

## LA CONSTRUCCIÓN DEL PAISAJE DE LA CONCIENCIA POR NIÑOS DE DIFERENTES ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS

AURA BOCAZ  
Universidad de Chile

En este estudio se examina el 'paisaje de la conciencia' atribuido a las entidades de los relatos por niños de estratos socioeconómicos diferentes (clases baja, media baja y media alta) con el propósito de indagar el efecto que ejercen sus contextos socioculturales en la asignación de percepciones, cogniciones, deseos, intenciones y, especialmente, sentimientos y emociones. En cuanto al fenómeno observado, los resultados obtenidos muestran una gran similitud en el comportamiento de los sujetos menores, lo que cabe atribuir tanto al ejercicio de su equipamiento biológico como a un proceso de desarrollo maduracional semejante. En la ejecución de los sujetos mayores, en cambio, se advierten diferencias cuantitativas y cualitativas de considerable magnitud entre los grupos. Se concluye que la interpretación de estas diferencias requiere enmarcarse en el trasfondo amplio de los respectivos entornos culturales, en la medida en que éstos inciden notoriamente en la facilitación, el sesgamiento o la inhibición de la manifestación natural de aspectos de la 'facultad de cognición social'.

### INTRODUCCIÓN

Establecer los fundamentos biológicos y computacionales del comportamiento del ser humano con el objeto de poder explicar sus fenómenos psicológicos se ha constituido en una de las indagaciones centrales de la ciencia cognitiva en la presente década. En efecto, en su esfuerzo por precisar científicamente conceptos tales como mente, conciencia y pensamiento —con la esperanza de resolver algunos de los misterios del cerebro humano antes de fines del siglo— un número considerable de investigadores ha intentado *simular* su funcionamiento mediante supercomputadores y redes neuronales (i.e., modelos o simulaciones en cuyo diseño se busca imitar el sistema nervioso) en los que se han implementado programas computacionales de diversas características, apoyándose en teorías instrucionistas y funcionalistas.

Estudiosos de la neurociencia, por su parte, consideran que una real comprensión del cerebro sólo puede lograrse abandonando la concepción que equipara su estructura a la del disco duro requerido para el funcionamiento del 'software' cognitivo y adoptando, en su reemplazo, una teoría "lo

suficientemente amplia como para conectar la biología y la psicología de una manera consistente con los mecanismos de desarrollo y evolución” (Edelman y Tononi 1997:141)<sup>1</sup>. Así, en las propuestas que emanan de esta indagación se ha logrado compatibilizar, mediante el empleo de técnicas de neuroimagen en el estudio del cerebro (e.g., PET, SPECT y MRI)<sup>2</sup>, parte de las conceptualizaciones aportadas por la psicología cognitiva con el sustrato biológico de las conductas complejas. En efecto, en cuanto al procesamiento del lenguaje, por ejemplo, la formación de imágenes mediante la técnica PET ha posibilitado estudiar la actividad desarrollada por sujetos normales en diversas áreas del cerebro durante diferentes tareas lingüísticas, mientras que la técnica MRI ha permitido conocer con exactitud la localización de las lesiones cerebrales experimentadas por pacientes afásicos, pudiéndose así establecer correlaciones específicas entre alteraciones del lenguaje y el deterioro de determinadas regiones cerebrales (Damasio y Damasio 1992). Se ha establecido, asimismo, que los pacientes con lesiones del hemisferio derecho pueden experimentar trastornos de los aspectos prosódicos del lenguaje, en particular de los emocionales<sup>3</sup>. De hecho, se ha precisado que las lesiones posteriores de este hemisferio pueden provocar una ‘aprosodia sensorial’, vale decir, la pérdida de la capacidad para percibir o comprender los aspectos emocionales del lenguaje de los demás (Habib 1994), lo que evidencia la relación existente entre dicho hemisferio y “las conductas emocionales en sentido amplio, ya sean expresiones faciales o la propia experiencia emocional” (p. 213). De este modo, el poder contar en la actualidad con herramientas metodológicas exitosas ha permitido comenzar a precisar los principios biológicos que subyacen a las funciones mentales, situación que ha conducido a la exploración y concepción de la mente como un rango de funciones cognitivas ejecutadas por el cerebro (Kandel 1991).

Por otra parte, la investigación reciente acerca de la construcción de la cognición y la comprensión de su funcionamiento ha puesto también de manifiesto la importancia que tiene considerar, junto con los mecanismos computacionales y la información biológica, otras dimensiones que trascienden estas aproximaciones al estudio del cerebro. Al respecto, Sacks (1997) estipula que una teoría de la mente que verdaderamente modele el comportamiento

<sup>1</sup>Una teoría biológica que, según Sacks (1997), entrega una visión unificadora de la mente, esto es, que explica, o por lo menos hace compatible, los hechos de la evolución y del desarrollo neural y neurofisiológico con los hechos de la neurología y la psicología es la Teoría de la Selección del Grupo Neuronal de Edelman (Edelman 1978 y 1987, citados por Sacks 1997, y Edelman y Tononi 1997). Ésta es, en la opinión de Sacks, la primera teoría de la mente y la conciencia verdaderamente global.

<sup>2</sup>Estas siglas, con las que se hace referencia a las denominaciones de estas técnicas de estudio por imagen en inglés, corresponden a ‘tomografía por emisión de positrones’, ‘tomografía por emisión de fotón simple’ y ‘resonancia nuclear magnética’, respectivamente.

<sup>3</sup>Para mayor información sobre el papel del hemisferio derecho en los aspectos prosódicos del lenguaje, véase el capítulo “Bases neurológicas del lenguaje” en Habib 1994, donde el autor puntualiza la distinción entre la ‘prosodia lingüística’, que opera en la estructura semántica del lenguaje, y la ‘prosodia emocional’, que informa acerca de los estados afectivos siempre presentes, aunque con distintos grados de intensidad, en los contextos comunicativos.

cognitivo global del ser humano tendrá que estar fundada tanto en su realidad biológica (i.e., en la configuración anatómica y de desarrollo y funcionamiento de su sistema nervioso) como en su vida mental (i.e., en sus sentimientos, intenciones, sensaciones, percepciones de personas, objetos y situaciones, etc.) y en su “habilidad para pensar en forma abstracta y *compartir a través del lenguaje y la cultura la conciencia de otros*” (p. 141; el énfasis es nuestro).

De gran importancia para la construcción de tal teoría han sido, además, las recientes propuestas relativas a la arquitectura de la mente humana. En general, la filosofía de la mente y la lingüística cognitiva actuales coinciden en concebir la mente como conformada por un número considerable de módulos o facultades mentales —que corresponderían, según sugiere Jackendoff (1996), a especializaciones de conectividad neural en diferentes áreas del cerebro—, cada uno especializado en tareas de procesamiento perceptivo y cognitivo de datos correspondientes a dominios específicos de información. A diferencia de Fodor (1983)<sup>4</sup> y de otros estudiosos de la cognición, Jackendoff (1994, 1996) postula la existencia no sólo de módulos *input-output* —que proveerían las conexiones de la periferia sensorial y motora con las capacidades centrales de la mente— sino también la de módulos *centrales* específicos para ciertos dominios, cuya función sería la de integrar la información suministrada por los diversos módulos input en una concepción unificada del mundo a partir de la cual se formularían las acciones. En síntesis, lo que Jackendoff (1996) plantea en relación con los rasgos invariantes o especificaciones innatas de la arquitectura neural es que la modularidad se extiende tanto a los sistemas periféricos como a los centrales de la mente.

Con respecto a la modularidad central, su propuesta de una *facultad de cognición social* genéticamente programada —y, por tanto, universal— resulta de particular interés para el estudio sobre el que informaremos más adelante. Según conjetura Jackendoff, esta facultad o módulo tiene como tarea desarrollar un cuadro integrado del yo o sí mismo (*self*) en la sociedad, para lo cual cada individuo requiere emplear tanto la información innata pertinente que posee como la observación de la conducta de las personas en su interacción social. Dicha modularidad, precisa, “no excluye el comportamiento específico de la cultura, pero sí implica la presencia de una base innata que constriñe fuertemente la variación dependiente de la cultura” (1996:72). Esta base innata, altamente especificada para la obtención de información social, estaría configurada, según su propuesta, por los módulos (o submódulos) siguientes: el de *reconocimiento de rostros*, una subespecialidad del sistema visual<sup>5</sup>;

<sup>4</sup>En ésta, su teoría inicial de la modularidad de la mente, Fodor propone la existencia de módulos sólo para el procesamiento de los datos sensoriales y niega su existencia en el procesador central, donde hace radicar solamente las operaciones inteligentes de la mente, las que, si bien son generales para todos los dominios, no pueden afectar el funcionamiento encapsulado, autónomo, veloz, automático y obligatorio de los módulos que procesan el input sensorial.

<sup>5</sup>Al respecto, la investigación reciente ha precisado la existencia, en el córtex cerebral, de células cuya función es reconocer caras como categoría genérica, lo que ocurre mucho antes de individualizar alguna en particular (Sacks 1997).

de *reconocimiento de la voz*, una subespecialidad del sistema auditivo; y de *percepción del 'affect'*, esto es, del estado emocional de una persona mediante el análisis de su expresión facial o de su tono de voz.

En respaldo de sus planteamientos, Jackendoff allega argumentos basados en el proceso evolucionario, en particular en el hecho reiteradamente comprobado de que muchas especies de mamíferos —dentro de los cuales sobresalen los primates, especialmente los monos vervet— poseen una estructura social elaborada a la que ajustan sus conductas. Esto lo lleva a argüir que si se acepta (según las fuentes que revisa) que la inteligencia social se halla profundamente imbricada en la cognición de dichos monos, es razonable asumir que esta modularidad social tiene también que ser una característica ínsita del cerebro humano, puesto que no hay razón para suponer que durante su proceso evolucionario el hombre haya descartado un sistema o maquinaria mental de tanta importancia para su adaptación al entorno social. A partir de ello, argumenta que el carácter constante de los patrones de comportamiento social sugiere, independientemente de la variación de una especie a otra, la existencia de un componente subyacente sustancialmente innato (en el caso del ser humano, por ejemplo, los conceptos de parentesco, pertenencia a grupos y de poder o jerarquía social). Mediante esta línea de razonamiento, Jackendoff concluye que los patrones que exhibe nuestra existencia social se hallan determinados, en gran medida, por la estructura biológica de nuestros cerebros, de modo tal que, no obstante las diferencias observables de una cultura a otra, “estamos todos unidos por una “Gramática Universal” de conceptos culturales” (1996:81). En otras palabras, su propuesta se apoya en la premisa básica de que las tareas de comprensión de las interacciones sociales y de participación en una cultura que el ser humano debe realizar al hacerse miembro de un grupo de su especie tienen como sustrato una organización cognitiva sustantiva —aportada por su herencia genética— que le facilita la adquisición de la cultura local.

En la introducción precedente hemos presentado, sumariamente, algunas de las conceptualizaciones actuales sobre la cognición humana, producto tanto de la reflexión de científicos cognitivos como del examen de alguna evidencia empírica reunida recientemente. Con ello, hemos tratado de destacar la importancia que tiene la atribución de predisposiciones innatas al recién nacido. En efecto, en vez de contemplarlo como un ser abrumado por la tarea de asignar sentido a un enorme y caótico volumen de datos provenientes de múltiples fuentes de información, se lo concibe, en cambio, como *pre-programado* para asignar sentido a dichos datos, situación que facilita en gran medida su tarea de aprendizaje posterior (Karmiloff-Smith 1995). Finalmente, es importante subrayar el hecho de que la aceptación de esta tesis nativista/modularista no implica, de modo alguno, negar el papel que tienen los entornos físico y sociocultural en la construcción del conocimiento, por cuanto es obvio que el componente innato permanecerá, necesariamente, sólo como dotación biológica latente mientras no reciba los diferentes tipos de input que el entorno le suministra.

El presente trabajo se inscribe, de modo general, en los lineamientos teóricos precedentes y, específicamente, en algunos marcos conceptuales



relativos al surgimiento y desarrollo en los niños de una teoría de la mente, los que se reseñarán en el próximo apartado. Su propósito es comparar el comportamiento de niños de estratos socioeconómicos diferentes en cuanto a la construcción del 'paisaje de la conciencia' (Bruner 1986) en relatos producidos a partir de una historia narrada mediante láminas sin texto. Motiva esta indagación el haber comprobado que, a pesar de no observarse inicialmente en los niños retardo maduracional alguno en la atribución de estados mentales a los personajes de las historias creadas, se advierten posteriormente diferencias considerables en la asignación de tales estados por ambos grupos, lo que lleva a preguntarse por los factores socioculturales que inhiben la manifestación natural de este aspecto de la facultad de cognición social en los niños del estrato socioeconómico bajo.

### *La adquisición de una teoría de la mente*<sup>6</sup>

Los notables desarrollos conceptuales y avances empíricos logrados recientemente respecto a la adquisición de una teoría de la mente por el niño han permitido establecer que este fenómeno es de muy temprana gestación, debido a que se halla poderosamente facilitado por la existencia de información estructural biológicamente especificada. Así lo plantean, entre otras propuestas, la de la existencia de un módulo innato que, por contener una psicología intencional primitiva o del sentido común (i.e., predicados mentales tales como creencias o deseos), posibilitaría la construcción temprana de conocimientos psicológicos (e.g., Fodor 1987, 1992 y Leslie 1987, 1990); la de un módulo de cognición social, que permitiría al recién nacido tanto identificar a los miembros de su propia especie (mediante el submódulo de reconocimiento facial) como percatarse de sus estados emocionales a través de la percepción del 'affect' (Jackendoff 1994, 1996); y la de un módulo que, por contener emociones humanas básicas (i.e., alegría, ira, miedo y tristeza) desarrolladas por el ser humano en el curso de su evolución "con el objeto de favorecer la comunicación intraespecífica y la supervivencia de los individuos, especialmente durante las primeras intervenciones madre-hijo" (Iglesias et al. 1989:94), facilitarían su acceso a la vida emocional de sus congéneres.

Por otra parte, en relación con la exteriorización temprana de una teoría de la mente, estudiosos del proceso lo sitúan ya a partir de los 18 meses (Leslie 1987, 1990), edad en que el niño empieza a participar en juegos de simulación (i.e., asumir otras identidades, como en los juegos de "doctor y paciente" o de "policía y ladrón"), lo que constituiría una manifestación primitiva de su habilidad para construir conceptualizaciones de los estados mentales y una evidencia clara de la capacidad metarrepresentacional de su mente (Leslie 1987). En efecto, el hecho de que en tales situaciones el niño atribuya a sí mismo, a sus compañeros de juego y a objetos del mundo identidades, sucesos y emociones contrarios a los hechos muestra la presencia de una nueva

<sup>6</sup>Para una revisión más detallada de este fenómeno y de los niveles representacionales de la mente en su evolución temprana, véase Bocaz 1996.

capacidad mental: la de distinguir entre un 'contenido proposicional' (i.e., descripción, correcta o incorrecta, de un estado del mundo) y una 'actitud proposicional' (i.e., estado mental experimentado en relación con un determinado estado del mundo), distinción que los psicólogos evolutivos consideran primordial para atribuir al niño una teoría inicial de la mente.

Alcanzado este nivel de construcción de computaciones simbólicas, el siguiente desarrollo importante, según señala Leslie (1990), lo constituye la adquisición de las expresiones lingüísticas que permiten la proyección de las representaciones secundarias (i.e., representaciones de representaciones) a la interacción comunicativa.

Otros estudiosos, en tanto, fijan el inicio del proceso a partir de los dos años, edad en que los niños comienzan a adquirir los conceptos o predicados mentales que les permiten "reconocerse a sí mismos como 'cosas que piensan', como cosas que *creen, dudan, se preguntan, imaginan y hacen creer*" (Olson et al. 1990:1). Este hecho es considerado un logro sobresaliente, puesto que exterioriza el desarrollo de nuevas capacidades mentales, a saber, la de hacer distinciones sistemáticas entre la apariencia y la realidad, y entre los estados mentales propios y los ajenos. El desarrollo de este nivel metarrepresentacional, estimado consustancial a la adquisición de una teoría de la mente por los niños, permite a los proponentes de la *teoría de la simulación* (e.g., Gordon 1986, Harris 1991 y 1994) plantear que los seres humanos utilizamos nuestras propias generalizaciones y tipologías empíricas para asignar a otras personas los estados mentales que nosotros experimentaríamos si nos halláramos en sus circunstancias, lo que equivale a decir que empleamos la mente propia para *simular* los estados mentales de otras mentes. Para lograrlo, sostienen Gopnik y Wellman (1994), ingresamos a nuestra mente los inputs perceptivos computados por otra mente y, luego, procedemos a adscribirle los estados mentales que experimentamos en la situación simulada. Este empleo de la experiencia consciente propia para comprender la experiencia ajena implica una distorsión premeditada de la realidad, en la medida en que el proceso entraña construir dos modelos de representación de una situación específica: uno que se ajusta a los hechos que acontecen en el mundo real y otro, contradictorio, en que lo representado es aquello que ocurre en el mundo imaginado por la mente propia.

Por último, cabe señalar que, independientemente de que la investigación reciente enfatice el papel del sustrato biológico con que el ser humano se incorpora a una determinada cultura —como lo hace la neurociencia— o acentúe el rol de las manifestaciones y patrones externos presentes en el contexto social —como hacen la antropología y el enfoque de la cognición social—, la evidencia empírica acumulada en la presente década es concluyente en cuanto a que el niño realiza procesamientos considerablemente diferentes de sus entornos humano y físico. Esta situación, que facilita poderosamente el surgimiento de una teoría de la mente, se considera también determinante en el desarrollo de los patrones de interacción y de atribución de intenciones (Fodor 1987, Leslie 1990), como asimismo en la génesis y comprensión de la variación cultural debido a la presencia de principios

cognitivos medulares que guían el aprendizaje de manera muy similar en todas las culturas (Atran 1995).

En todo caso, el hecho de que la diversidad o variabilidad cultural se encuentre marcadamente constreñida por imperativos que no son ni culturales ni sociales (e.g., determinantes biológicos, ecológicos, económicos, etc.), no le resta a la experiencia la función crucial que los estudiosos de los fenómenos sociales y culturales le asignan en la construcción de una teoría de la mente. De hecho, se sabe que los patrones de interacción sociocultural tienen un papel formativo relevante en las computaciones con las que el niño va paulatinamente configurando dicha teoría, en atención tanto a que aportan el input apropiado para el organismo en desarrollo, como también porque hay varios aspectos de la psicología infantil del sentido común en que “el conocimiento se halla inicialmente en la estructura de la interacción del niño con sus congéneres, más que en su percepción y representación del mundo” (Karmiloff-Smith 1995:122).

En suma, los niños no podrán funcionar como seres sociales mientras carezcan, como puntualizan diversos psicólogos cognitivos, de la habilidad mental para asumir la perspectiva de otros y de reconocer que los demás seres humanos son, del mismo modo que ellos, actores intencionales en posesión de una conciencia. La emergencia de una teoría de la mente se constituye, así, en un componente fundamental de la capacidad de comprender la interacción social y de participar en ella.

Dentro de los lineamientos teóricos que preceden —donde hemos buscado destacar la centralidad que hoy se asigna tanto al conjunto de los determinantes innatos de carácter biológico como al conjunto de características sociales también innatamente disponibles bajo el formato de una “gramática universal” de conceptos culturales— situamos el estudio del que pasamos a informar. En él se examina, evolutiva y socialmente, un fenómeno psicológico que es dable ubicar en la interfaz de supuestos epistemológicos allegados por algunos investigadores de los dominios bosquejados.

## EL ESTUDIO

Durante las dos décadas precedentes, los estudiosos de las gramáticas de las historias concibieron la existencia de una relación isomórfica entre los constituyentes superestructurales propuestos y las computaciones cognitivas efectuadas por la memoria humana durante los procesos de comprensión y evocación de relatos. Este hecho confirió a estas gramáticas una dimensión de universalidad con respecto a sus procesadores. En el examen de la *performance* narrativa en la presente década, en cambio, se observa un marcado énfasis en su carácter de interacción social, a tal punto que el dominio de la interacción narrativa ha pasado a constituirse en un tópico de gran recurrencia en la investigación actual y para cuyo estudio, dado su inherente carácter transdisciplinario, se requiere que confluyan “diferentes perspectivas metodológicas y teóricas, tales como la evolutiva, la sociolingüística y la transcultural” (Meng y Quasthoff 1992:184).

En todo caso, no obstante la valiosa teorización aportada y la evidencia reunida durante estos años, continúa siendo difícil precisar en qué medida el discurso narrativo contribuye a la estructuración de la cognición y a la formación de un modo de pensamiento. En la opinión de John-Steiner y Panofsky (1992), dos razones explicarían esta situación: una deriva de la necesidad de contar con una base más amplia de exploraciones y evaluaciones de la función que les cabe a las narraciones en el proceso de "socialización cognitiva"; la otra tiene que ver con el hecho de que, debido a que la competencia narrativa fue contemplada, de preferencia y por largo tiempo, como un "recurso biológico", se minimizó la importancia que tiene la actividad narrativa en la relación interpersonal y en la configuración de una identidad cultural.

Estimamos que los datos examinados en este estudio, junto con aportar nueva evidencia a la existente en nuestro medio en relación con el desarrollo cognitivo y social de los sujetos de los estratos comparados, contribuyen también a la teorización sobre la adquisición de una teoría de la mente, al entregar información acerca de cómo ciertos factores, característicos de una determinada identidad sociocultural, pueden inhibir o sesgar, durante el proceso de enculturación, el desarrollo natural de algunas de las etapas iniciales de tal teoría de la mente.

Para llevar a cabo nuestra pesquisa, procedimos a analizar las historias construidas por niños de diferentes edades a partir de un mismo input sensorial, constituido por una secuencia de láminas que debían ser interpretadas narrativamente. El fenómeno específico estudiado es la creación espontánea de un 'paisaje de la conciencia' por estos intérpretes-productores de relatos. Para ello, tuvimos en cuenta la propuesta de Bruner (1986) en cuanto a que las historias requieren construirse en torno a dos paisajes simultáneos y distintos: el 'paisaje de la acción', constituido por la narración de la secuencia de acciones que configuran su trama, y el 'paisaje de la conciencia', conformado por la explicitación de los estados mentales atribuidos a los personajes involucrados en la acción.

## MÉTODO

*Sujetos.* Los datos que se analizan se obtuvieron de un corpus de 144 relatos construidos por igual número de niños y niñas chilenos de diferentes niveles socioeconómicos: 72 pertenecen a la clase media alta, asisten a colegios particulares y tienen por lo menos un padre profesional; los 72 restantes pertenecen a la clase baja y media baja, son alumnos de colegios públicos municipalizados y son hijos, en general, de padres obreros, trabajadores manuales o empleados con algún tipo de formación técnica. Las edades investigadas en ambas bases de datos van de los 3 a los 11 años<sup>7</sup>.

<sup>7</sup>Los datos fueron recogidos en Santiago de Chile, en las comunas de Providencia y Las Condes (población PLC, en adelante), en el primer caso, y en la de San Joaquín y la población La Legua (población SJL, en adelante), en el segundo. Para la delimitación de los estratos sociales y la caracterización demográfica del estrato socioeconómico bajo se consideraron los criterios tenidos en cuenta por Ruiz Urbina (1965) e Irarrázabal (1991).

*Instrumento.* Para la recolección del corpus se empleó un libro de 24 láminas<sup>8</sup>, sin texto, a través de las cuales se *narran* las dificultades y problemas vividos por un niño y su perro durante la búsqueda de una rana que el primero intentó, infructuosamente, convertir en su segunda mascota y que se les escapara mientras dormían.

*Procedimiento.* Los sujetos, entrevistados individualmente en sus respectivos colegios, fueron sometidos a dos tareas consecutivas. Durante la primera, examinaron las láminas en silencio, girando las páginas a voluntad, situación que les permitió construir una representación mental de los contenidos graficados. En la segunda, simultáneamente con una nueva revisión de las imágenes, produjeron el texto lingüístico correspondiente al modelo mental de la historia construido durante la primera tarea.

*Criterios de análisis.* Para la clasificación de los estados mentales atribuidos a los protagonistas y personajes incidentales de la historia, empleamos la taxonomía propuesta por Perner (1994), que comprende tres categorías: a) *percepciones* y *cogniciones*, reportadas por medio de verbos como “saber” y “creer”; b) *sentimientos* y *emociones*, informados mediante verbos como “estar enamorado” y “tener susto” y c) *deseos* e *intenciones*, como en el caso de los verbos “querer” y “tratar”. Estas categorías son especificadas por Perner en los siguientes términos: “Las percepciones y cogniciones recogen información del mundo exterior y la almacenan, la transforman e incluso la distorsionan. Los sentimientos y las emociones pueden considerarse efectos de la evaluación de la información recibida en vista de lo que se espera y desea. Por último, los deseos y las intenciones son los estados mentales que especifican cómo debería cambiar el mundo y qué produce esos cambios” (p.122). Estas categorías resultaron adecuadas para clasificar los verbos “mentales”<sup>9</sup> —categoría sintáctica a la que se circunscribe esta indagación— empleados por nuestros sujetos.

## RESULTADOS

Los datos recogidos en los 144 protocolos fueron sometidos a tres tipos de análisis, cuyos resultados se presentan en las tablas y gráficos que siguen.

Los datos aportados por las poblaciones PLC y SJL fueron sometidos a un análisis de correlación. Con este estudio obtuvimos una visión preliminar de las relaciones existentes entre los estados mentales considerados, como también entre éstos y la edad de los sujetos.

En la población PLC, las correlaciones entre los estados mentales son positivas y se encuentran en el rango de bajas a medianas. Las correlaciones entre los estados mentales y la edad caen en el rango de medianas a altas y

<sup>8</sup>El libro, titulado *Frog, where are you?*, fue ilustrado por Mercer Meyer y publicado por The Dial Press, Nueva York, en 1969.

<sup>9</sup>Estos verbos, denominados también ‘verbos intencionales’ o ‘ilocutivos’, se emplean para caracterizar actitudes proposicionales o estados intencionales, e.g., *desear*, *querer* e *intentar*.

Tabla 1  
CORRELACIONES

<i>Grupos</i>	<i>PLC</i>	<i>SJ</i>
EM1-EM2VP	0,41	0,18
EM1-EM2VN	0,48	0,08
EM1-EM3	0,25	0,29
EM1-EDAD	0,68	0,31
EM2VP-EM2VN	0,61	0,45
EM2VP-EM3	0,18	0,12
EM2VP-EDAD	0,64	0,27
EM2VN-EM3	0,32	0,16
EM2VN-EDAD	0,46	0,36
EM3-EDAD	0,26	-0,21

PLC: Población de Providencia y Las Condes

SJL: Población San Joaquín y La Legua

EM1: Percepciones y cogniciones

EM2: Sentimientos y emociones

EM2VP: Sentimientos y emociones de valencia positiva

EM2VN: Sentimientos y emociones de valencia negativa

EM3: Deseos e intenciones

también son de signo positivo. La excepción la constituye la correlación entre el estado mental EM3 y Edad, la que resultó baja y positiva.

En la población SJL, las correlaciones se encuentran en el rango de muy bajas a medianas. En este caso, las correlaciones entre los estados mentales y la edad son todas bajas y positivas, excepto la correlación entre el estado mental EM3 y Edad, la que es baja y negativa.

Los valores bajos de las correlaciones indicarían una cierta independencia entre las variables que los presentan.

Tabla 2  
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE  
VARIANZA DE UN FACTOR (EDAD)

<i>Grupos</i>	<i>PLC</i>	<i>SJ</i>
EM1	0,00	0,09
EM2VP	0,00	0,09
EM2VN	0,00	0,02
EM3	0,12	0,32

### Población PLC

Con este método se analizó el efecto del factor edad en los estados mentales estudiados. En general, los cuatro estados mentales presentan medias significativamente diferentes. Sólo se exceptúa de esta condición EM3, el cual tiene un ANOVA con un nivel de significación de  $\alpha = 0,12$ . Esto indica que para este caso las medias de los deseos e intenciones sólo son significativamente diferentes a partir de un  $\alpha$  superior a 0,11.



## Población SJL

En el caso de los datos provenientes de SJL, el análisis de varianza de un factor presenta un resultado similar en términos relativos, pero con niveles de significación más bajos que en el caso anterior. Ahora el ANOVA correspondiente a EM3 tiene un nivel de significación de  $\alpha = 0,33$ .

La atribución de estados mentales, presentados en gráficos de curvas de tendencias, muestra la evolución que experimentan en función de la edad de los sujetos estudiados. Así, en los Gráficos 1,3 y 4 se observa que entre las edades de 7 y 9 años ocurren incrementos significativos en la atribución de estados mentales. Sólo en el Gráfico 2, en que se informan los datos correspondientes a sentimientos y emociones de valencia negativa, la población PLC experimenta, a los 11 años un decrecimiento en la asignación de estados mentales.

Una situación diferente de las anteriores se aprecia en el gráfico de los deseos e intenciones atribuidos. En este caso, en las edades de 4 y 7 años se observan fuertes aumentos y descensos en el número de estados mentales asignados por la población SJL. Por el contrario, en la población PLC se produce la secuencia descenso-aumento-descenso en el número de deseos e intenciones imputados por los sujetos de 4, 7 y 11 años, respectivamente.

## DISCUSIÓN

Antes de discutir los resultados, estimamos importante, en primer lugar, subrayar el hecho de que los datos con que hemos trabajado, por haberse obtenido a partir de ejecuciones narrativas *interpretativas* del material utilizado, nos han permitido examinar la atribución espontánea de estados mentales a los personajes de una historia. Esta tarea entrega, entonces, información acerca de lo que el narrador infiere respecto a cuáles de estos procesos cognitivos ocurrirían en la mente de los personajes en las diferentes circunstancias narrativas. Conjuntamente, provee información sobre la perspectiva que el narrador asume —a partir de su forma específica de contemplar el mundo— en cuanto a qué patrones de interacción determinarían la conducta de las entidades narrativas. Así, los relatos creados por nuestros sujetos pueden contemplarse como manifestaciones patentes de sus mentes en acción, de sus contenidos y de las operaciones que en ellas tienen lugar (Chafe 1990).

En segundo término, debemos señalar que los datos recogidos en las ejecuciones de los niños de 3 y 4 años no corresponden, estrictamente hablando, a manifestaciones de lo que Bruner (1986) ha precisado como el paisaje de la conciencia, en la medida en que estos sujetos no pueden aún elaborar narraciones por carecer de una estructura mental esquemática que les permita construir relatos formalmente adecuados. De aquí que sólo entreguen *descripciones* escuetas de las acciones y sucesos, sin vincularlos entre sí salvo por su adyacencia o por relaciones básicas de secuencialidad. Empero, en atención a que estas edades son consideradas críticas en el desarrollo de una teoría inicial de la mente, nos parece aportativo para los estudiosos de

Gráfico 1  
ATRIBUCIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES  
DE VALENCIA POSITIVA

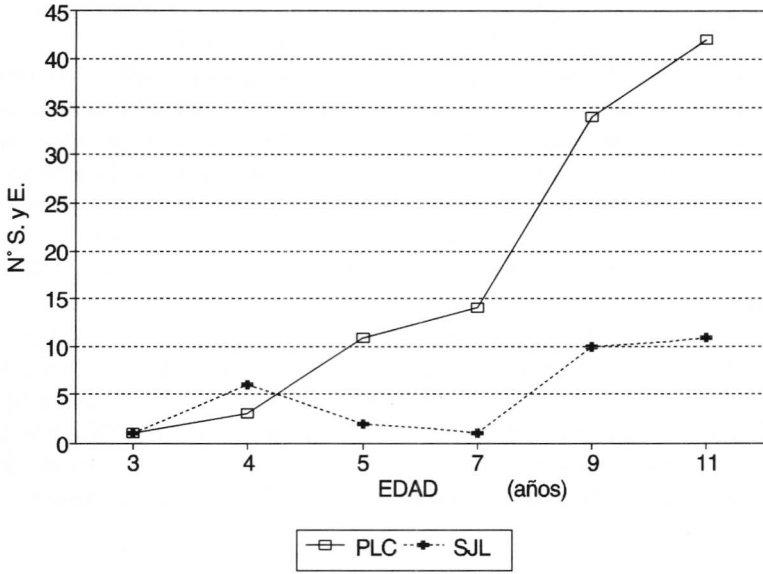


Gráfico 2  
ATRIBUCIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES  
DE VALENCIA NEGATIVA

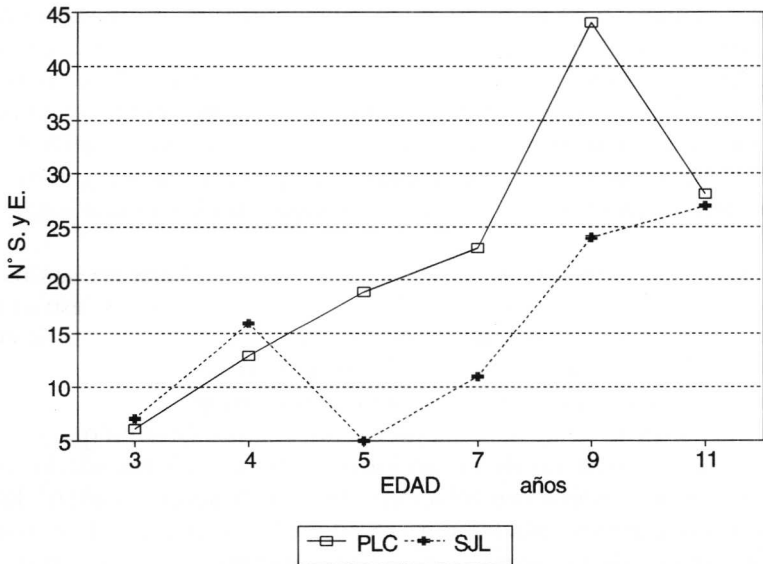


Gráfico 3  
ATRIBUCIÓN DE PERCEPCIÓN Y COGNICIONES

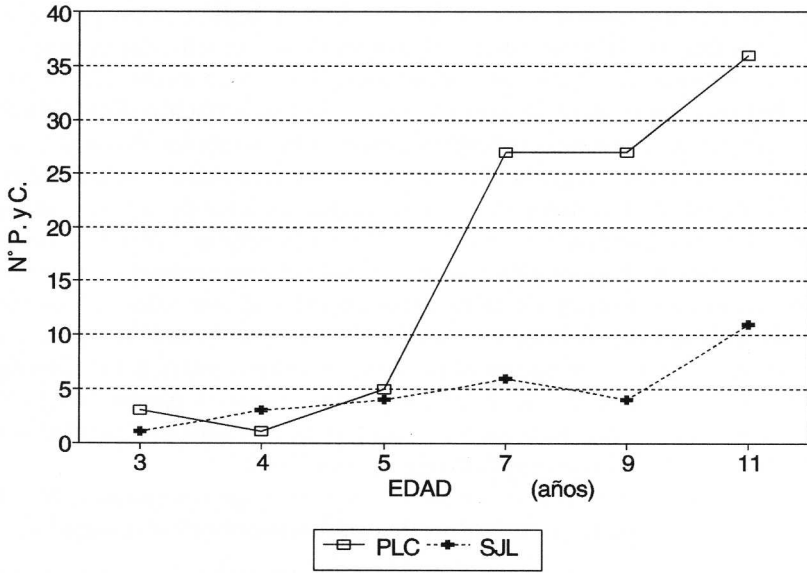
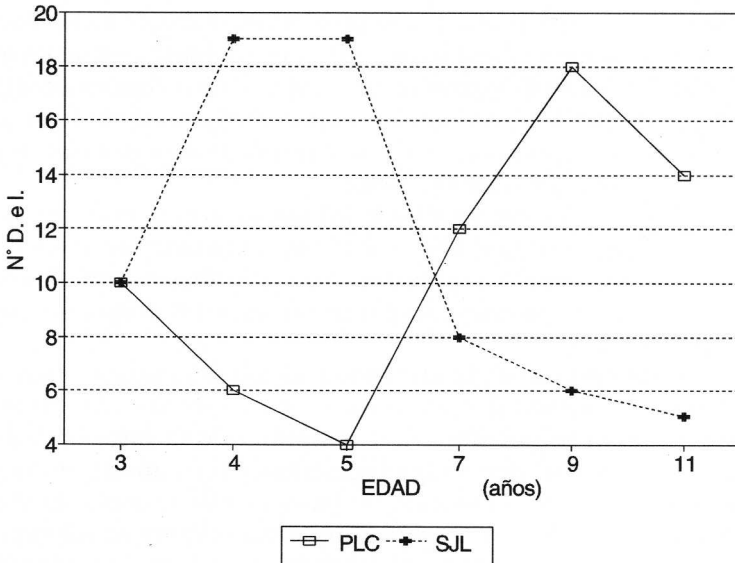


Gráfico 4  
ATRIBUCIÓN DE DESEOS E INTENCIONES



este dominio incluir en nuestro análisis la evidencia recogida sobre la predicción de estados mentales en ellas.

A diferencia de la ejecución de los niños de las primeras edades, en la de los sujetos de 5 años —quienes, en su mayoría, se hallan ya en posesión del esquema mental de la gramática de las historias— se observa el despliegue frecuente del 'paisaje dual' que singulariza las narraciones. En efecto, el paisaje de la acción se aprecia, con nitidez, en la explicitación detallada de los contenidos proposicionales correspondientes a las acciones, estados y sucesos que integran su trama argumental. El paisaje de la conciencia, por su parte, se manifiesta en la atribución de estados mentales a los personajes principales, secundarios e incidentales involucrados en la acción, la cual es así elaborada creativamente. Esta asignación de actitudes proposicionales a las entidades del mundo de ficción de la historia permite al narrador conformar la trama intencional del relato, en la medida en que la acción pasa a estar motivada por lo que los personajes desean, piensan o sienten (McKeough et al. 1995). De este modo, los narradores configuran el paisaje dual de sus relatos, atribuyendo, según la perspectiva personal adoptada, primacía atencional a la acción o a los contenidos de la conciencia.

Hechas estas precisiones, pasamos a discutir, por separado, los datos correspondientes a las tres categorías de estados mentales investigadas.

*Emociones y sentimientos.* En general, la evidencia reunida muestra que la predicción de estos estados mentales prácticamente triplica en número a los otros estados atribuidos. Este hecho, junto con poner de manifiesto el profundo grado de involucramiento de estos sujetos en la vida afectiva y emocional de las entidades de que se ocupan, muestra también el grado de activación del conocimiento, innato o adquirido, que sobre los estados emocionales han almacenado en su memoria y la forma como ponen este conocimiento al servicio de una comprensión más profunda de los hechos narrativos. De aquí que la habilidad para interpretar los estados emocionales de los personajes de ficción, cuando es innata, se ve incrementada por la presencia de las manifestaciones faciales o signos de expresión prototípicos de dichos estados (Iglesias et al. 1989, Jackendoff 1996). Cuando es aprendida, en cambio, estará estrechamente ligada a la exposición, real o sustitutiva, de experiencias emocionales de diversa índole (Gernsbacher 1995).

En la tabla que sigue entregamos la información concerniente al amplio rango de emociones y sentimientos atribuidos, los personajes a quienes se les imputaron y las situaciones en que éstos se encontraban cuando los narradores incursionaron en sus conciencias para modelar, en la propia, sus supuestas realidades psicológicas.

Como puede apreciarse, la atribución de sentimientos y emociones se extiende tanto a los personajes principales —cuyos rostros, al permitir percibir el *affect*, facilitan la manifestación temprana de la información innata disponible—, como a los personajes incidentales (i.e., abejas, búho y alce), cuya expresión facial, por ser neutra, no favorece este proceso. En este caso, la atribución derivaría de información aprendida, puesto que requiere hacerse con recurso a un modelamiento del estado mental que experimentaría la

Tabla 3  
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS ATRIBUIDOS  
A LOS PERSONAJES DE LA HISTORIA

<i>Acciones y sucesos narrativos</i>	<i>Emociones y sentimientos atribuidos</i>	<i>Personajes que experimentan estados mentales</i>
1. Desaparición de la rana	sorpresa, pena	niño y perro
2. Rompimiento del frasco	enojo	niño
3. Aparición del topo	desagrado, susto	niño
4. Sacudimiento del árbol	entretención	perro
5. Sacudimiento del árbol	molestia	abejas
6. Aparición del búho	enojo	búho
7. Aparición del búho	susto, miedo	niño
8. Caída y rompimiento del panal	enojo, ira	abejas
9. Persecución del perro por las abejas	enojo, ira	abejas
10. Huida del perro	miedo, susto	perro
11. Protección de su cabeza por el niño	miedo, susto	niño
12. Carrera del alce llevando al niño	molestia, enojo	alce
13. Niño llevado por el alce	susto, miedo	niño y perro
14. Caída del niño y perro	susto	niño y perro
15. Reencuentro con la rana	alegría, felicidad	niño y perro
16. Proximidad física de las ranas	amor, afecto	ambas ranas
17. Encuentro con los renacuajos	asombro, sorpresa	niño y perro
18. Regalo de una rana	alegría, felicidad	niño y perro
19. Actitud de las ranas	felicidad, alegría	familia de ranas
20. Regreso a casa	satisfacción, alegría	niño y perro

conciencia propia —la del narrador— si éste se encontrara en la situación de mundo en que están inmersas tales entidades.

Las siguientes instancias del corpus<sup>10</sup> ilustran la asignación de emociones y sentimientos al rango completo de personajes de la historia.

- (1) El niño está mirando. *Está muy feliz* el perro. (3;6S)<sup>11</sup>
- (2) Le regalaron un hijito chiquito y él *se puso contento*. (4;6P)
- (3) Y ahí se encontraron dos ranas que *estaban enamoradas*. (5;4S)
- (4) El huemul *se enfureció* tanto que lo agarró y con perro y todo partieron corriendo. (11;6P)
- (5) El perro hace que se caiga el panal de las abejas y las abejas *se enojan*. (11;25S)
- (6) El búho *se enojó* con él porque lo *había molestado*. (11;5P)

Por otra parte, las curvas de tendencias desplegadas en los Gráficos 1 y 2, que informan sobre las ejecuciones narrativas correspondientes a la atribución de estos estados, resultan de particular interés por cuanto muestran diferencias

<sup>10</sup> Los ejemplos con que se ilustra la actuación narrativa investigada han sido transcritos literalmente.

<sup>11</sup> La edad de los sujetos se indica en términos de años y meses, y su pertenencia a una u otra población mediante la primera letra de la correspondiente abreviación.

altamente significativas respecto a la habilidad inicial y al comportamiento posterior de las poblaciones PLC y SJL en lo concerniente a la tarea en cuestión. Al respecto, singular nos parece el hecho de que, no obstante que en las dos primeras edades investigadas los grupos exhiben comportamientos prácticamente idénticos en cuanto a la asignación de sentimientos y emociones de valencia tanto positiva como negativa, el mismo comportamiento muestre características tan disímiles a partir de los 5 años. Esta situación —que constituye el hallazgo más importante de nuestra pesquisa— requiere ser discutida con mayor detenimiento en procura de lograr una interpretación más acabada de lo que implica en tanto manifestación de un fenómeno cognitivo socialmente situado, esto es, examinado en contextos socioculturales diferentes.

Para ello, aceptaremos en principio la conclusión de investigaciones actuales en cuanto a que el recién nacido se halla biológicamente especificado para reconocer y prestar atención preferencial al rostro humano. Aceptada esta propuesta, cabría interpretar la similitud de los comportamientos de los sujetos de 3 y 4 años, en lo que atañe a la atribución de dichos estados, como el resultado de una proyección natural del equipamiento genético, el que determinaría, por sí solo, la comprensión de las expresiones faciales denotativas de emociones básicas. De ser ello así, la ejecución que comentamos no sólo aportaría nuevos datos empíricos relativos al papel central que tiene esta dotación biológica en el surgimiento y explicitación temprana de una teoría de la mente, sino, además, pondría de manifiesto la escasa relevancia del contexto sociocultural en las etapas iniciales de su configuración y manifestación.

A partir de los 5 años, en cambio, la actuación de nuestros sujetos difiere notoriamente. Así, mientras la población PLC muestra un acentuado y sostenido incremento en la atribución de los estados de valencia positiva y negativa (aunque con un descenso de consideración a la edad de 11 años), la población SJL exhibe un decrecimiento de importante magnitud en dicha atribución en las edades de 5 y 7 años y un comportamiento posterior (edades 9 y 11) en que el número de estados mentales positivos se incrementa sólo muy discretamente, a diferencia del aumento apreciable que experimenta la adscripción de estados mentales negativos.

¿Cómo interpretar estos comportamientos tan disímiles de niños que inicialmente mostraron, no obstante provenir de estratos socioeconómicos tan diferentes, una gran similitud en la forma de incursionar en la mente ajena? Al parecer, lo que acontece es que los constreñimientos iniciales impuestos por la estructura biológica rápidamente se supeditan a los ejercidos por el contexto sociocultural y, cuando ello ocurre, estos últimos se tornan crucialmente gravitantes en los procesos cognitivos implicados en la forma como el niño contempla el mundo que lo rodea y en su manera de comportarse en él.

En este punto, cabe preguntarse cuáles de los factores que tipifican los contextos socioculturales implicados en este estudio llegan a afectar tan profundamente los procesos cognitivos en juego como para resultar propiciadores, sesgadores o inhibidores de ciertos rasgos básicos y distintivos de la



identidad cultural de los miembros de cada población. En términos generales, tales factores son los que configuran la *experiencia* personal de los niños de cada grupo y que les otorgan una personalidad social básica, a saber, los esquemas de conocimiento y de razonamiento, los sistemas de valores y de creencias, las normas de conducta sancionadas por el grupo y los patrones de interacción social adquiridos en la convivencia familiar, en el contacto con otros miembros de su contexto local cotidiano y en las situaciones institucionales provistas por la escuela, etcétera. La experiencia se constituye así en el hecho fundante, por excelencia, de la variabilidad cultural y, consecuentemente, de la diversidad humana.

¿En qué dimensiones y hasta qué punto difieren entre sí los sujetos de las poblaciones comparadas en este estudio? Para responder a estas preguntas perfilaremos globalmente las características de los respectivos entornos y algunas de sus repercusiones en la personalidad básica del sujeto término medio de cada grupo, lo que supone, como toda generalización, atenuaciones y excepciones de distinta magnitud.

En términos generales, el sujeto de la población PLC, por pertenecer a una familia de ingresos altos y con mayor nivel de educación formal, se caracteriza, normalmente, por tener sus necesidades materiales cubiertas y sus problemas resueltos, ver concretadas casi todas sus aspiraciones, gozar de los adelantos de la vida moderna, tener mayores oportunidades de acceso a las diversas fuentes de información de los hechos del mundo y, más importante aun, crecer en un ambiente familiar que le prodiga, con frecuencia, mayor estimulación intelectual, afectiva y emocional. En consecuencia, este niño desarrolla una autoestima alta y, como resultado de ello, un componente considerable de asertividad, factor importante para obtener, en su edad adulta, el poder y prestigio social a que aspiran muchos de los integrantes de su estrato sócioeconómico.

Ahora bien, el examen de los datos correspondientes a estos sujetos (Gráficos 1 y 2) nos permite, por una parte, plantear que el hecho de que cuenten con una experiencia propia rica en sentimientos y emociones positivos y negativos —que les son expresados de diversos modos en su contexto personal y donde los estados mentales negativos experimentados no han afectado trascendentemente su manera de mirar el mundo— los habilita para una asignación eficiente de estos estados, asertivamente y sin sesgo alguno, a las conciencias de los personajes de la historia. Por otra parte, estimamos que el incremento que experimentan dichos datos, junto con constituir una manifestación narrativa clara de la necesidad de estos sujetos de establecer empatía con las entidades del relato, puede interpretarse, además, como una evidencia circunstancial —ocurrida en un mundo de ficción— de una búsqueda más crucial y permanente: la de la integración plena a su contexto sociocultural.

A su vez, el sujeto de la población SJL, por provenir de una familia de ingresos reducidos o muy escasos, con un nivel de escolaridad que no siempre alcanza el de enseñanza básica completa y cuya existencia ha transcurrido dentro de un marco de limitaciones de diverso orden, experimenta muy a menudo insatisfacción de sus necesidades materiales, no logra concretar sus

aspiraciones, tiene poca comunicación con sus padres, cuenta con acceso limitado a la amplia gama de fuentes de información del mundo y a los adelantos de la tecnología moderna, crece en un ambiente de tensión intrafamiliar (donde se dan frecuentes situaciones de agresión y violencia), desarrolla sentimientos de ansiedad e indefensión generados por las situaciones de agresión de que es objeto, carece de estimulación intelectual y recibe escasas manifestaciones de afecto. Como resultado de estos factores, entre otros, este niño exhibe baja autoestima, muy poca asertividad y cuenta con menos recursos cognitivos para enfrentar circunstancias de estrés psicológico y de deprivación afectiva, lo que lo lleva a inhibir la expresión de sus sentimientos y opiniones personales. En suma, por tratarse de un niño emocionalmente deprivado y socialmente carente, el trascender, más adelante en su vida, los marcos de la cultura de la pobreza y de la desesperanza en que nació y creció se constituirá, si lo logra, en una muy ardua tarea.

Estimamos que buena parte de las condiciones aversivas en que transcurre la vida de estos niños se aprecia claramente proyectada en la ejecución narrativa bajo examen. De hecho, puede plantearse que se genera una relación especular entre los sentimientos y emociones que predominan en sus propias vivencias y aquellos con que construyen la vida mental de los personajes de sus relatos. En efecto, el hecho de que, por una parte, la curva de tendencia correspondiente a los estados de valencia negativa ascienda considerablemente a partir de los 5 años mientras, por otra, la que informa sobre los estados de valencia positiva decline en forma tan acentuada desde los 4 hasta los 7 años, podría interpretarse como una manifestación transparente de cómo estos sujetos superponen y hacen calzar su propio mundo —que abunda en sucesos y conductas negativas— con el creado en sus historias. De este modo, se sesgan o se inhiben las tendencias de las manifestaciones del *affect* (uno de los componentes más importantes de la facultad de cognición social). Estos sesgos nos permiten concluir que los sujetos de baja autoestima muestran predilección por vaciar en sus relatos una carga mayor de emociones denotativas de enojo, angustia y zozobra que los de autoestima alta, hallazgo que coincide con el reportado por Harvey y Martin (1995). En síntesis, diríamos que el mundo construido en el espacio de ficción constituiría una recreación, incluso, una transferencia fiel del mundo real de estos niños, donde sus esfuerzos por crear empatía con quienes conviven no les han servido para predecir y explicar los sucesos aversivos que experimentan cotidianamente.

A continuación, pasamos a discutir las categorías restantes, las que, dada la extensión que ya ha alcanzado este trabajo, serán sólo examinadas brevemente.

*Percepciones y cogniciones.* Si bien en la información estadística presentada se subsumieron los datos correspondientes a ambos estados mentales, nos parece necesario, en todo caso, especificarlos por separado con el objeto de clarificar los fenómenos a que nos estaremos refiriendo. Para ello, recurrimos a las precisiones entregadas por Baars (1995), quien establece una distinción

entre *experiencias perspectivas* e “*imaginales*” (término utilizado para referirse a experiencias cuasi-perceptivas internamente generadas) y *conceptos abstractos inmediateamente expresables*. La primera categorización corresponde a las sensaciones recogidas por los diferentes registros sensoriales (e.g., *ver que*<sup>12</sup> y *escuchar que*), las que se caracterizan por poseer cualidades como color y textura. La segunda comprende los sucesos conceptuales (e.g., *saber*, *pensar*, *darse cuenta*), los que, por ser abstractos, carecen de dichas cualidades y, consiguientemente, constituyen un proceso cognitivo más complejo en lo que atañe a su acceso consciente.

Manifestaciones ilustrativas de ambos estados mentales pueden observarse en los siguientes ejemplos:

- (7) Está *viendo que* no hay nadie en el frasco. (3;4P)
- (8) Y el niño no *sabía* dónde estaba el búho. (4;2S)
- (9) Y después el niño *pensó* que él tenía a la ranita en la guata. (7;4P)
- (10) Y después el niño *creyó* que era una rama y era solamente un animal. (9;7S)
- (11) Tomy *escuchó que* unas ranas croaban. (9;5P)
- (12) Ya pasa la hora y se *da cuenta* que es tarde y tiene que dormirse. (11;0S)

Estas percepciones y cogniciones, en tanto manifestaciones de carácter sensorial o de una dimensión cognitiva más difícil de captar que los sentimientos y emociones, agregan diversidad al paisaje de la conciencia. En efecto, mediante ellas el niño pone de manifiesto su capacidad para computar la información del mundo a través de otras representaciones, a saber, en términos de cómo *ve*, *escucha* o *siente* que el mundo es —lo que, al hacerse conscientemente, agudiza y afina sus capacidades perceptivas— o en términos de cómo *sabe*, *crea* o *supone* que el mundo es, lo que le permite *predecir* las conductas de las entidades narrativas.

En relación con el comportamiento de ambos grupos respecto a esta categoría de estados mentales, las curvas de tendencias consignadas en el Gráfico 3 evidencian actuaciones narrativas prácticamente idénticas de los sujetos de las tres primeras edades. A partir de los 5 años, en cambio, los comportamientos de los sujetos difieren radicalmente. Así, mientras la población PLC exhibe un interés reiterado por referirse al mundo del relato con el mayor grado de ajuste posible, el grupo SJL muestra considerable desinterés por incursionar profundamente en él, lo que podría ser un reflejo de dominios cognitivos no suficientemente desarrollados.

A nivel de interpretación de los datos, estimamos que, dado que las diferencias observadas no son atribuibles al equipamiento biológico que subyace a este tipo de conducta, sólo cabría asignarlas a la acción que ejercen los respectivos contextos socioculturales en los procesos cognitivos en juego. Específicamente, a cómo los factores del entorno, principalmente los que operan en el núcleo familiar y en el contexto escolar, favorecen o frenan el

<sup>12</sup> Para la distinción entre el *ver epistémico* (*ver que*) y el *ver no epistémico* (*ver/a*), remitimos a la síntesis que Perner (1994) entrega de la respectiva propuesta de Drestke.

desarrollo de la habilidad para conceptualizar la realidad y fomentan o entran la ocurrencia de interacciones comunicativas plenas.

*Deseos e intenciones.* Los datos correspondientes a esta última categoría muestran que los deseos son imputados como algo personal, esto es, como un estado mental que denota una relación muy estrecha entre el componente de deseabilidad de un determinado personaje de la historia y una situación específica cuya ocurrencia es anhelada por él. De aquí que, al adscribir una expresión volitiva como *querer X*, los narradores denotan, junto con la formulación de metas, un estado de cosas conducente a la concreción de ciertas acciones, situación que permitirá acercar la realidad anhelada a las metas que los personajes fictivamente se han planteado. En la atribución de intenciones, en tanto, se pone de manifiesto hasta qué punto estos estados mentales guían el comportamiento de las entidades narrativas y cómo encauzan el fluir de la acción hacia la consecución de las metas formuladas. Estos juicios de intencionalidad, en nuestra evidencia, se aprecian como procesos cognitivos más complejos que los subyacentes a los deseos, puesto que implican evaluar la importancia que tienen para la acción tanto los motivos inmediatos y, en consecuencia, más evidentes (e.g., “El perro, *tratando de salvarse*, se subió a la cabeza del niño”), como los distantes en la línea temporal del relato y, por tanto, más sutiles en lo que concierne a su comprensión (e.g., “La ranita se escapó para *tratar de juntarse* con su marido”).

Las siguientes instancias ejemplifican el tipo de situaciones narrativas en que se imputaron estados mentales que conforman esta categoría:

- (13) El perro *quiere agarrar* la casa de los pajaritos. (3;3S)
- (14) El perro *trata de sacar* esta cosita, y la sacó. (4;6P)
- (15) La rana se está saliendo porque *quiere ver* a sus amigos. (5;0S)
- (16) Después, un animal *quería atrapar* al niño. (7;5P)
- (17) Las abejas, furiosas, lo *trataron de atacar*. (11;4S)
- (18) El perrito, con el niño, se quedaron profundamente dormidos mientras que la ranita *intentaba* arrancarse. (5;4P)

Finalmente, es importante destacar que las curvas de tendencia desplegadas en el Gráfico 4 muestran una diferencia de magnitud inesperada en la actuación de los niños de ambos grupos. En efecto, si bien anteriormente hemos observado comportamientos muy disímiles de parte de estos sujetos, estimamos que los datos correspondientes a la presente categoría aportan una evidencia verdaderamente singular, inusitada incluso: el hecho de que las ejecuciones narrativas de ambas poblaciones, inicialmente idénticas en términos de frecuencia, evolucionan en forma diametralmente opuesta a medida que se acrecienta el desarrollo de sus respectivas teorías sobre el funcionamiento de la mente humana. Efectivamente, el examen detallado de los resultados obtenidos pone de manifiesto que los sujetos de 3 años de ambos grupos, no obstante demostrar idéntico interés por involucrarse con los componentes de deseabilidad e intencionalidad de la mente de los personajes, exhiben, a partir de los 4 años, ejecuciones que difieren de una manera

radical y, de los 5 años en adelante, revierten por completo las tendencias hasta entonces manifestadas.

Una interpretación plausible de esta evidencia conduce, necesariamente en nuestra opinión, a los respectivos procesos de enculturación. Al respecto, y si bien estamos conscientes de que la presente apreciación es de índole aun más especulativa que las elucidaciones acerca de los datos precedentes, no tenemos otra forma de explicarnos hechos narrativos tan singulares, sino —por tratarse de niños de una misma edad y de un mismo nivel de escolaridad— planteando una muy estrecha vinculación entre ellos y los contextos desde donde se los formula. Así, podríamos asignar el acentuado decrecimiento que se observa, entre los 3 y los 5 años, en la curva de tendencia de la población PLC al hecho de que, en general, estos niños tienen poca necesidad de expresar sus propios deseos, por cuanto las personas que integran su entorno familiar han planificado esmeradamente la satisfacción de sus necesidades. A partir de los 5 años —cuando entra en contacto con ámbitos más amplios del mundo, donde el volumen de objetos y situaciones que desea se incrementa notablemente—, este sujeto, habituado a obtener fácilmente lo que quiere, incurre en frecuentes explicitaciones de sus nuevas metas y de sus intentos de conseguirlas. No resulta sorprendente, por lo tanto, que en el proceso de producción de un relato tenga lugar una transferencia natural de dichos estados mentales al mundo interior de los personajes de ficción.

Por el contrario, el fuerte incremento en la expresión de deseos e intenciones que se aprecia entre los 3 y 5 años en la población SJL podría explicarse como una manifestación narrativa de la necesidad de explicitar deseos no satisfechos ni compensados por los miembros de su contexto familiar. De los 5 años en adelante, en cambio, cabría atribuir el importante decrecimiento que se observa en la asignación de estos estados a la confirmación reiterada de que la concreción de los deseos en el mundo real se produce infrecuentemente y, en consecuencia, que la formulación de intenciones no tiene mucho sentido cuando las metas que los deseos conllevan son tan difíciles de obtener. Como resultado de las muchas frustraciones que —como es dable imaginar— se suscitan con frecuencia en el contexto de una cultura de la desesperanza, el niño parece optar o por inhibir las manifestaciones de estos estados mentales o por acallarlas del todo. Enfrentado a la tarea de narrar, consideramos plausible que ocurra, entonces, una proyección natural de sus propias vivencias a la supuesta realidad psicológica de las entidades de un relato creado en su propia mente.

Finalmente, cabe señalar que los datos correspondientes a las categorías de estados mentales estudiadas, globalmente contemplados, respaldan lo afirmado por Invernizzi y Abouzeid (1995) en cuanto a que los trasfondos culturales aportan un contexto rico para la comprensión, interpretación y evocación de determinados aspectos de las historias. En efecto, el comportamiento narrativo comparado aquí permite concluir que los procesos de comprensión e interpretación de la vida mental de los personajes de ficción, por parte de niños perteneciente a estratos socioeconómicos diferentes, se observan considerablemente influidos por sus respectivos contextos sociocul-

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

## CONCLUSIÓN

Más allá de los hallazgos relativos a la manifestación de un aspecto específico del desarrollo de una teoría de la mente en el niño, el fenómeno indagado en este estudio ha permitido aportar nueva evidencia acerca de la importancia que tiene la ejecución narrativa infantil en tanto fuente adicional de información sobre los procesos evolutivos de socialización cognitiva y de configuración de una identidad cultural implicados en la incorporación del ser humano a su grupo social.

Por otra parte, el hecho de haber examinado la evidencia reunida contra el trasfondo de propuestas teóricas recientes emanadas de diferentes ámbitos de la ciencia cognitiva nos ha permitido, también, percatarnos de que si bien los educadores han venido reconociendo por largo tiempo el valor que tienen las experiencias tempranas —derivadas tanto del contexto familiar como del contexto sociocultural— en la conformación de la identidad que singulariza a cada individuo, sus observaciones han tenido, hasta la fecha, sólo un carácter anecdótico debido a que no se fundan en propuestas teóricas basadas en análisis de evidencia empírica. Ello nos lleva a concluir que una de las necesidades que requiere ser atendida con urgencia por los planificadores educacionales es la de diseñar los espacios adecuados para aproximar a quienes imparten docencia en aula a un conocimiento actualizado acerca de las principales formas de interacción entre el equipamiento genético, los procesos mentales y los contextos de los entornos físico y humano que inciden profundamente en los procesos de enculturación.

## REFERENCIAS

- ATLAN, S. (1995). Classifying nature across cultures. En E. Smith y D.N. Osherson (Eds.), *Thinking*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- BAARS, B. 1995. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press. (1ª edic. 1988).
- BOCAZ, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas* 23:49-70.
- BREWER, W.F. (1995). To assert that essentially all human knowledge and memory is represented in terms of stories is certainly wrong. En R.S. Wyer, Jr. (Ed.), *Knowledge and memory: The real story*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CHAFE, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. En B.K. Britton y A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- DAMASIO R. y H. DAMASIO. (1992). Cerebro y lenguaje. *Investigación y Ciencias*, noviembre, 1992.
- EDELMAN, G.M. y G. TONONI. (1997). Darwinismo neural: El cerebro como sistema de selección. En J. Cornwell (Ed.), *La imaginación de la naturaleza. Las fronteras de la visión científica*. (Traducción de la obra publicada originalmente en inglés en 1995). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- FODOR, J.A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- FODOR, J.A. (1987). *Psychosemantics. The problem of meaning in the philosophy of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- FODOR, J.A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition* 44:283-296.
- GERNSBACHER, M.A. (1995). Activating knowledge of fictional characters' emotional states. En Ch. A. Weaver, S. Mannes y Ch. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOPNIK, A. y H.M. WELLMAN. (1994). The theory theory. En L.A. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GORDON, R.M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind and Language* 1:158-171.
- HABIB, M. (1994). *Bases neurológicas de las conductas*. Barcelona: Masson, S.A.
- HARRIS, P.L. (1991). The work of the imagination. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARRIS, P.L. (1994). Thinking by children and scientists: False analogies and neglected similarities. En L.A. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARVEY, J.H. y R. MARTIN. (1995). Celebrating the story in social perception, communication, and behavior. En R.S. Wyer, Jr. (Ed.), *Knowledge and memory: The real story*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- IGLESIAS, J., A. LOECHES y J. SERRANO. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y Aprendizaje* 48: 93-113.
- INVERNIZZI, M.A. y M.P. ABOUZEID. (1995). One story map does not fit all: A cross-cultural analysis of children's written story retellings. *Journal of Narrative and Life History* 5, 1: 1-19.
- IRARRÁZABAL, I. (1991). Una mirada diferente al estrato socioeconómico bajo. Sus problemas y opiniones. *Estudios Públicos* 43: 193-228.
- JACKENDOFF, R. (1994). *Patterns in the mind. Language and human nature*. Nueva York: Basic Books.
- JACKENDOFF, R. (1996). *Languages of the mind. Essays on mental representation*. Cambridge, MA: The MIT Press. (1a. edic. 1992).
- JOHN-STEINER, V. y C. PANOFKY. (1992). Narrative competence: Cross-cultural comparisons. *Journal of Narrative and Life History* 2 (3): 219-233.
- KANDEL, E.R. (1991). Brain and behavior. En E. Kandel, J. Schwartz y T. Jessell (Eds.), *Principles of neural science*. Nueva York: Elsevier.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1995). Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science. Cambridge, MA: The MIT Press. (1a edic. 1992).
- LESLIE, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review* 94, 4:412-426.
- LESLIE, A.M. (1990). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (1a. edic. 1988).
- MCKEOUGH, A., L. TEMPLETON y A. MARINI. (1995). Conceptual change in narrative knowledge: Psychological understandings of low-literacy and literate adults. *Journal of Narrative and Life History* 5: 21-49.
- MENG, K. y U.M. QUASTHOFF. (1992). Introduction. *Journal of Narrative and Life History*. 2(3):183-185.
- OLSON, D.R., J.W. ASTINGTON y P.L. HARRIS. (1990). Introduction. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (1a. edic. 1988).
- PERNER, J. (1994). *La comprensión de la mente representacional*. Barcelona: Paidós. (1a. edic. 1991, en inglés).

- READ, S.R. y L.C. MILLER. (1995). Stories are fundamental to meaning and memory: For social creatures, could it be otherwise? En R.S. Wyer, Jr. (Ed.), *Knowledge and memory: The real story*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUIZ URBINA, A. (1965). Las clases sociales en América latina. *Mapocho* IV (2): 107-119.
- SACKS, O. (1997). Una nueva visión de la mente. En J. Cornwell (Ed.), *La imaginación de la naturaleza. Las fronteras de la visión científica*. (Traducción de la obra publicada en 1995, en inglés). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- SCHANK, R.C. y R.P. ABELSON. (1995). Knowledge and memory: The real story. En R.S. Wyer, Jr. (Ed.), *Knowledge and memory: The real story*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.