nuestros objetivos. Las etiquetas de este grupo son: alto, medio y bajo. Ejemplos:
  - d. Alto: (...) y *el más pequeño estaba furioso*. [S19, niña de 11 años del grupo de control, L5, P3].
  - e. Medio: (...) y *después él se enojó porque es envidioso*. [S36, niña de 10 años del grupo de estudio, L2].
  - f. Bajo: (...) y *después ellos se molestaron*. [S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L6].
  
8. **Láminas:** estos códigos tienen el objetivo de posibilitar el análisis de los datos por lámina; es decir, indagar en el comportamiento de las categorías de análisis en cada una de las láminas por separado, para así evaluar el tipo de proyección narrativa que estimula el CAT-A en términos del paisaje de la conciencia, no sólo por pregunta, sino también por la imagen presentada a los menores. La inclusión de la diferenciación de los datos por lámina, se fundamenta principalmente en los hallazgos de Núñez (2010), quien no encontró diferencias significativas entre sus variables en general, pero sí en algunas de ellas en algunas de las láminas del test. Sin embargo, como ya hemos señalado, el estudio de los datos por lámina no forma parte de los objetivos de esta investigación, por lo que su análisis no presenta la profundidad del análisis general.

Una vez establecida la lista definitiva de códigos, el procedimiento de etiquetación de los segmentos textuales pre-codificados se realizó en el siguiente orden:

1. Identificamos si la sección correspondiente al ‘relato espontáneo’ constituye una descripción o una narración, por lo tanto los códigos de la familia ‘modo discursivo’ sólo marcan este punto del test.
2. A fin de describir la relación entre la construcción del paisaje de la conciencia y el test de apercepción infantil CAT-A, codificamos cada secuencia significativa para el análisis encontrada en el corpus de acuerdo con su posición en el test, por ejemplo, si una secuencia narrativa de paisaje de la conciencia se inserta en la respuesta a la tercera pregunta (“¿Qué está sintiendo cada uno?”) la etiquetamos con el código ‘P3’. La marca de la familia ‘modo discursivo’ es la única que no se relaciona con los demás códigos de la familia ‘protocolo’, es decir, no vamos a encontrar ‘narración’ junto a ‘RE’ ni ‘P3’, por ejemplo.
3. En cuanto a los “paisajes narrativos”, marcamos las secuencias relevantes para la discusión, esto es: todas la que cumplieran con los requisitos para ser paisaje de la conciencia (PC); las de paisaje de la acción (PA) que entreguen información valiosa acerca de la valencia del relato; y las de clasificación dudosa (CD), las cuales se relacionan con la familia “otros procesos” al encontrarse en los límites entre los procesos mentales con los materiales y los relacionales.
4. Paralelamente al etiquetado anterior –y únicamente en la parte correspondiente al relato espontáneo–, reconocimos la presencia de los rasgos de la “estructura narrativa”, en caso de existir.
5. Luego, cada secuencia marcada como paisaje de la conciencia (PC) fue vinculada con las familias de códigos “categorías de Perner” y “estructura formal”; esto con el objetivo de determinar las relaciones entre ellas.
6. A su vez, distinguimos cuando el verbo mental tiene función modalizadora y no expresa un proceso o estado mental utilizando el código correspondiente para ello. Esta etiqueta sólo se encontrará en compañía del código de protocolo y el de ‘evaluación’.
7. Los códigos de la familia “valencia” se incorporaron en los sentimientos y emociones, deseos, intenciones y, en ocasiones, en percepciones y cogniciones, así según corresponda; los de la familia “graduación de los sentimientos” se aplican junto a los de valencia.

8. Finalmente, tras la apreciación del contenido global de las respuestas a cada lámina, codificamos la “valencia global según el desenlace”.

### 3.5.2 Análisis cuantitativo

#### **3.5.2.1 Definición de las variables en estudio**

En primer lugar, en esta investigación entendemos por variables a algunas de las categorías creadas en el proceso de codificación del corpus y algunas combinaciones entre ellas. Los códigos de la familia “Láminas” no constituyen variables, pues esta conforma otro nivel de análisis distinto del global, el cual tiene por objetivo examinar las dimensiones definidas de modo diferenciado en el test y, así, observar la existencia o ausencia de diferencias entre las láminas de manera general y, paralelamente, entre los grupos; en este punto, es preciso enfatizar que al no formar parte de los objetivos de este estudio, el análisis cuantitativo por lámina no fue realizado en profundidad. Los demás códigos sí se convierten en variables, junto a la cantidad de *citas* extraídas del análisis en *Atlas.ti*, con este dato es posible configurar un panorama general en el que se insertan nuestras categorías. Además, creamos nuevas variables producto del cruce de códigos, por ejemplo “Sentimientos y emociones negativos”. En vistas de lo anterior, las variables a estudiar son las siguientes:

**Tabla 3: Variables de la investigación**

<b>Familia</b>	<b>Variable</b>	<b>Combinaciones</b>
<b>Modos discursivos</b>	Narrativo Descriptivo	
<b>Paisajes narrativos</b>	Paisaje de la conciencia	+ Valencia
	Paisaje de la acción	
	Clasificación dudosa	
<b>Estructura narrativa</b>	Resumen Orientación Complicación de la acción Evaluación Resolución Coda	
<b>Estructura formal</b>	Palabra mental	+ Paisaje de la conciencia  + Categorías de Perner (excepto E-S)
	Final	
	Causal	
	Condicional	
<b>Valencia</b>	Negativo Positivo	
<b>Categorías de Perner</b>	Sentimientos y emociones	+ Valencia (excepto las percepciones)
	Deseos	
	Intenciones	
	Percepciones	
	Cogniciones	
	*Experiencia-sensación	
<b>Valencia global según el desenlace</b>	Final positivo Final negativo Final neutro	

<b>Protocolo</b>	Relato espontáneo	+ Paisaje de la conciencia
	P1	
	P2	
	P3	
	P4	
	P5	
	P6	
Función modalizadora epistémica		
<b>Graduación de los sentimientos y emociones</b>	Alto Medio Bajo	
<b>Otros procesos</b>	Comportamiento	+ Paisajes narrativos + Valencia
	Material	
	Verbal	

La suma entre los códigos, las cifras totales de citas y las combinaciones entre códigos escogidas, nos entrega un total de 93 variables en estudio.

### 3.5.2.2 La cuantificación de los casos y su análisis estadístico

Este análisis se realizó con el fin de completar la comparación entre ambos grupos y extraer conclusiones en esa línea para, luego, abrir las discusiones correspondientes en torno a las categorías estudiadas en esta muestra, a la luz de nuestros hallazgos. Entonces, una vez concluida la fase de análisis cualitativo, comenzamos a examinar cuantitativamente los resultados.

En primer lugar, una vez identificadas las variables a estudiar, analizamos su presencia en el corpus en términos numéricos mediante el programa *Atlas.ti*, tomando como unidad de análisis el pasaje textual. Hablamos de números de “expresiones” que representan a la variable, esta “expresión” corresponde a una categoría que es más amplia que la cláusula, aunque en muchas ocasiones coincide con ella; sin embargo, en otros casos seleccionados hablamos de secuencias textuales cuyos límites son discursivos. Para llevar a cabo lo

anterior, utilizamos la herramienta *Query tool*, la cual nos permite aplicar operadores lógicos que aíslan los casos por código, de esta manera fue posible cruzarlos y así construir variables como “sentimientos y emociones negativos”.

En segundo lugar, para un análisis estadístico básico, las cifras obtenidas se trabajaron en Excel, donde calculamos las frecuencias absolutas y relativas de las expresiones extraídas por grupo –para el análisis global- y por lámina. Luego, se efectuó un análisis estadístico más complejo, es decir, el cálculo de la desviación estándar, la varianza y la evaluación de la existencia de diferencias significativas en los análisis comparativos; esto último fue realizado por un experto en el software *IBM SPSS Statistics (versión 20)*, quien confeccionó un informe<sup>68</sup> de los resultados arrojados por el programa para nuestra posterior interpretación, a la luz del análisis cualitativo. Este segundo análisis estadístico se aplicó únicamente al examen de los datos por grupo, no así al de las láminas, puesto que sólo en el primero atendimos al detalle por sujeto; esto se debe a que el análisis por lámina no forma parte de nuestros objetivos, no obstante, sí constituye un dato útil para levantar una nueva investigación, que se centre en un estudio del rol del test y el modo en que se comportan nuestras variables. La prueba estadística aplicada corresponde a una prueba de muestras independientes, específicamente la Prueba T para la igualdad de medias, en la que se incluye la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas. En el siguiente capítulo presentamos el panorama general de los resultados cuantitativos, por medio de una selección de las tablas y gráficos más relevantes.

---

<sup>68</sup> Parte de este se encuentra en (7.3), pues consideramos irrelevante incluir todo el material obtenido del estudio estadístico de nuestra muestra.



#### 4. Presentación y análisis de resultados

El análisis de los datos se dividió en dos líneas de trabajo, siendo cada una de ellas abordada con distintos grados de profundidad, acotados en vistas de los objetivos planteados para esta investigación. En primer lugar, examinamos la presencia de nuestras variables –definidas y descritas en (3)- en el corpus, a nivel global, por un lado, y a nivel de cada una de las láminas, por otro lado. Paralelamente a su distribución general, atendimos a su repartición por grupo, es decir, examinamos los casos presentes en el grupo de estudio y el grupo de control con una perspectiva comparativa; esto se efectuó a través de un enfoque mixto, con énfasis en lo cualitativo. Entonces, este capítulo se divide en dos grandes secciones, correspondientes a ambos niveles de análisis, esto es, a nivel global y a nivel de las láminas, respectivamente; dichos apartados se subdividen así: 1) el estudio a nivel global, el cual se descompone en el análisis de las variables centrales y las secundarias; dentro de la subdivisión de las variables centrales, realizamos dos agrupaciones: 1) modos discursivos; 2) paisajes narrativos, categorías de Perner, estructura formal y otros procesos; 3) valencias y valencia global según el desenlace; en cuanto a las variables secundarias –exceptuando la variable láminas, por las razones ya expuestas-, su análisis se distribuyó del siguiente modo: 1) estructura narrativa y protocolo; 2) graduación de los sentimientos y emociones; 3) función modalizadora epistémica; en lo que respecta al examen por lámina, su distribución se construye de manera muy similar, siendo la gran diferencia –mas no la única- que la indagación a este nivel excluye dos de las familias de variables secundarias (graduación de los sentimientos y emociones y la función modalizadora epistémica). Los enfoques cualitativo y cuantitativo se presentan enlazados, constituyendo el enfoque cualitativo tanto una discusión de la variable –en el nivel que corresponda-, como el relieve de algunos casos mediante la incorporación de ejemplos; por su parte, el enfoque cuantitativo, que nos permite la comparación entre grupos, se traduce, principalmente, en el examen de los datos cuantificados, presentados en las tablas y gráficos que contribuyen a cumplir con los propósitos del presente estudio<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Por razones de espacio, no hemos incluido en el cuerpo de esta tesis todas las tablas y gráficos de los cuales disponemos. Para subsanar este hecho, incluimos el ya mencionado Anexo 3, en el que se podrán encontrar algunas tablas de las pruebas de muestras independientes aplicadas, obtenidas del procesamiento de los datos en el software de análisis estadístico *SPSS*, así como otras tablas de análisis de frecuencias y algunos gráficos.

## 4.1 Las variables en estudio a nivel global

En el capítulo anterior, hemos presentado una descripción preliminar de las variables a estudiar; a continuación, expondremos el comportamiento de estas a nivel global en ambos grupos, de control y estudio, desde un enfoque mixto -cualitativo y cuantitativo. Para este propósito, dividimos las variables de acuerdo con la clasificación en familias realizada en (3) y ya esbozada en (4). Este análisis se realizó en detalle, es decir, con los datos específicos de cada uno de los sujetos participantes del estudio, atendiendo, por un lado, a algunas de las particularidades teóricas de sus producciones textuales y, por otro lado, a las proporciones y distribuciones de las expresiones clasificables dentro de nuestro sistema de variables.

### 4.1.1 Variables centrales

#### 4.1.1.1 Modos discursivos

Como hemos señalado anteriormente, en esta categoría encontramos dos variables: narración y descripción, cuyas etiquetas se aplicaron únicamente en la sección del relato espontáneo (RE) del test; por consiguiente, contamos con un total de 400 textos ubicados dentro de estas clases, número que se debe a que en todas las láminas de todos los protocolos se encontraron discursos clasificables en un modo u otro; el criterio para determinar a qué modo discursivo corresponde cada uno, consistió en la aplicación del modelo de Smith (2003), por una parte, y el de Labov (1972), por otra parte. Ejemplos:

#### 1. Narración:

*Había una vez un rey león que no tenía ningún amigo y estaba tan, tan, tan aburrido de ser tan rey, que se quedó sentado en su trono para ver qué iba a hacer. Y de repente salió un ratoncito y él dijo: "¿Qué estás haciendo rey león?". Y el rey león dijo: "Estoy pensando, para hacerme unos amigos", y le dijo al ratoncito: "¿Quieres ser mi amigo?". Y el ratoncito le dijo: "Bueno, seremos amigos y yo te compartiré mis cosas o tú me compartes tus cosas" y fueron amigos.*

[S4, niña de 8 años del grupo de estudio, L3, RE]

#### 2. Descripción:

*Hay dos padres que están luchando por una cuerda, es como un juego, tú vas tirando la cuerda y si caes acá en el lodo, ahí pierdes, es un juego entre padres.*

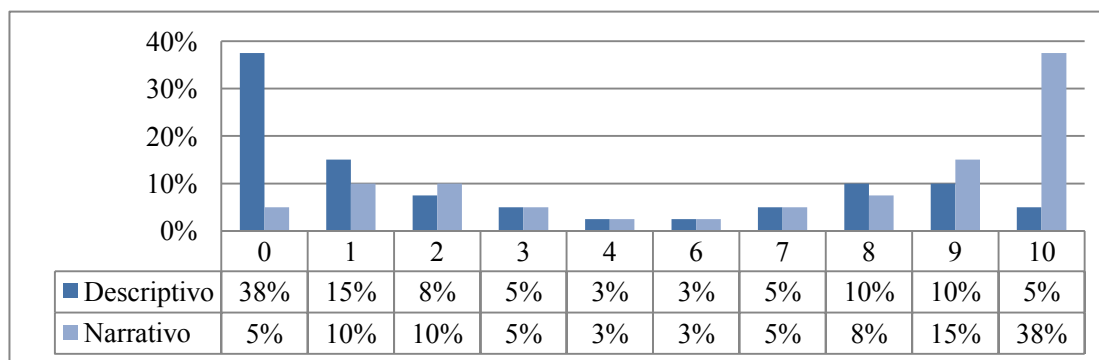
[S13, niña de 8 años del grupo de control, L2, RE]

La distribución en el corpus de ambos modos discursivos, en términos generales, consiste en una mayor cantidad de narraciones que de descripciones, y en lo que respecta a la repartición por grupos, observamos que en el grupo de control hay una mayor producción de relatos versus el grupo de estudio y una consecuente predominancia de las descripciones en el grupo de estudio en comparación con el grupo de control; esto se ve representado en la siguiente tabla:

Grupos	Modos discursivos				
	N	Narrativo		Descriptivo	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	6,75	3,733	3,25	3,733
<b>Estudio</b>	20	5,65	3,870	4,35	3,870
<b>Control</b>	20	7,85	3,329	2,15	3,329

**Tabla 4: Distribución de los modos discursivos en general y por grupo**

Como se puede observar, obtuvimos un promedio general de 6,75 narraciones y 3,25 descripciones. En cuanto al detalle por grupo, el de estudio presenta un promedio de 5,65 narraciones y 4,35 descripciones, versus los promedios de 7,85 narraciones y 2,15 descripciones en el grupo de control; ahora bien, a pesar de estas disimilitudes, la prueba de muestras independientes arrojó que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados. En el siguiente gráfico se expone la distribución de estas dos variables en el total de la muestra, en el cual podemos apreciar la variabilidad de nuestros datos:



**Gráfico 1: Distribución de los modos discursivos en el total de la muestra**

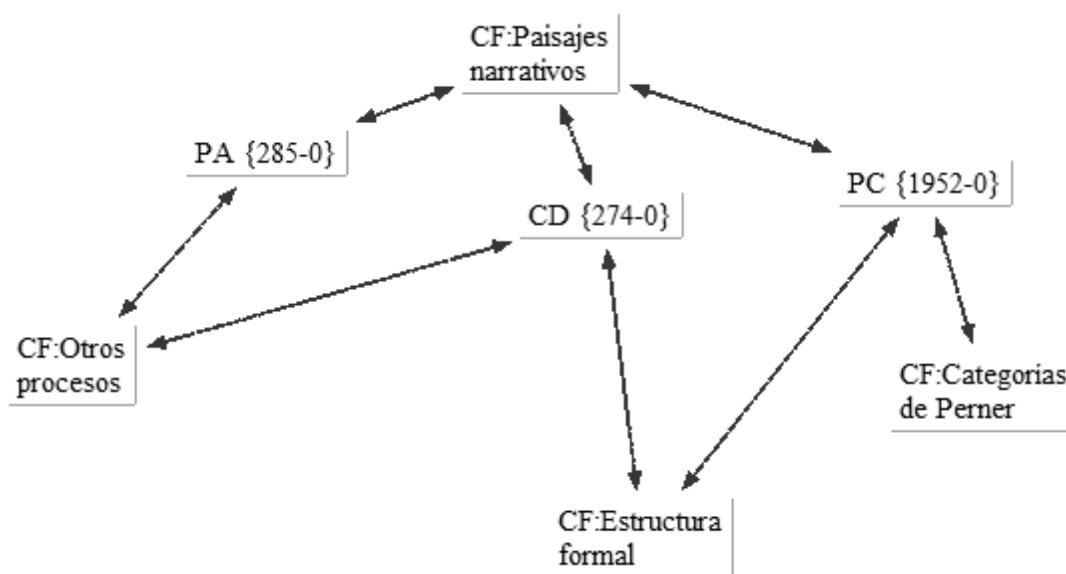
En relación a la variable edad, aunque no medida en este estudio, pudimos observar que en los dos grupos las descripciones se concentran mayormente en los niños más pequeños, es decir, entre los 5 y 7 años en el grupo de estudio, y entre 6 y 7 años en el grupo de control, por lo que tal vez la presencia de estas secuencias se relaciona con las habilidades narrativas consolidadas en las diferentes etapas evolutivas de los niños; sin embargo, a pesar de ir en la línea de la bibliografía especializada, tanto el tamaño de la muestra como el foco de nuestro estudio nos impiden generalizar estos datos. Asimismo, en cuanto al sexo de los sujetos, la composición de nuestra muestra tampoco nos entrega un resultado de tal variable que resulte válido para ser examinado.

En síntesis y en términos generales, la producción de textos narrativos es superior a la de textos descriptivos, con una proporción de 67,5% versus un 32,5%, en relación al total de 400 secciones de relato espontáneo analizadas. A su vez, las narraciones superan a las descripciones en ambos grupos, pero la diferencia entre los dos modos dentro del de control es bastante mayor que la que se da en el de estudio. Ahora bien, a pesar de que optamos por extraer las expresiones de paisaje de la conciencia de manera indiferente a su inserción en una secuencia narrativa o una descriptiva, esta identificación del modo del discurso producido se torna relevante al momento de estudiar la distribución de las narraciones y las descripciones a nivel de cada lámina, en tanto vuelve posible establecer cuáles son las láminas que estimulan más narraciones o más descripciones, según corresponda.

#### **4.1.1.2 Paisajes narrativos, categorías de Perner, estructura formal y otros procesos**

En este apartado, nos centramos en el análisis de cuatro de las principales clases estudiadas en nuestra investigación, estas son: paisajes narrativos, categorías de Perner, estructura formal y otros procesos; la razón de agruparlas de este modo, radica en que se encuentran íntimamente conectadas entre ellas, incluso con algunas relaciones jerárquicas de por medio. En la categoría “paisajes narrativos” encontramos las siguientes variables: paisaje de la conciencia, paisaje de la acción y clasificación dudosa. Ahora bien, estas no pueden analizarse sin interrelacionarlas con las familias: (1) categorías de Perner –en el caso del paisaje de la conciencia-; (2) otros procesos –en el caso del paisaje de la acción y de la clasificación dudosa-; y (3) estructura formal –en el caso del paisaje de la conciencia y

la clasificación dudosa. En cuanto al paisaje de la conciencia, sabemos que, de acuerdo con nuestro marco teórico, se constituye como tal a partir de las categorías de Perner, por lo cual resulta evidente el motivo de la directa relación que existe entre su examen (PC) y el de dicha familia de códigos; a su vez, todas las variables del grupo “categorías de Perner” se combinan con la familia “estructura formal” –excepto experiencia-sensación-; en cuanto al paisaje de la acción, en nuestro análisis aparece relacionado con dos de las variables pertenecientes al grupo “otros procesos” (material y verbal), mientras que no se vincula con las categorías de Perner ni con la estructura formal; por su parte, en lo que se refiere a la familia “otros procesos” y la variable clasificación dudosa, encontramos dos combinaciones posibles: con el proceso de comportamiento y con el proceso verbal; además, la clasificación dudosa aparece –en ocasiones- con las variables de “estructura formal” condicional y causal. La siguiente imagen ilustra estas relaciones:



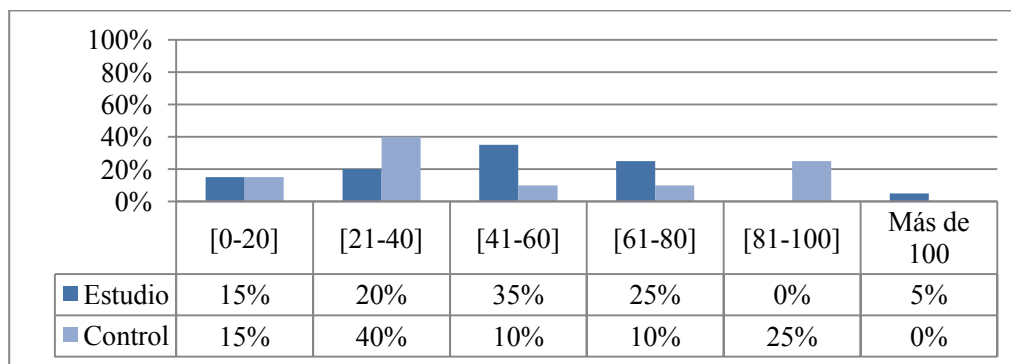
**Ilustración 2: Relación entre los paisajes narrativos, categorías de Perner, estructura formal y otros procesos**

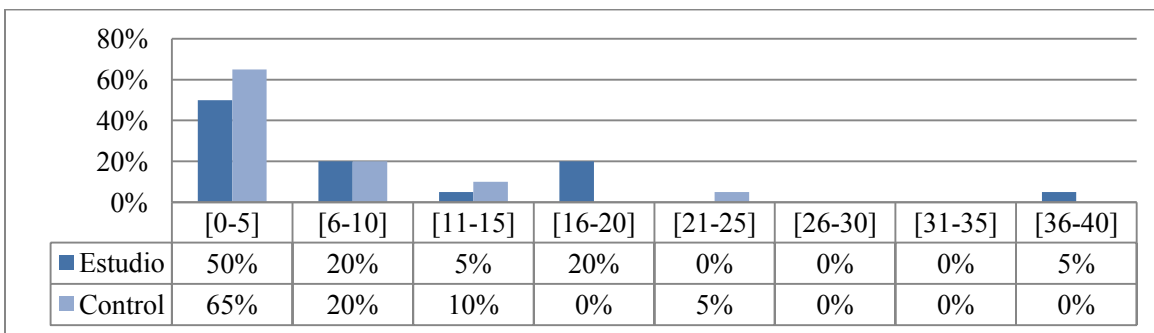
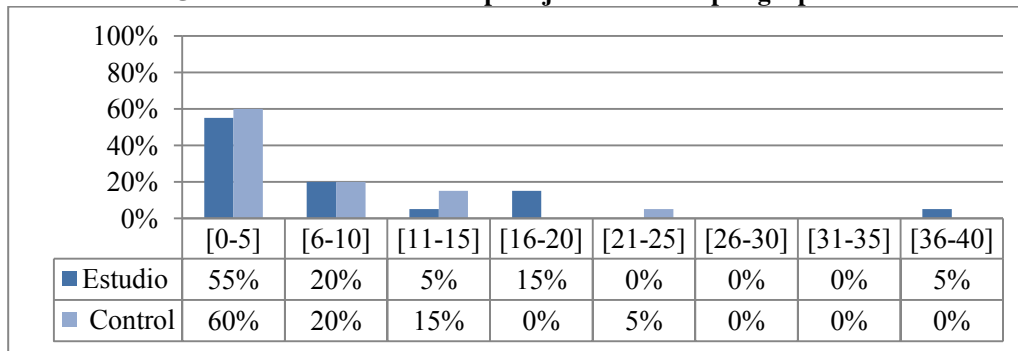
En primer lugar, nos hemos propuesto exponer la presencia de las variables de la familia “paisajes narrativos” en el corpus en términos cuantitativos, sin considerar las relaciones con las otras tres familias mencionadas; luego, abordamos el modo en que se conectan entre ellas con un enfoque predominantemente cualitativo. En la tabla 5, podemos apreciar los resultados obtenidos del análisis cuantitativo, tanto las cifras generales como su diferenciación y comparación por grupo:

**Tabla 5: Distribución de los paisajes narrativos en general y por grupo**

Grupos	Paisajes Narrativos						
	N	PC		CD		PA	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	24,4	29,329	3,425	7,934	3,565	7,535
<b>Estudio</b>	20	50,3	31,065	8,05	9,145	7,8	9,001
<b>Control</b>	20	47,3	28,210	5,65	6,523	6,45	5,880

Como se puede observar en la tabla anterior, en la muestra en general identificamos un promedio de 24,4 expresiones de paisaje de la conciencia, 3,425 expresiones de clasificación dudosa y 3,565 expresiones de paisaje de la acción. Ahora bien, a pesar de las diferencias encontradas entre ambos grupos en estas tres variables, donde el grupo de estudio presenta una mayor cantidad de expresiones en todas ellas, las pruebas estadísticas aplicadas indican que no existen diferencias significativas entre los grupos; por lo demás, la razón de la distancia entre las variables paisaje de la conciencia y paisaje de la acción es tan simple como que en ningún momento fue nuestra meta comparar cuantitativamente ambos paisajes y, en consecuencia, no marcamos todos las secuencias textuales correspondientes al paisaje de la acción, sino sólo aquellas que nos parecieron importantes en la evaluación de los textos en términos de su valencia. La variabilidad de cada categoría por grupo se refleja en los gráficos 2-4:

**Gráfico 2: Distribución del paisaje de la conciencia por grupo**

**Gráfico 3: Distribución del paisaje de la acción por grupo****Gráfico 4: Distribución de la clasificación dudosa por grupo**

Como apuntamos en el párrafo anterior, el motivo por el cual el número de expresiones de paisaje de la conciencia supera ampliamente a las correspondientes a las otras dos variables, es que es dicho concepto el que nos hemos propuesto estudiar y la exploración de las demás se perfila en función de complementar y enriquecer su análisis. Entonces, el examen de las demás expresiones consideradas resulta interesante en el proceso de pesquisar tanto formas no canónicas de expresar el mundo interior de los personajes de un relato, como complementos de este provenientes del mundo o experiencia exterior. El hecho de que no existan diferencias significativas entre ambos grupos en lo que respecta a la producción de secuencias de paisaje de la conciencia, nos entrega un corpus de base lo suficientemente homogéneo cuantitativamente como para realizar las comparaciones aquí propuestas; al mismo tiempo, sugiere que el método de análisis de los textos aplicado es consistente.

En relación a la selección de las expresiones de paisaje de la conciencia, cabe señalar que no consideramos como parte de él a la descripción psicológica de los personajes, salvo que esta proviniera de la perspectiva de uno de los personajes y no del narrador. Hemos establecido que el paisaje de la conciencia se relaciona directamente con

las categorías de Perner, excepto con la variable experiencia-sensación, clase que no corresponde a la taxonomía de Perner (1994), pues no representa el mundo mental de los personajes, pero que hemos incluido en aquella familia por razones metodológicas; como ya hemos señalado, la categoría experiencia-sensación denota percepciones físicas de los personajes. En consecuencia, para referirnos en profundidad al paisaje de la conciencia, es preciso exponer el comportamiento de las categorías de Perner en nuestra muestra; a su vez, al analizar dicho paisaje narrativo, inevitablemente, nos introducimos en la familia “estructura formal”, pues la función de esta es permitirnos ubicar las expresiones de mentalidad en ciertas estructuras gramaticales, en la medida en que la búsqueda de ciertas regularidades que faciliten el estudio de este campo representa un área de interesante desarrollo; es preciso destacar que dichas estructuras son abordadas con distintos grados de especificidad<sup>70</sup>.

#### 4.1.1.2.1 El paisaje de la conciencia: categorías de Perner y estructura formal

##### 4.1.1.2.1.1. **Categorías de Perner**

En primer lugar, nos referiremos a la distribución en la muestra, por grupo, de cada una de las categorías de Perner, incluyendo experiencia-sensación en la exposición del análisis cuantitativo.

Grupos	Categorías de Perner												
	N	S y E		Percepciones		Cogniciones		Deseos		Intenciones		E-S	
		X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E
<b>General</b>	40	10,3	16,2	4,01	4,1	4,45	7,9	3,85	5,7	3,65	5,9	2,35	4,4
<b>Estudio</b>	20	21,5	16,4	4,1	3,2	8,2	8,5	9,0	5,3	7,4	6,5	6,0	5,0
<b>Control</b>	20	19,7	16,3	3,9	4,9	9,7	7,3	6,5	5,9	7,1	5,5	3,4	3,4

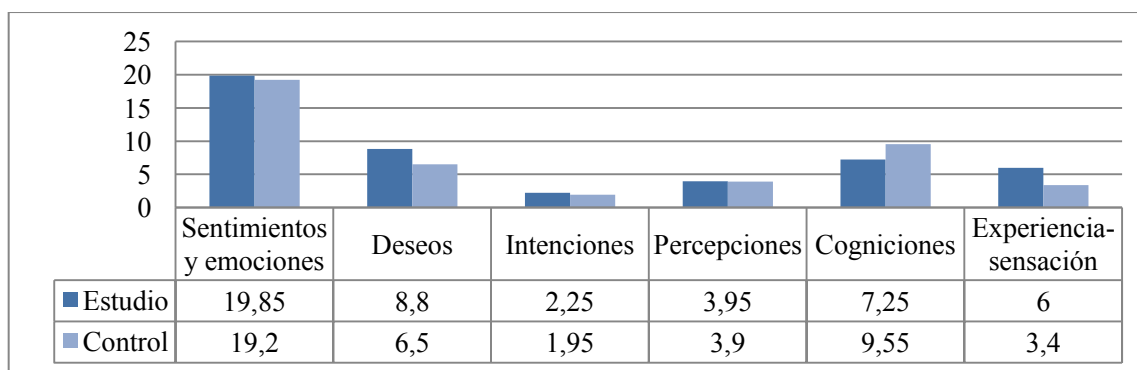
**Tabla 6: Distribución de las categorías de Perner en la muestra en general y por grupo<sup>71</sup>**

<sup>70</sup> Lo cual se debe a que no es nuestro objetivo principal estudiar las expresiones del paisaje de la conciencia en términos gramaticales, sino más bien algunos rasgos semánticos y pragmáticos característicos. No obstante, reconocemos el importante rol de identificar, también, cuáles son las estructuras más usadas.

<sup>71</sup> Las frecuencias expuestas son absolutas, esto significa que la extensión de las narraciones podría incidir en las cifras obtenidas; sin embargo, el análisis aquí propuesto considera todas las construcciones de mentalidad presentes en los protocolos, esto es, expresiones de mentalidad presentes tanto en la sección de relato espontáneo como en las demás preguntas, por lo que dicho factor no fue abordado en este estudio; no obstante, este aspecto puede ser la base de una futura investigación en el tema.



En la tabla anterior, podemos apreciar que las medias y las desviaciones estándar de las categorías de Perner presentan leves diferencias entre ambos grupos, las cuales, de acuerdo a las pruebas realizadas, no son significativas; sin embargo, es observable que el grupo de estudio presenta mayor cantidad de expresiones de estados mentales en las siguientes categorías: 1) sentimientos y emociones, aquí el grupo de estudio presenta un promedio de 21,5 expresiones en comparación con las 19,7 identificadas en el grupo de control; 2) percepciones, donde el grupo de estudio promedia 4,1 expresiones versus 3,9 del grupo de control; 3) deseos, en este caso la media del grupo de estudio es 9, en comparación con las 6,5 del grupo de control; 4) experiencia-sensación, esta también aparece más en el grupo de estudio, con un promedio de 6 expresiones versus las 3,4 del grupo de control, diferencia a todas luces mayor que las otras, pero que tampoco es significativa<sup>72</sup>. Por su parte, la cantidad de intenciones es prácticamente idéntica en los dos grupos, con una diferencia de 0,3 a favor del grupo de estudio<sup>73</sup>, la diferencia radica en que la variabilidad en el grupo de control es levemente menor. En el gráfico que sigue mostramos la distribución de las categorías por grupo<sup>74</sup>.



**Gráfico 5: Distribución de las categorías de Perner por grupo**

#### **4.1.1.2.1.2. Estructura formal y categorías de Perner**

Por su parte, la familia “estructura formal”, compuesta por las variables: palabra mental, oración final, oración causal y oración condicional, tiene por función identificar cuáles son las estructuras lingüísticas que contribuyen directamente a la construcción del

<sup>72</sup> De acuerdo con el experto encargado del análisis estadístico, no se descarta la posibilidad de que con una muestra más grande se pudieran presentar diferencias significativas en esta variable

<sup>73</sup> Incluso, en la variable combinada “intenciones y oración final”, los resultados en ambos grupos son idénticos, con 125 expresiones cada uno.

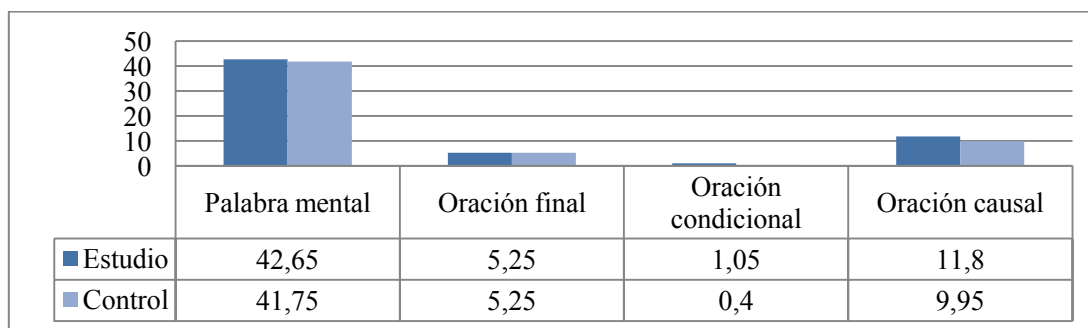
<sup>74</sup> El detalle por categoría se encuentra en (7.3).

mundo mental de los personajes de un relato; es decir, a través de esta clase de categorización de las expresiones seleccionadas del corpus, buscamos aportar a ampliar los criterios formales utilizados hasta el momento en las investigaciones focalizadas en el paisaje de la conciencia. Las clases definidas surgen tanto de la revisión bibliográfica, como del examen del corpus, para lo cual resultó fundamental la etapa de pre-codificación; sin embargo, esto no quiere decir que todas las categorías propuestas sean, efectivamente, adecuadas para la construcción del paisaje de la conciencia, siendo dos de ellas exploratorias: las oraciones causales y las oraciones condicionales; los resultados obtenidos del análisis cuantitativo son los siguientes:

Grupos	Estructura formal								
	N	Palabra Mental		Final		Condicional		Causal	
		Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E
<b>General</b>	40	21,1	26,849	2,625	4,55	0,365	1,198	5,44	9,277
<b>Estudio</b>	20	42,65	27,744	5,25	4,734	1,05	1,572	11,8	8,364
<b>Control</b>	20	41,75	26,638	5,25	4,482	0,4	0,503	9,95	10,242

**Tabla 7: Distribución de la estructura formal en general y por grupo**

Como podemos observar, en general, la variable palabra mental, con un promedio de 24,1 expresiones, es ampliamente superior en cantidad a las otras tres; inmediatamente, la sigue la oración causal, cuyo promedio general es de 5,44 expresiones, frente a las 2,625 oraciones finales y a las 0,365 oraciones condicionales. En cuanto a los resultados por grupo, la prueba de muestras independientes mostró que no hay diferencias significativas entre las variables observadas. A continuación, presentamos el gráfico correspondiente a al panorama general de la distribución de la familia de variables en la muestra, por grupo:



**Gráfico 6: Distribución de la estructura formal por grupo**

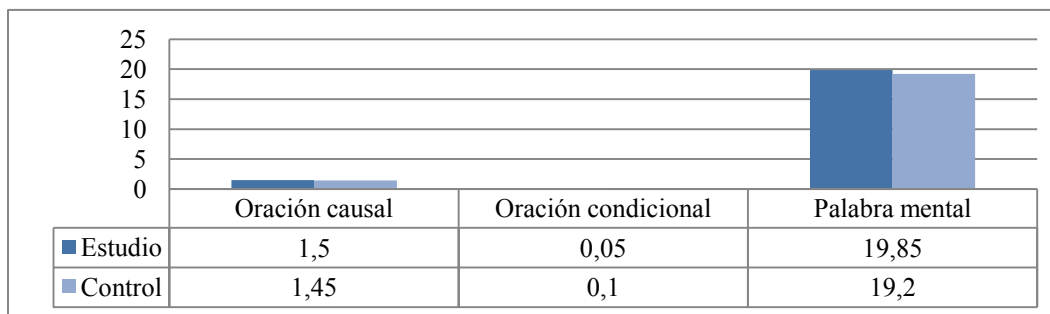
Como ya hemos acotado anteriormente, las variables de las familias “categorías de Perner” y “estructura formal”, deben examinarse en conjunto con la variable correspondiente al paisaje de la conciencia, puesto que es imposible referirnos a este último sin mencionar sentimientos, deseos, etc., y, a su vez, no podemos describir la aparición de estas categorías en los textos sin aludir a los recursos lingüísticos utilizados por los sujetos. Las variables sentimientos y emociones, deseos e intenciones, resultan de especial importancia para nuestro estudio, puesto que la hipótesis que nos guía se refiere directamente a ellas y su comparación entre los grupos, en compañía de la familia “valencias”, punto que es abordado en (4.1.3); por consiguiente, comenzamos por describir en qué consiste, concretamente, aquello que hemos identificado como sentimientos y emociones en el corpus, para luego continuar con las demás variables en estudio.

#### Sentimientos y emociones

Los sentimientos y emociones son una categoría de valor eminentemente afectivo, cuyo principal medio de expresión lingüística en nuestro corpus es la variable que hemos llamado “palabra mental”, cuyo promedio en el total de la muestra es de 9,76 expresiones, la media en el grupo de estudio es 19,85 versus 19,2 del grupo de control. Acerca de las demás variables de estructura formal y su relación con los sentimientos y emociones, sabemos que estos últimos: 1) nunca aparecen en conjunto con las oraciones finales, puesto que estas últimas restringen sus apariciones a las intenciones; 2) las oraciones causales y las condicionales sí han sido vinculadas con los sentimientos y emociones, con un promedio de 1,5 las causales y un 0,05 las condicionales en el grupo de estudio y 1,45 y 0,1 en el grupo de control, respectivamente.

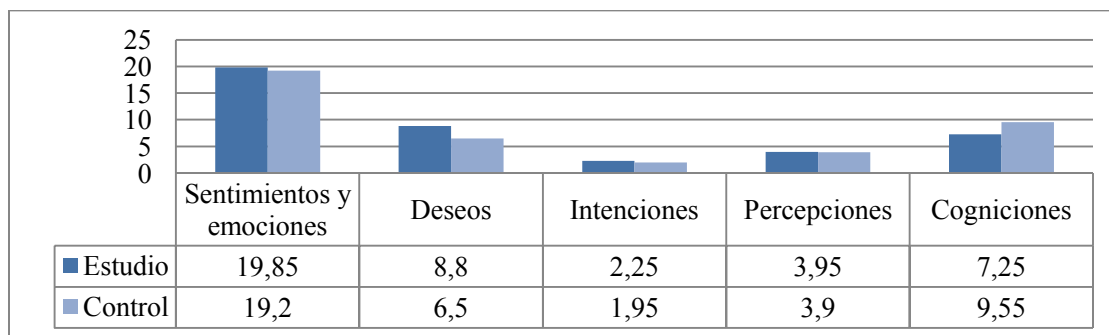
Grupos	Sentimientos y emociones			
	N	Oración causal	Oración condicional	Palabra mental
<b>General</b>	40	0,738	0,0375	9,76
<b>Estudio</b>	20	1,5	0,05	19,85
<b>Control</b>	20	1,45	0,1	19,2

**Tabla 8: Distribución de la estructura mental en los sentimientos y emociones por grupo**

**Gráfico 7: Distribución de la estructura formal en los sentimientos y emociones por grupo**

Por lo tanto, es la categoría palabra mental la que resulta fundamental para representar este aspecto del mundo interior de los personajes de una narración. En relación con las demás categorías de Perner, “palabra mental” aparece más con los sentimientos y emociones que con las demás, estos representan un 46,87% del total de las expresiones clasificadas como “palabra mental”.

Grupos	Categorías de Perner					
	N	Sentimientos y emociones	Deseos	Intenciones	Percepciones	Cogniciones
<b>General</b>	40	9,76	3,825	1,05	1,963	4,2
<b>Estudio</b>	20	19,85	8,8	2,25	3,95	7,25
<b>Control</b>	20	19,2	6,5	1,95	3,9	9,55

**Tabla 9: Distribución de la variable palabra mental en las categorías de Perner, por grupo****Gráfico 8: Distribución de la variable palabra mental en las categorías de Perner por grupo**

En cuanto al análisis cualitativo del corpus, encontramos que en varios casos aquellos pasajes clasificados como sentimientos y emociones son fácilmente reconocibles, por ejemplo, cuando encontramos sustantivos y adjetivos que se refieren directamente a las emociones de Ekman (1985, cit. por Martínez 2002), o bien verbos cuya dimensión afectiva

resulta evidente en el contexto textual en que se insertan. Ahora bien, como es de esperar, no todas las expresiones de estados mentales que aluden a sentimientos y emociones –y también otras categorías de Perner, como los verbos cognitivos- cumplen, efectivamente, esa función; por ejemplo, en varios textos apareció la siguiente fórmula de final de un relato: (...) y *al final ellos vivieron felices para siempre*. [S18, niña de 7 años del grupo de control, L2, RE]; en casos como este, entonces, procuramos no confundir su rol en el discurso con la atribución a los personajes de la emoción *felicidad*, pues no se encuentra ubicada en el tiempo de la narración y, por lo tanto, no constituye una representación de la mentalidad de los personajes, sino una fórmula hecha de finalización de cuentos infantiles.

En los consecutivos acápite, revisaremos algunos casos de sentimientos y emociones que relevan puntos de interés para este estudio. En primer lugar, evaluamos el siguiente fragmento de un texto narrativo extraído del corpus, donde encontramos tres ejemplos de expresión del *miedo*, además de uno donde dicha emoción se mezcla con la *sorpresa*:

- (1) [...] *Entonces, entonces siempre ella pasaba enferma, y un día alguien le tocó la puerta, y ella, la conejita no hablaba mucho, entonces dijo de una forma rara: “¿Quién es?”, con mucho miedo, entonces dijo: “Soy yo, un niño”, “No te puedo abrir ahora”, y el niño dijo: “Es que se me cayó la pelota para tu patio”, y ella se asustó mucho y dijo: “¡Ih! {sorpresa} ¡Qué miedo, una pelota!, y casi, y si casi me pega en mi cabeza... bueno, la tendré que ir a buscar, y la reventaré para que ellos no jueguen más” [...]*

[S7 niña de 9 años del grupo de estudio, L9, RE]

Como se puede apreciar, en el fragmento anterior encontramos sustantivos, verbos e interjecciones que comunican esta dimensión del paisaje de la conciencia. En relación al verbo *asustar* en compañía del reflexivo *se*, así como a otros verbos de funcionamiento similar, tales como *molestar(se)*, consideramos necesario realizar algunas acotaciones relevantes para la clasificación como paisaje de la conciencia o paisaje de la acción de la expresión que los tenga como predicado. Observamos en estos verbos una doble dimensión o matiz de significado, aunque siempre en la misma línea; por un lado, cuando el verbo aparece sin el reflexivo *se*, puede ser considerado como una actividad en el mundo: “alguien [hace algo] a alguien”, como en el ejemplo: *Que él [el oso negro] estaba molestando al gato* [S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L6, RE], donde el oso realiza alguna acción –que no es explicitada por la niña-, de la que se puede desprender que tiene como efecto la molestia del gato, pero cuyo énfasis se encuentra en la agencia del sujeto

más que en el mencionado efecto o reacción; por otro lado, cuando sí aparece con el reflexivo, o sea *molestarse*, parece referirse directamente al efecto o impacto que tiene en el complemento indirecto la acción realizada por el sujeto –los que a veces coinciden–, razón por la que expresiones construidas con verbos de este tipo fueron clasificados como paisaje de la conciencia. En el caso específico del ejemplo anterior y otros similares, al ser la *molestia* una emoción vinculable con la emoción básica de Ekman *enojo* (Martínez 2002, apéndice 1b) –a la que nos parece posible añadir también una conexión con el *desagrado*– las expresiones se codificaron como sentimientos y emociones con valencia negativa. Entonces, *molestar* es un verbo que denota una actividad, pero que, dada su fuerte dimensión afectiva, ha sido categorizado (en cuanto a los paisajes narrativos) como CD o clasificación dudosa, pues dependiendo de cómo se interprete el texto, se podría llegar a considerar como parte de ambos paisajes. La misma observación la aplicamos al caso de *asustar* y *asustarse*, ya que cuando el narrador señala que la protagonista (...) *se asustó mucho* no quiere decir que ella misma haya llevado a cabo una acción que la asustó, sino que se refiere a la consecuencia de lo que hizo el otro personaje representado en la historia. Por otra parte, también en relación a *molestar*, nos interesa poner en relieve brevemente la función de los artículos de acusativo *lo* y de dativo *le*, como en el siguiente ejemplo: *El conejo está durmiendo pero despertó que algo lo molestaba* [S34, niño de 6 años del grupo de estudio, L9, RE]; creemos que en este caso el acusativo *lo* podría significar que el verbo se refiere a *molestar* más como una actividad por parte de una entidad con una intencionalidad determinada, que como un estado mental del personaje, interpretación que podría ser diferente si se utilizara el dativo *le*: (...) *algo le molestaba*, donde el énfasis se encuentra en lo que siente el conejo. Sin embargo, la entidad que “lo molestaba” es incierta al ser nombrada como “algo”, y el niño nunca aclara a qué remite exactamente, lo que nos impide asumir con claridad una de las dos lecturas (PC o PA); en consecuencia, al momento de etiquetar casos como este, nos hemos inclinado por aplicar el código “clasificación dudosa” (CD).

Otra consideración de importancia en relación a los sentimientos y emociones, involucra el caso del verbo *querer*. Al respecto, observamos que este verbo no puede ser clasificado automáticamente como un afecto, por ejemplo, pues presenta al menos tres dimensiones de significado, las que vuelven absolutamente obligatorio interpretar su

función dentro del contexto discursivo en que aparece. La primera forma que adquiere el verbo *querer* es cuando expresa deseo, como en el siguiente ejemplo: *Osilo también está enojado, porque él quiere la cuerda para jugar con todos* [S12, niña de 11 años del grupo de control, L2, RE]; aquí, *quiere la cuerda* corresponde a un deseo, marcado por el volitivo *querer*, mientras que la segunda parte destacada: *para jugar con todos*, evidencia la intención del personaje, es decir, el porqué del deseo manifestado, a través de la oración final construida con la fórmula <para + infinitivo>; la segunda manera de significar este verbo es con un valor afectivo y, por consiguiente, es en estos casos en que lo hemos incluido en la clase sentimientos y emociones, por ejemplo: *El león quería mucho a la princesa* [S7, niña de 9 años del grupo de estudio, L3, RE], donde *querer* alude a un sentimiento de cariño<sup>75</sup>; por último, la tercera acepción identificada –más cercana al sentido de *querer* como desear, que como referencia a un afecto–, consiste en su uso para manifestar alguna necesidad biológica de algún personaje, por ejemplo: *Él quiere ir al baño* [S6, niña de 8 años del grupo de estudio, L8, RE], o la aún más explícita: *El perro quería ir al baño a orinar* [S26, niña de 6 años, L10, RE], forma sustituible por construcciones como la siguiente: (...) *porque el perro tenía muchas ganas de ir al baño* [S29, niña de 11 años del grupo de control, L10, RE]. Entonces, la clasificación del volitivo *querer* y de algunas expresiones sinónimas como *tener ganas de*, debe relativizarse en su condición de “afectos” o “deseos”; esta distinción la efectuamos mediante la combinación de los códigos “clasificación dudosa”, “experiencia-sensación” y “palabra mental”. Etiquetar de esta manera las mencionadas expresiones nos permite reconocer que hablamos de necesidades corporales, que son expresadas por medio de una palabra que es “mental” en potencia, como *querer*, sin que dicha expresión implique una adjudicación de mentalidad a esta acepción. Si bien es cierto que al interpretar literalmente la oración *Él quería ir al baño*, obtenemos un deseo: *Él desea ir al baño*, su lectura contextualizada nos permite la diferenciación señalada, pues, primero, entendemos ese deseo como la intención de acudir a ese lugar *a orinar* y no a otra cosa, y, luego, esa intención se traduce en una referencia inmediata a la necesidad biológica de orinar y no a una *intención* propiamente tal, lo cual se puede parafrasear como: *Él necesitaba orinar*; para comprender la expresión del modo

---

<sup>75</sup> Sin ser perífrasis verbal, en los casos volitivos *querer* puede operar sobre un verbo y en los de afecto no es posible.

indicado se precisa de la competencia pragmática de los hablantes. Por lo demás, lo referente al cuerpo y, en particular, expresiones que se relacionen con la zona genital – como *querer ir al baño*– son datos relevantes en relación al abuso sexual; en nuestro corpus todas las expresiones de este tipo se presentan en el grupo de estudio, no obstante, el volumen de nuestra muestra no nos permite realizar generalizaciones al respecto.

Ahora bien, podríamos añadir un cuarto uso del verbo *querer* se relaciona con una forma de sentimiento y emoción diferente del afecto, configurada a través de la hipérbole. Tanto el verbo *querer* como el verbo *creer* pueden adquirir valores vinculados con los sentimientos y emociones: en el caso de *querer* ya nos referimos a su uso para la comunicación de un afecto por parte de alguien hacia otro; sin embargo, también puede significar “sentirse *muy* mal/devastado”, como en: (...) *se quería morir*; por su parte, *creer* puede adquirir el valor de “sorpresa” cuando es construido como la siguiente expresión: (...) *no lo podía creer*, ambos ejemplos se encuentran presentes en el siguiente fragmento:

(2) **3.- ¿Qué siente ese cangurito?**

*Ese niño siente tristeza, pero anteriormente estaba feliz, porque fueron con amigos, siempre se juntaban y cuando vio esta catástrofe no lo pudo creer, se quería matar y adentro del bosque estaba la familia, otra familia que era su mejor amigo, y él estuvo mal más de un mes.*

**[¿Qué siente la mamá?]**

*Está sorprendente, está diciendo que cómo se quemó esto, no lo puede creer. Pero principalmente se quedaron viviendo en otro bosque, con otros amigos, con otra familia. Y el padre de ellos dos estaba aquí y falleció.*

[S21, niño de 11 años del grupo de control, L4, P3]

En el fragmento anterior, el niño elabora un trágico relato donde el bosque en el que vivían los personajes se quema y el padre muere. En cuanto a los verbos subrayados, podemos observar que en estos casos –y en otros similares presentes en el corpus– no están operando con sus significados más prototípicos, donde, por ejemplo, *creer* es una cognición que expresa una idea del sujeto con un grado menor de certeza que *saber*, sino que en esta ocasión comunica la emoción *sorpresa* mediante la negación de la creencia en cuestión, lo que se aprecia con mayor claridad cuando luego añade “sorprendente” como respuesta a lo que siente la mamá; y *querer*, aunque al leer literalmente el ejemplo sí es un lexema que expresa deseo o volición, específicamente de *morir*, su acepción más adecuada al contexto es la de una hipérbole, la cual expresa el malestar en el plano de los sentimientos y emociones, como un efecto o reacción a la sorpresa negativa que acaba de experimentar el



personaje; ambas fórmulas son recurrentes en nuestra lengua. La figura de la muerte como exageración aparece con claridad, nuevamente, en otros fragmentos del corpus, por ejemplo: *Y pasa el tiempo, y el hijo ya estaba muerto, muerto de frío, hambre, porque él no podía salir, porque él no tenía alimentos. Entonces él salió a, él no podía cerrar las ventanas.* [S37, niña de 8 años del grupo de control, L5, RE]. Aquí entendemos la muerte como una exageración debido a que el personaje sigue con vida y actuando en el mundo narrado.

En cuanto a las interjecciones como expresión de sorpresa u otras emociones, nos basamos en el trabajo de Martínez (2002), quien relaciona, por ejemplo, la interjección *¡Ay!* con la *tristeza*; un ejemplo de esto lo encontramos en la tercera pregunta de la segunda lámina de un protocolo del grupo de control:

(3) **3.- *¿Qué está sintiendo cada uno?***

*Están sintiendo que no debería hacer esto, porque ellos son los únicos de la familia. Ella está pensando: “*¡Ay!*, ¿por qué no le da la cuerda a mi hijo, si es menor de edad?”, y él está pensando: “*¡Ay!* que me dé la cuerda, que me dé la cuerda”.*

[S37, niña de 8 años del grupo de control, L2, P3]

Ahora bien, lo anterior –sobre todo el segundo *ay* subrayado- también puede interpretarse como *ansiedad* con carga negativa<sup>76</sup>, igualmente, ambas corresponden a una emoción negativa, pero que se presentan dentro de una cognición, representada por el uso del verbo *pensar*, que, en ciertas ocasiones –como esta-, funciona como introductor del discurso directo. Hemos optado por marcar estas expresiones como cogniciones negativas, a pesar del lamento presentado por la interjección, pues lo destacado por la niña es la actividad cognitiva de los personajes, lectura que se apoya en la primera parte de la respuesta: *sentir* más la subordinada *que [el tercer oso] no debería hacer esto*, la cual se puede parafrasear como *están pensando/creyendo que no debería hacer esto*. Emociones como la sorpresa también pueden expresarse sin necesidad de un sustantivo, verbo, adjetivo, etc. que por sí solo la vuelva explícita, lo que respalda la idea de que no podemos confiar en un análisis puramente léxico para estudiar el paisaje de la conciencia. Observemos, además, el siguiente relato:

---

<sup>76</sup> No toda *ansiedad* puede interpretarse como negativa, puesto que también puede expresar la emoción o excitación ante un deseo intenso, caso en el que la entendemos como algo positivo.

- (4) *Ésta era un, una familia que vivía aquí. Un día los papás estaban durmiendo en una, en su pieza, el hijo estaba durmiendo y de repente aparece como una cabeza, y la cabeza era de conejo. Los papás abrieron la puerta, y el hijo era como un conejo, decían: “¿Qué le pasó a nuestro hijo, qué le pasó, qué le ocurrió!? ¿Un embrujo? No, no creo, teníamos las ventanas cerradas”, y nunca supieron qué le hizo al hijo, quién le hizo eso. Eso.*

[S37, niña de 8 años del grupo de control, L9, RE]

En este caso la emoción está expresada a través del tono utilizado por la niña, marcado en la transcripción por el uso de los signos de exclamación junto a los de interrogación; esto nos muestra que también los elementos paralingüísticos deberían formar parte del análisis, en la medida en que constituyen una potente manera de comunicar emociones, entre otras cosas<sup>77</sup>.

Otro verbo polisémico encontrado en el corpus que nos parece importante examinar, es *sentir*, el cual se ubica, en parte, en el campo de los sentimientos y emociones, pues también puede expresar casi todas las demás variables de la familia categorías de Perner: percepciones, cogniciones y lo que hemos identificado como “experiencia-sensación”, exceptuando los deseos e intenciones. Entonces, dada la riqueza de este verbo –tan frecuente en el corpus–, creemos que es preciso hacer algunos alcances en relación a lo que establece el *Manual de Gramática de la Real Academia Española* (2010) en relación a este y los significados que adquiere; en este se afirma que en modo indicativo comunica una percepción y en modo subjuntivo se refiere a una reacción afectiva. De acuerdo con lo observado en el corpus, consideramos que cuando la combinación es “sentir + sentimiento o emoción”, consideramos que independientemente de si está en indicativo se debe marcar con el código sentimientos y emociones, como en: *Él siente tristeza* [S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L3, P3]. En esta oración su función es expresar una reacción afectiva y no una percepción, aunque ambos conceptos en realidad se cruzan. Cuando la subordinada está en subjuntivo, el significado del verbo cambia al sentido de ‘lamentar’, el cual no se observó en nuestro corpus. Otro ejemplo de su uso como sentimientos y emociones es el siguiente: (...) y *siente que no podría hacer todo lo que quiere* [S11, niña de 8 años del

<sup>77</sup> Esto sugiere que una transcripción que marque la entonación podría arrojar más luces a las interpretaciones al respecto.

grupo de control, L3, P3], la razón de esta clasificación radica en que corresponde a una expresión fácilmente identificable con la *frustración*.

Como ya apuntamos, además de sentimientos y emociones, *sentir* puede comunicar percepciones y cogniciones; por ejemplo, adquiere el valor de ‘pensar’ –lexema que se enmarca en las cogniciones- cuando se presenta como en el siguiente pasaje: *Bebé siente cómo será cuando sea como su hermano*. [S8, niño de 8 años del grupo de control, L4, P3]. Entonces, tomando en cuenta este ejemplo junto a lo expuesto en el párrafo anterior, sabemos que distinguir los matices de *sentir* depende únicamente del contexto de producción de las secuencias textuales en las cuales se inserta. Por otra parte, en algunos casos, los límites entre lo cognitivo, lo perceptual y lo afectivo se vuelven especialmente difusos, como por ejemplo en la siguiente respuesta a la tercera pregunta del test:

- (5) *Está sintiendo [un oso] que se puede caer, [otro oso] está sintiendo que va a ganar. El [oso] chico siente que es mucho peso.*

[S8, niño de 8 años del grupo de control, L2, P3]

En estos usos, los segmentos enfatizados se podrían parafrasear, por ejemplo, con el verbo cognitivo *creer*: “cree que se puede caer/que va a ganar/que es mucho peso”; sin embargo, esta sustitución podría ser inadecuada según el escenario en que aparece. Por lo demás, puede que esta fuerte presencia de diferentes sentidos de *sentir* se deba a que la tercera pregunta de alguna manera incentiva su uso al encontrarse en el enunciado: “¿Qué siente cada uno?”, entonces, los niños se enfocan en diferentes estados mentales, pero mantienen el predicado de la interrogante. Para poder asignar al verbo un valor adecuado y ajustado al que le quiso asignar el hablante, es preciso, en primer lugar, atender a la subordinada que lo sigue, puesto que nos entrega información acerca del contexto inmediato de producción que resulta útil en el intento de distinguir el matiz de significado principal de los secundarios, aunque, de haber más datos en el texto, la cláusula subordinada no puede ser considerada como suficiente; en lo que respecta al ejemplo (5), nuestras interpretaciones son las siguientes: en la primera frase destacada, si bien se podría asociar fácilmente con una emoción: el *miedo* ante una probable caída, no se explicita ningún temor por parte del personaje, por lo tanto, consideramos que lo emocional es secundario y lo principal es que el oso percibe o nota que es *posible* que se caiga, lo cual, finalmente- gracias al relato espontáneo-, sabemos que no ocurre: *[los osos] están tirando*

*la cuerda, cuando uno casi se cae*; en consecuencia, lo más adecuado sería realizar una lectura más próxima a las percepciones y cogniciones que a los sentimientos y emociones y, dentro de estas dos, nos inclinamos por las percepciones, ya que al estar el oso –de acuerdo con el texto- efectivamente a punto de caerse sin hacerlo, la sensación de caída no constituye ni una creencia ni una certeza, nótese el parafraseo con *saber*: “sabe que se va a caer”, este reemplazo no tiene sentido en el contexto global de la situación narrada, en tanto esto no ocurre; a su vez, a pesar de no ser incoherente la interpretación de *sentir* como una creencia o suposición, nos parece que el contexto de inmediatez y rapidez de la situación de estar cayendo propicia entenderlo más como una percepción que como una evaluación posterior a esta, pues el primer paso de construcción de una idea es advertir o reparar en una situación y luego procesarla como una creencia, un pensamiento o un conocimiento, según sea el grado de certidumbre en relación a dicha idea; entonces, consideramos que, en este caso, lo más adecuado sería sustituir *sentir* por un verbo de percepción, por ejemplo: *está notando/dándose cuenta de/viendo que se puede caer*<sup>78</sup>; la segunda frase, se puede vincular –en adición a la cognición- con una emoción positiva: de *optimismo* ante un triunfo, es decir, el personaje parece sentirse seguro de que va a ganar, pero en este caso esta dimensión emocional tampoco supera a la cognitiva, donde una sustitución posible podría haber sido con el verbo *pensar*: “*está pensando que va a ganar*”; por último, en la tercera parte destacada del ejemplo, consideramos que el verbo en cuestión se vincula más directamente con la percepción física del personaje en relación a la actividad que está realizando, que con su mundo mental.

A continuación, analizamos otro caso que resulta interesante destacar acerca de *sentir*, en lo que respecta a sus límites entre las categorías de Perner:

(6) ***Relato espontáneo:***

*Había una vez un tigre y un mono, digo, había una vez un mono que estaba balanceándose por las lianas del bosque, digo, de la selva, hasta que una vez el mono se acercó al lugar donde habían más lianas, el lugar de los tigres. Entonces, el tigre mayor atacó al monito y el monito saltando en rama en rama, digo, de liana en liana, se fue a su casa, entonces todos, todos los tigres y monos vivieron felices para siempre.*

---

<sup>78</sup> Otro ejemplo de percepción, tal vez más claro que el anterior, es el siguiente: *El mono está sintiendo que [el tigre] lo va a atrapar*. [S8, niño de 8 años del grupo de control, L7, P3], lo que se puede parafrasear como: “el mono está notando/dándose cuenta de/ viendo que [el tigre] lo va a atrapar”, aquí, nuevamente, consideramos que, aunque podría verse como una creencia, la interpretación como una percepción resulta más cercana al énfasis de la expresión ubicada en contexto.

**3.- ¿Qué está sintiendo cada uno?**

Él está sintiendo ser maltratado por el tigre, y él no quiere lastimar al mono, sólo quiere que no se acerque a su familia.

[S18, niña de 7 años del grupo de control, L7, P3]

En la frase destacada, *Él está sintiendo ser maltratado por el tigre*, nuevamente se mezclan la percepción, la cognición –creencia- y el afecto, por lo mismo, se pueden generar diferentes interpretaciones al clasificar el pasaje en una categoría en particular. Ahora bien, en este caso, quizás más que en otros, resulta crucial el escenario representado: tenemos un contexto de producción textual en el que la historia nos habla de un mono que se acerca demasiado al lugar donde viven los tigres, lo que provoca un intento de ataque por parte de uno de ellos –el mayor- hacia el mono, quien logra escapar y llegar a su casa a salvo; esta situación cierra el relato con un desenlace positivo, en el que ambos personajes cumplen sus deseos: el tigre logra que el mono se vaya de su hogar y el mono logra salvar su vida. Entonces, podemos observar que la clave para entender de este modo el final de la narración, se encuentra en el hecho de que el mono *nota* o *se da cuenta* del ataque del tigre y, consecuentemente, escapa. Por consiguiente, hemos optado por la interpretación de la frase: *Él está sintiendo ser maltratado por el tigre*, como una percepción, parafraseable, por ejemplo, de la siguiente manera: “Él se da cuenta de/ve que está siendo maltratado por el tigre”. La lectura alternativa de esta frase como una cognición se fundamenta en entender el ejemplo como que el mono *crea* que el tigre lo está maltratando, lo cual correspondería a una “falsa creencia”, puesto que, de acuerdo con la respuesta de la niña a la tercera pregunta del protocolo: *[el tigre] no quiere lastimar al mono, sólo quiere que no se acerque a su familia*; es una “falsa creencia”, en tanto que la “verdadera” intención que tiene el tigre al atacarlo es alejarlo de su hogar y no *maltratarlo*; sin embargo, consideramos que la niña no se centra en esta “confusión” del mono y sus posibles consecuencias, es decir, no es el foco de la historia el que este *crea* que el tigre lo maltrata y no sea así, sino que la relevancia de lo que siente el mono se encuentra en que ello le permite escapar y salvarse, por lo cual descartamos esta categoría en pos de la percepción. Con respecto a la interpretación del fragmento como parte de los sentimientos y emociones, observamos una situación más compleja de resolver, ya que, si bien tampoco es el núcleo de la historia la *tristeza* o el *miedo* del mono por ser atacado, es posible vislumbrar una

dimensión afectiva en la expresión que no se configura como una “reacción” del mono ante su percepción de la afrenta, sino como un estado paralelo, no nombrado o desarrollado, pero posible de ser inferido, de “maltratado” como un sentimiento negativo (Martínez 2002); en esta lectura *sentir* adquiere el valor de experimentación de un sentimiento, en lugar del valor perceptivo que ya expusimos; a su vez, “maltratado” cambia su sentido, pues en la lectura como percepción se entiende como atacado, abordado violentamente, con más énfasis en lo que está haciendo el tigre, mientras que en la lectura como sentimiento el acento se encuentra en lo que está experimentando emocionalmente el mono. Mediante este ejemplo, volvemos a advertir que los límites entre los diferentes tipos de estados mentales son flexibles y dependen, sin lugar a dudas, de su contexto de producción. Entendemos esta flexibilidad como un producto de que la separación en tres categorías por parte de Perner (1994) es una división con fines metodológicos, por lo que no debe aplicarse con rigidez, sobre todo dentro de ellas.

Para analizar *sentir* como una cognición, observemos el siguiente ejemplo:

(7) **Relato espontáneo:**

*Había una vez una mamá, una mamá, un papá, el hermano, y el hermano menor, entonces había una, [ininteligible] y la abuela que ya había muerto, entonces la mamá dijo: “Creo...”, y susurró con el hermano mayor: “Creo que vamos a tener que hacerle una sorpresa al hijo mono, porque está muy triste porque la abuela murió ayer”, y el papá dijo: “Hijito, hijito, no te preocupes, porque está bien que te sientas triste, nosotros igual, pero si te portas bien vamos a hacer algo, algo importante”. Entonces después todos hicieron la fiesta y el hijo se sintió muy bien y ya no sintió nada más de pena, y fin.*

**3.- ¿Qué está sintiendo cada uno?**

*Él está sintiendo, él está muy feliz de que, de que su, está muy, está alegre de que, de que su hermano pequeño se sienta-, esté preocupándose por la abuela y, y la mamá está sintiendo susurrar cosas para que el hijo no se sienta tan mal. Y el papá está pensando... ¿eso?*

**[¿Qué está sintiendo?]**

*Está sintiendo que, que ¿cómo se llama?, que, que el hijo debería tener cosas más buenas porque nunca lo habían tratado así.*

[S18, niña de 7 años del grupo de control, L8, P3]

En este contexto, en la mamá *está sintiendo susurrar cosas para que el hijo no se sienta tan mal*, *sentir* no se refiere a 'escuchar', como: *está escuchando que alguien susurra*, lo que se podría entender si se aísla la primera cláusula, realizando el siguiente ejercicio: *sentir susurrar algo > sentir un sonido > escuchar un sonido*, es decir, no es una

percepción, sino que se refiere a una cognición, como *pensar* o *creer*, pues quien *siente susurrar cosas* es la misma entidad que las susurra, entonces, el sentido de la expresión sería: “la mamá está *pensando* [que tiene que] susurrar cosas para que el hijo no se sienta tan mal”, y aquello que susurra se encuentra expresado en el relato espontáneo a través del uso del discurso directo: *Creo que vamos a tener que hacerle una sorpresa al hijo mono, porque está muy triste porque la abuela murió ayer*; sin embargo, inmediatamente después *sentir* se usa como sentimiento y emoción en: (...) *para que no se sienta tan mal*, siendo *tan mal* equivalente a *muy triste*. Luego, la niña agrega: (...) *y el papá está pensando*, acá utiliza *pensar*, lo cual sugiere que había entendido que se le preguntaba por las cogniciones de los personajes más que por sus percepciones o sus sentimientos, además, manifiesta dudas sobre si la interrogante se refiere a eso o no y, por lo tanto, si es que respondió lo que se le pedía o no, esto se evidencia en que la niña le pregunta al examinador: *¿eso?*, quien le responde repitiendo la pregunta: *¿qué está sintiendo?*, dando a entender que el uso de *pensar* no era lo esperado, entonces la niña contesta usando *sentir*, pero con significado de ‘pensar’, algo muy común en el corpus, dada la amplitud de sentidos de dicho verbo. Los límites entre *pensar* y *sentir* son difusos, este último es claramente más general que el primero y, como hemos mostrado, puede ser utilizado con distintos propósitos. El DRAE<sup>79</sup> relaciona estos lexemas de la siguiente manera: la sexta acepción de *sentir* es: ‘Juzgar, opinar, formar parecer o dictamen. Ejemplo:  *digo lo que siento*’, en ella se acerca mucho a *pensar*, cuya segunda acepción es: ‘Reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen.’, la diferencia, de acuerdo con este diccionario, radicaría en la reflexión o examen cuidadoso que exige *pensar*. Cuando se usa *sentir* en el sentido de una cognición, se aprecia un menor grado de compromiso con lo expresado, o bien, un mayor grado de afectividad presente en ello, sin que ello reste preponderancia a su carácter cognitivo.

En cuanto al significado de este verbo como parte de la categoría experiencia-sensación, encontramos algunos ejemplos que podrían confundirse con la de sentimientos y emociones, como es el caso de la expresión *sentirse mal*, que puede tener ambas clasificaciones dependiendo de su contexto de producción. En el ejemplo que presentamos a continuación, dicha construcción fue codificada como experiencia-sensación, pues de

<sup>79</sup> Fuente: [www.rae.es](http://www.rae.es), consulta realizada el 20 de abril de 2015.

acuerdo con el escenario planteado, corresponde a una percepción física y no a un estado mental:

(8) **4.- ¿Qué pasó antes?**

*El león no quería hacer nada, se quedó dormido y el ratón le hizo una trampa en su colita, la movió y se sintió muy mal y el león le dio una pócima que el ratón no podía tomar y después se enfermó él y después muy tranquilo se quedó otra vez dormido.*

[S11, niña de 8 años del grupo de control, L3, P4]

Destacamos también las palabras *trampa* y *pócima* y *se enfermó*, pues en ellas está la clave para interpretar que ese *sentirse mal* se refiere a un malestar físico, ocasionado por la acción del ratón en contra del león, y no a una emoción, ya que para catalogarlo así debiera haber un efecto negativo ubicado entre *la movió* y *se sintió muy mal*, que fuera el por qué de un malestar emocional, por ejemplo: *la movió y le dolió mucho*, y *se sintió muy mal*. Un caso de *sentirse mal* como sentimientos y emociones negativos es el que sigue a continuación:

(9) **3.- ¿Qué está sintiendo cada uno?**

*El papá primero se siente medio mal porque su hijo no pudo venir. Y el osito peqeñito se siente medio raro porque competir contra un papá y un papá con un hijo, es medio raro porque eso sería una trampa.*

[S13, niña de 8 años del grupo de control, L2, P3]

En el fragmento anterior, la oración causal: (...) *porque su hijo no pudo venir* nos ayuda a aclarar a qué se refiere, lo mismo ocurre con la segunda parte de la respuesta y la expresión: (...) *se siente medio raro*. En síntesis, los casos revisados constituyen evidencia de lo complejo que resulta clasificar algunas expresiones, en particular aquellas cuyo predicado se construye con *sentir*, lexema que hemos observado que puede comunicar sentimientos y emociones, percepciones, cogniciones y experiencia-sensación, es decir, todas las variables de la familia categorías de Perner, excepto deseos e intenciones; estas últimas son las únicas variables de la familia categorías de Perner que nunca aparecieron relacionadas con dicho verbo en nuestro corpus, a continuación nos referiremos a las intenciones.

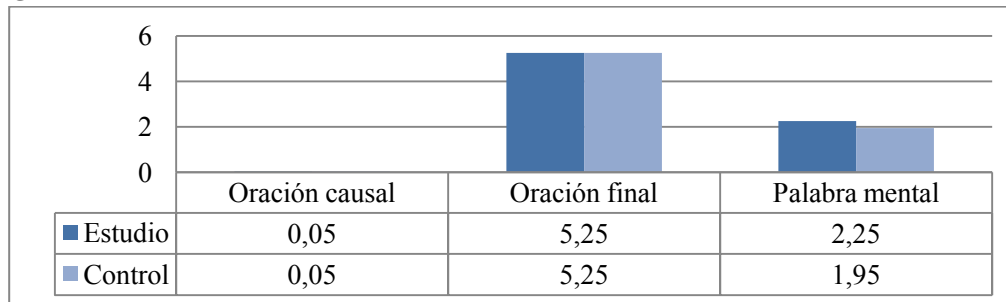


### Deseos e intenciones

Los deseos e intenciones componen una de las tres categorías de Perner; en este estudio las estudiamos cuantitativamente por separado, pero su relación es tan estrecha que deben analizarse cualitativamente en conjunto. Al establecer la presencia de intenciones en los textos, tuvimos en cuenta que estas deben estar explícitas en ellos, ya que casi todas –si no todas- las expresiones del paisaje de la acción implican un cierto grado de intencionalidad, implícito y sujeto a la generación de inferencias por parte de la audiencia. Por consiguiente, identificamos el paisaje de la conciencia, en general, cuando estas se construyen patentemente; en relación a las intenciones, etiquetamos los pasajes sólo cuando el niño va más allá de generar estructuras de ‘acción-reacción’ o ‘causa-efecto’, marcando con claridad la meta u objetivo del personaje que actúa en el mundo narrado, ya sea con un término mental (por ejemplo: verbos como *tratar de* o *intentar*) o con una oración final (por ejemplo, una construida con la preposición *para*). En relación a algunos de los lexemas identificados en esta categoría, incluimos los verbos *decidir* y *elegir*, los cuales Vázquez-Rozas (2012) agrupa en una cuarta subclase de lo mental llamada de “elección”, la que se suma a “sensaciones”, “percepciones” y “cogniciones”. La razón es que en esta investigación no distinguimos la elección de las intenciones; lo mismo ocurre en relación a las voliciones –integradas en los deseos, de las categorías de Perner-, las que en la clasificación de ADESSE forman parte de las “sensaciones”. A su vez, consideramos como manifestación de intención la construcción “*prepararse + para*”, en tanto implica una disposición particular con un fin determinado. Como ya hemos esbozado, a diferencia de lo que ocurre en las demás variables, la categoría palabra mental no es la que compone en su mayoría las expresiones de intencionalidad, sino que el principal medio de comunicar este estado mental son las oraciones finales:

Grupos	Intenciones			
	N	Oración causal	Oración final	Palabra mental
<b>General</b>	40	0,25	2,625	1,05
<b>Estudio</b>	20	0,05	5,25	2,25
<b>Control</b>	20	0,05	5,25	1,95

**Tabla 10: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las intenciones**

**Gráfico 9: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las intenciones**

Como podemos observar en el gráfico 9, la categoría que predomina en las intenciones, y de modo idéntico en ambos grupos, es la de las oraciones finales. Ahora bien, es preciso añadir que en nuestros datos –y como afirmamos en el marco teórico-, no todas las construcciones con la preposición *para* constituyen oraciones finales, por ejemplo: (...) y *después subió altiro para arriba* [S6, niña de 8 años del grupo de estudio, L4, RE], en este caso la preposición no indica finalidad, sino que se refiere a una orientación espacial, un deíctico. Sin embargo, lo común es que aparezca en oraciones finales; a su vez, las construidas con la preposición *a* también pueden apuntar a la intención de algún personaje, como en el siguiente ejemplo:

- (10) [...] *Después los papás fueron, cuando, cuando, ya el brujo estaba un poquito desmayado o muerto, los papás fueron altiro al pueblo, a ayudarle al hijo a avisar, pero ya estaban todos refugiados y el hijo no estaba, y el hechicero se fue de la cueva* [...]

[S7, niña de 9 años del grupo de estudio, L6, RE]

Determinar la presencia de una intención, explícita, es una tarea no exenta de dificultades, puesto que, si bien a veces se presenta con claridad en el texto, en ocasiones esto no ocurre. En los siguientes ejemplos, podemos observar claramente la intención manifestada en el relato, en (11) es a través del verbo *tratar de*, mientras que en (12) y (13) son oraciones finales las que marcan este estado mental, en (12) se construye con <para que + subjuntivo> y en (13) con <para + infinitivo>:

- (11) 1.- *¿Quién es cada uno? (ir mostrando en la lámina)*

*El tigre mayor, el monito.*

- 2.- *¿Qué está haciendo cada uno?*

*Él está atacando él, y él trata de huir con liana en liana.*

[S18, niña de 7 años del grupo de control, L7, P1-P2]

- (12) [...] y entonces el dueño del conejito no lo deja durmiendo solo, lo deja durmiendo en la misma pieza que el dueño, para que no se asustara de la oscuridad y así el conejo nunca más se asustó y, y estuvo siempre con su dueño.

[S23, niña de 10 años del grupo de control, L9, RE]

- (13) 2.- **¿Y qué está haciendo el conejito?**

*Mirando la sombra a ver si volvió a aparecer*

- 3.- **¿Y qué siente?**

*Miedo*

**[¿Por qué?]**

*Porque va a aparecer una sombra en halloween y siente miedo {ríe}*

- 4.- **Cuéntame qué pasó antes**

*Antes él estaba buscando dulces a otras casas*

- 5.- **¿Y qué va a pasar después?**

*Se va quedar dormido para no seguir pensando en la sombra.*

[S32, niña de 10 años del grupo de estudio, L9, P2-P5]

En cuanto a casos que conllevan más dificultad para determinar si son intenciones o no, en el siguiente fragmento, observamos una situación cuyo análisis resulta de interés:

- (14) **Relato espontáneo**

*Ya {se apura}... Que estaban peleando por la soga, y que él quería jugar con la soga a saltar y él quería jugar con la soga a saltar también, y querían saltar los dos y estaban jugando a ver quién iba a ganar la cuerda, y el que ganaba toda la cuerda jugaba con una. Si él [apuntado a un personaje] ganaba no jugaba y si él [apuntado a otro personaje] ganaba, no jugaba, los dos.*

**[¿Quién se encontró la cuerda?]**

*Él [apuntado a un personaje], pero él [apuntado a otro personaje] dijo que la encontró primero.*

**[Ah, la encontró primero este de acá y este de aquí dijo que la encontró primero]**

*Sí.*

[S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L2, RE]

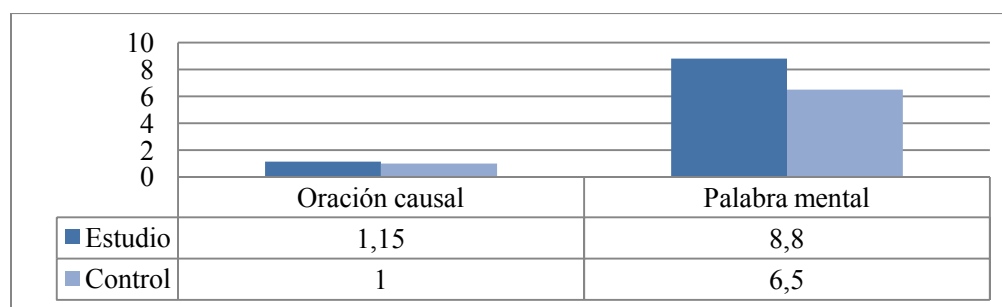
Este fragmento llama la atención, pues se puede interpretar de dos modos: el primero consiste en leer el hecho como una mentira, lo cual implicaría la existencia de una intención de engaño; el segundo modo, sería interpretar el fragmento en su sentido más sencillo, es decir, no realizar asunciones como la anterior y enfocarse en lo concreto: existe un hecho apuntado por el narrador, que es que un personaje de su relato encontró la cuerda primero, pero –y aquí resulta interesante el uso de la concesiva- otro personaje dijo que él fue quien la halló en primera instancia. El procedimiento adoptado en casos como este, en que se

presenta una línea interpretativa que implica una mayor elaboración del lector, es optar por la interpretación más sencilla, por lo cual no asumimos que el personaje que señala haber encontrado primero la cuerda esté engañando deliberadamente, pues cabe la posibilidad de que efectivamente crea que dice la verdad<sup>80</sup>.

En lo que respecta a los deseos y su relación con las variables de la familia estructura formal en términos cuantitativos, los resultados son los siguientes:

Grupos	Deseos		
	N	Oración causal	Palabra mental
<b>General</b>	40	0,538	3,825
<b>Estudio</b>	20	1,15	8,8
<b>Control</b>	20	1	6,5

**Tabla 11: Distribución de las variables de la familia estructura formal en los deseos**



**Gráfico 10: Distribución de las variables de la familia estructura formal en los deseos**

Como podemos observar en la tabla y gráfico anterior, en la categoría de los deseos encontramos únicamente las variables oración causal y palabra mental y, en ambos casos, la diferencia entre los grupos favorece al grupo de estudio, sin embargo las pruebas estadísticas aplicadas no arrojaron diferencias significativas. La oración condicional no la encontramos en esta variable, tampoco la oración final, pues, como ya hemos señalado, esta aparece solamente con las intenciones.

Los deseos son muy cercanos a las intenciones, muchas veces aparecen en compañía de estas, constituyendo una especie de situación primaria, que las antecede. Como ya hemos señalado anteriormente, el volitivo *querer* puede expresar deseos y, de hecho es esa la forma en que estos se manifiestan en el corpus en un 100%, puesto que la categoría oración

<sup>80</sup> Las falsas creencias, que ya hemos mencionado a propósito de otro ejemplo, son una noción que se podría abordar para tratar este tema.

causal no es excluyente con palabra mental (todos los deseos marcados con el código causal presentan también el código palabra mental). En el siguiente ejemplo, podemos observar la presencia de un deseo, expresado a través del verbo <querer + infinitivo>, y de una intención que lo sigue de inmediato, construida con la fórmula <para + infinitivo>

(15) **Relato espontáneo:**

*Había una vez una familia de osos que se la, habían unos cazadores que siempre perseguían a esa familia y los cazadores los querían matar para exhibirlos en un museo y hacer ropa con ellos [...]*

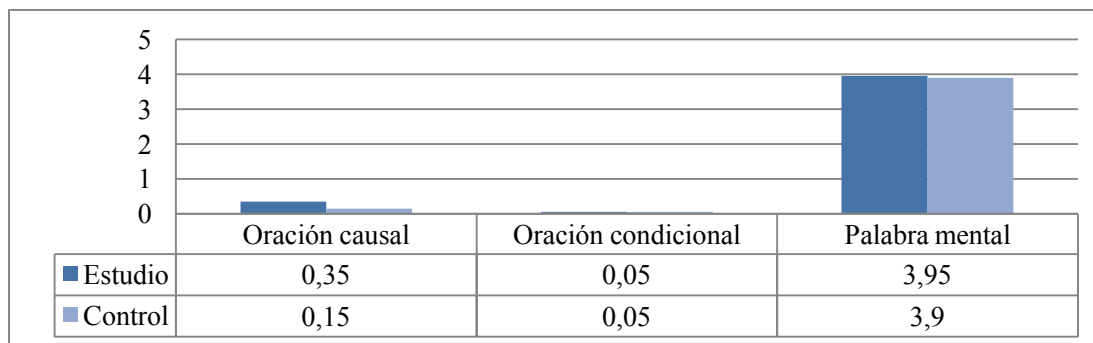
[S23, niña de 10 años del grupo de control, L6, RE]

Percepciones y cogniciones

Las percepciones y las cogniciones son una categoría de Perner aun más difícil de separar que la de deseos e intenciones, rasgo que ya hemos mencionado al examinar el uso del verbo *sentir*. Sin embargo, en ocasiones la diferencia es clara, lo que facilita la división realizada en nuestro análisis cuantitativo. A continuación, presentamos los resultados de la variable percepciones en relación con las categorías de la familia “estructura formal”:

Grupos	Percepciones			
	N	Oración causal	Oración condicional	Palabra mental
<b>General</b>	40	0,125	0,025	1,9623
<b>Estudio</b>	20	0,35	0,05	3,95
<b>Control</b>	20	0,15	0,05	3,9

**Tabla 12: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las percepciones**



**Gráfico 11: Distribución por grupo de las variables de la familia estructura formal en las percepciones**

Como podemos apreciar en la tabla 16 y gráfico 11, la cantidad de oraciones condicionales identificadas en las percepciones es idéntica en los dos grupos y, al igual que lo que ocurre con ella en los sentimientos y emociones, su presencia es tan baja que los

resultados sugieren que esta no es una categoría válida –estadísticamente- para el estudio del paisaje de la conciencia; por consiguiente, esta fue analizada en conjunto con la variable clasificación dudosa. Al referirnos al verbo *sentir* hemos ejemplificado qué fue lo que clasificamos como percepciones, así como lo que hemos categorizado como cogniciones; sin embargo, a continuación y a modo de cierre de la exposición de esta categoría, presentamos un relato espontáneo en que aparece la percepción con el verbo *ver que*, y la cognición con el verbo *sospechar*:

**(16) Relato espontáneo:**

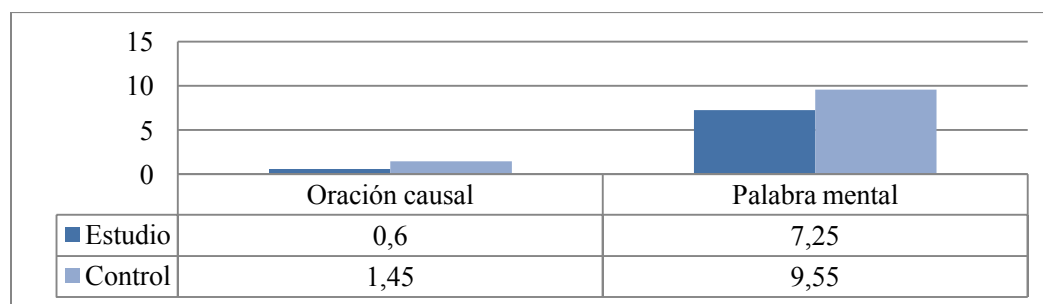
{Pone cara de impacto, sonrío}. *Un ratón, o sea, un león anciano y fuerte poniendo trampas para atrapar a su peor enemigo: el ratón. El ratón vio las trampas y decidió sigilosamente acercarse a un refrigerador para obtener queso. El león sospechó que algo estaba pasando cuando vio que el ratón ya no estaba en su cueva. Buscó por todas partes dónde estaría. Cuando vio que estaba en el refrigerador, se acercó sigilosamente para comérselo. El ratón, asustado, vio que león estaba a punto de comérselo. El ratón aun así salió con el queso en mano y corrió a su cueva. El ratón tiempo después se acercó al león y le dijo que no pelearan más.*

[S38, niño de 8 años del grupo de control, L3, RE]

La distribución de las categorías de estructura formal en la variable cogniciones se encuentra en la tabla 17 y el gráfico 12, donde nos es posible observar que sólo dos variables de la familia estructura formal aparecen con las cogniciones, estas son la palabra mental y la oración causal. Las diferencias entre los grupos no son significativas.

Grupos	Cogniciones		
	N	Oración causal	Palabra mental
<b>General</b>	40	0,523	4,2
<b>Estudio</b>	20	0,6	7,25
<b>Control</b>	20	1,45	9,55

**Tabla 13: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las cogniciones por grupo**



**Gráfico 12: Distribución de las variables de la familia estructura formal en las cogniciones por grupo**

Ahora bien, a pesar de haber dividido los casos de percepciones y cogniciones en nuestro análisis, consideramos pertinente –en futuros estudios- mantener las categorías unidas, conservando –en lo que a esto respecta- la propuesta de Perner, ya que la línea entre ellas es demasiado delgada y, por lo mismo, en variadas ocasiones la distinción se vuelve forzada. No obstante, en esta investigación no resulta un problema unir las o separarlas, considerando que su examen no es crucial para cumplir con los objetivos de la investigación.

Por último, y en relación a la clasificación dudosa identificamos un caso más que creemos relevante exponer en esta sección. Este se refiere al uso de *si* y del tiempo condicional como parte de una estructura que consideramos pertinente tomar en cuenta como una posibilidad de representación del paisaje de la conciencia:

(17) **5.- ¿Y qué van a hacer después de comer?**

*Ir a volar.*

**[¿Y quién va a ir a volar?]**

*Los pollitos.*

**[¿Cuáles? muéstramelos]**

*Eeh, él... y él.*

**[¿Y la mamá qué va a hacer?]**

*Eeh... también va a ir... por si una gaviota los pesca.*

**[¿Y ahí qué haría la mamá?]**

*Eeh... los seguiría.*

**[¿Para qué?]**

*Eeh, para rescatar a sus hijos.*

**[¿Y ha tenido que rescatarlos antes?]**

*Mmm, no.*

**[¿Me quieres contar algo más de esos dibujos?]**

*No.*

[S5, niño de 6 años del grupo de estudio, L1, P5]

En este pasaje se construye una situación hipotética, en la cual la madre de los pollos teme que sus hijos sean capturados por una gaviota. Lo hemos categorizado como una expresión de clasificación dudosa, ya que dicho miedo de la madre es comunicado indirectamente por el niño; no obstante, nos parece interesante poner en relieve la posibilidad de inferir que el niño ha construido un pensamiento de la gallina, tanto a través de la partícula de condicional *si*: “x hará y por si [acaso] z”, como del uso del tiempo condicional: (...) *los seguiría.*; paralelamente, el narrador construye explícitamente la intención del personaje de salvar a sus hijos: (...) *para rescatar a sus hijos*, esto mediante

la oración final con la fórmula <para + infinitivo>. Leemos este caso asumiendo que: la gallina (x) *piensa que* (z) es una situación posible –que una gaviota capture a sus hijos-, lo que justifica su actuar (y) –seguirlos cuando los pollos salen a volar.

De los datos expuestos, se puede desprender que la variable oración causal no se presenta en nuestro corpus con la frecuencia que lo hace la categoría palabra mental, es más apenas logra superar a la oración condicional; sin embargo, creemos que la discusión respecto de su conexión con el paisaje de la conciencia en tanto un rasgo formal de este, es pertinente en esta investigación y en otras a futuro. Una manera de aparición que tiene este tipo de oración en nuestro corpus es cuando introduce un estado mental; no obstante, la que nos interesa analizar es una segunda forma, donde el rasgo de mentalidad no se encuentra en la proposición introducida por la oración causal, sino que esta se ubica inmediatamente después de una expresión mental, lo cual nos permite considerar más ampliamente su contribución a la construcción del paisaje de la conciencia en el discurso, por ejemplo:

(18) 3.- *¿Qué está sintiendo cada uno?*

*Que están felices*

*[¿Por qué?]*

*Porque se compraron la nueva mesa.*

[S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L1, P3]

En el ejemplo anterior, podemos observar que en la primera cláusula la niña caracteriza a sus personajes con la emoción *felicidad* y que la segunda cláusula, la causal, no comunica un estado mental por sí sola, sino una acción realizada por ellos; la razón de destacarla radica en que consideramos que, a pesar de lo anterior, su añadidura sí representa un dato acerca de la actividad mental de los personajes, en la medida en que el narrador está accediendo a sus mentes, no sólo expresando el estado mental de los personajes en la primera cláusula –en este caso es *felicidad*, emoción con valencia positiva, que no resulta difícil de inferir del dibujo-, sino que también explica la causa de que los participantes del relato experimenten el estado señalado<sup>81</sup>, en este caso el porqué de la felicidad de los personajes es que adquirieron un objeto que, después se nos informa, necesitaban:

---

<sup>81</sup> Las expresiones del corpus marcadas con el código ‘causal’ no son todas las oraciones causales presentes en él, sino aquellas que cumplen esta función complementaria, u otra similar. Una justificación de esta decisión de explorar el rol de las causales, se encuentra en la consideración de que cuando el niño afirma que los personajes *están felices*, estamos frente a un paisaje de la conciencia que no implica un grado elevado de abstracción por parte del sujeto, ya que dicha expresión puede ser el resultado de la asociación –común- de un



(19) **4.- ¿Qué pasó antes?***Que primero se le había roto una mesa, era una mesa de aquí para allá, era grande.***5.- ¿Qué pasará después?***Después ellos se fueron a comprar una mesa y fueron a comprar la comida*

[S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L1, P4-P5]

En cuanto a la clasificación de este tipo de causal y otras similares, optamos por marcarlas únicamente con el código ‘causal’, el del protocolo y el de la lámina, no lo etiquetamos como paisaje de la conciencia ni clasificación dudosa, ya que nos inclinamos por considerar que constituye una complejización de la primera cláusula, pero no un estado mental adicional. Dado que no es la complejidad del paisaje de la conciencia construido en nuestro corpus el objetivo que guía este trabajo, no fue necesario distinguir las expresiones “simples”, es decir, formadas sólo por cláusulas que explicitan un estado mental, de las construcciones más “complejas”, las que cuentan, entonces, con una explicación del surgimiento del estado mental indicado. No obstante, la constatación de estas profundizaciones en la mentalidad nos entregan un dato que se puede proyectar a estudios que sí se interesen por la complejidad del paisaje de la conciencia construido, por ejemplo, cuando el foco se encuentra en observarlo en sujetos de diferentes edades; por lo demás, el modo en que etiquetamos estas secuencias, así como las funciones disponibles en *Atlas.ti*, vuelven posible rastrearlas fácilmente en el corpus. Por último, acotamos que, en el cometido de observar la complejidad del paisaje de la conciencia, tal vez debiera identificarse en las causales etiquetadas otro nivel de elaboración, pues no es lo mismo que la explicación surja espontáneamente a que aparezca como una respuesta a una pregunta directa al respecto.

Experiencia-sensación

Al iniciar esta sección del capítulo, en (4.1.2.1.1), expusimos los resultados de esta variable en la muestra, con su distribución por grupo, donde pudimos observar que las expresiones encontradas son prácticamente el doble en el grupo de estudio en relación al grupo de control, aunque las diferencias no son significativas estadísticamente.

Como apuntamos en el marco teórico, esta categoría fue tomada de la propuesta tipológica de Bossong (1998, cit. por Vázquez Rozas 2012), donde se incluyen

---

gesto manifiesto en la ilustración con un estado mental determinado; punto que ya hemos esbozado en el marco teórico y retomamos en el análisis.

construcciones como *tener hambre*. La razón de tomarla en consideración e incluirla en la familia categorías de Perner, radica en la idea de que al formularse en tercera persona como en *él tiene hambre/frío/sueño*, el emisor está tomando la perspectiva de otro; sin embargo, no es simple asumir que esto constituye, efectivamente, paisaje de la conciencia, sobre todo porque no apunta a la atribución de un estado mental, sino a un estado de experimentación de una necesidad biológica. Por lo tanto, en lugar de incluirlo en el paisaje de la conciencia, optamos por recoger las expresiones de este tipo como un dato útil para la discusión acerca de los límites en la clasificación de la representación del mundo interior de los personajes de un relato, en el caso del modo narrativo. Entonces, aplicando los términos de la clasificación de Ghio y Fernández (2008), se podría afirmar que las expresiones de experiencia-sensación forman parte de la experiencia interior de los personajes, pero no de sus procesos mentales, puesto que se encuentran en el área de la percepción, pero no de la percepción mental, sino de la percepción sensorial. En consecuencia, este tipo de expresiones no se encuentran integradas en ninguno de los paisajes narrativos, y la discusión al respecto nos parece necesaria, sobre todo cuando estudiamos la contribución de las expresiones negativas al discurso en el contexto de agresión sexual; si el narrador caracteriza a un personaje atribuyéndole un malestar en lugar de una sensación agradable ante la situación representada, podemos observar cómo se va construyendo una proyección negativa de la lámina, sin que ello se deba, necesariamente, a una inferencia abductiva y de causalidad física y psicológica (Bocaz 1996). Creemos que esto puede convertirse en un dato interesante de ser revisado, sobre todo cuando –como hemos mencionado en el análisis del verbo *querer*- las expresiones relacionadas con el cuerpo y, particularmente, aquellas vinculadas a la zona genital, son aspectos que suelen aparecer en los discursos de las víctimas de agresión sexual infantil.

Las expresiones clasificadas como de experiencia-sensación con valencia negativa o positiva, son abordadas con mayor profundidad en el apartado (4.1.1.3).

#### 4.1.1.2.2. Los procesos verbales y los procesos de comportamiento en relación con la clasificación dudosa

En el marco teórico y en la metodología hemos explicado a qué nos referimos con la familia de variables que hemos llamado “otros procesos”. En resumen, podemos señalar

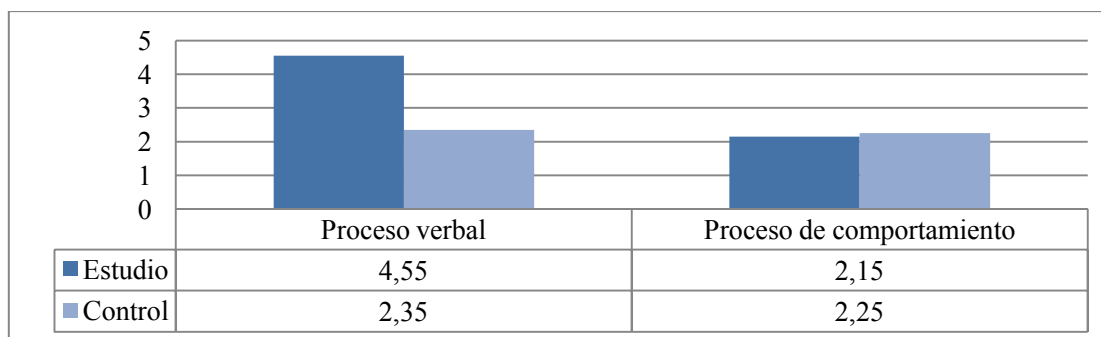
que en ella encontramos tres categorías: procesos verbales, procesos de comportamiento y procesos materiales. Este punto de la investigación es uno de los cuales cuya exploración resulta de mayor interés, ya que es aquí donde se construye nuestra propuesta de reconsideración de los límites actuales del concepto de paisaje de la conciencia; sin embargo, las ideas discutidas no constituyen afirmaciones absolutas, sino que son presentadas con el fin de abrir el debate en torno a la posibilidad y necesidad de redefinir el modo de abordar el estudio de los paisajes narrativos de Bruner (1986, 1990, 2004). En el presente apartado desarrollamos, las variables procesos verbales y procesos de comportamiento, ambas relacionadas con la clasificación dudosa; la referencia a los procesos materiales y el paisaje de la acción se encuentra en el siguiente apartado, puesto que su exploración en esta investigación se justifica a partir de su contribución a la valoración de los textos como positivos o negativos. El objetivo de pesquisar este punto, consiste en evaluar si su inclusión hace alguna diferencia en los resultados comparativos entre los dos grupos estudiados en cuanto a la negatividad de las expresiones presentes en los textos.

La discusión acerca de los procesos verbales y de comportamiento y su conexión con el paisaje de la conciencia, surge de algunas observaciones realizadas en torno al uso del discurso directo y a la distinción de la dimensión fuertemente mental de algunas expresiones que, en estricto rigor y según cómo ha sido estudiado hasta el momento, componen el paisaje de la acción, en tanto denotan actividades o acciones en el mundo y no procesos mentales; específicamente, nos referimos a aquellas expresiones que apuntan a conductas observables. Entonces, es en este cometido que nos acercamos a la propuesta de Ghio y Fernández (2008) –ya reseñada en (2.4.2.2)-, quienes, siguiendo a Halliday, desarrollan la distinción entre la experiencia exterior y la experiencia interior, identificando puntos en que ambas se mezclan en la lengua, lo cual nos parece que debe ser considerado al analizar los paisajes narrativos. A su vez, el concepto de “afecto conductual” de Martin y White (2005), respalda la opción de atender a verbos de conducta en el análisis de los sentimientos y emociones, puesto que se ubica en la discusión acerca de si los sentimientos se entienden incorporando elementos extralingüísticos o de un modo más interno (*llorar, sonreír, sollozar, etc.*).

En este sentido, los procesos intermedios que colindan con los mentales pueden llegar a tener cabida en la configuración del paisaje de la conciencia; no obstante, en este estudio no los hemos incluido directamente en dicho panorama narrativo –excepto algunas expresiones etiquetadas con el código del proceso verbal y del paisaje de la conciencia-, sino que los hemos apartado a través de la categoría clasificación dudosa. A continuación, presentamos la distribución que tienen por grupo en la clasificación dudosa, las variables procesos verbales y procesos de comportamiento.

Grupos	Clasificación dudosa		
	N	Proceso verbal	Proceso de comportamiento
<b>General</b>	40	3,45	2,2
<b>Estudio</b>	20	4,55	2,15
<b>Control</b>	20	2,35	2,25

**Tabla 14: Distribución de las variables proceso verbal y proceso de comportamiento en la clasificación dudosa por grupo**



**Gráfico 13: Distribución de las variables proceso verbal y proceso de comportamiento en la clasificación dudosa por grupo**

Como podemos apreciar en la tabla 18 y el gráfico 13, las expresiones que han sido etiquetadas con la marca “verbal” y clasificación dudosa superan en número, en general, a las de proceso de comportamiento; a su vez, el grupo de estudio presenta más expresiones de proceso verbal y clasificación dudosa que el grupo control, con una media de 4,55 expresiones, versus 2,35, respectivamente. En cuanto a los procesos de comportamiento combinados con la clasificación dudosa, las medias de ambos grupos son casi idénticas: el grupo de estudio obtuvo un promedio de 2,15 expresiones en comparación con las 2,25 del grupo de control. En todos los casos las diferencias no son significativas estadísticamente.

Ahora bien, no todas las expresiones clasificadas como procesos verbales o procesos de comportamiento se combinan con la variable clasificación dudosa: podemos encontrar pasajes etiquetados como proceso verbal y paisaje de la conciencia, por un lado, y pasajes etiquetados como proceso de comportamiento y paisaje de la acción, por otro lado. Aquellos pasajes que llevan la marca verbal y PC a la vez, son aquellos en que el discurso directo o indirecto incluye alguna de las formas ya vistas de comunicar paisaje de la conciencia, por lo que el dato más interesante entregado por la variable procesos verbales es este, aquel que se combina con la clasificación dudosa. En el ejemplo (20), podemos observar cómo el uso del discurso directo puede expresar una actividad mental: se dice algo y aquello que se dice comunica un pensamiento que el hablante tiene:

**(20) Relato espontáneo**

*Que el peluche estaba durmiendo, porque ahí se le rompieron las dos cositas, entonces su dueña le abrió la puerta, porque parece que sintió que estaba llorando, entonces después la dueña le abrió la puerta y se escondió detrás de la puerta que está ahí, grande, y después entonces comenzó, este... comenzó a ver, a ver toda la pieza y no había nada, entonces dijo: “Qué extraño”, y entonces se fue. Después de nuevo sintió como si la puerta se hubiera caído, así (onomatopeya) “¡pun!” así y entonces después dijo: “Qué extraño, me quedé un momento y el osito se murió”. Ya. Eso.*

[S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L9, RE]

En el ejemplo anterior, destacamos tres segmentos; el primero corresponde al verbo conductual *llorar*, y los otros dos al uso del discurso directo a través del *verba dicendi* *decir*. En el caso del discurso directo y el verbo *decir*, este no parece estar comportándose como de comunicación verbal, puesto que es explícito que el emisor construye la frase *Qué extraño* tras revisar la pieza y no ver a su peluche, lo que significa que no existe un destinatario a quien se le esté comunicando lo dicho; a su vez, el contenido de la expresión –que se repite en el segundo caso de discurso directo del ejemplo– demuestra una actitud de extrañeza o sorpresa frente a la situación. Siguiendo a Maldonado (1999), cuando se usa un verbo de reporte se asume como un enunciado en voz alta que va dirigido a un otro, a menos que aparezca como reflexivo: (...) *se dijo a sí mismo* (...), indicando actividad mental; sin embargo, a pesar de que en este caso el verbo no sea utilizado reflexivamente, consideramos que, en su contexto de producción, está cumpliendo una función similar a la de un verbo cognitivo, como en: (...) *pensó: ‘qué extraño’*; esto es, la de explicitar en el discurso un pensamiento o actividad mental de un personaje, que es lo que ocurre cuando

un verbo de este tipo introduce una cita, pues no existe intención de citar (Maldonado 1999).

En síntesis, en relación a la variable proceso verbal, concluimos que en el corpus se puede observar un uso del discurso directo como expresión de actividad mental, sin que el verbo de reporte aparezca con el reflexivo *se*. Aunque cuantitativamente se observa en muy pocas ocasiones en el corpus, sugerimos integrar este modo de expresión de la actividad mental de los personajes al análisis de la construcción del paisaje de la conciencia; esto sólo puede lograrse mediante un análisis cualitativo que sea planteado con criterios más amplios que los utilizados hasta el momento.

Por su parte, los procesos de comportamiento marcados en el corpus corresponden a lo que Martin y White (2005) llaman “afecto conductual”. Un ejemplo de ellos es el primer segmento subrayado en el ejemplo (20): (...) *porque parece que sintió que estaba llorando* (...); la razón de tomar en consideración expresiones como la anterior, radica en el reconocimiento de su dimensión fuertemente emocional, como es en el caso de verbos como *llorar*, donde la primera relación que podemos establecer es con la emoción *tristeza*<sup>82</sup>. Otros ejemplos encontrados son expresiones con *pelear*, *sonreír*, *abrazar*, entre otros, cada una vinculada con una valencia positiva o negativa, según corresponda:

(21) [*¿Y él qué sintió?*]

*Eeh, tristeza porque todavía no ve a su hijo.*

[*¿Y por qué no los había visto?*]

*No sé, porque todavía no había salido de la guatita de su mamá.*

[*¿Y qué sintió cuando lo vio?*]

*Eeh... la abrazó.*

[*¿Y qué sintió cuando lo abrazó?*]

*Mucha felicidad.*

[S5, niño de 6 años del grupo de estudio, L3, P3]

En el fragmento anterior, correspondiente a la tercera pregunta de la tercera lámina del protocolo, podemos advertir cómo el niño contesta con un comportamiento y no con las respuestas típicas en esta sección del test, es decir, un sentimiento, sensación física o una percepción mental; la conducta asignada consiste en que el personaje en cuestión abraza a

<sup>82</sup> Sin entrar en el establecimiento de los distintos matices que el llanto puede tomar (*llorar de rabia*, *llorar de alegría*, etc.).

su hijo, entonces, el examinador reformula la interrogante inicial, recogiendo lo que contestó el sujeto: *¿Y qué sintió cuando lo abrazó?*, a lo que él responde: *Mucha felicidad*; esta relación entre *abrazo* y *felicidad* es un ejemplo que podría operar como un respaldo a la utilización del concepto de proceso de comportamiento (Halliday 1985, cit. por Ghio y Fernández 2008) y de afecto conductual (Martin y White 2005) que hemos desarrollado, puesto que los finos límites con los procesos mentales –y también con los relacionales- se han observado empírica y explícitamente en nuestro corpus. En consecuencia, pensamos que estos datos fundamentan la creación del código clasificación dudosa (CD), el cual debe ser interpretado como una categoría intermedia entre paisaje de la acción y paisaje de la conciencia, responsable de reportar los casos en que los paisajes narrativos se relacionan de esta manera y, así, justificar su consideración en la reformulación del análisis del discurso narrativo en el marco de los conceptos estudiados en esta investigación. Otro ejemplo de esta naturaleza, es el siguiente:

(22) [...] *Entonces, hasta que una vez todos se pusieron del nombre del rey y uno no, quedó solo, era el que metió todo el chamullo que el rey mató a la princesa. “Él inventó todo”, dijo el rey, “él dijo que yo maté a la princesa y él la mató, porque quería que me echaran toda la culpa él y, claro, le funcionó el plan”, dijo el rey, y los ratones dijeron: “Sí, es verdad, él mató a la princesa, él”, dijeron. Entonces, lo llevaron a la cárcel y al fin el león pudo ser feliz y sonreír otra vez.*

[S7, niña de 9 años del grupo de estudio, L3, RE]

En el fragmento anterior, el vínculo entre *sonreír* y *felicidad* responde al sentido común y constituye, también, una ilustración del modo en que la conducta y la emoción se relacionan, en tanto se asume que *sonreír* posee como trasfondo emocional la felicidad y, a su vez, esta última se presenta como una conducta observable por medio de la sonrisa del personaje, pues representa una de las formas que poseen las entidades humanizadas de comunicar su afectividad: los gestos.

En resumen, el proceso de comportamiento y el afecto conductual nos parecen herramientas conceptuales que pueden aportar a la configuración de un espacio intermedio entre ambos paisajes narrativos, el cual evidencia –de alguna manera- el modo en que los panoramas de Bruner se construyen mutuamente: la actividad mental da origen al comportamiento, y este puede resultar clave en la interpretación y reconocimiento del paisaje de la conciencia, al ser una manifestación observable de lo que ocurre en el interior

de la entidad que lo expresa y, con ello, permitir la comunicación entre los seres que dan vida a la situación comunicativa.

#### **4.1.1.3. Valencias y valencia global según el desenlace del relato**

A continuación, presentamos, en primer lugar, el análisis cualitativo y cuantitativo realizado en torno a la relación entre las valencias positiva y negativa (Martin y White 2005) y las siguientes familias: “paisajes narrativos”, “categorías de Perner” y “otros procesos”. En segundo lugar, examinamos la familia de variables “valencia global según el desenlace”, la cual hemos decidido incorporar con el fin de evaluar de manera integral las valencias de los textos creados a través del test; esto es, para estimar si el relato en su construcción global se acerca más a un final positivo o a un final negativo, a los que añadimos una tercera categoría, encargada de recoger aquellos desenlaces que no se inclinan por ninguna de las dos polaridades, o bien, los relatos que no presentan resolución; esta clase se llama “final neutro”. Entonces, esta distinción nos permite relativizar los resultados de las valencias obtenidos en términos locales: si un texto contiene más expresiones negativas que positivas, por ejemplo, pero presenta un desenlace positivo, la proyección narrativa del sujeto configura un escenario distinto del que genera si la predominancia de expresiones negativas se corresponde con un final negativo. Sin embargo, es menester reiterar que esta familia de variables tiene un carácter exploratorio, cuya finalidad es afinar el estudio de las valencias.

##### 4.1.1.3.1. Valencias y paisajes narrativos, categorías de Perner y otros procesos

Para la definición de lo que hemos considerado negativo y positivo, aplicamos la propuesta de Martin y White (2005), lo que implica evaluar las actitudes estudiadas sin tomar en cuenta valores que provengan de un marco psicológico contrario al sentido común, donde se pueda interpretar la *tristeza*, por ejemplo, como algo productivo para el sujeto que la experimenta. Paralelamente a los sentimientos y emociones, hemos decidido incorporar a la investigación las demás categorías, reconociendo su potencial aporte al análisis comparativo definido, en la medida en que estas enriquecen la configuración del mundo interior de los personajes que protagonizan los relatos examinados.

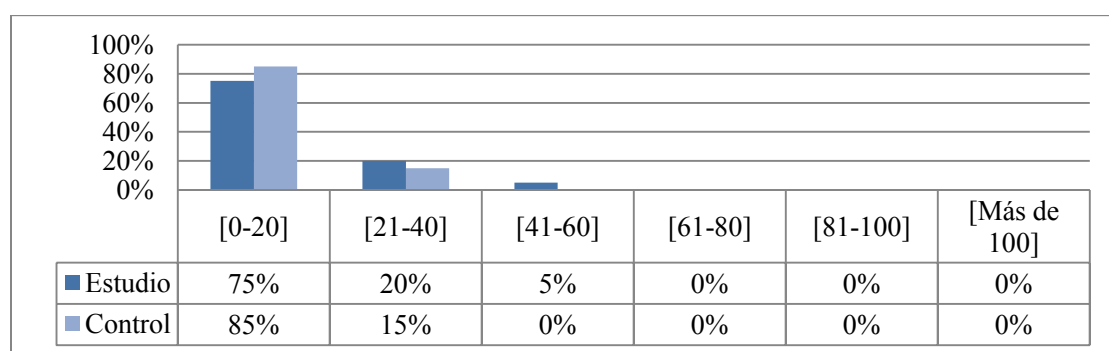
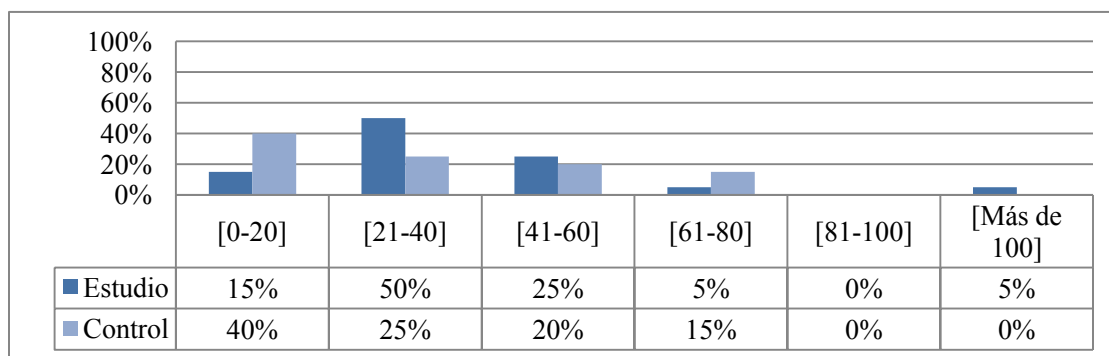


En términos generales, los resultados no muestran diferencias importantes entre los dos grupos. A continuación exponemos los datos obtenidos del análisis cuantitativo, en conjunto con el estudio de algunos casos que ilustran el panorama general, o bien, que presentan ciertos rasgos cuyas particularidades llaman la atención sobre algunos puntos de interés en este trabajo.

Grupos	Valencias				
	N	Negativo		Positivo	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	36,15	21,340	14,38	11,508
<b>Estudio</b>	20	37,35	21,653	16,05	13,097
<b>Control</b>	20	34,95	21,515	12,70	9,718

**Tabla 15: Distribución de la familia de variables valencias en la muestra por grupo**

Como podemos apreciar en la tabla anterior, las expresiones clasificadas como negativas superan ampliamente a aquellas marcadas como positivas, con un 71,54% versus un 28,46%, respectivamente; en cuanto a la distribución por grupo, el de estudio tiene una media de 37,35 (51,65%) expresiones negativas en comparación con las 34,95 (48,35%) del grupo de control, por lo que el primero supera levemente al segundo. De modo similar, encontramos más expresiones positivas en el grupo de estudio que en el grupo de control, siendo sus medias 16,05 y 12,7, respectivamente, y sus porcentajes 55,8% en el grupo de estudio y 44,2% en el grupo de control. Ahora bien, la cantidad de expresiones en general es mayor en el grupo de estudio que en el grupo de control, por lo que no resulta extraño que ambas valencias aparezcan con más frecuencia en el primero; en cuanto a las frecuencias relativas dentro de cada grupo, tenemos que un 69,94% de las expresiones del grupo de estudio son negativas, frente a un 30,06% de expresiones positivas, por su parte, las expresiones negativas del grupo de control representan el 73,34% del total, versus un 26,66% de las positivas. En conclusión, las expresiones negativas y positivas se manifiestan prácticamente de la misma manera en ambos grupos, sin encontrarse diferencias significativas tras la aplicación de la prueba de medias independientes. Los siguientes gráficos muestran la distribución de estas dos variables en la muestra por grupo:

**Gráfico 14: Distribución de la variable “negativo” en la muestra por grupo****Gráfico 15: Distribución de la variable “positivo” en la muestra por grupo**

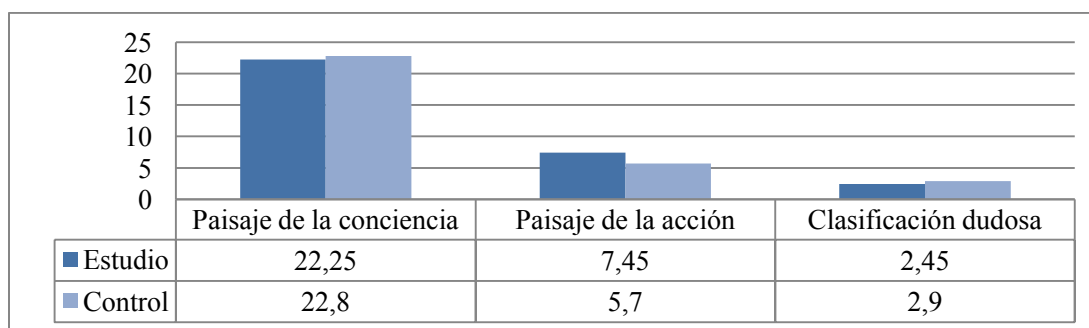
### Paisajes narrativos

Habiendo determinado las cantidades de expresiones negativas y positivas en general en ambos grupos, corresponde evaluar las variables que surgen de la fusión de la familia “valencias” con la familia “paisajes narrativos”. Encontramos los paisajes narrativos con valencia negativa en la tabla 20 y en con valencia positiva en la tabla 21:

Grupos	Paisajes narrativos con valencia negativa						
	N	Paisaje de la conciencia		Paisaje de la acción		Clasificación dudosa	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	22,525	15,77	6,575	7,39	2,675	3,15
<b>Estudio</b>	20	22,25	15,3	7,45	9,09	2,45	2,74
<b>Control</b>	20	22,8	16,24	5,7	5,69	2,9	3,56

**Tabla 16: Distribución de la variable “negativo” en la familia de variables paisajes narrativos por grupo**

En la tabla anterior, podemos advertir que las diferencias encontradas entre ambos grupos en lo que respecta a los paisajes narrativos con valencia negativa es prácticamente nula. El paisaje de la conciencia con valor negativo es mayor en el grupo de control que en el de estudio, con un promedio de 22,8 expresiones en comparación con las 22,25 de este último. Lo mismo ocurre con la variable clasificación dudosa negativa, donde el grupo de control presenta una media de 2,9 versus 2,45 en el grupo de estudio. Por el contrario, en cuanto al paisaje de la acción con valencia negativa, encontramos más expresiones en el grupo de estudio en comparación con el de control, con 7,45 y 5,7 como promedios en cada uno, respectivamente. Sin embargo, ninguna de estas diferencias es significativa. En el siguiente gráfico, se pueden apreciar estas relaciones.



**Gráfico 16: Distribución de la variable “negativo” en los paisajes narrativos por grupo**

Por su parte, la valencia positiva también se distribuye de modo parejo en los paisajes narrativos en ambos grupos. Cada paisaje manifiesta una relación inversa a lo que ocurre en el caso de lo negativo, sin diferencias significativas entre los grupos<sup>83</sup>. Los ejemplos de paisajes narrativos con valencia negativa son incluidos en el desarrollo de las variables de las categorías de Perner –en el caso del paisaje de la conciencia- y de la familia otros procesos –en el caso del paisaje de la acción y de la clasificación dudosa-, por las relaciones entre estas que ya han sido explicadas anteriormente.

### Categorías de Perner

El paisaje de la conciencia adquiere forma, en términos semánticos, a través de la familia de variables “categorías de Perner”, por lo que su análisis en relación a las valencias

<sup>83</sup> Por no ser crucial en los resultados, los detalles (tablas y gráficos) del análisis estadístico de la valencia positiva combinada con los “paisajes narrativos”, las “categorías de Perner” y la familia “otros procesos”, se encuentran en (7.3).

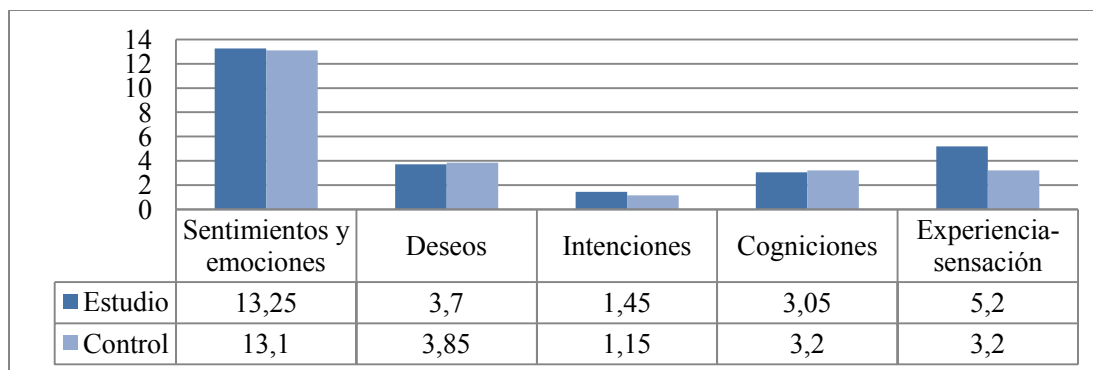
negativa y positiva debe ser revisado junto al de dichas variables. A continuación, presentamos los resultados del análisis cuantitativo de las categorías de Perner combinadas con la familia “valencias”.

Grupos	Variable “negativo” en las categorías de Perner					
	N	Sentimientos y emociones	Deseos	Intenciones	Cogniciones	Experiencia-sensación
<b>General</b>	40	13,175	3,775	1,3	3,125	4,2
<b>Estudio</b>	20	13,25	3,7	1,45	3,05	5,2
<b>Control</b>	20	13,1	3,85	1,15	3,2	3,2

**Tabla 17: Distribución de la familia de variables “categorías de Perner” en la variable “negativo” por grupo**

En la tabla 17 encontramos las cifras correspondientes al examen de la combinación de la variable negativo con las categorías de Perner, excepto las percepciones, puesto que no encontramos expresiones que se pudieran clasificar de ese modo en el corpus. Nuevamente, es posible apreciar lo estrechos que son los promedios de expresiones reconocidas en los datos: los sentimientos y emociones negativas –categoría con más presencia en relación a las demás- tienen una media de 13,25 en el grupo de estudio, en comparación con las 13,1 del grupo de control; el promedio de deseos negativos es levemente superior en el grupo de control, el cual obtuvo 3,85 expresiones versus las 3,7 del grupo de estudio; en cuanto a las intenciones negativas –categoría con menor presencia en el corpus en relación a las demás-, estas presentan una media de 1,45 en el grupo de estudio, en comparación con el promedio de 1,15 del grupo de control; las cogniciones negativas son más en el grupo de control que en el de estudio, con promedios 3,2 y 3,05, respectivamente. La categoría experiencia-sensación combinada con la variable negativo es la única en que encontramos más diferencias entre los dos grupos, siendo superior el promedio en el grupo de estudio que en el de control, con 5,2 versus 3,2. Ahora bien, los resultados arrojados por el análisis estadístico muestran que no existen diferencias significativas en ninguna de estas variables; por consiguiente, lo postulado en nuestra hipótesis no se cumple. Esto quiere decir que las categorías con valencia negativa aplicadas al discurso narrativo elicitado por medio del test de aperccepción infantil CAT-A, no nos entregan datos que aporten a la evaluación del daño psicológico ocasionado por la agresión sexual infantil. No obstante, se sugiere explorar la

experiencia-sensación en una muestra más extensa, con el fin de medir si las diferencias observadas se acentúan, alcanzando significación estadística, o no.



**Gráfico 17: Distribución de la familia de variables categorías de Perner en la variable “negativo” por grupo**

En el apartado dedicado a los “paisajes narrativos”, “categorías de Perner”, “estructura formal” y “otros procesos” (4.1.1.2), revisamos algunos ejemplos en profundidad, como es el caso de los verbos *molestar(se)* y *asustar(se)*. En cuanto a las temáticas de los relatos, identificamos algunas de carácter negativo que se repiten en el corpus, por ejemplo, la muerte. Dentro de la representación de la muerte, hemos distinguido diferentes formas que modifican su sentido; en primer lugar, podemos distinguir una muerte violenta de una pacífica y, en segundo lugar, dentro de la muerte violenta diferenciamos aquellas que son accidentales de las que son intencionadas. Ejemplos:

1) **Pacífica:** *Que la abuelita estaba cocinando y le dio un ataque cardíaco.* [S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L8, P4].

2) **Violenta:**

a. **Accidental:** *Una vez salieron y lo atropellaron.* [S29, niña de 11 años del grupo de control, L8, P3].

b. **Intencionada:** *Le enterraron un cuchillo en el corazón.* [S21, niño de 11 años del grupo de control, L5, RE].

Aunque esto se observa repetidamente en los protocolos, algunos casos llaman la atención de modo especial; por ejemplo, un niño de 6 años del grupo de estudio, introduce

la muerte violenta y personajes “malos” de manera recurrente en todas las láminas, excepto en la primera<sup>84</sup>:

(23) [...] y después {bosteza} ella saltó y después se cayó, porque por aquí habían espinas, y ella se cayó, porque aquí no se fijó donde estaba, y después pasó una, su ojo en los clavos, aquí, y después ahí murió. Y aquí está su hermana, y su hermana también murió, porque casi muere y después saltó, saltó donde su otra hermana y la dejó en su bolsa de su guata, porque también tenía una bolsa. Y después vino la niña casi se cae con su mamá, y ahí es cuando terminó.

[S3, niño de 6 años del grupo de estudio, L4, RE]

Ahora bien, estas temáticas no son exclusivas del grupo de estudio, puesto que también las encontramos en el grupo de control:

(24) **Relato espontáneo:**

*Ésta es una casa común y corriente, esta casa es de Los Ángeles California, era antigua. Aquí estaba el, estaba el, estaba la esposa y el esposo y aquí el bebé, y un día como usted puede ver estaba con un relieve, hay alguien muerto, alguien fallecido. Y en ésa estaban los ositos, los ositos siempre salían con el papá, siempre, siempre y ahí estaba la persona que estaba fallecida, o sea la mamá.*

*[¿Qué le pasó?]*

*Le enterraron un cuchillo en el corazón y la dejaron abajo de la cama.*

*[¿Qué van a hacer los ositos?]*

*Los ositos se van a quedar con el papá. Obviamente, en otra casa, pero van a seguir vivos, él va a seguir usando esa cama donde está la mujer fallecida.*

[S21, niño de 11 años del grupo de control, L5, RE]

En el protocolo donde aparece el ejemplo (24), además de la muerte violenta e intencionada de la cual es víctima la mamá, encontramos otras situaciones de violencia, por ejemplo: en L6 el personaje más pequeño sufre de maltrato, en L10 se refiere a una relación agresiva y con rencor entre madre e hija, en L9, construye la figura de un *fauro* que forzaba al protagonista a hacer *cosas malas*, como matar personas, apareciendo el sentimiento de *culpabilidad* en ambos personajes. Esto último podría haber sido asociado con la agresión sexual infantil, en tanto, de acuerdo con lo expuesto en el marco teórico en (2.6.1) en relación al modelo comprensivo-explicativo de Finkelhor y Browne (1985, cit. por Núñez 2010: 21-22), representa al menos dos de las dinámicas traumatizantes

<sup>84</sup> En la sección de análisis a nivel de cada lámina nos referimos la predominancia de elementos negativos en algunas por sobre otras. La primera lámina, cuya imagen muestra tres pollitos y una gallina de contornos borrosos al fondo, suele motivar la composición de textos con carga hacia lo positivo; por el contrario, la lámina 7, que muestra un tigre atacando a un mono en la selva, es la que más invita a la configuración de situaciones negativas.

definidas; estas son: la tercera, referente a la pérdida de poder e indefensión; y la cuarta, vinculada a los sentimientos de culpa, entre otros. Sin embargo, este análisis se descarta al pertenecer al grupo de control. Por su parte, en el grupo de estudio pudimos establecer algunas relaciones entre las mencionadas dinámicas y los relatos producidos, por ejemplo:

(25) **5.- ¿Qué va a pasar después?**

*Ellos, ellos se casan {se ríe}*

**[Se casan]**

*Sí, porque se enamoraron y fueron vírgenes para siempre.*

**[¿Qué es virgen, qué significa ser virgen?]**

*Virgen es que nunca se han dado un beso y eso, o que nunca, que nunca les ha pasado nada.*

**[¿Por qué fueron vírgenes para siempre?]**

*Porque nunca se dieron un beso y porque nunca se pelearon. Eran amigos y maridos, porque eran amigos y también eran pareja.*

**[Me dijiste que nunca les ha pasado nada malo, ¿qué les podría pasar?]**

*Les podría pegar, podrían abusar, unos ratones malos o unos leones malos, les podrían pegar unos ratones, unos hámsters, unas lauchas, unas leonas.*

[S28, niña de 10 años del grupo de estudio, L3, P5]

El ejemplo anterior resultó llamativo desde un comienzo –antes de saber que pertenecía al grupo de estudio–, pues, siguiendo la bibliografía citada, una de las secuelas de la agresión sexual infantil más descritas es la “sexualización traumática”, la cual corresponde a la configuración de una sexualidad disfuncional y evolutivamente inapropiada. En el relato espontáneo elicitado por esta lámina, la niña identifica al león con un “abuelito” del que todos los ratones corrían y al que nadie le hablaba, pues le temían pensando que se los iba a comer, esta situación motivaba la tristeza del protagonista; luego, en la resolución de la narración, uno de ellos se vuelve amigo del león, quien agradece el gesto del ratón, por lo que la historia tiene un final positivo. A pesar de ello, se observa una relación inusual entre los dos personajes que protagonizan el relato, ya que el ratón experimenta un cambio de sexo en las preguntas que siguen a la primera sección, convirtiéndose en una ratona, quien se casa con el león que, recordemos, era un abuelito. De acuerdo con los contenidos latentes de esta lámina –incluidos en el Anexo 1–, los niños suelen identificarse con el pequeño ratón, lo que en este caso pareciera ser más evidente, dado que el sexo de la niña y el del personaje, finalmente, coinciden. Esto, en adición a la conexión de la sexualidad con la violencia, visible en las expresiones subrayadas en el

ejemplo, podría reflejar la victimización sexual de la niña. Además, en el protocolo en general abundan las alusiones a situaciones violentas, tales como muertes y castigo.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de categorías de Perner con valencia negativa en el corpus:

1. **Sentimientos y emociones negativas:** *Siente desesperación para correr para que no se lo coman.* [S32, niña de 10 años del grupo de estudio, L7, P3]. Los más frecuentes en el corpus son el *miedo*, el *enojo*, la *tristeza*, apareciendo también el *nerviosismo*, el *aburrimiento*, la *ansiedad*, entre muchos otros.
2. **Deseos negativos:** *Había una vieja mala de negro y blanco que los quería matar.* [S6, niña de 8 años del grupo de estudio, L10, RE]. El deseo, comunicado mediante el volitivo *querer*, se combina con *matar*, que es donde radica la negatividad de la expresión.
3. **Intenciones negativas:** *El tigre está tratando de atacar al mono.* [S33, niño de 12 años del grupo de estudio, L7, RE]. En este caso, es *atacar* el lexema que transmite la valencia negativa de la intención.
4. **Cogniciones negativas:** (...) y él *imaginaba que iba a vengarse del hermano.* [S37, niña de 8 años del grupo de control, L4, P2]. *Vengarse* es el verbo clave para establecer la negatividad de la cognición destacada, construida con el verbo *imaginar*.
5. **Experiencia-sensación negativa:** (...) y la mamá entonces estaba durmiendo y el niño *tenía mucha hambre.* [S29, niña de 11 años del grupo de control, L6, RE]. Las expresiones más frecuentes clasificadas de esta manera son las construidas con *hambre* y *frío*, también incluimos aquellas que se refieren a la necesidad de orinar: *Él está sintiendo que se va a hacer pipí.* [S26, niña de 6 años del grupo de estudio, L10, P3]. En relación a esto último, ya hemos mencionado la relación existente entre las expresiones que se refieren a las zonas genitales y la agresión sexual infantil; a pesar de que los datos son escasos, vale la pena señalar –nuevamente– que todas las expresiones de este tipo encontradas en el corpus aparecen en el grupo de estudio.

En lo que respecta a la valencia positiva y su presencia en el corpus, en este apartado no nos referimos en detalle a los resultados del análisis estadístico, puesto que el foco de



nuestro estudio es el examen de la valencia negativa. En síntesis, las expresiones del paisaje de la conciencia positivas tampoco difieren de modo considerable en los dos grupos; nuevamente, la distancia más grande se da en la variable experiencia-sensación y se repite la ausencia de diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo de estudio. En relación a esta combinación de variables, nótese los siguientes ejemplos:

1. **Sentimientos y emociones positivas:** *Se sintió protegido*. [S36, niña de 10 años del grupo de estudio, L9, P3]. Los más frecuentes en el corpus son *felicidad*, *valentía*, *cariño* y *agrado*.
2. **Deseos positivos:** (...) y *ella lo quiere y lo quiere hacer muy feliz al cachorrito*. [S11, niña de 8 años del grupo de estudio, L10, P3]. En el ejemplo anterior destacamos dos usos de *querer* ya descritos: el primero corresponde a la categoría de los sentimientos y emociones con valencia positiva; el segundo uso es como un deseo positivo, puesto que el objetivo del personaje al que se refiere la expresión es provocar una emoción positiva en otro participante del discurso.
3. **Intenciones positivas:** *Tuvieron que ir al hospital para que el hermano pequeño se recuperara*. [S19, niña de 11 años del grupo de control, L4, RE]. En el contexto del relato, podemos observar que lo que buscan los personajes es alcanzar el bienestar del hermano pequeño, el cual se había caído de la bolsa de la mamá canguro; por esta razón, la expresión de intencionalidad se calificó como positiva.
4. **Cogniciones positivas:** *Entonces ahí los dos aprendieron que deberían hacer muchos y mejores amigos*. [S7, niña de 9 años del grupo de estudio, L7, RE]. En este ejemplo se evidencia un aprendizaje por parte de los personajes del relato, es decir, el ratón y el león, quienes finalizan la historia estableciendo una relación de amistad; esto se considera positivo en tanto dicha relación lo es.
5. **Experiencia-sensación positiva:** (...) y *el hijo no está cansado, está feliz*. [S30, niño de 6 años del grupo de estudio, L6, P3]. La construcción anterior se clasifica como positiva, debido a que niega una sensación negativa, el *cansancio*, siendo esa la fórmula de las escasas expresiones de este tipo halladas en el corpus. Comparativamente entre valencias, el 92,82% de las construcciones de experiencia-sensación son negativas y el 7,18% son positivas.

### Otros procesos

En esta sección nos referiremos únicamente a los resultados de la valencia negativa en combinación con la familia “otros procesos”; esta decisión se debe a que la valencia que nos interesa destacar es la negativa, pues la positiva la hemos añadido con el fin de relativizar los resultados de la primera, y al unir la familia “otros procesos” con esta valencia encontramos que todas las medias –excepto la de los procesos de comportamiento positivos- son menores a 1, por lo que su aporte es prácticamente nulo.

Consideramos que los datos más interesantes corresponden a los de la valencia negativa combinada con los procesos de comportamiento, puesto que, a pesar de no ser significativa estadísticamente, es la diferencia más grande entre los dos grupos. En la tabla que sigue a continuación, exponemos los resultados del análisis cuantitativo de estas variables.

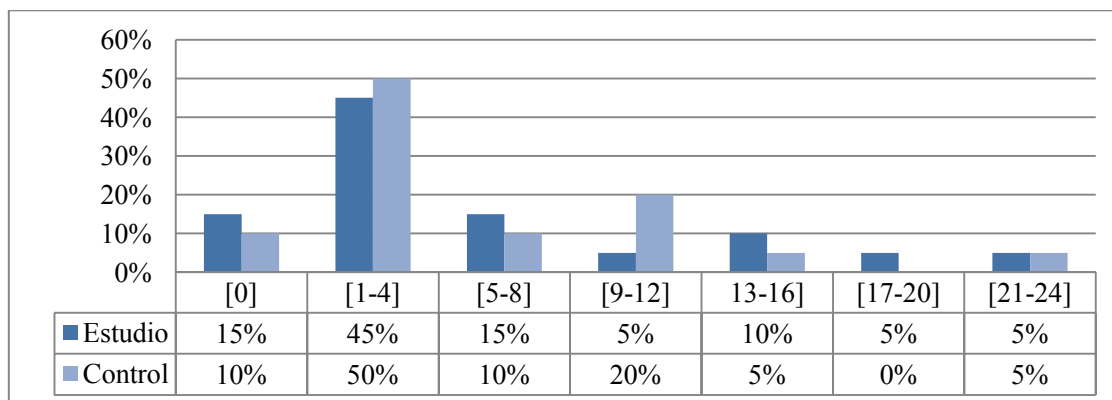
Grupos	Otros procesos con valencia negativa						
	N	Comportamiento		Verbal		Material	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	2,175	3,205	1,25	2,32	5,85	6,36
<b>Estudio</b>	20	3	4,57	1,05	1,503	5,9	6,86
<b>Control</b>	20	1,35	1,84	1,45	3,15	5,8	5,86

**Tabla 18: Distribución de la familia de variables otros procesos en la variable “negativo” por grupo**

Como podemos observar en la tabla anterior, la media de expresiones de procesos de comportamiento con valencia negativa es mayor en el grupo de estudio que en el grupo de control, con promedios de 3 y 1,35 expresiones, respectivamente; a su vez, la desviación estándar es bastante mayor en el grupo de estudio que en el grupo de control, lo que significa que la variabilidad dentro de este último es menor que en el grupo de estudio. En cuanto a los procesos verbales negativos, el grupo de control presenta una media de 1,45 expresiones, versus las 1,05 del grupo de estudio, una diferencia demasiado baja; la desviación estándar en esta variable se encuentra en una proporción inversa a la variable de comportamiento, pues en el grupo de estudio encontramos menos variabilidad que en el de control. Por último, los procesos materiales negativos tampoco evidencian una diferencia importante entre ambos grupos, siendo sus promedios muy cercanos en cifras: el grupo de

estudio presenta una media de 5,9 expresiones, en contraste con las 5,8 del grupo de control.

Por consiguiente, el estudio de esta familia de variables en combinación con las valencias se justifica, principalmente, por la función de los procesos de comportamiento identificados en los textos que componen el corpus de este estudio y, en particular, los comportamientos negativos. El siguiente gráfico muestra la distribución en la muestra de la variable negativo combinada con los procesos de comportamiento.



**Gráfico 18: Distribución de la variable “negativo” en los procesos de comportamiento por grupo**

Dado que la muestra examinada no es muy extensa, existe la posibilidad de que en una más numerosa se encuentren diferencias significativas entre los grupos en esta variable, aunque nada puede ser afirmado a priori; por lo tanto, sugerimos estudiar el comportamiento de esta variable en un conjunto de textos más amplio. Como ya hemos apuntado anteriormente, las conductas o comportamientos de los personajes tienen un correlato mental más fuerte que el de otros verbos que no corresponden a estados mentales, por lo que su integración al analizar el mundo interior de los participantes de una narración se presenta como una opción interesante para complementar el estudio del paisaje de la conciencia como ha sido concebido hasta el momento. Ejemplos de esta variable fueron expuestos en el apartado sobre los procesos de comportamiento sin valencia (4.1.1.2.2).

En lo que respecta a los procesos verbales negativos, observamos que las expresiones de procesos verbales unidas a la familia “valencias” representan menos de la mitad del total, siendo las demás consideradas como neutras. Dentro de los negativos tomamos en cuenta casos como los siguientes:

(26) 2.- *¿Qué está haciendo cada uno?*

*Están peleando.*

[¿Por qué?]

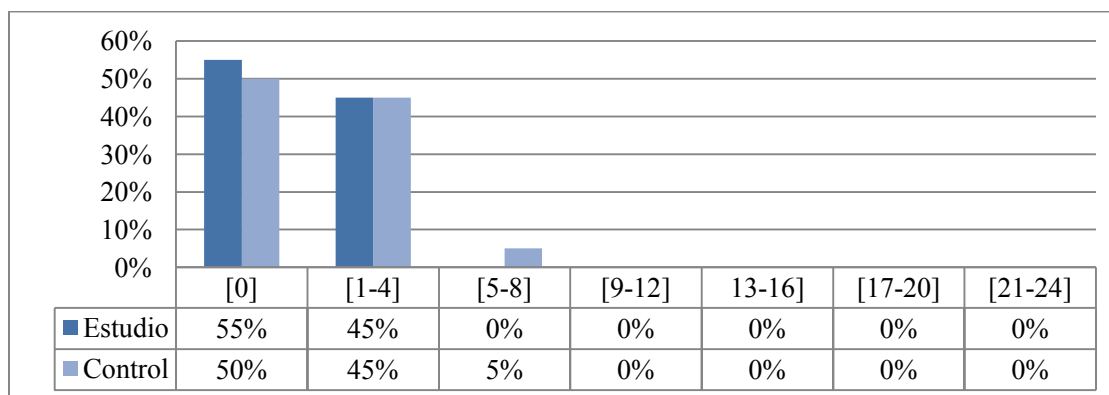
Se dijeron insultos.

[S3, niño de 6 años del grupo de estudio, L5, P2]

(27) [...] *Entonces él salió, a, él no podía cerrar las ventanas y ellos estaban así con mucho frío y estaba, estaba diciendo: “¿Por qué me dejaron **abandonado** mis padres?”* [...]

[S37, niña de 8 años del grupo de control, L5, RE]

En el ejemplo (27), encontramos un caso de discurso indirecto donde la palabra clave para la clasificación de la expresión como negativa es *insultos*, y tanto de esta parte de la respuesta como de la primera podemos inferir que la emoción que subyace se relaciona con el *enojo*. En el segundo caso, el ejemplo corresponde a discurso directo donde el contexto de producción y la palabra destacada nos entregan la información necesaria para categorizar la expresión como negativa, pues el abandono –y sobre todo de parte de los padres- genera una sensación interna de *indefensión* ante el mundo, en este caso acompañada de la sensación física de *frío*. Los resultados del análisis estadístico por grupo se ven reflejados en el gráfico 19.



**Gráfico 19: Distribución de la variable “negativo” en la variable de procesos verbales por grupo**

Acerca de la clasificación dudosa con valencia negativa, es preciso acotar que los ejemplos entregados aquí para los procesos verbales y los presentados anteriormente para los procesos de comportamiento, son válidos también para dicha variable, al encontrarse íntimamente relacionadas. Con respecto a los procesos materiales negativos, es preciso recordar su relación con el paisaje de la acción –la que ya hemos establecido previamente-, por lo que los ejemplos que revisaremos aquí son válidos para ambas variables. La fusión de la valencia negativa con los procesos materiales es una variable que decidimos explorar

en la medida en que mediante ella, así como de los procesos de comportamiento y verbales, podemos establecer la presencia de interacciones negativas entre los personajes, las cuales conforman una de las variables del estudio de Núñez (2010) que arrojó diferencias significativas entre sus grupos en algunas láminas del test; estos factores sirven de complemento al estudio del rol que el paisaje de la conciencia cumple en la distinción de nuestros grupos, en tanto entendemos que este y el paisaje de la acción se entretejen, se construyen mutuamente. Ahora bien, dado que nuestro foco es el paisaje de la conciencia, el estudio del paisaje de la acción y de los procesos mencionados no son abordados con la profundidad que se le podría dar en una futura investigación; además, dentro de la familia “otros procesos”, los materiales son los que menos nos interesa evaluar por corresponder de manera más clara al paisaje de la acción, a diferencia de los procesos de comportamiento, cuya conexión con los procesos mentales nos lleva a acercarnos más a ellos y a considerar su inclusión en el estudio de la construcción del mundo interior de los personajes. Algunos ejemplos de los procesos materiales con valencia negativa los presentamos a continuación:

(28) *Ya po, el conejito se lo llevó para la casa, y el cabro le pegó puros combos a la cabra, le pegó cachetadas, le tiró el pelo y la guagüita veía y decía: "¡¡¡No!!!" A todas las cosas.*

[S6, niña de 8 años del grupo de estudio, L9, RE]

(29) [...] *mientras el esposo se levantó ella se quedó durmiendo, el esposo fue a buscar a la perrita y no la encontró por ninguna parte, hasta que un perro enorme se le cruzó y, y lo asesinó.*

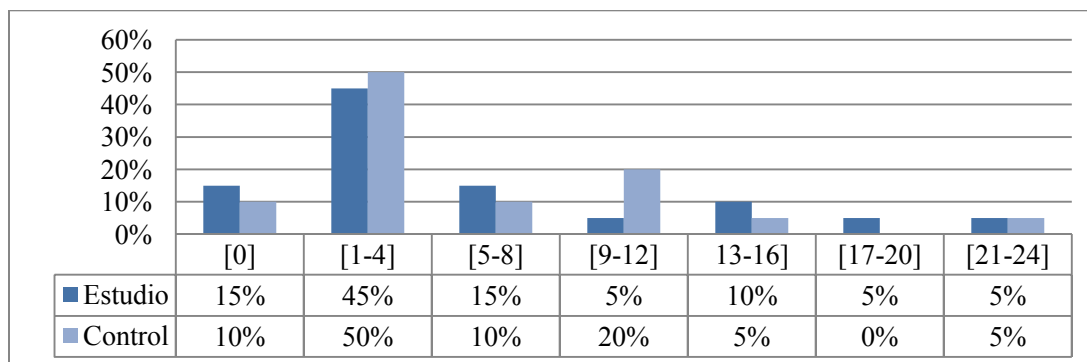
[S7, niña de 9 años del grupo de estudio, L10, RE]

(30) *Ya, la mamá está castigando a su hijo porque él no se limpió el popín y no se ha lavado las nalgas. Le está dando tunda en el pote.*

[S13, niña de 8 años del grupo de control, L10, RE]

En los tres ejemplos observamos situaciones violentas de diferentes naturalezas: en el primer ejemplo, la niña describe una fuerte agresión física por parte de un hombre hacia una mujer, escena presenciada por el hijo de ambos –información entregada en la primera parte del relato–; en el segundo caso, la niña incluye un asesinato en su historia, el que

contribuye a crear una situación donde los personajes sufren; por último, en el tercer ejemplo, la imagen del perro grande con el perro chico acostado sobre sus rodillas estimuló el despliegue de un escenario donde este último está siendo golpeado por el primero, quien pretende castigarlo por su falta de higiene. En el siguiente gráfico, podemos apreciar la escasa diferencia entre los grupos en esta variable, lo que sugiere que su estudio no permite una distinción entre las producciones narrativas de los niños que han sido víctimas de agresión sexual.



**Gráfico 20: Distribución de la variable “negativo” en la variable de procesos materiales por grupo**

#### 4.1.1.3.2. Valencia global según el desenlace del relato

Como ya indicamos anteriormente, lo que motiva la creación de estas variables es relativizar el total de expresiones por valencia en el corpus. En términos generales, y debido a que el grupo de control construyó más narraciones que el grupo de estudio, resulta lógico encontrar en ese grupo frecuencias absolutas más altas de las distintas variables de la familia “valencia global según el desenlace del relato”; estas se encuentran detalladas en la siguiente tabla:

Grupos	Valencia global según el desenlace						
	N	Final Positivo		Final Negativo		Final Neutro	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	2,80	3,082	1,38	1,890	2,58	2,252
<b>Estudio</b>	20	2,55	2,911	1,25	1,517	1,85* <sup>85</sup>	1,814
<b>Control</b>	20	3,05	3,300	1,50	2,236	3,30*	2,452

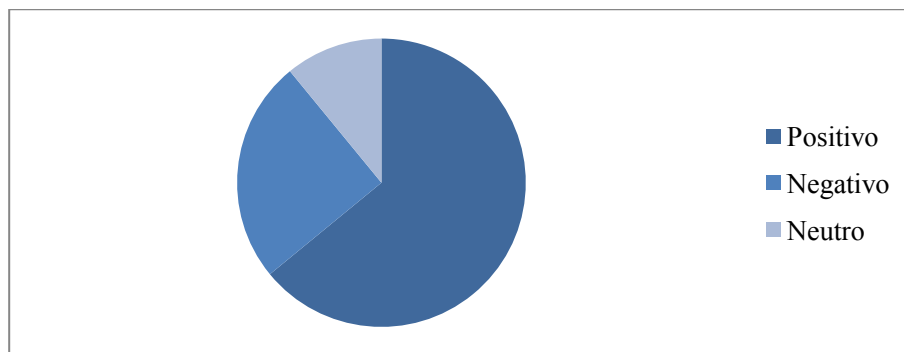
**Tabla 19: Distribución de la familia de variables valencia global según el desenlace del relato por grupo**

<sup>85</sup> Las diferencias significativas se marcan con un asterisco (\*).

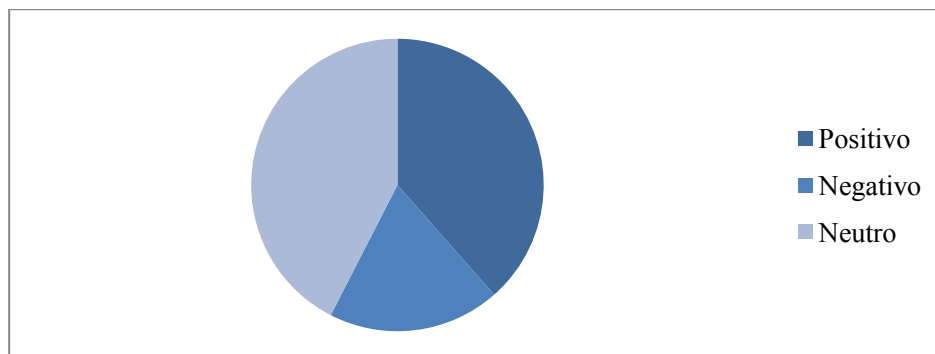
A causa de lo anterior, son las frecuencias relativas las que resultan de mayor interés para este análisis, sobre todo en relación con las frecuencias relativas de la familia “valencias”, donde encontramos que en el grupo de estudio el 69,94% del total de las expresiones con valencias corresponde a secuencias negativas, y el 30,06% restante son expresiones positivas; por su parte, el grupo de control tiene un 73,34% de expresiones negativas y el 26,66% son positivas.

	Valencia global según el desenlace			
	N	Final Positivo	Final Negativo	Final Neutro
<b>Estudio</b>	20	45,13%	22,13%	32,74%
<b>Control</b>	20	38,85%	19,2%	42,85%

**Tabla 20: Distribución relativa de la familia de variables “valencia global según el desenlace del relato” por grupo**

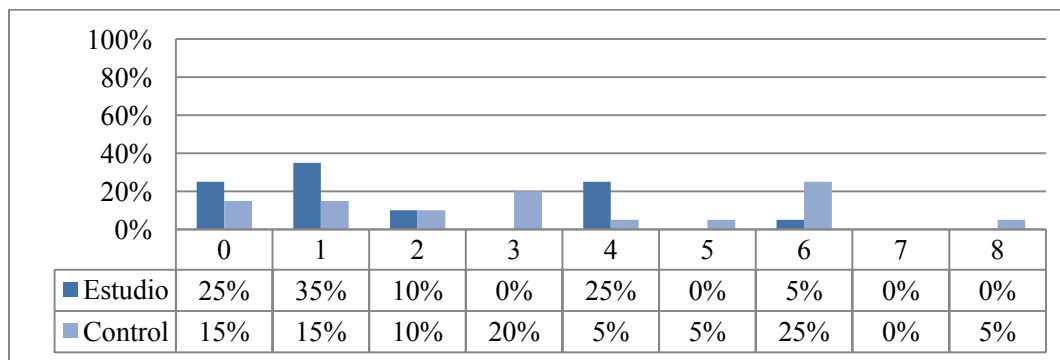


**Gráfico 21: Distribución de la familia de variables “valencia global según el desenlace del relato” en el grupo de estudio**



**Gráfico 22: Distribución de la familia de variables “valencia global según el desenlace del relato” en el grupo de control**

Entonces, advertimos que, a pesar de que en los dos grupos se contabilizaron más expresiones negativas que positivas, también en ambos se advierten más finales positivos que negativos, especialmente en el grupo de estudio. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en las variables “final negativo” ni “final positivo”; por el contrario, la prueba de muestras independientes sí arrojó diferencias significativas en la variable “final neutro”. Esta última agrupa aquellos relatos que, por un lado, se consideran carentes de resolución y, por otro lado, aquellos que no se inclinan hacia ninguna polaridad, es decir, no son ni positivos ni negativos; el porcentaje de resoluciones en el grupo de control es un 68,78%, mientras que en el grupo de estudio el 61,06% de los relatos posee un desenlace, por lo que la mayor parte de los finales neutros se debería a la falta de valencia global y no a la ausencia de la mencionada sección de la estructura narrativa de Labov (1972). Esto podría interpretarse como una mayor tendencia del grupo de estudio a inclinarse por la determinación de una valencia global, en comparación con el grupo de control.



**Gráfico 23: Distribución de la variable final neutro en la muestra por grupo**

A continuación, ejemplificamos cada una de estas categorías, cuyos resultados hemos descrito en este apartado; para ello escogimos relatos creados a partir de la séptima lámina, para poder evaluar con mayor claridad:

1. Final positivo: la valencia positiva se evidencia en el último verbo que aparece en el texto: *salvarse*.

(31) **Relato espontáneo**

*Había un mono que andaba buscando su alimento, después un tigre lo asustó, trataba de comérselo, el mono se subió a la liana y se salvó.*

[S36, niña de 10 años del grupo de estudio, L7, RE]

2. Final negativo: en este caso, el desenlace es considerado negativo, ya que el mono no logra salvarse al ser devorado por el tigre.



**(32) Relato espontáneo**

*Aquí hay un tigre tratando de comerse un mono. Esto fue debido a que sin querer el mono invadió su territorio. El tigre salió en busca de su presa. El mono desesperado ayudó a su familia que estaba en la cima de un árbol. El tigre que ya no podía subir decidió esperarlo. El tigre le dice que no se lo comerá si nunca más entra a su territorio. El mono le creyó y bajó del árbol, aunque su familia le hubiera dicho que no lo hiciera. El tigre vuela encima del mono y se lo come.*

[S38, niño de 11 años del grupo de control, L7, RE]

3. Final neutro:**(33) Relato espontáneo:**

*Había un tigre y un mono. ¡Fin! {Se ríe traviesamente} Bueno, había un tigre y un mono que se estaba colgando por las lianas, y el mono cuando vio al tigre se asustó y casi se cae al vacío. Y el tigre estaba buscando algo para comer.*

[S13, niña de 8 años del grupo de control, L7, RE]

En síntesis, en contra de lo esperado y planteado en la hipótesis nos encontramos, nuevamente, con más secuencias de valencia positiva en el grupo de estudio que en el grupo de control, aunque tal diferencia no es significativa. La razón de por qué el grupo de control presenta significativamente más finales neutros que el grupo de estudio no es evidente y, de hecho, no podemos establecerla con seguridad. El aporte de esta familia de variables radica en que nos permite observar que, a pesar de predominar las expresiones negativas en el corpus, los relatos tienden a resolverse positivamente, o bien, a no resolverse, ya sea en el sentido de la ausencia de carga hacia una valencia en el final de la narración, o en el de no solucionarse en absoluto.

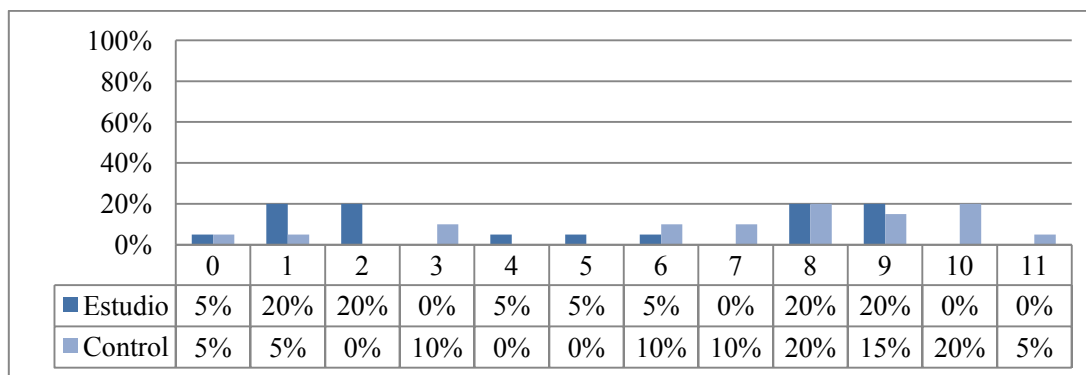
4.1.2. Variables secundarias**4.1.2.1. Estructura narrativa**

Esta familia de variables busca indagar en la construcción de los relatos contruidos a partir del test de apercepción infantil CAT-A en términos estructurales, siguiendo el modelo laboviano reseñado en el marco teórico. Sin embargo, esta variable se ubica entre las secundarias, ya que no es este aspecto el que nos hemos propuesto investigar y que, dado que optamos por considerar todas las expresiones de mentalidad, no representa un punto de gran importancia en nuestra investigación. A continuación, presentamos brevemente los resultados de este examen, comenzando por el análisis cuantitativo de los datos.

Grupos	Estructura narrativa												
	N	Resumen		Orientación		Complicación		Evaluación		Resolución		Coda	
		X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E
<b>General</b>	40	0,13	0,4	5,78	3,88	5,95	3,47	1,18	1,9	4,43	3,5	2,03	2,7
<b>Estudio</b>	20	0,15	0,48	4,8	4,15	4,75*	3,44	1,6	2,3	3,45	3,2	1,5	2,18
<b>Control</b>	20	0,1	0,3	6,75	3,43	7,15*	3,13	0,75	1,4	5,4	3,6	2,55	3,1

**Tabla 21: Distribución de la familia de variables “estructura narrativa” en la muestra por grupo**

En la tabla anterior, podemos apreciar diferencias que, exceptuando la categoría correspondiente al resumen, van en concordancia con lo observado en relación a los modos discursivos, esto es, que el grupo de control sobrepasa al grupo de estudio. En esta familia de variables, es preciso detenernos en la única que presenta diferencias significativas entre los dos grupos, esta es, la de la complicación de la acción, pues en todas las demás la prueba de muestras independientes no arrojó diferencias significativas estadísticamente. Entonces, el grupo de estudio promedia 4,75 secuencias codificadas como “complicación”, en comparación con las 7,15 del grupo de control. En el gráfico que sigue, se ve representada la distribución de esta variable en la muestra por grupo.



**Gráfico 24: Distribución de la variable complicación en la muestra por grupo**

Para responder la pregunta sobre por qué existen diferencias significativas entre los grupos en la complicación de la acción y no en las narraciones, cabe señalar, en primer lugar, que, de presentar iguales resultados, las dos variables demostrarían ser la misma, por lo cual que en tal caso dejarían de ser dos y pasarían a fundirse en una sola, pues esta estaría estudiando exactamente la misma dimensión. Esto se debe a que, a pesar de que –siguiendo a Labov (1972)- la complicación de la acción es uno de los rasgos esenciales para

reconocer una narración, en esta investigación hemos considerado –también– la definición del modo narrativo de Smith (2003), de acuerdo con el cual se considera que de introducirse eventos y estados específicos, y de haber una temporalidad dinámica y localizada en el tiempo y una progresión en relación al tiempo narrativo, nos hallamos frente a una secuencia narrativa. En consecuencia, existen casos marcados como narración, pero no con el código correspondiente a la complicación de la acción. A continuación, exponemos algunos ejemplos de las variables de este aspecto de estudio:

1. **Resumen:** tras el segmento subrayado abajo, comienza la historia, explicando qué compró cada uno y cómo:  
 (34) *Que la familia fue a comprar al centro, comida para que hagan una cena, los tres. Y que fueron a comprar la comida separados, la mamá fue a comprar la ensalada, el papá fue a comprar el postre y el hijo fue a comprar la comida, y después fueron a cocinar la comida y comieron la comida.*  
 [S1, niña de 7 años del grupo de estudio, L1, RE]
2. **Orientación:** *Había una vez una familia de osos (...)* [S4, niña de 11 años del grupo de estudio, L2, RE].
3. **Complicación:** (...) *hasta que una vez la mamá salió a buscar comida por el bosque y se encontró una casa que estaba llenando de humo todo, todo ese lugar, todo ese espacio que había.* [S7, niña de 9 años del grupo de estudio, L4, RE].
  4. **Evaluación:** *Un león vegetariano sería chistoso.* [S2, niña de 11 años del grupo de estudio, L7, RE].
  5. **Resolución:** (...) *pero al final les pidió [disculpas] y volvieron a comer todos juntos.* [S2, niña de 11 años del grupo de estudio, L1, RE].
  6. **Coda:** *Ya listo, terminó la historia.* [S31, niña de 8 años del grupo de estudio, L7, RE].

#### 4.1.2.2. Protocolo del test de apercepción infantil CAT-A

Como ya hemos apuntado anteriormente, en la sección de la metodología (3), el motivo de identificar a qué sección del protocolo del test de apercepción infantil CAT-A pertenece cada una de las expresiones codificadas, radica en nuestro interés por explorar la función que cumplen las preguntas y la elicitación del relato espontáneo en relación al paisaje de la conciencia. Esto significa que nuestro objetivo al examinar esta dimensión es evaluar cuántas expresiones de paisaje de la conciencia aparecen en cada una de las

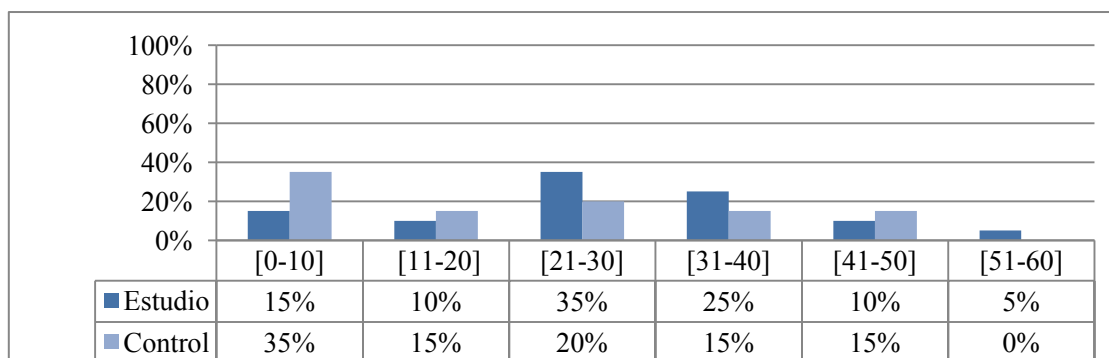
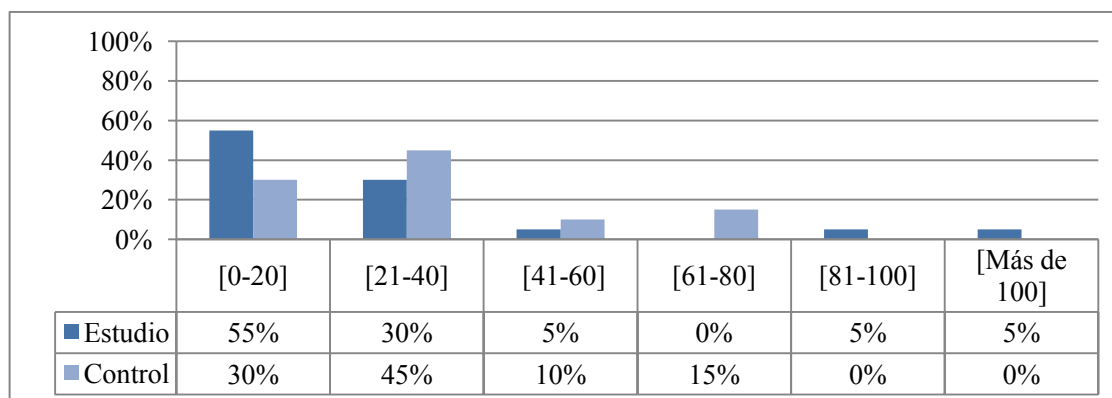
preguntas del test y el relato espontáneo. En la tabla que sigue, encontramos los resultados del análisis cuantitativo de estos datos.

Grupos	Protocolo del test de apercepción infantil CAT-A														
	N	RE		P1		P2		P3		P4		P5		P6	
		X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E
<b>General</b>	40	20,15	28,8	0,88	2,95	4,73	4,6	17,03	15,05	3,43	5,3	3,6*	3,9	0,15	0,82
<b>Estudio</b>	20	17,6	37,6	1,35	3,9	5,35	3,5	17,7	14,2	4,25	5,4	5,1*	6,9	0,1	0,7
<b>Control</b>	20	22,7	20	0,4	2	4,1	5,7	16,35	15,9	2,6	5,2	1,9*	0,9	0,2	0,94

**Tabla 22: Distribución de la familia de variables protocolo del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

En la tabla anterior, podemos notar cómo el paisaje de la conciencia se concentra, principalmente, en dos secciones del test: el relato espontáneo (RE) y la tercera pregunta (P3). En el relato espontáneo encontramos una media de 17,6 expresiones de paisaje de la conciencia en el grupo de estudio, en comparación con las 22,7 del grupo de control, por lo que este último supera por 5,1 al primero; no obstante, las diferencias no son significativas estadísticamente. En la tercera pregunta, “¿Qué está sintiendo cada uno?”, el grupo de estudio sobrepasa levemente al grupo de control, con un promedio de 17,7 versus 16,35, respectivamente; tampoco se observaron diferencias significativas en esta variable. Por otra parte, es posible advertir que dentro del grupo de estudio se produce una cantidad de expresiones de paisaje de la conciencia casi idéntica en ambas secciones –entiéndase RE y P3-, mientras que al interior del grupo de control se observa una mayor presencia de este paisaje narrativo en el relato espontáneo que en la pregunta acerca de lo que sienten los personajes. En los siguientes gráficos se expone la distribución de las variables RE y P3 en la muestra, por grupo:

**Gráfico 25: Distribución de la variable “paisaje de la conciencia” en el relato espontáneo en la muestra por grupo**



**Gráfico 26: Distribución de la variable “paisaje de la conciencia” en la tercera pregunta del protocolo en la muestra por grupo**

A lo largo de este capítulo de presentación y análisis de resultados, hemos seleccionado distintos ejemplos del corpus para ilustrar y discutir las variables estudiadas, los cuales se han extraído tanto de la sección del relato espontáneo como de las demás preguntas; a continuación, incluimos –al menos- un ejemplo de cada variable incluida en la familia categorías de Perner, a fin de evidenciar la variedad de sentidos asignados a la tercera pregunta por los sujetos. Como ya hemos advertido, esto quiere decir que los individuos no asumen que la interrogante se refiera únicamente a los sentimientos y emociones, por ejemplo, sino que también se puede entender dirigida a las percepciones sensoriales<sup>86</sup> y mentales, las cogniciones, los deseos y las intenciones de los personajes de la narración.

1. **Sentimientos y emociones:** en el primer caso destacado abajo, contamos con dos subrayados que consisten en el sentimiento de *soledad* y la emoción *miedo*,

<sup>86</sup> Representadas por la variable experiencia-sensación.

respectivamente. En el segundo caso, la respuesta alude a un afecto, en este caso expresado por el verbo *querer*.

(35) 3.- *¿Qué está sintiendo cada uno?*

*Se siente solo.*

*[¿Por qué?]*

*Tiene miedo, porque está solo.*

*[¿Y qué más?]*

*Y se lo pueden raptar, otro animal.*

[S15, niña de 10 años del grupo de control, L9, P3]

(36) 3.- *¿Qué está sintiendo cada uno?*

*[Siente] que la mamá lo quiere mucho.*

[S28, niña de 10 años del grupo de estudio, L1, P3]

2. **Percepciones:** este ejemplo nos muestra una forma de entender la pregunta como una alusión a esta categoría de Perner. En este fragmento, el verbo *sentir*, de algún modo, equivale a *ver que*, pues lo que se quiere decir es que el león está percibiendo la presencia del ratón, e inmediatamente lo asocia con comida.

(37) 3.- *Oye ¿qué está sintiendo el león?*

*Está sintiendo que hay un ratón para comérselo, porque ahí está.*

[S30, niño de 6 años del grupo de estudio, L3, P3]

3. **Cogniciones:** en el corpus en general encontramos cantidades idénticas de cogniciones en P3 y en RE. El funcionamiento del verbo *sentir* como una de ellas es un aspecto que ha sido desarrollado previamente en este informe; ahora bien, el ejemplo aquí seleccionado –correspondiente a la tercera lámina– presenta dos niveles de respuesta, por un lado, lo que ocurre con el ratón y, por otro lado, con el león. En el caso del león, la niña le atribuye dos estados: *mal* y *amurrado*, para los que utiliza el verbo *sentir*; el primero se puede interpretar como experiencia-sensación, ya que en el relato espontáneo se menciona que el león padece una enfermedad; y el segundo se refiere al semblante serio de este personaje en la lámina, el cual asocia con el estado mental correspondiente a *amurrarse*<sup>87</sup>. Con respecto al ratón, la niña directamente le atribuye como cognición el *preguntarse* por qué el león se siente del modo en que lo hace, siendo ese el motivo de que se

<sup>87</sup> *Amurrarse*. intr. Adoptar una actitud negativa y ensimismada, negándose a colaborar con los demás por sentirse malhumorado u ofendido. espon. «[...] había que andar lo más que se pudiera sin *amurrarse* por la nieve». (La Tabla, 01.02.00, p. 30). Diccionario de uso del español de Chile (2010).

acerque a hablarle y, finalmente, lo ayude. La construcción *pensaba que [por qué (...)]* equivale a su reformulación “se preguntaba eso”.

(38) 3.- **¿Qué está sintiendo cada uno?**

*El ratón pensaba que por qué el león se sentía mal y se sentía amurrado. El ratón se preguntaba eso.*

[S14, niña de 10 años del grupo de control, L3, P3]

4. **Deseos e intenciones:** en esta respuesta encontramos un deseo, una intención y una emoción, siendo los dos primeros los que nos interesa destacar. En el caso del deseo, se construye con <*sentir que + querer + infinitivo*>, mientras que la intención corresponde a una oración final con la fórmula <*para que + subjuntivo*>.

(39) 3.- **¿Y qué sienten?**

*El tigre está sintiendo que quiere puro morder al mono.*

**[¿Y el mono?]**

*Siente desesperación para correr, para que no se lo coman.*

[S32, niña de 10 años del grupo de estudio, L7, P3]

5. **Experiencia-sensación:** dado que el verbo *sentir* permite comunicar percepciones sensoriales, es posible establecer la presencia de secuencias clasificadas como experiencia-sensación en la tercera pregunta del test, tal como en el ejemplo que escogimos, donde lo experimentado por el personaje –pues es sólo uno- es *hambre*.

(40) 3.- **¿Qué está sintiendo cada uno?**

*Que tiene hambre.*

[S35, niña de 7 años del grupo de estudio, L6, P3]

Ahora bien, las respuestas no se restringen únicamente al paisaje de la conciencia, pues también hemos encontrado algunas codificadas como clasificación dudosa y procesos de comportamiento, tal como en fragmento expuesto a continuación:

(41) 3.- **¿Qué está sintiendo cada uno?**

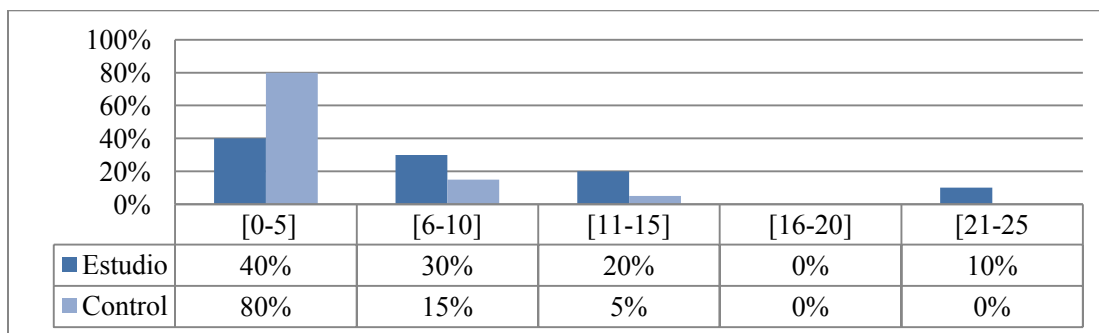
*Uno está sintiendo, uno [el mono] está llorando y otro [el tigre] está atacándolo.*

[S34, niño de 6 años del grupo de estudio, L7, P3]

En la respuesta anterior, podemos apreciar cómo el niño contesta con dos conductas a la pregunta acerca de qué es lo que sienten los personajes de su narración, quienes en este caso corresponden al tigre y al mono ilustrados en la séptima lámina. Al mono, que es quien aparece amenazado por un tigre en la imagen, le atribuye la acción de *llorar*, mientras que al tigre le es asignada la acción de *atacar*; en ambos casos las secuencias fueron etiquetadas como de valencia negativa. Conductas como estas se analizaron con

mayor detención en (4.1.1.2.1), al hacer referencia a la distribución de la familia valencias en la familia de variables “otros procesos”.

De las demás secciones del protocolo, llaman nuestra atención los resultados de la quinta pregunta (P5), *¿Qué va a pasar después?*, pues en ellos sí se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos: el grupo de estudio produjo más expresiones de mentalidad en la quinta pregunta con un promedio de 5,15, en comparación con las 1,95 del grupo de control.



**Gráfico 27: Distribución de la variable paisaje de la conciencia en quinta pregunta del protocolo en la muestra por grupo**

Ejemplos de respuestas de este tipo en ambos grupos son los siguientes:

(42) 5.- *¿Oye y qué pasa después?*

*La niña se enoja con la mamá y la mamá le dijo: "la más mala".*

[S4, niña de 8 años del grupo de estudio, L10, P5]

(43) 5.- *¿Qué pasará después?*

*Después encontró un chimpancé tranquilo y nadie luchaba y entonces se acercó despacito y ¡guaaa! lo estaba cazando, pero no pudo porque algo lo asustó.*

[S11, niña de 8 años del grupo de control, L7, P5]

Entonces, en la pregunta acerca de lo que ocurrirá después del último punto narrado, encontramos que los niños del grupo de estudio continúan elaborando el paisaje de la conciencia en esta pregunta, y en general, en mayor medida que el grupo de control. Ahora bien, la diferencia significativa en cuanto a esta sección del protocolo se da también en relación a las expresiones en general –no sólo de paisaje de la conciencia-; a partir de estos datos cuantitativos, así como del análisis cualitativo, podemos advertir que los relatos del grupo de estudio, además de ser –comparativamente- menos numéricamente, suelen presentarse más incompletos que los del grupo de control –tanto en lo que se refiere a los



eventos como a los estados introducidos-, por lo mismo, los examinadores buscan completar la información mediante la formulación de las demás preguntas del protocolo, cuya función es complementar lo producido en el relato espontáneo, enfatizando distintos puntos. Entonces, consideramos que al construir una menor cantidad de expresiones en la primera parte del test que el grupo de control, el grupo de estudio produce –en contraste– más secuencias de paisaje de la conciencia en las otras seis preguntas.

En síntesis, tanto la sección del relato espontáneo como la tercera pregunta constituyen los lugares del test en que se concentra la mayoría de las expresiones de paisaje de la conciencia. Mientras que en el grupo de estudio el total de expresiones de paisaje de la conciencia se distribuye con un 34,17% en el relato espontáneo y un 34,36% en la tercera pregunta; en el grupo de control el 47% se posiciona en el relato espontáneo y un 33,85% en la tercera pregunta. Por consiguiente, en términos comparativos, la tercera pregunta del test, es decir, aquella que cuestiona directamente a los niños en lo que se refiere al mundo mental de los personajes, aporta a completar la información correspondiente al paisaje de la conciencia entregada en el relato espontáneo en el grupo de estudio más que en el grupo de control. Esto se debe a que el paisaje narrativo en cuestión se dispersa menos a lo largo del protocolo en este último grupo, en comparación con el grupo de estudio.

#### 4.1.2.3. Graduación de los sentimientos y emociones

Esta familia de variables busca explorar aquella distinción de Martin y White (2005) acerca de la intensidad de los afectos, a los cuales aquí nos referimos como sentimientos y emociones. El análisis de esta dimensión consistió en el etiquetado de aquellas expresiones que parecieran mostrar diferencias de intensidad evidentes. Tal como apuntan los autores, no se espera que estos valores sean discretos, pero sí que la mayoría de las emociones se encuentren lexicalizadas de manera tal que pueden ubicarse a lo largo de una escala. A continuación, presentamos algunos ejemplos del análisis de la graduación de los sentimientos y emociones, alternando valencia positiva con la negativa:

1. **Alto:** en el primer ejemplo, la intensidad del sentimiento se refleja mediante el significado del lexema, el cual revela un afecto fuerte por otro, este es el *amor*.

(44) [...] pero al ver al niño se enamoró de él, y él se enamoró de ella.

[S7, niña de 9 años del grupo de estudio, L9, RE]

En el ejemplo que sigue, la intensidad de la emoción está dada, por una parte, por el uso del adverbio de cantidad *tan* y, por otra parte, por el adjetivo *furioso*, refleja una emoción negativa llevada a su máxima expresión: la *furia*.

(45) [...] y él, y el tigre estaba tan furioso, porque no se dejaba atrapar se movía para todos lados el monito.

[S23, niña de 10 años del grupo de control, L7, RE]

2. **Medio:** estos ejemplos se encuentran vinculados con los anteriores, pues el (47) representa un sentimiento de menor intensidad que el (45): el *cariño* (al que añade *amistoso*); y, asimismo, el segundo consiste en una emoción menos fuerte que la furia: el *enojo*.

(46) 3.- ¿Qué está sintiendo cada uno?

Amor por su hijo y por su madre. Cariño amistoso por su amiga.

[S24, niña de 11 años del grupo de estudio, L6, P3]

(47) Y él está enojado con la mamá sólo porque lo castigó sólo por sacarse el babero.

[S18, niña de 7 años del grupo de control, L1, P3]

3. **Bajo:** en la misma línea de los otros dos grados, estos ejemplos representarían el espacio más bajo de la escala. El primero es el *aprecio*, menos intenso que el *cariño*; y el segundo es, nuevamente, el *enojo*, pero modificado por el adverbio de cantidad *poco*.

(48) 3.- ¿Qué está sintiendo cada uno?

No sé. Aprecio por sus papás. Los papás aprecio por sus hijos.

[S24, niña de 11 años del grupo de estudio, L1, P3]

(49) [¿Y la mamá del perrito?]

Un poco enojada, porque no estaba muy tranquilo el perrito.

[S29, niña de 11 años del grupo de control, L10, P3]

Resumiendo, esta variable no forma parte del conjunto de las centrales, pues no es un objetivo de la investigación examinar la intensidad de los afectos o sentimientos y emociones. Por lo demás, los resultados del análisis cuantitativo muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos. En la siguiente tabla, podemos apreciar dichos resultados.

**Tabla 23: Distribución de las variables de la familia graduación de los sentimientos y emociones en la muestra por grupo**

Grupos	Graduación de los sentimientos y emociones						
	N	Alto		Medio		Bajo	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	10,20	9,436	6,07	5,385	1,68	2,188
<b>Estudio</b>	20	10,25	9,346	6,00	4,984	1,95	2,585
<b>Control</b>	20	10,15	9,767	6,15	5,887	1,40	1,729

Como podemos observar en la tabla anterior, las diferencias entre los grupos son muy menores y muy similares en las tres variables. El promedio de la variable “alto” en el grupo de estudio es levemente mayor que en el grupo de control, con 10,25 versus 10,15, respectivamente. En cuanto a la variable “medio”, la diferencia entre ambos promedios también es muy estrecha, inclinándose hacia el grupo de control, pues es 6 la media del grupo de estudio y 6,15 la del grupo de control. Por último, en la variable “bajo” es el grupo de estudio el que supera numéricamente al de control, aunque la diferencia, nuevamente, es muy baja, con 1,95 en el grupo de estudio y 1,4 en el grupo de control. La prueba de muestras independientes arrojó la ausencia de diferencias significativas entre los grupos. En lo que respecta a la diferencia entre las variables, es “alto” la que predomina versus las demás, seguida por “medio”; la variable “bajo” es la que tiene menos presencia en nuestro corpus. Cuando estas variables se combinan con la familia valencias, la distribución es prácticamente la misma, por esta razón no la hemos incluido en este análisis.

Estos resultados podrían explorarse con mayor profundidad en un estudio futuro, aunque lo realizado en este trabajo sugiere que no son categorías que entreguen información relevante en cuanto a la variable independiente aquí examinada, es decir, a la agresión sexual infantil.

#### **4.1.2.4. Función modalizadora de los verbos cognitivos**

Como ya hemos señalado anteriormente, esta variable es prácticamente insignificante en esta investigación. Probablemente su bajísima presencia<sup>88</sup> se deba a que, a pesar de tener una estructura de pregunta-respuesta, el protocolo del test de apercepción

<sup>88</sup> Los resultados del análisis cuantitativo de esta variable se encuentran en (7.3).

infantil CAT-A no estimula una conversación entre ambos interlocutores; es una posibilidad que esto reduzca notablemente la presencia de verbos cognitivos con la función de marcadores discursivos. Un ejemplo de aquello etiquetado como tal, es el siguiente:

(50) [*¿Y quién eligió los equipos?*]

*Mira, si alguien quiere ser de un equipo, mira, el hijo tenía que elegir del equipo del mapache o del equipo del oso, entonces eligió al del mapache.*

[S30, niño de 6 años del grupo de estudio, L2, P4]

En síntesis, en relación a esta variable, concluimos que su estudio no resulta relevante en textos elicitados por este instrumento, puesto que la aparición de los verbos cognitivos que presentan una función modalizadora es extremadamente menor en relación a su presencia con el “uso canónico” (Travis 2006). Por último, cabe señalar que las 10 expresiones encontradas se encuentran en el grupo de estudio, siendo el total del grupo de control igual a 0, versus el promedio de 0,5 del grupo de estudio.

#### **4.2. Las variables en estudio a nivel de las láminas del test de apercepción infantil CAT-A**

Las diez imágenes que presenta el test de apercepción infantil CAT-A, consistentes en diferentes animales planteados en distintas situaciones, fueron diseñadas con el fin de estimular la producción narrativa comprendida como proyección de la interioridad del sujeto al que se le aplica el test. Aunque no existen respuestas correctas o incorrectas, existen algunas esperadas o clisés para cada una de ellas, estas deben ser consideradas para el examen a nivel de cada lámina, puesto que los contenidos manifiestos de algunas de ellas condicionan o propician ciertos tipos de relatos; por ejemplo, en la séptima lámina es de esperar que los relatos expresen mayor agresividad que aquellos que reciben como estímulo las otras imágenes, en tanto el dibujo muestra una clara situación de ataque.

En el desarrollo de este estudio se pudo observar –tal como en la investigación de Núñez (2010)- que el examen de las variables por lámina puede ser muy valioso para la interpretación de los datos; por lo tanto, decidimos explorar esta dimensión, contemplándola en el análisis de nuestro corpus. En la metodología (3), se explicó el procedimiento en detalle; no obstante, vale recordar que el desglose del corpus por imagen se realizó a través de la familia de códigos “láminas”, donde agrupamos diez etiquetas,

asociadas cada una a un dibujo: “Ln” (n= 1-10), las cuales se añadieron a todas las “citas” delimitadas en *Atlas.ti*. El método aplicado permite un análisis de los relatos vinculando los resultados por variable a la ilustración que estimula su producción, lo que resulta muy funcional para un estudio focalizado en el instrumento; sin embargo, los objetivos de esta investigación no contemplan un énfasis en las características del test, en consecuencia, el enfoque del estudio realizado en este dominio es exploratorio. Lo anterior se traduce en que el análisis estadístico se restringió a la observación de las frecuencias absolutas y relativas, careciendo del procesamiento de los datos en *SPSS* y, por consiguiente, de la aplicación de la Prueba T para la igualdad de medias. A su vez, el análisis cualitativo aborda únicamente aspectos generales, que sugieren líneas de estudio de nuestras variables teniendo como foco los rasgos del test.

En este apartado exponemos los resultados obtenidos en algunas de las variables en estudio en relación a las láminas; las áreas que nos interesa destacar, en cuanto a las frecuencias absolutas y relativas obtenidas, son las siguientes: (1) modos discursivos; (2) paisajes narrativos; (3) categorías de Perner; (4) otros procesos; (5) tercera pregunta del protocolo; (6) valencias, tanto en general como aplicadas a las otras áreas señaladas –excepto las variables de la familia “modos discursivos” y la familia “protocolo”. Las tablas con el detalle de los resultados del análisis estadístico descriptivo –en caso de precisar acudir a ellos- se encuentran en (7.3).

#### 4.2.1. Modos discursivos

Durante el proceso de análisis de los textos, pudimos atender al hecho de que el total de narraciones elicidadas se distribuye de modo muy similar por lámina en el total de la muestra. Recordando que esta se compone por 40 sujetos, siendo 20 en cada grupo, observamos que la lámina que genera más narraciones es la séptima (L7) con 33 relatos y 7 descripciones en general, lo que significa que el 82,5% de las respuestas en la sección del relato espontáneo son narraciones y el 17,5% restante son descripciones. Las otras cuyo total se encuentra sobre el promedio son: L9, L10 y L5. Por el contrario, la que estimuló en menor cantidad la producción de textos narrativos es L8, con 23 relatos y 17 descripciones en general, es decir el 57,5% son narraciones y el 42,5% son descripciones.

En lo que respecta a la distribución de las narraciones por grupo, encontramos que la lámina que elicitó más relatos en ambos grupos es L7, con un total de 15 en el grupo de estudio y de 18 en el grupo de control; en cuanto a la que genera menos, el resultado no es el mismo, pues en el grupo de estudio es L3 (8) y en el grupo de control es L8 (14); en la tercera lámina, mientras que el grupo de estudio presenta un total de relatos menor que el promedio grupal, en el grupo de control su cifra total se ubica por sobre su promedio grupal, por esta razón esa relación resulta interesante, pues es el único caso en que el total de narraciones del grupo de estudio se encuentra bajo su promedio y el del grupo de control sobre el suyo; a la inversa sucede en L6, donde el total del grupo de estudio es ligeramente superior a su media y, por el contrario, el total del grupo de control es menor que su media, aunque en términos absolutos el grupo de control continúa teniendo más relatos que el de estudio, como en todas las demás láminas, reflejando lo que ocurre a nivel general.

Consideramos que los datos más interesantes en este punto se relacionan con las siguientes láminas: L7, L8 y L3. Las primeras dos corresponden a los polos de la mayor y menor cantidad de relatos, respectivamente; con respecto a la tercera lámina, el grupo de estudio se inclinó hacia las descripciones, presentando un total de textos narrativos inferior al promedio del grupo; mientras que el grupo de control sobrepasa su media. Al respecto, se podría hipotetizar una relación entre la agresión sexual y la baja producción narrativa en esta lámina, pero dado que el análisis estadístico aplicado en este examen de los datos es descriptivo, no nos permite generalizar los resultados, por lo que las interpretaciones que podemos desarrollar son propuestas y no afirmaciones rotundas. Por lo demás, un estudio de contenido en profundidad es materia de análisis de la psicología.

#### 4.2.2. Paisajes narrativos

A continuación, revisaremos los resultados correspondientes a la distribución de las variables paisaje de la conciencia, paisaje de la acción y clasificación dudosa en la muestra, por lámina, examinando los datos a nivel general y por grupo.

#### **Paisaje de la conciencia**

La lámina con más expresiones de paisaje de la conciencia es L3, con un total de 284 en general, y de 154 en el grupo de estudio y 130 en el grupo de control. La siguen L7, L2,

L4 y L10; en el caso de L4 y L10 se da que sólo el grupo de control presenta promedios superiores al de su grupo. Por otra parte, en L8 y L9 se da que no se sobrepasa el promedio general, pero sí el grupo de control tiene una media más alta que la del total de las imágenes de ese grupo y comparativamente superior al grupo de estudio. Este último desarrolla más paisaje de la conciencia en general que el grupo de control –aunque ya hemos establecido que las diferencias no son significativas- y, a su vez, presenta promedios mayores en L1, L2, L3, L6 y L7. La imagen que menos motivó el desarrollo del mundo interior de los personajes fue L5 con 139 expresiones, seguida por L6 y L1; en esta lámina (L5) apenas se pueden distinguir los animales que en ella se encuentran, lo cual podría ser una razón de por qué es la imagen que menos paisaje de la conciencia produjo.

En cuanto a L3, una interpretación plausible es la existencia de una relación entre la actitud del león y una predominancia de la actividad mental por sobre la actividad física. Dentro de las categorías de Perner, abundan en los textos producidos a partir de esta lámina los sentimientos y emociones y las cogniciones, categorías en las que presentan promedios mayores que en las demás; únicamente en las intenciones la media de L7 es mayor que la de L3, lo que se vincula, probablemente, con una idea de dinamismo más fuerte en L7 por tratarse de un animal *saltando* sobre otro en lugar de un personaje *sentado* y otro en actitud de alerta; creemos que dicha diferencia sugiere más intencionalidad en la acción de L7 que en el estado de L3. Nos referiremos a los resultados de las categorías de Perner más adelante.

### **Paisaje de la acción**

En lo que respecta a la distribución del paisaje de la acción por lámina, encontramos que la mayor cantidad se encuentra en L7; para la lectura de este resultado, reiteramos lo anteriormente señalado en relación al dinamismo de la lámina, superior al de las demás. En L7 encontramos 71 expresiones de paisaje de la acción, de las cuales el 69% se concentra en los relatos del grupo de estudio; esto se vincula directamente con los resultados de la variable “procesos materiales”, a ser revisados más adelante. Entonces, L7 es la lámina que elicitó más narraciones, y dentro de ellas la que contabiliza más paisaje de la acción y es la segunda mayoría del paisaje de la conciencia; en este sentido se podría afirmar que es la lámina en la que se combinan mejor estos tres elementos. Por su parte, es L1 la lámina que

menos expresiones de paisaje de la acción presenta, pues son sólo 8 las que hemos encontrado, las cuales se concentran en su totalidad en los textos del grupo de control. Ahora bien, es preciso recordar que no hemos marcado todo el paisaje de la acción de los relatos, sino aquél con valencia clara en su contexto y que, por lo tanto, pueda convertirse en un dato que aporte al análisis comparativo que nos hemos propuesto realizar.

### **Clasificación dudosa**

Al evaluar cuantitativamente la variable clasificación dudosa por lámina, encontramos que la imagen con más expresiones agrupadas bajo esta categoría es L10, en ella el 62,2% de las expresiones de clasificación dudosa corresponden al grupo de control. La siguen L8, L3 y L5; en L8 el 75,7% se encuentra en el grupo de estudio, proporción que se repite de modo similar en la mayoría de las imágenes, excepto en L10. De esta variable llama la atención la diferencia entre el total de L10 y el de L4, pues es esta última la que presenta menos expresiones categorizadas como clasificación dudosa. Las cifras obtenidas en L10 se relacionan directamente con lo que ocurre en la variable “procesos de comportamiento”, punto que será revisado más adelante. En general, es el grupo de estudio el que obtuvo más expresiones asociadas a esta variable.

#### 4.2.3. Categorías de Perner

Consideramos estas variables –excepto “experiencia-sensación”- como aquello que define lo que entendemos por paisaje de la conciencia, por lo que los datos se relacionan bastante con lo ya señalado al respecto; no obstante, es preciso evaluar qué es lo que ocurre por clase, ya que la información obtenida sugiere posibles conexiones entre las imágenes y las categorías de Perner que predominan en ellas de modo particular, en general y por grupo.

### **Sentimientos y emociones**

La lámina con más expresiones de este tipo es L3, con un total de 106, seguida por L8, L2 y L10. La distribución en L3 es idéntica en ambos grupos, con 53 en cada uno. En L2 el grupo de estudio concentra el 65,2% de los sentimientos y emociones, versus un 34,8% del grupo de control; en este último la única categoría en que obtienen más expresiones que el



grupo de estudio es la de las cogniciones; sin embargo, las diferencias son menores. La imagen con menos sentimientos y emociones es L5, la que aporta la mitad de los que presenta L3; en ella, el grupo de estudio concentra el 58,2% de estas expresiones.

### **Deseos**

Los deseos aparecen con mayor frecuencia en las siguientes láminas: L3 (48), L7 (47), L10 (42) y L2 (40). En L3 el grupo de estudio concentra el 70,8% de las expresiones. El grupo de estudio sobrepasa al de control en 7 láminas, pues en L6 y L8 ambos presentan la misma cantidad y en L10 el 57,1% se encuentra en el grupo de control y el 42,9% restante en el grupo de estudio. Acerca de L3 y L7 –ambas con cantidades de deseos prácticamente iguales-, observamos que L3 es la que tiene más deseos positivos (como el deseo de compañía del león, por ejemplo), mientras que L7 es la lámina con más deseos negativos (el deseo del tigre de perseguir y atrapar al mono); este punto se retoma en la sección que alude a las valencias. En L2 los deseos suelen referirse a quién ganará en lo que parece ser un juego o competencia de tirar la cuerda; en L10 los deseos se asocian, primordialmente, al perro grande sobre el cual el perro más chico se acuesta, el perro grande suele ser identificado con la madre del perrito y a ella se le adjudican deseos como corregir algún comportamiento del perrito, ayudarlo a salvarse de algún peligro, limpiarlo, etc.

### **Intenciones**

En las intenciones es L7 la lámina con más expresiones; dentro de ella, el 60,4% corresponde al grupo de estudio, mientras que el 39,6% restante se encuentra en los textos del grupo de control. Estas son, principalmente, negativas, pues se vinculan con el propósito del tigre de matar al mono, ya sea para alimentarse o sólo por matar; esto lo desarrollaremos en la sección de valencias. A L7 la siguen L3, L1, L6 y L2 (que son aquellas que se ubican sobre el promedio general); llama la atención que L6 sea la única imagen que está sobre el promedio en las intenciones, pero no en los deseos.

### **Percepciones**

Las percepciones son la categoría de Perner con menos presencia en el corpus y, nuevamente, es L3 la que concentra la mayor cantidad con 27 expresiones de percepción,

que, por lo general, se producen en relación al momento en que el ratón y el león se perciben mutuamente, especialmente, el león al ratón, pues suele asumirse que el ratón ve primero al león, por la posición en que se encuentran en la ilustración. A L3 la siguen L10 y L5; estas tres láminas son las únicas que superan el promedio general. La distribución por grupo en las tres imágenes es bastante uniforme, de hecho es en otras láminas en las que se ve más diferencia entre ellos; sin embargo, al tratarse de números tan pequeños no se pueden establecer generalizaciones al respecto.

### **Cogniciones**

Acerca de las cogniciones, apuntamos en la exposición de los resultados del paisaje de la conciencia, que es en L3 donde se posiciona la mayoría de las expresiones etiquetadas con este código, con una distribución por grupo prácticamente idéntica; el porcentaje de cogniciones de L3 en relación al total es del 20,3%. A dicha imagen la siguen L8, L4 y L9, con distribuciones muy similares en ambos grupos; no obstante, podemos observar que las medias del grupo de control sobrepasan al de estudio en L2, L4, L5, L6 y L7; en las demás las diferencias son muy menores.

### **Experiencia-sensación**

Concordando con los datos ya expuestos, es L7 la imagen con más expresiones de experiencia-sensación, contando un total de 38, de las cuales el 73,6% corresponden al grupo de estudio. A L7 la siguen L5, L1 y L6. En L7 la experiencia-sensación se vincula, principalmente, con el *hambre*, pues se suele interpretar que el tigre quiere comerse al mono; de modo similar, en L1 es el hambre la sensación más frecuente, lo que se explica fácilmente por el hecho de que en el dibujo los pollitos estén listos para comer; en L5 y L6 aparece mucho el *sueño* y el *frío*.

#### 4.2.4. Otros procesos

En esta exposición hemos excluido la variable “procesos verbales”, puesto que los resultados obtenidos nos parecen irrelevantes en el análisis por lámina; por el contrario, en lo que respecta a los procesos de comportamiento y los procesos materiales, consideramos

que su revisión es importante en tanto se observa cierta consistencia con los resultados de las variables clasificación dudosa y paisaje de la acción, respectivamente.

### **Procesos de comportamiento**

Los procesos de comportamiento aparecen con más frecuencia en L10, con un total de 25 expresiones sobre una media de 13,2, a la que siguen L7, L5 y L8; todas ellas, excepto L7 se encuentran entre las mayorías de la clasificación dudosa. En cuanto a las diferencias entre los grupos, observamos que las más destacables se dan en L7, con un 90,9% de las expresiones en el grupo de estudio, en comparación con el 9,1% del grupo de control; en L10, donde el 76% se concentra en el grupo de control y sólo el 24% en el grupo de estudio; L6, con un 76,9% en el grupo de estudio y un 23,1% en el de control; L5, en la cual el 75% se encuentra en el grupo de estudio y el 25% en el grupo de control; y L2, con el 84,6% en el grupo de estudio y el 15,4% en el de control. El hecho de que L7 esté entre las láminas con más procesos de comportamiento, pero no así de clasificación dudosa, puede responder a que algunas expresiones agrupadas bajo este código no se vinculan con dicha variable, sino con el paisaje de la acción, y L7 es la lámina con más paisaje de la acción del corpus, por lo que entendemos que los procesos de comportamiento de la séptima lámina –aquella con más dinamismo en su imagen- no son clasificables como procesos materiales, pero aun así parece claro que se pueden asociar más con el paisaje de la acción que con el paisaje de la conciencia y, por consiguiente, no tiene sentido categorizarlas como clasificación dudosa. Con respecto a la lámina con menos procesos de comportamiento, encontramos que L1 es la que menos los presenta, seguida por L4, L9 y L3; en el caso de L1, las escasas 4 expresiones halladas se concentran en un 100% en el grupo de control. A su vez, de modo similar a lo que advertimos en L7, L1 es la imagen con menos paisaje de la acción del corpus. Por último, cabe mencionar que el grupo de control presenta cifras bastante bajas en la mayoría de las láminas, excepto en L10, donde encontramos 19 expresiones de procesos de comportamiento, las cuales representan el 76% del total.

### **Procesos materiales**

Los procesos materiales se relacionan directamente con el paisaje de la acción, puesto que coinciden con este último en un 89,12%, ya que el 10,88% restante del paisaje de la acción corresponde a procesos de comportamiento. La mayoría de las expresiones de procesos materiales se encuentran en L7, punto que ya habíamos anticipado; en L7 encontramos 57 pasajes clasificados como procesos materiales, sobre un promedio de 25,4. A L7 la siguen L3 y L10, ambas con 31 expresiones en total; estas tres imágenes son las únicas que se ubican por sobre el promedio general. Las diferencias entre los grupos son menores, excepto en L1 y L2: en L1 el 100% se encuentra en el grupo de control, exactamente la misma proporción que en los procesos de comportamiento, mientras que en L2 el 84,2% se concentra en el grupo de control y el 15,8% restante en el grupo de estudio; ahora bien, al igual que en el análisis de todas las demás variables a nivel de cada lámina, no evaluamos si las diferencias son significativas, por lo que sólo deben considerarse en una dimensión meramente descriptiva. Las láminas con menos expresiones de procesos materiales son: L1, L2 y L8; en relación a esto, nos parece interesante lo que ocurre con L3 y L2, puesto que al compararlas podemos afirmar que las acciones parecen estar más claras y definidas en la segunda imagen que en la tercera, la cual se asocia más rápidamente a estados que a eventos; sin embargo, L3 tiene la segunda mayoría de expresiones de procesos materiales y L2 la segunda minoría, aunque los números son muy cercanos como para establecer algún tipo de relación.

En síntesis, encontramos que L10 y L7 son factores comunes al revisar las frecuencias más altas de los procesos de comportamiento y los procesos materiales. En el caso de L7 lo atribuimos al movimiento inminente presente en el dibujo, mientras que en L10 llama la atención la presencia de conductas asociables a estados mentales, lo que también se vio reflejado en el hecho de presentar la primera mayoría en la variable clasificación dudosa.

#### 4.2.5. Tercera pregunta del protocolo

Este análisis nos permite indagar en la función de la tercera pregunta del test en la elicitación de expresiones que aportan a nuestra investigación separando los datos por imagen, es decir, posibilita evaluar en cuál de las 10 láminas resulta más funcional esta sección del test en los términos en que este estudio ha sido planteado. Las láminas con mayor cantidad de expresiones en la tercera pregunta son L3, L4 y L8 cuentan la misma

cifra (122), a estas las suceden L2 y L10, con 104 y 99 segmentos textuales destacados. En cuanto a la comparación de ambos grupos las diferencias son, como máximo, de un 60/40%, por lo que consideramos que no es preciso resaltarlas. Las imágenes con menos expresiones en P3 son L5 y L9, ambas con un total de 68 pasajes. En cuanto a la relación de P3 con el relato espontáneo, encontramos que en L4 y L8 hay más expresiones en la tercera pregunta que en RE, a la inversa de lo que ocurre con las demás láminas; este resultado sugiere pesquisar con mayor profundidad la función cumplida por P3 en dichas imágenes, pues de ser una diferencia significativa podría implicar algunas consideraciones especiales al respecto en la aplicación del instrumento y la atención concedida a esta sección.

#### 4.2.6. Valencias y valencia global según el desenlace del relato

La familia “valencias” es una de las más relevantes de este estudio, puesto que es una parte fundamental para la comprobación o refutación de nuestra hipótesis. En este apartado, nos ocupamos de exponer las dos variables que la componen tanto individualmente, como en sus combinaciones con: los paisajes narrativos, las categorías de Perner, los procesos de comportamiento y los procesos materiales. A su vez, añadimos los resultados de la familia de variables “valencia global según el desenlace del relato”, puesto que –como ya hemos apuntado- estos nos ayudan a matizar los obtenidos en cuanto a lo negativo y lo positivo.

##### 4.2.6.1. **Valencias en general**

###### **Valencia negativa**

La lámina con más expresiones negativas en nuestro corpus es L7, con un total de 244<sup>89</sup>; en la distinción por grupo, encontramos que el grupo de estudio concentra el 61,06% del total, correspondiendo el 38,94% restante al grupo de control, esta es la diferencia más grande entre los dos grupos en lo que respecta a esta variable. A L7 la siguen L3 y L10, siendo estas las únicas que se posicionan sobre el promedio general, con 186 y 162 expresiones, respectivamente. En 6 de 10 láminas el grupo de control supera levemente al grupo de estudio, pero este último presenta mayor cantidad que el primero en total; las

---

<sup>89</sup> No consideramos la variable de Núñez (2010) “shock a la lámina”; sin embargo, observamos en algunos protocolos del grupo de estudio un fuerte rechazo hacia L7, por ejemplo: *No, ¿puedes cambiarme la imagen? (...) Porque no me gustan mucho, no me gustan los tigres, o sea me gustan los tigres, pero no me gustan los animales, o sea no me gusta cuando es salvaje la imagen.* [S31, niña de 8 años del grupo de estudio, L7, RE].

imágenes en las que el grupo de estudio tiene más secuencias negativas que el de control son: L2, L3, L5 y L7, pero únicamente en L2 y L7 la proporción rodea el 60/40% y en ningún caso podemos proyectar las diferencias, pues no hemos determinado si son significativas. En L2 L3, L7 y L10 se plantea una situación de conflicto entre dos fuerzas más evidente que en las demás; sin embargo, L2 puede interpretarse como un juego, lo que puede explicar por qué esta es la que presenta más expresiones positivas en relación a las otras láminas<sup>90</sup>. La imagen con menos expresiones negativas del corpus es L1, la cual cuenta un total de 103; a esta lámina la siguen L2, L8 y L4, con 111, 114 y 120, respectivamente.

### **Valencia positiva**

En cuanto a la valencia positiva, es L2 la imagen que motivó la producción de más expresiones positivas en el corpus; la siguen L3 (73), L8 (69), L10 (67) y L1 (58), todas ellas se ubican sobre la media general. El único caso en el que el grupo de control cuenta con más expresiones positivas que el grupo de estudio es L5, pues en ella el grupo de control concentra el 61,53% del total de la lámina, versus el 38,47%; en todas las demás imágenes es el grupo de estudio el que presenta más secuencias positivas en comparación con el grupo de control y la lámina donde la diferencia es mayor es L7, pues en este caso el 65,95% de las expresiones pertenece al grupo de estudio y el 34,05% al de control; el grupo de estudio es el que concentra la mayoría de las expresiones en general, lo cual resulta coherente con lo observado en el análisis de las variables a nivel general (4.1.1.2.1). Entonces, encontramos que el grupo de estudio tiene más elementos negativos que el grupo de control, pero también más elementos positivos; en el caso de L7 la diferencia entre los grupos es levemente superior en la valencia positiva que en la negativa, ahora bien, a pesar de esta relación, consideramos importante la exploración de lo que ocurre en la valencia negativa en los textos que tienen como estímulo esta imagen. Por su parte, L3 y L10 se

---

<sup>90</sup> Ahora bien, registramos un caso en el que un niño conectó el dibujo de L2 con su respuesta a la tercera pregunta, pues en ella contesta *triste* y el examinador le pregunta por qué, él justifica su respuesta aludiendo a la imagen y no a un hecho particular construido por él: *Porque ahí sale po, salen con los dientes, no ve que lleva más [apunta a un personaje], lleva menos [apunta a otro personaje] y él lleva más [apunta a otro personaje]* [S5, niño de 6 años del grupo de estudio, L2, P3]. Sin embargo, al evaluar nuestros datos en general encontramos que esta lámina –en relación a las demás– se inclina más hacia lo positivo que lo negativo.

encuentran entre las mayorías de ambas valencias, lo que se puede justificar con el hecho de encontrarse entre las láminas con más expresiones en general, L3 es la primera, con un total de 511, es seguida por L7 (489), L10 (434) y L2 (420).

Por consiguiente, L7 y L2 son las únicas láminas que se cuentan como mayorías de expresiones en general que no aparecen en las frecuencias más altas de las dos valencias, sino únicamente en una de ellas; a partir de este dato, se podría plantear la hipótesis acerca de una relación entre lo negativo y L7<sup>91</sup>, y entre lo positivo y L2. La imagen con menos expresiones positivas del corpus es L9, con un total de 38, seguida por L5 (39) y L6 (45); ninguna de ellas se encuentra entre las frecuencias más altas de los elementos negativos y todas están bajo el promedio de secuencias en general, lo que podría explicar, en parte al menos, que sean aquellas con menos expresiones positivas, pero, a pesar de encontrarse bajo la media general, no son las que tienen menos negativas; en consecuencia, consideramos que este dato debiera ser explorado con mayor profundidad en futuras investigaciones.

#### **4.2.6.2. Valencia global según el desenlace del relato**

##### **Final positivo**

Encontramos que L1 y L3 son las láminas que presentan más finales positivos, ambas ellas con 14 en total; a estas las siguen L7 y L8, las dos con 13. Como ya apuntamos, las imágenes de L7 y L3 son las que generan las dos frecuencias de expresiones negativas más altas del corpus, pero esta última también se encuentra entre las más altas de elementos positivos, aunque estos corresponden –dentro de la lámina- a menos de la mitad de los negativos; por otra parte, como se puede observar más abajo, L7 es la lámina con más finales negativos del corpus, aunque comparativamente presenta más positivos que negativos; si bien para que sea posible extraer conclusiones es preciso realizar un análisis estadístico inferencial y, probablemente, con una muestra más extensa, resulta interesante el matiz que entrega la variable final positivo a la variable valencia negativa en L3 y L7, especialmente en esta última, pues ello quiere decir que, a pesar de contener la frecuencia de expresiones negativas más alta del corpus, los relatos suelen terminar favorablemente

---

<sup>91</sup> Esto se ve relativizado por la cantidad de finales positivos obtenidos en L7, cuyos resultados son expuestos en los siguientes acápite.

para los personajes del dibujo o, al menos, para el mono; sin embargo, este dato debe ser pesquisado en profundidad para poder establecer el vínculo que se origina entre las variables mencionadas en esta imagen en particular.

Las imágenes con menos finales positivos son L10 y L9; en el caso de esta última, sabemos que también es la que cuenta con menos expresiones positivas en general, lo que resulta coherente y apunta a que es un estímulo que genera textos que se acercan más a lo negativo que a lo positivo; acerca de L10, sabemos que es una de las frecuencias más altas de elementos negativos, pero también de positivos, ahora bien, al comparar las cifras de ambas valencias en dicha lámina, encontramos que las expresiones negativas suman más del doble de las positivas, por lo que consideramos que finalmente sus textos se inclinan hacia lo negativo. Sin embargo, estos nexos se formulan de modo tentativo, pudiendo configurar una nueva hipótesis de trabajo en un estudio posterior enfocado en el test de apercepción infantil CAT-A. En cuanto a la comparación de los dos grupos, las láminas que destacan son L5 y L8, cuyos finales positivos se distribuyen con un 20% en el grupo de estudio y un 80% en el grupo de control en L5, y 15,38% en el grupo de estudio y 84,62% en el de control en L8; no obstante, las cifras son demasiado bajas como para generalizar los resultados.

### **Final negativo**

Las narraciones estudiadas presentan un número de finales negativos menor que el de los finales positivos y los neutros, con una media que representa aproximadamente la mitad de las de los otros dos. L7 es la lámina con más finales negativos del corpus, con un total de 10, seguida inmediatamente por L9 (9), L4 (8), L5 (7), L6 (6) y L10 (6), todas ellas se ubican sobre el promedio general. Al contrastar los resultados con los de la variable anterior, advertimos que L9 presenta igual cantidad de finales negativos y positivos, siendo los neutros los que predominan en los textos elicitados mediante este dibujo. La lámina que generó menos finales negativos fue L1 (0), imagen que, a la vez, es la que presentó más finales positivos, menos expresiones negativas y una de las frecuencias más altas de elementos positivos; de esto se puede desprender que el dibujo de los pollitos listos para comer es el que se inclina más consistentemente hacia la valencia positiva en el corpus; esto también se presenta como información que se podría explorar con mayor amplitud,



aunque no observamos diferencias destacables entre los grupos, lo que sugiere que no es un dibujo funcional a nuestros objetivos. Por último, en relación a esta variable, cabe destacar que sólo en L4 existe cierta consistencia con el trabajo de Núñez (2010), quien encontró diferencias significativas en su variable “desenlace desdichado” en L3 y L4; esta última es una imagen que alude a la relación con la madre y los hermanos.

### **Final neutro**

Los finales neutros se distribuyen de modo parejo en la muestra al nivel de las láminas. Las diferencias entre los grupos se dan principalmente en las siguientes imágenes: L1, L2, L3, L4, L7, y L9, donde siempre es el grupo de control el que concentra la mayor parte de los finales neutros del corpus. En esta variable se observaron diferencias significativas en el análisis estadístico a nivel global, pero dicho resultado no se puede extender al análisis a nivel de cada lámina, por lo que es preciso llevarlo a cabo para desprender conclusiones al respecto.

#### **4.2.6.3. Paisajes narrativos y valencias**

##### **Paisaje de la conciencia**

Acercas del paisaje de la conciencia negativo, observamos que L3 es la lámina con la frecuencia más elevada, con 139 expresiones, de las cuales el 52,5% se encuentra en los textos del grupo de estudio. A L3 la siguen: L7 (127), L10 (103) y L9 (99); en cuanto a la comparación entre los grupos, no encontramos diferencias destacables en ninguna de ellas. La lámina con menos paisaje de la conciencia negativo es L1 (64), la cual es seguida por L5 (67), L6 (71) y L8 (75). En relación al paisaje de la conciencia positivo -coherentemente con lo anterior-, L1 y L8 forman parte del conjunto de frecuencias más altas de este panorama narrativo del corpus, con 53 y 60 expresiones, respectivamente; por su parte, L3 presenta igual cifra que L8. Ahora bien, la lámina con mayor cantidad de estas secuencias es L2 (74) y, en el extremo opuesto, la imagen con menor desarrollo del mundo interior de los personajes con valencia positiva es L9 (33), seguida por L5 (35), L6 (36) y L7 (36). En cuanto a la distribución de esta variable por grupo, encontramos que el grupo de estudio presenta una media superior a la del grupo de control, lo que se da en todas las láminas, excepto en L5, donde el 60% del total de las expresiones corresponde a este grupo y el 40%

restante al grupo de estudio; la imagen que generó más diferencias entre los niños agredidos sexualmente y los niños sin sospecha de abuso es L3, donde el 65% corresponde al grupo de estudio y el 35% al grupo de control.

### **Paisaje de la acción**

El paisaje de la acción negativo, como era de esperar, se construye con mayor frecuencia en los textos elicitados mediante L7 (67), y el 68,65% corresponde al grupo de estudio; este dato podría convertirse en un aporte en caso de que las diferencias fueran significativas, por lo tanto planteamos su indagación, especialmente en L7, como una proyección para investigaciones futuras. A esta imagen la siguen L10 (29), L6 (28) y L5 (27); de todas maneras se puede apreciar que L7 presenta más del doble de secuencias de paisaje de la acción negativo que la lámina que la sigue. Los dibujos que coinciden entre las mayorías de esta variable y las del paisaje de la conciencia negativo, son L7 y L10. Las imágenes que aparecen entre las frecuencias más altas del paisaje de la conciencia negativo, pero no en el de la acción, son L3 y L9, ambas configuran escenarios más estáticos, lo que puede explicar por qué el paisaje de la acción se construye en menor medida que el de la conciencia. En el extremo opuesto de L7 se encuentra L1, la cual cuenta con un total de 7 expresiones, consistentemente con lo que ocurre con las demás variables con polaridad positiva y negativa. Con respecto al paisaje de la acción positivo, la lámina con más expresiones corresponde a L2, con sólo 5; el estudio de esta variable no mostró ser relevante en el análisis por lámina, puesto que las cifras son extremadamente bajas y no aportan datos nuevos a los expuestos en la variable “valencia positiva”.

### **Clasificación dudosa**

En lo que respecta a la tercera y última variable de la familia “paisajes narrativos”, es decir, la clasificación dudosa, combinada con las valencias negativa y positiva, encontramos que L10 presenta la frecuencia más alta en las dos, con 20 expresiones en la valencia negativa y 16 en la positiva; L5 tiene la misma cantidad de secuencias de clasificación dudosa negativa que L10, las siguen L8 (15) y L9 (12). En relación a L5, resulta interesante lo que ocurre con la clasificación dudosa negativa y el paisaje de la acción negativo, en el sentido de que estas dos categorías permiten complementar los datos

del paisaje de la conciencia y, en consecuencia, destacar la función de esta lámina en el test; no obstante, en cuanto a la comparación entre ambos grupos, sólo en el paisaje de la acción negativo el grupo de estudio sobrepasa al de control, pues obtuvo el 62,96% de dichas expresiones, en cambio en la clasificación dudosa negativa, el grupo de estudio concentra el 45% del total de la lámina.

#### **4.2.6.4. Categorías de Perner y valencias**

En este apartado examinamos los resultados de las siguientes variables: sentimientos y emociones, deseos, intenciones, cogniciones y experiencia-sensación; todas ellas combinadas con las valencias negativa y positiva. En la valencia negativa las láminas más destacadas son L3 y L7, dato anticipado por los resultados ya presentados. En cuanto a la valencia positiva, L2 y L3 son las que más se repiten entre las frecuencias más altas; acerca de que L3 aparezca liderando tanto en lo negativo como en lo positivo, ya hemos apuntado que es la lámina que generó más expresiones en general, pero que los elementos negativos representan más del doble de los positivos.

#### **Sentimientos y emociones**

Los sentimientos negativos aparecen con mayor frecuencia en las siguientes láminas: L3 (76), L10 (65), L7 (59) y L9 (58); al comparar el grupo de estudio y el grupo de control, encontramos que en dichas imágenes esta variable se distribuye con pequeñas variaciones, en cambio –aunque no correspondan necesariamente a diferencias significativas- en L2, L5 y L6 el grupo de estudio suma más sentimientos y emociones negativas que el grupo de control, lo cual se marca más en L2, pues, en los textos que tuvieron como estímulo esa imagen, el 68,75% de la mencionada variable se concentra en aquellos producidos por los niños que han sido víctima de agresión sexual y el 31,25% en las producciones discursivas del grupo de control. En relación con esta categoría, los hallazgos de la investigación de Núñez (2010) evidenciaron diferencias significativas en las siguientes láminas: L1, L3, L6, L7 y L8; por consiguiente, los resultados no coinciden entre sí en L1 ni en L8, es más, esta última se encuentra entre las frecuencias más altas de los sentimientos y emociones positivos de nuestro corpus; en cuanto a L1 (37), esta

corresponde a la segunda frecuencia más baja de los sentimientos y emociones negativos, siendo la primera L5 con sólo 35 expresiones de esta variable.

Los sentimientos y emociones positivos corresponden a alrededor de la mitad de los negativos, y se presentan más en L2 (42) y L8 (41); en el caso de L8 la distribución por grupo es bastante simétrica, en cambio en L2 el 59,52% corresponde al grupo de estudio y el 40,48% al grupo de control. Al comparar ambos grupos, encontramos que la diferencia más grande se da en L7, en la cual el 71,42% de las expresiones tienen lugar en el grupo de estudio, a esta la sigue L10, donde el grupo de estudio concentra el 62,96% de este tipo de secuencias positivas y, por último, se ubica L2, cuya distribución ya hemos descrito. Finalmente, observamos que L6 es la lámina con menos sentimientos y emociones positivos, con un total de 19.

### **Deseos**

Los deseos negativos se construyen más frecuentemente en L7, con un total de 33, que corresponde a más del doble de la media general; dentro de esta lámina, el 57,6% aparece en los textos del grupo de estudio y el 42,4% en los del grupo de control. Las únicas láminas, además de la anterior, que se posicionan sobre el promedio general son L10 (26) y L3 (24); la tercera imagen y la séptima presentan casi el mismo total de deseos, y se dividen de tal modo que L7 es la que estimula la mayor producción de deseos negativos y L3 la de deseos positivos; si bien L3 se encuentra en ambas mayorías, la comparación entre ambas variables dentro de la lámina arroja que son más las negativas que las positivas. Resulta interesante el hecho de que el grupo de estudio presenta más deseos negativos en L7 y en L3, pero no en L10; en la décima lámina es el grupo de control el que construyó más expresiones de este tipo, las cuales representan el 75,4% de su total. La imagen cuyos textos contienen la menor cantidad de secuencias de esta variable es L5 (2), seguida por L8 (9), aunque lo mismo ocurre con los deseos positivos, es decir, estas láminas produjeron las frecuencias más bajas también de dicha variable, ambas con un total de 3 secuencias cada una. Por su parte, y en relación a dicha categoría, a L3 (15) la siguen L2 y L10, ambas con 9 expresiones de este tipo y L4, con un total de 8; por último, junto a L5 y L8, las frecuencias de deseos positivos de L7 y L9 se ubican entre las menores del corpus, también con 3 cada una.

### **Intenciones**

Las intenciones son una categoría íntimamente relacionada con la anterior, de hecho, en la taxonomía original de Perner (1994) ambas configuran una sola clase, la cual decidimos separar con el fin de estudiar la existencia de rasgos diferenciales en su interior en cualquiera de las variables definidas para esta investigación. En cuanto a ellas con valencia negativa, advertimos que se manifiestan con mayor recurrencia en L7 (22), con una diferencia a favor del grupo de estudio, el cual concentra el 59% del total de dicha lámina; a la anterior la sigue L3, con solamente la mitad, o sea, 11 expresiones de intencionalidad negativa, de las cuales el 81,8% se da en los textos del grupo de estudio. En el extremo opuesto se encuentra L5, con 0 intenciones negativas, seguida por L4 y L10, ambas con 1 cada una, y L8 (2). Con respecto a aquellas con valencia positiva, encontramos que es L2 aquella con la frecuencia más alta, la cual equivale a 16 expresiones en total, seguida por L1 (11); estas dos láminas son las que suelen elicitarse más elementos positivos en nuestro corpus, lo cual no ocurre en el trabajo de Núñez con la primera lámina, pero sí, de alguna manera, con la segunda, puesto que en la citada investigación los niños del grupo de control construyen ambientes amenazantes significativamente más seguido que los niños que han sido agredidos sexualmente y que los niños de la muestra clínica. Por último, las dos láminas con menor frecuencia de intenciones positivas son L7 y L9, ambas con un total de 4 expresiones; esto tiene consistencia con lo anteriormente expuesto en relación a las valencias y estas imágenes, en el sentido de que parecen inclinarse hacia la polaridad negativa.

### **Cogniciones**

Acercas de esta categoría combinada con las valencias, llama la atención que L4 no se encuentre entre las mayorías de ninguna de las dos variables que surgen de la conjugación de las clases ya mencionadas, puesto que corresponde a la tercera frecuencia más alta de las cogniciones en general; de esto se podría desprender que en ella abundan las cogniciones sin una carga en particular, es decir, neutras. En relación a las cogniciones negativas, encontramos que la cifra más elevada se encuentra en los textos elicitados por medio de L3; ahora bien, nuevamente esta lámina se ubica en la cima de ambas valencias, aunque comparativamente entre ellas las negativas doblan a las positivas (27 versus 11). A

L3 la siguen L9 (23) y L5 (21); en el caso de L9, observamos que también corresponde a la frecuencia más baja de cogniciones positivas, ya que no presenta ninguna expresión de dicha variable. Las láminas con menos secuencias de cogniciones negativas son L2 y L7, ambas con un total de 6 cada una; paralelamente estas coinciden con la tercera mayoría de cogniciones positivas, también con 6 expresiones cada una. Con respecto a la distribución por grupo de las cogniciones negativas, encontramos que en la mayoría –entre ellas, L3- la proporción se acerca a 50/50%; mas, a pesar de lo bajas que son las cifras, detectamos que las diferencias entre los grupos en las láminas L9 y L5 favorecen al grupo de control, el que concentra el 60,87% de las cogniciones negativas elicitadas por L9, en comparación con el 39,13% del grupo de estudio; en cuanto a L5, el 57,15% corresponde al grupo de control y el 42,85% al de estudio.

Como hemos anticipado, L3 es la imagen con más cogniciones positivas del corpus, con 11 en total; esta es seguida por L8 (10) y L1, la cual, al igual que L2 y L7, estimula la construcción de 6 manifestaciones de cognición con carga positiva; la distribución por grupo muestra que en L3 el 81,8% del total aparece en el grupo de estudio y el 18,2% en el de control; en L8 el 70% se concentra en el grupo de estudio, y el 30% restante en el grupo de control; de modo similar, en L1 el 66,7% lo construye el grupo de estudio y el 33,3% al grupo de control; por último, tanto en L2 como en L7 la cantidad de expresiones es idéntica en los dos grupos. En síntesis, nos interesa destacar el rol de L9, en tanto consideramos interesante la potencial exploración, en términos estadísticos inferenciales, de lo que ocurre en la novena lámina; al respecto, sabemos que en el trabajo de Núñez (2010) esta lámina no se destaca del resto, pues no muestra diferencias significativas en las variables que nos atañen, pero lo que hemos advertido en el análisis aquí realizado es que podría existir una tendencia a construir escenarios mentales negativos mediante L9, lo cual es necesario comprobar para extraer conclusiones.

### **Experiencia-sensación**

Al ser L7 la lámina con más secuencias clasificadas con esta etiqueta, no es de extrañar que se encuentre –como se ha dado bastante con L3- entre las frecuencias más altas de las dos valencias; sin embargo, las expresiones de experiencia sensación positiva son muy escasas, siendo su media 1,3 en general, con una distribución de 1 en el grupo de

estudio y 0,3 en el de control. En cuanto a la experiencia-sensación con valencia negativa, su promedio general es de 17 secuencias, de las cuales el 62,35% es construido por el grupo de estudio y el 37,65% por el grupo de control. Las frecuencias más altas de esta variable combinada con la valencia negativa son las siguientes: L7 (33), L5 (28), L1 (27) y L6 (18); por el contrario, las más bajas son: L8 (3), L2 (7) y L4 (11). En lo que se refiere a la distribución por grupo, de las láminas con las frecuencias más altas sólo sobresale L7, donde el 72,7% de su total aparece en el grupo de estudio y el 27,3% en el de control. Las secuencias clasificadas como experiencia-sensación positiva son muy pocas, por lo tanto, creemos innecesario exponer los resultados en este apartado.

#### **4.2.6.5. Otros procesos y valencias**

Al igual que en el análisis sin la combinación con las valencias, hemos optado por omitir los procesos verbales en la exposición del examen de las variables a nivel de las láminas; por lo tanto, nos restringimos a hacer referencia a lo que ocurre con los procesos de comportamiento negativos y los positivos, por un lado, y los procesos materiales negativos y positivos, por otro lado.

#### **Procesos de comportamiento**

Las medias de los procesos de comportamiento con valencias no son muy elevadas, sobre todo si las comparamos con el promedio de los procesos materiales negativos. Sin embargo, dado que esta categoría es una de las que más nos interesa examinar, exponemos aquí los resultados obtenidos por lámina. En cuanto a los procesos de comportamiento negativos advertimos que la lámina con más expresiones clasificadas de este modo es L7, la que suma un total de 20 secuencias, todas ellas construidas por el grupo de estudio; este dato sugiere una línea de análisis en relación a esta variable y la séptima lámina en particular, puesto que, a pesar de lo pequeñas de las cifras, consideramos importante evaluar si esta potencial relación aporta a la definición de otros rasgos distintivos de los textos narrativos construidos por los niños que han sido víctimas de agresión sexual. A L7 la siguen L5 (19), L2 (12) y L10 (11); en cuanto a la distribución de la variable por grupo en estas últimas tres láminas, encontramos que en L5 el 73,7% corresponde al grupo de estudio y el 26,3% en el de control; por su parte, en L2 observamos que el 91,7% de las

expresiones de procesos de comportamiento negativos aparece en el grupo de estudio y el 8,3% restante es construido por el grupo de control; de manera inversa, en L10 el grupo de control es el que concentra la mayor parte de los procesos de comportamiento negativos identificados en el corpus, puesto que el 90,9% se presenta en los textos producidos por los niños sin sospecha de abuso sexual y el 9,1% por el grupo de estudio. Este último dato instala la idea de explorar el modo en que las conductas negativas cercanas a los procesos mentales y/o a los relacionales, se manifiestan en los textos elicitados por L7 y por L9, ya que estas distribuciones “preliminares” insinúan vínculos entre las láminas y los comportamientos adjudicados a los personajes de los relatos. En el extremo opuesto, las imágenes con menos secuencias agrupadas bajo esta variable son las siguientes: L3 (0), L4 (1) y L1 (2).

Los procesos de comportamiento positivos son escasos en el corpus, con una media general de 3,9 expresiones, de las cuales el 56,4% corresponde al grupo de estudio y el 43,6% al grupo de control. La lámina con la frecuencia más alta es L10 (14), seguida por L8 (8), L3 (5) y L4 (4); la distribución por grupo en estas láminas muestra que en la décima imagen –la que tiene más expresiones de esta variable- el 64,3% se reúne en el grupo de control y sólo el 35,7% en el de estudio; en las otras tres láminas el grupo de estudio construyó más secuencias de conducta positiva, con porcentajes sobre el 60%. Las láminas que tienen menos comportamientos positivos son L2 (0), L5 (1) y L6 (1).

### **Procesos materiales**

Las variables que surgen de combinar estos procesos con las valencias componen, casi en su totalidad, al paisaje de la acción. Como aclaramos en el análisis de las variables a nivel global, la inclusión de estas categorías se justifica por el interés en la indagación del rol del paisaje de la acción con valencias en el afán de encontrar diferencias en los discursos narrativos que nos permitan caracterizar las producciones textuales de los niños que han sido agredidos sexualmente. En los procesos materiales negativos observamos que la mayoría de ellos tienen lugar en L7, cuya frecuencia es de 53 expresiones, con una distribución por grupo que no contempla grandes diferencias, pues el 56,6% aparece en el grupo de estudio y el 43,4% en el de control. A L7 la siguen L10 (29) y L3 (28), siendo estas tres las únicas que sobrepasan el promedio general; la distribución por grupo en estas



láminas mostró que el grupo de estudio construye más expresiones que comunican este tipo de procesos que el grupo de control, en el caso de L10 el 51,7% corresponde al grupo de estudio y el 48,3% al grupo de control, y en L3 los porcentajes son 60,7% y 39,3%, respectivamente. Las imágenes con las frecuencias más bajas son L1 (8), L2 (14) y L8 (18); en el L1 y L2 el grupo de control supera al grupo de estudio, con los siguientes porcentajes: 87,5% en L1, versus 12,5% del grupo de estudio, y 92,86% en L2, en comparación con 7,14% del grupo de estudio. En resumen, podemos apreciar que L7 es la imagen que generó la mayor producción de expresiones de procesos materiales negativos, lo cual no resulta sorprendente dado el contenido manifiesto de la lámina; al comparar los resultados de esta variable con los del paisaje de la conciencia negativo, observamos que son L3, L7 y L10 las que se repiten en ambas variables, y las dos últimas mencionadas coinciden, también, con aquellas que resaltan en los procesos de comportamiento negativos. Por último, los procesos materiales con valencia positiva mostraron consistencia con lo apuntado en las demás variables con polaridades, pues, nuevamente, la frecuencia más elevada se encuentra en L2, aunque la cifra es muy baja (5); en el otro extremo, L6 (0) es la que mostró menos expresiones clasificadas de esta manera.

## 5. Conclusiones

En esta investigación nos hemos propuesto examinar los textos narrativos producidos por niños entre 5 y 12 años de edad a través del test de apercepción infantil CAT-A, teniendo como variable independiente la agresión sexual infantil. La muestra se compone de un total de 40 niños, distribuidos en un grupo de estudio y un grupo de control, con 20 sujetos por grupo. En particular, estudiamos la construcción del paisaje de la conciencia en esta muestra con el fin de describir el modo en que ese concepto y el paisaje de la acción interactúan entre sí. Por un lado, examinamos los datos cualitativamente, es decir, atendiendo a sus rasgos semánticos y gramaticales y, por otro lado, determinamos la presencia o ausencia de diferencias en cuanto a la valencia negativa de aquellas categorías que componen el paisaje de la conciencia, esto último se realizó por medio de un análisis cuantitativo.

En este capítulo nos ocupamos de exponer las principales conclusiones relacionadas con las hipótesis, que se extraen de este trabajo investigativo. La hipótesis más relevante es la primera: “Los niños que han sido víctimas de agresión sexual, quienes conforman el grupo de estudio, producen narraciones con mayor presencia de sentimientos y emociones, deseos e intenciones negativos, respecto de aquellas compuestas por los niños sin sospecha de abuso, quienes integran el grupo de control.”; la segunda hipótesis es de carácter más teórico, pues se refiere a explorar los límites conceptuales entre el paisaje de la conciencia y el paisaje de la acción en base a la evidencia empírica consistente en el corpus de esta investigación; por lo tanto, con ella buscamos responder a la pregunta: ¿Es posible separar con claridad el paisaje de la acción del paisaje de la conciencia?.

En términos generales, encontramos que la primera hipótesis no se cumple, ya que los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas entre los dos grupos en las cuatro categorías enunciadas anteriormente; es más, se encontraron diferencias significativas estadísticamente solamente en una de las variables centrales; esta es “final neutro”, perteneciente a la familia “valencia global según el desenlace del relato”. En cuanto a las variables secundarias hallamos dos casos en los que se dan diferencias significativas entre el grupo de estudio y el grupo de control; estas son las variables “P5” (quinta pregunta del test), perteneciente a la familia “protocolo”, y la variable

“complicación”, la cual forma parte de la familia “estructura narrativa”. Nos referiremos a estos casos en la síntesis de los resultados obtenidos producto del análisis realizado, tanto cualitativo como cuantitativo.

En cuanto al estudio de las variables a nivel de las láminas, concluimos que existen distinciones interesantes entre las diez imágenes, siendo algunas más destacadas que otras en lo que respecta a la distribución de las variables en cada una de ellas. Sin embargo, para la exposición en este informe seleccionamos algunas familias, debido a que las cifras obtenidas en ellas son más sugerentes que otras; no obstante, no se realizó la prueba T para la igualdad de medias, convirtiéndose aquello en una proyección de este trabajo en una nueva investigación, ya sea con esta muestra o con otra. En la síntesis que sigue a continuación nos referiremos a lo extraído de este examen de los datos.

Acerca de la pregunta sobre los límites entre el paisaje de la conciencia y el paisaje de la acción, consideramos que las variables “experiencia-sensación” y “procesos de comportamiento” sugieren una profundización en su estudio integrándolas al paisaje de la conciencia, a pesar de no corresponder, en estricto rigor, a estados o procesos mentales. Dichas variables presentan diferencias entre los grupos, las cuales –a pesar de no ser estadísticamente significativas- aportan a la tesis de que el paisaje de la conciencia y el paisaje de la acción no se pueden separar completamente; este aporte se fundamenta en el análisis cualitativo más que en el cuantitativo, pues en este último las cifras son demasiado bajas como para extraer hallazgos que se puedan generalizar. Asimismo, la comparación realizada entre los grupos no es central en esta dimensión de nuestro estudio, puesto que la indagación propuesta se enfoca en rasgos semánticos de las expresiones del corpus que fueron seleccionadas al corresponderse con las variables definidas para la presente investigación.

### **5.1. Síntesis de resultados**

A continuación, presentamos un resumen de los resultados obtenidos en las variables examinadas a nivel global y a nivel de las láminas.

### 5.1.1. Las variables en estudio a nivel global

En este apartado hacemos referencia a las conclusiones obtenidas a partir del análisis realizado, cuyos resultados expusimos en (4). En primer lugar, observamos que, a pesar de haber encontrado más narraciones en el grupo de control que en el grupo de estudio, fueron los niños de este último quienes produjeron más secuencias de paisaje de la conciencia que los del grupo de control, aunque la distancia entre ambos es pequeña. A su vez, el paisaje de la acción destacado y las expresiones categorizadas como clasificación dudosa también aparecen con mayor frecuencia en el grupo de los niños que han sido víctimas de agresión sexual. Coherentemente con lo anterior, registramos cantidades muy similares de expresiones de la familia “categorías de Perner” en ambos grupos, con distribuciones parejas en todas ellas, aunque siempre con una inclinación hacia el grupo de estudio.

Las categorías de Perner –excepto la clase “experiencia-sensación”, la cual no forma parte de la taxonomía original, sino sólo de nuestra clasificación- se construyen lingüísticamente a través de las variables de la familia “estructura formal”; dentro de estas establecimos que la principal es la que hemos llamado “palabra mental”, la cual engloba aquellos verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios, etc. que comunican estados o procesos mentales. Esta predomina en todas las categorías, excepto en la de intenciones, pues estas se construyen primordialmente mediante oraciones finales, categoría que, por lo demás, sólo aparece vinculada a ellas. Las oraciones condicionales prácticamente no aparecen en el corpus, y las causales presentan distribuciones muy similares en la categoría de deseos y la de cogniciones, siendo la de intenciones donde menos se utiliza. Por supuesto, el rol del contexto en todos los casos es crucial para la clasificación de cada expresión. En cuanto a las oraciones causales, es preciso recordar que sólo marcamos aquellas que aportaran a la complejización del paisaje de la conciencia, añadiendo información acerca de las motivaciones de los personajes, ya sea de sus acciones o bien de sus emociones y reacciones; creemos que este uso de las oraciones causales justifica su identificación. Las oraciones condicionales, en cambio, no evidenciaron constituir una construcción con fuerte presencia en el corpus. En el análisis realizado, destacamos usos de verbos como *molestar(se)*, *asustar(se)*, *querer*, *sentir*, con el fin de mostrar cómo el contexto modifica el sentido de cada uno –entre otros-, permitiéndonos categorizarlos en diferentes estados

mentales. En cuanto a la modificación de las categorías de Perner, consideramos que subdividir las no es necesario, en tanto no altera los resultados.

Sobre la valencia de las expresiones, observamos más secuencias negativas en el grupo de estudio que en el de control; sin embargo, en lo que se refiere al paisaje de la conciencia negativo en particular, los datos se inclinan levemente hacia el grupo de control por sobre el de estudio, lo mismo ocurre en la clasificación dudosa negativa; esto se presenta a la inversa con su valencia opuesta. Por el contrario, en el paisaje de la acción negativo encontramos que el grupo de estudio supera al de control y el de control al de estudio cuando el paisaje de la acción es positivo. El grupo de estudio presentó más sentimientos y emociones, e intenciones negativas que el grupo de control, aunque las diferencias son bajas y no estadísticamente significativas. La categoría que resultó más interesante fue la de experiencia-sensación, la que combinada con la valencia negativa marcó la distancia más considerable –aunque tampoco alcanzó a ser significativa. Entonces, a pesar de no haber comprobado nuestra hipótesis acerca de la negatividad del paisaje de la conciencia en los textos del grupo de estudio, creemos que tomar en cuenta esta clase de percepciones más sensoriales que mentales puede ser un dato que aporte a la diferenciación de ambos grupos.

La familia “valencia global según el desenlace del relato” mostró que en el grupo de estudio hay más finales positivos que negativos o neutros, mientras que en el grupo de control hallamos más finales neutros que positivos o negativos. En la variable “final neutro” observamos diferencias significativas, donde el grupo de control es aquel con mayor cantidad de estos en sus textos; de este resultado, inferimos que parece haber una suerte de inclinación por parte del grupo de estudio a adoptar polaridades, esto en relación al grupo de control, ya que los finales clasificados como neutros se deben más a la ausencia de una valencia negativa o positiva que a la carencia de resolución.

Con respecto a las variables secundarias, concluimos que las más relevantes –en base a los resultados- son las familias “estructura narrativa” y “protocolo”, por lo que la “función modalizadora de los verbos cognitivos” y la “graduación de los sentimientos y emociones”, son variables que no consideramos necesario conservar en el estudio de este tipo de muestra. En las dos primeras se hallaron diferencias estadísticamente significativas, específicamente en las variables “complicación” y “P5”, respectivamente. En consecuencia,

sugerimos explorar estas clasificaciones y retomarlas para su refinamiento y posterior aplicación a nuevas investigaciones.

Las variables “experiencia-sensación”, “paisaje de la acción”, “clasificación dudosa” y las que componen la familia “otros procesos”, fueron aplicadas con el fin de atender al segundo objetivo general de esta investigación: “explorar categorías no canónicas de paisaje de la conciencia, tanto formales como semánticas, con el fin de evaluar la definición de dicho concepto en relación a los límites con el paisaje de la acción y la metodología que se ha aplicado hasta el momento para estudiarlo”. Por consiguiente, los resultados obtenidos en estas categorías se vinculan principalmente con este aspecto del estudio. Ahora bien, al haber elaborado variables compuestas entre las mencionadas y las valencias negativa y positiva, encontramos que los datos resultantes pueden contribuir a ambos objetivos generales. En cuanto a la “experiencia-sensación”, ya hemos apuntado que es en esta variable fusionada con la polaridad negativa donde encontramos la única diferencia dentro de la familia “categorías de Perner” entre los grupos, lo que llama la atención a pesar de no ser significativa, pues permite suponer que la construcción de estructuras de ese tipo pueden llegar a marcar una diferencia importante en los rasgos de los textos de los niños que han sido agredidos sexualmente; recordemos que esta alude a expresiones relacionadas con la percepción sensorial, por ejemplo el *hambre*, el *frío*, etc. Estos resultados muestran que los niños del grupo de estudio desarrollaron más este tipo de sensaciones de los participantes del mundo narrado, lo cual, a pesar de no hacer referencia a la mentalidad, implica una toma de lugar del personaje por parte del hablante, siendo esta la razón por la que consideramos que es pertinente integrar la dimensión al estudio de la construcción de su mundo interior.

De modo similar a lo anterior, respecto de las variables “procesos materiales” y “procesos de comportamiento”, conectadas directamente con el “paisaje de la acción” y la “clasificación dudosa” –a las cuales ya nos hemos referido en este capítulo–, encontramos que ambas en combinación con la valencia negativa se presentan en mayor cantidad en el grupo de estudio que en el grupo de control, aunque en el caso de los procesos materiales la diferencia es extremadamente baja. En lo que respecta a los procesos de comportamiento negativos, encontramos una situación parecida a la de la “experiencia-sensación”, pues, a pesar de no tratarse de una diferencia significativa, es la más grande entre los dos grupos;

esta variable agrupa construcciones que se refieren directamente a conductas o comportamientos colindantes con procesos mentales y relacionales. Martin y White (2005) hablan de “afectos conductuales”, reconociendo esa cercanía a la mentalidad; en un análisis tradicional expresiones con predicados como *llorar*, *reír*, *abrazar*, entre otros, serían excluidas por considerarse más próximas al paisaje de la acción que al de la conciencia; lo mismo con respecto a los procesos verbales. Lo que aquí proponemos es ampliar la conceptualización y los criterios metodológicos de inclusión o exclusión de predicados que no son estrictamente mentales, pero que sí corresponden a una dimensión de la interioridad de los personajes, al menos parcialmente. Nuestros datos sugieren que su integración al examen de esta muestra podría generar, en una muestra más extensa, las diferencias que esperábamos encontrar en este trabajo. Por último, estos rasgos que no forman parte directa de la mentalidad resultan ser un complemento para la configuración de un escenario eminentemente negativo, positivo o bien, neutro.

#### 5.1.2. Las variables en estudio a nivel de las láminas

El análisis de las variables realizado a nivel de cada una de las diez láminas que componen el test de apercepción infantil CAT-A posee un carácter exploratorio, por lo que se plantea fundamentalmente como una proyección de este trabajo en nuevas investigaciones en este campo, donde se incluya un análisis estadístico inferencial que nos permita establecer la presencia o ausencia de diferencias significativas entre los grupos por cada imagen.

Si bien aplicamos las etiquetas de las láminas a cada una de las expresiones delimitadas mediante el software Atlas.ti, se expusieron únicamente aquellas que estimamos pertinentes en vistas de esta propuesta. Los resultados en detalle por variable se encuentran en (4.2) y (7.3.2); en este capítulo mostramos un resumen donde agrupamos las láminas que se destacaron más, junto a algunos de sus rasgos. El test se encuentra en (7.1).

Las imágenes más sobresalientes fueron L2, L3, L7 y L10; aunque claramente no fueron las únicas en destacar. A continuación presentamos una tabla resumen con estos datos.

**Tabla 24: Láminas con mayor cantidad de expresiones por variable**

L1	L2	L3	L7	L10
+ Final positivo	+ Expresiones positivas + Paisaje de la conciencia positivo + Paisaje de la acción positivo + Sentimientos y emociones positivos + Intenciones positivas + Procesos materiales positivos	+ Paisaje de la conciencia + Sentimientos y emociones + Deseos + Percepciones + Cogniciones + P3 *Junto a L4 y L8. + Paisaje de la conciencia negativo + Sentimientos y emociones negativos + Deseos positivos + Cogniciones negativas + Cogniciones positivas	+ Narraciones + Paisaje de la acción + Experiencia-sensación + Intenciones + Procesos materiales + Expresiones negativas + Final negativo + Paisaje de la acción negativo + Deseos negativos + Intenciones negativas + Experiencia-sensación negativa + Experiencia-sensación positiva + Procesos materiales negativos + Procesos de comportamiento negativos	+ Clasificación dudosa + Procesos de comportamiento + Clasificación dudosa negativa + Procesos de comportamiento positivos



## 5.2. Proyecciones

Como hemos dicho, la principal conclusión de nuestro estudio es que la primera parte de la hipótesis no se cumple; sin embargo, consideramos como una posibilidad de investigación futura la aplicación de la metodología propuesta a una muestra más extensa. Asimismo, creemos adecuado destacar nuestra propuesta de ampliación del concepto de paisaje de la conciencia, o al menos de expansión de los límites metodológicos de su estudio, a través de nociones que solían interpretarse como paisaje de la acción, tales como las construcciones que comunican percepciones sensoriales y lo que en el marco teórico hemos definido como afectos conductuales, siguiendo a Martin y White (2005), o procesos de comportamiento (Halliday 1985, cit. por Ghio y Fernández 2008). A su vez, creemos que un potencial aporte al dominio de la psicolingüística sería aplicar esta concepción del paisaje de la conciencia a otras muestras, con diferentes variables independientes, ya sean de carácter social, étnico, cognitivo, etc. Por ejemplo, al corpus utilizado en la investigación de seminario de grado de Araya (2009), que aborda el español mapuchizado y diferencias socioeconómicas entre niños de estrato social alto y niños de estrato bajo, quienes, además, forman parte de una comunidad indígena de la región de la Araucanía de Chile.

Por último, creemos que estudiar con mayor profundidad las variables definidas en (3) a nivel de las láminas puede ser un aporte tanto a nuestra disciplina como a la psicología, en la medida en que se trate de un estudio que cuente con la participación de lingüistas y psicólogos, e incluso abogados. Aunque en este caso es preciso recordar que el proyecto en el que se enmarca esta investigación no persigue utilizar las narraciones producidas mediante la aplicación del test de apercepción infantil CAT-A como una herramienta de detección de casos de agresión, sino que busca aportar al desarrollo de técnicas de reconocimiento de los alcances o el impacto que tiene la agresión sexual en los niños, con el fin de reducir la victimización secundaria.

## 6. Bibliografía

- Amsterdam, Anthony y Bruner, Jerome. 2000. *Minding the law*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Antivilo, Andrés y Castillo, Daniela. 2004. *Estudio del test de apercepción infantil CAT-A para la detección de delitos sexuales en menores entre 5 y 10 años, institucionalizados, víctimas de agresión sexual intrafamiliar*. Memoria para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Araya, Milena. 2009. *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. Universidad de Chile.
- Barudy, Jorge. 1998. *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Belinchón, Mercedes, José Manuel Igoa, y Ángel Rivière. 1998. “La producción del discurso y la conversación”. En *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bellak, Leopold y Bellak, Sonya S. 1949. *Children's Apperception Test*. Oxford: C.P.S. Co., P.O. Box 42, Gracie Sta.
- \_\_\_\_\_ 2004. *Manual Test de apercepción infantil con figuras animales (CAT-A) para niños de 4 a 10 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Berman, Ruth y Nir-sagiv Bracha. 2007. “Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox”, *Discourse Processes* 43(2): 79-120,
- Bocaz, Aura. 1987. “La expresión de la simultaneidad en la producción de discurso narrativo infantil”. *Lenguas Modernas* 14: 69-86.
- \_\_\_\_\_ 1991. “Esquematización espacial y temporal de escenas narrativas y su proyección lingüística en el español”. *Lenguas Modernas* 18: 47-62.
- \_\_\_\_\_ 1996. “El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles”. *Lenguas Modernas* 23: 49-70.
- \_\_\_\_\_ 1998. “La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos”. *Lenguas Modernas* 25: 71-94.

- Bocaz, Aura y Guillermo Soto. 2000. "Narrar y exponer: el tratamiento del discurso en la reforma educacional". *El Mercurio*, suplemento Artes y Letras, 26 de noviembre. 20-21.
- Booth, James R., William S. Hall, Gregory C. Robinson y Su Yeong Kim. 1997. "Acquisition of the Mental State Verb *Know* by 2- to 5-Year-Old Children". *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(6).
- Bruner, Jerome. 1986. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. 2004. "Life as narrative". *Social Research*, 71 (Nº 3): 691-710.
- Burgos, Eduardo y Myriam Cortés. 2014. *Relación entre el desarrollo del modo narrativo y el modo descriptivo desde la niñez hasta la adolescencia*. Informe final de seminario de grado. Universidad de Chile.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 2007. "Los modos de organización del discurso". En *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Capella, Claudia y Marcela Mendoza. 2011. "Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica." *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la infancia y adolescencia* 22(2): 255-268.
- Cavalli, D., B. San Martín Cruzat, A. San Martín Nuñez, C. Yus. 1995. *Construcción del segundo plano narrativo del discurso infantil*. Seminario de grado Lengua y Literatura Hispánicas, Universidad de Chile.
- CAVAS Metropolitano. 2004. *Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales, CAVAS Metropolitano, 16 Años de Experiencia*. PICH, SENAME: Chile.
- Chafe, Wallace (ed.). 1990. *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Chase, Susan. 2003. "Taking Narrative Seriously: Consequences for Method and Theory in Interview Studies". En Yvonna Lincoln y Norman Denzin (eds.). *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

- Fernández Sanmartín, Alba. 2009. "La expresión de la modalidad epistémica en el español científico-médico y en el español conversacional. Análisis contrastivo". En Pascual Cantos Gómez (ed. lit.), Aquilino Sánchez Pérez (ed. lit.). *A survey of corpus-based research*. Murcia: Asociación Española de Lingüística del Corpus.
- Galán Rodríguez, Carmen. 1999. El ámbito semántico de la causalidad. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 3597-3642. Madrid: Espasa.
- García-Miguel, José M. y Susana Comesaña. 2004. "Verbs of cognition in Spanish: Constructional schemas and reference points". *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*, 1: 399-420.
- García-Miguel, José M., Lourdes Costas y Susana Martínez. 2005. "Diátesis verbales y esquemas construccionales. Verbos, clases semánticas y esquemas sintáctico-semánticos en el proyecto ADESSE". *Entre semántica léxica, teoría del léxico y sintaxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ghio, Elsa y María Delia Fernández. 2008. "Las metafunciones y su realización en la cláusula". En *Lingüística Sistemico Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL, Waldhuter Editores: Santa Fe.
- Gjems, Liv. 2010. "Children's Narrating as a Way of Learning About Other People's Beliefs in Interaction with Teachers". *Early Childhood Educ J* 38: 271-278.
- González, Camila. 2010. *Expresiones valorativas en torno a la homosexualidad en un foro de internet: análisis crítico del discurso con perspectiva cognitiva y de género*. Informe final de seminario de grado. Universidad de Chile.
- Guerrero, Silvana. 2014a. "Una aproximación sociolingüística al empleo del presente histórico en narraciones de experiencia personal en hablantes de Santiago de Chile". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 52 (2): 89-112.
- \_\_\_\_\_. 2014b. "Una propuesta de categorización de los rasgos variables de la orientación en narraciones de experiencia personal". *Boletín de Filología*, Tomo XLIX, Número 1: 221-233.
- Halliday, Michael y Christian M. Matthiessen. 2004. *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- Harris, Sandra. 2005. "Telling stories and giving evidence: The hybridisation of narrative

- and non-narrative modes of discourse in a sexual assault trial “. En Joanna Thornborrow y Jennifer Coates (eds.) *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Huerta, Sofía. 2013. *Caracterización del funcionamiento psicológico en preescolares que han sido víctimas de agresión sexual, a través de una batería psicodiagnóstica de pruebas proyectivas narrativas y gráficas*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Psicología Clínica Infanto Juvenil, Universidad de Chile.
- Jofré, Paulina, Paz Núñez, Yénifer Quijada, Kristel Spiess y Fabiola Vergara. 2011. *Progresión del paisaje de la conciencia en narraciones infantiles en textos escolares de primer ciclo de educación básica. Un estudio de contraste*. Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Universidad de Chile.
- Johnstone, Barbara. 2001. “Discourse analysis and narrative”. En Deborah Schiffrin, Deborah Tannen and Heidi Hamilton (eds.) *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell.
- Karmiloff, Kyra. 2005. *Hacia el lenguaje*. Madrid, Ediciones Morata
- Labov, William y Joshua Waletzky. 1967. “Narrative Analysis: Oral versions of personal experience”. En June Helm (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Labov, William. 1972. “The Transformation of Experience in Narrative Syntax”. En *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- \_\_\_\_\_ 1997. “Some Further Steps in Narrative Analysis”. *The Journal of Narrative and Life History* 7 (1-4): 395-415.
- Lopes Porto Verzolla, Beatriz, Selma Mie Isotina y Jacy Perissinoto. 2012. “Analysis of oral narratives of preschool children before and after language stimulation”. *J Soc Bras Fonoaudiol*. 24(1): 62-8.
- Lozano, Francisco Javier y María del Carmen Morón. 2009. “La reflexión sobre narrativa como medio para conocer y evaluar el desarrollo profesional de docentes”. XXI, *Revista de Educación* 11: 105-118.
- Maldonado, Concepción. 1999. “Discurso directo y discurso indirecto”. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 3550-3595. Madrid: Espasa.

- Martin, James y White, Peter R. R. 2005. *The language of evaluation: appraisal in english*. Basintoke: Palgrave Macmillan.
- Martin, James. 2003. "Introduction". *Text* 23(2): 171–181.
- \_\_\_\_\_ 2014. "Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause". *Functional Linguistics* 1:3.
- Martínez Guillem, Jorge. 2012. "El perfil discursivo de los verbos de percepción visual *ver* y *mirar* en el español oral peninsular". Recurso electrónico: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30372306/Articulo\\_ver\\_mirar\\_BUENO.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1429064268&Signature=NddbXqWQYv1akio4Psg23S4gHGk%3D&response-content-disposition=inline](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30372306/Articulo_ver_mirar_BUENO.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1429064268&Signature=NddbXqWQYv1akio4Psg23S4gHGk%3D&response-content-disposition=inline). [consulta: 30 de marzo de 2015].
- Martínez, Ricardo (2002) *Vocablos emocionales básicos en español: una aplicación desde la lingüística cognitiva del modelo de Ekman*. Tesina para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Universidad de Chile.
- Mateos, Tania y Luis Núñez. 2011. "Narrativa y Educación: Indagar la experiencia escolar a través de los relatos". *Teoría de la Educación* 23 (2-2011): 111-128.
- Montolío, Estrella. 1999. "Las construcciones condicionales". En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 3643-3738. Madrid: Espasa.
- Núñez, Lucía. 2010. *Evaluación de daño psíquico en niños preescolares que han sido víctimas de agresión sexual a partir del Test de Apercepción Infantil CAT-A*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Psicología Clínica Infanto Juvenil, Universidad de Chile.
- Ortiz, Carolyn. 2010. *El segundo plano narrativo en niños con déficit visual*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española. Universidad de Chile.
- Özyldirim, Isil. 2009. "Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in personal experience narratives". *Journal of Pragmatics* 41: 1209-1222.
- Perner, Josef. 1994 (1991). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.

- Plana, María Dolores, Ana María Borzone, María Elena Benítez. 2012. "Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de "hacer que leen un cuento"". *Revista de Psicología* Vol. 8 N° 15.
- Real Academia Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española Manual*.
- 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.
- Riquelme, Enrique y Felipe Munita. 2011. "La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional". *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 1: 269-277.
- Rodríguez Sosa, Juana Teresa, Miguel Acosta Ojeda y Luciano Rodríguez del Rosario. 2011. "Teoría de la mente, reconocimiento facial y procesamiento emocional en la esquizofrenia". *Revista de Psiquiatría y Salud Mental* 4(1): 28:37.
- SENAME. 2004. *Estudio Peritajes Sicológicos en Abuso Sexual Infantil*. Recurso electrónico:  
[http://www.sename.cl/wsename/otros/doc\\_sename/E\\_Peritajes\\_sicol\\_abuso\\_sexual\\_inf.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/doc_sename/E_Peritajes_sicol_abuso_sexual_inf.pdf). [consulta: 20 de diciembre de 2014].
- Smith, Carlota. 2003. *Modes of Discourse. The local structure of texts*. New York: Cambridge University Press.
- Soto, Guillermo. 2011. "Estructura narrativa y proyecciones entre situaciones homogéneas y discretas: léxico, gramática y coerción". *Lenguas Modernas* 37 (1): 109-125.
- \_\_\_\_\_ 2014. "Los tiempos de la conjugación castellana: vigencia de la propuesta de Bello". *Boletín de Filología*, Tomo XLIX, Número 1: 161-178.
- Travis, Catherine. 2006. "Subjetivación de construcciones: los verbos 'cognitivos en el español conversacional". En Rosa María Ortiz Ciscomani (ed.) *VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste, Serie Memorias*, vol. 2, pp. 85-109. Hermosillo, Sonora, México: UniSon.
- Unger, Christoph. 2004. *Review: Modes of Discourse. The local structure of texts*. Carlota Smith, 2003. SIL Electronic Books Reviews 2004-013. Recurso electrónico:  
[http://www.sil.org/system/files/reapdata/12/10/31/12103120666992923587219728114375475079/SILEBR\\_2004\\_013.pdf](http://www.sil.org/system/files/reapdata/12/10/31/12103120666992923587219728114375475079/SILEBR_2004_013.pdf) [consulta: 31 de julio de 2014].

- Vázquez Rozas, Victoria. 2006. "Construcción gramatical y valor epistémico. El caso de *supongo*". En *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, pp. 1888-1900.
- \_\_\_\_\_ 2012. "Construyendo emociones: sintaxis, frecuencia y función comunicativa.". En Tomás Jiménez Juliá, Belén López Meirama, Victoria Vázquez Rozas, y Alexandre Veiga (eds.). *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*. Santiago de Compostela: USC Editor.
- Vázquez Rozas, Victoria y José M. García-Miguel. 2006. "Transitividad, subjetividad y frecuencia de uso en español". En *VII Congr s de Lingüística General: actes, del 18 al 21 d'abril de 2006*. Universitat de Barcelona.
- Wittig, Fernando. 2004. "Estructura narrativa en el discurso oral de adultos mayores". *Revista signos* 37(56): 91-101.



## 7. Anexos

### 7.1. Test de Apercepción Infantil CAT-A, contenidos manifiestos y latentes<sup>92</sup>

#### Lámina 1



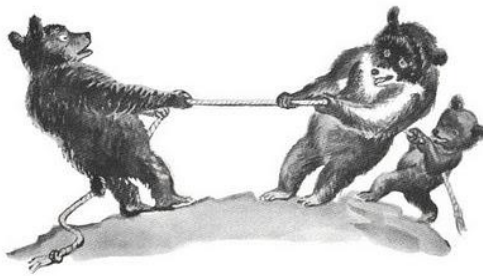
#### **Manifiesto:**

Pollitos sentados alrededor de una mesa, sobre la que hay una gran fuente con comida. Sobre el fondo, una gallina grande, de contornos borrosos.

#### **Latente:**

1. Comida: recibir o no suficiente alimento, ya sea por parte de la madre o del padre.
2. Celos fraternos: la rivalidad se manifiesta respecto de qué pollito se porta mejor, cuál es el que recibe más alimento, etc.
3. La comida puede ser visualizada como recompensa o castigo.
4. Problemas de oralidad: satisfacción/frustración, problemas de alimentación en sí.

#### Lámina 2



#### **Manifiesto:**

Un oso tirando de una soga; del otro extremo tiran otro oso y un osito. Están sobre una especie de colina.

#### **Latente:**

1. El niño identifica la figura con la cual coopera (si lo hace), con el padre o la madre.
2. Esta escena puede ser visualizada como una pelea, con el consiguiente temor a la agresión, gratificación de las propias agresiones o independencia.
3. Más benignamente, el niño puede interpretar esta lámina como un juego.
4. La soga puede ser vista como castigo o como símbolo masturbatorio, en el cual la ruptura puede representar temor a la castración.

<sup>92</sup> Núñez (2010: 52-57).

Lámina 3

**Manifiesto:**

Un león con pipa y bastón, sentado en una silla; en el ángulo inferior derecho aparece un ratoncito en un agujero.

**Latente:**

1. El león es habitualmente visto como figura paterna equipada con símbolos, como bastón y pipa.
2. El bastón puede aparecer como instrumento de agresión o bien ser usado para transformar la figura paterna en un personaje viejo y desvalido, a quien no es necesario temer (proceso defensivo).
3. El león aparece como figura poderosa y fuerte, es importante tener en cuenta si su poder es de naturaleza benigna o peligrosa.
4. El ratoncito es ser percibido por la mayoría, suele ser con quien se identifican.
5. El ratoncito puede ser visto como el más fuerte -a través de diversas alternativas y trucos-; o estar completamente a merced del león.
6. Hay niños que se identifican con el león y otros que fluctúan varias veces de personaje, evidenciando confusión de roles, conflicto, sometimiento y autonomía, etc.
7. Puede representar temor a la castración.

Lámina 4

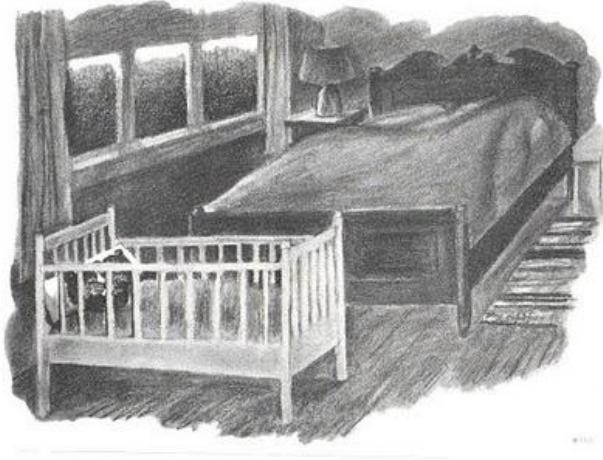
**Manifiesto:**

Una canguro con un sombrero en la cabeza lleva una canasta con una botella de leche. En su bolsa hay un cangurito con un globo; en una bicicleta va un cangurito un poco mayor.

**Latente:**

1. Rivalidad fraterna.
2. Preocupaciones acerca del origen de los bebés.
3. Conflictos con la oralidad.
4. Relación con la madre como rasgo sobresaliente.
5. Un niño que tiene hermanos menores puede identificarse con el bebé en la bolsa, y el menor puede identificarse con el mayor.
6. Esporádicamente pueden presentarse temas de huida del peligro.

Lámina 5

**Manifiesto:**

Una habitación en penumbras en la cual hay una cama grande en segundo plano en la cual parece adivinarse un bulto (muchas veces identificado con los padres) y en primer plano dos ositos en una cuna.

**Latente:**

1. Situaciones relacionadas con la escena primaria en todas sus variaciones; surge la preocupación del niño sobre lo que pasa cuando los padres están en la cama. Los relatos reflejan sus conjeturas, observaciones, confusiones y el compromiso emocional.
2. Los personajes infantiles suelen dar lugar a la introducción de temas de manipulación y exploración mutua.

Lámina 6

**Manifiesto:**

Una cueva oscura con dos figuras de osos de contornos borrosos en el fondo; en primer plano un osito acostado.

**Latente:**

1. Historias relacionadas con la escena primaria. Es común que aparezcan aquí elementos que no se incluyeron en la historia de la lámina 5.
2. A veces aparece la expresión directa de los celos ante la situación triangular.
3. Tanto en esta como en la anterior pueden surgir referencias a la masturbación nocturna.

Lámina 7

**Manifiesto:**

Un tigre con los colmillos y garras a la vista, salta hacia un mono que, a su vez, está saltando en el aire, en un lugar selvático con lianas.

**Latente:**

1. Temores ante la agresión y la manera en que se manejan esos temores.
2. Grado de ansiedad del niño: cuando el monto es muy elevado puede tener como resultado el rechazo de la lámina, o bien las defensas pueden ser lo bastante eficaces (o alejadas de la realidad) como para transformarla en una historia inocua.
3. En ciertos casos el mono puede llegar a ser más listo que el tigre.
4. Las colas de los animales se prestan fácilmente a la proyección de temores o deseos de castración.

Lámina 8

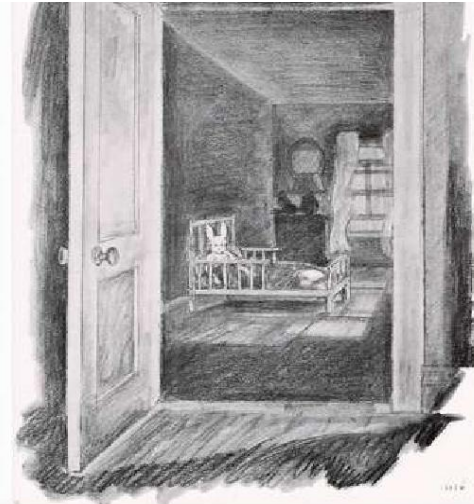
**Manifiesto:**

Dos monos adultos sentados en un sofá tomando té. En primer plano un mono adulto sentado en una banqueta hablando con un monito con un gesto de reprimenda. En la pared un retrato de una mona mayor.

**Latente:**

1. Rol en que el niño se ubica dentro de la constelación familiar.
2. Su interpretación del mono dominante (el que está en primer plano) como padre o madre es significativa, con relación a las características que le adjudique.
3. Las tazas de té ocasionalmente se prestan a la aparición de temas de oralidad.

Lámina 9

**Latente:**

1. Miedo a la oscuridad.
2. Miedo a ser dejado solo.
3. Temor al abandono por parte de los padres.
4. Curiosidad respecto a lo que sucede en la otra habitación.

**Manifiesto:**

Una habitación a oscuras vista a través de una puerta abierta desde una habitación iluminada. En la habitación a oscuras se ve una cuna en la cual hay un conejo sentado mirando a través de la puerta.

Lámina 10

**Latente:**

1. Historias de “crimen y castigo” reveladoras de las concepciones morales del niño.
2. Historias de entrenamiento higiénico, así como de masturbación.
3. Pueden expresarse tendencias regresivas.

**Manifiesto:**

Un perrito acostado sobre las rodillas de un perro grande en un cuarto de baño. Ambas figuras tienen un mínimo de rasgos expresivos.

**Manual de Rivière y Sotillo (1998)**

1	<i>Abstraer</i>	26	<i>Deducir</i>	51	<i>Observar</i>
---	-----------------	----	----------------	----	-----------------

2	<i>Adivinar</i>	27	<i>Desatender</i>	52	<i>Ocurrirse</i>
3	<i>Admitir</i>	28	<i>Desconocer</i>	53	<i>Olvidar</i>
4	<i>Aprender</i>	29	<i>Desear</i>	54	<i>Pensar</i>
5	<i>Asegurarse</i>	30	<i>Divagar</i>	55	<i>Plantearse</i>
6	<i>Asimilar</i>	31	<i>Dudar</i>	56	<i>Preferir</i>
7	<i>Atender</i>	32	<i>Engañar</i>	57	<i>Preocuparse</i>
8	<i>Barruntar</i>	33	<i>Entender</i>	58	<i>Presentir</i>
9	<i>Captar</i>	34	<i>Enterarse</i>	59	<i>Presuponer</i>
10	<i>Cavilar</i>	35	<i>Evocar</i>	60	<i>Pretender</i>
11	<i>Cerciorarse</i>	36	<i>Fabular</i>	61	<i>Prever</i>
12	<i>Comprender</i>	37	<i>Fingir</i>	62	<i>Proponerse</i>
13	<i>Comprobar</i>	38	<i>Hipotetizar</i>	63	<i>Querer</i>
14	<i>Concebir</i>	39	<i>Idear</i>	64	<i>Razonar</i>
15	<i>Concentrarse</i>	40	<i>Ignorar</i>	65	<i>Reconocer</i>
16	<i>Conceptualizar</i>	41	<i>Imaginar</i>	66	<i>Recordar</i>
17	<i>Concretar</i>	42	<i>Inducir</i>	67	<i>Resolver</i>
18	<i>Confiar</i>	43	<i>Inferir</i>	68	<i>Saber</i>
19	<i>Confundir</i>	44	<i>Inspirarse</i>	69	<i>Significar</i>
20	<i>Conocer</i>	45	<i>Intentar</i>	70	<i>Simular</i>
21	<i>Considerar</i>	46	<i>Interesar</i>	71	<i>Soñar</i>
22	<i>Convencer</i>	47	<i>Intuir</i>	72	<i>Sopesar</i>
23	<i>Creer</i>	48	<i>Juzgar</i>	73	<i>Sospechar</i>
24	<i>Decidir</i>	49	<i>Meditar</i>	74	<i>Suponer</i>
25	<i>Decir</i>	50	<i>Memorizar</i>	75	<i>Vacilar</i>

**Cuadro 5: Listado de verbos de referencia mental de Rivière y Sotillo (1998)**

### 7.3. Gráficos y tablas adicionales

#### 7.3.1. Las variables en estudio a nivel global

##### 7.3.1.1. Modos discursivos

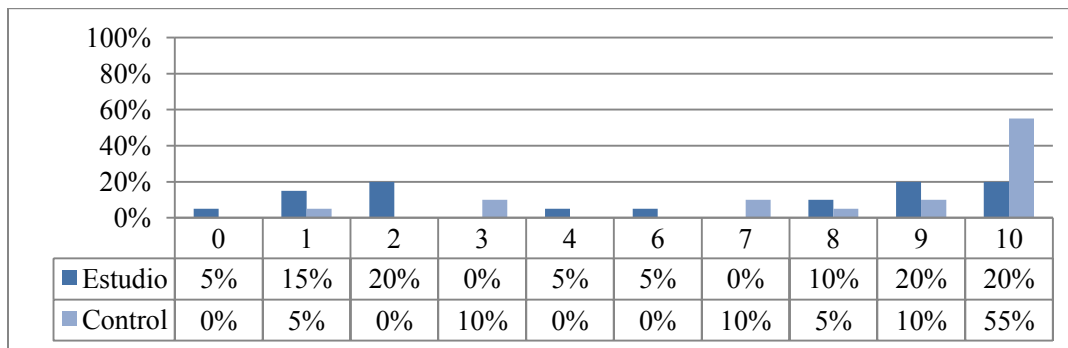


Gráfico 28: Distribución del modo narrativo por grupo

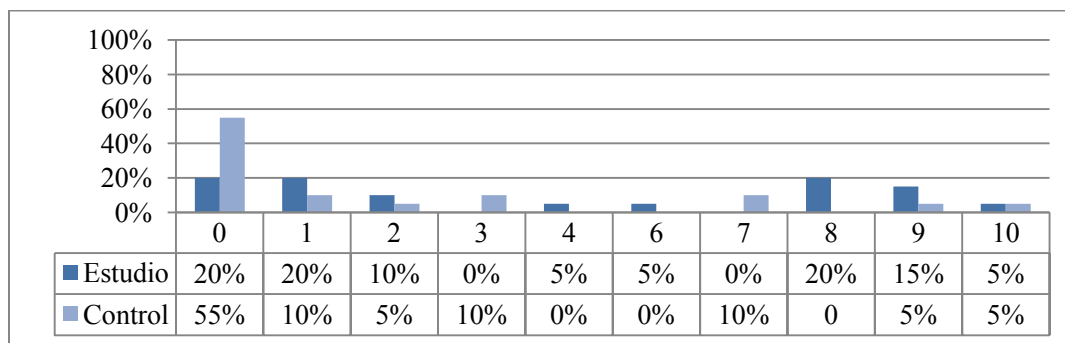


Gráfico 29: Distribución del modo descriptivo por grupo

##### 7.3.1.2. Categorías de Perner

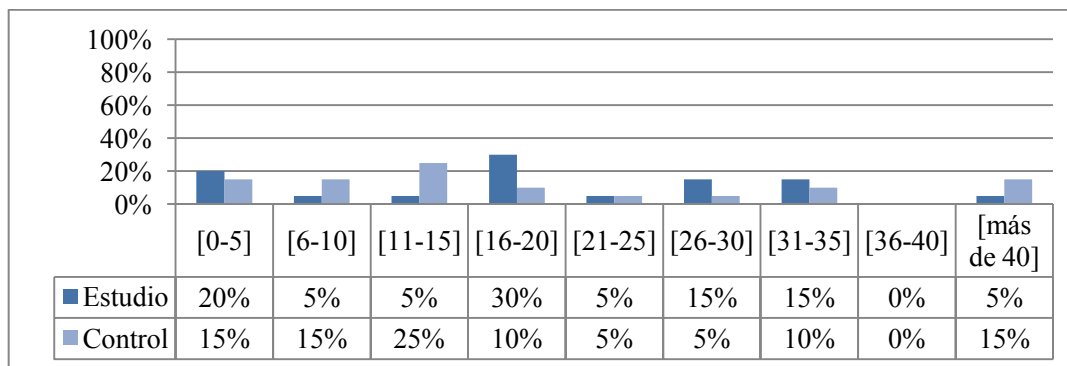
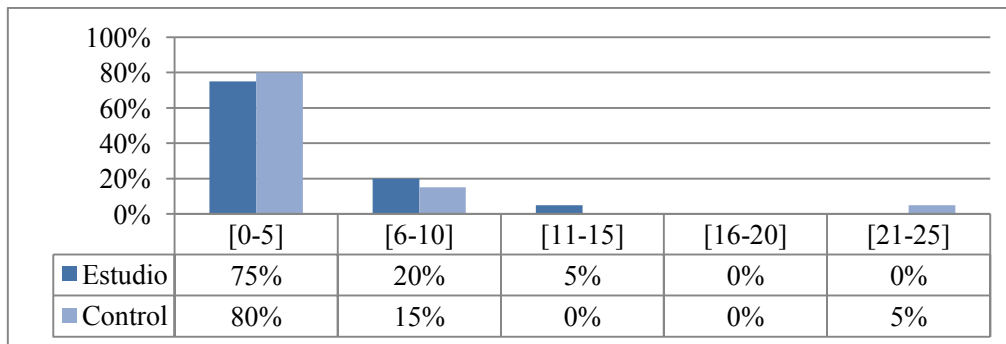
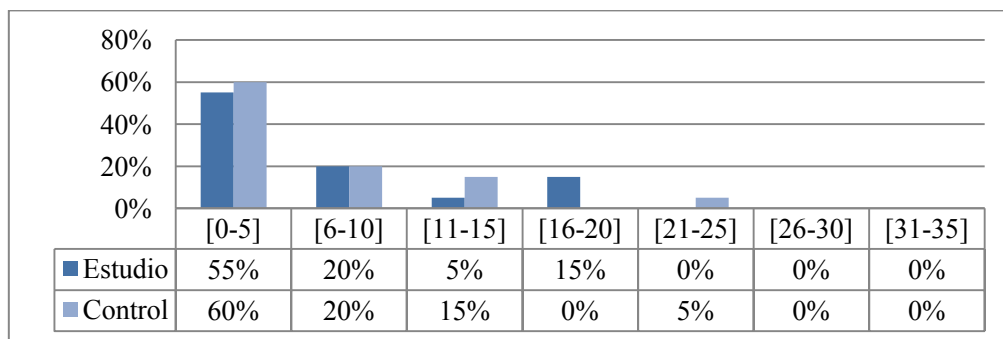


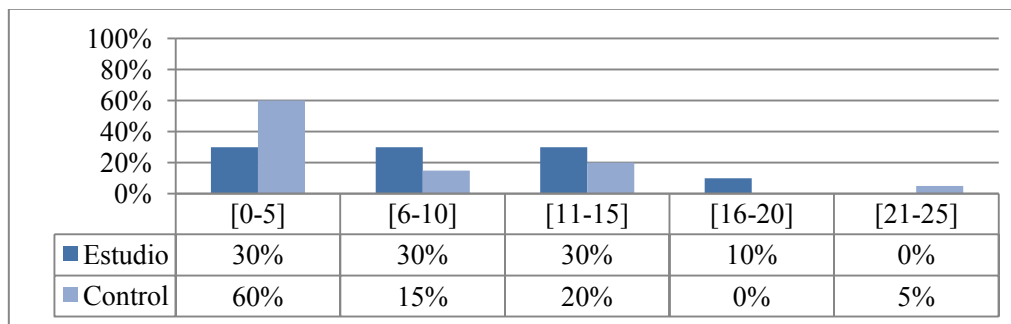
Gráfico 30: Distribución de los sentimientos y emociones por grupo



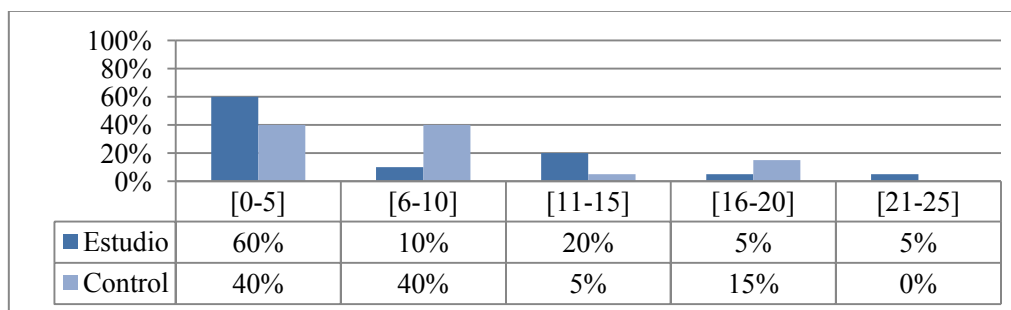
**Gráfico 31: Distribución de las percepciones por grupo**



**Gráfico 32: Distribución de las cogniciones por grupo**

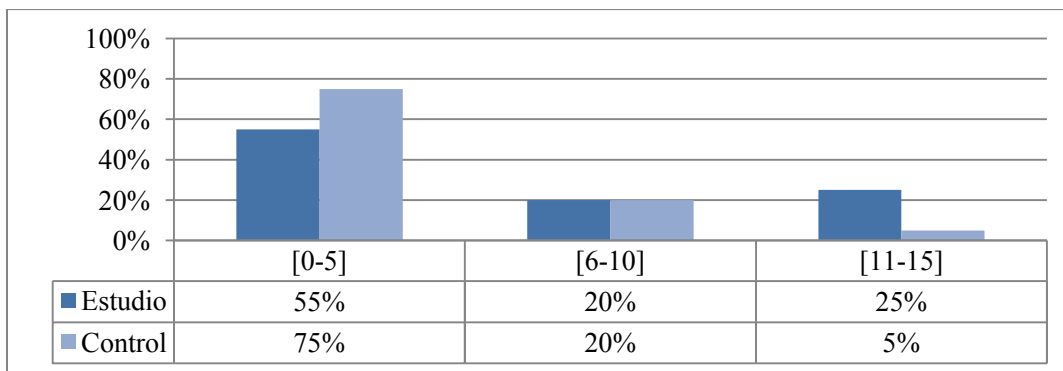


**Gráfico 33: Distribución de los deseos por grupo**



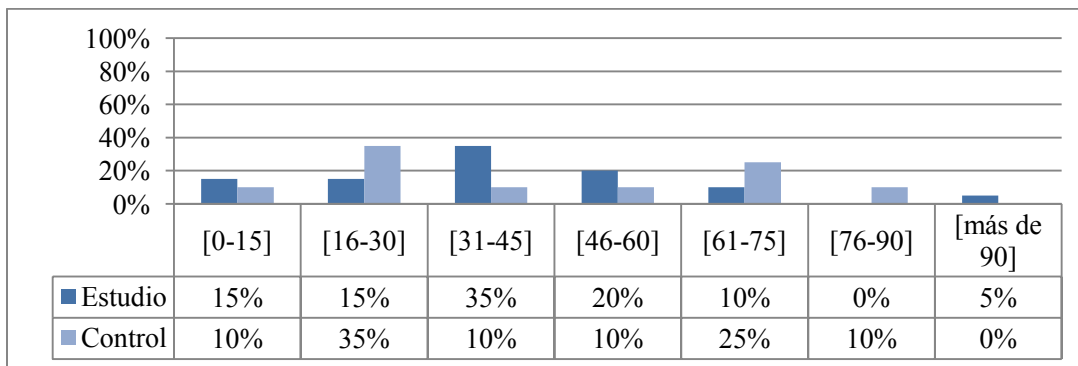
**Gráfico 34: Distribución de las intenciones por grupo**



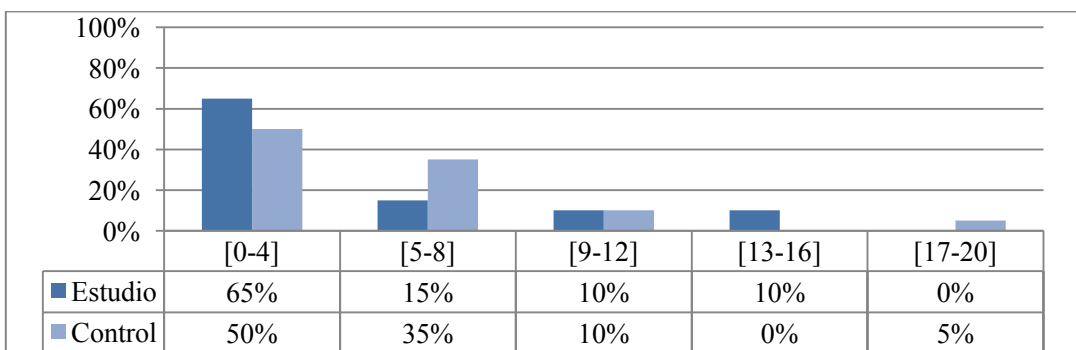


**Gráfico 35: Distribución de la variable experiencia-sensación por grupo**

### 7.3.1.3. Estructura formal



**Gráfico 36: Distribución de la variable palabra mental por grupo**



**Gráfico 37: Distribución de la variable oración final por grupo**

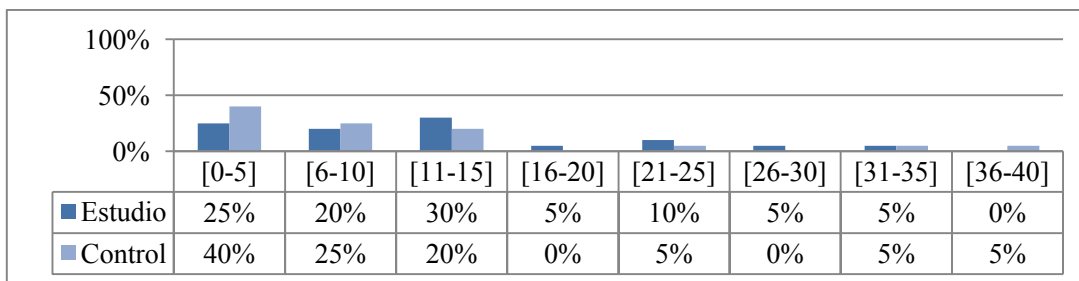


Gráfico 38: Distribución de la variable oración causal por grupo

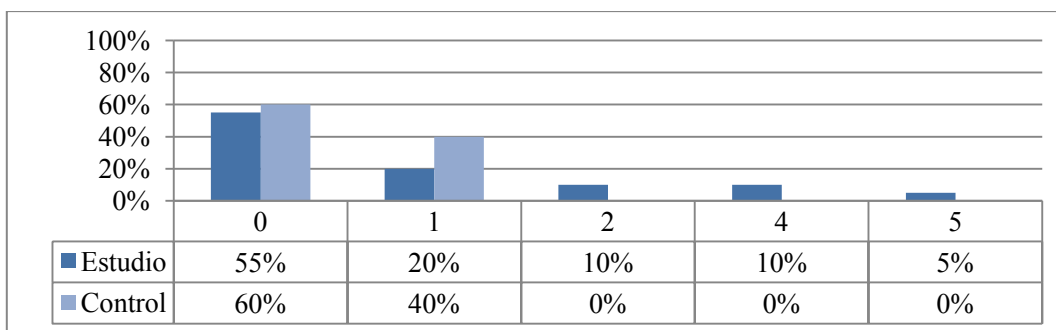


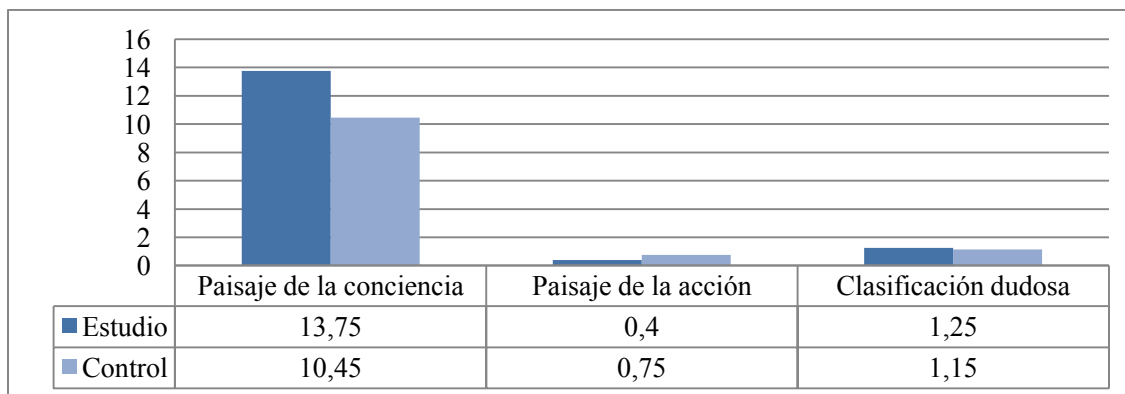
Gráfico 39: Distribución de la variable oración condicional por grupo

### 7.3.1.4. Valencias

#### 7.3.1.4.1. Paisajes narrativos con valencia positiva

Grupos	Paisajes narrativos con valencia positiva						
	N	Paisaje de la conciencia		Paisaje de la acción		Clasificación dudosa	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	12,1	11,475	0,575	0,6	1,2	1,475
<b>Estudio</b>	20	13,75	10,66	0,4	0,7	1,25	1,66
<b>Control</b>	20	10,45	11,29	0,75	0,28	1,15	1,29

Tabla 25: Distribución de la variable “positivo” en la familia “paisajes narrativos” por grupo

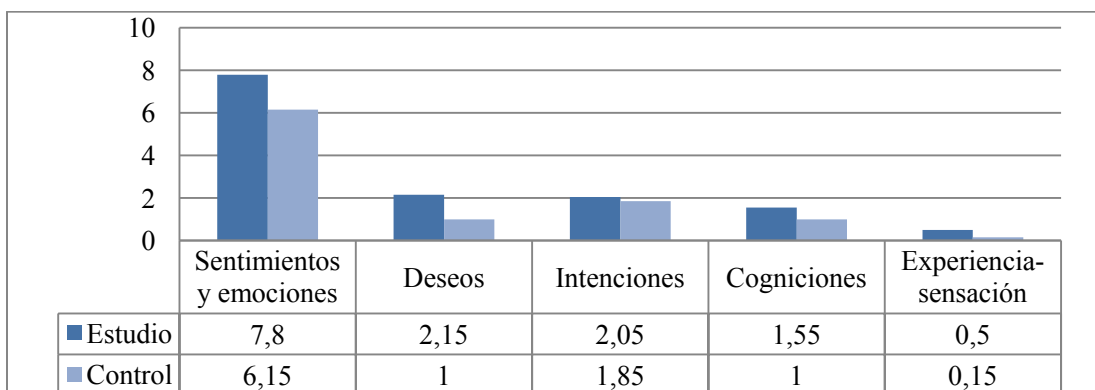


**Gráfico 40:** Distribución de la variable “positivo” en los paisajes narrativos por grupo

#### 7.3.1.4.2. Categorías de Perner con valencia positiva

Grupos	Variable “positivo” en las categorías de Perner					
	N	Sentimientos y emociones	Deseos	Intenciones	Cogniciones	Experiencia-sensación
<b>General</b>	40	6,66	3	1,3	3,125	0,325
<b>Estudio</b>	20	7,8	2,15	2,05	1,55	0,5
<b>Control</b>	20	6,15	1	1,85	1	0,15

**Tabla 26:** Distribución de la familia de variables categorías de Perner en la variable “positivo” por grupo



**Gráfico 41:** Distribución de la familia de variables categorías de Perner en la variable “positivo” por grupo

7.3.1.4.3. Otros procesos con valencia positiva

Grupos	Otros procesos con valencia positiva						
	N	Comportamiento		Verbal		Material	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
<b>General</b>	40	0,975	1,475	0,425	0,87	0,525	1,16
<b>Estudio</b>	20	1,05	1,66	0,4	0,99	0,4	0,94
<b>Control</b>	20	0,9	1,29	0,45	0,75	0,65	1,38

Tabla 27: Distribución de la familia “otros procesos” en la variable “positivo” por grupo

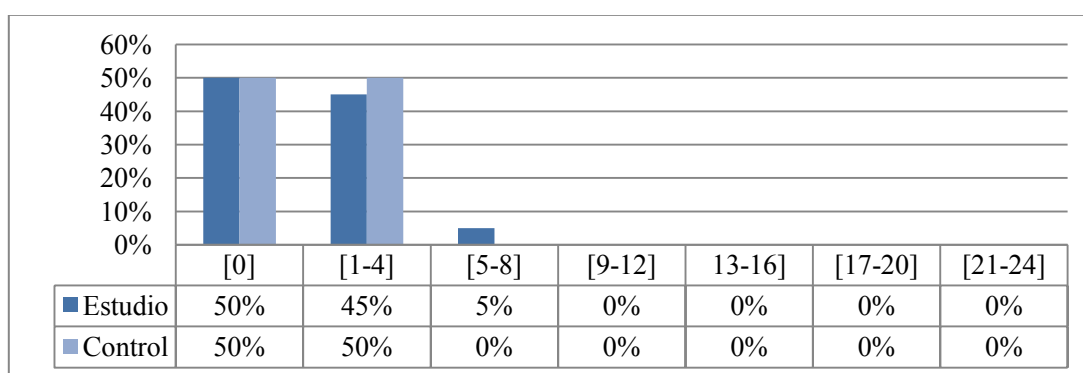


Gráfico 42: Distribución de la variable “positivo” en los procesos de comportamiento por grupo

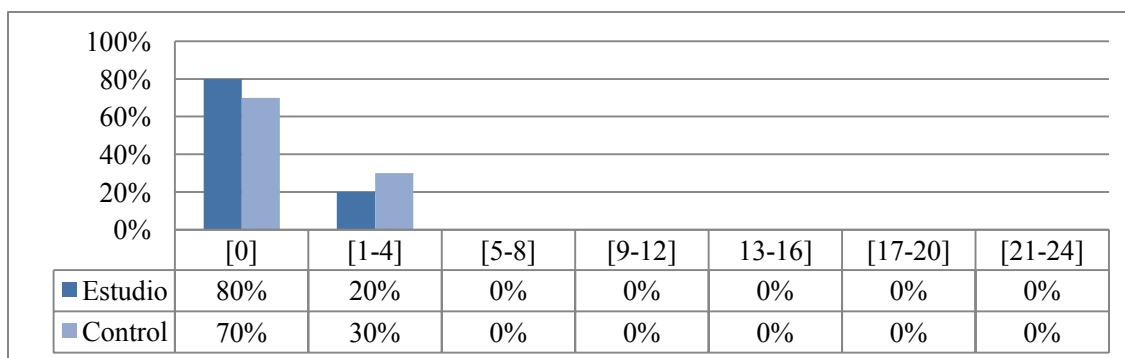
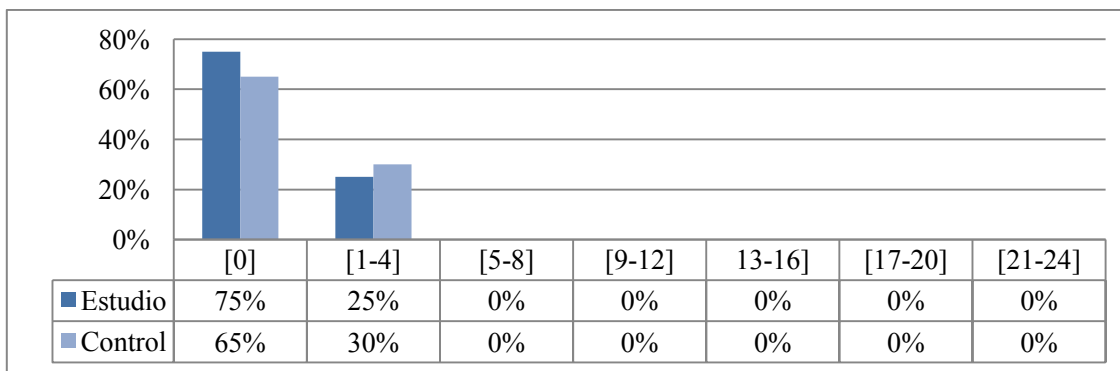
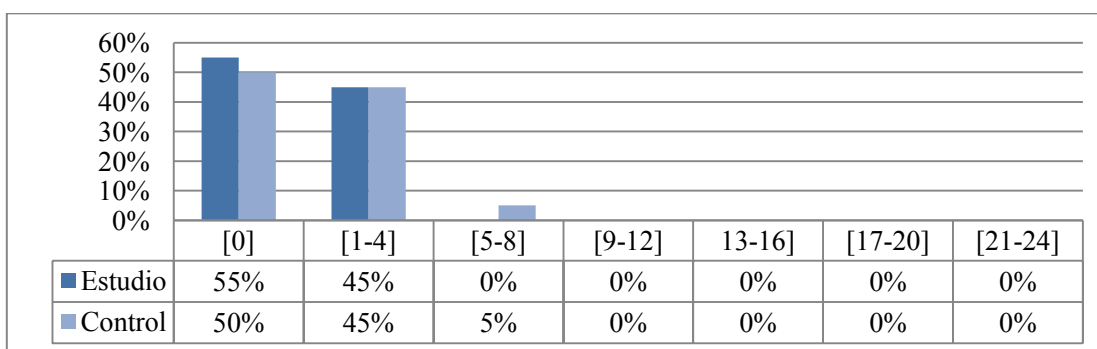


Gráfico 43: Distribución de la variable “positivo” en los procesos verbales por grupo

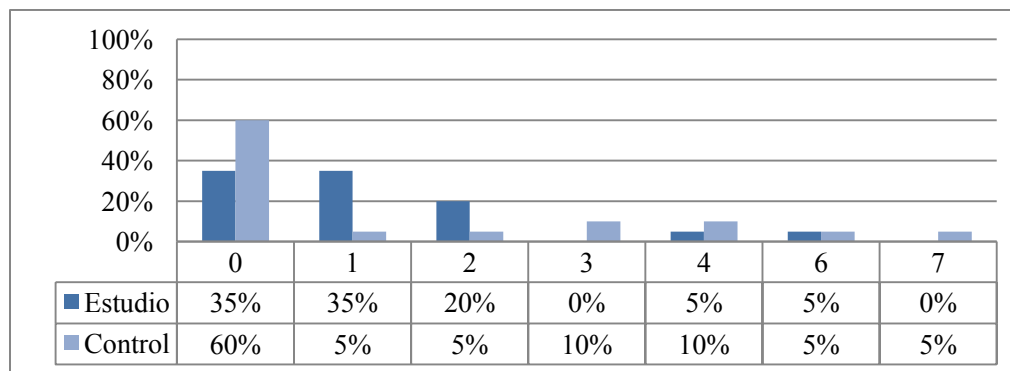


**Gráfico 44: Distribución de la variable “positivo” en los procesos materiales por grupo**

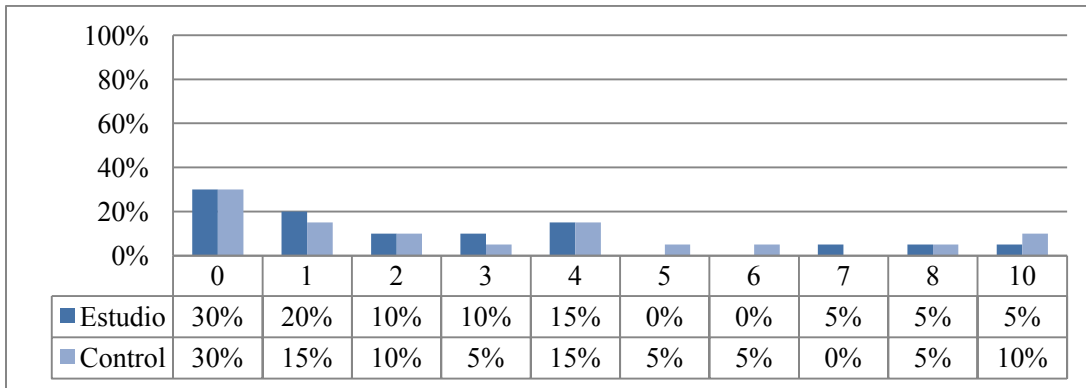


**Gráfico 45: Distribución de la variable “negativo” en los procesos verbales por grupo**

### 7.3.1.5. Valencia global según el desenlace del relato

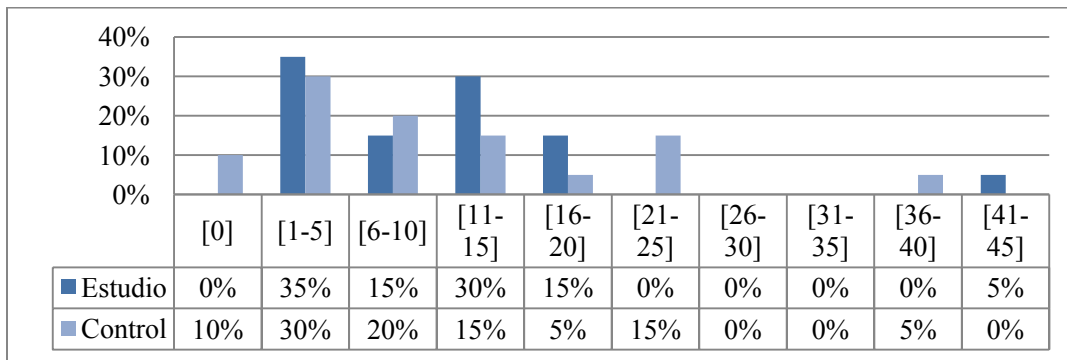


**Gráfico 46: Distribución de la variable “final negativo” en la muestra por grupo**

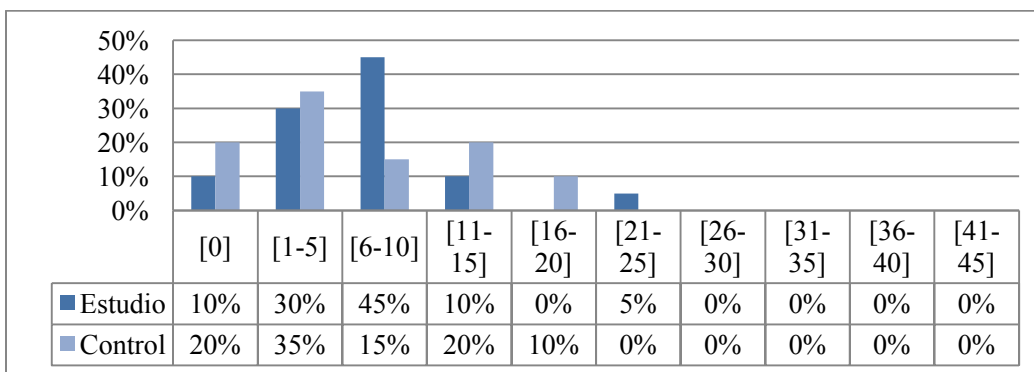


**Gráfico 47: Distribución de la variable “final positivo” en la muestra por grupo**

**7.3.1.6. Graduación de los sentimientos y emociones**



**Gráfico 48: Distribución de la variable “alto” en la muestra por grupo**



**Gráfico 49: Distribución de la variable “medio” en la muestra por grupo**

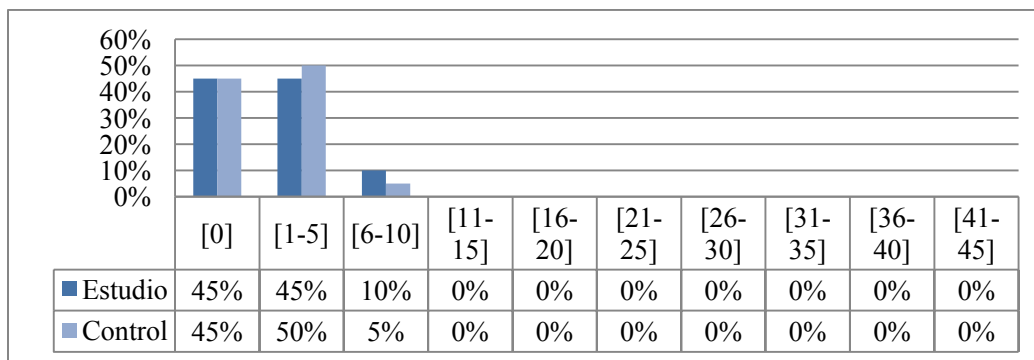


Gráfico 50: Distribución de la variable “bajo” en la muestra por grupo

### 7.3.1.7. Función modalizadora de los verbos cognitivos

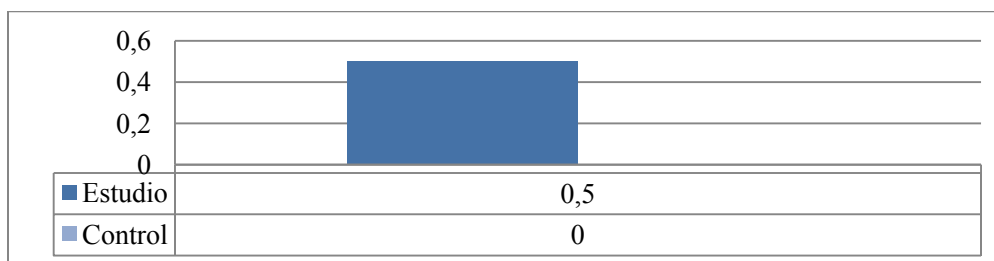


Gráfico 51: Distribución de la variable función modalizadora de los verbos cognitivos en la muestra por grupo

## 7.3.2. Las variables en estudio a nivel de las láminas del test de apercepción infantil CAT-A

### 7.3.2.1. Modos discursivos

Narraciones			
Lámina	General	Estudio	Control
L1	26	11	15
L2	24	10	14
L3	25	8	17
L4	26	11	15
L5	28	12	16
L6	27	12	15
L7	33	15	18
L8	23	9	14
L9	29	13	16
L10	29	12	17
Media	27	11,3	15,7

Tabla 28: Distribución de las narraciones en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo<sup>93</sup>

<sup>93</sup> Escogimos explicitar el detalle de las narraciones y no el de las descripciones, por ser este último irrelevante al tener el primero.

## 7.3.2.2. Paisajes narrativos

<b>Paisaje de la conciencia</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	168	87	81
<b>L2</b>	211	123	88
<b>L3</b>	284	154	130
<b>L4</b>	201	91	110
<b>L5</b>	139	69	70
<b>L6</b>	166	89	77
<b>L7</b>	211	117	94
<b>L8</b>	190	90	100
<b>L9</b>	185	89	96
<b>L10</b>	198	97	101
<b>Media</b>	<b>195,3</b>	<b>100,6</b>	<b>94,7</b>

Tabla 29: Distribución del paisaje de la conciencia en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Paisaje de la acción</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	8	0	8
<b>L2</b>	27	11	16
<b>L3</b>	28	14	14
<b>L4</b>	22	13	9
<b>L5</b>	28	17	11
<b>L6</b>	28	14	14
<b>L7</b>	71	49	22
<b>L8</b>	20	10	10
<b>L9</b>	21	12	9
<b>L10</b>	32	16	16
<b>Media</b>	<b>28,5</b>	<b>15,6</b>	<b>12,9</b>

Tabla 30: Distribución del paisaje de la acción en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo



**Tabla 31: Distribución de la clasificación dudosa en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Clasificación dudosa</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	19	11	8
<b>L2</b>	20	13	7
<b>L3</b>	35	20	15
<b>L4</b>	11	7	4
<b>L5</b>	32	15	17
<b>L6</b>	26	14	12
<b>L7</b>	19	13	6
<b>L8</b>	37	28	9
<b>L9</b>	30	23	7
<b>L10</b>	45	17	28
<b>Media</b>	<b>27,4</b>	<b>16</b>	<b>11</b>

### 7.3.2.3. Categorías de Perner

<b>Sentimientos y emociones</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	65	31	34
<b>L2</b>	95	62	33
<b>L3</b>	106	53	53
<b>L4</b>	86	35	51
<b>L5</b>	55	32	23
<b>L6</b>	62	38	24
<b>L7</b>	81	45	36
<b>L8</b>	97	44	53
<b>L9</b>	86	43	43
<b>L10</b>	93	48	45
<b>Media</b>	<b>82,6</b>	<b>43,1</b>	<b>39,5</b>

**Tabla 32: Distribución de los sentimientos y emociones en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Deseos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	21	10	11
<b>L2</b>	40	27	13
<b>L3</b>	48	34	14
<b>L4</b>	36	21	15
<b>L5</b>	13	8	5
<b>L6</b>	26	13	13
<b>L7</b>	47	28	18
<b>L8</b>	18	9	9
<b>L9</b>	19	11	8
<b>L10</b>	42	18	24
<b>Media</b>	<b>31</b>	<b>16,9</b>	<b>13</b>

**Tabla 33: Distribución de los deseos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Intenciones</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	35	19	16
<b>L2</b>	32	15	17
<b>L3</b>	36	20	16
<b>L4</b>	26	13	13
<b>L5</b>	17	8	9
<b>L6</b>	34	15	19
<b>L7</b>	43	26	17
<b>L8</b>	20	7	13
<b>L9</b>	25	11	14
<b>L10</b>	24	15	9
<b>Media</b>	<b>29,2</b>	<b>14,9</b>	<b>14,3</b>

**Tabla 34: Distribución de las intenciones en las láminas del test de apercepción infantil CAT- A por grupo**

<b>Percepciones</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	14	10	4
<b>L2</b>	13	7	6
<b>L3</b>	27	14	13
<b>L4</b>	16	7	9
<b>L5</b>	19	7	12
<b>L6</b>	13	5	8
<b>L7</b>	11	8	3
<b>L8</b>	12	10	2
<b>L9</b>	21	9	12
<b>L10</b>	16	5	11
<b>Media</b>	<b>16,2</b>	<b>8,2</b>	<b>8</b>

**Tabla 35: Distribución de las percepciones en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Cogniciones</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	31	16	15
<b>L2</b>	29	11	18
<b>L3</b>	73	37	36
<b>L4</b>	37	15	22
<b>L5</b>	34	13	21
<b>L6</b>	31	18	13
<b>L7</b>	27	8	19
<b>L8</b>	40	20	20
<b>L9</b>	35	16	19
<b>L10</b>	23	11	12
<b>Media</b>	<b>36</b>	<b>16,5</b>	<b>19,5</b>

**Tabla 36: Distribución de las cogniciones en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Experiencia-sensación</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	28	15	13
<b>L2</b>	8	6	2
<b>L3</b>	15	11	4
<b>L4</b>	12	8	4
<b>L5</b>	31	14	17
<b>L6</b>	23	12	11
<b>L7</b>	38	28	10
<b>L8</b>	4	4	0
<b>L9</b>	17	12	5
<b>L10</b>	22	15	7
<b>Media</b>	<b>19,8</b>	<b>12,5</b>	<b>7,3</b>

Tabla 37: Distribución de la experiencia-sensación en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

#### 7.3.2.4. Otros procesos

<b>Procesos de comportamiento</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	4	0	4
<b>L2</b>	13	11	2
<b>L3</b>	7	5	2
<b>L4</b>	5	4	1
<b>L5</b>	20	15	5
<b>L6</b>	13	10	3
<b>L7</b>	22	20	2
<b>L8</b>	17	10	7
<b>L9</b>	6	4	2
<b>L10</b>	25	6	19
<b>Media</b>	<b>13,2</b>	<b>8,5</b>	<b>4,7</b>

Tabla 38: Distribución de los procesos de comportamiento en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Procesos materiales</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	8	0	8
<b>L2</b>	19	3	16
<b>L3</b>	31	17	14
<b>L4</b>	22	13	9
<b>L5</b>	22	11	11
<b>L6</b>	22	8	14
<b>L7</b>	57	33	24
<b>L8</b>	19	10	9
<b>L9</b>	22	13	9
<b>L10</b>	31	16	15
<b>Media</b>	<b>25,4</b>	<b>12,5</b>	<b>12,9</b>

Tabla 39: Distribución de los procesos materiales en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Procesos verbales</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	16	12	4
<b>L2</b>	22	11	11
<b>L3</b>	31	9	22
<b>L4</b>	12	4	8
<b>L5</b>	18	7	11
<b>L6</b>	19	10	9
<b>L7</b>	12	6	6
<b>L8</b>	22	18	4
<b>L9</b>	23	19	4
<b>L10</b>	16	9	7
<b>Media</b>	<b>19,1</b>	<b>10,5</b>	<b>8,6</b>

**Tabla 40: Distribución de los procesos materiales en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

### 7.3.2.5. Protocolo

<b>Relato espontáneo</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	111	51	60
<b>L2</b>	112	61	50
<b>L3</b>	152	72	80
<b>L4</b>	107	44	63
<b>L5</b>	108	45	63
<b>L6</b>	123	57	66
<b>L7</b>	157	89	68
<b>L8</b>	111	48	63
<b>L9</b>	148	78	70
<b>L10</b>	148	63	85
<b>Media</b>	<b>127,6</b>	<b>60,8</b>	<b>66,8</b>

**Tabla 41: Distribución de la variable “RE” (relato espontáneo) en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Tercera pregunta del test</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	86	49	37
<b>L2</b>	104	64	40
<b>L3</b>	122	76	46
<b>L4</b>	122	62	60
<b>L5</b>	68	30	38
<b>L6</b>	86	47	39
<b>L7</b>	92	54	38
<b>L8</b>	122	64	58
<b>L9</b>	68	41	27
<b>L10</b>	99	48	51
<b>Media</b>	<b>96,9</b>	<b>53,5</b>	<b>43,4</b>

**Tabla 42: Distribución de la variable “P3” (tercera pregunta) en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

### 7.3.2.6. Valencias y valencia global según el desenlace del relato

<b>Valencia negativa</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	103	46	57
<b>L2</b>	111	66	45
<b>L3</b>	186	102	84
<b>L4</b>	120	56	64
<b>L5</b>	142	74	68
<b>L6</b>	124	60	64
<b>L7</b>	244	149	95
<b>L8</b>	114	51	63
<b>L9</b>	140	69	71
<b>L10</b>	162	74	88
<b>Media</b>	<b>144,6</b>	<b>74,7</b>	<b>69,9</b>

Tabla 43: Distribución de la variable “valencia negativa” en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Valencia positiva</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	58	31	27
<b>L2</b>	83	49	34
<b>L3</b>	73	44	29
<b>L4</b>	56	31	25
<b>L5</b>	39	15	24
<b>L6</b>	45	24	21
<b>L7</b>	47	31	26
<b>L8</b>	69	38	31
<b>L9</b>	38	20	18
<b>L10</b>	67	37	30
<b>Media</b>	<b>57,5</b>	<b>32</b>	<b>25,5</b>

Tabla 44: Distribución de la variable “valencia positiva” en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Final positivo</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	14	8	6
<b>L2</b>	10	5	5
<b>L3</b>	14	7	7
<b>L4</b>	10	6	4
<b>L5</b>	10	2	8
<b>L6</b>	10	5	5
<b>L7</b>	13	6	4
<b>L8</b>	13	2	11
<b>L9</b>	9	5	4
<b>L10</b>	9	5	4
<b>Media</b>	<b>11,2</b>	<b>5,1</b>	<b>5,7</b>

Tabla 45: Distribución de los finales positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Final negativo</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	0	0	0
<b>L2</b>	1	1	0
<b>L3</b>	3	0	3
<b>L4</b>	8	3	5
<b>L5</b>	7	4	3
<b>L6</b>	6	2	4
<b>L7</b>	10	6	4
<b>L8</b>	4	1	3
<b>L9</b>	9	5	4
<b>L10</b>	6	3	3
<b>Media</b>	<b>5,4</b>	<b>2,5</b>	<b>2,9</b>

**Tabla 46: Distribución de los finales negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Final neutro</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	11	3	8
<b>L2</b>	13	4	9
<b>L3</b>	8	1	7
<b>L4</b>	8	2	6
<b>L5</b>	11	6	5
<b>L6</b>	11	5	6
<b>L7</b>	10	3	7
<b>L8</b>	11	6	5
<b>L9</b>	11	3	8
<b>L10</b>	9	4	5
<b>Media</b>	<b>10,3</b>	<b>3,7</b>	<b>6,6</b>

**Tabla 47: Distribución de los finales neutros en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

## 7.3.2.6.1. Paisajes narrativos y valencias

<b>Paisaje de la conciencia negativo</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	64	30	34
<b>L2</b>	75	47	28
<b>L3</b>	139	73	66
<b>L4</b>	81	36	45
<b>L5</b>	67	35	32
<b>L6</b>	71	35	36
<b>L7</b>	127	69	58
<b>L8</b>	75	30	45
<b>L9</b>	99	44	55
<b>L10</b>	103	46	57
<b>Media</b>	<b>90,1</b>	<b>44,5</b>	<b>45,6</b>

Tabla 48: Distribución del paisaje de la conciencia negativo en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Paisaje de la conciencia positivo</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	53	30	23
<b>L2</b>	74	46	28
<b>L3</b>	60	39	21
<b>L4</b>	50	27	23
<b>L5</b>	35	14	21
<b>L6</b>	36	20	16
<b>L7</b>	36	23	13
<b>L8</b>	60	32	28
<b>L9</b>	33	16	17
<b>L10</b>	47	28	19
<b>Media</b>	<b>48,4</b>	<b>27,5</b>	<b>20,9</b>

Tabla 49: Distribución del paisaje de la conciencia positivo en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Paisaje de la acción negativo</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	7	0	7
<b>L2</b>	22	9	13
<b>L3</b>	25	14	11
<b>L4</b>	21	13	8
<b>L5</b>	27	17	10
<b>L6</b>	28	14	14
<b>L7</b>	67	46	21
<b>L8</b>	18	10	8
<b>L9</b>	19	11	8
<b>L10</b>	29	15	14
<b>Media</b>	<b>26,3</b>	<b>14,9</b>	<b>11,4</b>

Tabla 50: Distribución del paisaje de la acción negativo en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

**Tabla 51: Distribución del paisaje de la acción positivo en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Paisaje de la acción positivo</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	1	0	1
<b>L2</b>	5	3	2
<b>L3</b>	3	0	3
<b>L4</b>	1	1	0
<b>L5</b>	1	0	1
<b>L6</b>	0	0	0
<b>L7</b>	4	3	1
<b>L8</b>	2	0	2
<b>L9</b>	2	1	1
<b>L10</b>	4	2	2
<b>Media</b>	<b>2,3</b>	<b>1</b>	<b>1,3</b>

<b>Clasificación dudosa negativa</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	6	1	5
<b>L2</b>	4	2	2
<b>L3</b>	9	5	4
<b>L4</b>	3	0	3
<b>L5</b>	20	9	11
<b>L6</b>	8	3	5
<b>L7</b>	10	7	3
<b>L8</b>	15	9	6
<b>L9</b>	12	7	5
<b>L10</b>	20	6	14
<b>Media</b>	<b>10,7</b>	<b>4,9</b>	<b>5,8</b>

**Tabla 52: Distribución de la clasificación dudosa negativa en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Clasificación dudosa positiva</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	3	1	2
<b>L2</b>	1	1	0
<b>L3</b>	7	3	4
<b>L4</b>	4	4	0
<b>L5</b>	2	1	1
<b>L6</b>	3	1	2
<b>L7</b>	3	0	3
<b>L8</b>	7	6	1
<b>L9</b>	2	2	0
<b>L10</b>	16	6	10
<b>Media</b>	<b>4,8</b>	<b>2,5</b>	<b>2,3</b>

**Tabla 53: Distribución de la clasificación dudosa positiva en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**



7.3.2.6.2. Categorías de Perner y valencias

<b>Sentimientos y emociones negativos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	37	16	21
<b>L2</b>	48	33	15
<b>L3</b>	76	36	40
<b>L4</b>	54	21	33
<b>L5</b>	35	21	14
<b>L6</b>	43	27	16
<b>L7</b>	59	30	29
<b>L8</b>	52	22	30
<b>L9</b>	58	29	29
<b>L10</b>	65	30	35
<b>Media</b>	<b>52,7</b>	<b>26,5</b>	<b>26,2</b>

**Tabla 54:** Distribución de los sentimientos y emociones negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Sentimientos y emociones positivos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	27	15	12
<b>L2</b>	42	25	17
<b>L3</b>	29	16	13
<b>L4</b>	27	13	14
<b>L5</b>	20	11	9
<b>L6</b>	19	11	8
<b>L7</b>	21	15	6
<b>L8</b>	41	20	21
<b>L9</b>	26	13	13
<b>L10</b>	27	17	10
<b>Media</b>	<b>27,9</b>	<b>15,6</b>	<b>12,3</b>

**Tabla 55:** Distribución de los sentimientos y emociones positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Deseos negativos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	10	4	6
<b>L2</b>	13	7	6
<b>L3</b>	24	14	10
<b>L4</b>	12	8	4
<b>L5</b>	2	0	2
<b>L6</b>	12	3	9
<b>L7</b>	33	19	14
<b>L8</b>	9	3	6
<b>L9</b>	10	5	5
<b>L10</b>	26	9	17
<b>Media</b>	<b>15,1</b>	<b>7,2</b>	<b>7,9</b>

**Tabla 56:** Distribución de los deseos negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

**Tabla 57: Distribución de los deseos positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Deseos positivos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	6	4	2
<b>L2</b>	9	8	1
<b>L3</b>	15	12	3
<b>L4</b>	8	5	3
<b>L5</b>	3	0	3
<b>L6</b>	4	4	0
<b>L7</b>	3	2	1
<b>L8</b>	3	2	1
<b>L9</b>	3	2	1
<b>L10</b>	9	4	5
<b>Media</b>	<b>6,3</b>	<b>4,3</b>	<b>2</b>

<b>Intenciones negativas</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	6	4	2
<b>L2</b>	3	0	3
<b>L3</b>	11	9	2
<b>L4</b>	1	0	1
<b>L5</b>	0	0	0
<b>L6</b>	3	1	2
<b>L7</b>	22	13	9
<b>L8</b>	2	0	2
<b>L9</b>	3	1	2
<b>L10</b>	1	1	0
<b>Media</b>	<b>5,2</b>	<b>2,9</b>	<b>2,3</b>

**Tabla 58: Distribución de las intenciones negativas en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Intenciones positivas</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	11	5	6
<b>L2</b>	16	9	7
<b>L3</b>	7	4	3
<b>L4</b>	8	5	3
<b>L5</b>	8	2	6
<b>L6</b>	8	4	4
<b>L7</b>	4	2	2
<b>L8</b>	6	3	3
<b>L9</b>	4	1	3
<b>L10</b>	6	6	0
<b>Media</b>	<b>7,8</b>	<b>4,1</b>	<b>3,7</b>

**Tabla 59: Distribución de las intenciones positivas en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Cogniciones negativas</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	8	5	3
<b>L2</b>	6	4	2
<b>L3</b>	27	14	13
<b>L4</b>	9	4	5
<b>L5</b>	21	9	12
<b>L6</b>	11	4	7
<b>L7</b>	6	3	3
<b>L8</b>	7	4	3
<b>L9</b>	23	9	14
<b>L10</b>	7	5	2
<b>Media</b>	<b>12,5</b>	<b>6,1</b>	<b>6,4</b>

**Tabla 60: Distribución de las cogniciones negativas en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Cogniciones positivas</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	6	4	2
<b>L2</b>	6	3	3
<b>L3</b>	11	9	2
<b>L4</b>	4	3	1
<b>L5</b>	2	0	2
<b>L6</b>	3	1	2
<b>L7</b>	6	3	3
<b>L8</b>	10	7	3
<b>L9</b>	0	0	0
<b>L10</b>	3	1	2
<b>Media</b>	<b>5,1</b>	<b>3,1</b>	<b>2</b>

**Tabla 61: Distribución de las cogniciones positivas en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Experiencia-sensación negativa</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	27	14	13
<b>L2</b>	7	6	1
<b>L3</b>	13	10	3
<b>L4</b>	11	7	4
<b>L5</b>	28	13	15
<b>L6</b>	18	8	10
<b>L7</b>	33	24	9
<b>L8</b>	3	3	0
<b>L9</b>	12	7	5
<b>L10</b>	18	14	4
<b>Media</b>	<b>17</b>	<b>10,6</b>	<b>6,4</b>

**Tabla 62: Distribución de la experiencia-sensación negativa en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

**Tabla 63: Distribución de la experiencia-sensación positiva en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Experiencia-sensación positiva</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
L1	1	1	0
L2	0	0	0
L3	2	1	1
L4	0	0	0
L5	1	0	1
L6	4	3	1
L7	4	4	0
L8	0	0	0
L9	1	1	0
L10	0	0	0
<b>Media</b>	<b>1,3</b>	<b>1</b>	<b>0,3</b>

7.3.2.6.3. Otros procesos y valencias

<b>Procesos verbales negativos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
L1	3	1	2
L2	2	1	1
L3	5	0	5
L4	3	0	3
L5	7	1	6
L6	1	0	1
L7	3	1	2
L8	8	5	3
L9	8	7	1
L10	10	5	5
<b>Media</b>	<b>5</b>	<b>2,1</b>	<b>2,9</b>

**Tabla 64: Distribución de los procesos verbales negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Procesos verbales positivos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
L1	3	2	1
L2	4	1	3
L3	3	0	3
L4	0	0	0
L5	0	0	0
L6	3	2	1
L7	0	0	0
L8	1	1	0
L9	0	0	0
L10	3	2	1
<b>Media</b>	<b>1,7</b>	<b>0,8</b>	<b>0,9</b>

**Tabla 65: Distribución de los procesos verbales positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

<b>Procesos de comportamiento negativos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	2	0	2
<b>L2</b>	12	11	1
<b>L3</b>	0	0	0
<b>L4</b>	1	0	1
<b>L5</b>	19	14	5
<b>L6</b>	8	6	2
<b>L7</b>	20	20	0
<b>L8</b>	8	4	4
<b>L9</b>	4	2	2
<b>L10</b>	11	1	10
<b>Media</b>	<b>8,5</b>	<b>5,8</b>	<b>2,7</b>

**Tabla 66:** Distribución de los procesos de comportamiento negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Procesos de comportamiento positivos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	2	0	2
<b>L2</b>	0	0	0
<b>L3</b>	5	3	2
<b>L4</b>	4	4	0
<b>L5</b>	1	1	0
<b>L6</b>	1	1	0
<b>L7</b>	2	0	2
<b>L8</b>	8	6	2
<b>L9</b>	2	2	0
<b>L10</b>	14	5	9
<b>Media</b>	<b>3,9</b>	<b>2,2</b>	<b>1,7</b>

**Tabla 67:** Distribución de los procesos de comportamiento positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Procesos materiales negativos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	8	1	7
<b>L2</b>	14	1	13
<b>L3</b>	28	17	11
<b>L4</b>	21	13	8
<b>L5</b>	21	11	10
<b>L6</b>	22	8	14
<b>L7</b>	53	30	23
<b>L8</b>	18	10	8
<b>L9</b>	20	12	8
<b>L10</b>	29	15	14
<b>Media</b>	<b>23,4</b>	<b>11,8</b>	<b>11,6</b>

**Tabla 68:** Distribución de los procesos materiales negativos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo

<b>Procesos materiales positivos</b>			
<b>Lámina</b>	<b>General</b>	<b>Estudio</b>	<b>Control</b>
<b>L1</b>	1	0	1
<b>L2</b>	5	2	3
<b>L3</b>	3	0	3
<b>L4</b>	1	0	1
<b>L5</b>	1	0	1
<b>L6</b>	0	0	0
<b>L7</b>	4	3	1
<b>L8</b>	1	0	1
<b>L9</b>	2	1	1
<b>L10</b>	3	2	1
<b>Media</b>	<b>2,1</b>	<b>0,8</b>	<b>1,3</b>

**Tabla 69: Distribución de los procesos materiales positivos en las láminas del test de apercepción infantil CAT-A por grupo**

