



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Departamento de Psicología Experimental

Tesis Doctoral

***La influencia del género, generación y experiencia
educativa en las narrativas autobiográficas de recuerdos
personales a lo largo del ciclo vital.***

Trabajo presentado por:

Marcia Leticia Ruiz Cansino.

Para la obtención del Grado de Doctora en Psicología

Directores:

Dr. Andrés Santamaría Santigosa.

Dra: Eva Trigo Sánchez.

Universidad de Sevilla

Sevilla, Abril de 2011

Agradecimientos

Cuando se me invitó a cursar el doctorado lo veía como algo muy lejano que no tenía la seguridad si llegaría a concluirlo, hoy doy gracias a la vida por haberme permitido vivir esta experiencia que aunque ardua y a veces cansada también llena de satisfacciones, sin duda todo esto considero que me dejó un gran aprendizaje no solo académico, sino de vida.

Al maestro Pedro Espinoza Baca director de la UAMCEH por haber sido la persona que me dio la oportunidad de cursar el doctorado.

Deseo aprovechar este espacio para reconocer la orientación de Eva Trigo y Andrés Santamaría Santigosa asesores de tesis, quienes de forma paciente, constante y a pesar de la distancia supieron apoyarme para la conclusión de éste trabajo, Andrés nuevamente te reitero mi más sincero agradecimiento y pasas a formar parte de las personas importantes en mi vida.

En lo personal quiero agradecer a Martha por su amistad, a Magdalena mi madre, por el ejemplo, ya aún ahora en esta etapa de su vida continúa preparándose y renovándose día a día; a Luis y Carlos, mis hijos por el tiempo, por que cuando los veo me doy cuenta que han crecido juntos con éste trabajo y a ti Felipe mi compañero de vida.

Escolarización formal y memoria autobiográfica. La influencia del género y la generación en las narrativas autobiográficas del ciclo vital.

INDICE.

	Págs
Presentación.	1
Capítulo 1. La memoria autobiográfica: concepto, estructura, desarrollo y funciones de los recuerdos autobiográficos.	5
1.1. Algunos referentes históricos sobre los estudios en memoria en el ámbito de la psicología.	6
1.2. Concepto de memoria autobiográfica.	9
1.2.1. Memoria autobiográfica como sistema de memoria.	11
1.2.1.1. Memoria episódica, semántica y procedimental.	13
1.2.1.2. Diferencias entre memoria episódica y memoria autobiográfica.	16
1.3. Enfoques metodológicos para el estudio de la memoria autobiográfica.	20
1.4. Estructura organizativa de la memoria autobiográfica.	24
1.4.1. La microestructura: cómo está organizada la información del conocimiento autobiográfico.	25
1.4.1.1. Periodos de vida.	25
1.4.1.2. Eventos generales.	26
1.4.1.3. Eventos específicos (ESK).	26
1.4.2. La macroestructura: el estudio de la distribución de los recuerdos autobiográficos a lo largo del ciclo vital.	28
1.4.2.1. Amnesia infantil.	28
1.4.2.2. Pico de reminiscencia.	29
1.4.2.3. Efecto de recencia.	31

1.4.3.	Un modelo estructural de la memoria autobiográfica: a modo de conclusión.	32
1.5.	Desarrollo de la memoria autobiográfica.	33
1.5.1.	Teoría multicomponencial dinámica de la emergencia de la memoria autobiográfica.	34
1.5.2.	El encuentro entre el yo y la memoria autobiográfica: un momento crucial en el desarrollo de la memoria autobiográfica.	38
1.5.3.	El yo, el lenguaje y la memoria autobiográfica: ¿el final del viaje?	40
1.6.	Un modelo funcional de la memoria autobiográfica: el estudio de las funciones de los recuerdos autobiográficos.	41
1.6.1.	Funciones relacionadas con el yo.	42
1.6.2.	Funciones sociales.	43
1.6.3.	Funciones directivas.	44
1.7.	Consideraciones finales.	45

Capítulo 2. Memoria autobiográfica, narrativa y construcción de la identidad personal: las narrativas del yo y los recuerdos autobiográficos.

		49
2.1.	Una aproximación narrativa en las ciencias sociales y en psicología.	50
2.1.1.	Génesis y propiedades de la narrativa.	56
2.1.2.	Elementos básicos de la narrativa.	57
2.1.3.	La narrativa como práctica cultural situada.	61
2.1.4.	La construcción de significados a través de la narrativa: el pensamiento narrativo.	64
2.2.	Memoria autobiográfica, narrativa y construcción de la identidad personal.	69
2.2.1.	La identidad personal: hacia una noción cultural y dialógica del yo.	71
2.2.1.1.	Algunas ideas previas sobre la noción del yo.	72

2.2.1.2.	La construcción de la identidad personal a través de actos de identificación.	74
2.2.1.3.	El concepto de identidades múltiples: voces y dialogismo.	79
2.3.	Memoria autobiográfica y concepto del yo: las dos caras de la moneda.	83
2.3.1.	Memoria autobiográfica y narrativa.	84
2.3.2.	Las narrativas del yo y los recuerdos personales: hacia una identidad narrativa.	89
2.4.	Memoria autobiográfica y construcción narrativa del yo: algunas ideas finales.	97
	Capítulo 3 Cultura y memoria autobiográfica: escolarización formal y narrativas autobiográficas.	103
3.1.	La investigación cultural en memoria autobiográfica.	104
3.2.	Estudio de las diferencias culturales en los recuerdos autobiográficos y el yo.	105
3.2.1.	Mecanismos de influencia cultural en los recuerdos autobiográficos.	107
3.3.	Género y memoria autobiográfica: el yo a través de las culturas y el género.	120
3.3.1.	El género como variable cultural y contextual.	123
3.4.	La generación como variable cultural y contextual.	125
3.5.	Memoria autobiográfica y escolarización formal: la influencia de la experiencia educativa en los recuerdos autobiográficos	131
3.5.1.	Una aproximación al proceso alfabetizador en términos de prácticas culturales.	134
3.5.2.	La escolarización formal y los recuerdos autobiográficos.	136
3.6.	Cultura, escolarización formal y memoria autobiográfica: una reflexión final.	143
	Capítulo 4 Método.	149
4.1.	Método.	149

4.1.1.	Población.	149
4.1.2.1.	Instrumento de recolección de la información.	151
4.1.3.	Procedimiento.	152
4.2.	Diseño de la investigación.	154
4.2.1.	Objetivo General.	154
4.2.2.	Objetivos Particulares.	155
4.2.3.	Definición de Variables.	155
4.2.4.	Hipótesis.	156
4.2.4.1.	Hipótesis de la primera parte del estudio. <i>Analizando los recuerdos autobiográficos.</i>	156
4.2.4.2.	Hipótesis de la segunda parte del estudio. <i>Analizando las narrativas autobiográficas de los/as participantes.</i>	157
4.2.5.	Sistema de categorías de análisis.	158
4.2.5.1.	Sistema de categorías de memoria autobiográfica. El análisis de la primera parte del estudio.	158
4.2.5.2.	Sistema de categorías de las narrativas. El análisis de la organización narrativa de los recuerdos autobiográficos.	167
	Capítulo 5 Resultados.	173
	<i>Primera parte: La relación entre experiencia educativa, género, generación y memoria autobiográfica: el análisis de los recuerdos autobiográficos.</i>	177
5.1	Análisis estadísticos de la relación entre recuerdos autobiográficos, experiencia educativa, género, generación y ciclo vital.	178
5.1.1.	El volumen total del recuerdo autobiográfico.	178
5.1.2.	El grado de especificidad de los recuerdos autobiográficos.	181
5.1.3.	El contenido emocional de los recuerdos autobiográficos.	183
5.1.4.	La temática de los recuerdos autobiográficos.	186
5.2.	Análisis estadísticos de la relación entre memoria autobiográfica, experiencia educativa, género, generación y ciclo vital: el análisis de la presencia del yo en los recuerdos	

	autobiográficos.	193
5.2.1.	El grado de orientación a la autonomía en los recuerdos autobiográficos.	193
5.2.2.	El grado de orientación social en los recuerdos autobiográficos (ratio yo/otros).	197
5.2.3.	Las descripciones del yo en los recuerdos autobiográficos (índice de agencialidad).	202
	Segunda parte. La relación entre experiencia educativa, género, generación y recuerdos autobiográficos: un análisis narrativo.	210
5.3.	El análisis de los diferentes tipos de verbos/predicados en las distintas etapas vitales: el estudio de las correlaciones.	213
5.3.1.	La presencia de verbos/predicados de acción en las narrativas autobiográficas.	216
5.3.2.	La presencia de verbos/predicados cognitivos en las narrativas autobiográficas.	219
5.3.3.	La presencia de verbos/predicados intencionales en las narrativas autobiográficas.	222
5.3.4.	La presencia de verbos/predicados emocionales en las narrativas autobiográficas.	225
5.3.5.	La presencia de verbos/predicados metacognitivos en las narrativas autobiográficas.	228
5.3.6.	La presencia de verbos/predicados metaemocionales en las narrativas autobiográficas.	231
5.3.7.	La presencia de verbos/predicados referidos al yo vs al yo y otros en las narrativas autobiográficas.	233
	Capítulo 6. Discusión y conclusiones.	239
6.1.	Discusión de los resultados obtenidos.	244
6.1.1.	La influencia de la experiencia educativa, el género y la generación en los recuerdos autobiográficos de mujeres y hombres mexicanos.	244
6.1.1.1.	Experiencia educativa, género, generación y volumen del	

	recuerdo autobiográfico.	247
6.1.1.2.	Especificidad de los recuerdos autobiográficos y experiencia educativa.	249
6.1.1.3.	El contenido emocional de los recuerdos autobiográficos.	251
6.1.1.4.	La temática de los recuerdos autobiográficos y la experiencia educativa.	252
6.1.2.	El yo en los recuerdos autobiográficos: la influencia de la experiencia educativa, el género, la generación y el ciclo vital.	257
6.1.2.1.	El grado de orientación a la autonomía en los recuerdos autobiográficos.	258
6.1.2.2.	El grado de orientación social en los recuerdos autobiográficos (ratio yo/otros).	260
6.1.2.3.	La influencia de la experiencia educativa, el género y la generación en las descripciones del yo de mujeres y hombres mexicanos: el índice de agencialidad en los recuerdos.	262
6.1.3.	La organización narrativa de lo autobiográfico y la experiencia educativa, el género y la generación: construyendo narrativas personales de nuestros recuerdos.	265
6.1.3.1.	La presencia de los diferentes verbos/enunciados a lo largo del ciclo vital: el estudio de las correlaciones.	271
6.1.3.2.	La presencia de verbos/enunciados de acción en las narrativas autobiográficas.	272
6.1.3.3.	La presencia de verbos/enunciados cognitivos en las narrativas autobiográficas.	273
6.1.3.4.	La presencia de verbos/enunciados intencionales en las narrativas autobiográficas.	275
6.1.3.5.	La presencia de verbos/enunciados emocionales en las narrativas autobiográficas.	277
6.1.3.6.	La presencia de verbos/enunciados metacognitivos en las narrativas autobiográficas: el análisis de los aspectos evaluativos de los recuerdos personales.	282

6.1.3.6.1.	El estudio de los predicados metacognitivos y meta-emocionales.	283
6.1.3.7.	Los protagonistas de los eventos recordados.	284
6.2.	Algunas conclusiones finales.	289
	Referencias bibliográficas.	303
	Anexos.	333
	1. Tablas.	
	2. Figuras.	338
	Apéndices.	343
A	Cuadro para la construcción del instrumento.	344
B	Entrevista de recuerdos personales.	345
C	Formato de Autorización de Grabación.	347
D	Algunos ejemplos de narraciones de recuerdos autobiográficos.	348
E	Formato de codificación para la organización narrativa.	361

Presentación

El presente trabajo de investigación aborda el estudio de la memoria autobiográfica, el yo (identidad personal) y la organización de las narrativas personales de experiencias del pasado.

El estudio sobre la memoria autobiográfica se considera reciente ya que es a partir de la década de los 70's, con los primeros estudios de Tulving, cuando se destaca la diferencia entre memoria semántica y memoria episódica (Tulving, 1971), y sólo más adelante, entre memoria episódica y memoria autobiográfica. A partir de ahí fue creciendo el interés por investigar y conocer los orígenes, funciones, formas de expresión y representación de la memoria autobiográfica.

En las tres últimas décadas se ha venido produciendo un claro incremento en el interés por el estudio de la influencia de la cultura en los recuerdos sobre la propia vida de las personas. Esto es, en el interés por conocer cómo los valores, normas, y formas explícitas o implícitas que regulan el comportamiento de los miembros pertenecientes a determinados grupos culturales influyen sobre sus recuerdos personales.

Una de las dificultades a las que nos enfrentamos cuando queremos abordar este tópico es que la mayoría de las investigaciones se han venido realizando con

población asiática o estadounidense y no en otro tipo de poblaciones como la latinoamericana, portuguesa, etc.; además, en su abordaje sólo se toma a la cultura desde una consideración global y no se estudian variables culturales más concretas, como en nuestro caso la educación formal.

La presente investigación se sustenta en un estudio previo sobre la influencia de la experiencia educativa formal y el género sobre el primer recuerdo autobiográfico en adultos mexicanos en el que se encontraron evidencias sobre el efecto de la escolaridad formal en los recuerdos autobiográficos más tempranos (earliest memories) (ver Ruiz, 2008).

El presente estudio versa pues sobre la influencia de la *experiencia educativa formal*, como una variable más específica de lo cultural, el *género*, concebido no sólo como algo determinado biológicamente sino mas bien como algo que se construye en la interacción con los demás miembros del grupo familiar, escolar y social del cual se es miembro, y la *generación*, como ese espacio de tiempo en el que los eventos que ocurren en el entorno social determinan el pertenecer a una cohorte generacional determinada.

En concreto, se estudiaron tres condiciones la escolaridad, la generación y el género. Participaron 96 personas adultas de ambos sexos pertenecientes a dos generaciones 30-35 años y 50-55 años, con tres niveles de experiencia educativa formal: alfabetización, nivel básico y universitario. Se realizaron entrevistas orales e individuales a cada participante en las que se les solicitaron recuerdos de tres momentos del ciclo vital: infancia, adolescencia y edad adulta; y, por último, se procedió a la transcripción de los 864 recuerdos.

En el análisis de los recuerdos personales nos basamos en las categorías propuestas por Wang (2001, 2004). En la primera parte, se utilizaron como medidas

para la memoria autobiográfica el volumen, la especificidad, la emocionalidad y la temática del recuerdo; la segunda parte corresponde a las medidas del yo: orientación a la autonomía, orientación social, (ratio yo/otros) y descripciones del yo (índice de agencialidad). Además, para profundizar en el estudio de la memoria autobiográfica se realizó un análisis de la organización de la narrativa basado en Bruner (1986) que propone que las historias tienden a construirse en torno a dos paisajes simultáneos y distintos, el *paisaje de la acción* y el *paisaje de la conciencia*. El primero, constituido por la narración de la secuencia de acciones que configuran su trama, y el segundo conformado por la explicitación de los estados mentales atribuidos a los personajes involucrados en la acción. Fueron segmentados cada uno de los recuerdos en unidades de análisis (frases/enunciados) y se codificaron en función del uso de verbos/ predicados de acción, estados internos (cognitivos, intencionales y emocionales), evaluación metacognitiva y los protagonistas de la narrativa (el yo los otros).

Los resultados encontrados señalan una fuerte influencia de la escolaridad formal sobre la memoria autobiográfica, el yo (identidad personal) y la organización de las narrativas. Los recuerdos de los sujetos de alfabetización se caracterizan fundamentalmente por ser más generales, con un fuerte contenido social y sus narrativas se encuentran más relacionadas con el paisaje de la acción; por su parte, los recuerdos de los universitarios se caracterizaron por ser más extensos, específicos, con una temática más centrada en la persona, con un mayor índice de agencialidad y, por último, sus narrativas se caracterizaron por una mayor presencia de enunciados de estados mentales y expresiones metacognitivas. De esta forma, las narrativas de los universitarios corresponden al paisaje de la conciencia. En lo relacionado con el género las diferencias encontradas entre hombre y mujeres están matizadas por la escolaridad.

Por último, señalar que la presente memoria se encuentra estructurada del siguiente modo: se comienza con la parte teórica, en la que el primer capítulo se dedica a presentar una revisión teórica de aspectos generales sobre el estudio de la memoria autobiográfica; en el capítulo dos se tratan temas referentes a la memoria autobiográfica, la narrativa y la construcción de la identidad personal, realizando una revisión sobre los aspectos narrativos del yo; en el capítulo tres, por su parte, se realiza una revisión sobre el estudio de la relación entre cultura y memoria autobiográfica, concretado en el análisis específico de la influencia que una práctica cultural como la escolarización formal tiene sobre los recuerdos autobiográficos. Una vez terminada la presentación del marco teórico, en el capítulo cuatro se explica la metodología y los procedimientos utilizados para este trabajo de investigación. Se comienza la parte empírica con una breve introducción y se continúa con el capítulo cinco con los resultados obtenidos. En este se exponen los análisis estadísticos correspondientes, que han permitido descartar o afirmar las hipótesis, tomando como guía los objetivos de este estudio. Para finalizar en el capítulo seis se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones, resaltándose los hallazgos más importantes del trabajo y las propuestas para futuras investigaciones respecto al tema.

CAPÍTULO 1

LA MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA: CONCEPTO, ESTRUCTURA, DESARROLLO Y FUNCIONES DE LOS RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS

A lo largo de las tres últimas décadas del siglo pasado, y en la que llevamos del presente, la memoria autobiográfica se ha convertido en uno de los tópicos más estudiados en el campo de la psicología de la memoria, especialmente, pero también en áreas y disciplinas afines tales como la psicología cognitiva, la psicología social, la psicología de la personalidad, la neuropsicología, etc. Y quizá esto sea así por el hecho de que la memoria autobiográfica puede ser estudiada desde diferentes perspectivas y aproximaciones, tanto teóricas como metodológicas, que la hacen un objeto de interés para un amplio número de áreas y disciplinas de estudio. En este capítulo, por tanto, se revisarán, desde un panorama general, diferentes aspectos que resaltan diversos estudios realizados en este tema, como lo es su concepto, su estructura, su organización, su desarrollo, las distintas metodologías para estudiarla, etc., además de estudios que han tomado en cuenta la relación de la memoria autobiográfica, con la construcción del yo,

de la identidad personal. Pero comenzaremos con un, necesariamente breve, acercamiento histórico al estudio de la memoria en el ámbito de la psicología.

1.1. Algunos referentes históricos sobre los estudios en memoria en el ámbito de la psicología.

Uno de los pioneros en el estudio experimental de la memoria y el olvido fue el filósofo alemán Hermann Ebbinghaus (1850-1909). Ebbinghaus publicó los resultados de sus investigaciones en 1885 en el libro titulado *Über das Gedächtnis* (Sobre la memoria). Algo que resulta muy interesante es que él se aplicó a sí mismo las pruebas de memoria en las que basa sus hallazgos. El estudio científico de la memoria nunca ha sido fácil, ya que es un proceso psicológico muy delicado y sujeto a múltiples influencias, especialmente de otros procesos psicológicos como la atención, la percepción, el aprendizaje entre otros. Una de las variables que impide evaluar los procesos de memoria en forma más fidedigna, es el aprendizaje previo. Cuando a una persona se le presenta una lista de palabras para memorizarlas, no se tiene la certeza si las palabras tienen algún significado emocional positivo o son de uso frecuente para ella por razones profesionales que de alguna forma influya en recordar más fácilmente esa lista en comparación con otra persona. Por ejemplo, la palabra “libro“ podrá ser recordada más fácilmente por un maestro, que por un ingeniero no relacionado con la escuela, y lo contrario puede resultar para las palabras “carro” o “motor”. Ebbinghaus solucionó ese problema empleando las llamadas “sílabas sin sentido”. Sílabas con una vocal, una consonante al inicio y final, por ejemplo: FIC, NOG, GUB. Lo anterior evita el fenómeno de la asociación mental y facilita estudiar los procesos de memoria en forma más directa.

Se basaba en la rigurosidad experimental, la repetición de sílabas sin sentido o significado que constituyen un ejemplo temprano de la metodología de la simulación.

Ebbinghaus procuraba crear condiciones que logran despojar al recuerdo de variables personales y contextuales, apartándose de los enfoques introspeccionistas y rechazando el estudio de la memoria personal; se centraba en el estudio de la memoria en su forma “*más pura*”, siguiendo con la tradición asociacionista de la época. El aprendizaje de las sílabas sin sentido como pretendía dar a la memoria un material “*puro*” que no fuera un obstáculo para la observación de su funcionamiento, un material sin contacto con conocimientos previos, ni experiencia de la vida real, ni condiciones anímicas subjetivas, consideraba que un material sin significado garantiza la objetivización y medición del recuerdo. Al hacerse pruebas a sí mismo a diferentes intervalos obtuvo material necesario para poder describir la forma de la curva del olvido. Un concepto relacionado con la intensidad del recuerdo que señala cuánto tiempo se mantiene un contenido en el cerebro, cuanto más intenso es un recuerdo mas tiempo se mantiene.

Por otra parte, dentro de la psicología el inicio de la investigación empírica sobre la memoria personal se remonta hacia los años de 1880 a partir de los estudios realizados por Francis Galton él estaba interesado en la variedad, en describir, cuantificar y codificar. Describe las diferentes formas de los recuerdos (imágenes sensoriales, palabras, nombres) y luego propone que las palabras utilizadas como instigadoras (palabras que activan la memoria y que se asocian a eventos o recuerdos) de la memoria pueden ser clasificadas en términos de la frecuencia relativa con las cuales extrajo cada uno de los diferentes tipos de asociación. Sus estudios implican una taxonomía del recuerdo. Para tales efectos desarrolló dos técnicas: la “*técnica de palabras clave*” y el “*cuestionario del desayuno*” para tener acceso a los contenidos del recuerdo.

La *técnica de palabra clave* consiste en la presentación de una palabra que sirve de instigador para provocar cualquier tipo de recuerdo. El *cuestionario del desayuno* es

una técnica en la que se solicita a los sujetos una descripción de las propiedades fenomenológicas del recuerdo como vividez o difusión de la imagen recordada y sus características de la imagen.

Otro autor, Sigmund Freud (1856-1939), quién se interesó en el estudio directo de los recuerdos personales, encaminó sus esfuerzos a explicar y tratar la neurosis. El tratamiento de la neurosis a través del psicoanálisis implica la reconstrucción de la historia personal de un sujeto, un proceso que como podemos ver depende básicamente de los recuerdos y las asociaciones del analizado. La técnica de asociación libre utilizada por Freud consiste básicamente en que el sujeto decía todo lo que viniera a su mente en la sesión y las relaciones de asociaciones que se iban entrelazando en el trabajo analítico se convertían en la vía para obtener patrones que permitían hacer inferencias sobre la vida psíquica del individuo. La memoria personal desde su particular punto de vista es considerada como un material psicológico en donde interpretar el significado, los olvidos y las repeticiones dan la base para la reconstrucción de la historia de vida.

Hasta casi un siglo después la investigación sobre la memoria autobiográfica fue prácticamente nula. Crovitz y Schiffman(1974) modificaron la técnica propuesta por Galton con el propósito de convertirla en un método para el estudio de la memoria recolectiva, llegando a tener gran aceptación como uno de los métodos empleados para este propósito.

Podemos decir que la época actual de investigación sobre la memoria se inició, como afirma Tulving, aproximadamente en la década de los 70's y puede concebirse como la era de la neurociencia cognitiva que se caracteriza por la expansión y la liberalización de los métodos, técnicas, y elección de cuestiones y problemas. El

dominio de la "memoria" se ha expandido considerablemente, tanto de manera horizontal como vertical. Los conceptos dominantes, han sido "aceleración-activación-preparación", que de ahora en adelante se denominará "preparación", y sistemas de memoria. Ha habido una aceleración de crecimiento convergente entre la psicología cognitiva y la neuropsicología; que ha profundizado el interés por el estudio del aprendizaje y de la retención en pacientes con alteraciones de la memoria; además se ha prestado mayor atención a la memoria a través del desarrollo evolutivo a lo largo de la vida; han aparecido estudios rigurosamente controlados sobre el efecto de los psicofármacos en la memoria; los modelos computarizados de los procesos de memoria se han vuelto cada vez más sofisticados; y la obtención de neuroimágenes, aplicado al estudio de la memoria, ha superado sus dificultades iniciales a las que se enfrentaron los primeros estudiosos de la memoria, por lo que se considera propicio para el estudio multidisciplinar. En los últimos años, los estudios sobre la memoria han contribuido con los datos obtenidos a la construcción de la teoría.

1.2. Concepto de memoria autobiográfica.

Actualmente, uno de los tópicos de la literatura sobre memoria autobiográfica que ocupa una buena parte del debate teórico no es otro que el de la delimitación conceptual y la propia definición de la memoria autobiográfica.

Brewer (1996), en una revisión sobre la literatura existente acerca de la terminología empleada para la memoria recolectiva, concluye que en la psicología ha existido una gran discrepancia, además de una falta de acuerdo e imprecisión sobre los fenómenos de la memoria que se intentaban estudiar. De acuerdo con Rubin (1986), en el estado actual en que se encuentra el estudio empírico sobre la memoria es prematuro hablar de una definición unívoca ya que el estudio de la memoria autobiográfica es un punto de intersección en donde convergen diferentes áreas de conocimiento. Su

propuesta es que más que percibir las como entes diferenciados, el estudio de la memoria autobiográfica debería ser abordado como un todo, y ser muy cuidadosos en el uso de términos absolutos. Retomando las ideas de Brewer (1996) y de Baddeley (1992), su estudio deberá centrarse en los componentes básicos narrativos, imaginativos y emocionales que, a su juicio, comprende la memoria autobiográfica (Rubin, 1996).

Por su parte Baddeley coincide con Rubin y considera erróneo encaminar los esfuerzos por un concepto homogéneo dirigido a un grupo diverso de científicos interesados por el estudio de la memoria autobiográfica, por lo que se hace necesario un lenguaje claro que pueda servir para las diferentes áreas de estudio involucradas.

En principio, la *memoria autobiográfica* puede ser definida como la memoria para los hechos y acontecimientos de la propia vida (Conway, 1990; Rubin, 1986; Conway & Rubin, 1993; Rubin, 1999; Conway & Pleydell-Pearce, 2000). No obstante, la definición general de memoria autobiográfica propuesta por Baddeley que concibe a ésta como la memoria relativa a “*la capacidad de las personas para recordar sus vidas*” (Baddeley, 1992:p.13) o la propuesta por Brewer como “*memoria relativa a la información referida al Yo*” (Brewer, 1986:p.26), o, incluso, la de Neisser (1988), que la considera como “*la forma de memoria en que eventos de la propia vida constituyen la memoria significativa*”, podrían ser tomadas como un punto de partida.

Pero quizá sea el acercamiento de Baddeley (1996) el que nos ofrece diferentes dimensiones de análisis que permiten un estudio más extenso y completo del concepto de memoria autobiográfica. Éste plantea que existen tres vertientes diferentes que explican la memoria autobiográfica:

1. Como un sistema de memoria específico con una base neurológica diferenciada.

2. Como un término descriptivo de conocimientos y esquemas que constituyen la base de la memoria del yo.
3. Como el estudio de los procesos y mecanismos cognitivos que hacen que los sujetos recuerden y reconozcan los eventos que han experimentado en su vida.

De todo ello hablaremos en las siguientes páginas.

1.2.1. Memoria autobiográfica como un sistema de memoria.

Como dijimos anteriormente, aunque puede considerarse que la investigación sobre memoria autobiográfica fue iniciada por Galton a finales del siglo XIX (Galton, 1883, cit. en Rubin, 1986) ha sido desde mediados de los ochenta cuando ha experimentado un gran desarrollo en la psicología cognitiva. Por otra parte, la memoria autobiográfica está relacionada con la memoria episódica, como propone Tulving (Tulving, 1972; 1983; 2002). En palabras de este autor dice: *“La memoria episódica recibe y almacena información sobre episodios y acontecimientos fijados temporalmente, y las relaciones témporo-espaciales entre tales acontecimientos. Un acontecimiento perceptivo sólo puede almacenarse en el sistema episódico en términos de sus propiedades o atributos perceptivos; y es siempre almacenado en términos de su referencia autobiográfica a los contenidos ya existentes en el almacén episódico.”* (Tulving, 1972, pp. 385).

El uso del término memoria autobiográfica como sistema de memoria diferenciado ha estado vinculado especialmente al campo de la neuropsicología y áreas afines, consideración que ha supuesto una serie de problemas de varios niveles:

- a) problemas relacionados con el concepto mismo de *sistema de memoria*.

b) problemas relacionados con el empleo del término memoria autobiográfica como sistema diferenciado –frente al de *memoria semántica*-, con el de *memoria episódica*.

Desde mediados del siglo pasado ha existido la polémica en torno a la naturaleza unitaria o múltiple de la memoria. Algunos autores que defienden la tesis que la memoria es una entidad unitaria y explican las diferencias que se manifiestan en el funcionamiento son debidas a combinaciones de procesos cognitivos que operan dentro de los límites de lo que denominan una gran memoria. La postura a favor de este único sistema fue presentada por Arthur Melton (1963), que señalaba, por ejemplo que los efectos del aprendizaje se podían demostrar en tareas de memoria a corto plazo, lo cual indicaría una continuidad y, por lo tanto, la existencia de un único sistema de memoria. Por otra parte, las explicaciones en contra de un enfoque unitario, derivadas de la investigación neuropsicológica reciente con pacientes con daño cerebral, sugieren la existencia de diversos sistemas diferenciados (Welzaer y Markowitsch, 2005). De esta forma los defensores de esta visión (Schacter, 1995; Tulving, 1985; Squire, 1987) aceptan como principio que memoria sería solo un nombre genérico para señalar diferentes sistemas cerebrales-conductuales-cognitivos separados pero interrelacionados entre sí. Kendel y Squire (2001) sostienen que en la actualidad es ampliamente aceptada la idea de que la memoria no es un concepto único, sino que está constituido por diversos sistemas con diferentes lógicas y neuroanatomías asociadas. Los investigadores sobre la memoria han sustentado sus aseveraciones basados en estudios con adultos, pacientes amnésicos a partir del análisis de las estructuras y los circuitos cerebrales involucrados en el acto de recordar.

Por su parte, Tulving (2002) señala que los sistemas tendrían la capacidad de producir cambios en la experiencia, por lo tanto los diferentes sistemas serían los

encargados de los cambios en los diversos dominios de la interacción de la persona con el mundo. Es decir, que todos ellos intervienen en la configuración y en la naturaleza de nuestras experiencias, pero cada uno lo realiza de forma diferente, teniendo funciones específicas, lo que proporciona la base a Tulving para apoyar la idea de la existencia de diversos sistemas de memoria diferenciados que se encuentran relacionados entre sí.

1.2.1.1. *Memoria episódica, semántica y procedimental.*

El concepto de sistemas de memoria es producto de la neurociencia cognitiva. Como señala Tulving, parece adecuado intentar unificar los dos conceptos, “procesos” y “sistemas”, dentro de un marco más inclusivo. El sistema de procesamiento general abstracto formulado por Tulving (1972, 1979, 1983) propone que el recuerdo consta de un proceso único, este modelo se basa en una distinción entre memoria episódica y memoria semántica. Tulving (1972) lo denomina Sistema de Procesamiento General Abstracto (GAPS), ya que es un sistema que puede considerarse como una colección ordenada de componentes interactivos cuyo ensamblaje constituye un todo integrado, es *procesamiento*, porque sus componentes principales trabajan con la actividad; es *general*, porque se aplica al recuerdo de hechos de todos tipos y; es *abstracto*, ya que la naturaleza específica de sus componentes no está especificada. De esta forma el GAPS es descrito en términos de los componentes estructurales de un acto de recuerdo que se inicia con la aparición de un hecho que es percibido por el sujeto y finalizaría con la experiencia del recuerdo. Cada uno de los sistemas de memoria propuestos por Tulving (1972), semántico, episódico y procedimental, maneja un tipo diferente de información. La unidad básica de información que maneja el sistema de memoria episódica es el episodio o la información episódica y la del sistema de memoria semántica es el concepto o la información conceptual.

El conocimiento episódico, según algunos autores, se refiere al recuerdo de eventos, es información única e irrepetible y distingue dos tipos de información episódica: la información central y la información contextual. Esta última puede ser espacial y temporal. Mientras que la memoria semántica incluye lo referente a las palabras, los números y el conocimiento factual. La información semántica tiene referencias cognitivas sobre hechos o sucesos genéricos y sobre el conocimiento en general. Por definición esta información semántica es acontextual o no autobiográfica. Por su parte, la información procedimental hace referencia a habilidades perceptivas, motoras y cognitivas de cómo se hacen las cosas es decir, los procedimientos, depende continuamente de la práctica y es difícil expresarlo verbalmente. El conocimiento procedimental incluye conceptos motores y se expresa por medio de reglas y producciones.

Estos tres tipos de conocimiento tal vez representen diferentes formas de memoria a largo plazo. La memoria a largo plazo está compuesta por una gran cantidad de información. Endel Tulving (1972), sostiene en su tesis sobre especificidad en la codificación de la memoria a largo plazo, que no son iguales, y propone su división en memoria semántica, memoria episódica y memoria procedimental

La memoria episódica almacena y recupera información organizada en tiempo y espacio, contiene conocimientos relacionados con la vida personal tiene un carácter autobiográfico, generalmente, cuando narramos un hecho de nuestras vidas lo situamos en el tiempo antes de contarlo.

La memoria episódica al evocar un recuerdo se reconstruye nuevamente pero no puede hacer inferencias ya que los hechos solo pueden ser recordados si son almacenados con anterioridad. La memoria episódica permite a los individuos recordar sus experiencias personales pasadas, es decir, recordar acontecimientos experimentados,

como impregnados en una matriz de otros acontecimientos personales, en tiempo subjetivo. Depende de la gama de capacidades de la memoria semántica. El aspecto más distintivo de la memoria episódica es la clase de saber consciente que caracteriza a la recolección de los acontecimientos pasados. Esta conciencia es única e inequívocamente diferente de las clases de conciencia que acompañan a las experiencias perceptivas, la imaginación, el ensueño, la resolución de problemas y la recuperación de la información semántica. A fin de distinguir la conciencia de la memoria episódica de la de aquellas otras clases se la ha denominado conciencia auto-noética (Tulving, 1985b). Cuando ocurre este proceso mental auto-noético, tres elementos aparecen implicados: el *sentido subjetivo del tiempo*, la *conciencia auto-noética* y *el yo*, siendo este yo el viajero a través del tiempo regresando al pasado y al futuro gracias al sentido subjetivo del tiempo. Por su parte, la memoria semántica está compuesta por el conocimiento de información relacionada con los usos del lenguaje, incluye las reglas gramaticales, el significado de las palabras y el conocimiento general del uso de los objetos; en la memoria semántica es posible la creación de nueva información utilizando el razonamiento. Estas diferencias entre memoria episódica y semántica pueden quedar sintetizadas en la siguiente tabla.

Memoria Episódica	Memoria Semántica
Organizada en tiempo y espacio	Organizada en conceptos
Contenido autobiográfico	Contenido de tipo cognitivo
Se puede reconstruir	Recupera información que no ha adquirido
Compuesta de información adquirida	Puede hacer inferencias
Almacena eventos	Almacena conocimientos

Tabla 1. Diferencias entre memoria episódica y memoria semántica.

A simple vista pareciera que ambos campos están bien delimitados sin embargo el funcionamiento cerebral es integrativo de estas funciones y en la práctica es difícil separarlas. Una dificultad a la que enfrenta esta propuesta es que Tulving plantea como

sinónimos el término de memoria episódica y el de memoria autobiográfica, lo que en sus inicios contribuyó a la falta de claridad conceptual de ambos términos.

1.2.1.2. Diferencias entre memoria episódica y memoria autobiográfica.

El término de memoria autobiográfica se relaciona comúnmente con el de memoria episódica, utilizándose incluso como conceptos equiparables o sinónimos. Tulving (2002) conceptualiza a la memoria episódica como ... *"un sistema reciente en la evolución, que no se encontraría presente desde el nacimiento, sino que su desarrollo sería más tardío, sujeto a un temprano deterioro y con una orientación hacia el pasado, que se daría probablemente sólo en la especie humana, gracias al cual sería posible el viaje mental en el tiempo subjetivo, retroceder al pasado y reexperimentar, mediante la conciencia mediante la conciencia autoconsciente, las propias experiencias pasadas, pero también anticipar, reflexionar, preocuparse y hacer planes (p 13).* Sin embargo, investigadores como Katherine Nelson, desde un enfoque ontogenético, apoyan la idea de diferenciar entre estos dos tipos de memoria. Esta autora concibe a la memoria autobiográfica como una subclase de memoria episódica y señala que no toda la memoria episódica es autobiográfica además, señala que efectivamente este sistema de memoria no se encuentra desde el nacimiento sino que aparece posteriormente en el desarrollo, pero está en desacuerdo con los estudios de corte evolutivo en los que se indica que los niños de entre un año y año y medio de edad ya son capaces de acceder a su pasado en términos de memoria episódica, debido a que si se tienen en cuenta los tres componentes de dicho sistema propuesto por Tulving (1983, 2002), el sentido *subjetivo del tiempo, conciencia autoconsciente y yo*, es difícil que en niños menores de tres años se encuentre desarrollada la conciencia autoconsciente, por lo que propone que es más conveniente hablar de memoria para episodios específicos (Nelson, 2003). Hacia el primer año de vida, los niños son competentes para entender y representar una secuencia

de eventos que le son familiares que se repiten y se relacionan, se trata de una secuencia de acontecimientos en dónde saben cómo son y cómo deberían ser las cosas. Posteriormente en el segundo año de vida, la memoria cuenta con un control direccional y no se ve elicitada automáticamente en exclusiva, sino que se encuentra sujeta al control cognitivo, con la posibilidad de recordar algo fuera del contexto en donde se aprendió. Howe y Courage (1997) señalan que para el surgimiento de la memoria episódica es necesario contar con una conciencia del yo. En otro sentido, Nelson propone que el niño de dos años sólo es capaz de diferenciar entre la actividad presente y todo lo demás, este conjunto de representaciones temporalmente imprecisas y divididas no forman parte del conocimiento del mundo al que se puede acceder como ocurre en el sistema episódico, por lo que desde su punto de vista resulta complejo la afirmación de la presencia de recuerdos episódicos antes de los tres años.

En este mismo sentido, Hunt & Ellis (2007) señalan que la memoria autobiográfica es un subconjunto de la memoria episódica, y que ambas abarcan experiencias personales. Ahora bien, para estos autores, los recuerdos autobiográficos son aquéllos que el individuo considera importantes y relevantes en su vida. Por lo tanto, se podría decir que la memoria autobiográfica es la historia de vida de uno mismo y es importante para mantener el concepto de sí a lo largo del tiempo, ya que el yo de hoy está conectado con el yo de hace diez años a través de la memoria autobiográfica.

De esta forma, aunque para Nelson (2003) la memoria autobiográfica es una forma de memoria episódica en este sentido de reexperimentar el pasado, afirma que no todos los recuerdos episódicos conformarían la memoria autobiográfica de la persona adulta, sino que los recuerdos episódicos que estuvieran seguidos de repeticiones de eventos en común, quedarían incluidos dentro de un guión general, convirtiéndose en estructuras de conocimiento general con una organización temporal. Nelson y Fivush

(2004) coinciden con la idea de que no todos los recuerdos personales son autobiográficos.

Levine (2004) elabora una propuesta distinta al respecto, al diferenciar entre memoria autobiográfica episódica y memoria autobiográfica semántica. La primera supone el recuerdo consciente y deliberado de eventos ocurridos en un tiempo y espacio específicos del pasado. Este estado consciente de viaje mental en el tiempo se consigue mediante el recuerdo de eventos, de detalles sensoriales y perceptivos, de pensamientos y de sentimientos en los que el sujeto reminiscente es consciente de un evento que pertenece a su propio pasado (Tulving, 1985, 2002; Wheeler, 2000; Wheeler & McMillan, 2001; etc.). Por su parte, la memoria autobiográfica semántica contendría el conocimiento de los hechos del propio pasado, incluyendo el conocimiento sobre la identidad personal, las características personales pasadas y el hecho de conocer que un evento tuvo lugar. A diferencia de la episódica, sería independiente del tiempo y podría darse en ausencia de viaje mental al pasado. A favor de esta hipótesis existen algunos casos clínicos en los que la memoria autobiográfica episódica o semántica han sufrido daños selectivos (Conway & Fthenaki, 2000; Kapur, 1999; Wheeler & McMillan, 2001), así como estudios de neuroimagen funcional en adultos sanos que han incidido en la diferenciación entre memoria autobiográfica episódica y semántica (Conway, Pleydell-Pearce & Whitecross, 2001; Conway et al., 1999; Fink et al., 1996; Maguire, 2001; Maguire & Mummery, 1999.)

Por tanto, la defensa de un sistema diferenciado de memoria autobiográfica con una base neurológica específica permanece como una cuestión abierta a la investigación. Así lo señalan estudios de neuroanatomía y neurobiología relativos al recuerdo autobiográfico (Conway & Fthenaki 2000) y estudios sobre neuroimagen en memoria autobiográfica (Conway, et.al., 1999; Craik, et.al., 1998).

Por otra parte, los estudios correspondientes al área de la psicología cognitiva (Conway, 1990; Conway & Rubin 1993; Thompson, Skowronski, Larsen & Betz, 1996; Anderson & Conway, 1997) nos dan una aproximación de la memoria autobiográfica como un sistema específico y como una base del concepto del Yo. Desde esta perspectiva, Conway & Pleydell-Pearce (2000) parten de la idea de que los recuerdos autobiográficos son construcciones mentales dinámicas y transitorias generadas desde un conocimiento de base subyacente. La construcción y representación temporal de estos recuerdos posee una microestructura, que hace referencia a la organización del conocimiento autobiográfico (Conway, 1992, 1996) y una macroestructura, que hace referencia al patrón de distribución de los recuerdos a lo largo del ciclo vital de un sujeto. Estos conceptos sobre la organización de la memoria autobiográfica serán analizados más específicamente en el apartado 3 de este mismo capítulo.

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, y siguiendo la línea de la psicología cognitiva, nos situamos en una consideración que entiende que la memoria autobiográfica se acompaña por un sentido de volver a vivir, un sentido de que el evento recordado realmente ocurrió en un lugar y momento específico. (Tulving, 1972, 1983, 2002); y que estos recuerdos se acompañan por una creencia de que el episodio recordado fue experimentado personalmente, dando lugar a una alta confianza en la exactitud de su contenido (Rubin, 1995, 1996). Junto a esto, este tipo de memoria estará íntimamente ligada al concepto del yo a través de la historia de las personas.

Con lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que los límites entre la memoria episódica y la memoria autobiográfica aún son difusos. Nos movemos de la utilización del término para referirse a más o menos lo mismo, a defender -como Nelson- la hipótesis de que no todo lo episódico necesariamente se convierte en autobiográfico.

1.3. Enfoques metodológicos para el estudio de la memoria autobiográfica.

Actualmente existen dos grandes vertientes en las estrategias metodológicas utilizadas para abordar el estudio de la memoria autobiográfica las metodologías experimentales y las metodologías narrativas. Uno de los trabajos que contiene ambos acercamientos metodológicos es el clásico de Galton (1880). Este autor elaboró dos metodologías diferentes para el estudio de los recuerdos autobiográficos: *la técnica del desayuno* (1880) y *la técnica de la palabra clave* (1879a, 1979b). La técnica del desayuno consiste en un cuestionario en donde se les solicita a los sujetos una descripción de las propiedades fenomenológicas del recuerdo de su pasado, puede considerarse como un técnica precursora del método narrativo. Por su parte, la técnica de la palabra clave consiste en la presentación de una palabra que sirve como instigador para provocar el recuerdo, esta forma de explorar el recuerdo autobiográfico tiene influencia del enfoque experimental estímulo-respuesta.

Acercamientos experimentales.

Durante de la década de los 80's del siglo pasado hubo un incremento en el interés del estudio de la memoria autobiográfica, incluso algunos investigadores estudiaron su propia memoria (Linton, 1986; Waagenar, 1986). Fue Linton (1986) quien propuso varios métodos para estudiar el material autobiográfico como: la observación de la propia memoria, los recuerdos involuntarios, el recuerdo temporal libre de claves, el recuerdo categórico, el recuerdo con claves y el reconocimiento. A pesar de que Linton empezó a considerar los aspectos reconstructivos de los procesos que intervienen en la memoria, la mayoría de los métodos experimentales que propuso pretendían lograr un acceso directo a los recuerdos almacenados, concibiéndolos como registros más o menos neutrales de la información procesada.

Desde que Frederic Bartlett (1932) propuso que la memoria humana se encuentra sujeta a procesos de reconstrucción, la investigación se ha dirigido hacia la búsqueda de la exactitud y fiabilidad del recuerdo, la indagación de cuáles son los factores que influyen en la reestructuración de los recuerdos, cómo se desarrolla el propio proceso de reconstrucción, cuáles son los instigadores internos o externos que se requieren para la organización del contenido de los recuerdos, etc.

Por su parte la idea de que los recuerdos autobiográficos implican una reconstrucción de eventos del pasado utilizando esquemas presentes ha sido apoyada por investigadores como Neisser (1962) o Barclay (1986). Por otra parte los estudios desde un enfoque neurofuncional continúan empleando métodos mas objetivos característicos de la investigación experimental, como la técnica propuesta por Levin et al. (2004), en donde se utiliza como estímulos una lista de palabras que provienen de estudios de memoria en el laboratorio para evocar el recuerdo autobiográfico y se realiza la grabación de un evento personal.

Acercamientos narrativos.

Dentro de las metodologías de corte narrativo para explorar la memoria autobiográfica podemos mencionar la entrevista propuesta por McAdams (1985) en la investigación de las historia de vida, que se inicia con un informe de capítulos vitales, a continuación se realizan descripciones más detalladas que las personas aportan de episodios particulares y finalmente se dirige hacia las metas y los planes a futuro. Estas historias de vida suponen la idea de una integración del pasado reconstituido, representado en capítulos y episodios y el futuro anticipado donde se señalan las metas.

Dentro de este mismo orden de ideas encontramos las entrevista de memoria autobiográfica (AMI) desarrollada por Kopelman (1994), Kopelman, Wilson y Baddeley (1989), y que consiste en una entrevista estructurada en la que se le cuestiona

a la persona de forma sistemática sobre diversos periodos de su vida: infancia, adulto joven y años recientes. Los participantes seleccionan y describen un episodio representativo de cada etapa. Los datos obtenidos se confirman tanto en forma externa mediante información obtenida de otras personas, como en forma interna identificando posibles inconsistencias en la información proporcionada en la entrevista con el propósito de estudiar elementos de la organización interna de las narrativas, los recuerdos autobiográficos y su relación con el yo. De esta forma no existe una sola respuesta acertada, ya que cada persona responderá basándose en información propia que a su vez se ve influenciada por la experiencia sociocultural en la vida de cada sujeto. En esta perspectiva, el proceso de recordar autobiográfico se concibe como una destreza que se adquiere, una actividad socialmente motivada y enmarcada dentro de una cultura, con una historia específica de desarrollo desde la infancia temprana.

Existe una variedad de trabajos sobre memoria autobiográfica en los que se estudian diversas variables socioculturales como el *estilo de recuerdo materno* (McCabe y Peterson, 1991; Haine y Fivush, 1997; Han, Leichtman y Wang, 1998; Millar, Wiley, Fung y Liang, 1997; Fivush y Fromhoff, 1998; Pillemer, 1998, Mullen y Yi, 1995; Farrant y Reese, 2000), la variable *género* (Davis, 1990; Adams, Kuebli, Boyle y Fivush, 1995; Reese, Haden y Fivush, 1996; Fivush, Brotman, Bucker y Goodman, 2000), la *cultura de procedencia* (Markus y Kitayama, 1991, 1998; Mullen, 1994; Wang, Leichtman y White, 1998; Sankaranayanan y Leichtman, 2000, Leichtman, Pillemer, Wang, Koreishi y Han, 2000; Wang, 2001); etc..

Los estudios encaminados a investigar la génesis y la consolidación de la memoria autobiográfica, por lo general realizan grabaciones de audio y/o video de las relaciones madre-hijo para posteriormente realizar comparaciones con muestras de otras culturas (Wang y Leichtman, 2000; Nelson y Fivush, 2000. MacDonald, Uesiliana y

Hayne, 2000; Pasupathi, 2001; Wang y Brockmeier, 2002; Leichtman, Wang y Pillemer, 2003; Nelson y Fivush, 2004; Wang, 2006a) realizando análisis cuantitativos y cualitativos de las interacciones madre-hijo centrándose en los aspectos verbales de la interacción.

A modo de síntesis.

Podemos señalar, pues, que el estudio de la memoria autobiográfica ha empleado tres diversas estrategias metodológicas: los métodos clave, los métodos experimentales y los métodos narrativos. Los métodos de clave utilizados por Galton (1883, cit. en Baddeley, 1998) tienen la ventaja de ser sencillos, sin embargo pueden llegar a inclinar los recuerdos hacia determinados temas o periodos del ciclo vital, este sesgo hace difícil determinar si los sujetos no son capaces de recordar eventos de un periodo de su vida o si es la técnica la que induce al recuerdo de determinada etapa.

Los métodos de entrevista intentan subsanar las deficiencias de los métodos de clave. En esta estrategia para abordar el estudio de la memoria autobiográfica se realiza una exploración completa de los recuerdos de toda la vida de las personas. Una de las que ha recibido mayor aceptación es la Entrevista de Memoria Autobiográfica (AMI) propuesta por Kopelman y cols; (Kopelman, Wilson y Baddeley, 1989), en la que al cuestionar en varias ocasiones a las personas sobre diferentes etapas del ciclo vital se reducen los sesgos ya que supone un muestreo de toda la vida del individuo.

Los métodos narrativos emergieron dentro de la psicología de la personalidad y de la psicología cultural, en éstos se les solicita a las personas que cuenten acontecimientos de su vida (Bluck, 2001; Fromholt y Larsen, 1991; Fromholt y cols. 2003). Las principales ventajas de este procedimiento es que permite el estudio de aspectos de la organización interna de los relatos y los recuerdos autobiográficos así como su relación con el yo (Ruiz, de la Mata y Santamaría 2005, 2006; Sala 2006).

1.4. Estructura organizativa de la memoria autobiográfica.

El tema de la organización de los recuerdos personales ha sido abordado por diferentes investigadores y todos ellos destacan que este tipo de recuerdos se encuentra organizado en diferentes niveles de especificidad. Entre los trabajos que más que destacan son los realizados por Martin Conway (2000) y su equipo de colaboradores. Su modelo estructural sobre la memoria autobiográfica se centra en la organización y procesamiento del conocimiento autobiográfico. La propuesta parte de la idea central de que los recuerdos autobiográficos constituyen construcciones mentales dinámicas y transitorias generadas desde un conocimiento base y poseen una *microestructura* y una *macroestructura*. La microestructura se refiere a la organización del conocimiento autobiográfico (Conway, 1992, 1996) y la macroestructura señala el patrón aproximado de distribución a lo largo del ciclo vital que representarían los recuerdos autobiográficos en las personas adultas al intentar recordar eventos pasados de su propia vida (Rubin, Wetzler y Nebes, 1986; Rubin, 1999).

Investigadores como Conway y Pleydell-Pearse 2000 comparten la idea de conceptualizar a los recuerdos autobiográficos en términos de construcciones mentales dinámicas y transitorias generadas desde un conocimiento autobiográfico base. El conocimiento autobiográfico está compuesto por información sobre los diferentes eventos, acciones, sensaciones, situaciones que ha experimentado el sujeto y que además le resultan relevantes; está organizado temporal y temáticamente. Por otra parte, la construcción de los recuerdos autobiográficos relacionados con ese conocimiento estará en función del acceso que se tenga al mismo. La principal característica de ese conocimiento es que se encuentra organizado jerárquicamente en diferentes niveles de especificidad proporcionando en cada nivel de jerarquía las formas de acceder a los

otros niveles (Latorre, 2004). La información que constituye el conocimiento autobiográfico se conoce como microestructura. De ello hablaremos a continuación.

1.4.1. La microestructura: cómo está organizada la información del conocimiento autobiográfico.

Como se ha venido señalando la microestructura hace referencia a forma en que se organiza el conocimiento autobiográfico según distintos niveles o capas de especificidad, constituyendo una red jerárquica de tres niveles: a) periodos de vida, b) eventos generales y c) eventos específicos.

1.4.1.1. Periodos de vida.

Los periodos de vida corresponderían al primer nivel de la jerarquía. Según algunos autores, como Latorre (2004), puede considerarse como el esqueleto de los recuerdos autobiográficos, representan el conocimiento más general y abstracto y se refiere a periodos largos de tiempo generalmente medidos en años o décadas y que representan las metas, planes y temas del yo durante periodos particulares. Este conocimiento se puede identificar por el conocimiento de personas significativas, registros de logros de metas y conocimiento general de actores, acciones y lugares característicos de ese periodo; como por ejemplo “*cuando estaba en la primaria*”, “*cuando mi hijo era adolescente*”. Estos periodos pueden estar entrelazados temáticamente con otros, produciendo un solapamiento entre unas y otras etapas. Como por ejemplo el periodo “*cuando trabajaba en*” puede coincidir con “*cuando salía con*” de forma total o parcial, aunque cada uno remita a diferentes partes del conocimiento autobiográfico de base (Barsalou, 1998; Conway y Bekerian, 1987; Lancaster y Barsalou, 1997, Linton, 1986, en Conway y Pleydell-Pearce, 2000). También existe la posibilidad de combinación formando temas de orden superior como “el trabajo” o “la universidad”.

Además, se ha encontrado que las personas desarrollan actitudes hacia esos periodos, encontrándose este conocimiento autoevaluativo representado a ese mismo nivel.

1.4.1.2. Eventos generales.

El segundo nivel de *eventos generales*, constituye según Conway (1996) el nivel preferido de entrada al conocimiento autobiográfico de base, especialmente cuando todo el sistema se encuentra en modo de recuperación y la persona intenta recordar un evento específico (Latorre, 2004). Los eventos generales contienen información más específica y también más heterogénea y consisten en registros de una serie de eventos extensos y repetidos que ocurrieron durante periodos de días semanas o meses como “los paseos diarios con mi madre”, “las reuniones con mis ex compañeros de universidad”. Representan conocimientos sobre metas, logros y temas personales referidos a eventos específicos, información que contribuirá a la construcción del concepto de sí mismo, en este nivel también podemos encontrar información sobre eventos únicos.

Los recuerdos sobre eventos generales se organizan en dos jerarquías que tienen la característica de ser funcionalmente independientes. Por una parte, encontramos los recuerdos almacenados como periodos de tiempo y por otra, los que se almacenarían formando categorías como personas, lugares, actividades, etc. (Barsalou, 1998, Conway y Bekerian, 1987; en Latorre 2004).

1.4.1.3. Eventos específicos (ESK).

El tercer nivel es el conocimiento que consiste en imágenes sensaciones, olores y otras características sensoriales y perceptivas asociadas a una experiencia determinada y que se miden en segundos o minutos. Por ejemplo “la primera vez que fui a la escuela de música”, o “cuando me regalaron mi primer mascota”. Se trata de un conjunto desorganizado y diferenciado de información a la que sólo se logra acceder mediante claves que provienen de los dos niveles superiores. Por lo tanto, los ESK no se ajustarán

a una organización preestablecida, como agrupaciones temáticas, conceptuales o temporales, sino que acuden a la mente en respuesta a claves internamente elaboradas que entran en contacto por los propios eventos de conocimientos específicos mediante el mecanismo de especificidad en la codificación (Tulving y Thompson, 1973; Conway y Pleydell-Pearce, 2000). Este tipo de conocimiento sufre un alto riesgo de pérdida, de tal modo que sin repaso, en un periodo inferior a una semana, será olvidado. (Burt , Kemp, Grady y Conway, 2000).

Por último, los eventos generales contienen conocimientos que pueden usarse para acceder a detalles senso-perceptuales del conocimiento de *eventos específicos* (ESK). Además, los eventos generales pueden organizarse en grupos pequeños de eventos relacionados temáticamente. Los eventos generales pueden tener un acceso mediante el conocimiento contenido en los periodos de tiempo vital, y a su vez el conocimiento contenido en los conocimientos generales permite acceder a los ESK.

El modelo estructural de memoria autobiográfica propone que los recuerdos son contruidos dinámicamente “en línea” y encadenan diferentes tipos de conocimiento formando ejes temáticos más que recuperados directamente de la memoria. Un proceso de recuperación generativa muestrea sucesivamente las estructuras de memoria a largo plazo que retienen el conocimiento de las experiencias fenomenológicas ocurridas al codificar o relacionar temáticamente el conocimiento al significado de un evento. El conocimiento de las experiencias fenomenológicas y el conocimiento temático asociado se combinan en un recurso de procesamiento central y de esta manera se construye un recuerdo autobiográfico. Este modelo se apoya en los descubrimientos de la investigación en memoria autobiográfica y en los estudios de la amnesia.

1.4.2. La macroestructura: el estudio de la distribución de los recuerdos

autobiográficos a lo largo del ciclo vital.

La macroestructura de la memoria autobiográfica se refiere al desarrollo de la memoria autobiográfica durante el ciclo de vida de la persona (Rubin, Wetzler, Nebes, 1986; Rubin, 1999). En diversos estudios cuando se solicita a los sujetos adultos que recuerden libremente eventos de su vida se observa un patrón característico de recuperación de dicho recuerdo a lo largo de las diferentes etapas de vida. En esta curva de recuperación del recuerdo se observan tres características básicas: la *amnesia infantil*, el *pico de reminiscencia* y el *efecto de recencia*.

1.4.2.1. Amnesia infantil.

El psiquiatra Sigmund Freud (1905) fue el primero en señalar este fenómeno y denominarlo amnesia infantil. Como ya es ampliamente conocido los adultos de cualquier edad presentan dificultades para recordar eventos anteriores a los tres o cuatro años de edad. Este término de amnesia infantil no hace referencia al funcionamiento normal en la memoria de los niños pequeños sino a la incapacidad del adulto para recordar eventos de sus primeros años. Esta característica repetidamente encontrada muestra que los adultos no pueden recordar experiencias anteriores a los dos o tres años y olvidan aquellos sucedidos antes de los cinco años de edad (Wetzler y Sweeney, 1986). Sin embargo, no existe un consenso generalizado sobre las causas de este suceso, algunos autores señalan diversos factores sociales, culturales y lingüísticos como posibles variables que nos permitirían explicar el fenómeno de la amnesia infantil (Fivush y Hamond, 1990, Nelson, 1996; Pillimer, 1998; Reese, 2002; otros investigadores señalan los factores cognitivos o relacionados con el yo (Conway y Pleydell-Pearce, 2000; Howe y Courage, 1997; Usher y Neisser, 1993; hasta los cambios neurofisiológicos (Conway y Pleydell-Pearce, 2000) lo que parecería señalar

la interacción de todos los elementos anteriores como factor influyente en la dificultad de las personas adultas para acceder a recuerdos tempranos.

Nelson (1994) señala que no existe evidencia que permita concluir que alguna experiencia acontecida antes del primer año se retenga durante la adultez; por lo general, el primer recuerdo de tipo autobiográfico se encuentra fechado alrededor de los tres años y medio (Pillemer y White, 1989), encontrándose diferencias significativas en función del sexo y grupo cultural al que se pertenece. Otra explicación a este fenómeno consiste en que los niños no preservan recuerdos episódicos a pesar de que pueden recordar fragmentos de información de eventos específicos en su memoria debido a que toda la información retenida de la experiencia se absorbe en el sistema de memoria genérica (Nelson y Ross, 1980).

1.4.2.2. *Pico de reminiscencia.*

Este fenómeno se observa en personas mayores de 35 años, y se refiere al incremento desproporcionado de recuerdos autobiográficos en la adolescencia y la juventud en el adulto joven. Se ha comprobado en repetidas ocasiones que se produce un incremento de los recuerdos concernientes a este lapso temporal. Conway y Rubin (1993), además han encontrado que lo aprendido en este periodo resulta más accesible que lo que proviene de otros periodos de vida, exceptuando el conocimiento de experiencias recientes, que constituye el conjunto de información que se recupera con mayor facilidad. Como señala Conway (2005), este pico de reminiscencia aparece no sólo en la recuperación de recuerdos autobiográficos, sino que también está presente en diferentes tipos de conocimiento autobiográfico. Por ejemplo, este hecho se ha observado en el recuerdo de películas (Sehulster, 1996), libros (Larsen, 1998) y eventos públicos (Holmes y Conway, 199, Shuman, Belli y Bischooping, 1997). De esta forma,

los recuerdos de este periodo son más exactos y relevantes para las personas. Este efecto podemos observarlo en la siguiente figura.

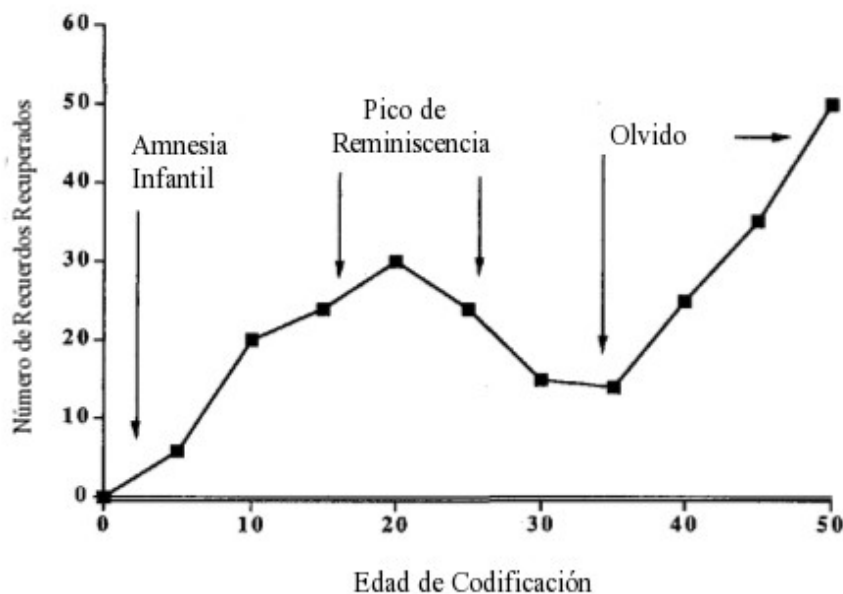


Figura 2 Curva de recuperación idealizada en Conway y Pleydall-Pearce (2000).

Rubin (1998) propone varias explicaciones para este suceso destacando el tipo de experiencias que ocurren en este tramo de edad; ya que muchas de estas experiencias son del tipo de “primera vez” y otras que resultan novedosas de diferentes formas, se procesan con mayor profundidad durante su ocurrencia, por lo que se integran con el conocimiento existente de un modo distinto y accesible al tratarse de un periodo de vida caracterizado por grandes cambios en el desarrollo que a menudo se encuentra seguido por uno de mayor regularidad.

Además, podemos señalar las explicaciones que refieren que el pico de reminiscencia refleja una retención preferencial de eventos desde un periodo de consolidación del yo. El periodo comprendido entre los 10 a los 30 años de edad constituye un periodo crítico tanto para la formación de un sistema del yo estable así

como también para el desarrollo de la identidad (Erikson, 1950). Los logros a obtener en esta etapa consisten en la identificación de uno mismo, el desarrollo de la identidad social y de nuevas metas personales adultas. Es en éste periodo, según Mannheim (1952), en el que se logra también la identificación con cierto grupo social, lo que puede influir en una retención del conocimiento sobre el mundo social en la etapa de la adultez temprana. Holmes y Conway (1999) señalan dos elementos de este periodo. El primer elemento abarca entre los 10 a los 20 años de edad y se caracteriza por una focalización para los recuerdos públicos, lo cual refleja el desarrollo de la identidad social y generacional. Aquí, la principal meta de la persona es la de integrarse en la sociedad en la que se desarrolla. El segundo elemento, comprendido entre los 20 y los 30 años, supone la meta de lograr la intimidad con los otros que le son significativos y con el grupo social que sirve como guía para la retención de eventos privados que guardan relación con las experiencias de intimidad.

1.4.2.3. *Efecto de recencia.*

Este último componente de la curva de recuperación muestra un efecto de recencia que consiste en un incremento en la recuperación de recuerdos relacionados con experiencias recientes acompañado de un olvido de los recuerdos de experiencias inmediatamente posteriores al pico de reminiscencia. Linton (1986) realizó un estudio con su propia memoria, los hallazgos parecen sugerir que los recuerdos se integran con el conocimiento de base tras aproximadamente un tiempo de 24 meses. Otras investigaciones realizadas por McClelland, McNaughton, y O'Reilly (1995); Moscovish (1995); Squire (1992), señalan un largo proceso de consolidación para la retención del conocimiento episódico.

1.4.3. Un modelo estructural de la memoria autobiográfica: a modo de conclusión.

Además de lo señalado anteriormente, este acercamiento estructural enfatiza el rol del *yo* en la construcción de la memoria autobiográfica. Este modelo también propone que la “experiencia” de recordar surge cuando el conocimiento de la experiencia de fenómenos pasados se incorpora en las secuencias de procesamiento actuales.

La distinción entre memoria para experiencias fenomenológicas y conocimiento temático se usa como base para un modelo estructural de memoria autobiográfica que sugiere un almacén separado de recuerdos para experiencias fenomenológicas al que puede accederse por el conocimiento temático organizado jerárquicamente. Dentro de este sistema ningún tipo de representación corresponde a un “*recuerdo autobiográfico*” (Bartlett, 1932; Shanck, 1982).

Se supone que un proceso de recuperación generativa opera dentro del modelo estructural. Este proceso recuperativo muestra sucesivamente el conocimiento temático y los registros fenomenológicos hasta que se construye una estructura de conocimiento que satisface un modelo de demanda de tarea actual (se construye el recuerdo). Una característica de los recuerdos autobiográficos es que normalmente implican imaginación visual y recuperación de información sensorial (Brewer, Conway). Sin embargo, parece que los recuerdos autobiográficos siempre incluyen algún conocimiento de experiencias fenomenológicas que ocurren al codificarse.

Sin embargo, los recuerdos autobiográficos son registros fragmentarios de eventos anteriores y no proporcionan una relación completa de todas las experiencias fenomenológicas que ocurrieron durante un evento. Los recuerdos autobiográficos son entonces registros incompletos de experiencias pasadas que preservan el conocimiento de eventos específicos sólo de algunas experiencias fenomenológicas y tal vez de las

secuencias de procesamiento asociadas. Cuando una persona recuerda un evento pasado, también otros tipos de conocimiento ocurren de manera central en el recuerdo autobiográfico resultante y las descripciones de recuerdos autobiográficos raramente se limitan al conocimiento de eventos específicos, (Crovitz, Salaman, etc.).

Una de las propuestas de éste enfoque es que los recuerdos autobiográficos no son *pre almacenados* en la memoria en forma de unidades más o menos discretas sino más bien que los recuerdos son *construidos dinámicamente* en base al conocimiento extraído desde diferentes estructuras de memoria. Cuando una persona tiene la experiencia de recordar un evento pasado entonces el conocimiento extraído, el registro fenomenológico, el contenido temático y el yo contribuyen juntos a la construcción de una representación dinámica que constituye ese recuerdo.

Dentro de esas estructuras, (registro fenomenológico, conocimiento temático, y el sistema-yo), se propone que un proceso de recuperación generativa media el acceso al conocimiento. La recuperación generativa implica tres fases: en primer lugar, se construye un proceso de recuperación, a continuación, el contexto se usa como una guía para la búsqueda en la memoria a largo plazo y, por último, se evalúa el resultado de la memoria a largo plazo. Este proceso de recuperación se basa en el proceso de recuperación “cíclica” propuesto por Williams et.al. (1999), que supone que se van tomando recuperaciones generativas sucesivas según se va construyendo “recuerdo”.

1.5. Desarrollo de la memoria autobiográfica.

Como se ha señalado anteriormente, existe el consenso generalizado de que tanto la memoria autobiográfica como el yo se influyen mutuamente (Conway y Pleydell-Pearce, 2000; Habermas y Bluck, 2000; Howe, 2000, 2003). Los estudios realizados en esta área han señalado que el proceso de recordar autobiográfico “*no consiste en algo que simplemente ocurra, sino que se trata de una destreza que ha de*

ser aprendida, una actividad socialmente motivada que posee una historia específica de desarrollo en la temprana infancia” (Neisser y Fivush, 1994). Gran parte de los autores coinciden además con la idea de que la memoria autobiográfica y el yo se construyen a través de formas específicas de interacción social y estructuras que facilitan la emergencia y el desarrollo de una narrativa autobiográfica (Bruner, 2002; Buckner, 2002, Farrant, 2000; Fivush, 2000, Haden, 1998, Hayne, 2003; Leichtman, 2000; McDonald, 2003, McAdams, 1997; Malean, 2003, Nelson, 1993; Pillemer, 2000; Reese, 2002; Thorne, 2003; Schrauf, 2000; Wang, 2001).

Dentro de los enfoques interesados en el estudio en la emergencia del sistema autobiográfico, se ha sugerido la idea de que la memoria autobiográfica se deriva de determinadas formas de interacción social desde la infancia temprana (Fivush, 1998, Hudson, 1990; Nelson, 1991, 1993; Pillemer y White, 1989. Estas propuestas tienen sus bases teóricas en las ideas de Vigotsky (1934/1978); Bakhtin (1981, 1986), Wertsch (1991), entre otras. En este mismo orden de ideas, trabajos más recientes señalan la importancia crucial del lenguaje como un instrumento cultural y social determinante en el desarrollo del sistema de memoria autobiográfica, además del papel de la narrativa (Santamaría y Montoya, 2008). Desde este enfoque, la interpretación del yo y de la memoria autobiográfica se logrará mediante la construcción narrativa de una historia de vida (Bruner, 1991; Fivush, 2001; McAdams, 1996; Neisser, 1998; Nelson, 2003).

1.5.1. Teoría multicomponencial dinámica de la emergencia de la memoria autobiográfica.

Esta teoría es una propuesta realizada por Nelson y Fivush (2004) quienes proponen que la memoria autobiográfica consiste en un sistema funcionalmente nuevo que surge en forma gradual desde la edad preescolar, en el contexto del desarrollo del

lenguaje, la memoria y el yo. La acción combinada de estos elementos propicia la emergencia de un nuevo nivel de complejidad, el sistema de memoria autobiográfica.

Este nuevo sistema funcional emerge del desarrollo y la interacción a lo largo de dominios sociales, cognitivos y comunicativos, para cumplir metas funcionales. De esta forma la memoria autobiográfica implica necesariamente habilidades básicas de memoria, consiste en una forma distinta de memoria de surgimiento gradual desde la edad preescolar que se apoya en estas habilidades de memoria, pero además requiere una comprensión de las relaciones de temporalidad, de la narrativa, del reconocimiento del yo y de los otros, así como de los estados mentales, todo ello inmerso dentro de un determinado entorno sociocultural en el que se valoran y se comparten los contenidos y formas particulares de experiencias, ocasionado por las diferencias individuales, culturales, de género a lo largo del ciclo vital de la persona. Motivo por el cual a esta propuesta teórica se le ha denominado *multicomponencial y dinámica*.

Nelson y Fivush (2004) intentan definir la relación de múltiples procesos de desarrollo que participan en la construcción y modelamiento del sistema de memoria autobiográfica.

En la figura 3 se observan los factores que influyen y la secuencia presente en el surgimiento de la memoria autobiográfica durante la infancia temprana, mostrando de izquierda a derecha el orden en que los diferentes factores intervienen y su relación.

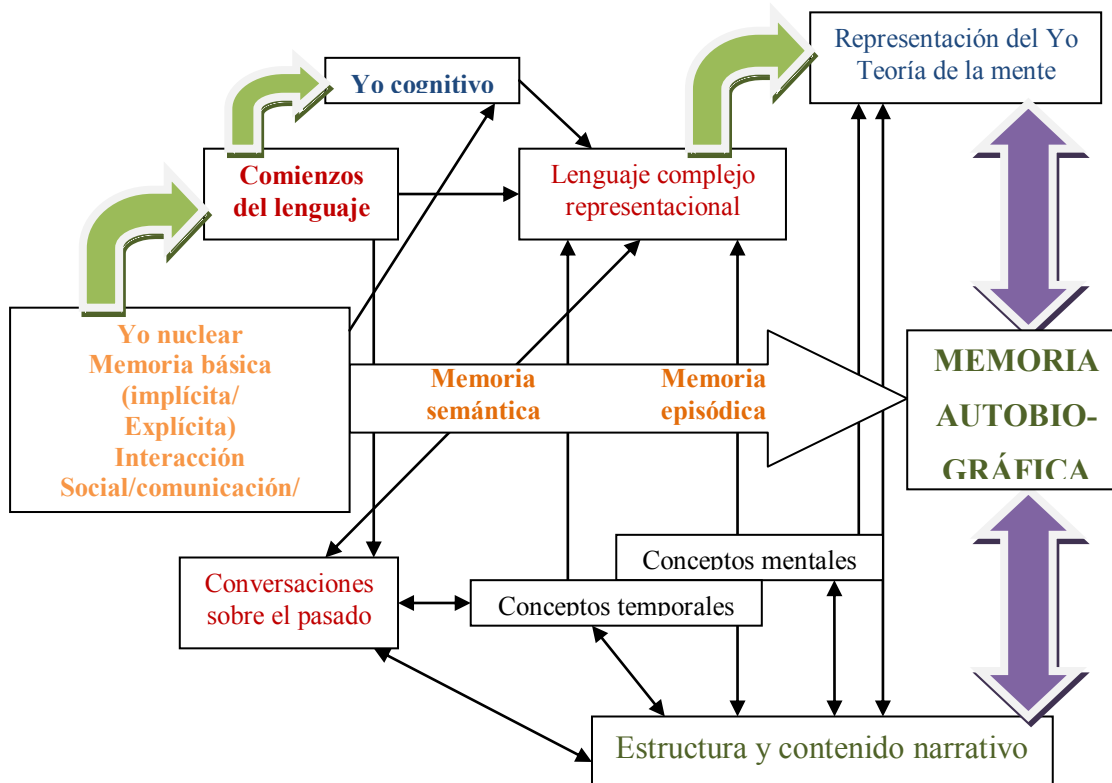


Figura 3. Modelo multicomponencial dinámico de la memoria autobiográfica (Nelson y Fivush, 2004).

En la primera casilla de la izquierda de la figura del modelo multicomponencial de la memoria autobiográfica se reflejan los sistemas básicos de memoria en los bebés y en los primeros años de la infancia. Estos sistemas básicos están compuestos por eventos de rutinas y episodios que durante semanas o meses se les considera sistemas sociales. De este modo, lo recordado supone una función del contexto social en donde crece el niño. Las interacciones sociales en las que se desarrolla el infante desde su nacimiento favorecen la aparición incipiente, hacia el primer año de vida, de dos condiciones básicas para el surgimiento de la memoria autobiográfica: la primera, a) la *intencionalidad*, de uno mismo y los demás (Tomasello, 1999), que se concibe como el hecho en donde los niños empiezan actuar con el fin de alcanzar determinadas metas, aunado con la comprensión de que los demás también pueden comportarse de la misma

forma y la segunda, b) *el yo nuclear* (Damasio, 1999), que consiste en la conciencia que los niños tienen de sus propias metas y acciones, diferenciándolas de los demás, una primera distinción que va mas allá de las fronteras corporales que implican la conciencia de uno mismo como identidad física.

Continuando con la figura encontramos los inicios de la comprensión/expresión del lenguaje, así como el establecimiento del yo objetivo cognitivo. El hecho de escuchar y utilizar etiquetas verbales durante el segundo año de vida contribuirá a retener el recuerdo de una experiencia por un periodo mayor de tiempo. Por su parte, el yo objetivo cognitivo se refiere al grado de conciencia diferente de su yo, que no aparece con anterioridad y que se observa hacia los dos años de edad. Esta conciencia se refleja en el autorreconocimiento en el espejo y en el empleo de pronombres personales, además de la aparición de la inhibición y el sentimiento de vergüenza. Hacia los tres años de edad se observa que a medida que empiezan a utilizar el lenguaje, sus padres incluyen a sus hijos en conversaciones relacionadas con el pasado y el futuro, estas conversaciones pueden variar en sus características y frecuencia, lo cual influirán sobre la calidad y extensión del recuerdo posterior en los niños. Este discurso donde se manejan nociones temporales del pasado y el futuro es un requisito previo para el establecimiento de un orden temporal en la memoria autobiográfica. Posteriormente, durante los años preescolares, conforme el niño amplía su experiencia en diferentes formas de narrativa, en juegos, contar historias y, de un modo particular, en las conversaciones sobre episodios personales, los niños y las niñas se van apropiando de modelos sociales y culturales de organización del propio recuerdo personal. La práctica con esta forma de organización tiene un doble efecto en la persona que se está socializando en un determinado contexto sociocultural; el infante aprende a hablar y a comunicar sus experiencias de una forma valorada por su comunidad, además de

adquirir un formato más coherente que tendrá como consecuencia una retención más completa del episodio recordado.

1.5.2. El encuentro entre el yo y la memoria autobiográfica: un momento crucial en el desarrollo de la memoria autobiográfica.

Desde una perspectiva sociocultural del desarrollo, la memoria autobiográfica y el yo mantienen una relación de mutua interinfluencia en la cual resulta difícil discernir cual de los dos elementos ocurre a más temprana edad en la línea de desarrollo. Estos planteamientos se centran en destacar cómo el avance de uno de ellos supone alcanzar niveles superiores en el otro. De esta forma, como señalan Nelson y Fivush (2004), la temprana comprensión del yo favorecerá desarrollos posteriores de la memoria específica personal mediada por el lenguaje (Nelson, 2003). Como ejemplo de lo anterior podemos citar los estudios realizados por Rice (2003), en los que encontró una relación positiva entre el autorreconocimiento en el espejo hacia los 20 meses con las producciones episódicas de los niños a la edad de los tres años.

El hecho de iniciar a recolectar sus propios recuerdos ayuda al niño a distinguir entre sus narrativas y la de los demás, pudiendo ser de utilidad esta narrativa personal como un recurso que el yo puede utilizar para mantener o cambiar aspectos del mismo (Robinson, 1986). Nelson (2003) propone una secuencia ontogenética de adquisición en cuanto la emergencia y desarrollo de una noción del yo. Esta secuencia está organizada en seis niveles de desarrollo.

Nivel 1. El yo físico (postnatal). Desde los primeros meses el bebé es consciente de la diferencia entre su yo físico y el mundo más allá de su límite (Butterworth, 1990). Realmente no existe una comprensión del yo en un sentido estricto, pero sí de los aspectos del mundo que están fuera y sirven de oportunidad para la interacción con personas y objetos.

Nivel 2. Comprensión del yo social (6-12 meses). Esta fase se inicia con el logro de la atención compartida (Tomasello, 1995). Empieza a haber una comprensión del intercambio de roles o papeles que orienta al niño hacia la comunicación intencional. Es a partir del octavo mes de vida que el bebé empieza a experimentar reacciones emocionales negativas ante las personas que le resultan extrañas. Esta emoción de angustia hace suponer que el niño es capaz de distinguir entre personas que le resultan familiares y aquellas que no lo son.

Nivel 3. Comprensión cognitiva del yo (18-24 meses). Uno de los elementos que caracteriza a esta etapa es la capacidad de reconocer el propio yo y a los otros, el hecho de que los niños logren reconocerse a sí mismos frente al espejo así como un uso incipiente de los pronombres personales muestra que reconoce esa diferencia, además comienza a manifestar sentimientos de timidez y vergüenza (Lewis, 1997). Si embargo a pesar de los logros obtenidos en éste nivel aún es incapaz de reconocerse a si mismo en videograbaciones (DeLoache, 2000; Lovinelli, Landau y Perilloux, 1996).

Nivel 4. El yo representacional (2-4 años). El yo representacional se logra en esta etapa, el niño ya posee una realidad mental continua que puede ser descontextualizada del presente. Este logro evidencia que ya es capaz de realizar contrastes entre el yo como un objeto presente, y un yo representado permanente. La comunicación entre padres e hijos a través de las conversaciones sobre sucesos del pasado que se inician alrededor de los 2-3 años, posiblemente contribuyen a crear ese sentido de permanencia del yo a lo largo del tiempo.

Nivel 5. Comprensión del yo narrativo (3-6 años). En este nivel de desarrollo del yo el niño cobra conciencia de que posee una historia vital propia y particular lo que implica una capacidad de autoconciencia que permite el desarrollo de un yo más global.

Nivel 6. El yo cultural (5-7 años). Este nivel coincide con los inicios de la vida escolar de los niños y es aquí en donde la historia personal comienza situarse dentro de un marco social y cultural compuesto por nuevas reglas, roles y momentos de trabajo en los diferentes escenarios de actividad, en el aula, en el patio a la hora del recreo etc. Al tener conciencia del yo ideal, determinado culturalmente, el niño se esforzará por adecuarse a esas expectativas (Higgins, 1991). Los adultos guían al niño para que logre estos niveles de comprensión, mediante los intercambios verbales que tienen lugar principalmente dentro de la familia (Nelson, 2003).

1.5.3. El yo, el lenguaje y la memoria autobiográfica: ¿el final del viaje?

Algunos estudios han venido señalando la importancia de la interacción social en el desarrollo de la memoria autobiográfica (Fivush, Haden y Reese, 1996; Fivush y Reese, 1992; Howe, 2003; Hudson, 1990; Nelson 1993). Este enfoque sustenta la idea de que la memoria autobiográfica emerge, cuando los niños empiezan a compartir a través del lenguaje sus experiencias con otras personas, el hablar sobre acontecimientos del pasado proporciona un modelo para los niños pequeños sobre cómo organizar y recordar episodios específicos, también aprenden a involucrarse en conversaciones del pasado inicialmente guiados por sus padres, que muestran cómo construir una narrativa en torno a fragmentos de información proporcionada por ellos. Las teorías sobre la interacción social (Fivush, 1991; Nelson, 1993; Pillemer y White, 1989, Welch-Ross, 1997) sugieren que los niños aprenden a hablar sobre cómo recordar sus experiencias de un modo específico y durante la edad preescolar aprenden a “narrativizar” sus experiencias, siendo el contexto social de aprendizaje las conversaciones con sus padres sobre eventos del pasado, del presente y el futuro. Las primeras producciones narrativas de los niños se encuentran muy relacionadas con su contexto y se pueden observar durante episodios de juego simbólico con sus pares, por lo tanto, el juego constituye una

importante fuente evolutiva de la narrativa en donde los niños se acostumbran a transformar un guión en narrativas con semiargumentos, en decir argumentos que se desarrollan en tiempo real pero sin una planificación previa.

Una de las características de los niños entre 2 y los 4 años de edad es que a menudo se cuentan como suyas historias de las demás personas, lo cual hace pensar que las historias que cuentan los niños de éste rango de edades no son capaces de establecer diferencias precisas respecto a quién pertenece la experiencia, lo cual apoya la idea de que las narraciones en esta etapa de la vida no deben considerarse como autobiográficas (Miller, 1990). Los resultados de investigaciones señalan que la edad promedio del primer recuerdo es hacia los tres años y medio, esto en población euro-americana de clase media (Pillemer y White, 1989); posteriormente los niños de edad preescolar empiezan a involucrarse en conversaciones sobre eventos del pasados con los adultos, avanzando de uno o dos fragmentos de información sobre una experiencia hasta una co-construcción más parecida a una narrativa de un evento. (Engel, 1986; Fivush 1994; Hudson, 1990). Los padres y madres proporcionan el marco de la experiencia previo a su ocurrencia, durante o una vez que ha tenido lugar, lo que posteriormente será la base del conocimiento de eventos para la construcción conjunta de los recuerdos, que en un futuro formarán parte del sistema de memoria autobiográfica de los niños.

1.6. Un modelo funcional de la memoria autobiográfica: el estudio de las funciones de los recuerdos autobiográficos.

La necesidad de abordar el estudio de la memoria autobiográfica desde una perspectiva ecológica en la que se destacara la funcionalidad de dichos recuerdos fue planteada por Neisser (1978). El cuestionamiento básico que guía estos estudios es el siguiente: ¿por qué y para qué las personas nos ocupamos en pensar sobre eventos del

pasados en el transcurso del presente?, ¿por qué la naturaleza nos ha dotado de esta capacidad?

Existen diversos estudios encaminados a identificar las diferentes funciones de la memoria autobiográfica entre los que podemos señalar, los de Nelson (2003), en los que se centra en la contribución de la memoria autobiográfica para definir la individualidad, o lo que denomina “personalización de la cultura”; o los de Robinson (1986), que propone que la memoria autobiográfica funciona como un recurso en momentos de estrés; los de Wilson y Ross (2003), quienes muestran cómo los recuerdos autobiográficos pueden servir para elaborar una evaluación positiva del yo; el trabajo de Alea y Bluck (2003), en el que tratan de identificar las funciones sociales de la memoria autobiográfica, señalando que los recuerdos autobiográficos compartidos pueden servir para desarrollar intimidad y establecer empatía con los demás; etc.

Con el propósito de organizar esta información relacionada con las funciones de la memoria autobiográfica, Pillemer (1992) propone una clasificación organizada en tres tipos de funciones: a) *relacionadas con el yo*, b) *sociales* y c) *directivas*.

1.6.1. Funciones relacionadas con el yo.

Como se ha venido señalando, la memoria autobiográfica juega un papel relevante en la construcción del yo. Wilson y Ross (2003), señalan que esta influencia consiste en una relación recíproca bidireccional, que supone una retroalimentación en ambos sentidos, es decir, los recuerdos de las personas influyen en sus visiones del yo y viceversa. Gran parte de los investigadores coinciden al afirmar que la continuidad del yo durante la etapa de adulto, el desarrollo de una visión extendida en el tiempo del yo y de la vida, se mantiene por una relación de interdependencia entre el yo y la memoria autobiográfica (Bluck y Levine, 1988; Brewer, 1986; Neisser, 1988). Los resultados de la investigación desarrollada por Wilson y Ross (2003) señalan que los recuerdos

autobiográficos tienen una función para el yo que consiste en mantener una visión coherente y favorable del yo presente. Existen otras líneas interesadas en el estudio del papel que ejerce la memoria autobiográfica en el mantenimiento de una visión positiva del yo y la regulación de las emociones. Wilson y Ross (2003) han señalado que las personas logran una visión más positiva de su propio yo mediante la devaluación de los yoes pasados con respecto a su yo actual, esto es, que los sujetos se alejan de sus yoes negativos pasados, ubicándolos en un pasado distante, según estos autores esto permite el alejamiento de aquellos eventos que resultan adversos para la salud y el bienestar psíquico de la persona. Por su parte, Barclay (1996) propone que una de las funciones de la memoria autobiográfica es la regulación emocional y del pensamiento, afirma que el acto del recuerdo autobiográfico supone una estrategia consciente para controlar la atención cuando nos enfrentamos a la ansiedad o cuando intentamos mantener un estado de bienestar a través de la reflexión o la meditación. En este mismo sentido los estudios realizados por Pasupathi (2001) indican que a medida que la persona comparte sus recuerdos, la intensidad emocional asociada a ese recuerdo inicialmente puede sufrir variaciones. La diferencia en el sentimiento recordado se puede considerar como un mecanismo en que los sujetos regulan dicha emoción.

1.6.2. Funciones sociales.

Los recuerdos autobiográficos, por su gran variedad, proporcionan un material extenso para las conversaciones entre las personas, facilitando por lo tanto la interacción social (Cohen, 1988). Estos recuerdos logran que la conversación resulte más verídica y persuasiva, además ofrecen un modelo de enseñanza e información para otros. Esta función de enseñanza puede resultar de gran utilidad sobre todo en relaciones sociales entre padres e hijos (Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn y Cassidy, 2003). Cuando se comparte información autobiográfica con alguien que no estuvo presente

cuando ocurrió el episodio, se proporciona información al que escucha sobre el narrador y su mundo (Edwards y Middlenton, 1986; Fivush y Reese 1992; Hirst y Manier, 1996; Norrick, 1997). De esta forma, el sujeto podrá comentar aspectos que son de su agrado y que le permitan manejar la impresión que ocasiona en los demás. Por otra parte, compartir los recuerdos personales con alguien que estuvo presente, viene a reforzar la sensación de intimidad y acercamiento social, lo que hace suponer que los recuerdos autobiográficos nos van a permitir mayor comprensión y empatía sobre todo si el que escucha responde con sus propios recuerdos personales (Pillemer, 1992). Por lo tanto, los recuerdos autobiográficos sirven para establecer y mantener relaciones personales íntimas a través de la regulación mutua de la atención, los pensamientos y los sentimientos (Barclay y Hodges, 1990; Halbwachs, 1925; Ross y Holmberg 1990).

Barclay (1996), resalta la relevancia de la función social de los recuerdos autobiográficos en la formación y mantenimiento de la intimidad e interpreta que los sentimientos de pérdida y soledad reportados por las persona son el resultado de la pérdida de aquella parte del yo recordado en común con el otro, ya que a nivel social, el yo recordado se experimenta en relación con el otro.

1.6.3. Funciones directivas.

La función directiva se refiere a la forma en que las personas utilizan el pasado como fuente para el comportamiento presente y futuro. La memoria autobiográfica nos permite hacer cuestionamientos sobre hechos del pasado que sirven como base para resolver problemas del presente y así poder predecir eventos futuros. Algunos autores (Baddeley, 1987; Lockhart, 1989; Robinson y Swanson, 1990; McCabe, Capron y Peterson, 1991; Pratt, Arnold, Norris y Fiyer, 1999; etc.) coinciden en señalar que la principal función de la memoria autobiográfica reside en proporcionar flexibilidad para la construcción y actualización de reglas que faciliten a las personas la comprensión del

pasado y la predicción del futuro. Pillemer (1998, 2003) ha estudiado la relevancia del poder de guía que muestran los episodios específicos, señalando en los resultados producto de sus investigaciones que las personas tienden a recolectar momentos o eventos específicos de alguna experiencia traumática y utilizan esos recuerdos para guiar su comportamiento y propiciar el éxito.

A pesar de la relevancia que tiene la función directiva en la memoria autobiográfica es precisamente la que ha recibido menor atención y desarrollo, lo que abre un campo amplio a la investigación. Esta falta de atención por parte de los estudiosos del tema posiblemente se deba, como señala Pillemer (1992), a un problema de conceptualización ya que el uso de la memoria autobiográfica para dirigir comportamientos futuros es menos consciente que las funciones individuales o sociales.

1.7. Consideraciones finales.

En resumen y para concluir con lo señalado en este capítulo se recapitulará sobre siguientes cuestionamientos ¿cómo se define a la memoria autobiográfica?, ¿cómo surge? y ¿qué utilidad puede tener el que las personas se preocupen por recordar y narrar eventos de su pasado?

Como punto de partida podemos señalar que el interés por el estudio de la memoria autobiográfica es relativamente reciente ya que sus inicios datan aproximadamente en la década de los 70's cuando Endel Tulving (1972) propone la diferenciación del sistema de memoria en episódica y semántica, señalando que dentro de la memoria episódica se encuentra almacenados eventos relacionados con la vida de las personas. Sin embargo autores como Nelson (2003) sostiene la idea de que la memoria autobiográfica constituye una subclase de memoria episódica y que este sistema de memoria no se encuentra desde el nacimiento sino que aparece después en el desarrollo en la etapa preescolar, y señala que aunque la memoria autobiográfica es una

forma de memoria episódica en el sentido de reexperimentar al pasado no todos los recuerdos episódicos serán autobiográficos.

A la fecha, podemos encontrar en la literatura una variedad de definiciones sobre la memoria autobiográfica, como por ejemplo la memoria para los hechos y acontecimientos de la propia vida (Conway, 1990; Rubin, 1986; Conway & Rubin, 1993; Rubin, 1999; Conway & Pleydell-Pearce, 2000), o la definición propuesta por Baddeley que concibe a ésta como la memoria relativa a *“la capacidad de las personas para recordar sus vidas”* (Baddeley, 1992:p.13) o la enunciada por Brewer como *“memoria relativa a la información referida al Yo”* (Brewer, 1986:p.26), o la señalada por Neisser (1988), que la considera como *“la forma de memoria en que eventos de la propia vida constituyen la memoria significativa”*. Como un intento por conciliar y clarificar las diferentes concepciones de la memoria autobiográfica, Baddeley (1996) nos ofrece diferentes dimensiones de análisis que permiten un estudio más extenso y completo del concepto y señala que existen tres vertientes diferentes que intentan explicar la memoria autobiográfica: a) como un sistema de memoria específico con una base neurológica diferenciada, b) como un término descriptivo de conocimientos y esquemas que constituyen la base de la memoria del yo, y c) como los procesos y mecanismos cognitivos que hacen que los sujetos recuerden y reconozcan los eventos que han experimentado en su vida.

Por otra parte y para responder al segundo cuestionamiento que se hizo al inicio de cómo surge la memoria autobiográfica podemos señalar la propuesta de Nelson y Fivush (2004) que proponen que esta clase de memoria tiene una naturaleza constructiva ya que va emergiendo desde la infancia. Esta teoría propone que la memoria autobiográfica consiste en un sistema funcionalmente nuevo que surge en forma gradual desde la edad preescolar, en el contexto del desarrollo del lenguaje, la

memoria y el yo, la acción combinada de estos elementos propicia la emergencia de un nuevo nivel de complejidad, *el sistema de memoria autobiográfica*.

Este nuevo sistema funcional emerge del desarrollo y la interacción a lo largo de dominios sociales, cognitivos y comunicativos, para cumplir metas funcionales. De esta forma la memoria autobiográfica implica necesariamente habilidades básicas de memoria y por lo tanto consiste una forma diferente de memoria. En este proceso de surgimiento de la memoria autobiográfica la interacción social juega un rol primordial. Desde esta propuesta se resalta que los niños comienzan a compartir y comunicar con otros sus experiencias a través del lenguaje, cuando los adultos hablan sobre el pasado proporcionan un modelo para los niños pequeños sobre el cómo y el qué episodios del pasado son relevantes de ser recordados. Los teóricos de la interacción social (Fivush, 1991; Nelson, 1993; Pillemer y White, 1989, Welch-Ross, 1997) proponen que los niños aprenden a hablar sobre cómo recordar sus experiencias de un modo específico y durante la edad preescolar se adquiere la habilidad de “narrativizar” sus experiencias, siendo el contexto social de aprendizaje las conversaciones con sus padres.

A la pregunta de por qué las personas se ocupan en pensar sobre eventos del pasado los estudios se encaminan a señalar que existen diferentes funciones de la memoria autobiográfica. Pillemer (1992) propone una clasificación organizada en tres tipos de funciones: a) *relacionadas con el yo*, en donde los recuerdos autobiográficos ayudan a mantener una visión favorable del yo presente, esto es, que las personas tienden a alejarse de sus yoes negativos ubicándolos en el pasado (Wilson y Ross, 2003); b) *funciones sociales*, los recuerdos autobiográficos constituyen un material rico y extenso que se utiliza en las interacciones sociales y que sirve para establecer lazos con los demás al compartir con otros información personal, de esta forma se puede manejar la información que permita seleccionar la impresión que se desea ocasionar en

las demás personas. Además compartir el hecho con alguien que no estuvo presente va a permitir la generación de mayor empatía y comprensión de quién escucha (Pillemer, 1992); y c) funciones *directivas*, la memoria autobiográfica va a servir para hacernos cuestionamientos de los eventos pasados y va a contribuir a la resolución de problemas en el presente además de poder predecir sucesos futuros.

Para finalizar podemos concluir que al menos existe cierto consenso en señalar que la memoria autobiográfica tiene ciertas características que la definen, de esta forma la memoria autobiográfica implica: a) una subclase de un sistema de memoria episódica, b) una forma específica de memoria que emerge desde la edad preescolar derivada de determinadas formas de interacción social en la infancia temprana c) tiene una estructura narrativa, d) constituye una base para la construcción del yo, y e) posee tres funciones principales, las relacionadas con el yo, las sociales y las directivas .

CAPÍTULO 2

MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA, NARRATIVA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL: LAS NARRATIVAS DEL YO Y LOS RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS.

En el capítulo anterior hemos hablado de temas en relación a la memoria autobiográfica, como son su estructura, desarrollo y principales funciones. En este capítulo se vuelven a tratar estos temas, teniendo como principal marco de referencia la narrativa y cómo ésta se encuentra relacionada con la construcción del yo, el cuál busca un sentido y un significado al relacionarse con el contexto cultural en el que el individuo se desenvuelve.

Como se ha venido señalando en diversas ocasiones en este trabajo, una de las propiedades que definen en mejor medida a la memoria autobiográfica es su naturaleza narrativa. A través de las historias que narramos se van construyendo nuestros recuerdos y se les va dotando de significado. El presente capítulo trata pues de delinear la relación entre la memoria autobiográfica, la narrativa y el yo (la identidad personal). Se comenzará este capítulo con una definición de la narrativa, los elementos básicos que

componen la estructura narrativa y el pensamiento narrativo. A continuación, en un segundo apartado, se hablará sobre el papel de la narrativa en la construcción del yo y específicamente de su relación con la memoria autobiográfica. En el apartado final se abordará el tema de la narrativa de los recuerdos autobiográficos en las experiencias de.

2.1. Una aproximación narrativa en las ciencias sociales y en psicología.

La aproximación narrativa no consiste en una teoría bien definida o una escuela, sino que es el nombre dado a una orientación teórica y metodológica dirigida a examinar la naturaleza y el papel del discurso narrativo en la vida humana, en la experiencia y el pensamiento (Bruner, 1986, McAdams y Ochberg 1988; Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1986). El ensayo de William Labov y Joshua Waletzky “*Análisis narrativo: versiones orales de la experiencia personal*” de 1967 se considera uno de los documentos pioneros de esta aproximación.

Desde estos posicionamientos, el hecho de dotar de forma narrativa a los hechos humanos y sus evaluaciones cumple principalmente la función de estructurar lo no estructurado, convirtiendo el caos atomista de los eventos, acciones y hechos aislados en algo ordenado, al proporcionar forma y significado a una realidad que, propiamente dicha, carecería de ambos elementos (White, 1984). De este modo, presentar algo bajo la forma narrativa no significa “*exteriorizar*” algún tipo de realidad “*interna*” y darle una forma lingüística, sino que la propia forma narrativa supone, en sí misma, un modo específico de construir y constituir la realidad (Brockmeier y Harré, 2001), un modo por el que lograr comprender el mundo, y en última instancia, a nosotros mismos, mediante el proceso de construcción autobiográfica (Brockmeier y Carbaugh, 2001).

Se trata, por tanto, de dotar de forma narrativa a los hechos humanos con objeto de dar sentido y organizar nuestras experiencias personales. Algunos autores han

sugerido, de hecho, que los recuerdos autobiográficos tienen un carácter narrativo, y que los seres humanos organizamos nuestra experiencia en una vía muy similar a cómo se organiza una historia. Como señalan Radvansky, Copeland y Zwaan (2005), los recuerdos autobiográficos cuentan con todos los componentes de una buena historia, como son: una serie de personajes que interactúan en el espacio y el tiempo, que muestran conflictos, metas y propósitos.

Este enfoque narrativo se deriva, a nuestro juicio, de la línea abierta desde los trabajos de Barlett (1932), que analizaban la influencia de los “esquemas” en la modificación y codificación de los recuerdos. Aunque sus trabajos se centraban en esquemas sociales, planteamos desde este trabajo que la narrativa bien puede considerarse como uno de esos esquemas que reestructuran la percepción, el procesamiento, y la recuperación de los recuerdos autobiográficos. Al hablar de la influencia de los esquemas en la reconstrucción de los recuerdos, Barlett (1932) abogaba en contra de una visión estática de los recuerdos autobiográficos, como registros fidedignos de una realidad cognoscible, patente en planteamientos de gran calado en la psicología del siglo XX, como los de Sigmund Freud (1896/1985).

Por todo ello, a nuestro juicio, el proceso básico que genera la experiencia humana de la vida y de las acciones de nosotros mismos, así como la de los demás, es la narrativa. A través del acto de “ambientar”, la forma narrativa convierte la realidad humana en un todo, manifiesta los valores humanos y otorga significado a la vida. La narrativa, de este modo, cumpliría la función de organizar y dar significado a los eventos del pasado, teniendo en consideración no sólo la realidad de esos eventos, sino el significado de los mismos para el narrador en relación con una particular temática.

Puesto que el argumento es la lógica o sintaxis del discurso narrativo, nos encontramos ante una expresión lingüística que produce significado mediante la

secuenciación temporal y la progresión. El discurso narrativo es uno de los muchos sistemas o categorías de comprensión que usamos en nuestras negociaciones con la realidad, en particular, en nuestras negociaciones con el tiempo. Crear argumentos supone una labor en la que los acontecimientos temporales se moldean conformando unidades significativas. Cuando nos encontramos en el rol de lectores u oyentes de las experiencias narrativas de otras personas, llegamos a la comprensión de estas historias a través de los mismos procesos lingüísticos que usamos para construir nuestras propias narrativas. Este proceso se denomina comprensión hermenéutica.

Constantemente nos narramos a nosotros mismos la historia de nuestras vidas en un monólogo episódico, ininterrumpido, algunas veces semiinconsciente. Vivimos inmersos en la narrativa, recogiendo y reevaluando los significados de nuestros actos pasados, anticipando los resultados de nuestros proyectos futuros, situándonos a nosotros mismos en la intersección de varias historias aún sin terminar. Explicamos nuestras acciones en términos de argumentos, y a menudo carecemos de otra forma de explicación que conduzca a argumentaciones razonables. La competencia narrativa aparece en torno a la edad de tres años, edad en la que alcanzamos el logro de reconocer narrativas y emitir juicios sobre cómo de bien construidas se encuentren. Podemos también traducir y reconocer el mismo argumento presentado en diferentes formatos. De este modo, parece que la narrativa consiste en un subconjunto del código lingüístico general que usamos para resumir y retransmitir historias con otras palabras y en otros idiomas.

Por todo lo expuesto, desde este enfoque se considera al ser humano como un constructor de significados narrativos.

Una de las formas más relevantes en que los seres humanos transmiten su pasado, es decir, su historia a las nuevas generaciones es a través de la narración, la narración se

convierte así en una herramienta cultural cuyo propósito es representar al pasado. White (1984) señala que existen diferentes formas para representar la historia: los anales, la crónica y la historia. Los anales son un listado de sucesos que aparecen en orden cronológico y cuentan con poca o nula tendencia a la narratividad ya que no existe una trama con un inicio, un intermedio y un final. La crónica, por su parte comienza a contar una historia, pero se interrumpe y deja cosas inconclusas en el relato, es decir pareciera una forma de historias inconclusas. Para White la narración constituye en:

“...algo que se organiza alrededor de la temporalidad; tiene un tema central, posee una trama un comienzo, medio y final bien marcados; tiene una voz narradora identificable, establece relaciones entre los hechos y logra alcanzar un cierre, una conclusión, una resolución.” (1984, p. 9 en Wertsch, 1999, p.131).

Las narraciones sirven para organizar la experiencia independientemente de la disciplina que se trate, la narrativa *“se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia”* (Gudmundsdottir, en Hunter y Egan, 1998, p. 52), a los relatos de actos que por lo general involucran seres humanos o animales humanizados. Una historia cuenta con personajes, tiene un intermedio y un fin y se unifica por medio de una serie de eventos que se encuentran organizados mediante un argumento o trama.

Para finalizar, cabría decir que existen dos grandes enfoques que tratan de explicar la narrativa los teóricos literarios estructuralistas y el estudio de la narrativa dentro del contexto social y educativo.

El enfoque propuesto por los literarios estructuralistas realiza una distinción entre narrativa, historia y discurso, señalan que una narrativa cuenta con dos elementos básicos constituidos por una historia y el discurso, la historia, que está compuesta por los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de la

narrativa y el discurso que es el relato, expresión, presentación o narración de la historia. El discurso además tiene la propiedad de que puede ser oral, escrito o representado dramáticamente.

Por su parte, los estudiosos de la narrativa en el área de las ciencias sociales consideran que la definición propuesta por los estructuralistas es limitada y proponen una definición, que se sustenta en la idea de que la narrativa es algo más que una mera característica estructural de los textos, y considera que es algo más, que está intrínsecamente incorporado a la acción humana. De acuerdo con éste enfoque:

...la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien de que ha sucedido. algo. Así como el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa (Herrenstein-Smith, 1981).

De este modo, los teóricos de la narrativa han identificado dos posibles consideraciones de la narrativa: a) como un modo de discurso, y b) como un modo de pensamiento. En el primer sentido, Labov (1997) define a la narrativa como una técnica lingüística específica para informar acerca de los eventos pasados. Este autor señala que la narrativa es fiel a la estructura formal, es decir, las narrativas son patrones privilegiados de discurso que juegan un papel central en cada conversación. En el segundo sentido, Bruner (1991) postula a la narrativa como un modo de discurso (al igual que Labov), pero, al mismo tiempo, como un modo de pensamiento. A este respecto señala la existencia de dos modalidades de pensamiento: la sintagmática -narrativa- y la paradigmática -proposicional-. Esta última es la modalidad lógico-científica, interesada en describir y analizar fenómenos, así como crear sistemas argumentativos con alto grado de coherencia basados en premisas. Este tipo de

modalidad da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por hipótesis razonadas. La modalidad narrativa, en cambio, produce buenos relatos, obras dramáticas, crónicas históricas creíbles. A diferencia de la paradigmática, se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. Se ocupa de lo particular, de lo cotidiano y, lo más importante, de la condición humana.

No obstante, conviene recordar que, para Bruner, ambas modalidades de pensamiento son formas distintas de dar sentido a nuestra experiencia y ambas son de igual importancia puesto que son claves en la construcción de conocimiento. De ambas modalidades de pensamiento se hablará más extensamente más adelante.

No obstante, quizá sí convenga en este momento señalar que la modalidad narrativa posee una característica, muy relevante para nuestro estudio, que no posee la paradigmática, y es que en un relato se construyen lo que Bruner denominó dos *panoramas* simultáneamente. Uno de ellos es el *panorama de la acción*, formado por agentes, intenciones, metas, situaciones, instrumentos; y el otro es el *panorama de la conciencia*, que remite a lo que los agentes saben, piensan o sienten. De este modo, en la narración hay una realidad psíquica expresada que permite dar sentido a nuestra experiencia cotidiana.

De esta manera, tal vez, lo más relevante de la narración, a nuestro juicio, sea el hecho de que se trata de un modo de conocer anclado en las intenciones humanas y no en la causalidad, como ocurre el modo paradigmático. El estar basado en las intenciones humanas y, por otra parte, el expresar una realidad psíquica, hacen que en él entren en juego las evaluaciones que los seres humanos establecemos sobre nosotros mismos, sobre nuestras acciones, y sobre las cosas del mundo.

2.1.1. Génesis y propiedades de la narrativa.

Los relatos al igual que la cultura y el lenguaje han sido constantes a lo largo del desarrollo de la humanidad. Por ejemplo, las pinturas rupestres que aparecen en diferentes países pueden ser “leídas” como narrativas en las que a través del dibujo hay una intencionalidad de comunicar algo. White (1981) señala que el “...estudio de las narrativas implica una reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y posiblemente hasta la naturaleza de la humanidad.”(p.56). Participar dentro de una cultura implica conocer y utilizar una serie de conocimientos y significados que se han acumulado con el tiempo, sin embargo éstos conocimientos no son acabados ni estables, sino que están en constante revisión y construcción. Los sistemas simbólicos que las personas utilizan para crear significados se encuentran presentes en el lenguaje y en la cultura.

En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. (Bruner, 2002, p. 29)

La narración surge de forma natural como se aprende una lengua. Mandler(1984) sugiere que el esquema que constituye un relato es similar al aprendizaje de la gramática. Es una forma natural de contar las experiencias y permite la creación de un orden razonable a partir de la experiencia. Según Robinson y Hawpe (1986), éste orden se consigue siguiendo tres dimensiones cognoscitivas: economía, selectividad y familiaridad.

- La *economía* hace referencia a que el orden narrativo puede remitir a prácticamente todos los aspectos de la vida del pasado, del presente y del futuro.

- La *selectividad* tiene que ver con la idea de que no es posible dar la misma atención a todas las experiencias de nuestras vidas, por lo que el esquema narrativo clasifica y otorga significado a la información y la sitúa dentro de la narrativa.
- La *familiaridad*, se alcanza por medio de la repetición y la creación de relatos que comparten características comunes.

Las personas poseen creencias y deseos que influyen en su comportamiento, ya que dependiendo de ellas su proceder se ve afectado, sin embargo, el que el sujeto viva inmerso en una sociedad dentro de una cultura determinada modifica la expresión de estas creencias o deseos, es decir, existe una relación de influencia recíproca entre lo personal y lo social. Por su parte “...la psicología popular trata de agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, que se esfuerzan por alcanzar metas y encuentran obstáculos que superan o que les doblegan, todo lo cual ocurre en un periodo prolongado de tiempo.” Bruner (2002 p.55)

Las personas elaboran marcos o esquematizaciones que sirven para construir e interpretar las cosas que ocurren en él, y la forma de enmarcar la experiencia y los recuerdos es la forma narrativa.

2.1.2. Elementos básicos de la narrativa.

Con respecto a la estructura narrativa, Bruner (1991, 2002) introduce cuatro elementos que considera cruciales para organizar nuestras experiencias en forma narrativa, y que aparecen como una constante dentro de las narraciones, ya sean éstas ficción o no:

1.-La agencialidad, que tiene que ver con el medio que enfatiza la acción humana, la acción dirigida a determinadas metas y controlada por agentes.

2.-El orden secuencial de los eventos, que remite a la idea de que los acontecimientos y estados se encuentran alineados de un modo típico. Es decir, contienen una secuencia de sucesos, estados mentales en los que participan los individuos, como actores, los cuales no tienen vida o significados propios sino que éste se adquiere en la secuencia total de la trama, por lo que para poder entender la narración es necesario captar la trama que configura el total de la narración y así poder encontrar sentido a sus componentes.

3.-La voz del narrador, esto es, la perspectiva del narrador, la voz que lo narra.

4.-La sensibilidad para lo canónico.- Una sensibilidad para lo que es apropiado, y sobre todo, lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana (lo excepcional). La narrativa construye medios para que lo esperable y lo inusual adopten una forma comprensible, los relatos encuentran su significado cuando se explican las desviaciones de lo habitual en forma comprensible.

A través de la narración establecemos un vínculo entre la experiencia interna y el mundo externo. Este hecho conecta al individuo con la cultura, en un intento de resolver un problema, de aclarar una situación determinada en la que se rompe el equilibrio entre el mundo externo y el mundo interno. De esta manera, la narración nos permite marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo que es habitual, lo canónico, para fijar la atención en lo que a nuestro juicio puede parecer insólito, en aquello que rompe la regla. Según Bruner, esto podemos hacerlo mediante el uso de relatos en los que damos razones que interpretan y justifican el comportamiento extraño o desviado de la norma. El relato consistirá así en la descripción de un mundo posible en el que se busca encontrar sentido o significado a lo excepcional. El relato se hace pues necesario cuando el individuo es consciente de dicho desequilibrio que le lleva a desarrollar una narrativa para explicarlo (Santamaría & Martínez, 2005)

De acuerdo con Kenneth Burke (1945/1969) los elementos básicos con los que todas las historias cuentan son: un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento, a los que se suma un problema que resulta de un desequilibrio entre cualquiera de los elementos previos (una acción impropia para alcanzar una meta, un actor que no encaja en un escenario o que entra en conflicto con una acción particular, etc.). De forma parecida, como dijimos más arriba, Jerome Bruner (2002) dice que todo relato requiere de una trama y que es la posibilidad de proseguir con el relato lo que determina cuales serán los acontecimientos que seleccionaremos para su conformación. Además de ello, el relato debe servirse de obstáculos para la consecución de un fin y debe hacernos reflexionar y darnos pistas que hagan comprensibles las acciones de los personajes. Finalmente sus personajes deben desarrollarse pero a un mismo tiempo deben conservar ciertos rasgos que los identifiquen dando continuidad al relato.

Por su parte, Linde (1993) sostiene que una buena narración presenta al menos cuatro partes estructurales: a) un resumen o prefacio, en el que se anuncia y enmarca el relato; b) algunas cláusulas de orientación, con las que se establecen las características de los personajes y se especifica el tiempo, el lugar y las circunstancias en que ocurre el relato; c) las cláusulas narrativas, que hacen al esqueleto mismo de la narración, y d) el epílogo, con el que se indica el final del relato y que suele incluir alguna forma de evaluación o conclusión sobre el significado que el relato tiene para el narrador (cuál es su punto de vista o por qué nos lo cuenta). Este último punto nos parece particularmente importante ya que en un relato como es el autobiográfico, el hablante suele ofrecernos casi siempre algún tipo de justificación sobre qué cuenta y por qué. Como sostiene Mijail Bajtín (1979), al contar una historia el autor lleva a cabo algún tipo de actividad justificadora y conclusiva respecto de lo relatado. El autor se ubica más allá de los acontecimientos o de las vivencias del héroe y desde allí nos ayuda a significar su vida,

como totalidad que otorga unidad a lo heterogéneo. A nuestro parecer, este último aspecto es esencial para entender determinadas características de las narrativas autobiográficas así como también su importancia en la construcción de la identidad personal, del yo.

El relato, según Bruner (1991), apoyándose en las propuestas de Burke (1969), se define pues como una serie de personajes con intenciones o metas que realizan acciones en contextos, empleando determinados instrumentos. Por lo tanto, Bruner (1991) sostiene que una narración está compuesta de una secuencia de sucesos, estados mentales, acontecimientos, en los que participan una serie de personajes, en el que el sentido y la referencia guardan entre sí relaciones que permiten organizar la experiencia de forma narrativa.

De manera más específica, Bruner (1986, 1991) propone una serie de propiedades que debe tener la narración:

1.- que los hechos están dispuestos bajo la forma de proceso temporal y posean una duración concreta.

2.- que la narración trate exclusivamente de hechos y cuestiones específicas relativas a las personas, a sucesos humanos en los que las personas llevan a cabo acciones y están movidos por metas e ideales concretos. Dicho de otro modo, estos sujetos son analizados desde su capacidad de poseer estados mentales.

3.- que los sucesos que componen una historia puedan interpretarse sólo y exclusivamente en relación con el contexto general en que se incluyen. La narración se produce siempre a partir de un determinado punto de vista del narrador y es recibida en función del punto de vista del oyente. El significado de la narración no sólo depende de los signos y de su organización, sino también de la representación que los interlocutores poseen del mundo.

4.- que la narración suponga una ruptura con la normalidad que genere una situación de desequilibrio, haciendo que se desvíe el curso de los hechos. La narración afronta lo canónico y lo excepcional.

5.- que para que una narración esté completamente conformada debe remitir a cinco elementos: actor, acción, objetivo, escena e instrumento. La narración se desarrolla según un nivel de realidad incierto. El lenguaje es metafórico y subjuntivo, es decir, un buen relato se caracteriza por una cierta dosis de incertidumbre; está abierto a distintas variables en su lectura, de alguna forma, es indeterminado.

Al remitir la narrativa, como hemos dicho, a un espacio entre la realidad y la imaginación, los interlocutores pueden pactar el significado que han de atribuir a la narración. De este modo, al igual que en literatura nos encontramos con distintos tipos de relatos, el drama, la tragedia, la comedia, la farsa, etc., en el caso de las narrativas cotidianas podemos pensar en géneros similares. De ello deriva, como recuerda Bruner, la importancia de conocer cómo se construyen los significados en la narración.

2.1.3. La narrativa como práctica cultural situada.

El comportamiento y el conocimiento humano están influenciados por el uso de herramientas culturales como por ejemplo un tenedor, un ábaco, una computadora o el lenguaje. Como recuerda Wertsch (1999), “...el lenguaje es una herramienta cultural y el discurso es una forma de acción mediada” (Wertsch, 1999, p. 121).

Como hemos señalado más arriba, durante los últimos diez años ha habido un desarrollo sin precedentes en los estudios narrativos, así como un movimiento hacia la redefinición de la narrativa como género. Las funciones narrativas también se han ido colocando dentro de un marco general que enfatiza la importancia de la noción de “práctica” en el análisis de fenómenos discursivos. Este movimiento ha influenciado no sólo la sociolingüística y el análisis discursivo, sino también muchos otros campos en

los que las narraciones se han convertido en objeto de estudio, tales como la psicología social y del desarrollo, la antropología, la historia, los estudios de género, etc. Dentro de este marco, la narrativa es considerada una práctica discursiva, como un tipo de práctica social basada en el discurso que refleja las creencias y relaciones sociales y a su vez contribuye a negociarlas y modificarlas. Además, la narrativa se conceptualiza como situada dentro de circunstancias sociales e históricas específicas (Wertsch, 1991).

De este modo, analizar la narrativa como una práctica implica verla como un proceso más que como un producto. Igualmente, hay que considerar que ésta participa de manera significativa en otras prácticas discursivas y no discursivas. Este énfasis teórico que concibe el contar historias como un proceso ha permitido que los investigadores vean la estructura de la historia como algo flexible y que no puede separarse del tipo de actividad en la cual las narraciones se cuentan. (Georgakopoulou, 2003; Norrick, 2000; Ochs & Capps, 2001). Este enfoque en el proceso también ha contribuido a enfocar más la atención a la construcción interactiva de significados presente en todo acto narrativo. Esto ha ocurrido gracias a la aplicación a la narrativa de conceptos teóricos como por ejemplo el de posicionamiento (Moita-Lopes, 2006; Wortham, 2000, 2001; Bamberg, 1997) y al análisis detallado de la dinámica entre los narradores y otros participantes tales como el entrevistador (Lucius-Hoene & Deppermann, 2000; McKenzie, 1999) o miembros de la audiencia (Kyratzis, 1999, para describir de qué manera contribuyen a la construcción de eventos e identidades.

En esta práctica cultural que supone la narrativa, autores como Bajtín defienden que básicamente el discurso (y también el narrativo) se emite en forma de enunciados. Bajtín (1986) consideraba a los enunciados como la unidad real de la comunicación discursiva, y considera que el discurso puede existir en la realidad en la forma de

enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del discurso. El discurso siempre toma la forma de un enunciado que pertenece a un hablante particular y fuera de esta forma no puede existir. Bajtin, señala que en un enunciado se pueden observar al mismo tiempo aspectos repetibles e irrepetibles y se interesaba por el estudio de los géneros discursivos que están relacionados con los tipos de situaciones discursivas y los lenguajes sociales que están vinculados con los tipos de hablantes. Por lo general, cuando hablamos en la vida cotidiana no somos conscientes de que empleamos una determinada forma de estructurar los enunciados y comprender los enunciados que emiten los demás.

Dentro del género discursivo se pueden incluir formas cotidianas de saludo, despedida o felicitación u otros géneros más autónomos o elaborados como las charlas en la mesa, pláticas más íntimas entre familiares o amigos. Una de las características que puede definir a los géneros discursivos es que se encuentran relacionados a situaciones de comunicación de temas típicos. Por su parte los lenguajes sociales están asociados a grupos de hablantes en particular estos pueden referirse a: profesionales, de género, sociales.

Este análisis de los enunciados que realiza Bajtín involucra tanto a los hablantes, sujetos de discurso, que pronuncian enunciados únicos e irrepetibles, por un lado, como a los sistemas lingüísticos que pertenecen a quien organiza esos enunciados, por el otro. Desde esta perspectiva, la palabra en el lenguaje es la mitad del otro: “Sólo se vuelve “propia” cuando el hablante la puebla con sus propias intenciones, su acento, cuando se apropia de ella y la adapta a su propia intención semántica y expresiva.” (1981, p. 294, en Wertsch, 1999, p.127). Es decir, constituyen formas de mediación.

Por tanto, esta práctica cultural situada que supone la narrativa, supone a su vez, la necesidad de destacar la importancia de conocer cómo se construyen los significados

en las prácticas e intercambios narrativos en los que nos vemos inmersos, y en los que participamos cotidianamente.

2.1.4. La construcción de significados a través de la narrativa: el pensamiento narrativo.

Como se ha destacado anteriormente, Bruner (1991) afirma que la narración trata sobre la acción y la intencionalidad humanas, y que dos son los modos en los que podemos organizar nuestras experiencias y construir significados: uno más lógico y formal propio de la ciencia, y otro más cercano al llamado sentido común, por el que las personas, al interactuar unos con otros, crean, interpretan y narran significados. (Santamaría y Martínez, 2005). Por tanto, acción e intencionalidad, forman parte de la composición pentagonal que define los elementos mínimos de la acción social. El modo en que estos elementos se organizan, determina el equilibrio o desequilibrio de esta acción.

De esta manera, el principio de que un comportamiento (acción) sucede siempre dentro de un contexto (escena) y tiende a alcanzar una meta (objetivo) mediante una estrategia concreta (instrumento) es la base de toda teoría del desarrollo del pensamiento (Smorti, 2001). En los últimos años el trabajo de algunos autores (por ejemplo: Bruner, 1986, 1991; Sengers, 2000, etc....) nos ha permitido defender el establecimiento de una psicología narrativa, que va más allá de la mera narratología, de la teoría literaria y que está más preocupada por los individuos, por cómo éstos construyen significados, e incluso, por cómo parecen reconocer y comprender la conducta intencional en términos de narrativas (Sengers, 2000).

La psicología narrativa concibe a la narración como una acción eminentemente social y discursiva, como algo más que un conjunto de géneros literarios o una categoría particular de habla. Más bien sería un modo básico, quizá el más básico, de

comprensión humana, en el procedimiento por el que los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social. Desde niños aprendemos a comunicarnos y lo hacemos en función de los contextos en los que nos encontremos desarrollando un sentido de lo que es aceptable o normativo. En dichos contextos, elaboramos los significados que son comunes para los miembros de un determinado grupo social.

La narración se constituye pues en uno de los más relevantes instrumentos para organizar y comunicar nuestras experiencias y para elaborar estos significados. Se trata de un modo de pensamiento, un recurso que poseemos los seres humanos para elaborar, interpretar y reinterpretar los significados, en suma, para construirlos.

Bruner (1996) propone tres formas primitivas de contextualización que hacen posible esta construcción de significados. Estos tres marcos en los que situamos nuestras acciones y que las constituyen son: la intersubjetividad, la instrumentalidad y la normatividad. La intersubjetividad se centra en la idea de que los seres humanos situamos los acontecimientos, las interacciones, las expresiones, etc., en un espacio simbólico que definimos como compartido. De esta manera, gran parte del proceso de construcción de significados depende en gran medida del desarrollo de visiones o actos de habla que afectan a nuestros interlocutores. La instrumentalidad incide en la relación medios-fines que impregna toda la conducta propositiva de los seres humanos. Las acciones de los humanos están mediadas por instrumentos. La selección de uno u otro va a depender básicamente de dos factores: a) el objetivo que persiga el agente y b) el grado de maestría en el uso de un determinado instrumento. Por último, la normatividad remite al marco cultural en el que se desarrollan las acciones humanas. Esta normatividad nos provee de un escenario organizado en el que están representadas las obligaciones, compromisos y expectativas de los participantes en cualquier actividad.

Bruner (1996) señala que los tres marcos descritos van a operar a través de dos modos o sistemas de pensamiento de segundo orden que harán posible la construcción de significados. Es decir, se sirven para su funcionamiento de dos modos de acción y pensamiento que permiten combinar estos marcos de diferentes maneras. Estos son el llamado sistema proposicional (paradigmático-argumentativo) y el sistema narrativo (sintagmático-narrativo). Ambos generan significados y suponen modos de conocimiento complejos. El primero promueve la abstracción y el segundo ordena los acontecimientos desde el marco espacio-temporal. Por razones que al lector/a le resultarán obvias, hablaremos a continuación algo más acerca del segundo de ellos.

El pensamiento narrativo busca así ordenar la experiencia en un espacio y tiempo determinado, agrupar los elementos que la contienen con conexiones particulares y separarlos cuando es conveniente. Utiliza, pues, el conocimiento de la vida cotidiana para transformarlo. Se ocupa de los deseos, creencias, intenciones de las personas, y se desarrolla a partir de otras acciones y otros productos culturales que tienen que ver con la vida cotidiana y que terminan conformando nuestro pensar narrativo. En esta línea, Smorti (1996) menciona que la construcción narrativa va a suponer una doble clasificación u organización de la realidad, supone agrupar y separar los componentes que constituyen los elementos de la historia (personajes, objetos, acontecimientos) y además provee de un cierto orden a los elementos que se relacionan. En las narraciones, los individuos hablan acerca de los protagonistas, de lo que hacen, de las metas que persiguen, del marco en el que se desarrollan sus acciones, de sus estados mentales, etc., en suma, clasifican la realidad en términos de acontecimientos específicos que ocurren a lo largo del tiempo, más que sobre la base de reglas generales que los relacionen. Y en este sentido, se constituye en una estrategia a partir de la cual podemos dar sentido a la realidad. Siguiendo con esta propuesta, en este trabajo las

transcripciones de los recuerdos autobiográficos fueron segmentadas en unidades (frases) que se agruparon en alguna de las siguientes categorías:

1. Uso de verbos/predicados referidos a acciones (físicas y de contexto), en donde los protagonistas y los sucesos se narran en términos de acciones o estados físicos, por ejemplo: “íbamos caminando a la escuela” o “todos los días corría para alcanzar el camión”.

2. Uso de verbos/predicados mentales o de estados internos. Los protagonistas y los sucesos se narran en términos de eventos/estados mentales. Se diferencian tres categorías de verbos mentales o de estados internos: cognitivos, intencionales y emocionales.

(a) Verbos/predicados mentales cognitivos: Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de estados mentales referidos a pensamientos, creencias, opiniones, decir, llamar, saber, conocer, ejemplo de ello: “pensaba que iba a llover” “desde pequeña sabía el camino a casa”.

(b) Verbos/predicados mentales intencionales: Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de estados mentales referidos a planes o intenciones, por ejemplo: “yo no quise hacerlo, pero así fue”, “deseo siempre ir a la escuela, pero no pudo ser”.

(c) Verbos/predicados mentales afectivos o emocionales: Los protagonistas y los sucesos se narran en términos de estados mentales referidos a afectos, sentimientos, emociones, ejemplos: “me preocupaba su futuro”, “yo que me sentía muy triste”

3. Expresiones meta-cognitivas: Aquí se incluye a las unidades que hacen referencia al propio proceso de recuerdo sin contenido referido a una acción. Por ejemplo: “creo que es el primer recuerdo”, “el más antiguo”, “es un recuerdo muy importante”.

4. Protagonistas de los eventos recordados:

(a) Yo.

(b) Otros (referido tanto a la presencia de otros, como de yo con otros).

Al introducir estas categorías para el análisis de las narraciones de los recuerdos autobiográficos nos interesa explorar qué efecto puede tener la educación formal sobre la organización de la narrativa en personas de diversa experiencia educativa, cómo afecta el haberse desarrollado en diferentes contextos culturales desde la infancia, teniendo en consideración que la narración y el modo de pensar narrativo no dejan de ser una destreza que se aprende a lo largo de actividades que se van desarrollando en los diferentes contextos de práctica en los que participan los seres humanos a lo largo de su desarrollo.

En este sentido, Wertsch (1998) considera la narrativa como un instrumento cultural en forma de una acción regulada, que tiene el propósito de narrar el pasado. Esta consideración de la narración como un instrumento cultural implica el reconocimiento de la coherencia como un mecanismo básico a la hora de organizar la experiencia. La habilidad narrativa, en términos de acción regulada, deberá entonces ser dominada. (Santamaría, 1997, 2000). La narración no es un simple reflejo de la realidad, es más una construcción, es donde se hace posible la comprensión de la realidad y tiene la capacidad de dar sentido y organizar nuestra experiencia, por lo que constituye una forma de pensamiento.

Mediante lo narrativo negociamos y renegociamos los significados. Así, nuestro desarrollo se ve enormemente ayudado por estos recursos narrativos que nos permiten dar significado a nuestras experiencias y a las de otros. Bruner (1991) afirma que el logro de tal habilidad no es únicamente mental o individual, sino también o sobre todo, social. La tendencia humana a organizar la experiencia de un modo narrativo es prioritaria sobre la conceptual. Somos capaces de comprender y producir relatos, mucho

antes de que seamos capaces de manejar proposiciones lógicas (Santamaría & Martínez, 2005). Como señala Bruner (1991) la capacidad para contar nuestras experiencias en forma de una narración, se constituye en un instrumento para dar significado que domina gran parte de nuestra vida, por lo tanto, la naturaleza cultural de nuestras acciones nos fuerza a ser narradores.

Finalmente, el pensamiento narrativo encuentra su campo de aplicación en el mundo social, dado que intenta ofrecer una interpretación de los hechos humanos, creando una historia basada en la intencionalidad de los actores y en la sensibilidad del contexto, y conformando un modelo interpretativo de las acciones sociales humanas. El pensamiento narrativo trabaja sobre entidades concretas y específicas, y transforma lo abstracto en concreto, valora en mayor medida la intención en la búsqueda del significado y se ocupa de un sector particular, el de los procesos mentales y sociales.

2.2. Memoria autobiográfica, narrativa y construcción de la identidad personal.

Junto al estudio de la relación entre escolarización formal y memoria autobiográfica, que constituye el objetivo nuclear de nuestro trabajo y que será abordado en el siguiente capítulo, otra cuestión que resulta fundamental en nuestro marco teórico es la noción misma de identidad.

En este sentido, podemos adelantar en este momento que nuestra visión de la identidad personal, del yo en definitiva, no es la de una entidad homogénea y estable, una especie de soporte unificado de los actos del individuo. Por el contrario, coincidimos con muchos autores en los últimos años en una visión del yo que, lejos de ser homogéneo y estable (o rígido), se define por su carácter distribuido y dialógico. Así, Bruner (1996) defiende la existencia de un yo distribuido, considerándolo como un producto de las situaciones en las que la persona actúa. La persona, desde este punto de vista, construye su identidad como individuo diferenciado frente a otros. Por otra parte,

Bruner señala que el yo toma significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que participa. Se sostiene en unos significados, lenguajes y narraciones que son cultural e históricamente específicos (Bruner, 1996, 2003). De este modo, una de las propiedades más significativas del yo sería su estructura narrativa, lo que Bruner llama el self historiado. La narrativa es a la vez, pues, un modo de discurso y un modo de organizar la experiencia (pensamiento). La historia como un todo tiene un significado o argumento. La inteligibilidad de la narrativa se basa en su verosimilitud, es decir, en que su contenido sea tomado como posible en la vida como «algo que me podría pasar a mí». Los relatos, por tanto, ofrecen una interpretación de los sucesos, más que una explicación (Bruner, 1996).

Visto lo anterior, conviene recordar aquí con Mendoza (2004) que la memoria, incluso la denominada individual, se construye sobre la base de las narraciones que constituyen formas de discurso y modos de organizar nuestras experiencias, por ejemplo las pasadas, que son culturalmente dotadas de significado y que para ser inteligibles a la persona, grupo, sociedad o colectividad a quien se presentan, deben ser expresadas en relatos lógicos, de manera que muestren la verosimilitud de lo que se está recordando o relatando.

Hemos de tener en consideración pues que los relatos son narrados desde una perspectiva en particular, que es propia del narrador, es decir, de quien nos cuenta la historia. Las personas, cuando conversan, también van estableciendo aquello que consideran “memorable” y aquello que no lo es. Cuando evocamos un recuerdo, mediante nuestro discurso sostenemos, reproducimos, extendemos, alteramos y transformamos nuestras relaciones. Es decir, la memoria de cada persona cambia en relación y cambia [también] las relaciones (Vázquez, 2001).

Pero antes de desarrollar el estudio de la relación entre la memoria autobiográfica y la narrativa, así como el papel que ambas pueden jugar en la constitución del yo (identidad personal), a nuestro juicio, resulta relevante y creemos que clarificador, exponer cuál es la consideración que en este trabajo se mantiene acerca de la noción de identidad.

2.2.1. La identidad personal: hacia una noción cultural y dialógica del yo.

Como sabemos, la cultura de occidente ha generado diversas “tecnologías” para la construcción de la subjetividad (Foucault 1990; 2001). De este modo, pensarnos a nosotros mismos como sujetos y agentes, nos lleva a desarrollar un modo de “estar en el mundo”. Por el contrario, la ausencia de una identidad así como la falta un relato que dé cuenta de nuestras acciones desde un marco de intenciones y propósitos, hace imposible que nos reconozcamos como agentes. Si no se sabe quién se es, qué se quiere ni para qué, tampoco se sabe cómo actuar ni por qué. Un buen relato parece formar parte del conjunto de dispositivos potenciados por el ideal occidental de sujeto racional. Una imposibilidad o incompetencia para generar una narración sobre nosotros y nuestras acciones parece ubicarnos fuera de estos ideales. En los últimos tiempos, cada vez son más los autores que creen que la identidad es una ficción que elaboramos a partir de nuestras especiales competencias para narrar historias (Bruner, 1986, 1991, 2002; Ricoeur, 1987, 1992; Shotter, y Gergen, 1989; etc.). Así, el “yo” sería una especie de metaevento distribuido en cada elemento que contribuye a la elaboración de nuestra biografía y que ofrece coherencia y continuidad a la experiencia (Bruner, 1991; 2002; Bajtin, 1979). Gracias a esta construcción conseguimos pensarnos a nosotros mismos como individuos diferenciados y como agentes responsables, a un mismo tiempo, capaces de unificar nuestras experiencias pasadas, presentes y futuras en un todo organizado. Esto último resulta extremadamente relevante puesto que permite que el

mundo en que vivimos sea más predecible y significativo. En este sentido, lograr narraciones coherentes e integradas, al tiempo que abiertas para la incorporación de experiencias novedosas, se constituye en un aspecto esencial con vistas a volver a nuestra experiencia y a nosotros mismos más inteligibles.

La noción de identidad es una noción resbaladiza y que conecta variadas pero relacionadas disciplinas científicas¹. Son muchas las visiones que de ella se han desarrollado. Es por ello que enfrentarse al problema de la identidad supone adentrarse en un territorio en el que convergen disciplinas tan variadas como la antropología, la filosofía, la psicología, la sociología, las neurociencias, etc. Todas ellas se entrelazan en el abordaje de la identidad y trabajan con nociones y conceptos fronterizos difíciles de manejar. Lo que sí se quiere dejar claro en estas páginas es que la perspectiva desde la cual se va a analizar este concepto de identidad implica considerarla en términos de narrativa (personal). Se trata de una perspectiva constructivista -y no esencialista-, social, cultural y dialógica de la identidad personal (del yo), lo que supone dejar atrás visiones en las que el criterio de unidad y continuidad es básico. No resulta pues fácil desarrollar una noción de identidad que pueda abarcar toda la compleja realidad de la subjetividad humana. En lo que sigue trataremos de dar algunas claves sobre ello.

2.2.1.1. Algunas ideas previas sobre la noción del yo-

William James (1890/1950) es el primer autor que introduce en su teoría el componente social y su papel en la constitución del yo. Señaló que para que un evento mental sea experimentado como un recuerdo personal éste debe, en primer término

¹ Existe un buen número de autores que emplea los términos identidad personal y yo (*self* en inglés) como sinónimos. Otros, como McAdams (2003), por ejemplo, adoptan la perspectiva de William James y Erikson y prefieren distinguir ambos términos, reservando el término identidad para los rasgos y características que el individuo se atribuye a sí mismo. La identidad, por tanto, tendría un carácter reflexivo y, según este autor, narrativo. El yo, por el contrario, es un constructo que engloba no sólo la identidad, sino también el aspecto objetivo del sujeto como agente. Otros autores, como Bruner (2003) o Markus y Kitayama (1991), aunque emplean el término yo (*self*), se centran sobre todo en las representaciones que se construyen en el marco de la cultura humana acerca de lo que una persona es y debería ser. En nuestro caso, dado que para nuestros propósitos no creemos necesario entrar en este debate conceptual, emplearemos el término yo en un sentido similar al que usan Bruner, Markus y Kitayama y muchos teóricos que se centran en el análisis de los procesos de construcción del yo en contextos culturales.

referirse al pasado y en segundo, estar asociado con la sensación del yo, es decir, debe estar incluido en el pasado personal del sujeto. Este autor destaca tres aspectos fundamentales de la identidad personal: (a) el llamado yo material, esto es, el conjunto de características que contribuyen a nuestra manera de presentarnos y mostrarnos, (b) el yo social, el rol que asumimos en nuestros afectos, en el ámbito de las relaciones, los deberes que regulan nuestros comportamientos, las convenciones, los hábitos, etc. y, (c) el yo espiritual, el ser interior y subjetivo, las facultades psíquicas.

James supone que la conciencia es siempre personal, y señala que la identidad personal se puede concebir como un proceso, es decir, como un fenómeno que ocurre en fases sucesivas en un tiempo dado, un proceso de conocimiento de un ser que es capaz de vivenciar pero a la vez también es capaz de percibir y evaluar su propia experiencia, de esta forma ofrece las bases para un enfoque que percibe a la identidad como un proceso abierto de autoconciencia en constante reorganización. Se trata pues de un proceso que es vivenciado por el individuo en dos dimensiones: una correspondería a la dimensión del sí mismo como el protagonista de dicha vivencia que correspondería al yo, y la otra dimensión del sí mismo como observador de esa experiencia que correspondería al mí.

En occidente compartimos la idea de que “tener un yo” o “ser sí mismo” resulta un factor clave para nuestro desenvolvimiento como seres humanos adultos (Harré, 1984). Históricamente se ha recalcado, sin embargo, la enorme dificultad para definir y caracterizar lo que entendemos por “yo”.

Pero no sólo James señaló la relevancia de factores como el contexto social y cultural en la constitución del yo. Autores clásicos como Mead o Goffman, entre otros, destacan igualmente en sus trabajos el rol de los componentes sociales y culturales. Para estos autores, lo que nos define como yo es lo que mostramos a los demás en nuestra

interacciones sociales cotidianas, por lo que el yo se conceptúa como una construcción contextual que se estructura continuamente a través de estas interacciones.

Estas, aproximaciones teóricas se articulan, pues, en torno a lo social y a lo cultural como eje central de la estructuración del yo, lo que las enfrenta a otros acercamientos centrados en la consideración de la identidad personal como algo dado, preexistente, interno, privado, estable, consistente, etc., y las acerca a perspectivas como la histórico-cultural vygotskiana, que considera que somos seres contruidos socialmente, ya que nuestras identidades se encuentran determinadas por influencias sociales y culturales.

La psicología histórico-cultural de Vygotsky (1934/1979) ya señalaba que la cultura ejerce su influencia a través de los mecanismos de socialización en los procesos psicológicos de los sujetos, por lo que una vez desmitificada la noción de yo como una especie de “esencia metafísica”, la construcción del mismo pasó a contemplarse, desde la psicología cultural, sujeta a los mecanismos de influencia cultural, del mismo modo que ocurre con cualquier otro proceso superior. Las aportaciones que una determinada cultura realiza a la constitución de un yo individual consisten, fundamentalmente, en la transmisión implícita y explícita de la visión que sostienen sobre los aspectos que consideran apropiados o no en un yo, esto es, las *representaciones conceptuales del yo*, afectando estos modelos culturales tanto a la forma, como al contenido de la constitución del yo.

2.2.1.2. La construcción de la identidad personal a través de actos de identificación.

Desde la perspectiva que se adopta en este capítulo, la identidad personal tiene muchos elementos en común con la idea de un yo distribuido. Así, Bruner (1996) defiende la existencia de un yo distribuido, considerándolo como “un enjambre de

participaciones”, producto de las situaciones en las que la persona participa. La persona, desde este punto de vista, construye su identidad como individuo diferenciado frente a otros y su identidad cultural con relación a unos grupos sociales de los que participa. Bruner señala que el yo toma significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que éste participa. Se sostiene en unos significados, lenguajes y narraciones que son cultural e históricamente específicos. De este modo, una de las propiedades más significativas del yo sería su estructura narrativa, lo que Bruner llama, el *self historiado*. Cuando se pregunta a la gente cómo son en realidad, los sujetos habitualmente cuentan una gran variedad de historias empleando los elementos tradicionales de la narrativa (cf. Burke, 1945; Bruner, 1991): hay un agente implicado en una acción empleando ciertos instrumentos para conseguir una meta en una determinada escena y sucede algo entre esos elementos que dificulta la consecución de los planes, provocando problemas.

De este modo, la descripción que hacemos del yo varía en función del interlocutor para el que se crea el relato. Esto es, el yo es dialógico, dramático, según Goffman (1959). Se podría afirmar que el yo es contingente con el rol que uno está jugando, con los múltiples roles que uno desempeña, y no todos son susceptibles de ser interpretados simultáneamente. Aunque este concepto de rol no es el más adecuado para referirnos a las distintas posiciones que el yo adopta a lo largo del discurso en una narrativa, como hemos tenido ocasión de ver anteriormente. Quizá un concepto más adecuado sea el de “posicionamiento” o “posiciones del yo”.

A pesar de que no sea objeto de nuestro estudio, conviene decir algunas palabras sobre esta noción puesto que, de alguna manera, entronca con esta visión de la identidad personal que estamos proponiendo en estas páginas. La identidad pues, a nuestro juicio, no se conforma a través de la aceptación o adscripción individual a ciertas categorías y grupos sociales pre-determinados, sino que esas categorías adquieren su significación

identitaria solamente a partir de las relaciones que se establecen entre la persona y otros actores sociales a través del discurso, y más concretamente, a través de las interacciones comunicativas. El concepto de posicionamiento fue desarrollado por Davies y Harré (1990) para designar el proceso de construcción y negociación de las versiones sobre nosotros/as mismos/as. En este sentido, el construccionismo social toma este concepto para explicar la construcción y negociación de la identidad en el marco de las interacciones sociales. Para esta perspectiva, al igual que para nosotros, la identidad es construida y negociada en la interacción social, lo cual implica reconocer el espacio que este planteamiento abre a la agencia en el marco de la narrativa (Rosa, González y Barbato, 2009). De esta manera, la identidad aparece, al mismo tiempo, como producto y productora de discursos. El posicionamiento es también el origen de la subjetividad en tanto que adoptar una determinada posición en un discurso implica necesariamente desarrollar un determinado punto de vista, es decir, una visión concreta del mundo y de nosotros mismos. Algo, esto último, estrechamente relacionado con la noción de voces, noción clave en la perspectiva teórica del semiólogo Mijail Bajtín (Bajtín, 1986). En otras palabras, la identidad es relacional depende de la posición que el individuo ocupa respecto a otros individuos, una posición que es producto del discurso y no de roles previamente asignados.

El yo, por tanto, no es una entidad cuya existencia pueda separarse de las dinámicas de percepción, relación interpersonal y cognición, ni puede contemplarse como algo externo que es el encargado de controlar estos procesos. Más bien es una construcción. y una construcción, social, cultural y dialógica.

Hermans y Kempen (1993) añaden, al igual que hace Bruner, un carácter dialógico al yo. Afirman que implica una gran variedad de posiciones de formas de actuar en el mundo que se encuentran estrechamente interconectadas con las mentes de

otras personas. El propio yo, en opinión de estos autores es una especie de “coalición” de las distintas posiciones que ocupa el individuo e incluye a todos los otros significativos. En una línea similar a Bruner y Hermans y Kempen se sitúan los teóricos del llamado construccionismo social y/o la psicología discursiva (Billig 1987, 1991; Edwards, 1997; Edwards y Potter, 1992, 1995; Harré y Stern, 1995; Potter y Wetherell, 1987; Shotter, 1993). Este enfoque pretende, a partir del análisis del discurso, llegar a un mejor entendimiento de la vida social y de las interacciones sociales. Estos autores asumen que el habla cumple diferentes funciones y que, por tanto, es de esperar que varíe de una situación a otra según el propósito que se persiga. De acuerdo con Potter y Wetherell (1987):

“(...) La gente usa su lenguaje para construir versiones del mundo social. El principal dogma (principio) del análisis del discurso es que la función implica construcción de versiones, y esto se demuestra por la variación del lenguaje” (p. 33).

Con esta idea se quiere resaltar el hecho de que las personas construyen relatos seleccionando activamente a partir de una serie de recursos preexistentes, y que una misma persona puede construir muchos y diferentes relatos acerca de un mismo fenómeno. A través del discurso no sólo nos comunicamos con los demás sino que también creamos la realidad social. Lo que ocurre es que tradicionalmente se ha utilizado una serie de estrategias para reducir esta variabilidad, puesto que se ha partido de la idea de que una persona debe ser consistente cuando describe el mismo acontecimiento. Desde esta perspectiva, se cuestiona la imagen que ha imperado en la psicología de la persona como un ser consistente, y se defiende la variabilidad, e incluso la inconsistencia, como característicos del discurso y, por tanto, del pensamiento humano.

Desde una perspectiva próxima a la de los autores anteriores, Penuel y Wertsch (1995) se refieren a la identidad cultural. Conciben a ésta en términos de acciones de identificación, acciones situadas emergentes, interconectadas con la socialización y los escenarios culturales en los que participan las personas. Por esta razón es necesario estudiar la identidad en contexto. Las situaciones de contestación arrojan luz sobre cómo individuos y grupos pueden luchar contra el discurso dominante para co-construir una forma distinta de hablar sobre ellos y desarrollar nuevas formas de acción. En nuestro país encontramos también autores que proponen definir la identidad cultural en términos de actos de identificación (Rosa et al., 1995; Rosa y Blanco, 2007; Sánchez, Macías, Marco y García, 2005). Estos actos de identificación emergentes tienen un carácter dialógico y retórico, se realizan siempre frente a un alter, explícito o implícito, significativo. Mediante estos actos, por tanto, las personas intentan persuadirse unas a otras (incluyendo a sí mismas) sobre quienes son con respecto a un grupo social. La identidad así definida, por tanto, no debe concebirse, como un atributo estable del individuo, sino como una cualidad emergente de las acciones en contexto. Esta consideración puede permitir superar las limitaciones de enfoques más rígidos y esencialistas.

Esta consideración de la identidad como actos de identificación (acciones) implica, como hemos dicho, atender de manera preferente a la relación entre estas acciones y los escenarios sociales y culturales en los que se ponen en juego. El reconocimiento de esta relación implica, a nuestro juicio, asumir que dichos actos (la identidad, dicho en otros términos) pueden cambiar de unos escenarios a otros. En este sentido, asumimos que las acciones de identificación pueden cambiar según sean las actividades en las que participa una persona. Estas discrepancias no deben ser vistas a nuestro juicio, como prueba de contradicciones de las personas, sino como una señal de

la variedad de situaciones y actividades cotidianas que una persona debe desempeñar. En muchos casos, son las exigencias a las que nos someten esas situaciones las que entran en conflicto. Lo que hace la persona es intentar responder de manera adecuada a esas exigencias.

2.2.1.3. El concepto de identidades múltiples: voces y dialogismo.

Un autor que muestra una perspectiva complementaria a Bruner, y del que hemos hablado más arriba, es Keneth Gergen. Este autor crítica a los psicólogos que conciben la identidad personal como una estructura cognitiva privada y personal. Gergen considera el “yo” como una narración (o discurso sobre el yo) que se hace inteligible en el seno de las narraciones vigentes. Para Gergen las narraciones no son posesiones del individuo sino de las relaciones que experimenta; es decir, son productos del intercambio social. Desde esta perspectiva las características de las narraciones vienen determinadas por la situación socio-cultural. Gergen concibe las narraciones como discursos públicos, de forma similar a Bajtín, o como formas sociales de dar cuenta (Bajtín, 1987; Gergen 1986).

Tal como hemos visto, sin lugar a dudas las concepciones de la identidad de autores como Bruner y Gergen ponen en cuestión la concepción del autoconcepto (yo) como una estructura estable en el tiempo. La teoría clásica de la personalidad mediante un indiferenciado yo “promedio” o “generalizado” no era capaz de explicar la variabilidad de la conducta. En esta línea, Bruner (1991) concibe la narración como la forma de pensamiento genéticamente original y la identidad como inseparable de las autonarraciones por las que nos dotamos de significado. Entender al ser humano como un narrador, es decir como un ser vivo que está continuamente contando y contándose historias con las cuales hacer comprensible en una determinada comunidad sus experiencias vitales, supone poner en cuestión dos de los presupuestos fundamentales

de toda la tradición psicológica: la existencia de elementos de una realidad interna esencial y la existencia de un ser humano completamente individualizado y autónomo.

Hemos visto que un concepto de Bruner (1996) que apunta al self-diálogo, aunque no presenta el alcance del de Bajtín, es el de “yo distribuido”. El yo se distribuye entre los distintos escenarios socioculturales en los cuales actúa. Por otra parte, Gergen (1988), de un modo más radical, si cabe, se distanció de las primeras formulaciones de la psicología, las cuales entendían al yo como una estructura estable. Al contrario que la visión de la identidad como compuesta de “esquemas” u otros constructos similares, Gergen concibe el yo narrativo imbuido en las propiedades sociales del discurso. En este sentido, Gergen enfatiza el carácter sociocultural de la identidad. La identidad se convierte en un discurso determinado producto del intercambio social. La identidad es una construcción social y discursiva.

Parece quedar claro pues que, desde esta perspectiva, la construcción de la identidad (yo) se realiza a través de la narración en un proceso dialéctico. Además, se trata de un rasgo inherentemente humano y no compartido por otras especies. Parece ser que es nuestro modo natural de usar el lenguaje para describir los eventos que se desvían de lo esperado, o las cosas que caracterizan a la cultura humana. Es un modo irresistible de dar sentido a la interacción humana. Mediante la narrativa el yo se crea y se recrea; el yo, pues, es un producto de nuestra narración, y no algo previo e inmutable. De alguna manera, los sujetos que han perdido la capacidad de construir historias sobre sí mismos, se han perdido a sí mismos. No es posible, por tanto, la construcción del yo, sin la capacidad narrativa. Adoptamos la narrativa de la cultura en la que estamos inmersos, pero la cultura es en sí misma dialéctica, ofrece narraciones alternativas a elegir y las historias que contamos reflejan esa dialéctica.

Pero, en la relación entre la narrativa y el yo, es difícil discriminar si una cosa precede a la otra, o no. ¿Nuestro sentido del yo es el molde y el origen del modo en el que contamos historias, o es la dotación humana para la narrativa la que ha conformado al yo a su imagen y semejanza?

Para Slobin (2000), el mundo no presenta eventos a ser codificados por el lenguaje, sino que en el hecho de hablar o escribir las experiencias son filtradas a través del lenguaje en eventos verbalizados. Como diría Voloshinov (1992) para resaltar el papel que el lenguaje, o la narración en este caso, cumple en la configuración de nuestras vivencias, o el yo para el tema que nos ocupa: “Una expresión realizada causa una poderosa influencia retroactiva sobre la vivencia: empieza a estructurar la vida interior confiriéndole una expresión más definida y estable.(...) Se podría decir que no tanto la expresión se acomoda a nuestro mundo interior, cuanto nuestro mundo interior busca adaptarse a las posibilidades de nuestra expresión (p. 127).

El yo puede considerarse como uno de esos eventos verbalizados, pero no es a través del lenguaje que se construye el yo, sino que es la narrativa la que proporciona la forma que éste usa. Por lo que ninguna autobiografía es la definitiva, cada una es sólo una versión, un modo de lograr coherencia. Hasta aquí los desarrollos de la psicología narrativa, sobrepasan a la concepción multifacética del yo de la psicología cognitiva, su comprensión discursiva de la identidad; en la existencia de un autor que organiza sus experiencias en mediante una estructura socialmente dirigida.

Más allá de esta perspectiva, algunos autores han concebido la identidad como el resultado de las interacciones de un conjunto de posicionamientos identitarios (yoes) independientes que se han ido construyendo a partir de distintas experiencias vitales, sentimientos y expectativas. Cada uno de estos yoes mantiene sus objetivos y propiedades independientemente de los demás y funcionan como autores de su propia

historia (Dimaggio, Salvatore y cols, 2003; Gonçalves, 2002; Hermans, 1996, 2004, 2005).

En este tipo de consideraciones, no podemos olvidar a uno de los padres del dialogismo: Bajtín. Este autor avanza algunos pasos más que aquellos que mantienen la concepción del “I” como autor y el “Me” como actor. Para Bajtín (1987) es posible la existencia de varios autores o narradores independientes en una misma narración. Bajtín en la obra de análisis literario “Problemas de la Poética de Dostoevsky” arguye que la obra de Dostoevsky tiene varios autores o pensadores. No existe una multitud de caracteres y destinos dentro de un mundo uniformado y objetivado gracias al esfuerzo organizador de un autor, sino más bien nos encontramos en la obra del literato ruso una gran pluralidad de voces independientes que tienen características definidas y una forma original de experimentar el mundo. Según Bajtín, los pensamientos, ideas, la memoria se convierten en dialógicos sólo si se encarnan en una voz particular; ya sea ésta real o imaginada, deben pues crear enunciados que responden a otros creados por otras voces. Sólo brotan las relaciones dialógicas cuando a una idea se le dota de una voz y se le sitúa espacialmente nacida de una posición personal. Cada persona vive en una gran variedad de escenarios (mundos), en cada escenario se va construyendo un carácter que se transforma en un autor independiente que cuenta una propia narrativa. De este modo, se asume que cada individuo se conforma de una gran multiplicidad de autores en continuo diálogo construyendo un yo altamente complejo.

Hemos de decir, pues, que resulta necesario superar definitivamente la limitada comprensión de la identidad personal que hemos heredado del constructo de “autoconcepto”, ampliando los límites que nos hemos impuesto para la comprensión de estos constructos. Consideramos que este cambio debe consistir, principalmente, en la sustitución como objeto de estudio del concepto del yo por el de procesos del yo, pasar

de una visión estática en términos casi de posesión personal (“mi yo”), a otra que como una continua dinámica de la que emergen diferentes configuraciones (Montoya, 2007; Santamaría y Montoya, 2008).

Parece quedar claro que, desde estas aproximaciones, la construcción del yo se realiza a través de las narraciones en un proceso dialéctico. Mediante la narrativa el yo se crea y se recrea. El yo, pues, es un producto de nuestra narración, y nuestra construcción y no algo previo e inalterable.

2.3. Memoria autobiográfica y concepto del yo: las dos caras de la moneda.

Existe un consenso respecto a que una de las características más definitorias de los recuerdos autobiográficos es que contiene información relacionada con el yo (Barclay y Smith, 1992; Brewer, 1986; Conway y Tacchi, 1996; Howe y Courage, 1997; Robinson, 1986). Brewer (1986) define este tipo de memoria como memoria de información relativa al yo, distinguiendo la memoria personal, los hechos autobiográficos y la memoria genérica personal. Brewer prefiere denominar memoria recolectiva a ese tipo de memoria en la que el sujeto recuerda un episodio específico de su experiencia pasada, mientras que la memoria autobiográfica sería aquella referida a la información relativa a la imagen o concepto del yo. Barclay y Smith (1992), destacando el papel de las prácticas socioculturales en los orígenes y desarrollo de la memoria, sugieren que los recuerdos devienen autobiográficos en su uso y en la manera en que se les da ciertos significados teniendo en cuenta el aspecto afectivo y emocional. De este modo, subrayan, la relevancia de las reconstrucciones conjuntas de los eventos memorables, que permiten la vinculación de historia personales, brinda claves cognitivas y emocionales para interpretarlas y formas culturales para compartirlas. En esta construcción ejerce un papel crucial la narrativa. Bruner (1991) ha destacado la importancia de la narrativa para el ser humano, incluso desde los inicios de la vida del

niño, señalando que el yo adquiere significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que participa, y se soporta en unos significados, lenguajes y narraciones, cultural e históricamente situados. Del mismo modo, y como señalamos al hablar del desarrollo de la memoria autobiográfica a lo largo del ciclo vital, Nelson (2001) concibe que la memoria autobiográfica es una historia que aporta forma y significado al yo, como un viaje a través del tiempo. El yo es así concebido como protagonista central de la memoria autobiográfica y como narrador de la historia personal, lo que permite establecer un sentido del yo, un pasado temporal único, y una historia del yo.

En esta línea, las aportaciones teóricas más recientes al respecto sugieren que la construcción de una historia vital supondría el tejido en el que el yo y la memoria autobiográfica se hallan entrelazados (Bruner, 1986; Fivush, 2001; McAdams, 1996; Neisser, 1988; Nelson, 1993). Bruner (1994) afirma que resulta tan complejo generar una definición del significado del yo, que habitualmente, en su lugar, contamos historias que nos ayuden a encontrar dicho significado, con la guía de nuestros recuerdos del pasado, y nuestras esperanzas o temores sobre el futuro.

2.3.1. Memoria autobiográfica y narrativa.

Existe una tradición, ya consolidada, que propone tratar al yo y al sentido de identidad personal en términos narrativos. Cuando una persona evoca cualquier experiencia personal de su pasado lo hace contando una historia y no enumerando una serie de palabras, la estructura narrativa de esos recuerdos es muy parecida a otras formas estructura narrativa de comunicación social.

De acuerdo con esta propuesta, la capacidad para organizar la experiencia en la memoria de modo narrativo y autobiográfico, se hallaría estrechamente asociada con el sentimiento de identidad personal (Tulving, 1983, 1985). El yo sería producto de que

desarrollamos narraciones sobre quienes somos. De este modo, con el relato incorporamos al yo la vivencia de prolongación en el tiempo. Los hechos pasados y nuestros proyectos futuros son ubicados dentro de una historia, que nos permite fraguar en un todo unificado, coherente y significativo, los aspectos cambiantes de nuestras vivencias y que tiene forma de relato en el que nosotros seríamos el eje referencial (Neisser y Fivush, 1994).

La identidad nos es por tanto algo que descubrimos desde nuestro interior, sino más bien una “ficción” que elaboramos y que ofrece coherencia y continuidad a la confusión de la experiencia. Dentro de ese relato nosotros vendríamos a ocupar el lugar de personaje principal. Nuestra identidad personal constituiría así un elemento central que es posibilitado por, pero que a la vez da lugar, a la construcción narrativa.

La psicología cultural, en su pretensión de analizar la relación existente entre memoria autobiográfica y yo, opta por centrarse, en buena medida, en la construcción total o parcial de una historia vital que se produce bajo la forma de una narrativa autobiográfica.

La idea de que las narraciones de los recuerdos personales se construyen durante la interacción social, procede de una aproximación dialéctica del desarrollo iniciada por Vygotski (1978). Para este autor la cultura proporciona a sus miembros las herramientas necesarias para llegar a convertirse un miembro competente dentro de la misma. De este modo, todas las destrezas a adquirir se desarrollarán en primera instancia durante la interacción social, para pasar con posterioridad a ser interiorizadas gradualmente por el sujeto. El proceso esencialmente consiste en un adulto o miembro socialmente más competente que inicia a un niño o miembro menos competente en una tarea, apoyando la actuación de éste al aportarle la estructura necesaria para cumplimentarla.

En lo referente a la memoria autobiográfica, esta tarea bien puede conceptuarse como el aprendizaje de la forma de narrar el pasado de un modo coherente y culturalmente apropiado. Fivush (1994) afirma que durante la participación en conversaciones guiadas por los adultos sobre sus experiencias pasadas, los niños aprenden las formas narrativas apropiadas de contar el pasado. Neisser (1994) coincide con esta postura al defender que recordar consiste en una destreza que los niños aprenden en escenarios sociales, a lo que añade que todos comenzamos recordando con y para otras personas, y sólo con posterioridad somos capaces de crear narrativas para nosotros mismos.

Investigadores procedentes del área de la denominada memoria social o comunal (Middleton y Edwards, 1990; Wertsch, 2002) adoptan un posicionamiento similar. Middleton y Edwards (1990) han mostrado el procedimiento por el que se enseña a los niños en el seno de las familias lo que constituye un recuerdo apropiado de los acontecimientos familiares, mediante interacciones en las que los adultos instan a los niños a identificar y narrar los eventos pasados, corrigiendo y completando los huecos y errores. Además, los niños reciben de sus familiares información sobre cómo deben sentirse con respecto a esas experiencias, lo que implica que durante la participación en estas conversaciones sobre el pasado con los adultos, los niños están aprendiendo, las formas y funciones de la memoria (Fivush, Haden y Reese, 1996).

Por lo expuesto, y siguiendo la propuesta de Vygotski, la forma narrativa en que los niños aprenden a organizar su forma de hablar sobre las experiencias pasadas, influirá en la forma en que organizan sus representaciones internas de dichas experiencias. De este modo, en la medida en que los niños logren ser mejores en la habilidad de contar una narrativa personal coherente, serán también mejores en el modo en que representen sus experiencias de un modo narrativo coherente.

La psicología cultural incorpora, a su vez, argumentos propios de otras disciplinas, como la psicología narrativa, en la medida en que le resultan de utilidad explicativa dentro de su enfoque. De este modo, adopta la consideración de que la memoria contribuye al discurso narrativo de historias auto-actualizantes proporcionando el material en bruto del que se nutren las narrativas autobiográficas. Como material en bruto, estos recuerdos no constituyen por sí mismos el yo, ya que sin el molde interpretativo proporcionado por el discurso narrativo, resultan poco más que inconexos fragmentos de información, y sólo en la medida en que comiencen a interpretarse dentro del contexto del discurso narrativo de una vida privada, el yo empieza a cobrar forma.

Autores representativos de esta postura, como Brewer, consideran a la memoria autobiográfica como memoria de información relacionada con uno mismo y centran su atención en el estudio de su estructura interna; por otra parte, Barclay y Smith se interesan en el estudio de las formas en que la memoria autobiográfica adquiere significado en el marco de una cultura. Brewer defiende la tesis de que la memoria autobiográfica está compuesta por los siguientes elementos:

a) el yo, que se puede entender como una entidad consciente que experimenta que es el centro de nuestra experiencia, el ego es el centro de una persona que experimenta desde adentro, es el aspecto consciente de la mente que se mueve a través del espacio y el tiempo, es lo que constituye la memoria personal.

b) un esquema de uno mismo, que es la estructura cognoscitiva que contiene el conocimiento genérico sobre uno mismo. De este modo, alguna de la información que va entrando crea o hace al uno mismo y es privada y está disponible sólo para el uno mismo, otra información es pública y disponible para el espectador. El esquema de uno mismo debe ser una de las estructuras de conocimiento más vastas en la memoria a

largo plazo de un sujeto; por lo tanto una vez que se ha desarrollado solo cambia, probablemente, de forma lenta así provee consistencia al uno mismo con el paso del tiempo.

c) un conjunto de recuerdos personales asociados y hechos autobiográficos, que es la estructura mental que incluye al yo, al esquema de uno mismo y porciones de la memoria a largo plazo relacionadas con uno mismo. Es la entidad más grande que incluye al uno mismo y que posee distintas habilidades cognoscitivas, habilidades motoras, habilidades lingüísticas que le permiten tener conciencia de sí mismo.

Barclay y Smith (1992) resaltan el papel de las interacciones socioculturales en el origen y desarrollo de la memoria y proponen que los recuerdos se convierten en autobiográficos según se usan en interacciones diarias para apoyar, desarrollar y mantener interacciones personales. Es a través de este uso que el recuerdo se convierte en autobiográfico, parte del yo constituye una parte de la cultura personal del recuerdo individual. De esta forma, señalan la importancia de las reconstrucciones conjuntas de los eventos memorables, que permiten la vinculación de historias personales, brindan claves cognitivas y emocionales para su interpretación y formas culturales para compartirlas.

Estos autores emplean el término recordar autobiográfico (autobiographical remembering) frente al de memoria autobiográfica (autobiographical memory) vinculado a la tradición de los estudios de corte neuropsicológico. Rechazan también la definición propuesta por Brewer sobre memoria autobiográfica y el concepto del yo, ya que la consideran un planteamiento limitado que hace referencia a la estructura interna de la memoria autobiográfica. En contraste, su propuesta comprende el desarrollo, orígenes y usos socioculturales de la memoria autobiográfica; la vinculación de

recuerdos autobiográficos y recuerdos públicos son la base para la creación de la cultura personal en conexión con la cultura pública.

En la construcción de la narrativa autobiográfica el individuo desarrolla constantemente una actividad de construcción, lectura e interpretación de la propia experiencia. Construye su historia, teje su trama y le da una forma narrativa. Por ello, las historias de vida se basan en los hechos autobiográficos, pero éstas van más allá de los hechos en sí. Desde el momento en que las personas eligen selectivamente cuáles hechos, y dentro de éstos, cuáles facetas van a tomar como base de la construcción de la historia de vida, irán conformando su identidad personal. (Sala, 2008). Bluck, & Habermas (2000) mencionan que el objetivo de la construcción narrativa es alcanzar una coherencia causal, capaz de explicar cómo un evento puede haber causado una transformación personal y una coherencia temática, capaz de encontrar un tema, valor o principio que pueda integrar distintos episodios en la vida personal. Conway y Pleydell-Pearce (2000) mencionan que la modulación de la construcción de los recuerdos funciona según los objetivos que controlan el sistema de memoria personal del individuo. Dicho de otro modo, los recuerdos autobiográficos son codificados y evocados en función de los objetivos personales que rigen al yo.

2.3.2. Las narrativas del yo y los recuerdos personales: hacia una identidad narrativa.

Como tuvimos ocasión de constatar en este mismo capítulo, resulta extremadamente difícil dar una definición de lo que significa el yo (self) y más aún de la relación que mantiene con los recuerdos autobiográficos. Habitualmente contamos historias que nos ayuden a encontrar ese significado ¿Cuál es la función que cumple un

yo narrador? ¿Por qué necesitamos contar historias para dilucidar cuál es el significado del yo?

Las posiciones actuales consideran que realmente no existiría un yo esencial e invariable por descubrir, sino que constantemente lo construimos y reconstruimos frente a las demandas situacionales que vamos encontrando, y todo esto lo hacemos con la guía de nuestros recuerdos del pasado y nuestras esperanzas o temores sobre el futuro. Hablar a uno mismo sobre uno mismo es algo similar a inventar historias sobre quién y qué somos, que ha sucedido y por qué estamos haciendo lo que estamos haciendo. Pero no partimos de cero en la construcción de esas historias, sino que más bien tendemos a desarrollar hábitos narrativos que se acumulan a través del tiempo conformando géneros. Esas historias necesitan encajar con las nuevas circunstancias e interpretaciones, es por eso que resulta imposible realizar una narración completamente fiel a los hechos. Un acontecimiento siempre puede narrarse de diferentes modos, cada uno de los cuales estará moldeado por lo que le haya sucedido al sujeto desde el momento del acontecimiento hasta el de su relato. Por ello, Bruner llama a este proceso self-making, y dice que se trata de un arte narrativo, un constructo que surge tanto desde fuentes internas, subjetivas (creencias, recuerdos, autoconciencia), como externas (las expectativas de los demás sobre nosotros).

Los actos narrativos para construir el yo (self-making) están guiados por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que el yo debe ser y no ser, pero dejando un margen para la construcción individual, ya que esta construcción del yo, estos actos, son el principal modo de establecer nuestra propia individualidad. También lo que contamos a los demás sobre nosotros mismos depende de lo que pensamos que ellos creen que les deberíamos contar, y esto no sólo se limita a hablar con los demás, sino que en nuestras

propias conversaciones con nosotros mismos adoptamos el género de lo que es apropiado decir.

En este sentido, Bruner señala que quizá hemos creado herramientas, que más allá de su uso cultural pretendido, trascienden dichos límites y se vuelven herramientas internas que conforman un nuevo tipo de self, y pone como ejemplo la retórica.

En una revisión sobre los aspectos definitorios del yo, Bruner destaca las siguientes características:

- es teleológico.
- es consecuente, sensible al éxito / fracaso.
- responde al logro/no haciendo modificaciones.
- recuerda selectivamente para ajustar el pasado a las demandas del presente.
- está orientado hacia las referencias grupales y los otros significativos.
- es posesivo y extensible, incorpora aspectos socioculturales a su identidad.
- es capaz de cambiar sus valores y posesiones sin perder su sentido e continuidad.
- es sensible a los lugares y las personas con las que encaja.
- es responsable de formularse a sí mismo en palabras, y de hecho surgen problemas cuando las palabras necesarias para la autodefinition no se encuentran.
- es variable, afectivo, lável y sensible a las situaciones.
- busca la coherencia y se protege ante la incongruencia.

Todas estas características se pueden superponer a los requisitos para lograr una buena historia:

- necesita un argumento.
- con unas metas.
- los obstáculos obligan a reconsiderar.
- se habla sólo del pasado que es relevante en la historia.
- hay personajes aliados y conexiones.
- permite a los personajes crecer.
- pero mantiene sus identidades intactas, hay continuidad.
- localiza los personajes en el mundo de la gente.
- deja que los personajes se expliquen a sí-mismos sus necesidades.
- deja que sus personajes sufran cambios.
- los personajes se preocupan cuando no encuentran sentido.

Una narrativa autoconstructiva es, pues, más bien un acto de balanceo. En nuestras vidas hay autonomía y compromiso con los demás, y continuamente hacemos balance entre los dos polos. Propp (1986) ha demostrado que los personajes y los eventos en las historias populares no existen por sí mismos, sino que cumplen unas funciones dentro del argumento. Cuando el balance entre compromiso y autonomía no resulta satisfactorio, las propias narrativas parecen carecer de aquellos mundos posibles imaginados que la imaginación genera. Esto propicia que se den las circunstancias necesarias para la aparición de un “momento decisivo” (turning-points), en el que se alcanza un nuevo sentido de uno mismo en el mundo (McAdams, 2004; Sala, 2008). Es

difícil encontrar registros de narrativas que no contengan estos momentos de cambio. En algunas culturas estos momentos están convencionalizados en “ritos de paso”.

La construcción del yo se realiza pues a través de las narraciones sobre el yo sin descanso y sin fin, es un proceso dialéctico, un acto de balancear. Además es un rasgo inherentemente humano y no compartido por otras especies. Parece ser nuestro modo natural de usar el lenguaje para describir los eventos que se desvían de lo esperado, o las cosas que caracterizan a la cultura humana. Es un modo irresistible de dar sentido a la interacción humana.

No es posible, por tanto, la construcción del yo, sin la capacidad narrativa. Adoptamos la narrativa de la cultura en la estamos inmersos, pero la cultura es en sí misma dialéctica, ofrece narraciones alternativas a elegir y las historias que contamos reflejan esa dialéctica.

De este modo, el lenguaje permite construir historias que enmarcan nuestra experiencia en tramas relativamente coherentes, a lo largo de largos períodos de tiempo. Como señalan algunos autores, el yo se hace a partir de estas prácticas (Dennett, 1988, citado por Gallagher, 2003). Ochs y Capps (1996) señalan que la narrativa y el yo son inseparables, podría así hablarse de un identidad narrativa. Asimismo, Labov (1997) define las narrativas autobiográficas como informes de una sucesión de eventos que han entrado en la biografía del narrador por una sucesión de cláusulas que corresponden al orden de los eventos originales.

Cuando nos referimos a narrativas de eventos personales, como afirma Bruner (1991), hay que tener en cuenta dos cuestiones de carácter general: la primera es la reflexividad humana, nuestra capacidad de volver al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente. Ni el pasado ni el presente

permanecen fijos al enfrentarse a esta reflexividad. El inmenso depósito de nuestras experiencias pasadas puede destacarse de distintas maneras. El segundo universal es nuestra deslumbrante capacidad intelectual para imaginar alternativas: idear otras formas de ser, de actuar, etc. De manera que, aunque en un sentido puede que seamos criaturas de la historia, en otro también somos agentes autónomos.

A finales de la década de los 70s y a principios de los 80 s, se desarrolla la noción del yo como narrador, que estaría en la base de esta consideración de la identidad personal en términos de narrativa (identidad narrativa). De esta manera el yo es visto como un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del propio yo como parte de la historia. En este sentido, la “verdad” que importa no es la “verdad” histórica, sino la “verdad narrativa”. Polonoff (1987) intenta establecer la idea de que el yo de una vida es producto de nuestra narración, en lugar de una cosa fija previamente establecida. La meta de un narración del yo no es la de encajar con alguna realidad oculta, sino lograr que sea coherente, viable y apropiada, tanto interna como externamente. Schafer (1981) afirma que estamos siempre contando historias sobre nosotros mismos. Cuando contamos esas historias a los demás, puede decirse que estamos realizando simples acciones narrativas. Sin embargo, al decir que también nos contamos esas historias a nosotros mismos, encerramos una historia dentro de otra. Habría pues, en esta historia, un yo al que se le puede contar algo y otro que actúa de audiencia, y que es uno mismo. Incluso los otros se presentan también de forma narrativa, de manera que la narración sobre nosotros mismos que contamos a otra persona, es de hecho una narración doble.

Polkinghorne (1988), afirma lo siguiente refiriéndose al yo:

“Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismo mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y se desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El yo, por consiguiente, no es una cosa estática, o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también las previsiones de lo que uno va a ser” (pág.150).

El yo, cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica. Y el yo, cuando es protagonista siempre está apuntando hacia el futuro. Cuando se narra el pasado, no sólo se habla de él, sino también se está diciendo qué sentido narrativo se puede dar al pasado en el momento en que se está contando (Bruner, 1991). Contar historias sobre el yo es siempre un acto dialógico (Hermans, 2003), porque aún cuando nos las contamos a nosotros mismos, lo hacemos de tal manera que, al menos en parte, concuerdan con lo que los demás esperan de nosotros y con los modelos culturales interiorizados.

El objetivo principal de contar historias sobre el yo, como vemos, es pues el de construir nuestro sentido de unicidad, nuestra identidad narrativa. Pero el yo contiene ya al otro en la medida en que contiene en su representación las costumbres de la sociedad y lo que considera bueno/malo, apropiado/inapropiado. (Sala, 2008). Baddeley (1998) indica que la función primaria del recordar autobiográfico es la definición del yo. Las personas utilizan la memoria para comprender su propia vida, explicarse a los demás, y controlar sus propios estados emotivos. Esto puede hacerse utilizando la narrativa autobiográfica.

Ahora bien, para Bruner (1998) la manera más práctica, obvia y viable para conocer cómo las personas narrativizan su yo, es a través de las narrativas autobiográficas “por medio de éstas las personas hacen una descripción de lo que ellas creen que han hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones y para saber todo esto tendrá que haber inevitablemente una narración” (p. 117).

El interés pues se centra en ver cómo las personas reproducen historias, y más específicamente, cómo cuentan sus propias historias. Dice Bruner que:”en el centro de cada relato hay un yo protagonista en proceso de construcción. La narrativa autobiográfica es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí. La historia termina en el presente cuando el protagonista se funde con el narrador” (p. 19).

De este modo, uno de los rasgos que identifican a las narrativas autobiográficas es, precisamente su carácter experiencial. Se narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla. No es posible concebir al narrador como un testigo pasivo de los acontecimientos; también es un actor capaz de actuar y construir un discurso sobre su sociedad y su vida dentro de esa sociedad. El narrador hace un verdadero montaje cuando narra, se construye a sí mismo como el personaje central. Ese acto de volver a pensar la propia historia, es un proceso realizado desde el presente, aunque sabemos que se trata de un presente en el que se ha sedimentado toda una biografía, que además es parte de una sociedad.

En síntesis, la narración autobiográfica se enfrenta con el desafío de encontrar esos mitos que constituyen verdaderos mecanismos de construcción de la realidad

social. De tal modo que la narración se abre al conocimiento de los sistemas de significación que construyen el mundo orientando las acciones sociales.

2.4. Memoria autobiográfica y construcción narrativa del yo: algunas ideas finales.

El conocimiento que tiene un individuo sobre sí mismo no se encuentra exclusivamente en su cabeza sino también en los registros que uno ha tomado de libros leídos, lugares visitados, personas que conocemos y a las que recurrimos en busca de opinión y consejo. De este modo, las personas tienden a cambiar su autoconcepto dependiendo de los otros así como del lugar en que se encuentren. El yo a pesar de tener influencia de la cultura también es autónomo, la cultura provee al individuo de pautas de orientación, guías, y el yo con su capacidad de imaginar alternativas las reevalúa reformulando lo que la cultura le ofrece. Al emplear la forma narrativa damos un sentido a los acontecimientos que estamos contando, se les da coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras propias experiencias, también le otorgamos un significado moral.

White (1981) señala que al situar los hechos en una secuencia narrativa, todo relato se convierte en una suerte de alegoría dotada de significación moral. Y que el acto de contar una historia (nuestra historia) está íntimamente vinculado al impulso de moralizar la realidad, es decir a identificarla con el sistema social que es fuente de cualquier concepto moral.

A inicios de la década de los 80s surge la propuesta del yo como narrador, el yo cuenta y relata historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia. “...Al yo, pues, le corresponde un papel de narrador que cuenta historias sobre su vida...” (Bruner, 2002, 111). El yo de una vida es producto de la narración, de igual modo que dentro de una narrativa los otros también se presentan en forma

narrativa de la misma forma que cuando contamos de nosotros a otras personas se convierte en una narración doble.

Según Bruner, estamos siempre contando historias sobre nosotros mismos. Cuando contamos esas historias a los demás, puede decirse, a casi todos los efectos, que estamos realizando simples acciones narrativas. Sin embargo, al decir que también nos contamos las mismas historias a nosotros mismos, encerramos una historia dentro de otra. En ésta historia hay un yo al que se le puede contar algo, otro que actúa de audiencia y que es uno mismo o el yo de uno.

“Cuando las historias que contamos a los demás sobre nosotros mismos versan sobre esos otros yoes nuestros (por ejemplo cuando decimos “no soy dueño de mi mismo”), de nuevo encerramos una historia dentro de otra. Desde ese punto de vista, el yo es un relato personal, una narrativa vital. De un momento a otro y de una persona a otra, ese relato varía en el grado en que resulta unificado, estable y aceptable como fiable y válido a observadores externos” (Bruner, 2002, p. 112).

Recientemente Norrick (2005) ha señalado que las expectativas del oyente afectan la credibilidad del narrador. Algunos narradores son más honestos con los fallos de su memoria, mientras otros están más enfocados a tener una historia más coherente y entretenida, los patrones de recuerdo y fracaso para recordar junto con las formas de hablar acerca del recuerdo y el olvido ayudan al narrador a construir una identidad personal a través de contar una historia. En las historias personales, el oyente espera signos de olvido y los interpreta como pruebas de autenticidad, en contraste a una ejecución más pulida de una historia con un curso coherente, sin muestras de dudas u olvidos, en la narración se interpretan como historias poco fiables. A esto Norrick lo denomina “paradoja del olvido”.

En la narrativa de la propia vida el narrador da muestras de incertidumbre acerca de los nombres, los detalles y la cronología de los hechos y esto tiende a autenticar la historia como un reporte de eventos reales desde el recuerdo, más que a hacer surgir dudas desde su verdad, en tanto que, una ejecución sin errores da la impresión de que más superficial, menos personal y por lo tanto menos apegada a los hechos.

Como hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas, parece quedar claro que una característica propia de los seres humanos es la tendencia a narrativizar su experiencia del mundo y su propia vida, y es en esta narrativa en dónde radica la clave de la identidad personal, estas estructuras organizan y dan sentido a la experiencia que por lo regular contiene matices emocionales e imaginativos. Es, por tanto, a través de las historias que se cuentan cómo podemos ver cómo aparece el yo, o los yoes, en la narración.

Por tanto, no parece descabellado defender que la forma narrativa será una de las principales encargadas de estructurar nuestra experiencia, así como el recuerdo de la misma a lo largo del tiempo.

De este modo, la narrativa puede contemplarse como un conjunto de estructuras lingüísticas, psicológicas y sociales, transmitidas histórico-culturalmente (Brockmeier y Harré, 2001), como el único formato lingüístico y psicológico, oral y escrito, que integra la experiencia humana y las prácticas sociales con los registros canónicos culturales (Brockmeier y Olson, 2002). Estas narrativas transmitidas histórico-culturalmente se emplean tanto para mantener los valores de la comunidad entre sus miembros, como para inculcar esos valores en los jóvenes (Gates, 1989).

Las narrativas vitales de las historias personales pueden parecer cuentos que se narran sin ninguna finalidad, contados por personas corrientes en el transcurso de sus

vidas cotidianas, que no evocan hazañas sagradas ni heroicas, sino que se limitan a recrear hechos acaecidos en nuestras humildes autobiografías. Sin embargo, estas historias, incluso cuando se cuentan de un modo informal y sin la más mínima intención didáctica, juegan un poderoso papel en la socialización de los niños y son de especial relevancia para la construcción del yo. Los relatos cotidianos constituyen un rasgo extendido, metódico y culturalmente organizado de la vida social en todas las culturas (Goodwin, 1982; Gumperz y Hymes, 1972; Sacks, 1984) así como un importante, si no el principal, mecanismo de socialización (Ochs y Schieffelin, 1984; Miller y Perry, 1988b; Sapir, 1933/1949; Schieffelin y Ochs, 1986; Vygotsky, 1979).

Mediante interacciones repetidas con los miembros de la familia mediadas por tipos particulares de discurso (el narrativo, en este caso) los niños se socializan dentro de sistemas de significados (Miller, 1994), reproduciendo lo que se podría denominar una comunidad interpretativa. La existencia de esta comunidad interpretativa implicaría que los modelos culturales y los sistemas explicativos (Holland y Quinn, 1987; Linde, 1987; Nuckolls, 1990; Ogbu, 1990) proporcionarían el marco sociocultural, los significados compartidos y la importancia a los recuerdos particulares de un individuo.

Según Feldman (1997) en todas las clases de situaciones comunicativas posibles, la comunidad interpretativa es el medio por el cual la comprensión se hace posible. Para Freeman (2001) precisamente el hecho de que el yo y las narrativas sobre el yo se encuentren cultural y discursivamente situados, es lo que asegura que no caigamos presos de un tipo de autobiografía autista, ya que el formato narrativo facilita su intercambio y comprensión. Parece, por tanto, que una vida contada debe tener sentido, y cobra sentido, un sentido convencional, dentro de un género argumental tradicional,

de los patrones establecidos de narración que se encuentran presentes en todas las culturas (Brockmeier y Harré, 2001).

Además, el lenguaje, y en concreto la forma narrativa, una vez interiorizada por los niños, algo que ocurre durante el tercer año de vida, conduce a una transformación cualitativa en el proceso de construcción del yo, ya a que a partir de ese momento la comprensión práctica del mismo quedará sujeta a constante revisión y reconstrucción (Stern, 1989), mediante la recuperación selectiva de nuestros propios recuerdos que nos permitirá crear nuestra propia “narrativa vital”.

CAPÍTULO 3

CULTURA Y MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA: ESCOLARIZACIÓN FORMAL Y NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.

En la actualidad, podríamos afirmar que comienza a existir una tradición de investigación en lo que podría llamarse una psicología del yo y de la memoria. No obstante, no es hasta la década de 1970-1980 cuando comienza a desarrollarse un creciente interés acerca del papel de la cultura en el desarrollo de los procesos psicológicos en general, y de la *memoria* y el *yo*, en particular (Lehman, Chiu y Schaller, 2004).

Como señala Montoya (2007), la investigación en este campo ha venido mostrando cómo, por un lado, los recuerdos autobiográficos se encuentran modelados por las experiencias y valores culturales de los individuos y cómo, por otro, éstos recuerdos individuales permiten construir una memoria histórica o cultural.

La memoria autobiográfica pues contribuye al desarrollo de la “memoria cultural”, de la misma manera que la cultura contribuye a la emergencia y desarrollo de los recuerdos personales o autobiográficos. Es en este sentido el que Bruner (1994)

señala que la cultura supone tanto el mundo al que debemos adaptarnos, como el juego de herramientas que nos permite hacerlo, o en el que Brockmeier y Harré, (2001) afirman que no es sólo la narrativa la que media, expresa y da forma a la cultura, sino que la propia cultura también define lo que resulta culturalmente aceptable en una narrativa, tanto en forma como en contenido. Como señala Nelson (2003), la memoria autobiográfica se considera esencialmente individual, pero su construcción y desarrollo derivan, y por consiguiente dependen, de experiencias sociales y culturales mediadas por el lenguaje.

3.1. La investigación cultural en memoria autobiográfica.

En este apartado se explora el creciente cuerpo teórico y empírico que analiza los mecanismos por los que una determinada cultura influencia el proceso de formación de los recuerdos autobiográficos, así como las diferencias y similitudes halladas al comparar los modos privilegiados por diversas culturas al socializar a sus miembros más jóvenes en lo que constituye una narrativa autobiográfica adecuada. Hay que señalar que no es hasta hace relativamente pocos años cuando los investigadores/as han comenzado a analizar los procesos y mecanismos específicos por los que tienen lugar dichas diferencias.

Como muy recientemente han señalado Rubin, Schrauf, Gulgoz y Naka (2007), la investigación cultural sobre memoria autobiográfica se ha focalizado fundamentalmente en dos áreas: el estudio del *desarrollo de las narrativas autobiográficas* (Leichtman y Wang, 1998; Mullen y Yi, 1995; Wang y Brockmeier, 2002) y el estudio de la *distribución de los recuerdos autobiográficos* a lo largo del ciclo vital (Conway y Haque, 1999; Conway, Wang, Hanyu y Haque, 2006; Schrauf y Rubin, 1996, 2003). En este apartado, nos vamos a centrar en la primera de estas dos

áreas directamente relacionada con nuestros intereses de investigación.

De este modo, durante el desarrollo de este apartado nos centraremos en exponer cuáles son los valores culturales que la investigación ha constatado que ejercen significativamente mayor influencia, los mecanismos por los que se produce esta transmisión tácita de valores, y las repercusiones de cada uno de ellos en la formación de los recuerdos autobiográficos, así como su reflejo en la constitución y conocimiento del yo en el seno del grupo cultural.

Uno de los criterios que ha resultado de mayor relevancia en este análisis consiste en la clásica división que se realiza entre sociedades individualistas u orientadas hacia la independencia y colectivistas u orientadas hacia la interdependencia, clasificación que se realiza en base, fundamentalmente, a la visión del yo que sostengan éstas.

Dada la estrecha relación compartida entre memoria autobiográfica y yo, que hemos argumentado en numerosos puntos de este trabajo, no resulta sorprendente que la investigación cultural revele la presencia de diferencias culturales en la memoria autobiográfica (Wang y Brockmeier, 2002; Leitchman, Wang y Pillemer, 2003; Nelson y Fivush, 2004), consistentes con estas diferentes nociones sobre el yo sostenidas por distintos grupos culturales. De todo ello versarán las siguientes páginas.

3.2. Estudio de las diferencias culturales en los recuerdos autobiográficos y el yo.

Los estudios sobre la relación entre cultura y memoria autobiográfica aún son relativamente escasos y centrados, fundamentalmente, en las diferencias entre en culturas anglosajonas (norteamericanos), por una parte, y asiáticas, por otra (chinos, coreanos, japoneses), desatendiendo las particularidades potenciales de otras culturas, como por ejemplo las mediterráneas, musulmanas o del este de Europa. A pesar de ello, lo cierto es que en los últimos años asistimos a un interés creciente por el estudio de las

diferencias culturales en los contenidos y el estilo de los recuerdos autobiográficos de sujetos pertenecientes a diferentes grupos culturales (Nelson y Fivush, 2000; Wang y Brockmeier, 2002; Leichtman, Wang y Pillemer, 2003). Uno de los aspectos cuya relevancia repetidamente se ha puesto de manifiesto, consiste en la medida en que la cultura fomenta diferentes grados de focalización en el yo frente al resto de los sujetos, pudiendo ir ésta desde la elevada importancia concedida a la individualidad, la autoexpresión y la singularidad (Fiske et al., 1998; Markus y Kitayama, 1991; Wang y Leichtman, 2000), característica de las sociedades prototípicamente occidentales, individualistas u orientadas hacia la independencia, hasta la fusión socialmente valorada de los individuos con su grupo (Markus y Kitayama, 1998; Pillemer, 1998; Triandis, 1989) de las culturas orientales, colectivistas u orientadas hacia la interdependencia.

En términos generales, se puede afirmar que mientras en las culturas anglosajonas se observa un énfasis en el individuo, es decir, un yo *independiente*, las culturas asiáticas, por el contrario, suelen enfatizar el grupo, es decir, un yo colectivo o *interdependiente* (Cross y Markus, 1999; Markus y Kitayama, 1991; Kagitçibasi, 1997; Triandis, 1995). Estas diferencias en la relevancia concedida la independencia versus interdependencia se ponen de manifiesto en diversos aspectos del yo, como son la experiencia y la expresión de las emociones, así como en diferentes procesos cognitivos, en la realización de atribuciones y el razonamiento moral, y en la motivación de logro, entre otros (Kagitçibasi, 1997). Esto no quiere decir que no existan diferencias dentro de estos tipos de sociedades y culturas. No obstante, pese a la existencia de diferencias intrasociedades en el grado de independencia/interdependencia de sus miembros, resulta de utilidad emplear estas distinciones, dada la existencia de diferencias asociadas que se han encontrado sistemáticamente en las formas de comportamiento y pensamiento (Wang, Leichtman y White, 1998).

Una vez destacados los valores comunales preponderantes que afectan en la formación de los recuerdos autobiográficos, en base a sus diferentes representaciones conceptuales sobre lo que supone un yo adecuado, nos centraremos a continuación en los mecanismos mediante los que la cultura portadora trasmite su legado a los miembros más jóvenes de los grupos sociales.

3.2.1. Mecanismos de influencia cultural en los recuerdos autobiográficos.

Siguiendo a Montoya (2007), hemos de recordar cómo estudiosos de gran relevancia en el campo de los estudios culturales y la memoria autobiográfica (Leichtman, Wang y Pillemer, 2003; Pasupathi, 2001) resaltan cuatro mecanismos por los que la cultura ejerce su influencia en los recuerdos autobiográficos: a) ambiente narrativo; b) representación conceptual del yo, contenido emocional y; d) creencias sobre el pasado personal.

a) Ambiente narrativo

Es durante las conversaciones entre padres e hijos cuando los adultos estructuran la experiencia conjunta a fin de dotarla de significado. Este proceso de otorgar significado a la experiencia tiene lugar, necesariamente, en el seno de una cultura. Un proceso de socialización efectivo supone que los niños aprenden a hablar sobre los eventos de forma que los demás puedan comprenderlos y, para lograr este fin, se valen del modelo de la estructura narrativa dominante en la sociedad que les rodea, es decir, en la que sus progenitores les han instruido implícitamente durante las conversaciones cotidianas.

Gran cantidad de estudios han identificado diferencias culturales en relación al uso de una forma conversacional determinada por parte de los padres (Choi, 1992; Mullen y Yi, 1995; Wang, Leichtman y Davies, 2000), conformando, en este nivel *macro*, el ambiente narrativo en que se socializa un sujeto. De este modo, se ha

encontrado que los niños educados en culturas orientadas hacia la interdependencia se encuentran expuestos desde edades tempranas a conversaciones que refuerzan el comportamiento moral, la conectividad, y la responsabilidad hacia los demás, así como las jerarquías sociales, el interés por el grupo, mientras que en las culturas individualistas una de las principales funciones de las conversaciones entre padres e hijos consisten en ayudar al niño a organizar sus historias personales de modo en que se diferencien a ellos mismos como individuos autónomos (Leichtman, Wang y Pillemer, 2003).

La investigación ha mostrado cómo los ambientes narrativos en los que se socializan los sujetos procedentes de culturas colectivistas, muestran con frecuencia algunos rasgos prototípicos como son, un estilo poco elaborativo, y un marcado énfasis en las jerarquías sociales, las buenas relaciones y el comportamiento adecuado. En este sentido, se ha demostrado que las madres chinas, (Wang, Leichtman y Davis, 2000), emplean un estilo bajo en elaboración, en el que repiten cuestiones concretas, sin permitir que las intervenciones de sus hijo desvíen el curso de la conversación marcadas por ellas.

Al realizar comparaciones de muestras de madres pertenecientes a grupos denominados colectivistas con otras de sociedades individualistas, como americanas (Mullen y Yi, 1995), los resultados revelan que por cada cuatro horas que las diadas permanecen juntas, las madres americanas realizan el triple de referencias a episodios específicos pasados que las coreanas, y hablan más que ellas sobre los sentimientos y pensamientos de los niños, así como de los de otras personas, y de los atributos personales del niños, mientras que las madres coreanas hablan más sobre las normas de tipo social.

Diversos estudios realizados señalan que en las culturas individualistas, como la

americana, los adultos animan a los niños a hablar ampliamente durante las actividades compartidas, les plantean con frecuencia preguntas abiertas que requieren de una respuesta mas extensa y con mayor grado de complejidad (Haden, Haine y Fivush, 1997; Leichtman, Pillemer, Wang, Koreishi y Han, 2000) y admiten que el propio niño marque el rumbo de la interacción, en lugar de restringirlos a acatar el guión delimitado por ellos.

Un número muy importante de trabajos han mostrado que en las culturas individualistas resulta una práctica frecuente el recordar de forma conjunta eventos pasados, incidiendo estas conversaciones en las que se habla sobre el pasado, en que los niños presten mayor atención a sus propios sentimientos sobre el pasado, además de reforzar la importancia dada al recuerdo de los detalles de sus propias historias personales (Fivush y Fromhoff, 1988; Leichtman et al., 2000; Tessler y Nelson, 1994).

Estas diferencias culturales en el modo en que los adultos platican con los niños se encuentran reflejadas en los recuerdos autobiográficos en los niños en edad preescolar, tanto en la forma como en el contenido (Wang, 2006a; Wang y Fivush, 2005).

De este modo, el ambiente narrativo, esto es, los estilos conversacionales adoptados mayoritariamente en los diferentes grupos culturales, resultarán responsables, igualmente, de sustanciales diferencias en los recuerdos autobiográficos de sus miembros. Así, Han, Leichtman y Wang (1998), desarrollaron un estudio comparativo con muestras procedentes de Corea, China y América, en el que se pusieron de manifiesto numerosas diferencias entre los tres grupos culturales. En términos cuantitativos, se obtuvo que chinos y norteamericanos construían narraciones más extensas de los eventos pasados, mientras que los coreanos sólo esbozaban breves relatos. Sin embargo, los americanos empleaban más palabras por sentencia que los

otros dos grupos, lo que indica que éstos niños recurren a unidades de expresión más largas y de mayor complejidad, que conducen a un estilo más descriptivo y detallado a la hora de hablar sobre el pasado.

Se puede concluir, por tanto, que las narrativas autobiográficas de los niños americanos son más descriptivas, expresan preferencias personales, pensamientos y opiniones, que las de los niños coreanos y chinos.

En el estudio llevado cabo por Wang, Leichtman y Davis (2000) se evidenció esta relación entre estilos conversacionales adoptados por las madres, y estilos narrativos empleados por los niños para estructurar sus recuerdos, hallándose tanto diferencias intergrupales como intragrupo, lo que significa que, efectivamente, los niños americanos aportaban más información cuando hablaban de eventos pasado que los chinos y, a diferencia de éstos, tendían a responder de un modo más elaborado a las cuestiones planteadas por sus madres, pero, además, dentro de cada cultura, las madres que adoptaron un estilo relativamente más elaborativo, se correspondían con hijos que proporcionaba narrativas autobiográficas más refinadas.

La investigación cultural ha puesto de manifiesto, además, la presencia de otro aspecto de la memoria autobiográfica que presenta diferencias culturales, como es la edad del primer recuerdo (Wang, 2001, 2006b; Wang y Conway, 2004). Así, encontramos una amplia evidencia en torno al hallazgo de que los adultos que pertenecen a un grupo cultural en el que exista un fuerte énfasis en la importancia del pasado tienen recuerdos más tempranos (Hayne y MacDonald, 2003; (Mullen, 1994; MacDonald et al., 2000). Algo que esperamos encontrar asociado a la experiencia escolar (nivel educativo) de nuestros participantes, como tendremos ocasión de comprobar más adelante cuando se desarrolle la parte empírica de nuestro trabajo.

Es importante señalar que con la exposición de estos resultados no se pretende afirmar que la memoria de los niños norteamericanos sea más precisa, fiable y detallada, sino únicamente resaltar el hecho de que compartir los recuerdos, y hacerlo de un modo elaborativo, se convierte en una práctica privilegiada en culturas de modelos individualistas, lo que ejercerá una influencia diferencial en la formación de los recuerdos autobiográficos de los infantes socializados en dichas prácticas.

b) Representación conceptual del yo (self-construal).

Todas las culturas a través de sus prácticas de socialización transmiten a sus integrantes lo que se considera un yo apropiado dentro del grupo cultural, tanto de modo implícito como explícito. Como algunos autores señalan (Markus y Kitayama, 1991), probablemente estos “*formatos*” de lo que resulta un yo cultural ideal se inculcan y asimilan durante los primeros años a través de las interacciones con los padres.

Las discrepancias entre grupos culturales diversos estiman qué es lo que un yo debería ser y no ser, supone un factor de crucial importancia, ya que, desde los primeros años de vida, los sujetos filtrarán el conjunto de sus experiencias vitales empleando el esquema del yo en que hayan sido socializados.

Hasta ahora, la investigación ha diferenciado principalmente entre dos visiones sobre el yo asociadas a los dos grandes modelos de culturas colectivistas e individualistas, que se relacionan con un enfoque interdependiente del yo, en la primera de ellas, y una visión del yo como entidad independiente en la segunda (Markus y Kitayama, 1991).

En las culturas que sostienen una representación conceptual del yo independiente, se exhortará a sus miembros a convertirse en sujetos autónomos, así como a descubrir y expresar sus atributos particulares que los diferencien del resto estimulando la competencia entre los sujetos (Johnson, 1985; Shweder y Bourne, 1984).

De este modo, los niños que participen en prácticas de socialización en culturas individualistas, recibirán constantemente el mensaje implícito sobre la importancia de sus propias opiniones y sentimientos, lo que les llevará a dedicarles una mayor atención, a realizar un mayor esfuerzo en su codificación y organización, y a evocarlas con mayor frecuencia, lo que a su vez, dada la íntima relación existente entre yo y memoria autobiográfica, redundará en una mayor proporción de recuerdos autobiográficos altamente específicos y centrados en el yo que contribuirán a la formación de un yo más privado y autónomo (Wang et al, 1998), por lo que la relación entre yo y memoria autobiográfica puede contemplarse como sinérgica (Tessler y Nelson, 1994; Wang et al, 1998; Wang, 20001a).

Lograr la meta cultural de la independencia requerirá, por tanto, considerarse a uno mismo como un individuo cuyos comportamientos se organizan y cobran significado en referencia al repertorio conjunto de los propios pensamientos, sentimientos y acciones. Un yo independiente se definirá en base a rasgos internos tales como habilidades, deseos y motivaciones. El logro de la individualidad conlleva un sentido del sí mismo como agente, como productor de las propias acciones. Esta noción de agencia, junto a las de agencialidad y agente, resulta de especial relevancia en nuestra investigación, como podrá comprobarse en la parte empírica de la misma.

En lo relacionado con la dimensión agencialidad, una visión cultural del yo que se centra en el individuo como un importante autor de sus experiencias vitales, como se da en muchas culturas occidentales, con frecuencia conducirá a la temprana emergencia de un sistema de memoria organizado, articulado y perdurable para los eventos que le sucedan al mismo, mientras que en la otra orientada hacia la comunidad antes que hacia la agencialidad particular, puede desvalorar la individualidad, por lo que el desarrollo de un sistema de memoria autobiográfica estructurado no constituirá algo prioritario para

sus integrantes y el periodo de amnesia infantil será mayor, así lo reportan (Markus y Kitayama, 1991; Mullen, 1994; Pillemer, 1998; Wang, 2001, 2003, 2006b). En sus investigaciones han encontrado que los sujetos asiáticos reportan sus recuerdos más tempranos con 6 meses de posterioridad con respecto a los de los europeos y los americanos caucasianos, que como promedio, se fechan en torno a los 3 años y medio de edad (MacDonald et al., 2000; Mullen 1994; Wang, 2001). Estos datos nos han llevado a cuestionarnos si pasará algo parecido con la experiencia educativa. ¿Es posible que el grado de experiencia en prácticas de escolarización formal tenga algún efecto sobre cuándo datan los sujetos sus recuerdos personales? Como veremos en la parte metodológica del presente estudio, esta será una de las preguntas a las que se tratará de dar respuesta en nuestro trabajo.

Este acento en la agencialidad de éstas sociedades hace que, al igual que la mayor parte de los relatos, la trama autobiográfica, que nos permite dar cuenta de quiénes somos y de cómo nos insertamos en el mundo, se encuentra enmarcada por un trasfondo de intencionalidad, racionalidad y moralidad. En la construcción de relatos (especialmente autobiográficos) encontramos nociones como las de *sujeto individual*, *consciente*, *agente libre y responsable*, *acción intencional*, *meta*, *deseo*, *propósito*, *motivación*, etc. Es dentro de este trasfondo que nuestras acciones cobran sentido. La idea de agente pues parece central en este punto, y en estas sociedades. Estos relatos, estas narraciones autobiográficas, versan, mayoritariamente, sobre agentes capaces de acciones. Parece así claro que la participación de al menos un agente, competente para actuar en función de intenciones y propósitos y capaz de cierto grado de responsabilidad, es necesaria para que se estructure algo parecido a una trama narrativa.

Por el contrario, en las sociedades que sostienen una representación conceptual de un yo interdependiente, los otros se incluyen dentro de los límites del yo, ya que éste

se define, en gran medida, por su relación con los demás en contextos específicos, y no por su propia individualidad o agencialidad. Así, existe una predisposición entre la población asiática a conducirse principalmente en concordancia con las expectativas anticipadas de los demás y las normas sociales, antes que con los deseos internos o los atributos personales. En estas sociedades, el individuo se considera “una fracción” y sólo llega a ser un todo cuando se ajusta u ocupa su propio lugar en la unidad social.

Otro aspecto de gran relevancia en la representación conceptual sobre el *yo* sostenida por diversas culturas reside en el diferente grado de saliencia y elaboración de los aspectos privados frente a los colectivos del *yo*.

Efectivamente, existen estudios que demuestran que los sujetos pertenecientes a culturas individualistas realizan autodescripciones en las que se sobrevalora lo privado, en términos de cualidades personales, actitudes, creencias o comportamientos que no se encuentran particularmente relacionados con otras personas. En congruencia con lo esperado, los miembros de los grupos culturales interdependientes facilitan, en cambio, autodescripciones en términos de categorías demográficas, roles sociales y membresías grupales que enfatizan la conexión individual a un emplazamiento social más extenso, como por ejemplo, definirse como “*soy cristiano*” (Trafimov, Triandis y Goto, 1991; Geenrwald y Pratkanis, 1984; Triandis, 1989). Se ha evidenciado, además, que en los primeros, la información sobre el *yo* privado se encuentra organizado de modo que resulta altamente accesible, mientras que en el segundo grupo, lo estará la concerniente al *yo* colectivo (Markus y Kitayama, 1991; Triandis, 1989). Estos resultados han sido recientemente replicados por Wang (2001a) comparando muestras americana y chinas.

Pero, esto que resulta tan claro en cuanto a diferencias relacionadas con la cultura en términos de grupos culturales (sociedades) ¿resultará igual en relación a la

participación en una práctica social y cultural tan relevante para los individuos, como es la escolarización?

Por último queremos señalar que recientemente esta postura extrema de división de las sociedades en dos modelos culturales colectivistas e individualistas, así como la consideración de dos modelos culturales del yo (independiente vs interdependiente), ha recibido críticas ya que se sugiere que dentro de una persona existen muchas formas de ser individualmente separados y muchas formas de ser incluidos en la cultura y que estas características no deben verse necesariamente como mutuamente excluyentes. Esto es, comienza a defenderse que un sólo individuo puede creer en la individualidad y en los valores del grupo. Brewer y Chen (2007) sostienen que todas las culturas tienen elementos individualistas y colectivistas para responder a las demandas sociales lo que difiere son las prioridades que otorga el individuo cuando éstas entran en conflicto; éstos autores apoyan el término de individualismo relacional para explicar la dinámica compleja de quien tiene un interés individual e intereses relacionales.

De este modo, y a pesar de la utilidad de estas distinciones (individualismo vs colectivismo; independencia vs interdependencia), la investigación (trans)cultural reciente ha arrojado dudas sobre algunas de los presupuestos básicos de la teoría de Markus y Kitayama (Santamaría, de la Mata, Hansen y Ruiz, 2010). Como hemos dicho, algunos autores asumen que las actitudes individualistas y colectivistas no son mutuamente excluyentes, pudiendo coexistir en el nivel individual (Kim et al., 1994). Los individuos, pues, pueden ser caracterizados por una combinación específica de actitudes individualistas y colectivistas (Green, Deschamps & Páez, 2005). En una línea próxima, en el nivel individual, Kagitçibasi (2005) ha rechazado la consideración tradicional de la autonomía como opuesta a la relación, característica de la psicología occidental. Para esta autora, la concepción occidental de autonomía conlleva dos

dimensiones de significado distintas. Una es la “distancia interpersonal”, que tiene como polos la relación y la separación. La otra es la dimensión de “agencia”, que va desde la agencia (autonomía) a la dependencia (heteronomía). Para Kagitçibasi estas dos dimensiones son independientes, de modo que agencia no significa necesariamente separación. Kagitçibasi propone el constructo de yo autónomo-relacionado, evocando su significado de agencia y desenredándolo de la distancia personal. El yo autónomo-relacionado emerge, según la autora, del desarrollo socio-económico y la urbanización en culturas tradicionalmente colectivistas (p.e. México). Oyserman y colaboradores (Oyserman, et al., 2002; Oyserman & Lee, 2008), por su parte, defienden que individualismo y colectivismo deben entenderse como constructos ortogonales y específicos de dominio, que son elicitados de manera diferencial por claves sociales y situacionales. Ello implica asumir que los individuos con altas puntuaciones en individualismo no necesariamente han de mostrar puntuaciones bajas en colectivismo (y viceversa). En otras palabras, ambos polos existen en alguna medida en todas las sociedades e influyen en los procesos psicológicos dependiendo de la situación.

c) Reconocimiento de los aspectos emocionales de la situación.

Uno de los aspectos más relevantes de un evento en particular sobre el que el niño debe obtener información a lo largo de su socialización es el contenido emocional de la situación. Alcanzar un grado de destreza en el conocimiento de los aspectos emocionales de la situación, además de ayudar al niño a comprender el significado particular de los eventos que ocurren en un determinado contexto social, ayudará a un procesamiento, organización y recuperación de los recuerdos autobiográficos más ajustado a su significado colectivo.

Resulta un hecho constatado que en los diferentes grupos culturales se realizan atribuciones significativamente diferentes sobre los aspectos emocionales de una

situación, difiriendo además en las respuestas que se consideran apropiadas a las mismas (Alea, Bluck y Semegon, 2004; Fivush, 1993, 1994; Kitayama y Markus, 1994; Wang, 2003; Wang y Fivush, 2005;). Los sujetos de diversos grupos culturales proporcionarán, con frecuencia, descripciones discrepantes sobre la reacción socialmente valorada que se tiene ante un suceso emocional.

Así, los niños socializados en culturas con modelos de corte independiente adquieren esta comprensión de los aspectos emocionales relativamente más temprano, al compararlos con chinos (Wang, 2003), lo que les permitirá organizar sus recuerdos conforme a etiquetas emocionales claramente identificables (Conway y Bekerian, 1987). El hecho de catalogar distintivamente los recuerdos emocionales contribuirá, además, cómo se mencionó anteriormente, a que estos recuerdos sean más específicos y se acceda a ellos con mayor facilidad.

Como señalan Leitchman, et al. (2003), entender qué emociones son reacciones a situaciones particulares es un precursor importante del recuerdo efectivo de sucesos personales. Algunos estudios han evidenciado variaciones culturales en el conocimiento de situaciones emocionales en relación con la memoria autobiográfica. En general, los niños y adultos norteamericanos hacen más referencias a estados internos (incluyendo emociones), consideran las situaciones emocionales como más intensas y muestran una mayor comprensión de las situaciones emocionales que los asiáticos (chinos y coreanos) (Han, et al., 1998; Wang, 2003, 2004). Estas diferencias en el conocimiento de situaciones emocionales correlacionan con diferencias en el recuerdo autobiográfico (Wang, et al., 2006).

Las diferencias en el conocimiento de situaciones emocionales han sido interpretadas en relación con diferencias en los valores culturales atribuidos a la expresión de las emociones. La mayor tendencia a pensar sobre y expresar las propias

emociones y estados internos en los niños y adultos norteamericanos puede reflejar el mayor valor otorgado por la cultura norteamericana a la individualidad y la autonomía. En contraste, la cultura china y las de otros países de Asia, dan prioridad al mantenimiento de la armonía dentro del grupo. La tendencia a moderar y controlar al expresión de las emociones (especialmente aquéllas que pueden ser potencialmente peligrosas para la armonía social) es coherente con el distinto énfasis cultural en la relación (Kagitçibasi, 2005).

Además, las diferentes prácticas de socialización pueden provocar diferencias en la intensidad emocional percibida por miembros de diferentes grupos culturales. ¿Ocurrirá esto con los sujetos de distintos niveles de experiencia educativa? Esto último resulta de especial relevancia en nuestro trabajo como comprobaremos más adelante.

Estos resultados se explican probablemente debido al hecho de que mientras que en las sociedades individualistas la exploración de las emociones se incluye entre las prácticas conversacionales desde edades tempranas en donde se habla sobre eventos pasados, en las culturas orientadas hacia la interdependencia, se tiende a depreciar la importancia de estas reacciones, a fin de lograr la armonía grupal. Se ha encontrado que las madres americanas proporcionaban a sus vástagos más explicaciones que les permitan identificar las causas de sus emociones, mientras que las progenitoras chinas se ocupan de discutir únicamente los eventos en los que se encontraban implicadas otras personas, ya fueran éstas las causas de la emoción o se limitaran a compartirlas, por lo que los niños chinos parecen ser más habilidosos al interpretar los sentimientos de los demás (Wang, 2003), así como también se muestran más preocupados y mejores al reorganizar las emociones de los protagonistas de una historia (Wang y Leichtman, 2000).

d) Creencias sobre la importancia del pasado personal

Para las sociedades occidentales resulta asombroso el ejemplo aportado por Sankaranarayanan y Leichtman (2000), sobre cómo los miembros de una sociedad rural en la India no sólo mostraban un escaso recuerdo de episodios específicos de su pasado, sino que además consideraban irrelevante el hacerlo, mostrándose sorprendidos por ser interrogados sobre cuestiones que a su consideración eran de escasa trascendencia y tan poca utilidad para su grupo cultural.

Cualquier miembro de una cultura individualista encontraría difícil creer que alguien desconociese detalles trascendentales de su vida privada como la fecha exacta de su nacimiento, o incluso su propia edad, ya que en estos grupos predomina la firme creencia de que nuestros recuerdos personales constituyen una parte crítica de la propia identidad, tanto, que la pérdida parcial o total de ellos suponga un grave obstáculo para la vida normalizada en la sociedad. Debido a esta relevancia concedida al pasado personal, en estas sociedades se privilegian aquellas prácticas en las que se habla sobre experiencias pasadas como herramienta para convertir a un sujeto en un miembro ideal de la sociedad.

Sin embargo, en las sociedades orientadas hacia la interdependencia, este énfasis en la historia personal de uno mismo se considera de un egocentrismo y una falta de modestia inapropiados (Pillemer, 1998).

De este modo, y para concluir, debemos destacar pues la idea de que diferentes sistemas de valores asociados con orientaciones culturales hacia la independencia vs interdependencia (y otras orientaciones culturales) dan lugar a diferencias en las creencias y significados sobre el pasado personal que influirán en la disposición y en la facilidad que tienen los individuos para recordar sucesos autobiográficos y en el modo de hacerlo (Leichtman et al., 2003).

Por último, cabe señalar que estas diferencias culturales en memoria

autobiográfica y las concepciones culturales del yo se solapan con diferencias de género en ambos procesos. Los estudios que han comparado la memoria autobiográfica entre mujeres y hombres han puesto de manifiesto diferencias en diversos aspectos (Cala y de la Mata, 2010). Del género y la memoria autobiográfica se hablará a continuación.

3.3. Género y memoria autobiográfica: el yo a través de las culturas y el género.

Conviene comenzar aclarando la noción de género que se va a manejar en este trabajo. En este sentido, queremos dejar claro desde un inicio que el género se va a considerar más que en términos biológicos (sexo), en términos de las situaciones sociales/culturales en las que los aspectos de la identidad masculina o femenina son más o menos enfatizados, esto es, como un proceso emergente de la interacción (Fivush, et. al., 2000; Fivush y Buckner, 2003; Wang, 2006a, 2006b; Fivush y Wang, 2005). Estas consideraciones se ubican en la línea de los trabajos desarrollados en el marco de lo que se conoce como la teoría del *doing gender* (Crawford, 1995; Crawford y Chafin, 1997; Gilligan, 1982; West y Zimmerman, 1987).

En las últimas décadas, y a partir de la propuesta de Candace West y Don Zimmerman (1987), en lugar del término género se ha comenzado a utilizar, cada vez con más frecuencia, la idea de “*doing gender*”. Desde esta perspectiva, el género no se concibe como una propiedad de los individuos, sino como algo que las personas *hacen*. El género se concibe pues como una característica que surge de la situación social y no como una categoría esencial y preexistente. Como señala Crawford:

Un sistema de significados que organiza las interacciones y gobierna el acceso al poder y a los recursos. (...) el género no es un atributo de los individuos sino una forma de dar sentido a las transacciones. El género existe no en personas sino en transacciones; es conceptualizado como un verbo, no como un nombre (Crawford, 1995, p. 12).

Desde ésta postura, Crawford y Chaffin (1997) rechazan las perspectivas esencialistas del género, que consideran esta categoría como una parte del individuo, codificando el género y a la propia persona. En esta línea, Adams, Kuebli y Boyle, y Fivush (1995), han puesto de manifiesto que las diferencias en memoria autobiográfica asociadas al género se encontraban ausentes en niños y niñas de 3 años, y sólo resultaban evidentes al llegar los sujetos a los 6 años de edad. Estos, y otros resultados, son explicados por los autores de la investigación en base a un proceso de socialización diferencial entre niños y niñas que habría ido moldeando los recuerdos autobiográficos, desde sus inicios, alrededor de los 3 años y medio (Pillemer y White, 1989), hasta convertirlos en los recuerdos socioculturalmente apropiados y valorados presentes en los niños y niñas de 6 años de edad, consistiendo las diferencias de género, en uno de los aspectos que se desprenden de estas prácticas de socialización, y no en algo previo a las mismas.

Por lo anterior, en este trabajo el género es considerado como resultado de los procesos de socialización, y consecuentemente de las diferentes prácticas de socialización sostenidas por diferentes grupos culturales, antes que una variable interna preexistente en los sujetos.

Pasemos a sintetizar algunos de los resultados más significativos de la investigación sobre memoria autobiográfica y género. Uno de los temas más importantes tiene que ver con el modo en que padres y madres hablan a sus hijos e hijas. Estos diferentes modos de hacerlo van a ser cruciales en la manera en la que niños y niñas estructuran sus recuerdos autobiográficos y sus narrativas personales.

La clasificación que existe, entre los diferentes estilos narrativos se centra en las formas interacción que utilizan los padres y madres con sus hijos/as cuando

construyen/reconstruyen acontecimientos pasados de sus vidas. De este modo, encontramos que el estilo *elaborativo* se caracteriza porque la experiencia se sitúa en un contexto más amplio, en el que se incluyen aspectos como qué ocurrió, cuándo, dónde y con quién, mientras que el estilo *pragmático* posee un carácter más instrumental, centrado en la precisión del recuerdo, a expensas de su extensión y frecuencia.

Esta socialización diferencial en función del interlocutor consiste, por tanto, en el empleo que padres y madres hacen de estos estilos. Así, el estilo elaborativo y evaluativo se utiliza con más frecuencia con las chicas que con los chicos (Fivush, 1998; Fivush y Reese, 1992; Fivush et al., 2003; Reese y Fivush, 1993; etc.). Este hecho encuentra su reflejo en el modo en que sus hijos e hijas estructuran sus recuerdos autobiográficos. Dado que las chicas aprenden una forma narrativa más compleja para pensar sobre eventos del pasado desde edades preescolares, y conjuntamente al hecho de que son formadas implícitamente en la creencia de que el pasado es importante para comprenderse a sí mismas y a los demás, los resultados empíricos indican que con frecuencia son capaces de evocar más recuerdos que los chicos, y que los relatos que éstas construyen sobre sucesos pasados suelen ser más extensos, más complejos, más evaluativos, más coherentes y más detallados que los de los niños (Buckner y Fivush, 1998; Fivush, Haden y Adam, 1995; Niedzwienska 2003, Farrant y Reese, 2000; Wang, Leichtman y Davis, 2000; Haden, 1998, Fivush y Buckner, 2003; Wang, 2006a, 2006b; Fivush y Wang, 2005)

Además, debido a que la codificación y almacenamiento de las representaciones memorísticas de los eventos se produce de forma más detallada, existirán más claves disponibles para evocar el recuerdo, por lo que la accesibilidad de los recuerdos autobiográficos de las mujeres será habitualmente superior (Davis, 1999).

Un último dato, posiblemente relacionado con el hecho de que ambos

progenitores hablen más y de un modo más elaborado con sus hijas, consiste en que el primer recuerdo suele remontarse antes en las niñas, aunque no siempre se han encontrado evidencias que constaten lo anterior (Hayne y MacDonald, 2003). Existe cierta evidencia de que la edad del primer recuerdo puede variar en función del género. Así, aunque como acabamos de ver estas diferencias no resultan sistemáticas, cuando tienen lugar, se encuentra que las mujeres tienen recuerdos más tempranos (Dudycha y Dudycha, 1941; Schachtel, 1947 cit en Hayne y MacDonald, 2003).

Así mismo, parece ser que en aquellos grupos culturales en los que el ambiente narrativo privilegia que los padres adopten un estilo elaborativo con sus hijas (Resse y Fivush, 1993), esto ocasiona que las niñas realicen narraciones de sus recuerdos autobiográficos de mayor extensión y más detallados (Han, Leichtman y Wang, 1998; Leichtman, Wang y Pillemer, 2003), debido a que han interiorizado a lo largo de las repetidas prácticas conversacionales el valor social concedido a presentar los recuerdos de este modo. Además, diferentes autores plantean que el uso de un estilo narrativo no sólo conlleva a recuerdos más detallados (Fivush, 2001; Fivush y Fromhoff, 1988; Fivush y Buckner, 2003), sino que se asocia también a recuerdos más tempranos (MacDonald et al., 2000; Mullen, 1994; Pillemer, 1998), por lo que las mujeres, que han participado con mayor frecuencia en conversaciones elaborativas, presentarán en estos grupos recuerdos más tempranos que los de los hombres.

3.3.1. El género como variable cultural y contextual.

Hasta ahora nos hemos venido centrando en las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a sus recuerdos autobiográficos. No obstante, hemos de señalar que esto no significa la ausencia de semejanzas entre ellos, o que estas diferencias permanezcan inmutables en todos los contextos. El género es una variable contextual y

no sólo cultural.

De hecho, se ha encontrado que las narraciones de hombres y mujeres difieren, no sólo en función de a quién van dirigidas, sino también en función de que el contexto sea más o menos familiar. Así, la investigación realizada por Buckner y Fivush (2000), mostró que mientras que en situaciones de laboratorio aparecen diferencias en los recuerdos autobiográficos de mujeres y hombres, en un contexto familiar algunas de éstas se atenúan hasta reducirse casi en su totalidad, encontrándose incluso que los padres hacían más referencia a ellos mismos que las madres, cuando reconstruían sucesos pasados en un contexto familiar con sus hijos e hijas.

Confirmando lo idóneo de esta aproximación contextual al género, Buckner (2000, cit, en Fivush y Buckner, 2003) realizó un estudio con chicos y chicas universitarios en el que no se encontraron diferencias en los recuerdos autobiográficos. Fivush y Buckner (2003) explican la ausencia de diferencias resaltando que en esos momentos de la vida de los participantes, la dimensión género no resulta la más importante, y que habría otras más relevantes, como las centradas en el desarrollo académico. Probablemente, si la muestra hubiese sido otra con una población menos orientada hacia el desarrollo profesional, los datos habrían ido en otro sentido. De nuevo, una cuestión crucial en nuestro trabajo ¿podría estar ocurriendo algo parecido, en nuestro caso, con el grado de experiencia en prácticas de escolarización formal? En la parte empírica de nuestro estudio intentaremos dar respuesta a esta cuestión.

Por tanto, la dimensión género debe entenderse, como ya se señaló desde el inicio de este apartado, no como una variable categorial, sino contextual (Fivush, Brotman, Buckner, y Goodman, 2000; Fivush y Buckner, 2003). El hecho de que esta dimensión juegue un papel más o menos importante en el comportamiento de las personas se debe al contexto social en el que éste se produce y a lo saliente que sea

dicha categoría:

...el género no puede conceptuarse en términos de las formas en que mujeres y hombres son diferentes, sino más bien en término de las situaciones en las que los aspectos de la identidad masculina o femenina son más o menos enfatizados. (Fivush y Buckner, 2003, p. 150).

Estos hallazgos nos llevan a resaltar el carácter situado de la construcción del género (Cala, 2004; Cala y de la Mata, 2006; Deux y Mayor, 1987) y a defender que las diferencias de género dependen más del contexto específico que de diferencias individuales y, por tanto, “...deberían conceptuarse como un proceso emergente de la interacción, más que como atribuibles a diferencias esenciales entre varones y mujeres” (Fivush, et. al., 2000, p. 251). En este sentido es en el que las teóricas del “*doing gender*” afirman que el género se hace y se negocia en las interacciones cotidianas con los demás (Cala, 2004; Deux y Stewart, 2001).

Por último, y como hemos visto, parece ser que las diferencias encontradas en relación al género tienen que ver más bien, o están reflejando, diferencias en las estructuras culturales de género para la comprensión del yo y de las emociones, que influyen en el modo en el que hombres y mujeres construyen sus historias de vida (Fivush, 2004).

3.4. La generación como variable cultural y contextual.

La generación comúnmente se ha concebido como un indicador de los años que tiene una persona, como un hecho que indica las particularidades físicas, psicológicas y sociales que lo caracterizan y por lo tanto lo definen como sujeto perteneciente a una cohorte generacional determinada. La noción de generación se refiere al conjunto indefinido de individuos que nacen en un periodo similar en el tiempo (entre 10 y 30 años) y que comparte elementos culturales, valores o creencias que han marcado sus vidas; en este sentido la generación combina elementos sociales y culturales con

elementos biológicos y físicos. Sin embargo, dentro de un mismo grupo pueden coexistir diferentes realidades, como por ejemplo dentro de una misma familia interactúan hijos, padres, abuelos personas de diferentes generaciones con creencias e interpretación particular de las cosas. Esto recuerda la propuesta que hace Mannheim con una visión sociológica de la generación, en la que sostiene la idea que para poder definir el concepto de generación hay que tomar en cuenta la situación de las personas dentro de la estructura social, señalando dos elementos que hay que tomar en consideración:

- a) las experiencias que vivirán los sujetos serán distintas según la posición en el espacio social.
- b) estas experiencias tendrán efectos distintos sobre los sujetos en función de sus distintos *habitus* (formas de "estratificación de la conciencia", en palabras de Mannheim) que también difieren según el origen social.

Por lo tanto, para efectos de este trabajo conviene señalar que podemos entender a la generación no solo como un factor de periodicidad sino, como una categoría más de la memoria ya que los procesos específicamente grupales para la creación de significado de la memoria no solo pueden orientarse hacia lo social, sino también como lo queremos resaltar hacia lo generacional.

La idea de que nuestra memoria tiene un carácter social ayuda al entendimiento de los procesos de la memoria. Los recuerdos, como ya hemos venido señalando, se producen mediante los procesos de interacción y comunicación con los demás. Se memoriza lo que se comunica y lo que para la cultura es importante recordar. Nuestra memoria es social ya que se relaciona con los diferentes grupos de la cultura a la que

pertenecemos y es ésta cultura la que sirve como marco de referencia para fijar e interpretar el recuerdo.

A nuestro juicio, no hay memoria “fuera de los marcos referenciales de los que los seres humanos ubicados en la sociedad se sirven para fijar y reencontrar sus recuerdos” (Halbwachs, 1925/2004). Podemos encontrar, así, que si el marco referencial se modifica a través del tiempo, las relaciones relevantes se pierden y los recuerdos se pueden llegar a desvanecer o incluso, se olvidan los acontecimientos conocidos. De esta manera, si las condiciones de vida del grupo cultural en el que nos desarrollamos cambian, éste se deshace de ciertos recuerdos y añade nuevos que correspondan mejor a su marco social actual.

El término generación desde una perspectiva más amplia satisface, de este modo, la necesidad individual de una orientación social, de una especialidad temporal y de una conexión colectiva. La coordinación generacional refleja una identidad concreta, ya que ofrece un lugar definido en medio de la sociedad, el cual abarca un repertorio específico de actitudes y comportamientos. En este sentido se parte de una estructura uniforme de percepción y conciencia de los miembros de una generación, entonces esta signatura compartida incluye una interpretación del pasado propia de un grupo de edad. Por lo tanto, las generaciones también pueden entenderse como *comunidades del memorizar y del narrar*, las cuales tiene una perspectiva específicamente grupal ante los acontecimientos pasados.

A continuación se describirán algunas investigaciones que estudian la influencia de la generación sobre memoria autobiográfica.

Como se mencionó en el primer capítulo, los estudios realizados sobre la *macroestructura* de la memoria autobiográfica se refieren a cómo se distribuyen los recuerdos a lo largo del ciclo vital (Rubin, Wetzeler y Nebes, 1986; Rubin, 1999). En

estas investigaciones se encuentra un patrón característico de la recuperación de los recuerdos autobiográficos que incluye tres componentes: amnesia infantil, el pico de reminiscencia y el efecto de recencia. Conway & Holmes (2004) realizaron un estudio sobre los estadios psicosociales y la accesibilidad de los recuerdos autobiográficos a lo largo del ciclo vital con una población de adultos mayores de entre 62 y 89 años de edad, a los que se les solicitaba que recordaran eventos de cada década de su vida y se encontró que los recuerdos tenían relación con los estadios del desarrollo psicosocial de Erikson. De este modo, los recuerdos de la primera década de la vida correspondían a temas caracterizados por experiencias de confianza vs desconfianza, autonomía vs vergüenza, superioridad vs inferioridad; los recuerdos relacionados con la segunda década giraban alrededor de la identidad vs confusión de rol; y, por último, los de la tercera estuvieron relacionados con la intimidad. En esta etapa las relaciones tienden a pasar por momentos críticos, en relaciones largas (románticas y de amistad) y con uno mismo. Hacia la mediana adultez (cuarta, quinta y sexta década) predominaban recuerdos relacionados con la generación y el estancamiento, las experiencias se enfocaban en temas relacionados con los cambios de carrera, con los hijos, cambios de trabajo o despido, cambios en las relaciones y, sobre todo, una preocupación por el cuidado y protección de lo que se ha hecho. Por último, los recuerdos de 60 años en adelante estuvieron más relacionados con experiencias integrativas y experiencias de desesperación, en las que los comportamientos de otros no pueden ser comprendidos.

Estos resultados están mostrando que las metas del yo juegan un papel importante en la codificación y la accesibilidad de los recuerdos autobiográficos ya que las memorias tienen mejor accesibilidad cuando corresponden a una meta importante en la vida del sujeto. La meta puede no ser relevante en el presente, pero las configuraciones de la meta pasada reflejan la historia personal y psicología del cambio

del yo. Dentro de la arquitectura general de los recuerdos el conocimiento resulta accesible en relación con las metas, existiendo dos tipos de conocimiento que facilitan la accesibilidad del recuerdo: el conocimiento relevante a metas actuales y el conocimiento relevante de metas pasadas. De este modo, los recuerdos autobiográficos definen al yo y las metas del yo cambian a lo largo de la vida y, por tanto, los recuerdos autobiográficos van a ser más accesibles si tienen o tuvieron en algún momento de la vida del sujeto relevancia para el yo.

Por su parte, Diestra & Kaschak (2006) realizaron un trabajo sobre codificación en tareas verbales, tareas actuadas y autobiográficas en adultos jóvenes y mayores. La edad de los participantes fue de 21 años, como promedio, para el grupo de jóvenes adultos que contaban con 15 años de escolaridad, mientras que para el grupo de adultos mayores el promedio de edad fue de 71 años y escolaridad de 16 años. El estudio suponía tres condiciones experimentales: la *condición verbal* consistió en nombrar en voz alta lo impreso en una tarjeta; la *condición actuada* se refería a actuar un mando impreso y la tercera condición consistió en *recuperar recuerdos* asociados con el tema o acción que aparecía en la tarjeta. En sus resultados se reporta que los ítems de la condición actuada y de memoria autobiográfica fueron recordados mejor para ambos grupos, que en la condición verbal. Hubo un claro efecto de la edad ya que se encontró que los adultos jóvenes recordaron una mayor proporción de temas en comparación con el grupo de personas mayores.

En una línea similar, St. Jaques & Levine (2007) estudiaron los efectos de la edad en la recuperación de recuerdos autobiográficos emocionales y eventos neutrales. Los participantes eran adultos jóvenes entre 21-33 años y adultos mayores entre 69-88 años de edad. Estos autores encontraron diferencias entre los sujetos de ambas generaciones mostrando cómo los adultos jóvenes recuperaron un mayor número de

detalles episódicos en sus recuerdos emocionales mientras que en la población de adultos mayores el recuerdo autobiográfico presentó una mayor cantidad de detalles semánticos. Las diferencias de la edad para los recuerdos autobiográficos emocionales pueden reflejar un patrón más general que tiene que ver con la edad en la memoria y con una incapacidad para recordar componentes de eventos episódicos y una relativa conservación de aspectos semánticos en la memoria autobiográfica en adultos mayores comparados con adultos jóvenes.

Singer, Rexhal & Baddely (2007) compararon recuerdos auto-definitorios (self-definig memories) en adultos de 50 años y jóvenes estudiantes de entre 17 y 22 años de edad, encontrando que los recuerdos auto-definitorios en el grupo de adultos de 50 años contenían un tono emocional más positivo, más resumido y menos detallado ligado a un significado más integrativo. Los recuerdos auto-definitorios son pues una sub-categoría de memoria autobiográfica y están relacionadas con procesos de personalidad. Los adultos recordaron significativamente menos recuerdos específicos que los jóvenes estudiantes. Estos resultados son congruentes con lo reportado anteriormente en la investigación sobre memoria autobiográfica de Levine (2002) que demostró que existe una tendencia en adultos mayores a recordar eventos episódicos con mayores detalles semánticos. Por otra parte, estudios de neuroimagen han identificado en adultos mayores cambios neuronales en el hipocampo, región que está asociada con la capacidad de recordar eventos específicos (Maguire & Frith, 2003).

Recientemente Annete Bohn (2009) estudió las diferencias generacionales en guiones culturales de vida y memorias de historias de vida adultos. Los guiones culturales de vida consisten en una serie de eventos importantes de transición que se espera que ocurran en un orden específico en el tiempo y constituyen un prototipo cultural. Los guiones culturales de vida no son personales, se aplican a todos los

miembros de la cultura e incluyen el conocimiento de las normas y expectativas sociales que regulan el comportamiento; mientras que las historias de vida son individuales y específicas, son vividas y narradas por la persona y contienen conocimiento autobiográfico, por lo que están constituidas por recuerdos autobiográficos que son rememorados y reconstruidas individualmente. Los efectos sobre la generación en adultos pertenecientes a la misma cultura se reflejaron en que los guiones culturales de vida de los adultos mayores fueron más realistas y menos idealizados, mientras que los jóvenes tenían un enfoque más ideal y menos realista de la vida. Esto podría explicar que eventos negativos de la vida se relacionan con puntuaciones de depresión más alta en jóvenes en comparación con población de mayor edad.

Según se incrementa la edad los guiones culturales de vida de las personas son empleados como guía para rescatar recuerdos importantes en su historia de vida. La gente mayor reportó menos eventos de historia vital idiosincráticos que los jóvenes, a pesar del hecho de que habían experimentado momentos inestables histórica y económicamente. Por último, considerados conjuntamente, estos datos sugieren que los guiones culturales de vida juegan un papel crucial en la organización del recuerdo autobiográfico y en la historia de vida del individuo.

3.5. Memoria autobiográfica y escolarización formal: la influencia de la experiencia educativa en los recuerdos autobiográficos.

Existe una gran variedad de perspectivas sobre lo que implica el proceso alfabetizador, en general, y la escolarización formal en particular, en el desarrollo del ser humano. Como señala Cook-Gumperz (1988), uno de los problemas comunes a todos los estudios sobre este tópico es que parece haber casi tantas definiciones como distintas disciplinas implicadas en su estudio. De este modo, contar con una que pueda

satisfacer a todos los profesionales implicados y que pueda dar respuesta a las cuestiones planteadas se ha convertido casi en una ilusión.

Por otra parte, quizá no sea lo más adecuado intentar alcanzar una definición de algo tan complejo y diverso como la alfabetización. Quizá correríamos el riesgo de que, en lugar de contribuir a esclarecer el fenómeno, terminaríamos complicándolo. Así, cabe señalar que la investigación en este ámbito no tiene demasiados años, a pesar de que el elevado índice de analfabetismo continúa siendo hoy un problema global que no sólo afecta a los países del Segundo y Tercer Mundo, sino que afecta también a los países más industrializados del planeta.

La importancia de este problema no se corresponde así con el escaso número de estudios desarrollados en este campo, como lo refleja el hecho de que la mayor parte de la literatura acerca de la alfabetización esté referida a la educación infantil. Pocas veces la alfabetización en la edad adulta ha sido abordada por los estudiosos del tema. No obstante, esto ha ido cambiando en los últimos años (Cala, 2005; Cubero, 2005, de la Mata, 2005; Santamaría, 2005). Aún así, un estudio que aborde este complejo problema debe considerar sus especificidades y rehuir de las generalizaciones de uno a otro ámbito educativo. De este modo, han de tenerse en cuenta una serie de cuestiones que diferencian al proceso alfabetizador en niños del proceso alfabetizador en adultos. Mientras que el niño ha de adecuarse a un nuevo contexto educativo con formas lingüísticas y modos de expresión diferentes a las que maneja habitualmente en el escenario familiar y otros contextos extraescolares, el adulto, además de esto, ha de enfrentarse con una visión del mundo que le es completamente ajena en unos casos y contradictoria con la suya propia en otros. Parece pues claro que el conflicto será mayor en el segundo caso y, por tanto, mayor también la demanda de estudio.

A pesar de lo anterior, se ha observado en los últimos años un interés creciente por el estudio de la alfabetización en diversas áreas de las Ciencias Sociales, centrado en su mayor parte en el estudio del aprendizaje de la lectoescritura en la edad escolar o en el aprendizaje de nuevas formas de alfabetización (informática y nuevas tecnologías).

Este apartado se centrará en una perspectiva que defiende que la alfabetización supone mucho más que la mera adquisición de destrezas o habilidades lecto-escritoras. Se trata más de un instrumento de cambio social. Ello supone no sólo la adquisición de dichas destrezas, sino también la adquisición de habilidades sociales y discursivas que permitan al individuo desarrollar actividades en diversos contextos. Se trata pues de un acercamiento que la entiende como un conjunto de prácticas sociales y culturales, y nos puede permitir analizar la incidencia que éste proceso tiene para los individuos que participan en él.

Parece claro, pues, que la alfabetización juega un papel decisivo en el desarrollo de las distintas esferas de la vida de un individuo, ya que no sólo ha mejorado la calidad de vida de hombres y mujeres, sino que ha incidido muy directamente en la vida de grupos sociales y sociedades en su conjunto. De hecho, la tasa de alfabetización se ha venido considerando como uno de los principales indicadores de la "salud" y/o bienestar de la sociedad y como un buen instrumento de medida del clima social de la misma.

En términos generales, las prácticas alfabetizadoras podrían ser consideradas como unos de los principales potenciales de transformación de la conciencia humana (Luria, 1980; Vygotski, 1979). Tal y como recuerda Ramírez (2000), la puesta en marcha de programas de alfabetización de adultos en el periodo de la transición democrática en España permitió corroborar algunas de las tesis defendidas por Luria y

Vygotski y, posteriormente, confirmadas por autores como Scribner y Cole (1979) y Wertsch (1988), ampliando así el número de cuestiones relevantes para la comprensión del papel que la alfabetización juega en la constitución de la mente (Laboratorio de Actividad Humana, 1988, 1994; de la Mata, 1994; Ramírez, 1995).

Por su parte en México el Instituto Nacional para la Educación para Adultos (INEA) fue creado bajo decreto presidencial en el año de 1981 y es el organismo gubernamental que a través de las instancias estatales como el Instituto Tamaulipeco de Educación para Adultos (ITEA, 2000) es el encargado de proporcionar educación básica que incluye alfabetización, educación primaria y secundaria; así como también formación para el trabajo a la población de quince años en adelante que por alguna razón no han cursado o hayan dejado inconclusos sus estudios de educación básica. Éste programa plantea el tratamiento de los contenidos y temas considerando experiencias, saberes y conocimientos de las personas y enfatiza el aprendizaje sobre la enseñanza al reconocer que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender. Asimismo, el INEA es el encargado de combatir el rezago educativo para lograr una mejor forma de vida y de nuevas oportunidades para las personas jóvenes y adultas.

3.5.1. Una aproximación al proceso alfabetizador en términos de prácticas culturales.

En el estudio del proceso alfabetizador se han desarrollado un gran número de definiciones y acercamientos diversos. En unas ocasiones, se la ha relacionado con lo que algunos autores consideran a) su causa facilitadora esencial -la escolarización; en otras; b) se la ha venido considerando como la consecuencia de un proceso a largo plazo -alfabetización y cambio cognitivo e incluso, en ocasiones; c) su estudio ha estado

centrado en los posibles efectos de mayor alcance para la sociedad que ésta presenta -el desarrollo económico de los pueblos.

La alfabetización ha sido definida tradicionalmente en el campo de la educación infantil única y exclusivamente como el desarrollo del lenguaje escrito. Autores procedentes de diferentes campos como la antropología, la psicología o la lingüística han señalado la importancia del dominio de la lengua escrita, tanto en la vertiente de comprensión como de producción de mensajes escritos, como un hecho fundamental en el desarrollo del proceso alfabetizador, así como un factor que puede estar moldeando nuevas formas de pensamiento (Olson, 1991, 1998).

Desde otras visiones, sin embargo, se ha querido enfatizar la naturaleza más general de la alfabetización subrayando las continuidades existentes entre el lenguaje hablado (oralidad) y las formas escritas del lenguaje (alfabetización escrita) (Ong, 1982; Ramírez, 2000). Esto implicaría una definición más amplia de la aceptada comúnmente en la que estarían presentes tanto las formas habladas como escritas del lenguaje desde sus inicios en la primera infancia hasta su dominio para la comunicación con otros (Garton, 1991). Una persona alfabetizada tiene ciertamente la capacidad de hablar, leer y escribir con otras personas, y el principal logro de la alfabetización implica este aprendizaje.

Autores interesados en el estudio del desarrollo de la alfabetización se enfrentan al problema de acordar una definición común de la misma. Un aspecto de discordia ha sido considerar la alfabetización como un objetivo o producto final, o como un proceso dinámico. Algunos autores sugieren que de hecho ambas posturas son sostenibles y que situarse en una u otra va a estar influyendo en el propio aprendizaje de la misma. De este modo para quiénes la ven como un objetivo en sí misma, ésta deberá centrarse en

aspectos tales como el reconocimiento de palabras, en cómo deletrearlas correctamente, etc. Esto es, en la adquisición de una serie de destrezas o habilidades lectoescritoras específicas. Quienes, por otra parte, consideran la alfabetización como un proceso dinámico, se centran en el análisis de los medios por los que los individuos podemos acceder a ella. Por consiguiente estarán interesados en aspectos tales como la enseñanza de habilidades comunicativas, discursivas, seguimiento de instrucciones escritas, etc.

De esto último se desprende que el proceso alfabetizador implica no sólo la adquisición de aptitudes o destrezas de codificación y decodificación de signos, sino que al mismo tiempo supone la preparación de las futuras generaciones para hacer frente a cuestiones cada vez más complejas impuestas por las sociedades modernas en permanente estado de transformación. La alfabetización no supone por tanto la simple aptitud para leer y escribir, sino que mediante la puesta en práctica de éstas y otras aptitudes los individuos nos convertimos, en interacción con otros, en miembros socialmente válidos de nuestra comunidad (Cook-Gumperz, 1988; Santamaría, 1997, 2001).

3.5.2. La escolarización formal y los recuerdos autobiográficos.

Este apartado pretende mostrar y desarrollar algunas de las investigaciones que intentan vincular cultura y procesos cognitivos (especialmente memoria) en general, para, a continuación, desarrollar aquellas que, a nuestro juicio, guardan relación con nuestro tema de estudio, la memoria autobiográfica.

Las investigaciones realizadas a principios del siglo pasado en torno al estudio de la cultura y la memoria partían de la creencia que los pueblos primitivos eran capaces de proezas de memoria poco comunes e incluso extraordinarias. Galton (1888) escribió sobre la capacidad memorística de un esquimal capaz de dibujar un mapa costero de

unas seis mil millas con bastante exactitud sin apoyos visuales externos. Posteriormente, el psicólogo experimental que se interesó por el estudio de la memoria y la cultura de una forma controlada fue F. C. Bartlett (1932) quien planteó la idea de que la memoria se organiza en base a dos grandes principios; el primero lo denominó “*recuerdo constructivo*”, ya que suponía que las culturas son colectividades organizadas de personas que comparten formas de comportamiento, costumbres y valores; los individuos forman opiniones arraigadas alrededor de las actividades valoradas y son precisamente éstos valores y su expresión a través de la cultura lo que moldea la selección de ciertas clases de información para el recuerdo. El segundo principio se refiere a que el orden temporal sirve como principio organizador característico de una vida mental con pocos intereses, de carácter concreto, en la que ninguno sobresale de los demás. Sin embargo, él se dio cuenta de que el recuerdo secuencial o también denominado recapitulación memorística puede deberse a la situación social en que fue evocado.

Por su parte, las investigaciones de Luria (1974) con sujetos alfabetizados y no alfabetizados en las que se les solicitaba una serie de actividades que implicaban diversos procesos cognitivos como el razonamiento, la resolución de problemas, imaginación etc., mostraron que los sujetos de poblaciones tradicionales generalmente campesinos y analfabetas diferían en la formas de agrupar objetos y partían de la utilidad práctica como un principio general en comparación con los sujetos con condiciones de vida que se consideraba más modernas quienes agrupaban los objetos en base a una taxonomía. Luria consideraba que el principal reto de las personas analfabetas era la de ajustarse a los límites impuestos por la tarea solicitada. Por su parte, los sujetos alfabetizados demostraban la habilidad de establecer criterios de razonamiento lógico verbal desvinculados de los escenarios de actividad. Esto le

permitía concluir que la escuela, a través de sus prácticas de escolarización formal, propicia un modo de pensar sobre un conjunto más amplio de situaciones, tanto reales como ficticias ya que pueden ser creadas por el lenguaje.

En lo referente a estudios sobre la memoria una de las tareas utilizadas con mayor frecuencia es el recuerdo libre. En este tipo de tareas se presenta una lista de elementos que pueden ser palabras, objetos o dibujos que tienen que recordarse y a los sujetos se les da la libertad de recordarlos en el orden que deseen. Como ejemplo de ello podemos citar los estudios realizados por Cole, Gay, Glick y Sharp (1971) entre la población de Kpelle en Liberia, en donde se les presentaban a los participantes un elemento cada vez a intervalos de dos segundos y se les solicitaba que intentaran recordarlos. Esto se repetía en cinco o más ocasiones. Contrariamente a lo esperado no se encontró ningún patrón organizado en la forma de recordar, tampoco la práctica repetida de la misma lista producía mejoras.

Sharp (1979, en Cubero, 2005) realizó un estudio con población de Yucatán, México, en la que participaron sujetos mayas, mestizos y blancos con diferente grado de experiencia educativa. Los participantes debían recordar una lista de veinte palabras que se encontraban agrupadas por categorías. Los resultados obtenidos evidenciaron un mayor recuerdo en los sujetos con alto grado de experiencia educativa.

Por su parte, trabajos realizados por de la Mata y Sánchez (1991) y Ramírez, Cubero y Santamaría, (1990), integrantes del L.A.H. de la Universidad de Sevilla, estudiaron la posible influencia de la educación formal en la memoria con población adulta pertenecientes a tres niveles del programa de alfabetización de adultos de Andalucía: alfabetización, pregraduado y graduado. Los resultados obtenidos en el estudio mostraron claramente la influencia de la experiencia educativa en las estrategias

utilizadas para memorizar. Otra medida utilizada fue la agrupación del recuerdo, encontrándose que los sujetos pertenecientes al grupo de graduado recordaron en forma más categorial que los otros grupos. Los investigadores concluyeron que las personas que viven en condiciones tradicionales y con poca experiencia educativa obtienen resultados por debajo de los sujetos que viven en condiciones más industrializadas y occidentales quienes, en su mayoría, realizan la mayor parte de sus aprendizajes en el contexto de las prácticas de educación formal.

En este marco, de la Mata (2005) emprende el estudio de la relación entre la experiencia educativa y la memoria desde una perspectiva de la Psicología Histórico Cultural, utilizando los conceptos de *actividad* y *acción*. Para este autor, la educación formal, constituiría una práctica cultural desarrollada por personas particulares, y la memoria un tipo de acción específica cuyo propósito sería el de recordar información; por lo tanto, las acciones de memoria se dan dentro de actividades socioculturales como lo constituye la educación formal. En su estudio participaron veinte parejas formadas por el profesor y el alumno que pertenecían a dos de los niveles de la educación para adultos; el nivel de ciclo medio, en el que el/la alumno/a posee habilidades de lectoescritura básicas, y el de pregraduado, que corresponde a un trabajo disciplinar por áreas de conocimiento como español, matemáticas, ciencias etc., similar al de la educación primaria. Este trabajo tuvo como propósito explorar algunos de los procesos de la educación formal, como son la relación maestro-alumno y su influencia en la adquisición de acciones de memorización y recuerdo. Para su análisis se consideraron dos elementos explicativos, el nivel educativo y la fase de estudio y de recuerdo. Los resultados obtenidos reflejan que en lo referente a las acciones de memorización de textos, se observó una relación entre el nivel educativo y la complejidad de las acciones. Los alumnos con mayor experiencia educativa asumieron mayor responsabilidad en el

control de las acciones, lo que lleva a de la Mata a concluir que las actividades de educación formal están asociadas al empleo de acciones de memorización de textos más elaboradas y que favorecen la interiorización de las mismas.

Siguiendo con las investigaciones sobre la educación formal y su efecto en la memoria autobiográfica, Ruiz (2007) realizó un estudio con población mexicana sobre la influencia de la escolarización formal y el género sobre los recuerdos autobiográficos más tempranos. En este estudio trabajó con dos grupos de personas adultas de 30-35 años y 50-55 años con tres niveles de experiencia educativa: alfabetización, educación básica y universidad encontrando que la población universitaria fechaba la *edad de su primer recuerdo* antes que el resto, alrededor de los 3 años y 9 meses. Sin embargo, los participantes con experiencia educativa de nivel básico lo hacían mucho más tarde, alrededor de los 5 años y 2 meses, siendo los sujetos de alfabetización los que sitúan su primer recuerdo autobiográfico en torno a los 5 años y medio. Es decir, el incremento en el nivel educativo supuso un adelanto en la edad en la que aparecen éstos primeros recuerdos.

Estos resultados son similares a los encontrados por Wang (2001) en un estudio con población universitaria de chinos y norteamericanos que reportaron su primer recuerdo de la infancia en un cuestionario de memoria. En este estudio, la edad promedio del primer recuerdo autobiográfico de la población norteamericana se sitúa a los 3 años y 5 meses mientras que en la población china el primer recuerdo aparece a los 4 años. La propia Wang et al. (2003) encuentra resultados similares en otro estudio realizado junto a otros autores en el que se trabajó con universitarios norteamericanos, ingleses y chinos. En dicho estudio, se obtuvo que los estudiantes de occidente

(norteamericanos e ingleses) datan su recuerdo más temprano 6 meses antes que los universitarios chinos.

En lo concerniente al *contenido* de los primeros recuerdos autobiográficos (*individual*, la narración gira alrededor del propio sujeto y prevalece la autonomía; o *social*, cuando el recuerdo está centrado en actividades del grupo como la familia, vecinos, escuela etc.), Ruiz (2007) reporta una tendencia que señala que conforme se incrementa la experiencia educativa el contenido de tipo individual es mayor, como es el caso de los universitarios, mientras que en los participantes del nivel de alfabetización el contenido se torna más social y centrado en los demás. Esto recuerda a lo hallado por Wang (2001) con una población de universitarios norteamericanos cuyas narrativas autobiográfica se encontraban centradas en mayor medida en la persona, y en las que el yo era el protagonista, mientras que en la población china existía una sensibilidad mayor a referir el yo en relación con los demás.

Quizá, entre lo resultados referidos a la experiencia educativa y el concepto del yo obtenidos por Ruiz (2007), los más relevantes tienen que ver con los obtenidos en relación al llamado *índice de agentividad*. En este estudio se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de experiencia educativa. Estas diferencias muestran una tendencia que señala que, conforme se incrementa la experiencia de los/as participantes en prácticas de escolarización formal, aumenta el índice de agentividad encontrado. En la población universitaria éste es mayor que en el resto de los niveles. Es decir, las narrativas personales de los/as universitarios se centran en mayor medida que las del resto de niveles en el “yo”, en cualidades, en atributos y creencias, mientras que las narrativas de los/as participantes del grupo de alfabetización se centran en categorías sociales como membresías grupales, relaciones interpersonales, etc. Y no sólo esto, sino que también el yo que narra y el yo narrado es un yo agente que

articula y estructura estos recuerdos autobiográficos dando sentido a lo allí narrado. Todo ello puede estar mostrando que posiblemente sean las prácticas y los escenarios de escolarización formal los que proporcionan pautas de percepción, comportamiento y formas de narrar el recuerdo acorde a un modelo cultural de un yo independiente y centrado en el propio individuo.

Recientemente de la Mata y Santamaría (2010) en un trabajo en el que analizan la relación entre la educación formal y la construcción de la identidad personal, ubicado dentro del enfoque de la psicología cultural, defienden la idea de que la identidad personal del yo no es una entidad homogénea y estable sino por el contrario, el yo tiene un carácter distribuido y dialógico. Bruner (1996) sostiene la tesis de la existencia de un yo distribuido, considerándolo como “un enjambre de participaciones”, producto de las situaciones en las que la persona actúa; desde este enfoque, la persona tiene un papel activo en la construcción de su identidad como individuo diferenciado. En este estudio participaron 60 adultos mexicanos de ambos sexos, con tres niveles de experiencia educativa alfabetización, educación básica y universidad en donde se les entrevistó de forma oral sobre el primer recuerdo. Se analizaron cada una de las narrativas de acuerdo a un sistema de categorías del yo en los recuerdos autobiográficos además de un sistema de categorías del análisis narrativo. Los resultados obtenidos con respecto al efecto del nivel educativo encontraron que los primeros recuerdos de los universitarios fueron datados en una fecha más temprana que los de los demás participantes (45 meses), sin que hubiera diferencias entre el nivel básico y el de alfabetización (65 y 66 meses, respectivamente). En relación a el contenido de los recuerdos se observaron diferencias significativas en el contenido individual-social de los recuerdos en relación con el nivel educativo de los participantes, de modo que hubo un descenso en la proporción de recuerdos de contenido predominantemente social y un aumento en la proporción de

recuerdos de contenido individual a medida que aumentó el nivel educativo de los participantes. Los análisis relativos a la agencia también evidenciaron un efecto significativo del nivel educativo entre los dos extremos de experiencia educativa alfabetización y universitarios.

En relación al análisis narrativo de los primeros recuerdos, basado en los realizados por Bruner (1991) y Smorti (2004), los autores segmentaron los recuerdos en unidades, definidas por un verbo y se codificaron como unidades de acción, unidades de estados mentales (cognitivos y emocionales) y unidades metacognitivas. Los resultados obtenidos mostraron que la distribución de las categorías de acción y de estados mentales cambió en relación con el nivel educativo de los participantes. Mientras que en el nivel de alfabetización, más de dos tercios de las frases se referían a acciones, esta proporción disminuyó al aumentar la experiencia educativa. En contraste, la proporción de unidades de verbos de estados mentales (cognitivos y emocionales) aumentó a medida que aumentaba el nivel educativo (24% en alfabetización, 33% en el nivel básico y 41% en los universitarios. En el caso de las unidades metacognitivas, que suponen un alto grado de reflexión consciente sobre el propio recuerdo, se observó un aumento (desde el 7 al 12%) en el grupo de los universitarios. Se puede concluir, por tanto, que la organización narrativa de los recuerdos, en cuanto a la importancia de los aspectos relacionados con el paisaje de la acción (landscape of actions) y con el paisaje de la conciencia (landscape of consciousness) (Bruner, 1991) fueron diferentes según el grado de experiencia de los/as participantes en prácticas culturales de escolarización formal.

3.6. Cultura, escolarización formal y memoria autobiográfica: una reflexión final.

Una de las tesis en las que se ha basado este trabajo de investigación es la de la posible influencia de la cultura (contextos/prácticas culturales) en los procesos

mentales, y, en particular, en la memoria autobiográfica. Por esta razón queremos aprovechar este espacio para realizar una reflexión final sobre la contribución de la cultura a la memoria autobiográfica. En esta reflexión partiremos de la influencia de los *otros* en un nivel micro, en el que el sujeto a través de la interacción en los diferentes escenarios de actividad (familia, escuela, amigos) va aprendiendo lo que es memorable y lo que no lo es, así como a narrar historias sobre su pasado. Posteriormente, nos centraremos en un nivel más general -macro- en términos de las diferencias entre diversos contextos culturales.

Como hemos venido señalado en apartados anteriores existen múltiples estudios que tratan de encontrar qué relación existe entre la cultura y los procesos cognitivos, en general, y en la memoria autobiográfica, en particular. Estos estudios han sido abordados desde diversas posturas teórico-metodológicas que van desde las aportaciones que ofrece la teoría sociocultural (Vygotski, Luria y Leontiev), las contribuciones realizadas por Cole y Scibner (1979) representantes de la psicología transcultural, hasta los estudios más recientes llevados a cabo por Fivush (2001), Wang (2001, 2006a, 2006b). A pesar de las peculiaridades, todas estas perspectivas comparten la idea central de la influencia de la interacción social en los procesos cognitivos.

A pesar de las discrepancias que puedan existir sobre la conceptualización de la memoria autobiográfica, como ya hemos señalado en capítulos anteriores, existen algunos consensos en relación a que la memoria autobiográfica se refiere a una habilidad que se aprende desde los primeros años de vida en el contacto e interacción que tienen los niños/as con sus madres y padres, y en las que se va adquiriendo la habilidad de narrar el pasado. Cuando los padres hablan del pasado a sus hijos proporcionan un modelo sobre como recordar episodios específicos. Los niños/as van

aprendiendo a involucrarse en conversaciones sobre situaciones pasadas guiados inicialmente por sus padres/madres, que construyen una narrativa en base a las partes de información proporcionada por el niño/a través de la construcción que realiza conjuntamente con sus progenitores de sus propias historias. Con este intercambio además se adquieren destrezas sobre el qué, el cómo y cuándo contar una historia referente a nosotros mismos. Es en estos modelos educativos que nos proporcionan los otros en los diferentes escenarios de actividad (familia, escuela, amigos) en los que se aprende a construir y reconstruir el pasado; también de forma implícita y explícita se va modelando lo que es memorable de recordar, cuándo recordarlo y qué sentimientos resultan socialmente adecuados para la situación.

Numerosos investigadores coinciden en la idea de que el recordar autobiográfico no es algo que simplemente ocurra, sino que por el contrario se trata de una destreza que ha de ser aprendida desde los primeros años en la infancia como lo recuerda Neisser y Fivush (1994), al señalar que la memoria autobiográfica se construye a través de formas específicas de interacción social que dan pie al surgimiento o emergencia de una narrativa autobiográfica.

Al hablar de memoria autobiográfica estamos señalando que existen y coexisten diversos elementos, no sólo la habilidad de evocar el pasado personal sino también la capacidad de expresarlo a través del discurso en una narrativa. En la actualidad se la ha atribuido al lenguaje una importancia fundamental y se le considera como un instrumento cultural y social elemental en el desarrollo de la memoria autobiográfica. Por lo anterior, podemos añadir que a la memoria autobiográfica se la ha atribuido una función de fortalecer los vínculos sociales ya que los recuerdos autobiográficos proporcionan un material extenso para el inicio y mantenimiento de una conversación

facilitando así la interacción entre las personas el poder contar o narrar a alguien que no participó en el evento ayuda a establecer un contacto más íntimo con los demás.

Por otra parte, desde una visión más amplia de la cultura, existen numerosos estudios que señalan la presencia de diferencias culturales en relación con la memoria autobiográfica y el yo, uno de los criterios adoptados para tal efecto consiste en la clásica división que se realiza entre sociedades individualistas orientadas a la independencia y colectivistas orientadas hacia la interdependencia, de las que ya hemos hablado con profusión. Sin embargo, podemos encontrar que la mayor parte de esta investigación está representada por población de Norteamérica, Europa Occidental y Australia como representantes de modelos individualistas en los que se promueve la autonomía, la competencia y el logro de metas personales. Por otra parte, como representantes de los modelos colectivistas encontramos investigaciones realizadas con población asiática como la coreana, china o japonesa en donde se estimula la obligación social, la cooperación entre sus miembros y el logro de metas en grupo. El estilo narrativo en donde crecen estos niños/as van moldeando los valores para cada grupo cultural mientras que las conversaciones que refuerzan el comportamiento moral, la conectividad y la responsabilidad hacia los demás se han encontrado en culturas colectivistas. En modelos de culturas de corte individualistas las conversaciones entre padres/madres e hijos/as consisten en ayudar a sus hijos/as a organizar sus historias personales de forma que se diferencien e ellos mismos como sujetos autónomos (Leichtman, Wang y Pillemer, 2003). Por consiguiente podemos señalar que la memoria autobiográfica se considera básicamente individual, pero su construcción y desarrollo dependen de las experiencias sociales y culturales mediadas por el lenguaje.

Como hemos dicho, los estudios sobre la relación entre cultura y memoria

autobiográfica aún son relativamente escasos y se centran principalmente en la diferencias entre culturas, en términos globales (anglosajonas frente a asiáticas, habitualmente). A nuestro juicio, este trabajo contribuye a ampliar la investigación sobre la memoria autobiográfica y la influencia de variables culturales en su desarrollo y consolidación, al centrarse en el análisis de la influencia de la escolarización formal, como una variable cultural más específica, sobre el recordar autobiográfico.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Como se ha mencionado anteriormente este trabajo se centra en el estudio de la memoria autobiográfica, el yo (identidad personal) y la organización de la narrativa. A lo largo del presente capítulo se describe la estrategia metodológica para abordar el problema de investigación, se detallan las características de la población participante, el diseño de investigación y las técnicas e instrumentos de recolección de información, sistemas de categorías y el análisis de los resultados. Comenzaremos señalando los principales objetivos de investigación, así como las hipótesis de partida, el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados y el procedimiento de aplicación y codificación de los datos obtenidos.

4.1. Método.

4.1.1. Población.

Los sujetos que participaron en la presente investigación fueron seleccionados de forma no probabilística debido a las características del estudio. Para la selección se tomaron los criterios de experiencia educativa, género y generación, así como el hecho

de que desearan participar en el estudio de forma voluntaria sin remuneración de ningún tipo. Se les contactó a través de diversas instituciones como el Instituto Tamaulipeco de Educación de Adultos (ITEA), en Centros de Convivencia, Presidencia Municipal o en sus diversos lugares de trabajo como oficinas, plazas y parques públicos.

La muestra total estuvo compuesta por 96 participantes, 48 hombres y 48 mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 y 50-55 años procedentes de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. La muestra estuvo compuesta por hombres y mujeres con tres diferentes niveles de escolaridad formal: a) alfabetización, conformado por personas que estaban aprendiendo a leer y escribir, b) nivel básico, aquellas personas que habían concluido la educación secundaria, y c) universitario, personas que había realizado estudio de ciclo universitario. Por último, señalar que todos ellos y ellas se agrupaban en dos rangos de edad entre 30-35 y 50-55 años (generación).

Es importante señalar que inicialmente se tenía la intención de trabajar con un rango de personas con mayor edad pero en entrevistas previas realizadas en el pilotaje del instrumento con población de entre 25 y 70 años, se encontró que las personas del rango mayor de edad del nivel de alfabetización mostraban serios problemas en la ubicación del recuerdo por etapas de vida (infancia, adolescencia y adultez), confundiendo frecuentemente las fechas y datos relacionados con sus vidas. Además, presentaban enfermedades propias de la tercera edad como hipertensión arterial, diabetes mellitus, enfermedades cardíacas, secuelas de accidente vascular cerebral, parkinson, entre otras. Estos elementos podían afectar las narraciones de sus recuerdos, además como estábamos interesados en investigar sobre narraciones de los recuerdos en diferentes etapas del ciclo vital (infancia, adolescencia y adultez), se decidió trabajar con adultos jóvenes y adultos en edad intermedia por lo que la edad de los sujetos

participantes en el estudio oscila entre los 30-35 y los 50-55 años. Otro elemento que influyó en la toma de decisiones sobre la edad de los sujetos es que en el ITEA no se tienen registrados adultos analfabetos menores de 25 años edad. En la siguiente tabla aparece la distribución de los sujetos que conformaron la muestra.

Experiencia Educativa	Hombres	Mujeres	Edad		Total
			30-35	50-55	
Alfabetización	8	8	8	8	32
Nivel Básico	8	8	8	8	32
Universitarios	8	8	8	8	32
Total	24	24	24	24	96

Tabla 2. Distribución de las características de los/as participantes.

4.1.2. Materiales.

4.1.2.1. Instrumento de recolección de la información.

En la realización de la presente investigación se elaboró una entrevista que sirviera para recabar los datos que nos interesaba estudiar. Primeramente se definieron las variables, los indicadores y las dimensiones que fueron tomadas como base para la elaboración de cada uno los ítems (apéndice A). Teniendo como referencia lo anterior se estructuró la entrevista que sirvió como instrumento de recolección de información y se la denominó “*Entrevista de Recuerdos Personales*” (apéndice B).

En esta entrevista se solicitaban recuerdos conectados con el primer recuerdo autobiográfico (earliest memories) y con eventos relacionados con diferentes etapas del ciclo vital (infancia, adolescencia y edad adulta). Sin embargo, es necesario señalar que para propósitos de la presente investigación sólo se presenta lo relacionado con las

narraciones autobiográficas sobre las diferentes etapas del ciclo vital. La información relacionada con el primer recuerdo y su relación con el yo (identidad personal), así como los resultados de la misma se encuentra reportados en el trabajo de investigación para la obtención del DEA que la autora de la presente memoria realizó y defendió en el departamento de psicología experimental de la Universidad de Sevilla en el año 2008 (ver Ruiz, 2007).

Una vez confeccionado el instrumento se procedió a pilotarlo y se administró a hombres y mujeres de los tres niveles de experiencia en prácticas de escolarización formal y de las dos generaciones de edad con las que se trabajó. Para la realización de las entrevistas se requirió de un espacio físico adecuado, donde tanto el entrevistado como el entrevistador pudieran estar sentados y con niveles de ruido que no interfirieran con el curso de la entrevista. Se emplearon dos grabadoras (Sony digital y otra de cassette) para contar con un respaldo de la información. Posteriormente, con ayuda de un “dictador”, se procedió a la transcripción literal de cada uno de los 864 recuerdos autobiográficos pertenecientes a las diferentes etapas del ciclo vital; se imprimieron cada una de las narraciones para facilitar el proceso de análisis de la información.

4.1.3. Procedimiento.

Para poder llevar a cabo las entrevistas se contactó a los sujetos en diversos centros en los que se concentraban las personas que cumplían con las características del estudio en cuanto a su experiencia educativa, género y generación. De este modo, para las personas del grupo de alfabetización, se contactó a través del Instituto Tamaulipeco de Educación para Adultos (ITEA) , en la Presidencia Municipal, o localizando las colonias de la periferia de la ciudad en las que pudiéramos encontrar personas analfabetas, o en proceso de alfabetización en sus momentos iniciales, se contactó a los

líderes de colonia quiénes conocían a los habitantes de su localidad y podían ayudarnos a localizarlos en sus casas; para los de Educación Básica, se acudió a los Centros de Convivencia, escuelas, etc.; y para los universitarios, en oficinas gubernamentales y en la Universidad.

El procedimiento específico consistió en dos etapas: en la primera se localizaba a la persona, previo a la entrevista se explicaban las condiciones generales de la misma así como en qué consistía el estudio, solicitando su autorización para grabar las entrevistas (ver consentimiento informado, apéndice C), la segunda etapa consistía en la realización de la entrevista hasta su finalización.

4.1.3.1. Primera etapa: contacto y explicación del estudio.

En este primer momento, se contactaba con los/as participantes y se les explicaba de modo general en qué consistía la entrevista que se les iba a administrar. Se les comentaba que se les iban a solicitar recuerdos autobiográficos, concernientes a distintos momentos de su vida (infancia, adolescencia/juventud y adultez), y que no existían respuestas correctas ni incorrectas sino que lo relevante era la narración de estos recuerdos. Se les solicitaba su autorización para grabar la entrevista y se les aclaraba que las narraciones eran de carácter confidencial y anónimo; únicamente se les solicitaba su nombre de pila o un seudónimo, si así lo preferían. Si accedían a estos requerimientos, se decidía el lugar de acuerdo a su elección cuidando que fuera un espacio físico en donde no hubiera interrupciones que pudieran afectar la grabación, siendo el día y la hora acordes a la disponibilidad de tiempo de los/as participantes.

4.1.3.1. Segunda etapa: contacto y explicación del estudio.

Esta segunda fase consistió en localizar a los individuos en la fecha, lugar, y hora acordados con anterioridad para la realización de la entrevista. Si la persona se

encontraba se procedía a realizar la entrevista, sino se les localizaba nuevamente y se concertaba una cita en fecha posterior. En caso de que no se le encontraba esta vez, se procedía a localizar otro sujeto participante siguiendo los pasos de la primera fase. Si se encontraba a otra persona se procedía a realizar la entrevista, y al término de la misma se les agradecía su participación en el estudio.

Otros elementos de importancia a considerar fueron que la totalidad de las entrevistas se realizaron por el mismo entrevistador, y que su duración completa fue variable, según las características del/la entrevistado/a oscilando aproximadamente de 30 a 45 minutos. Los lugares más comunes en los que se llevaron a cabo las entrevistas fueron centros de trabajo, centros de estudio para adultos, escuelas, parques, plazas y casas particulares.

4.2. Diseño de la investigación.

El presente trabajo, a nuestro juicio, puede encuadrarse dentro de los estudios de tipo exploratorio y descriptivo debido a que la investigación sobre la memoria autobiográfica es, en general, todavía relativamente reciente y, en particular, en el caso de la investigación en México, o con población mexicana, prácticamente inexistente, con la salvedad de aquellas realizadas por el Laboratorio de Actividad Humana de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, en España.

4.2.1. Objetivo General.

Como se recordará, el objetivo fundamental que perseguía este trabajo y que articulaba todo el estudio tenía que ver con la identificación y análisis de las principales características y diferencias en la naturaleza de las narrativas autobiográficas de recuerdos personales referentes a tres momentos distintos a lo largo del ciclo vital: infancia, adolescencia, y adultez, de sujetos de diferente generación, género y

experiencia en prácticas de escolarización formal, así como la relación que las narrativas de estos recuerdos personales podían tener con la construcción de un yo (identidad personal) determinado que presentaría unas características relacionadas con esos recuerdos.

4.2.2. Objetivos Particulares.

Este objetivo general del que hemos hablado más arriba se concretó en los siguientes objetivos más específicos.

- Identificar las características de los recuerdos autobiográficos evocados en personas de diferente género, generación y experiencia educativa.
- Analizar el contenido de los recuerdos autobiográficos que permitan identificar las diferencias de: volumen, contenido, especificidad, emocionalidad; descripción del yo, orientación autónoma, tasa yo/ otros entre la población de diverso género, generación y experiencia educativa.
- Identificar las características de la organización narrativa de los recuerdos autobiográficos en tres momentos del ciclo vital infancia, adolescencia y edad adulta entre la población de diversa generación, género y experiencia educativa.

4.2.3. Definición de Variables.

El diseño de la investigación supuso la manipulación de cuatro variables independientes o explicativas. Estas fueron las siguientes:

4.2.3.1. Variables Explicativas o independientes:

1) **Experiencia educativa.** Variable intersujeto definida como el grado de experiencia en prácticas de escolarización formal que presentaban los/as participantes en el estudio.

Esta variable presentaba tres niveles o condiciones:

- 1.1. Alfabetización.
- 1.2. Nivel Básico.
- 1.3. Universitario.

2) **Género.** Variable intersujeto con dos niveles o condiciones:

- 2.1. Mujer.
- 2.2. Hombre.

3) **Generación.** Variable intersujeto definida como cohorte generacional a la que pertenecen los/as participantes en el estudio:

- 3.1. 30-35 años de edad.
- 3.2. 50-55 años de edad.

4) **Etapas del ciclo vital del recuerdo autobiográfico.** Variable intrasujeto definida como el momento del ciclo vital al que se refiere el recuerdo autobiográfico de los/as participantes. Esta variable presenta tres niveles o condiciones:

- 4.1. Infancia.
- 4.2. Adolescencia/Juventud.
- 4.3. Adulthood.

4.2.3.2. Variable de respuesta o dependiente:

1) **Recuerdos autobiográficos** sobre diferentes etapas de vida infancia, adolescencia y adultez.

4.2.4. Hipótesis.

4.2.4.1. Hipótesis de la primera parte del estudio. Analizando los recuerdos autobiográficos.

- a) En sujetos de mayor experiencia educativa formal los recuerdos autobiográficos serán más específicos, más individuales y con una mayor carga emocional.
- b) En sujetos de mayor experiencia educativa formal los recuerdos autobiográficos estarán más centrados en el yo, presentarán una mayor orientación a la autonomía y un mayor índice de agencialidad.

- c) Los recuerdos autobiográficos serán más específicos e individuales en los hombres que en las mujeres, mientras que éstas presentarán un mayor contenido emocional que los hombres en sus recuerdos personales.
- d) Los recuerdos autobiográficos de los hombres estarán más centrados en el yo, presentarán una mayor orientación a la autonomía y un mayor índice de agencialidad que los de las mujeres.
- e) Los/as participantes de la generación de 30 años presentarán recuerdos autobiográficos más específicos e individuales que los/as de la generación de 50 años.
- f) Los recuerdos autobiográficos de los/as participantes de la generación de 30 años estarán más centrados en el yo, presentarán una mayor orientación a la autonomía y un mayor índice de agencialidad que los de los/as pertenecientes a la generación de 50 años.

4.2.4.2. Hipótesis de la segunda parte del estudio. Analizando las narrativas autobiográficas de los/as participantes.

- a) Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los/as participantes con un mayor grado de experiencia escolar formal presentarán un mayor número de verbos/predicados cognitivos, intencionales y meta-cognitivos que los/as participantes con un menor grado de experiencia educativa formal, que presentarán un mayor número de verbos/predicados de acción.
- b) Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los/as participantes con un mayor grado de experiencia escolar formal presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en el yo que los/as participantes con un menor grado de experiencia educativa formal, que presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en los otros.

- c) Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los hombres presentarán un mayor número de verbos/predicados cognitivos, intencionales y meta-cognitivos que las de las mujeres, que presentarán un mayor número de verbos/predicados de acción.
- d) Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los hombres presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en el yo que las de las mujeres, que presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en los otros.
- e) Existirán diferencias entre las narraciones de recuerdos autobiográficos de la infancia, juventud y adultez en sujetos de diferente generación, género y experiencia educativa.

4.2.5. Sistema de categorías de análisis.

Siguiendo las propuestas de Wang (2001, 2004, 2005) se utilizaron dos tipos de categorías para la variable dependiente recuerdos autobiográficos referidos a los tres momentos diferentes del ciclo vital que hemos analizado: infancia, adolescencia y edad adulta.

4.2.5.1. Sistema de categorías de memoria autobiográfica. El análisis de la primera parte del estudio.

El primer tipo tiene que ver con los recuerdos autobiográficos. Las distintas medidas empleadas fueron las siguientes: volumen de memoria narrativa, especificidad, emocionalidad y temática del recuerdo (individual/social); mientras que el segundo, corresponde a medidas de descripción del yo: orientación a la autonomía, orientación social (tasa yo/ otros) y descripciones del yo (índice de agencialidad). Estas medidas fueron obtenidas a partir del análisis de las narraciones de diferentes etapas de vida de los sujetos. Además, como veremos a continuación, para profundizar en el análisis de la memoria autobiográfica se realizó un análisis de la organización narrativa del los

recuerdos. Las categorías específicas para este sistema quedan reflejadas en la siguiente tabla.

<i>Memoria Autobiográfica</i>	<i>El yo en el recuerdo autobiográfico</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Volumen de memoria. • Especificidad del recuerdo: (específico vs general) • Temática del recuerdo: (individual vs social) • Emocionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación a la autonomía. • Orientación social: (ratio yo/otros) • Descripciones del yo: (índice de agencialidad)

Tabla 3. Sistema de categorías de la memoria autobiográfica y el yo.

A continuación se procede a definir dichas categorías:

a) **Categorías de memoria autobiográfica.**

1. ***Volumen de Memoria:*** Tiene que ver con la cantidad de palabras expresadas en el relato.
2. ***Temática del recuerdo del Recuerdo:*** La temática del recuerdo hace referencia al foco central de la memoria narrativa más que al fondo contextual en donde se desarrolla el evento. La temática *individual* está relacionada con experiencias personales que giran alrededor del propio sujeto (logros, miedos, frustraciones); por el contrario, la temática *social* aparece en el recuerdo cuando éste se centra en actividades del grupo como la familia, los amigos, los vecinos, la escuela. Para efectos del presente estudio y por tratarse de una variable dicotómica se decidió centrar el análisis en lo social, por lo tanto, el grupo que muestre un incremento en algún tipo de contenido decrecerá en el otro.
3. ***Especificidad del Recuerdo:*** Cada recuerdo fue codificado como específico o general: a) *específico* cuando se refería a eventos que sucedieron en un punto particular en el tiempo. Ejemplo: ...”*nada más me recuerdo de cuando mi mamá*

cuando se murió cuando tenía siete años es lo que siempre me acuerdo ella se murió de cáncer es lo que más me acuerdo.”; b) general cuando se refería a eventos que ocurrían de manera regular o en múltiples ocasiones Ejemplo: “mi mamá iba y venía todos los días a traernos el lonche”

4. Emocionalidad del Recuerdo: Se refiere a la frecuencia de menciones espontáneas de emociones de los participantes en su memoria narrativa (número de expresiones emocionales). Esto incluye tanto palabras de emoción (ej. feliz, triste, furioso) como estados de sentimientos expresados por verbos. (ej. “reí”). Para efectos de codificación se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- La misma emoción solo cuenta como una si está en el mismo contexto
Ej. “lloré y lloré y lloré” = 1 emoción
Ej. “Lo recuerdo como tiempos felices con ella Yo era feliz” = 2 emociones
- Las emociones no tienen que ser las del narrador. También cuentan las emociones de otros.
- Los enunciados de sentimiento expresados por verbos también cuentan.
Ej. “reí” = 1 emoción.

b) Categorías del yo en el recuerdo autobiográfico.

Para la codificación de estas categorías se empleó como unidad de análisis la proposición, que se definió como la construcción sujeto-verbo y constituyó la unidad de codificación. Cada verbo único o implicado en una cláusula independiente forma una unidad proposicional nueva.

Ej. “corrimos y corrimos” = 1 proposición

Ej. “Corrimos y nos detuvimos” = 2 proposiciones.

5. **Orientación a la autonomía:** La tendencia de los participantes a expresar *autonomía* y auto-determinación en sus recuerdos autobiográficos. Se codificó de acuerdo al esquema de análisis de contenido narrativo desarrollado por Wang and Leichtman (2000). El número de ocurrencias de las diferentes instancias se contó y combinó para producir una *puntuación de orientación autónoma* de cada participante: (a) referencia a necesidades, deseos o preferencias; ej. (“realmente quería abrir el regalo de cumpleaños”); (b) referencia a desagrado o evitación personal; (ej. “no me gustó ese viaje”); (c) referencia a evaluaciones personales, juicios, u opiniones en relación a otras personas, objetos o eventos; (ej. “vi muchos animales en la vereda y fue divertido”); y (d) referencia a retener el control sobre las acciones propias y resistir la presión social o grupal (ej. “Mi mamá no me dejó ir pero lo hice de todas formas”).

6. **Orientación Social (ratio yo/otros).** Se contó respectivamente el número de veces que los *participantes* se mencionaron a sí mismos y a otras personas. Calculándose posteriormente una tasa de cada participante para *indexar su orientación social*. Contar el número de veces en que: a) se menciona el yo o palabras que se refieren a sí mismo; b) se menciona a otros o palabras que se refieren a otros. Ejemplos de distinciones entre palabras relacionadas al yo y a otros:

Yo = cuenta como si mismo

Mi = cuenta como si mismo

Mi rodilla = cuenta como yo cuando “mi” está en relación a mi mismo

Mi padre = cuenta como otros

Nosotros = cuenta por igual yo y otros

Nuestro = cuenta por igual yo y otros

Nadie más = cuenta como otros

Quien = cuenta como otros

Ellos = cuenta como otros

Se utilizó la tasa yo/otros para indexar el grado en que los participante proporcionaron recuerdos no egocéntricos y por lo tanto su orientación social.

7. ***Descripciones del yo (Índice de Agencialidad)***. Las descripciones de los/as participantes se clasificaron en dos categorías exclusivas y exhaustivas relacionadas con la dimensión *agencia-comunión* del yo. Las menciones referidas a las cualidades, atributos, creencias y conductas personales no relacionadas con otras personas se codificaron como *auto-descripción personal*. (“Soy feliz”; “tuve una hermosa casa”). Las menciones que se refieren a categorías sociales, membresías grupales, relaciones interpersonales y sensibilidad a los puntos de vista de otros se codificaron como *auto descripción social* (“Amo a mi papá”; “Ella es mi amiga”). Se calculó una puntuación para cada participante separando el número de descripciones personales del total de menciones sobre el yo (índice de agencialidad).

Al término de la transcripción literal de las narraciones (apéndice D) y la definición de las categorías se procedió al análisis de los datos en el SPSS versión 17, como primer paso se elaboró la matriz de datos tomando en consideración las variables, los indicadores y la asignación de valores para su categorización.

VARIABLES	INDICADORES	CÓDIGO O VALOR
	VARIABLES INDEPENDIENTES	
Experiencia educativa formal.	Alfabetización	0
	Nivel Básico	1
	Universitarios	2
Género	Hombre	0
	Mujer	1
Generación	30-35	0
	50-55	1
	MEDIDAS MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA	
Volumen de Memoria	Cantidad de palabras expresadas en el relato. N°depalabras	
Contenido	Individual	1
	Social	2
Especificidad	Específico	1
	General	2

Emocionalidad	<p>Frecuencia de menciones espontáneas de N° menciones.</p> <p>emociones. Incluye palabras de emoción (ej. feliz, triste, furioso) como estados de sentimientos expresados por verbos. (ej. "reí").</p> <p>ej. curiosidad, llorar. Berrear y chillar, pero no gritar?.</p> <p>La misma emoción solo cuenta como una si está en el mismo contexto.</p> <p>Las emociones no tienen que ser las del narrador. También cuentan las emociones de otros.</p> <p>Nota: Los enunciados de sentimiento expresados por verbos también se incluyeron.</p> <p>Ej. "reí" = 1 emoción.</p>	
---------------	--	--

Tabla 4. Medidas de memoria autobiográfica.

Variables	Indicadores	Medidas del yo
	<p>Se utilizaron proposiciones, y se definió la construcción sujeto-verbo, como la unidad de codificación.</p> <p>Cada verbo único o implicado en una cláusula independiente forma una unidad proposicional nueva.</p> <p>Ej. "corrimos y corrimos" = 1</p> <p>Ej. "Corrimos y nos detuvimos" = 2</p>	

<p>Orientación Autónoma</p>	<p>Tendencia de los participantes a expresar <i>autonomía</i> y auto-determinación en sus recuerdos autobiográficos</p>
<p>Tasa yo/otros</p>	<p>Se contó respectivamente el número de veces que los participantes se mencionaron a si mismos y a otras personas. Calculándose posteriormente una tasa de cada participante para <i>indexar</i> su orientación social.</p> <p>Ejemplos de distinciones entre palabras relacionadas al Yo y a otros</p> <p>Yo = cuenta como si mismo</p> <p>Mi = cuenta como si mismo</p> <p>Mi rodilla = cuenta como yo cuando “mi” en está en relación a mi mismo</p> <p>Mi padre = cuenta como otros</p> <p>Nosotros = cuenta por igual yo y otros</p> <p>Nuestro = cuenta por igual yo y otros</p> <p>Quién = cuenta como otros</p> <p>Ellos = cuenta como otros</p> <p>Se utilizó la tasa yo/otros para indexar el grado en que los participante proporcionaron recuerdos no egocéntricos y por lo tanto su orientación social.</p>

Descripciones del yo	<p>Menciones referidas a las cualidades, atributos, creencias y conductas personales no relacionadas con otras personas se codificaron como <i>descripción personal</i>. (“Soy feliz”; “tuve una hermosa casa”). Las menciones que se refieren a categorías sociales, membresías grupales, relaciones interpersonales y sensibilidad a los puntos de vista de otros se codificaron como <i>descripción social</i> (“Amo a mi papá”; “Ella es mi amiga”).</p> <p>Se calculó una puntuación agente yo para cada participante separando el número de descripciones personales del total de menciones sobre el yo.</p>
----------------------	--

Tabla 5. Medidas del yo.

Al finalizar la matriz de datos se procedió a la transformación de los mismos. La totalidad de las variables dependientes cuantitativas fueron analizadas a través de un diseño factorial mixto con cuatro variables predictoras, la generación, la experiencia educativa y el género como factores entregrupos, y la etapa vital del recuerdo como factor intrasujetos que serán explicados en forma más detallada en el próximo capítulo de resultados. Sin embargo, en el análisis de algunas de las variables se consideró otra variable predictora adicional. Así, para las variables número de contenidos específicos, emocionales y sociales, el volumen total de recuerdo se introdujo como covariable en el modelo, siguiendo la estrategia de análisis previamente utilizada por Wang y Conway (2004).

En relación a la fiabilidad de la codificación, se escogieron 24 participantes de manera aleatoria (8 de cada nivel de experiencia educativa formal, de los cuales 4 eran hombres y 4 mujeres, y dos de cada uno de ellos y ellas de cada una de las dos

generaciones estudiadas), es decir un 25% de la muestra total (N= 96) que fueron codificados por la investigadora y dos jueces, teniendo así los siguientes índices de fiabilidad utilizando el índice de Kappa.

Fiabilidad codificación recuerdos autobiográficos y medidas del yo.	INDICE DE KAPPA
1.Especificidad del recuerdo-	,96
2.Temática del recuerdo-	,91
3.Emocionalidad del recuerdo.	,92
4.Orientación a la autonomía.	,91
5.Orientación social.	,86
6.Descripciones del yo.	,92

4.2.5.2. Sistema de categorías de las narrativas. El análisis de la organización narrativa de los recuerdos autobiográficos

El análisis de la organización narrativa se centró en los dos paisajes de los que habla Bruner (1986): el *paisaje de la acción* y el *paisaje de la conciencia* a y lo propuesto por Smorti (2004), como primer paso se transcribieron literalmente cada una de las narraciones de los tres recuerdos por etapa de vida infancia, adolescencia y adultez proporcionados por los/as participantes, posteriormente se procedió a segmentar cada uno de los enunciados en unidades de análisis (frases) tomando los siguientes criterios: cambio de sujeto, oraciones coordinadas y oraciones subordinadas.

1. Un criterio fundamental que se utilizó para segmentar enunciados es el *cambio de sujeto* del mismo. “yo recuerdo” / “como mi mamá se levantaba todas las mañanas” (2 enunciados).

2. Las oraciones *coordinadas*, aquellas oraciones conformadas por dos o más oraciones únicamente unidas por una conjunción. Estas se codificaban cada una como una unidad separada: por ejemplo: “...recuerdo mi caballo y como corría y mi padre montando en él” (3 enunciados).

3. Las oraciones *subordinadas*, aquellas que dependen de la proposición principal. Esta dependencia es tanto gramatical como lógica, ya que por sí solas no tiene un sentido propio. Se codifican como una unidad “...recuerdo que mi padre tenía una caballo que corría mucho” o “mi hermana me dijo que me esperaba en la casa” (1 enunciado).

Una vez concluido el proceso de segmentar cada uno de los 864 recuerdos tomando como referencia los criterios de cambio de sujeto, oraciones coordinadas y subordinadas, se procedió a pasarlas a la hoja de codificación (apéndice E) para realizar el análisis de la organización narrativa de eventos autobiográficos a lo largo del ciclo vital centrado, en los recuerdos personales de estos tres momentos diferentes del ciclo vital. Las narraciones de los diferentes participantes fueron analizadas de acuerdo a las siguientes categorías:

<i>Organización Narrativa</i>
<ul style="list-style-type: none">• Verbos/predicados de acción.• Uso de verbos/predicados mentales// estados internos: cognitivos, intencionales y emocionales.• Evaluación: metacognitiva y metaemocional.• Protagonistas: yo vs otros.

Tabla 6. Sistema de categorías de análisis de la organización narrativa.

a) **Categorías narrativas.**

- ***Verbos/predicados de acción.*** uso de verbos/predicados referidos a acciones (físicas/contexto). Los protagonistas y los sucesos se narran en términos de acciones o estados físicos (sujetos, localización espacio-temporal. Empleo de verbos tales como ver, estar, correr, oír, etc.
- ***Uso de verbos/predicados mentales//estados internos.*** Los protagonistas y los sucesos se narran en términos de eventos/estados mentales. Se diferencian tres categorías de verbos mentales//estados internos:
 - ***Uso de verbos/predicados mentales cognitivos.*** Los protagonistas y los sucesos se narran en términos de estados mentales referidos a pensamientos, creencias, del yo narrador o del yo narrado referidos siempre a un contenido específico y no al propio proceso de recuerdo (opinar, decir, llamar, saber, conocer, etc). (“...*Yo siempre he creído que las mujeres...*”); (“... *yo sabía que no vendría...*”).
 - ***Uso de verbos/predicados mentales intencionales.*** Los protagonistas y los sucesos se narran en términos de estados mentales referidos a planes o intenciones (“...*Yo no quise hacerlo, pero...*”).
 - ***Uso de verbos/predicados mentales afectivos y emocionales.*** Los protagonistas y los sucesos se narran en términos de estados mentales referidos a afectos, sentimientos, emociones (“...*me preocupaba su futuro...*”); (“...*lo desee siempre pero no pudo ser...*”).
- ***Uso de verbos/predicados meta-cognitivos.*** El enunciado hace referencia al propio proceso de recuerdo sin contenido referido a una acción, y supone una evaluación de la narrativa en su inicio y/o en su cierre: (“...*creo que es el primer recuerdo, el más antiguo, es un recuerdo agradable, lo recuerdo con cariño,*

etc...”). Estos predicados meta-cognitivos están referidos siempre al yo narrador.

Estas pueden ser: evaluaciones meta-cognitivas o meta-emocionales.

- **Protagonistas de los recuerdos narrados.** Las narraciones se articulan en torno a un yo o en torno a otros: a) Yo, b) Otros (tanto presencia de otros como del yo con otros).

Para calcular la fiabilidad de la codificación, se seleccionó de manera aleatoria una narrativa por etapa del ciclo vital (de las tres solicitadas) de un participante de cada nivel de experiencia educativa formal, género y generación (12 narrativas personales) que fueron codificados por la investigadora y dos jueces, teniendo así los siguientes índices de fiabilidad utilizando el índice de Kappa.

Fiabilidad codificación categorías narrativas.	INDICE DE KAPPA
1. Verbos/predicados de acción	,99
2. Verbos/predicados mentales cognitivos	,96
3. Verbos/predicados mentales intencionales	,96
4. Verbos/predicados mentales afectivos y emocionales	,91
5. Verbos/predicados mentales metacognitivos	,96
6. Protagonistas de los recuerdos narrados	,92

Al finalizar el procedimiento, se elaboró la matriz de resultados tomando en cuenta cada uno de los tipos de verbos/predicados de acción, intencionales, cognitivos,

emocionales, la evaluación meta-cognitiva y/o meta-emocional además de su referencia hacia el yo o al yo y los otros, para identificar las características de las narrativas y las posibles diferencias entre los grupos. En este análisis narrativo, se consideró la proporción de verbos/predicados de cada tipo respecto al total de verbos utilizados. Así, se analizaron las proporciones de verbos de acción, cognitivos, intencionales, emocionales, meta-cognitivos y meta-emocionales en relación al número total de verbos de este tipo utilizados por los sujetos. También se analizó la agencialidad de la narrativa en términos de la proporción de verbos referidos al yo frente al yo más otros. Para realizar el análisis de la organización narrativa se utilizaron ANOVAS factoriales mixtos para cada variable con la generación, la experiencia educativa y el género como factores entregrupos y la etapa vital del recuerdo como factor intrasujetos.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Este capítulo corresponde a los resultados obtenidos de los análisis de los datos. De acuerdo a los objetivos de estudio, presentados en el método, el presente capítulo se divide en dos partes, en la primera se analiza la relación entre los recuerdos autobiográficos –tanto en cuanto a su contenido y naturaleza como a la presencia del yo en los mismos-, la experiencia educativa, el género y la generación a lo largo del ciclo vital, mientras que en la segunda parte, se profundiza en el análisis de las narrativas autobiográficas considerando la presencia de enunciados/verbos de acción vs cognitivos y meta-cognitivos, así como de la presencia del yo u otros en la organización de dichas narrativas autobiográficas. En cada una de las dos partes se explican los procedimientos estadísticos empleados para los análisis, y el orden de presentación de los mismos. A continuación se presentan los resultados de cada análisis, con las tablas y gráficos correspondientes para su interpretación.

Como se recordará, el objetivo central de la presente investigación fue identificar diferencias en las características de las narraciones de recuerdos autobiográficos referidos a tres momentos diferentes del ciclo vital: infancia, adolescencia y edad adulta, en sujetos de diferente generación, género y experiencia educativa. Es necesario puntualizar que la totalidad de las variables dependientes cuantitativas fueron analizadas a través de un diseño factorial mixto con cuatro variables predictoras, la generación, la experiencia educativa y el género como factores entregrupos, y la etapa vital del recuerdo como factor intrasujeto. Sin embargo, en el análisis de algunas de las variables se consideró otra variable predictora adicional. Así, para las variables especificidad del recuerdo, emocionalidad y tema (individual vs social), el volumen total de recuerdo se introdujo como covariable en el modelo, siguiendo la estrategia de análisis previamente utilizada por Wang y Conway (2004). El supuesto de homogeneidad de los coeficientes de regresión del ANCOVA se sometió a prueba siguiendo la estrategia propuesta por Huitema (1980), consistente en combinar todas las interacciones con la covariable en uno sólo componente. Para tener en cuenta el posible incumplimiento del supuesto de esfericidad, se utilizó en todos los casos el ajuste de Greenhouse-Geisser para las fuentes de variación intrasujetos. Por su parte, el supuesto de homocedasticidad se contrastó mediante pruebas F de Levene. Sin embargo, en caso de incumplimiento no se optó por otra alternativa de análisis diferente a la F normal, ya que no existe una alternativa clara para los diseños factoriales mixtos. En su lugar, se comprobó la reducción de grados de libertad que admitiría dicha F normal para seguir siendo significativa. Cuando se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre más de dos medias, se desarrolló la prueba de comparaciones a posteriori de Sidak. Todos estos análisis se desarrollaron a través del paquete estadístico SPSS 17. El nivel de significación se fijó en .05 para todas las

pruebas realizadas. Para garantizar la comparabilidad con otros diseños de investigación, se aporta el índice de tamaño de efecto η^2 generalizado propuesto por Olenjnik y Algina (2003) y Bakeman (2005) para un diseño con un factor intrasujetos y varios factores de medida entregrupos. El cálculo de dicho índice a partir de la salida de resultados proporcionada por SPSS se realizó con una hoja de cálculo previamente diseñada en Excel 2007.

Como se señaló más arriba, el objetivo en el que se centró la presente investigación consistió en identificar diferencias en las características de las narraciones de recuerdos autobiográficos a lo largo del ciclo vital, centrado en tres momentos diferentes del ciclo vital: infancia, adolescencia y edad adulta, en sujetos de diferente generación, género y experiencia educativa. En éste apartado se presentan los resultados obtenidos en el análisis de la información de las diferentes categorías de memoria autobiográfica, categorías del yo, así como los resultados del análisis de la organización narrativa de las narrativas autobiográficas de los/as participantes. Como se apuntó en el método de la investigación, se utilizaron dos tipos de categorías para la variable dependiente: medidas de memoria autobiográfica y medidas de descripción del yo obtenidas a partir del análisis de las narraciones de los recuerdos de los sujetos. Además, con el propósito de profundizar sobre las características de los recuerdos autobiográficos se realizó un análisis de la organización narrativa tomando como categorías de análisis los tipos de verbos/enunciados utilizados por los/as participantes: de acción, cognitivos, intencionales y emocionales; la evaluación meta-cognitiva y/o meta-emocional; y los protagonistas de los eventos recordados (yo u otros). Las categorías analizadas se observan a continuación en la siguiente tabla.

Memoria Autobiográfica	El yo en los recuerdos autobiográficos	Organización Narrativa
<ul style="list-style-type: none"> • Volumen del recuerdo • Especificidad • Emocionalidad • Temática: Individual Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación a la autonomía • Orientación social (ratio yo/otros) • Descripciones del yo (índice de agencialidad) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos/Predicados: Acción Estados Mentales: Cognitivos, Intencionales Emocionales. • Evaluación: Metacognitiva Metaemocional • Protagonistas de los eventos recordados: Yo/Otros

Tabla 7. Categorías de memoria autobiográfica, categorías del yo y organización narrativa.

En primer lugar, se mostrarán los datos relacionados con la memoria autobiográfica. Se expondrán los datos obtenidos mediante el análisis estadístico Análisis de Varianza (ANOVA) factorial entre grupos para la variable cuantitativa de volumen. Para las variables de especificidad, emocionalidad y temática del recuerdo se desarrolló un ANCOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos, la etapa vital como factor intrasujetos y el volumen total de recuerdo como covariable. En la segunda parte, se presentarán los datos relacionados con el yo con cada una de sus categorías: orientación autónoma, orientación social (tasa yo/otros) y descripciones del yo. Para este análisis, se utilizó el estadístico ANOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos y la etapa vital como factor intrasujeto. Posteriormente, y por último, se presentarán los resultados obtenidos del análisis de la organización narrativa. Los datos para el análisis narrativo fueron considerados en términos de proporción de verbos/enunciados de cada tipo respecto al total de verbos utilizados. Así, se analizaron las proporciones de verbos de acción, cognitivos,

intencionales, emocionales, meta-cognitivos y meta-emocionales en relación al número total de verbos de este tipo utilizados por los sujetos. También se analizó la agencialidad de la narrativa en términos de la proporción de verbos referidos al yo frente al yo más otros. En primer término se mostrarán los datos de las correlaciones entre las proporciones de cada tipo de verbos en cada etapa vital. A continuación lo relacionado a los ANOVAS factoriales mixtos para cada variable con la generación, la experiencia educativa y el género como factores entregrupos y la etapa vital del recuerdo como factor intrasujetos.

En cada una de las partes se explican los procedimientos estadísticos empleados para los análisis. Por último se muestran los resultados de cada análisis con las tablas y figuras necesarias para la interpretación de aquellos que resultaron estadísticamente significativos. A continuación se desarrollan los resultados obtenidos en cada una de las categorías estudiadas.

Primera parte. La relación entre experiencia educativa, género, generación y memoria autobiográfica: el análisis de los recuerdos autobiográficos.

Esta parte inicial de los resultados está organizada de la siguiente manera. En primer lugar aportamos los valores de los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, puntuación máxima y mínima de la muestra) correspondientes a las variables de la memoria autobiográfica: volumen, especificidad, emocionalidad y temática del recuerdo (individual / social). En segundo lugar, se realizan análisis de varianza para comprobar si existen diferencias significativas de con respecto a las variables antes mencionadas cabe recordar que el nivel de significancia se fijó en .05 y para garantizar

la compatibilidad con otros diseños de investigación se aporta el índice del tamaño del efecto η^2 generalizado sugerido por Olenjnik y Algina (2003) y Bakeman (2005). Por último se muestran los datos obtenidos en forma gráfica mediante tablas y figuras así como la interpretación de los datos estadísticamente significativos.

5.1. Análisis estadísticos de la relación entre recuerdos autobiográficos, experiencia educativa, género, generación y ciclo vital.

5.1. 1. El volumen total del recuerdo autobiográfico.

Siguiendo la estrategia de análisis utilizada por Wang y Conway (2004), comprobamos en primer lugar las diferencias en el volumen total de palabras para expresar los recuerdos en función de las variables generación, experiencia educativa y género a través de un ANOVA factorial entregrupos (ver Tabla 9). Previamente se comprobó el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad, F de Levene (11,84) = 1.59, $p = .118$, por lo que se utilizaron en todos los casos pruebas F de Snedecor normales. La Tabla 8 muestra las medias y desviaciones tipo de cada condición de medida.

Se encontraron así diferencias estadísticamente significativas, aunque con un tamaño de efecto medio, en función de la generación de pertenencia de los sujetos, F (1,84) = 8.14, $p = .005$, $\eta_G^2 = .07$, con una media superior en los sujetos de 50 a 55 años ($M = 1332.58$) respecto a los de 30 a 35 años ($M = 1058.15$); y el género, F (1,84) = 6.85, $p = .010$, $\eta_G^2 = .06$, con una media superior en las mujeres ($M = 1321.27$) respecto a los hombres ($M = 1069.46$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en este caso con un tamaño de efecto grande, en función de la experiencia educativa ($M = 1486.56$, $M = 1156.59$ y $M = 942.94$ para universidad, educación básica y alfabetización respectivamente), F (2,84) = 10.81, $p = .000$, $\eta_G^2 = .18$. La prueba de

comparaciones múltiples a posteriori de Tukey reveló diferencias significativas entre el grupo de universidad y el de alfabetización, $p = .000$, y entre el de universidad y el de educación básica, $p = .017$. Tal y como muestra la Tabla 9, ninguna interacción resultó estadísticamente significativa, con índices de tamaño de efecto pequeño en todos los casos.

Tabla 8. Medias y desviaciones tipo del volumen total de recuerdo en función de la generación, la experiencia educativa y el género ($n = 8$).

Generación	EE	Género	M	DT	Generación	EE	Género	M	DT
	A	Hombre	778.00	191.49		A	Hombre	925.25	395.99
		Mujer	930.13	465.89			Mujer	1138.38	480.14
30-35 años	EB	Hombre	942.00	595.40	50-55 años	EB	Hombre	1157.13	285.88
		Mujer	1179.88	496.85			Mujer	1347.38	567.02
	U	Hombre	1080.75	224.12		U	Hombre	1533.63	609.04
		Mujer	1438.13	504.29			Mujer	1893.75	586.48

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 3. Media del volumen de total de recuerdo, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años.

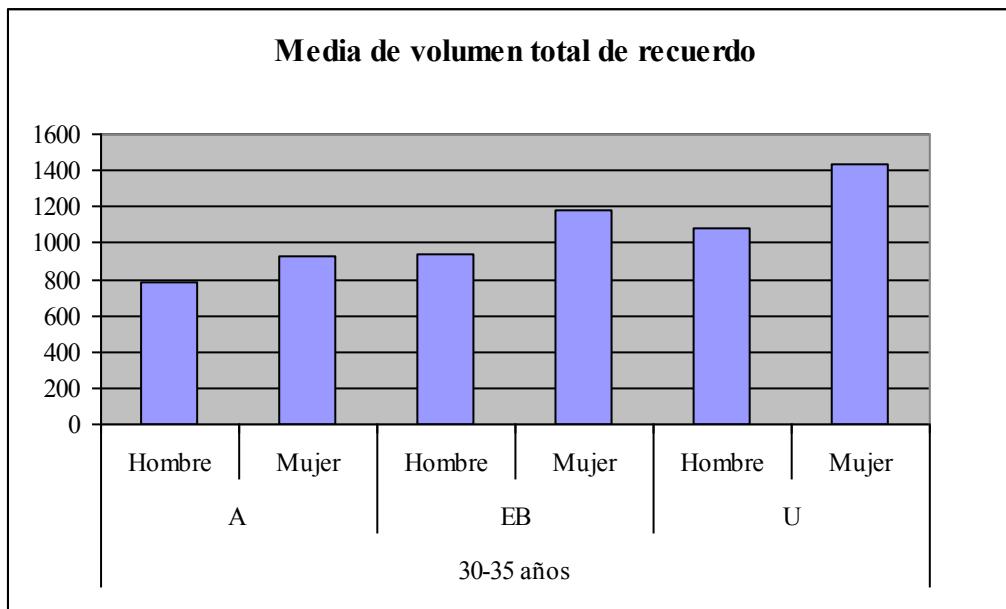
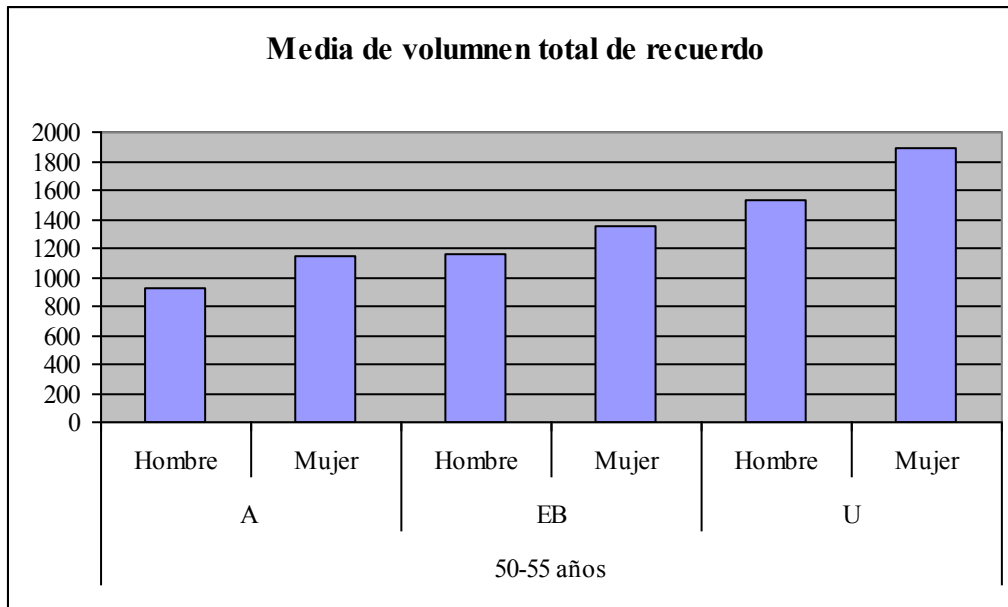


Figura 4. Media del volumen de total de recuerdo, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años.



Estos resultados con respecto al volumen total del recuerdo quedan reflejados en las figuras 3 y 4 en donde se puede observar que a medida que se incrementa la experiencia educativa aumenta el volumen del recuerdo, es decir parece que el incremento de la escolaridad favorece el incremento del volumen del recuerdo; respecto al género encontramos diferencias siendo mayor en el grupo de mujeres respecto al de los varones. También podemos observar diferencias entre la generación donde es mayor el volumen en el grupo de participantes de 50-55 años de edad.

Tabla 9. Análisis de la varianza para el volumen total de recuerdo.

Fuente	gl	F	p	η^2
Generación	1	8.14**	.005	.07
Experiencia educativa	2	10.81**	.000	.18
Género	1	6.85**	.010	.06
Generación * EE	2	.88	.421	.01
Generación * Género	1	.001	.978	.00
EE * Género	2	.32	.729	.01
Generación * EE * Género	2	.03	.974	.00
Error	84	(222090.62)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática del error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

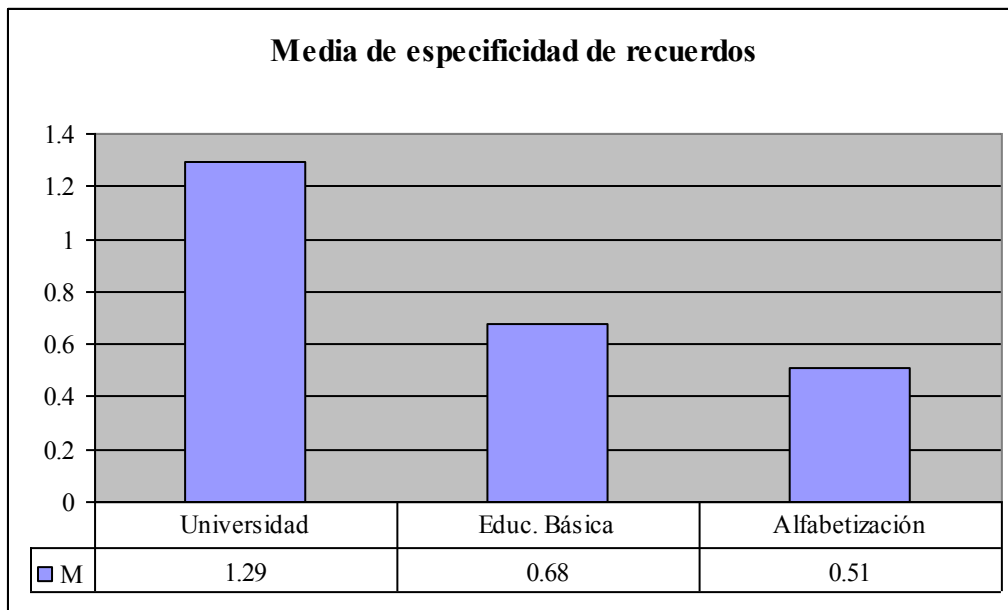
Para controlar estadísticamente estas diferencias iniciales de cara al análisis de otras medidas relacionadas con el volumen de recuerdo, el volumen total de recuerdo fue introducido como covariable en el modelo de análisis.

5.1. 2. El grado de especificidad de los recuerdos autobiográficos.

La Tabla 10 muestra las medias ajustadas y desviaciones tipo correspondientes al grado de especificidad vs generalidad de los recuerdos autobiográficos. Para comparar dichas medias se desarrolló un ANCOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos, la etapa vital como factor intrasujetos y el volumen total de recuerdo como covariable (ver Tabla 11). Previamente se comprobó el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de los coeficientes de regresión, $F(11,79) = 1.43, p = .176$.

El ANCOVA sólo reveló diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia educativa, $F(2,83) = 13.18, p = .000, \eta_G^2 = .12$, con un tamaño de efecto cercano al nivel grande. Aunque debe tenerse en cuenta la posibilidad de una inflación de la tasa de error tipo 1 debido al incumplimiento del supuesto de homocedasticidad, F de Levene $(11,84) = 2.26, p = .018$, no se considera relevante, ya que se seguiría alcanzando la significación estadística incluso con una corrección drástica de los grados de libertad del error (3 frente 83). Adicionalmente, la prueba de comparaciones por pares de Sidak sobre las medias ajustadas reveló como significativas las diferencias entre el grupo de universidad ($M = 1.29$) respecto a los grupos de educación básica ($M = .68$), $p = .000$, y de alfabetización ($M = .51$), $p = .000$.

Figura 5. Media del grado de especificidad de los recuerdos con respecto a la experiencia educativa.



Los resultados de la media de especificidad del recuerdo quedan reflejados en la figura 5 en la que se observa que conforme incrementa el nivel educativo los recuerdos son más específicos, nótese la diferencia entre las población del grupo de alfabetización ($M=.51$), $p.000$ con respecto del grupo de universitarios ($M=1.29$)

Tabla 10. Medias ajustadas y desviaciones tipo de la frecuencia de recuerdos específicos en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Gene- ración	EE	Género	Etapa	M	DT	Gene- ración	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.27	.46	50-55 años	A	Hombre	Infancia	.14	.35
			Adoles- cencia	.43	.74				Adoles- cencia	.29	.46
			Aduldez	1.07	1.13				Aduldez	.75	.52
		Mujer	Infancia	.26	.46		Mujer	Infancia	.75	1.39	
			Adoles- cencia	.29	.46			Adoles- cencia	1.01	.76	
			Aduldez	.37	.46			Aduldez	.53	.76	
	EB	Hombre	Infancia	.89	.83	EB	Hombre	Infancia	.38	.74	
			Adoles- cencia	.41	.52			Adoles- cencia	.51	.76	
			Aduldez	1.12	1.41			Aduldez	.77	1.04	
		Mujer	Infancia	.38	.52		Mujer	Infancia	.24	.46	

Generación	EE	Género	Etapas	M	DT	Generación	EE	Género	Etapas	M	DT
			Adolescencia	.50	.53				Adolescencia	.60	1.06
			Adulthood	1.13	.83				Adulthood	1.18	.71
			Infancia	1.38	.92				Infancia	1.24	.71
		Hombre	Adolescencia	1.14	1.26			Hombre	Adolescencia	1.20	1.04
	U		Adulthood	1.43	.74		U		Adulthood	1.59	1.04
			Infancia	.62	1.06				Infancia	1.35	1.19
		Mujer	Adolescencia	1.09	.99			Mujer	Adolescencia	1.03	.99
			Adulthood	2.26	.52				Adulthood	1.18	.93

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Tabla 11. Análisis de la covarianza para la frecuencia de recuerdos específicos con el volumen total de recuerdo como covariable.

Fuente	gl	F	p	η^2
Volumen	1	2.55	.114	.01
Generación	1	.08	.893	.00
Experiencia educativa (EE)	2	13.18**	.000	.12
Género	1	.009	.923	.00
Generación * EE	2	.41	.663	.00
Generación * Género	1	1.12	.292	.00
EE * Género	2	.09	.915	.00
Generación * EE * Género	2	1.02	.365	.01
Error inter-sujetos	83	(.99)		
Etapas	1.96	.03	.973	.00
Etapas * Volumen	1.96	1.64	.198	.01
Etapas * Generación	1.96	1.41	.247	.01
Etapas * EE	3.92	.56	.688	.01
Etapas * Género	1.96	.42	.657	.00
Etapas * Generación * EE	3.92	.84	.503	.01
Etapas * Generación * Género	1.92	1.53	.220	.01
Etapas * EE * Género	3.92	2.23	.069	.02
Etapas * Generación * EE * Género	3.92	1.43	.226	.01
Error intrasujetos	162.85	(.56)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.1.3. El contenido emocional de los recuerdos autobiográficos.

La Tabla 12 muestra las medias ajustadas y desviaciones tipo correspondientes a la frecuencia de menciones emocionales en los recuerdos autobiográficos de los/as participantes. Para comparar dichas medias se desarrolló un ANCOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos,

la etapa vital como factor intrasujetos y el volumen total de recuerdo como covariable (ver Tabla 13). Previamente se comprobó el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de los coeficientes de regresión, $F(11,79) = .54, p = .870$ y el supuesto de homogeneidad de las varianzas del error, F de Levene $(11,84) = 1.48, p = .153$.

El ANCOVA reveló una covariación estadísticamente significativa, y con un tamaño de efecto medio, entre el número de menciones emocionales y el volumen total de recuerdo, $F(1,83) = 27.22, p = .000, \eta^2_G = .09$. También se encontraron diferencias significativas en función de la generación de pertenencia de los sujetos, $F(1,83) = 5.10, p = .027$, aunque con un tamaño de efecto pequeño, $\eta^2_G = .02$. Más específicamente, la media ajustada de contenidos emocionales fue superior en los sujetos de 30 a 35 años ($M = 1.67$) que en los de 50 a 55 ($M = 1.14$). Como muestra la Tabla 6, ninguna otra fuente de variación resultó estadísticamente significativa ni contó con índices de tamaño de efecto relevantes.

Tabla 12. Medias ajustadas y desviaciones tipo de la frecuencia de menciones emocionales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital ($n = 8$).

Gene- ración	EE	Género	Etapa	<i>M</i>	<i>DT</i>	Gene- ración	EE	Género	Etapa	<i>M</i>	<i>DT</i>
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.89	.52	50-55 años	A	Hombre	Infancia	1.21	1.13
			Adoles- cencia	.76	.52				Adoles- cencia	.38	.35
			Aduldez	3.01	1.58				Aduldez	.74	.46
		Mujer	Infancia	1.83	1.07		EB	Mujer	Infancia	.70	1.06
			Adoles- cencia	2.25	2.33				Adoles- cencia	1.68	1.77
			Aduldez	3.86	1.93				Aduldez	1.98	1.46
	EB	Hombre	Infancia	.94	.74	U	Hombre	Infancia	.30	.46	
			Adoles- cencia	1.36	1.13			Adoles- cencia	.79	1.75	
			Aduldez	3.34	3.27			Aduldez	1.20	1.36	
		Mujer	Infancia	.77	.89		U	Mujer	Infancia	.44	.92
			Adoles- cencia	.64	1.06				Adoles- cencia	.86	1.41
			Aduldez	3.53	3.16				Aduldez	2.47	2.60
U	Hombre	Infancia	2.27	2.59	Hombre	Infancia	1.96	3.29			

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
			Adolescencia	.36	.46				Adolescencia	.56	1.46
			Adulthood	2.09	3.18				Adulthood	1.01	1.77
			Infancia	.20	.53				Infancia	1.26	2.80
		Mujer	Adolescencia	.53	1.39			Mujer	Adolescencia	.10	1.39
			Adulthood	1.43	1.55				Adulthood	2.85	4.26

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 6. Media de recuerdos emocionales, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años.

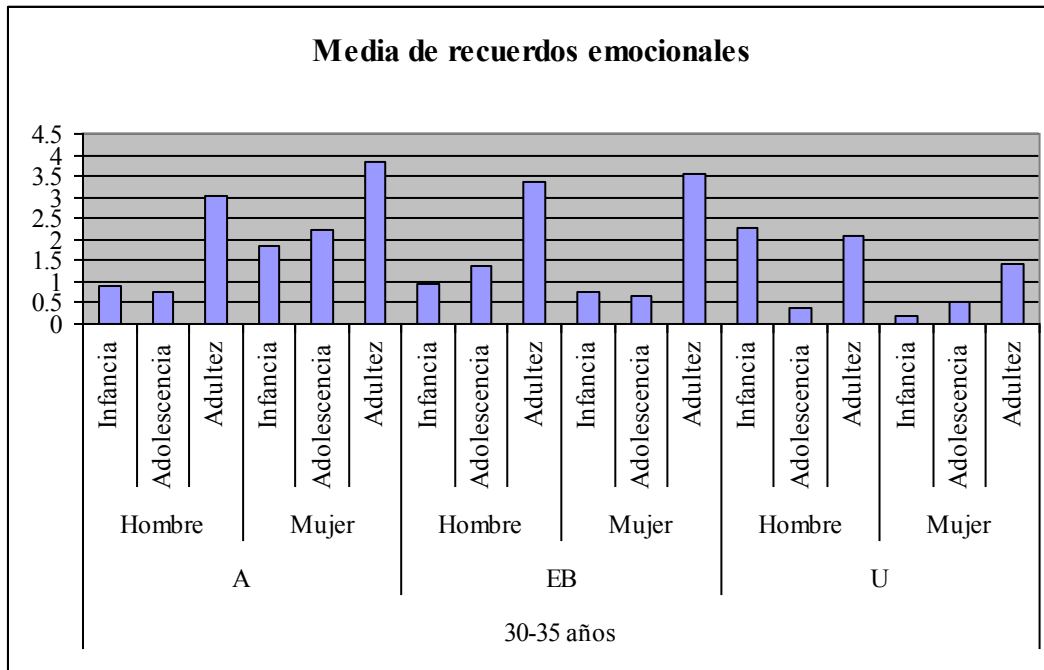
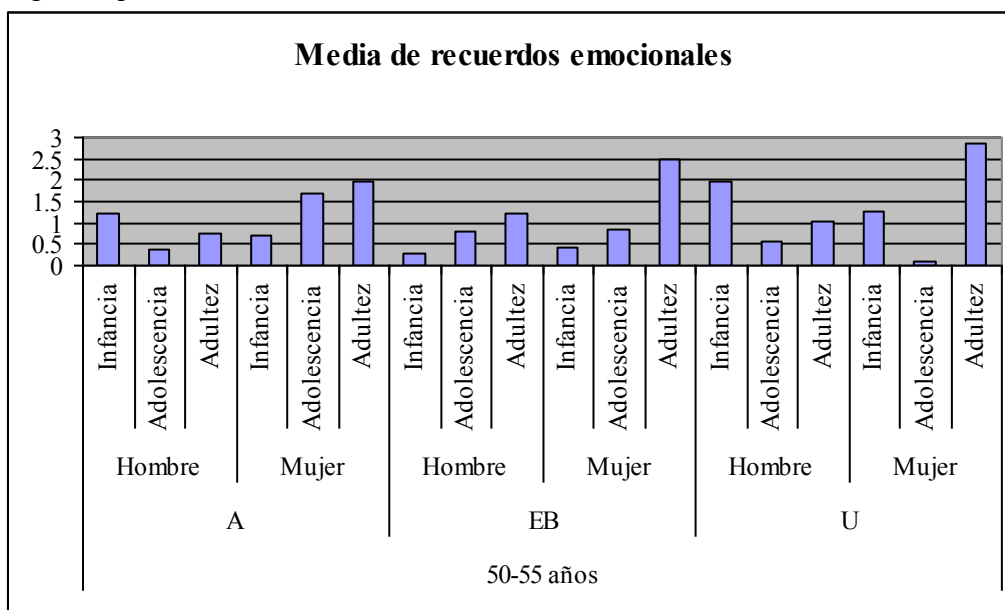


Figura 7. Media de recuerdos emocionales, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años.



Los resultados relacionados con la media de menciones emocionales en los recuerdos autobiográficos quedan ilustrados en las figuras 6 y 7 en las que podemos observar diferencias respecto a la generación, la media ajustada de contenidos emocionales fue superior en los sujetos de 30 a 35 años ($M = 1.67$) que en los de 50 a 55 ($M = 1.14$).

Tabla 13. Análisis de la covarianza para la frecuencia de menciones emocionales con el volumen total de recuerdo como covariable.

Fuente	gl	F	p	η^2_G
Volumen	1	27.22**	.000	.09
Generación	1	5.10*	.027	.02
Experiencia educativa (EE)	2	.81	.448	.01
Género	1	1.00	.319	.00
Generación * EE	2	2.31	.106	.02
Generación * Género	1	1.07	.304	.00
EE * Género	2	2.38	.099	.02
Generación * EE * Género	2	1.01	.370	.01
Error inter-sujetos	83	(3.64)		
Etapa	1.86	.29	.733	.00
Etapa * Volumen	1.86	1.37	.256	.01
Etapa * Generación	1.86	2.34	.103	.01
Etapa * EE	3.72	2.09	.090	.02
Etapa * Género	1.86	2.76	.070	.02
Etapa * Generación * EE	3.72	.81	.511	.01
Etapa * Generación * Género	1.86	1.17	.312	.01
Etapa * EE * Género	3.72	.83	.499	.01
Etapa * Generación * EE * Género	3.72	.67	.611	.01
Error intrasujetos	154.48	(5.71)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.1.4. La temática de los recuerdos autobiográficos.

La temática del recuerdo hace referencia al foco central de la memoria narrativa más que al fondo contextual en donde se desarrolla el evento. La temática *individual* está relacionada con experiencias personales que giran alrededor del propio sujeto (logros, miedos, frustraciones); por el contrario, la temática *social* aparece en el recuerdo cuando éste se centra en actividades del grupo como la familia, los amigos, los vecinos, la escuela. Para efectos del presente estudio y por tratarse de una variable dicotómica se decidió centrar el análisis en lo social, por lo tanto, el grupo que muestre un incremento en algún tipo de contenido decrecerá en el otro. A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre el contenido de los recuerdos autobiográficos.

La Tabla 14 muestra las medias ajustadas y desviaciones tipo correspondientes al número de recuerdos sociales. Para comparar dichas medias se desarrolló un ANCOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos, la etapa vital como factor intrasujetos y el volumen total de recuerdo como covariable (ver Tabla 15). Previamente se comprobó el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de los coeficientes de regresión, $F(11,79) = .59$, $p = .832$ y el supuesto de homogeneidad de las varianzas del error, F de Levene (11,84) = 1.02, $p = .440$.

El ANCOVA reveló una covariación estadísticamente significativa, aunque con un tamaño de efecto pequeño, entre el número de recuerdos sociales y el volumen total de recuerdo, $F(1,83) = 4.84$, $p = .031$, $\eta_G^2 = .02$. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas y un tamaño de efecto pequeño en función del género, $F(1,83) = 8.71$, $p = .004$, $\eta_G^2 = .04$, obteniendo las mujeres una media ajustada de

recuerdos de tipo social mayor ($M = 2.59$) que los hombres ($M = 2.27$), como era de esperar y muestra la literatura al respecto. En cambio, el efecto de la experiencia educativa resultó estadísticamente significativo y con un tamaño de efecto cercano al nivel grande, $F(2,83) = 16.36$, $p = .000$, $\eta_G^2 = .13$. La prueba de comparaciones por pares de Sidak sobre las medias ajustadas reveló que existían diferencias significativas entre el grupo de universidad ($M = 1.97$) y cada uno de los restantes, educación básica ($M = 2.65$), $p = .000$ y alfabetización ($M = 2.67$), $p = .000$.

Adicionalmente, también resultó significativa, aunque con un tamaño de efecto pequeño, la interacción de segundo orden entre la generación de pertenencia, la experiencia educativa y el género, $F(2,83) = 3.18$, $p = .047$, $\eta_G^2 = .03$, por lo que puede considerarse que dicho efecto no compromete la interpretación del efecto principal de la experiencia educativa. Los datos correspondientes a este efecto interactivo se muestran en la Figura 8. Como puede observarse, las diferencias entre hombres y mujeres son muy similares en los niveles de experiencia educativa de alfabetización y educación básica en ambas generaciones, en todos los casos con promedios de recuerdos sociales superiores en las mujeres que en los hombres. Sin embargo, estas diferencias en función del género son más pronunciadas entre los universitarios/as de entre 30 y 35 años que entre los universitarios/as de entre 50 y 55 años, siendo ésta la única condición en la que los hombres obtienen un promedio descriptivamente superior al de las mujeres.

Tabla 14. Medias ajustadas y desviaciones tipo del número de recuerdos sociales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital ($n = 8$).

Gene- ración	EE	Género	Etapa	<i>M</i>	<i>DT</i>	Gene- ración	EE	Género	Etapa	<i>M</i>	<i>DT</i>
30-35 años	A	Hombre	Infancia	2.62	.76	50-55 años	A	Hombre	Infancia	2.45	.92
			Adoles- cencia	2.27	.83				Adoles- cencia	2.22	.64
		Mujer	Aduldez	2.81	.46			Aduldez	2.79	.46	
			Infancia	2.95	.35			Mujer	Infancia	2.77	.71

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
			Adoles-cencia	2.72	.74				Adoles-cencia	2.77	.71
			Aduldez	2.79	.46				Aduldez	2.88	.35
			Infancia	2.57	.76				Infancia	2.64	.74
		Hombre	Adoles-cencia	2.47	.74			Hombre	Adoles-cencia	2.39	.74
			Aduldez	2.54	.53				Aduldez	2.51	1.07
	EB		Infancia	2.75	.46		EB		Infancia	2.83	.35
		Mujer	Adoles-cencia	2.63	.74			Mujer	Adoles-cencia	2.82	.35
			Aduldez	2.75	.71				Aduldez	2.85	.35
			Infancia	1.41	1.30				Infancia	2.41	.76
		Hombre	Adoles-cencia	1.29	.89			Hombre	Adoles-cencia	1.88	1.07
			Aduldez	1.39	1.06				Aduldez	2.20	.89
	U		Infancia	2.43	.76		U		Infancia	2.31	.76
		Mujer	Adoles-cencia	2.54	.52			Mujer	Adoles-cencia	2.00	.89
			Aduldez	1.84	.83				Aduldez	1.90	1.07

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 8. Media de recuerdos sociales, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años.

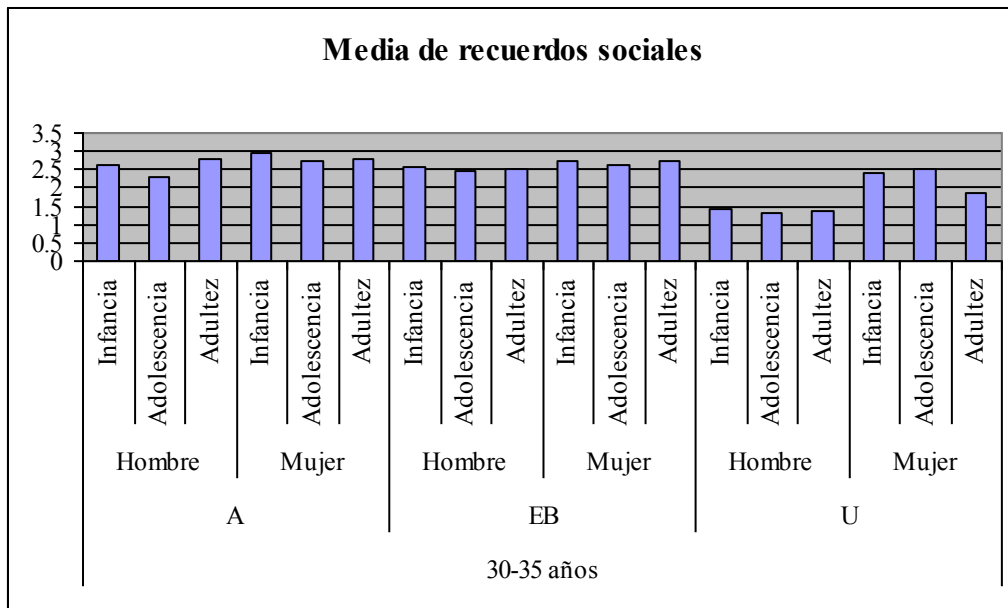
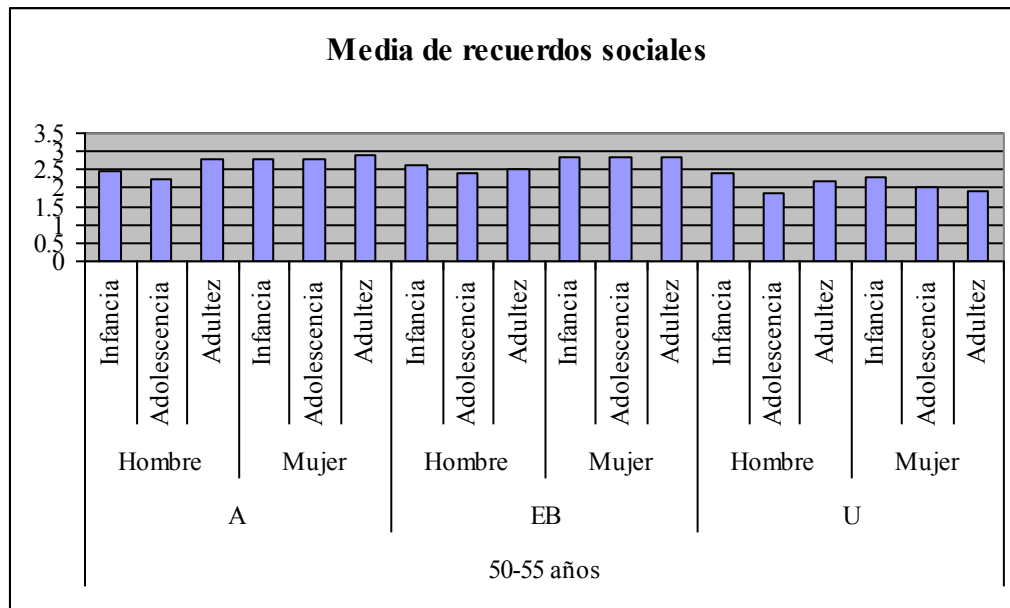


Figura 9. Media de recuerdos sociales, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años.



En las figuras 8 y 9 quedan de manifiesto los resultados obtenidos respecto a la temática de los recuerdos autobiográficos. En todos los casos las medias de recuerdos sociales son superiores en las mujeres ($M=2.59$) que en los hombres ($M=2.27$). Además el efecto de la experiencia educativa resultó estadísticamente significativo y con un tamaño de efecto cercano al nivel grande, $F(2.83) = 16.36, p = .000, \eta_G^2 = .13$.

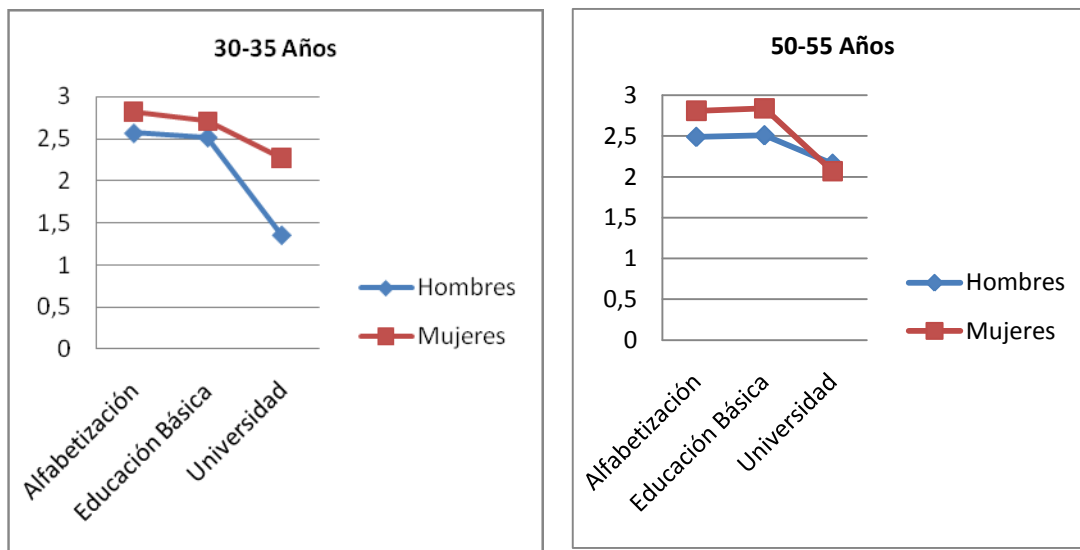
Tabla 15. Análisis de la covarianza para el número de recuerdos sociales con el volumen total de recuerdo como covariable.

Fuente	gl	F	p	η_G^2
Volumen	1	4.84*	.031	.02
Generación	1	.91	.344	.00
Experiencia educativa (EE)	2	16.36**	.000	.13
Género	1	8.17**	.004	.04
Generación * EE	2	.97	.384	.01
Generación * Género	1	1.65	.203	.01
EE * Género	2	.20	.821	.00
Generación * EE * Género	2	3.18*	.047	.03
Error inter-sujetos	83	(.77)		
Etapa	1.99	.92	.400	.00
Etapa * Volumen	1.99	.50	.608	.00
Etapa * Generación	1.99	.25	.777	.00
Etapa * EE	3.98	.87	.481	.01

Fuente	gl	F	p	η^2_G
Etapa * Género	1.99	1.61	.203	.01
Etapa * Generación * EE	3.98	.47	.756	.00
Etapa * Generación * Género	1.99	.15	.862	.00
Etapa * EE * Género	3.99	.48	.750	.00
Etapa * Generación * EE * Género	3.99	.08	.989	.00
Error intrasujetos	154.48	(.45)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

Figura 10. Medias ajustadas de recuerdos sociales de cada nivel de experiencia educativa en función del género para cada generación.



Como puede verse en la figura 10, los resultados con respecto a los recuerdos de tipo social de cada nivel de experiencia educativa, en función del género, y para cada generación nos permite observar que las diferencias en función del género son más pronunciadas entre los universitarios/as de entre 30 y 35 años que entre los universitarios/as de entre 50 y 55 años, siendo ésta la única condición en la que los hombres obtienen un promedio descriptivamente superior al de las mujeres.

Los resultados obtenidos en el análisis de las categorías de la memoria autobiográfica: volumen, especificidad, emocionalidad y temática del recuerdo social/individual revelaron diferencias respecto al volumen del recuerdo en función con las variables de experiencia educativa, género y generación encontrando que a medida que

se incrementaba el nivel de escolarización los recuerdos autobiográficos fueron más extensos; en lo relacionado al género podemos resaltar que el grupo de mujeres es el que desarrollo narrativas más extensa, lo cual apoya la idea de que son los procesos de socialización diferenciado entre hombres y mujeres sean los responsables de esas diferencias. En lo concerniente con la variable de generación también hubo discrepancias entre los grupos de ambas generaciones siendo los participantes de 50-55 años de edad quienes elaboraron recuerdos con una mayor extensión que los participantes del grupo de 30-35 años. En lo relacionado con la especificidad del recuerdo nuevamente se encontraron efectos de la experiencia educativa ya que conforme se incrementaba la escolaridad los recuerdos se tornaron más específicos siendo el grupo de los universitarios quienes obtuvieron mención de eventos que suceden en un punto particular del tiempo y por lo tanto son más descriptivos y elaborados. En la categoría de emocionalidad se encontraron los efectos de la variable de generación encontrándose que el contenido emocional es mayor en la generación de adultos de 30-35 años lo cual podría ser explicado por las diferencias culturales ligadas a un espacio de tiempo en donde se comparten creencias, sentimientos y comportamientos que nos hacen pertenecer a una determinada generación ya que como hemos venido señalando la cultura moldea las formas en que debemos sentirnos respecto una situación.

En lo referente a la temática del recuerdo se analizó el contenido social del recuerdo que está relacionado con actividades del grupo (familia, amigos, escuela etc.) existiendo una mayor proporción de recuerdos de tipo social en el grupo de alfabetización en donde a medida que disminuye la experiencia educativa el recuerdo se torna más social. Estos datos nos recuerdan a lo reportado por Wang (2001) con una población de universitarios norteamericanos y asiáticos. En dicha investigación, esta

autora encontró que los recuerdos autobiográficos de los norteamericanos, sujetos pertenecientes a una cultura de la independencia en la que el yo individual y la autonomía es lo que predomina, estaban centrados en mayor medida en la persona y en ellos el yo era el protagonista; mientras que en la población china existía una sensibilidad mayor a referir el yo en relación con los demás.

Estos y otros resultados encontrados en el estudio de las categorías de la memoria autobiográfica son los que guiarán nuestra discusión más ampliamente. Siguiendo con la estructura del trabajo a continuación se muestran los resultados relacionados con el yo.

5.2. Análisis estadísticos de la relación entre memoria autobiográfica, experiencia educativa, género, generación y ciclo vital: el análisis de la presencia del yo en los recuerdos autobiográficos.

Éste apartado de resultados corresponde a el análisis del yo en los recuerdos autobiográficos, en primer lugar, se presentan los valores obtenidos de los estadísticos descriptivos en donde se muestran las medias y desviaciones tipo correspondientes a las diversas categorías del yo: orientación a la autonomía de los recuerdos, orientación social (tasa yo/otros) y descripciones del yo (índice de agencialidad). En segundo término se exponen los resultados del ANOVA factorial mixto con las variables de generación, experiencia educativa y el género como factores entre grupos y la etapa del ciclo vital como factor intrasujetos. Finalmente aparecen las tablas y gráficas correspondientes.

5.2.1. El grado de orientación a la autonomía en los recuerdos autobiográficos.

La Tabla 16 muestra las medias y desviaciones tipo correspondientes al índice de orientación a la autonomía en los recuerdos. Para comparar dichas medias se desarrolló un ANOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia

educativa y género como factores entregrupos y la etapa vital como factor intrasujetos (ver Tabla17). Previamente se comprobó el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas del error, F de Levene (11,84) = 1.18, $p = .312$.

En primer lugar resultó estadísticamente significativo, aunque con un tamaño de efecto pequeño, el efecto principal del género, $F(1,84) = 10.98$, $p = .001$, $\eta^2_G = .04$, con un mayor índice de orientación autónoma en los hombres ($M = .586$) que en las mujeres ($M = .530$). También resultó estadísticamente significativa, aunque igualmente con un tamaño de efecto pequeño, la interacción de primer orden entre el género y la experiencia educativa, $F(2,84) = 4.55$, $p = .013$, $\eta^2_G = .04$, por lo que las diferencias entre hombres y mujeres deberían matizarse en función de la experiencia educativa. Como muestra la Figura 9, los hombres muestran mayor índice de orientación autónoma que las mujeres en los niveles de alfabetización y educación básica, pero no ocurre lo mismo en el nivel de universidad. Por último, también resultó estadísticamente, pero nuevamente con un tamaño de efecto pequeño, la interacción de segundo orden entre el género, la experiencia educativa y la etapa de vida, $F(3.94,165.63) = 2.65$, $p = .036$, $\eta^2_G = .03$. Como muestra la Figura 10, los hombres de educación básica muestran índices de orientación autónoma muy similares en los recuerdos sobre todas las etapas vitales, descendiendo dicho índice en los recuerdos sobre la juventud y adultez para los hombres de alfabetización y universidad respectivamente. En el caso de las mujeres, esta reducción del índice de orientación autónoma sólo tiene lugar en los recuerdos de la adultez en el grupo de alfabetización. En cualquier caso, puesto que todos los efectos detectados por el ANOVA como estadísticamente significativos dieron lugar a tamaños de efecto pequeños, los datos no resultan concluyentes.

Los resultados anteriores recuerdan a los obtenidos por Cala (Cala, 1990; Cala, de la Mata y Sánchez, 1994, Cala 2005) en estudios realizados con población adulta sobre la influencia de la experiencia educativa y el género en los modos de discurso. En sus hallazgos reporta que las diferencias o semejanzas entre los grupos vienen dadas fundamentalmente por la influencia de la escolarización y, por otra parte, señala que éstas diferencias parecen disminuir entre los participantes de los grupos de mayor escolaridad (universitarios). Esto parecería apoyar la idea de la construcción social del género que señala que las diferencias dependen más de un contexto específico como resultado de los procesos de socialización, y no tanto de las diferencias individuales de los sujetos.

Figura 11. Promedios del índice de orientación a la autonomía de cada nivel de experiencia educativa en función del género.

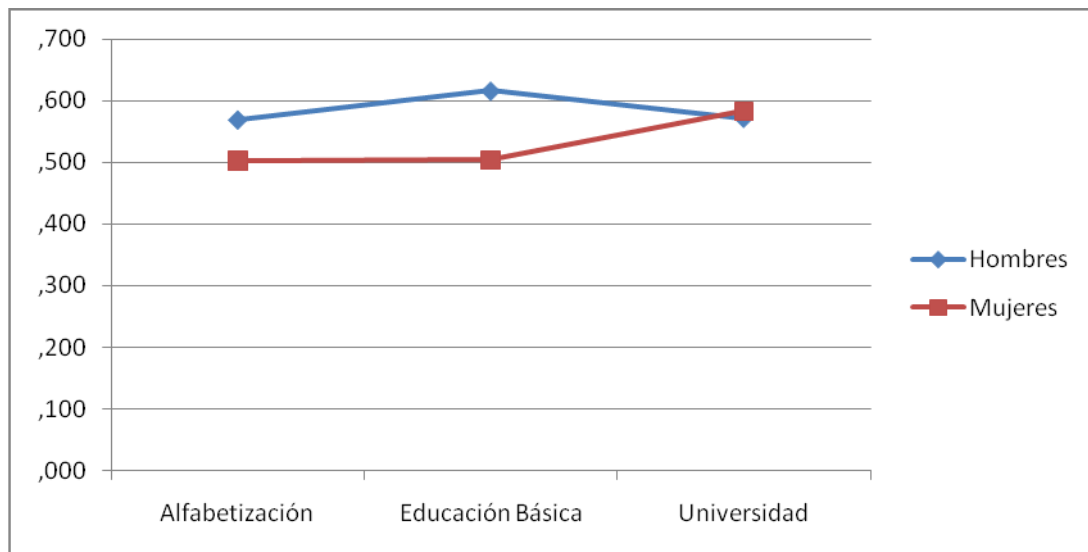


Figura 12. Promedios del índice de orientación a la autonomía de cada nivel de experiencia educativa en función de la etapa vital y el género.

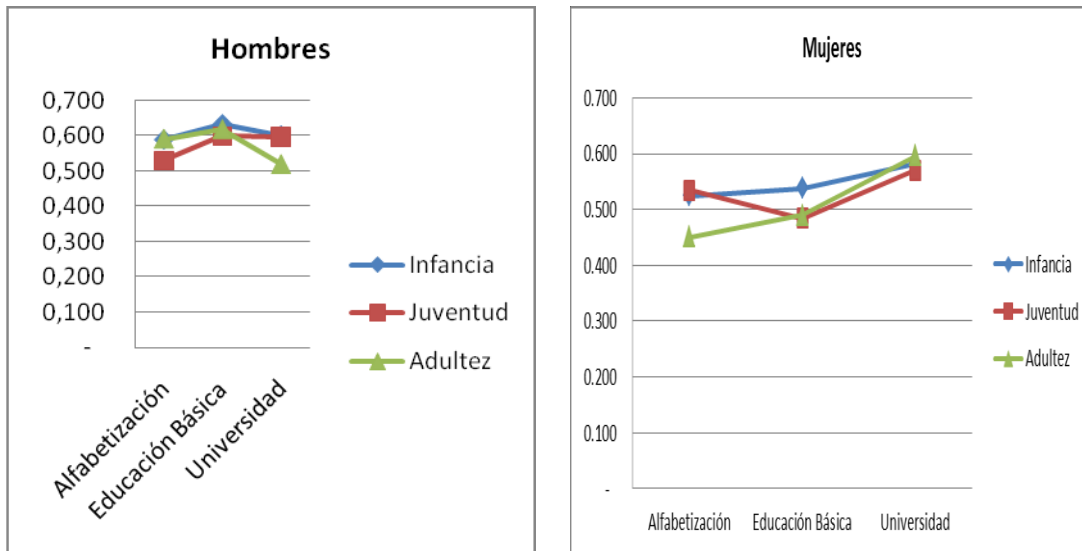


Tabla 16. Medias y desviaciones tipo del índice de orientación a la autonomía en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT			
A	Hombre	A	Infancia	.59	.19	Hombre	A	Infancia	.59	.16	A	Adolescencia	.54	.19
			Adolescencia	.64	.13			Adolescencia	.52	.14				
			Adultez	.47	.11			Adultez	.52	.14				
	Mujer	A	Infancia	.42	.08	Mujer	A	Infancia	.48	.10	U	Adolescencia	.52	.14
			Adolescencia	.53	.14			Adolescencia	.52	.14				
			Adultez	.48	.12			Adultez	.59	.06				
30-35 años EB	Hombre	U	Infancia	.64	.14	Hombre	U	Infancia	.59	.11	U	Adolescencia	.62	.11
			Adolescencia	.64	.17			Adolescencia	.62	.11				
			Adultez	.60	.15			Adultez	.60	.10				
	Mujer	U	Infancia	.50	.10	Mujer	U	Infancia	.48	.11	U	Adolescencia	.50	.12
			Adolescencia	.57	.08			Adolescencia	.50	.12				
			Adultez	.54	.10			Adultez	.43	.13				
50-55 años EB	Hombre	U	Infancia	.56	.10	Hombre	U	Infancia	.48	.16	U	Adolescencia	.56	.10
			Adolescencia	.64	.11			Adolescencia	.56	.10				
			Adultez	.64	.13			Adultez	.56	.15				
	Mujer	U	Infancia	.66	.10	Mujer	U	Infancia	.53	.06	U	Adolescencia	.59	.14
			Adolescencia	.58	.09			Adolescencia	.59	.14				
			Adultez	.54	.07			Adultez	.60	.08				

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 13. Media de orientación a la autonomía, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años.

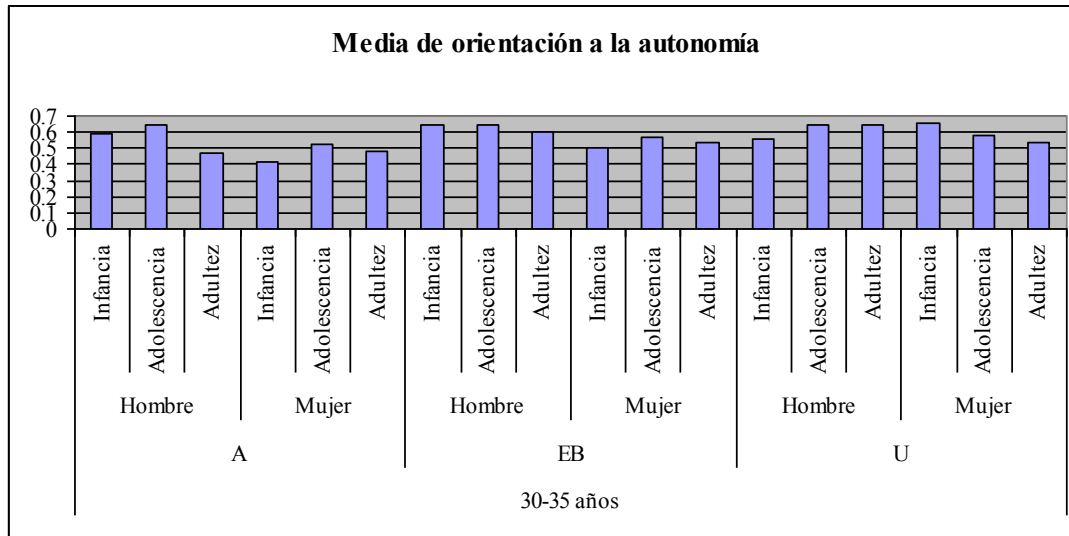


Figura 14. Media de orientación a la autonomía, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años.

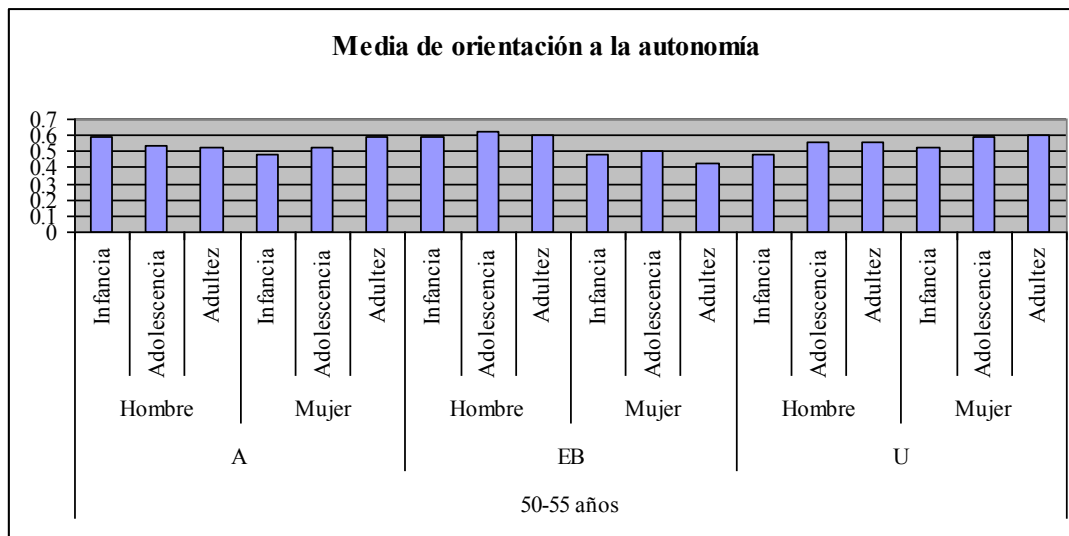


Tabla 17 ANOVA del índice de orientación a la autonomía.

Fuente	gl	F	p	η^2_G
Generación	1	1.66	.201	.01
Experiencia educativa (EE)	2	2.02	.139	.02
Género	1	10.98**	.001	.04
Generación * EE	2	2.41	.096	.02
Generación * Género	1	.39	.537	.00
EE * Género	2	4.55*	.013	.04
Generación * EE * Género	2	.92	.403	.01
Error inter-sujetos	84	(.020)		
Etapa	1.97	2.40	.095	.01
Etapa * Generación	1.97	2.36	.099	.01

Fuente	gl	F	p	η_G^2
Etapa * EE	3.94	.29	.884	.00
Etapa * Género	1.97	.17	.843	.00
Etapa * Generación * EE	3.94	2.21	.071	.02
Etapa * Generación * Género	1.97	.16	.849	.00
Etapa * EE * Género	3.94	2.65	.036	.03
Etapa * Generación * EE * Género	3.94	1.33	.262	.01
Error intrasujetos	165.63	(.013)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.2.2. El grado de orientación social en los recuerdos autobiográficos (ratio yo/otros).

El índice de orientación social de los recuerdos autobiográficos se analizó a través de un ANOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos y la etapa vital como factor intrasujetos (ver Tabla 19). La Tabla 18 muestra las medias y desviaciones tipo correspondientes a este índice. Previamente se comprobó el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas del error, F de Levene (11,84) = 1.17, $p = .321$.

El ANOVA detectó como significativo el efecto principal de la etapa vital, F (1.91.160.30) = 3.37, $p = .039$, aunque con un tamaño de efecto pequeño, $\eta_G^2 = .02$. La prueba de comparaciones a posteriori de Sidak sólo detectó como significativas las diferencias entre los recuerdos sobre la infancia ($M = 1.07$) y la juventud ($M = 1.23$), $p = .044$, con una mayor orientación social en los recuerdos sobre la juventud. En cambio, el efecto principal de la experiencia educativa resultó estadísticamente significativo y dio lugar a un tamaño de efecto medio, F (2,84) = 9.46, $p = .000$, $\eta_G^2 = .08$. Más específicamente, los sujetos de universidad ($M=1.32$) mostraron una mayor orientación social que los de alfabetización ($M=.99$), $p=.000$ en la prueba de Sidak. Sin embargo, también resultó estadísticamente significativa la interacción de primer orden entre la experiencia educativa y el género, F (2,84)=6.36, $p=.003$, $\eta_G^2 = .05$, con un tamaño de efecto cercano al nivel medio (.06), por lo que las diferencias entre los sujetos de

diferentes experiencias educativas podrían matizarse en función del género de los mismos. Como puede observarse en la figura 13, las diferencias entre los sujetos de universidad y de alfabetización son mayores en las mujeres que en los hombres, pasando estas a tener una mayor orientación social que los hombres en el nivel de universidad.

Es pertinente hacer mención de éstos dos resultados por una parte en el nivel de alfabetización no existen diferencias de género referentes a orientación social, en el nivel de educación básica los recuerdos de los hombres son los que se incrementan esto posiblemente se ve influenciado por la etapa de vida ya que durante la adolescencia uno de los logros a alcanzar es la comprensión de sí mismo, la integración y aceptación social en donde los otros amigos, familiares, compañeros se vuelven relevantes para la vida de las personas. Por otra parte, encontramos que el nivel de universidad son las mujeres quienes sus recuerdos se caracterizan por tener una mayor orientación social lo que nos recuerda que la forma en que los hombres y las mujeres son socializados en las culturas occidentales a través de diferentes roles en donde las expectativas hacia las mujeres es que sean sensibles, cuidadoras y altruistas pendientes de las necesidades de los demás; como consecuencia de ésta transmisión de valores, los hombres y las mujeres tienden a estar motivados a recordar aspectos diferentes de sus vidas por lo que es común encontrar que las mujeres sus recuerdos se centran en temas filiales que hacen referencia a otras personas y los hombres recuerdan principalmente experiencias relacionadas con el desempeño y logros. La evidencia de mayor filiación en los recuerdos autobiográficos de las mujeres puede tener relación con la distribución de los recuerdos a lo largo del ciclo vital, debido a que se han encontrado diferencias en la macroestructura que presentan sus recuerdos Niedzwienska (2003) en donde en las

mujeres el pico de reminiscencia se sitúa entre los 25-30 años, en los hombres aparece con mayor antelación, abarcando un lapso comprendido entre los 15 y 20 años de edad.

Figura 15. Promedios del índice de orientación social del yo en los recuerdos autobiográficos de cada nivel de experiencia educativa en función del género.

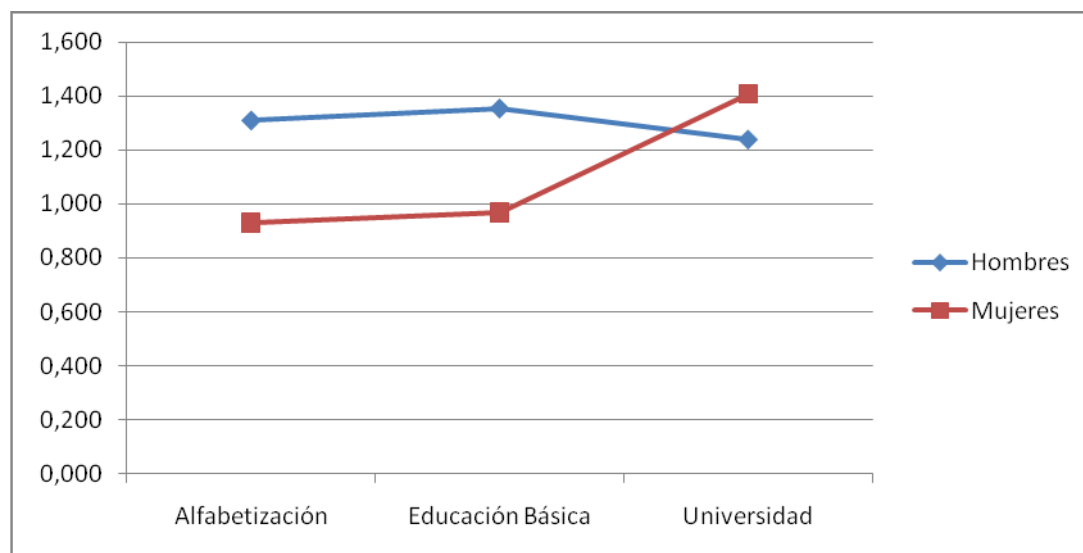


Tabla 18. Medias y desviaciones tipo del índice de orientación social en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.85	.65	50-55 años	A	Hombre	Infancia	1.14	.34
			Adolescencia	.89	.37				Adolescencia	1.20	.53
			Adulthood	.79	.38				Adulthood	1.36	.50
	EB	Mujer	Infancia	.68	.32		EB	Mujer	Infancia	.75	.30
			Adolescencia	.92	.34				Adolescencia	.97	.35
			Adulthood	.93	.44				Adulthood	1.33	.38
50-55 años	EB	Hombre	Infancia	1.25	.37	U	EB	Hombre	Infancia	1.34	.43
			Adolescencia	1.33	.65				Adolescencia	1.36	.22
			Adulthood	1.28	.50				Adulthood	1.36	.22
	U	Mujer	Infancia	.75	.21		U	Mujer	Infancia	.98	.49
			Adolescencia	1.25	.56				Adolescencia	.94	.30
			Adulthood	.98	.25				Adulthood	.90	.62
U	Hombre	Infancia	1.41	.54	U	Hombre	Infancia	1.06	.51		
		Adolescencia	1.39	.62			Adolescencia	1.21	.39		
		Adulthood	1.16	.36			Adulthood	1.21	.52		
U	Mujer	Infancia	1.50	.51	U	Mujer	Infancia	1.13	.21		

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
			Adolescencia	1.53	.62				Adolescencia	1.72	.76
			Adultez	1.16	.23				Adultez	1.41	.41

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 16. Media de orientación social, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años.

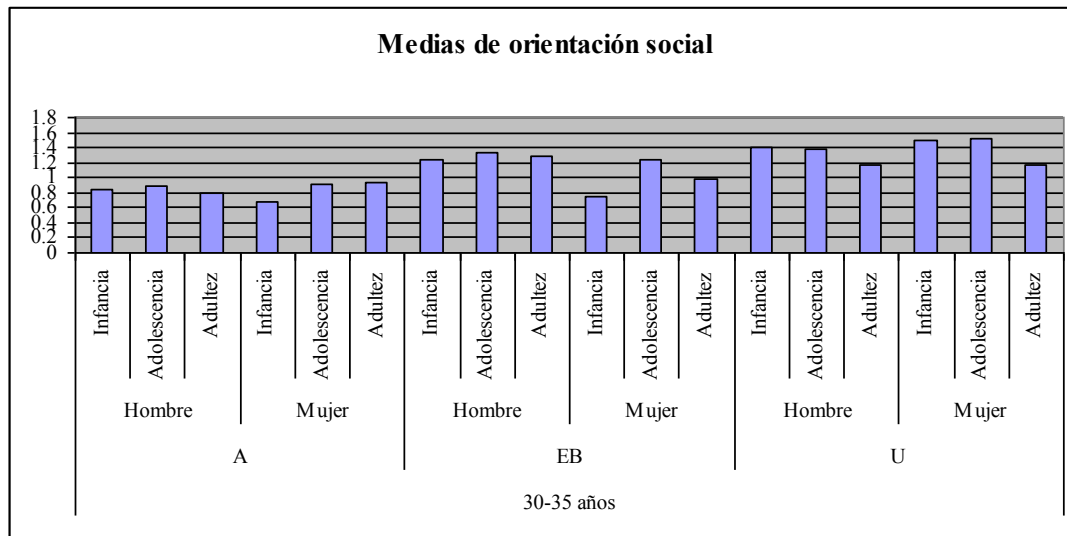
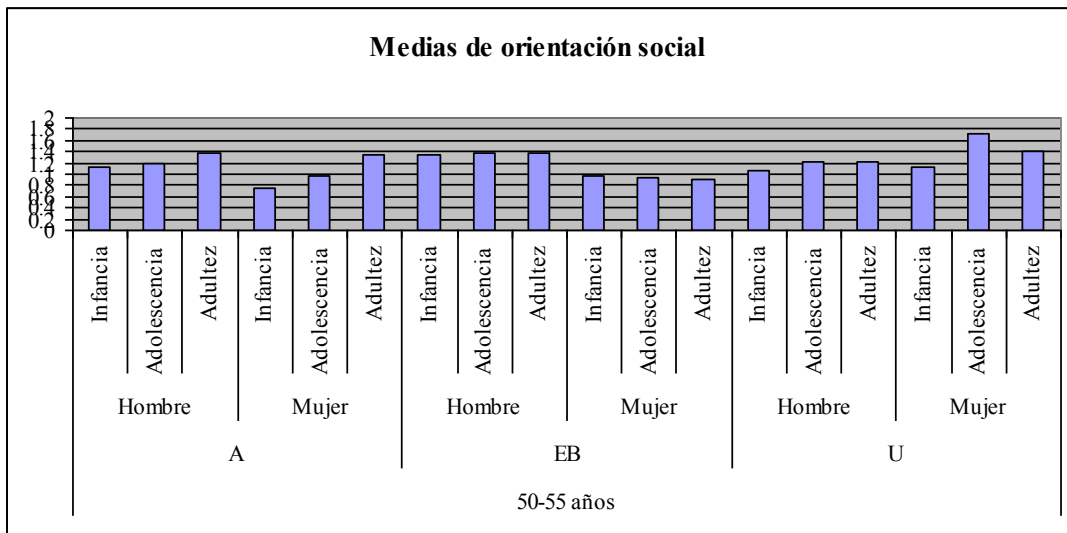


Figura 17. Media de orientación autónoma, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años.



Los resultados sobre la orientación social del recuerdo se muestran en las figuras 16 y 17 podemos observar las diferencias entre los recuerdos sobre la infancia ($M = 1.07$) y la juventud ($M = 1.23$), $p = .044$, con una mayor orientación social en los

recuerdos sobre la juventud. Esto posiblemente debido a las características propias del desarrollo debido a que en la adolescencia las metas de las personas están encaminadas hacia la comprensión de si mismo y la integración y pertinencia al grupo social en donde los otros adquiere mayor relevancia. El efecto de la experiencia educativa resultó estadísticamente significativo y dio lugar a un tamaño de efecto medio, $F(2,84) = 9.46$, $p = .000$, $\eta_G^2 = .08$., en donde los sujetos de universidad ($M = 1.32$) mostraron una mayor orientación social que los de alfabetización ($M = .99$), $p = .000$.

Tabla 19. ANOVA del índice de orientación social.

Fuente	gl	F	p	η_G^2
Generación	1	1.74	.191	.01
Experiencia educativa (EE)	2	9.46**	.000	.08
Género	1	2.95	.090	.01
Generación * EE	2	2.66	.076	.02
Generación * Género	1	.34	.564	.00
EE * Género	2	6.36	.003	.05
Generación * EE * Género	2	.99	.377	.01
Error inter-sujetos	84	(.29)		
Etapa	1.99	3.37	.039	.02
Etapa * Generación	1.99	2.58	.081	.01
Etapa * EE	3.99	1.48	.213	.01
Etapa * Género	1.99	1.32	.269	.01
Etapa * Generación * EE	3.99	1.53	.198	.02
Etapa * Generación * Género	1.99	.05	.946	.00
Etapa * EE * Género	3.99	.66	.617	.01
Etapa * Generación * EE * Género	3.99	.61	.645	.01
Error intrasujetos	167.48	(.19)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.2.3. Las descripciones del yo en los recuerdos autobiográficos (índice de agencialidad).

El índice de agencialidad se analizó a través de un ANOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos y la etapa vital como factor intrasujetos (ver Tabla 21). La Tabla 14 muestra las medias y desviaciones tipo correspondientes al índice de agencialidad. Previamente se comprobó

el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas del error, F de Levene $(11,84) = .56, p = .856$.

El ANOVA detectó como significativas tres interacciones de segundo orden, entre las variables generación, experiencia educativa y género, $F(2,84) = 3.30, p = .042, \eta_G^2 = .02$; etapa, generación y género, $F(1.99,167.48) = 4.52, p = .012, \eta_G^2 = .02$; y etapa, experiencia educativa y género $F(3.99,167.48) = 2.91, p = .023, \eta_G^2 = .02$, aunque en todos los casos con un tamaño de efecto pequeño, por lo que puede entenderse que no condicionarían la interpretación de los efectos principales. Los datos de dichas interacciones se presentan respectivamente en las Figuras 18, 19 y 20.

Figura 18. Promedios del índice de agencialidad de cada nivel de experiencia educativa en función del género para cada generación.

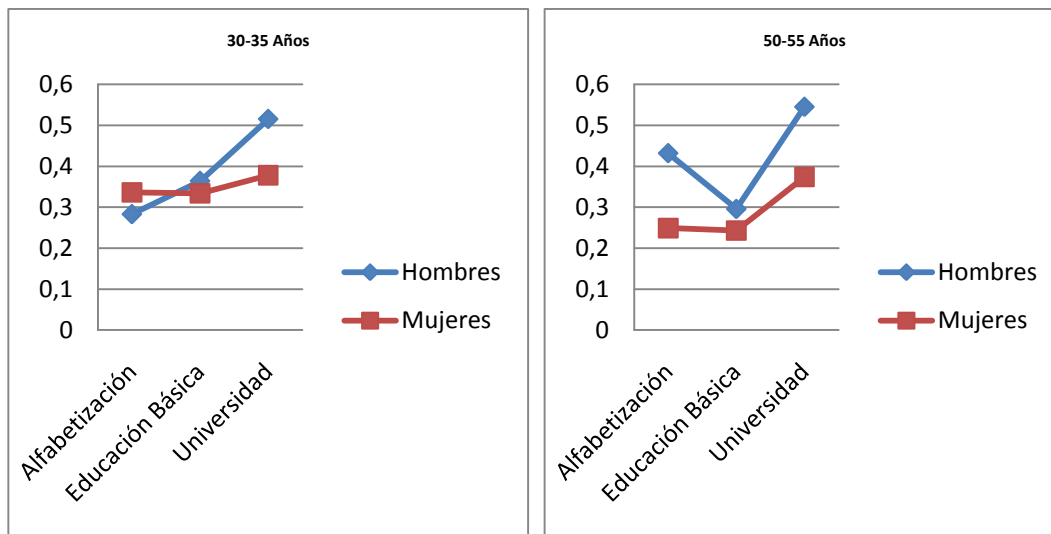


Figura 19. Promedios del índice de agencialidad de cada etapa vital en función del género para cada generación.

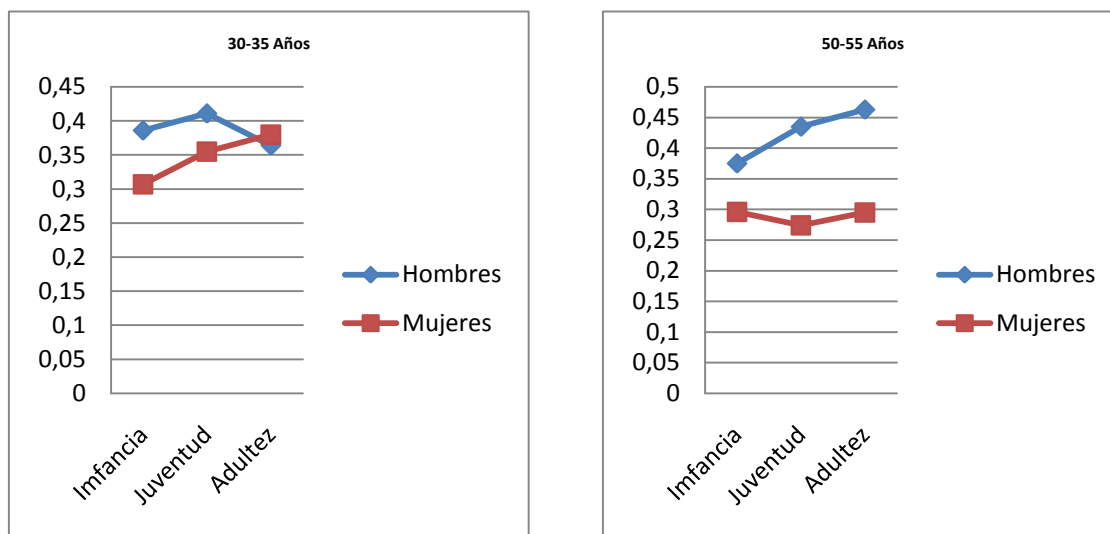
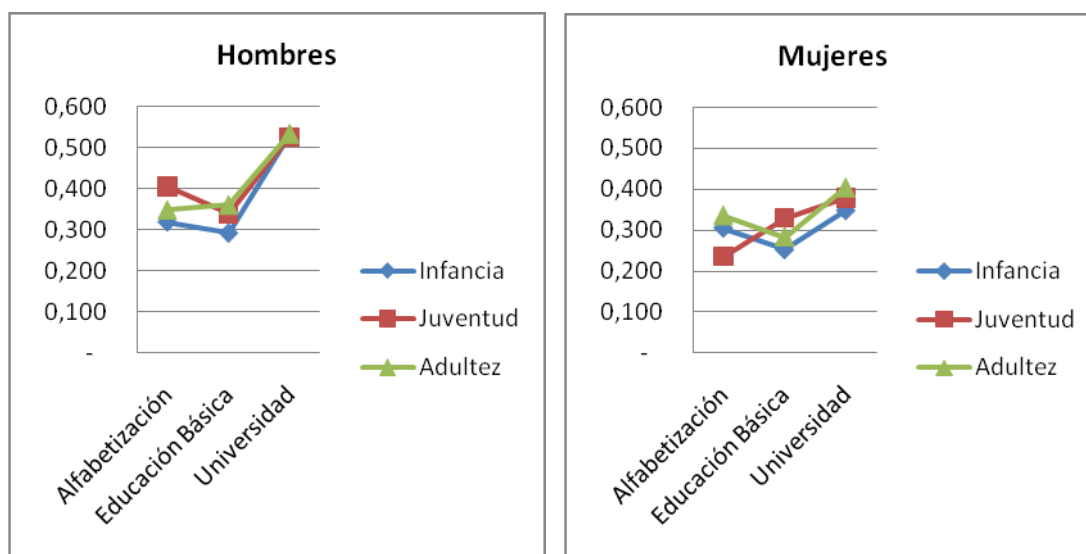


Figura 20. Promedios del índice de agencialidad de cada nivel de experiencia educativa en función de la etapa vital para cada género.



También resultaron significativas las interacciones de primer orden entre generación y experiencia educativa, $F(2,84) = 3.23, p = .045$; generación y género, $F(1,84) = 6.59, p = .012$; y experiencia educativa y género, $F(2,84) = 3.17, p = .047$, aunque en todos los casos igualmente con tamaños de efecto pequeños, $\eta^2_C = .02$. Las Figuras 21, 22 y 23 muestran los datos relativos a dichas interacciones.

Figura 21. Promedios del índice de agencialidad de cada nivel de experiencia educativa en función de la generación.

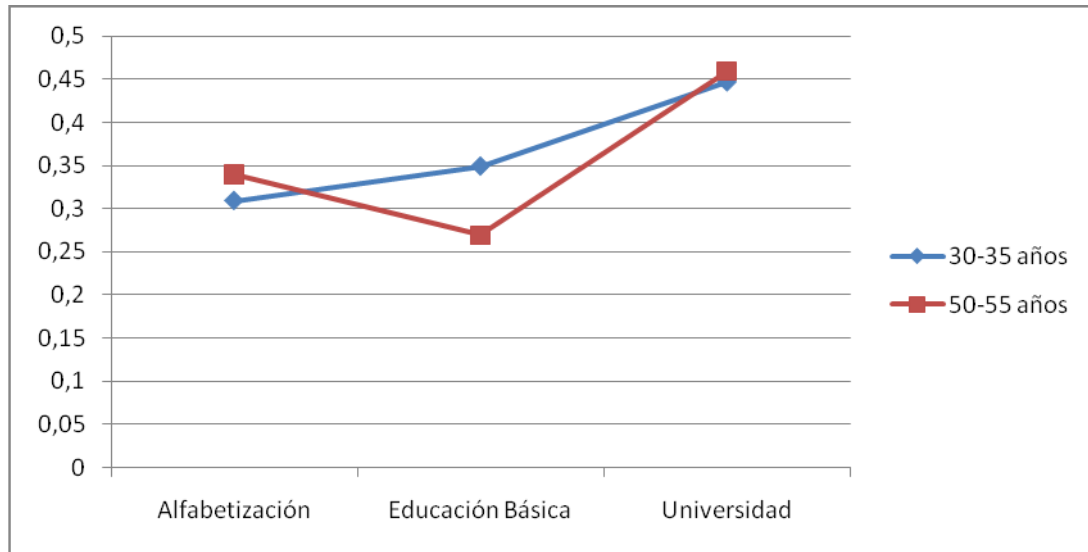


Figura 22. Promedios del índice de agencialidad de cada generación en función del género.

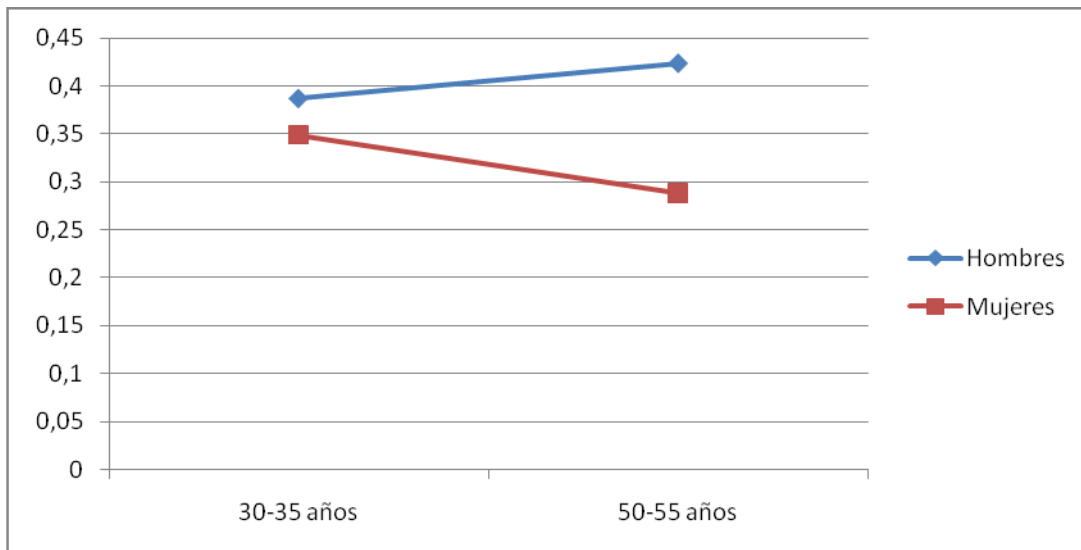
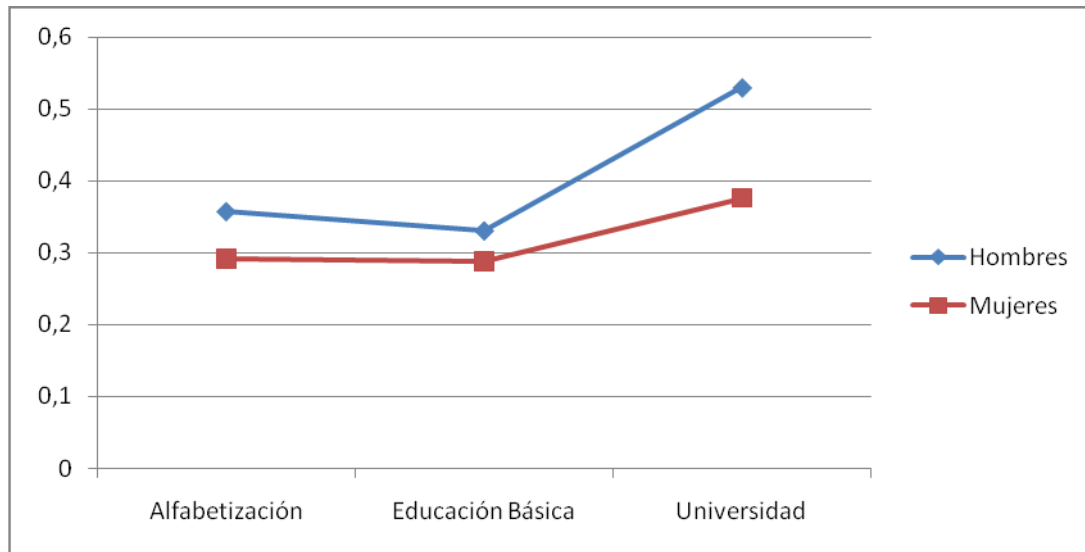


Figura 23. Promedios del índice de agencialidad de cada nivel de experiencia educativa en función de la generación.



Puesto que ninguna de estas interacciones obtuvo un índice de tamaño de efecto relevante, resulta conveniente destacar la existencia de dos efectos principales estadísticamente significativos y con mayores índices de tamaño de efecto. Así, resultó estadísticamente significativo y con un tamaño de efecto grande el efecto de la experiencia educativa, $F(2,84) = 22.88, p = .000, \eta_G^2 = .17$, con promedios de $M = .33$, $M = .31$ y $M = .45$ para los niveles de alfabetización, educación básica y universidad respectivamente. La prueba de comparaciones a posteriori de Sidak detectó que el índice de agencialidad era superior en el nivel de universidad respecto a cada uno de los restantes, alfabetización y educación básica, $p = .000$ en ambos casos. También resultaron estadísticamente significativas y con un tamaño de efecto medio las diferencias en función del género, $F(1,84) = 20.71, p = .000, \eta_G^2 = .08$, con un índice de agencialidad superior en los hombres ($M = .41$) que en las mujeres ($M = .32$).

Tabla 20. Medias y desviaciones tipo del índice de agencialidad en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.25	.11	50-55 años	A	Hombre	Infancia	.39	.15
			Adolescencia	.39	.13				Adolescencia	.42	.16
			Adulthood	.21	.12				Adulthood	.48	.08
		Mujer	Infancia	.34	.15		U	Mujer	Infancia	.27	.12
			Adolescencia	.29	.15				Adolescencia	.19	.12
			Adulthood	.38	.12				Adulthood	.30	.13
	EB	Hombre	Infancia	.34	.21	EB	Hombre	Infancia	.24	.10	
			Adolescencia	.35	.13			Adolescencia	.33	.08	
			Adulthood	.35	.07			Adulthood	.32	.11	
		Mujer	Infancia	.27	.12		U	Mujer	Infancia	.23	.18
			Adolescencia	.38	.12				Adolescencia	.28	.07
			Adulthood	.35	.07				Adulthood	.21	.08
U	Hombre	Infancia	.57	.10	U	Hombre	Infancia	.49	.11		
		Adolescencia	.50	.19			Adolescencia	.55	.11		
		Adulthood	.43	.14			Adulthood	.59	.10		
	Mujer	Infancia	.31	.16		U	Mujer	Infancia	.39	.11	
		Adolescencia	.40	.16				Adolescencia	.36	.11	
		Adulthood	.43	.14				Adulthood	.38	.14	

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 24. Media del índice de agencialidad, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años.

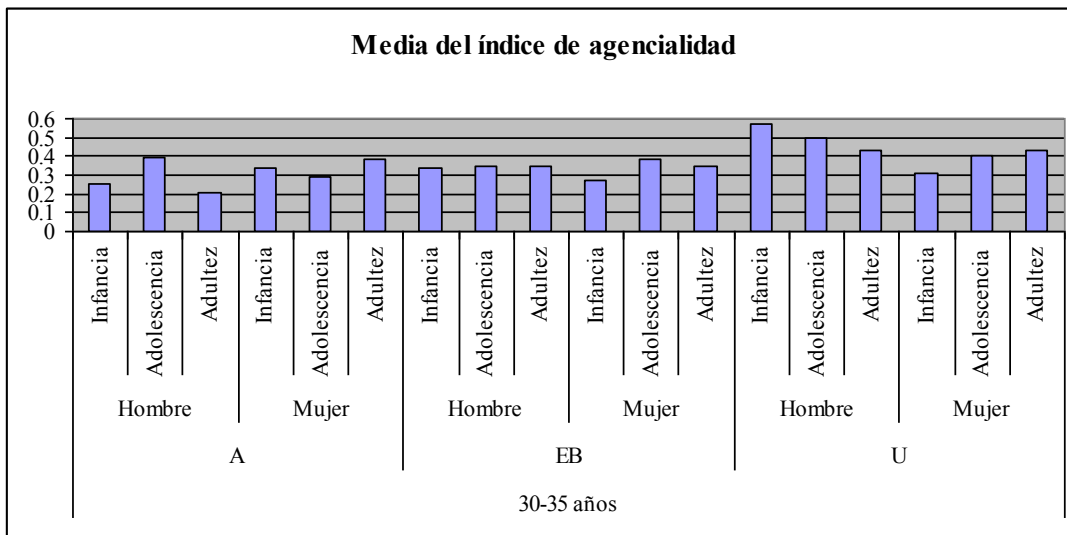
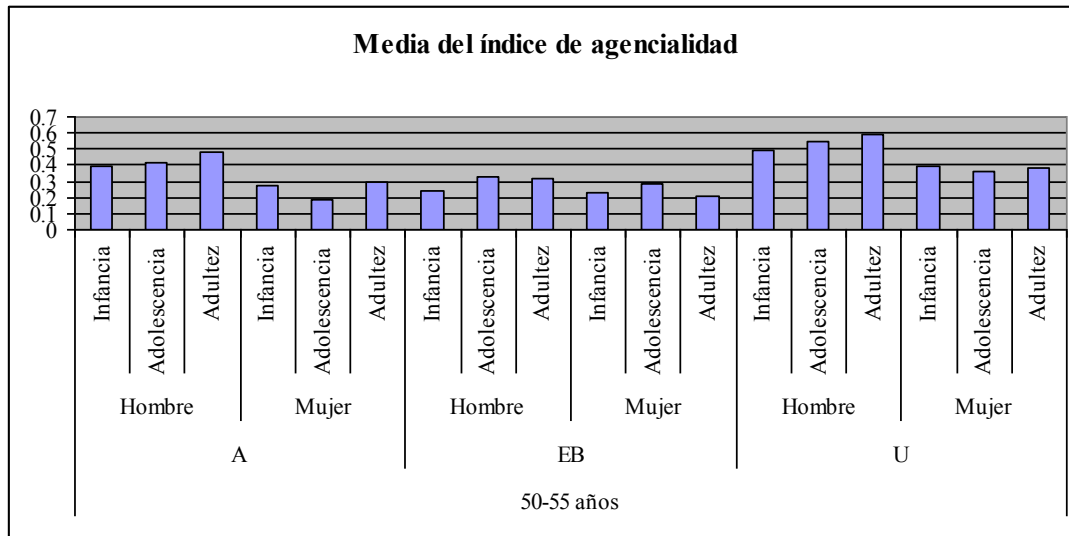


Figura 25. Media de índice de agencialidad, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años.



En las figuras 24 y 25 se muestran los resultados relacionados con las descripciones del yo en los recuerdos autobiográficos. Como puede observarse, el índice de agencialidad fue superior en el nivel de universidad respecto a cada uno de los restantes, alfabetización y educación básica, ($p = .000$). También resultaron estadísticamente significativas y con un tamaño de efecto medio las diferencias en función del género, $F(1,84) = 20.71, p = .000, \eta_G^2 = .08$, con un índice de agencialidad superior en los hombres ($M = .41$) en comparación con el de las mujeres ($M = .32$).

Tabla 21. ANOVA del índice de agencialidad.

Fuente	gl	F	p	η_G^2
Generación	1	.39	.534	.00
Experiencia educativa (EE)	2	22.88**	.000	.17
Género	1	20.71**	.000	.08
Generación * EE	2	3.23*	.045	.02
Generación * Género	1	6.59*	.012	.02
EE * Género	2	3.17*	.047	.02
Generación * EE * Género	2	3.30*	.042	.02
Error inter-sujetos	84	(.026)		
Etapa	1.99	2.80	.064	.01
Etapa * Generación	1.99	.52	.594	.00
Etapa * EE	3.99	.59	.669	.00
Etapa * Género	1.99	.67	.511	.00
Etapa * Generación * EE	3.99	1.47	.214	.01
Etapa * Generación * Género	1.99	4.52*	.012	.02
Etapa * EE * Género	3.99	2.91*	.023	.02

Fuente	gl	F	p	η^2_G
Etapa * Generación * EE * Género	3.99	1.57	.185	.01
Error intrasujetos	167.48	(.012)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

Los resultados obtenidos del análisis de las categorías del yo: orientación a la autonomía, orientación social (ratio yo/otros) y descripciones del yo (índice de agencialidad) revelaron datos que resultan interesantes de señalar, en lo relacionado con la orientación a la autonomía que está relacionada con la predisposición de las personas a la expresión de autonomía y autodeterminación en los recuerdos no se encuentran diferencias significativas sin embargo, los datos señalan a que hay un tendencia que señala las diferencias en función de la experiencia educativa de ésta forma los hombres de alfabetización y educación básica muestran una mayor orientación a la autonomía que las mujeres de esos mismos niveles educativos, pero resulta interesante lo encontrado en el grupo de universidad en donde las discrepancias encontradas entre hombres y mujeres son mínimas, estos resultados apoyan la idea de que el género se construye sobre una base social y que depende más del contexto en donde se desarrolla la persona (Cala, 2004, Cala y de la Mata 2006. Deux y Mayor, 1987).En grado de orientación social del recuerdo se encontraron diferencias entre los recuerdos autobiográficos entre el periodo de la infancia y la adolescencia, siendo éstos últimos en donde se evidenció mayor orientación social esto posiblemente ligado a las demandas sociales propias de este periodo de vida. Por otra parte también se comprobó el efecto de la educación formal ya que el grupo de universitarios mostró una mayor social que los de alfabetización. Al mismo tiempo la interacción entre experiencia educativa y género también resultó estadísticamente significativa por lo que las diferencias entre los sujetos de distinta escolaridad podrían matizarse en función del género. Estos resultados analizados en su conjunto pudieran tener explicación en la forma en que los hombres y

las mujeres son socializadas en la culturas occidentales a través de diferentes roles, en donde las expectativas hacia las mujeres se centran a que sea más sensibles, altruistas y cuidadoras. En lo relacionado con las descripciones del yo el análisis de los resultados mostró que en las comparaciones entre grupos el *índice de agentividad* era superior en el nivel de universidad $M = .45$ respecto a los grupos de educación básica, $M = .31$ alfabetización .33, es decir las narrativas de los universitarios se centraban en el “yo” en creencias, cualidades y atributos mientras que las narrativas de los grupos de alfabetización y educación básica se centraron en membresías sociales. También se hallaron diferencias en función del género en con un índice de agencialidad superior en los hombres ($M = .41$) que en las mujeres ($M = .32$). Esto confirma lo reportado anteriormente por Ruiz (2008) en el sentido de que es el grupo de hombres el que presenta un mayor índice de agentividad que hace que, en sus narrativas personales, los hombres suelen aparecer como autores de sus experiencias vitales.

Para finalizar con éste capítulo de resultados se mostraran lo relativo con la organización de la narrativa de los recuerdos autobiográficos.

Segunda parte. La relación entre experiencia educativa, género, generación y recuerdos autobiográficos: un análisis narrativo.

Una de las ideas básicas que han guiado nuestro trabajo tiene que ver con la consideración, derivada de los presupuestos de la psicología sociocultural y cultural de raíz vygotskiana, de que las narraciones de los recuerdos personales se construyen durante la interacción social y que la cultura proporciona a sus miembros las herramientas necesarias para llegar a convertirse en un sujeto competente dentro de la misma. De igual forma, de todo ello se desprende que el individuo aprende la habilidad de narrar el pasado de una forma coherente y culturalmente apropiada (Fivush, 1994).

Por otra parte, Bruner (1996, 2003) señala que el yo adquiere significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que participa. Este yo se va a sustentar en significados, lenguajes y narraciones que son cultural e históricamente específicos. Por lo tanto, una de las propiedades más significativas del yo es que cuenta con una estructura narrativa, lo que Bruner denomina el yo narrador. Una de las formas en que las personas transmiten su pasado o cuentan una historia a las generaciones más jóvenes es a través de la narración de los episodios que son recordados. La narración se convierte así en una herramienta cultural cuyo propósito es representar al pasado, además, ayuda a organizar, comunicar y elaborar significados. Estas prácticas sociales se concretan en los intercambios conversacionales que ocurren entre padres/madres e hijos (as) desde la infancia temprana, y que van guiando de forma implícita a los niños (as) sobre el modo apropiado de narrar sus recuerdos así como los detalles que son socialmente valorados de lo que es memorable de recordar.

Desde niños aprendemos a comunicarnos y lo hacemos en función de los contextos en que nos encontremos, desarrollando así un sentido de lo que es aceptable; la narrativa constituye un medio para construir el mundo y dar un sentido de lo que ocurre a nuestro alrededor. Nelson (1993) señala la importancia de aquellos eventos cuyo significado hace que pasen a formar parte de la historia de la vida del sujeto y resalta que los eventos significativos al constituir una historia narrativa de vida son una de las formas de definir al yo y situarlo culturalmente. Las historias de vida no se organizan como una sucesión de eventos sin relación alguna, sino que adquieren una organización narrativa que los otorga de significado. La sociedad proporciona a sus miembros a través sus prácticas culturales no sólo modelos del mundo, sino también modelos sobre el yo y, por lo tanto, cómo debe ser el propio yo.

El estudio de la narrativa, a través de la organización interna de los relatos y los recuerdos, permite, a nuestro juicio, el análisis más profundo de la memoria autobiográfica y el yo. En éste trabajo, como ya se señaló, nos interesó especialmente conocer la influencia de la cultura, concretada en la *experiencia educativa formal*, así como las posibles variaciones que pudieran existir respecto al *género*, entendido como un proceso de construcción social, a lo largo del cual se van aprendiendo las formas de actuar respecto a lo que el contexto considera pertinente de lo que es masculino o femenino, y del mismo modo, la posible influencia de la *generación*, como ese espacio de tiempo en el que se comparten ideas, valores y sucesos comunes que ocurren en un tiempo y que nos caracterizan y nos hacen pertenecer a una cohorte generacional determinada, sobre los recuerdos y narrativas autobiográficas de los participantes en el estudio.

Por ello, en ésta tercera, y última parte de los resultados, nos detendremos en los resultados obtenidos en el análisis de las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de cada uno de los participantes en el estudio. Como se recordará, uno de los objetivos que guiaron ésta investigación consistió en tratar de identificar las características de la organización narrativa de los recuerdos autobiográficos en tres momentos del ciclo vital; la infancia, la adolescencia y la edad adulta en participantes de distinto género, experiencia educativa formal y generación. Los datos resultantes del análisis de las narrativas autobiográficas se trabajaron como a continuación se describe. Como primer punto se segmentaron cada uno de los recuerdos en unidades de análisis (frases) tomando como criterio el cambio de sujeto, oraciones coordinadas y oraciones subordinadas según se describe en el capítulo 4 de la metodología y fueron analizadas de acuerdo a las siguientes categorías a) verbos/predicados de acción los cuales indican la actividad de quienes aparecen en la narrativa así como estados perceptuales como ver,

escuchar; b) uso de verbos/predicados mentales// estados internos (cognitivos, intencionales y emocionales), c) evaluación meta-cognitiva y meta-emocional en donde la persona realiza una valoración del propio proceso del recuerdo y d) los protagonistas que aparecen en la historia ya sea el yo o los otros.

Para tener en cuenta la posibilidad de que diferentes grupos de sujetos utilizaran un mayor número de verbos/enunciados –de un tipo u otro-, ya sea por la mayor longitud del texto proporcionado o la mayor preferencia por su uso, los datos para el análisis narrativo fueron considerados en términos de proporción de verbos de cada tipo respecto al total de verbos utilizados. Así, se analizaron las proporciones de verbos de acción, cognitivos, intencionales, emocionales, meta-cognitivos y meta-emocionales en relación al número total de verbos de este tipo utilizados por los sujetos. También se analizó la agencialidad de la narrativa en términos de la proporción de verbos referidos al yo frente al yo más otros. En primer lugar se analizaron las correlaciones entre las proporciones de cada tipo de verbos en cada etapa vital. A continuación se desarrollaron ANOVAS factoriales mixtos para cada variable con la generación, la experiencia educativa y el género como factores entregrupos y la etapa vital del recuerdo como factor intrasujetos.

5.3. El análisis de los diferentes tipos de verbos/predicados en las distintas etapas vitales: el estudio de las correlaciones.

Las Tablas 22, 23 y 24 muestran respectivamente las correlaciones de Pearson entre las proporciones de verbos de cada tipo en los recuerdos sobre la infancia, la juventud y la adultez. Como puede observarse, sólo unas pocas de estas correlaciones alcanzan simultáneamente el nivel de significación fijado previamente y un tamaño de efecto grande. Así ocurre en todas las etapas vitales con la proporción de verbos de acción y la de verbos cognitivos, que mantienen entre ellas una correlación negativa, $r =$

$-.88, p = .000$ para los recuerdos sobre la infancia y $r = -.86, p = .000$ para los recuerdos sobre la juventud y la adultez. También se dan correlaciones negativas significativas y con tamaño de efecto grande entre la proporción de verbos de acción y la de verbos emocionales, aunque sólo en los recuerdos sobre la juventud, $r = -.53, p = .000$ y la adultez, $r = -.57, p = .000$. En cambio, no se alcanza un tamaño de efecto grande en los recuerdos sobre la infancia, $r = -.46, p = .000$.

Tabla 22. Correlaciones de Pearson (y probabilidades entre paréntesis) entre las proporciones de verbos de cada tipo utilizadas en los recuerdos sobre la infancia (N = 96).

	acción	cognitivos	intencionales	emocionales	meta-cognitivos	meta-emocionales	yo/otro
acción		-.88 ** (.000)	-.16 (.117)	-.46 ** (.000)	-.23 * (.021)	-.36 ** (.000)	-.41 ** (.000)
cognitivos			.14 (.173)	.02 (.870)	.15 (.145)	.22 * (.032)	.32 ** (.002)
intencionales				-.01 (.959)	-.05 (.626)	.05 (.656)	.15 (.133)
emocionales					-.03 (.809)	.16 (.114)	.19 (.058)
meta-cognitivos						.05 (.614)	.38 ** (.000)
meta-emocionales							.07 (.527)

Nota. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

Tabla 23. Correlaciones de Pearson (y probabilidades entre paréntesis) entre las proporciones de verbos de cada tipo utilizadas en los recuerdos sobre la juventud (N = 96).

	acción	cognitivos	intencionales	emocionales	meta-cognitivos	meta-emocionales	yo/otro
acción		-.86 ** (.000)	-.08 (.415)	-.53 ** (.000)	-.30 ** (.003)	-.41 ** (.000)	-.24 * (.021)
cognitivos			-.04 (.717)	.05 (.652)	.07 (.492)	.27 ** (.008)	.12 (.255)
intencionales				.07 (.488)	-.08 (.421)	.19 (.059)	.12 (.244)
emocionales					.32 ** (.001)	.18 (.086)	.23 * (.022)
meta-cognitivos						.09 (.401)	.19 (.066)
meta-emocionales							.11 (.268)

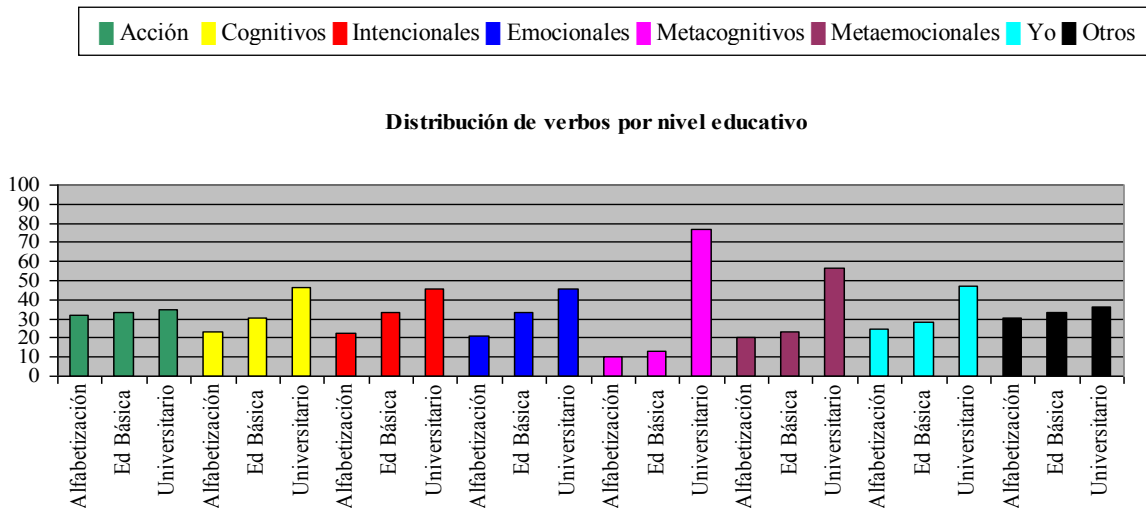
Nota. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

Tabla 24. Correlaciones de Pearson (y probabilidades entre paréntesis) entre las proporciones de verbos de cada tipo utilizadas en los recuerdos sobre la adultez (N = 96).

verbos	acción	cognitivos	intencionales	emocionales	meta-cognitivos	meta-emocionales	yo/otro
acción		-.86 ** (.000)	-.18 (.086)	-.57 ** (.000)	-.33 ** (.001)	-.27 ** (.007)	-.40 ** (.000)
cognitivos			.12 (.230)	.10 (.351)	.26 * (.011)	.08 (.439)	.35 ** (.000)
intencionales				.04 (.714)	.16 (.132)	.05 (.619)	.09 (.363)
emocionales					.09 (.384)	.26 * (.011)	.19 (.072)
meta-cognitivos						.17 (.100)	.21 * (.037)
meta-emocionales							.17 (.107)

Nota. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

Figura 26. Porcentajes de distribución de verbos por nivel educativo.



En la figura 26 se muestran los resultados obtenidos respecto a la distribución de verbos por nivel educativo. En ella podemos observar la influencia de la experiencia educativa ya que el grupo de población de los universitarios presenta un mayor porcentaje de cognitivos (M=.344), intencionales (M=.006), meta-cognitivos (M=.012), meta-emocionales y referidos al yo (M=.389) con respecto a los grupos de educación básica y alfabetización

5.3.1. La presencia de verbos/predicados de acción en las narrativas autobiográficas.

El ANOVA de la proporción de verbos de acción utilizados por los sujetos y sus datos descriptivos correspondientes se muestra en las Tablas 25 y 26. En primer lugar se pudo constatar que no se cumplía el supuesto de homocedasticidad, F de Levene (11,84) = 2.29, $p = .017$, por lo que debe tenerse en cuenta una posible inflación de la tasa de error tipo I para los efectos entresujetos. Entre ellos, sólo resultó significativo el efecto de la experiencia educativa, $F(2,84) = 28.07$, $p = .000$, $\eta_G^2 = .26$. El gran tamaño de efecto obtenido, junto con la posibilidad de rechazar la hipótesis nula con una reducción drástica de los grados de libertad (1 y 2 frente a 2 y 84), da credibilidad a este efecto a pesar del incumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas del error. Adicionalmente, la prueba de comparaciones a posteriori de Sidak reveló una menor proporción de este tipo de verbos entre los sujetos universitarios ($M = .519$) respecto a los de educación básica ($M = .652$), $p = .000$, y los de alfabetización ($M = .716$), $p = .000$. También resultaron estadísticamente significativas, aunque en este caso con un tamaño de efecto pequeño, las diferencias entre las etapas vitales sobre las que versaba el recuerdo, $F(1.99,167.12) = 19.13$, $p = .000$, $\eta_G^2 = .05$. En la prueba a posteriori de Sidak sólo resultó significativa la diferencia entre la proporción de verbos de acción utilizada en los recuerdos sobre la infancia ($M = .666$) y la adultez ($M = .581$), $p = .000$.

Tabla 25. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos de acción en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Gene- ración	EE	Género	Etapas	M	DT	Gene- ración	EE	Género	Etapas	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.77	.07	50-55 años	A	Hombre	Infancia	.73	.16
			Adoles- cencia	.71	.06				Adoles- cencia	.83	.07
			Adultez	.71	.11				Adultez	.75	.11
		Mujer	Infancia	.70	.07			Mujer	Infancia	.77	.11
			Adoles- cencia	.63	.10				Adoles- cencia	.71	.13

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
			Adulthood	.66	.12				Adulthood	.62	.17
			Infancia	.69	.17				Infancia	.73	.09
		Hombre	Adolescencia	.67	.18			Hombre	Adolescencia	.62	.16
	EB		Adulthood	.66	.24		EB		Adulthood	.63	.11
			Infancia	.70	.12				Infancia	.61	.14
		Mujer	Adolescencia	.66	.12			Mujer	Adolescencia	.66	.15
			Adulthood	.66	.14				Adulthood	.53	.14
			Infancia	.54	.18				Infancia	.61	.13
		Hombre	Adolescencia	.55	.16			Hombre	Adolescencia	.55	.14
	U		Adulthood	.44	.12		U		Adulthood	.43	.07
			Infancia	.60	.15				Infancia	.55	.11
		Mujer	Adolescencia	.54	.13			Mujer	Adolescencia	.53	.12
			Adulthood	.46	.16				Adulthood	.43	.12

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 27. Medias de verbos de acción, género, experiencia educativa en población de 30-35 años.

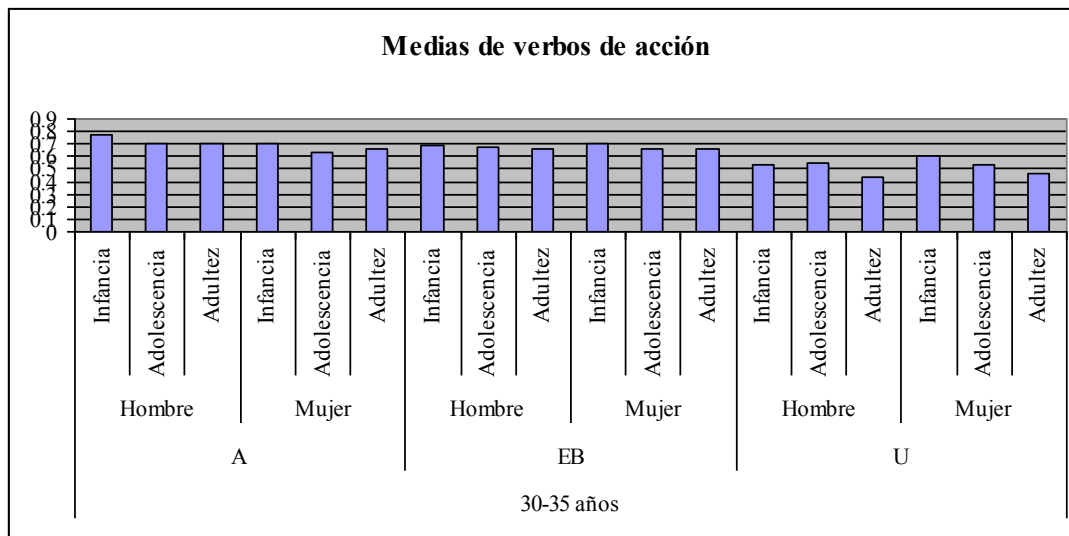
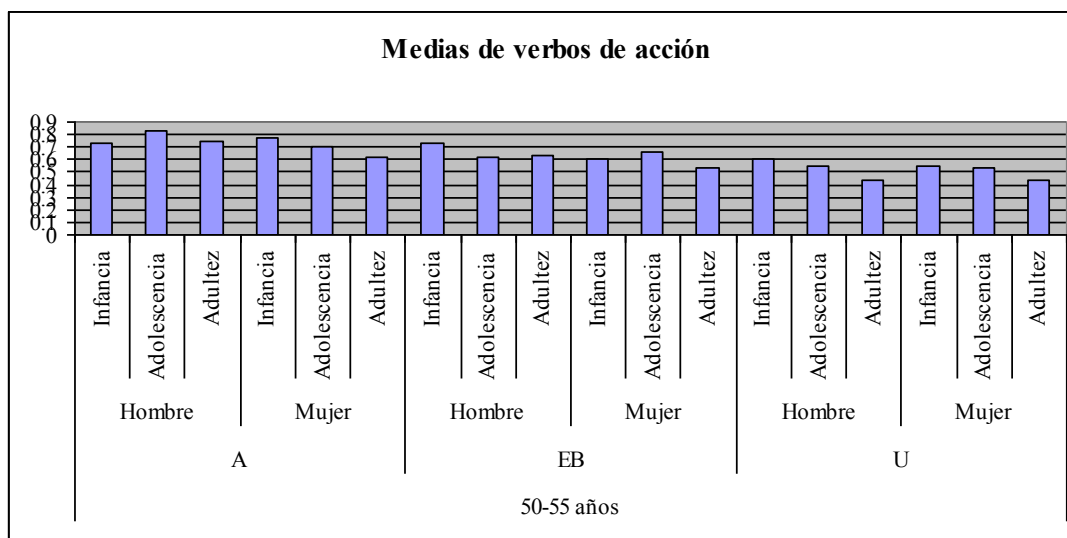


Figura 28. Medias de verbos de acción, género, experiencia educativa en población de 50-55 años.



En las figuras 27 y 28 se señalan las medias obtenidas en cada grupo respecto a los verbos de acción y en función de la experiencia educativa. El grupo de universitarios mostró la presencia de menos verbos de acción ($M = .519$) en relación a los grupos de educación básica ($M = .652$), $p = .000$, y alfabetización, respectivamente ($M = .716$), $p = .000$.

Tabla 26. ANOVA de la proporción de verbos de acción.

Fuente	gl	F	p	η^2
Generación	1	.01	.921	.00
Experiencia educativa (EE)	2	28.07**	.000	.26
Género	1	2.52	.116	.01
Generación * EE	2	1.12	.331	.01
Generación * Género	1	.60	.441	.00
EE * Género	2	.88	.419	.01
Generación * EE * Género	2	.18	.837	.00
Error inter-sujetos	84	(.04)		
Etapa	1.99	19.13**	.000	.05
Etapa * Generación	1.99	2.06	.131	.01
Etapa * EE	3.98	2.15	.077	.01
Etapa * Género	1.99	.36	.698	.00
Etapa * Generación * EE	3.98	.86	.488	.00
Etapa * Generación * Género	1.99	.67	.510	.00
Etapa * EE * Género	3.98	1.36	.251	.01
Etapa * Generación * EE * Género	3.98	2.11	.082	.01
Error intrasujetos	167.12	(.009)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.3.2. La presencia de verbos/predicados cognitivos en las narrativas autobiográficas.

La proporción de verbos cognitivos utilizados también se analizó a través de un ANOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos y la etapa vital como factor intrasujetos (ver Tabla 28). La Tabla 27 muestra las medias y desviaciones tipo correspondientes a este índice. Previamente se comprobó el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas del error, F de Levene (11,84) = 1.89, $p = .052$. El patrón de resultados fue muy similar respecto a la proporción de verbos de acción. Nuevamente resultaron significativos los efectos principales de la etapa vital, $F(1.99,167.16) = 8.72, p = .000$, con un tamaño de efecto pequeño, $\eta_G^2 = .03$, y la experiencia educativa, $F(2,84) = 21.47, p = .000$, con un tamaño de efecto grande, $\eta_G^2 = .20$. La prueba de comparaciones a posteriori de Sidak reveló una mayor proporción de verbos cognitivos en los recuerdos sobre la adultez ($M = .298$) que sobre la infancia ($M = .247$), $p = .001$, y sobre la juventud ($M = .253$), $p = .002$. Por su parte, la proporción de verbos cognitivos utilizada por los sujetos de universidad fue superior ($M = .344$) que la utilizada por los sujetos de educación básica ($M = .244$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .209$), $p = .000$.

Tabla 27. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos cognitivos en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.18	.07	50-55 años	A	Hombre	Infancia	.21	.16
			Adoles-cencia	.23	.07				Adoles-cencia	.13	.07
			Adultez	.21	.11				Adultez	.21	.11
		Mujer	Infancia	.22	.07		Mujer	Infancia	.19	.08	
			Adoles-cencia	.24	.12			Adoles-cencia	.20	.08	
			Adultez	.23	.09			Adultez	.28	.15	
	EB	Hombre	Infancia	.23	.13	EB	Hombre	Infancia	.21	.09	
			Adoles-cencia	.18	.13			Adoles-cencia	.30	.13	

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
			Adultez	.22	.14				Adultez	.29	.10
			Infancia	.22	.09				Infancia	.27	.12
		Mujer	Adolescencia	.21	.10			Mujer	Adolescencia	.24	.12
			Adultez	.23	.07				Adultez	.34	.09
			Infancia	.33	.14				Infancia	.30	.10
		Hombre	Adolescencia	.31	.14			Hombre	Adolescencia	.36	.12
			Adultez	.42	.13				Adultez	.39	.13
	U		Infancia	.30	.17		U		Infancia	.32	.10
		Mujer	Adolescencia	.30	.10			Mujer	Adolescencia	.33	.09
			Adultez	.37	.15				Adultez	.40	.10

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 29. Medias de verbos cognitivos, género, experiencia educativa en población de 30-35 años.

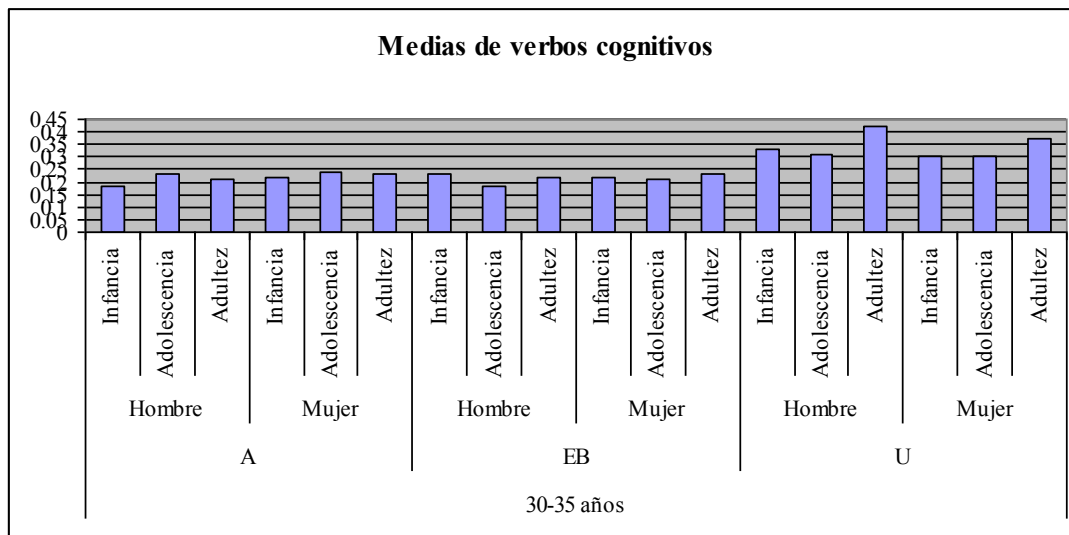
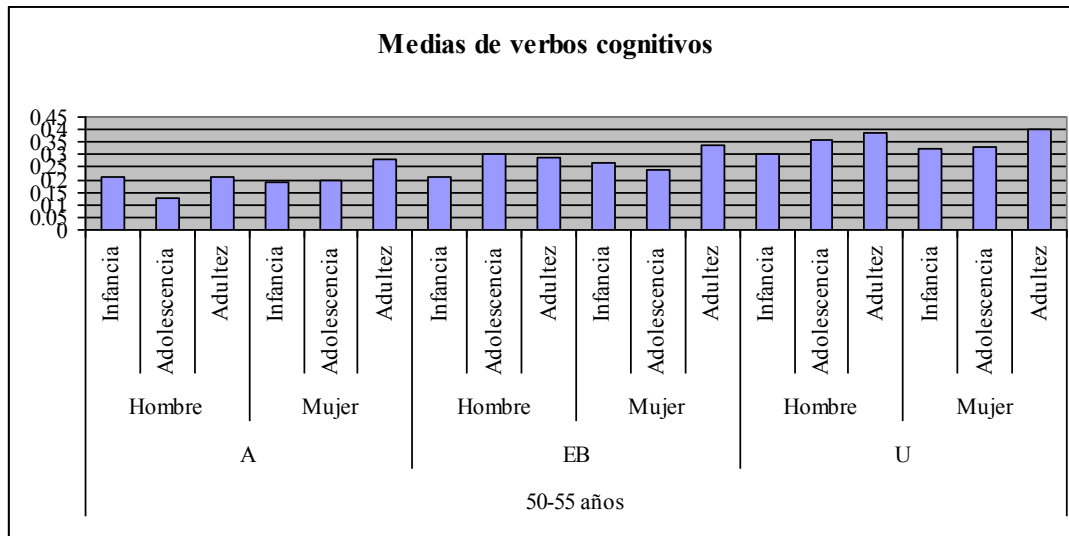


Figura 30. Medias de verbos cognitivos, género, experiencia educativa en población de 50-55 años.



Las figuras 29 y 30 ejemplifican los resultados obtenidos. En ellos podemos observar una mayor proporción de verbos cognitivos en los recuerdos sobre la adultez ($M = .298$) que sobre la infancia ($M = .247$), $p = .001$, y sobre la juventud ($M = .253$), $p = .002$. Además, la proporción de verbos cognitivos utilizada por los sujetos de universidad fue superior ($M = .344$) que la utilizada por los sujetos de educación básica ($M = .244$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .209$), $p = .000$.

Tabla 28. ANOVA de la proporción de verbos cognitivos.

Fuente	gl	F	p	η^2
Generación	1	1.39	.242	.01
Experiencia educativa (EE)	2	21.47**	.000	.20
Género	1	.40	.531	.00
Generación * EE	2	1.63	.202	.02
Generación * Género	1	.31	.578	.00
EE * Género	2	.59	.556	.01
Generación * EE * Género	2	.04	.958	.00
Error inter-sujetos	84	(.02)		
Etapa	1.99	8.72**	.000	.03
Etapa * Generación	1.99	.95	.390	.00
Etapa * EE	3.98	.92	.454	.01
Etapa * Género	1.99	.14	.869	.00
Etapa * Generación * EE	3.98	1.76	.139	.01
Etapa * Generación * Género	1.99	.87	.421	.00
Etapa * EE * Género	3.98	.30	.877	.00
Etapa * Generación * EE * Género	3.98	1.04	.387	.01
Error intrasujetos	167.16	(.009)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.3.3. La presencia de verbos/predicados intencionales en las narrativas autobiográficas.

El ANOVA de la proporción de verbos intencionales utilizados por los sujetos y sus datos descriptivos correspondientes se muestra en las Tablas 29 y 30. En primer lugar se pudo constatar que no se cumplía el supuesto de homocedasticidad, F de Levene (11,84) = 9.11, $p = .000$, por lo que debe tenerse en cuenta una posible inflación de la tasa de error tipo I para los efectos entresujetos. Entre ellos, resultó significativa la interacción de primer orden entre la experiencia educativa y la generación, $F(2,84) = 4.07$, $p = .021$, aunque con un tamaño de efecto pequeño, $\eta_G^2 = .03$. Como puede observarse en la Figura 30, el cambio en la proporción de verbos intencionales en función del nivel educativo es más pronunciado en los sujetos de 30 a 35 años que en los de 50 a 55. En cambio, el efecto principal de la experiencia educativa alcanzó la significación estadística y un tamaño de efecto medio, $F(2,84) = 9.46$, $p = .000$, $\eta_G^2 = .07$. Se comprobó además que las diferencias en función de la experiencia educativa seguirían resultando estadísticamente significativas con una reducción drástica de los grados de libertad de hasta 1 y 4. En la prueba de Sidak se encontró una mayor proporción de verbos intencionales en los sujetos universitarios ($M = .006$) respecto a los de educación básica ($M = .001$), $p = .001$, y alfabetización ($M = .001$), $p = .001$.

Figura 31. Promedios de la proporción de verbos intencionales de cada nivel de experiencia educativa en función de la generación.

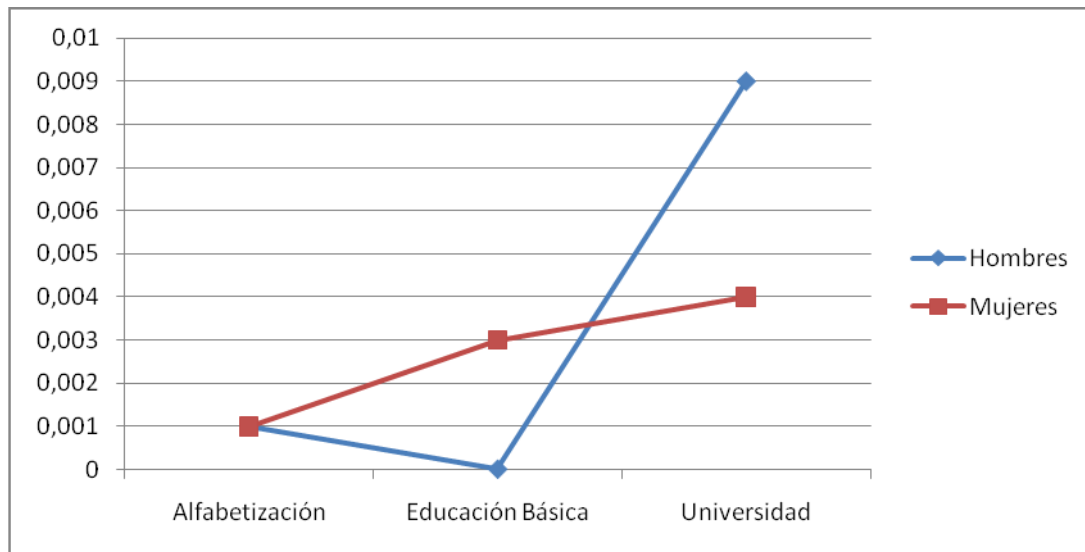


Tabla 29. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos intencionales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.00	.00	50-55 años	Hombre	Infancia	.01	.01	
			Adolescencia	.00	.00			Adolescencia	.00	.00	
			Adulthood	.00	.01			Adulthood	.00	.01	
		Mujer	Infancia	.00	.00		Mujer	Infancia	.00	.00	
			Adolescencia	.00	.00			Adolescencia	.00	.00	
			Adulthood	.00	.01			Adulthood	.00	.00	
	EB	Hombre	Infancia	.00	.00	EB	Hombre	Infancia	.00	.00	
			Adolescencia	.00	.00			Adolescencia	.00	.00	
			Adulthood	.00	.00			Adulthood	.00	.00	
		Mujer	Infancia	.00	.00		Mujer	Infancia	.00	.01	
			Adolescencia	.00	.00			Adolescencia	.01	.02	
			Adulthood	.00	.00			Adulthood	.00	.00	
U	Hombre	Infancia	.01	.02	U	Hombre	Infancia	.00	.00		
		Adolescencia	.02	.02			Adolescencia	.01	.01		
		Adulthood	.01	.01			Adulthood	.01	.01		
	Mujer	Infancia	.00	.01		Mujer	Infancia	.00	.00		
		Adolescencia	.01	.01			Adolescencia	.00	.01		
		Adulthood	.01	.01			Adulthood	.01	.01		

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 32. Media de verbos intencionales género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años

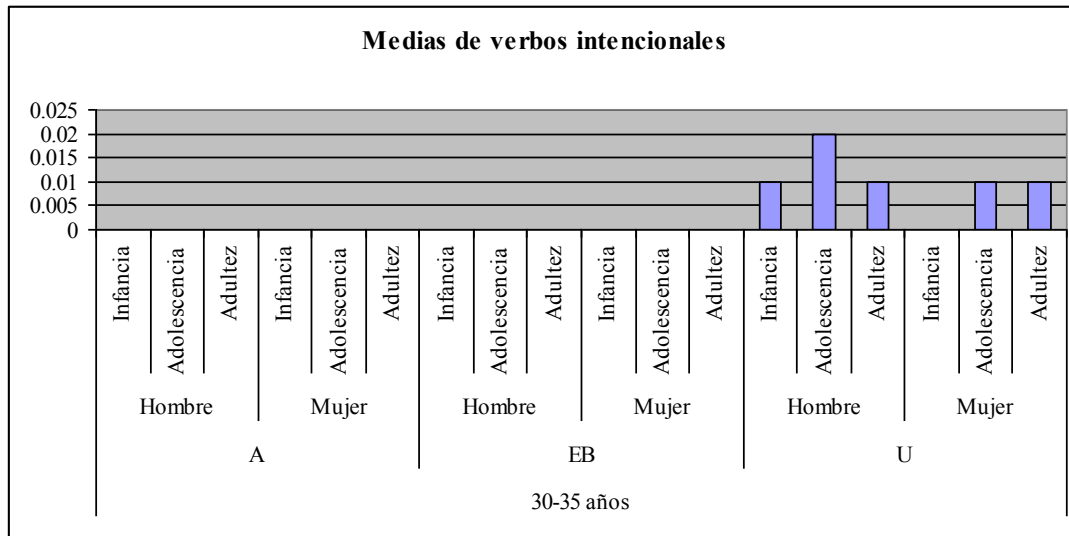
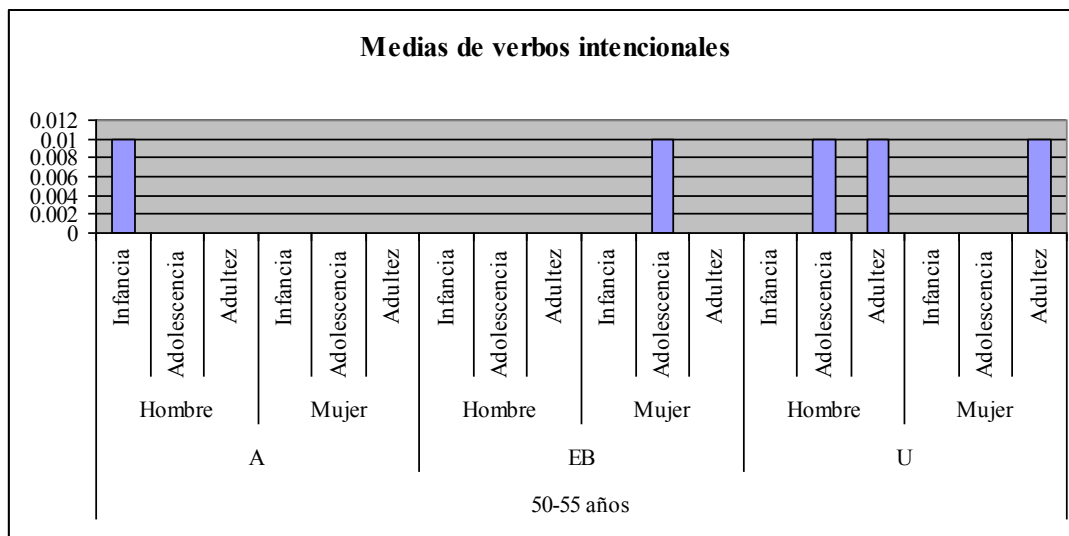


Figura 33. Media de verbos intencionales género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años.



Los resultados obtenidos sobre la media de los verbos intencionales se ilustran en las figuras 32 y 33 en donde se señala el efecto principal de la experiencia educativa que alcanzó la significación estadística y un tamaño de efecto medio, $F(2,84) = 9.46$, $p = .000$, $\eta^2_G = .07$; también podemos notar una mayor proporción de verbos intencionales en los sujetos universitarios ($M = .006$) respecto a los de educación básica ($M = .001$), $p = .001$, y alfabetización ($M = .001$), $p = .001$.

Tabla 30. ANOVA de la proporción de verbos intencionales.

Fuente	gl	<i>F</i>	<i>p</i>	η_G^2
Generación	1	.56	.458	.00
Experiencia educativa (EE)	2	9.46**	.000	.07
Género	1	.50	.480	.00
Generación * EE	2	4.07*	.021	.03
Generación * Género	1	1.47	.229	.01
EE * Género	2	2.36	.101	.02
Generación * EE * Género	2	1.27	.287	.01
Error inter-sujetos	84	(.00008)		
Etapa	1.62	1.59	.212	.01
Etapa * Generación	1.62	.21	.760	.00
Etapa * EE	3.24	1.83	.140	.02
Etapa * Género	1.62	.21	.765	.00
Etapa * Generación * EE	3.24	1.35	.261	.02
Etapa * Generación * Género	1.62	.18	.924	.00
Etapa * EE * Género	3.24	.42	.753	.00
Etapa * Generación * EE * Género	3.24	.31	.686	.00
Error intrasujetos	135.99	(.00008)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.3.4. La presencia de verbos/predicados emocionales en las narrativas autobiográficas.

En primer lugar se comprobó el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas del error, F de Levene (11,84) = 1.26, $p = .260$. El ANOVA factorial mixto de la proporción de verbos emocionales (ver Tabla 32) reveló tres efectos principales estadísticamente significativos, aunque sin alcanzar en ningún caso el tamaño de efecto medio. Nuevamente resultaron significativos los efectos principales de la etapa vital, $F(1.95, 163.96) = 8.70$, $p = .000$, $\eta_G^2 = .04$. Las medias y desviaciones tipo de las diferentes condiciones se muestran en la Tabla 24. La prueba de comparaciones a posteriori de Sidak reveló una menor proporción de verbos emocionales en los recuerdos sobre la infancia ($M = .072$) que sobre la juventud ($M = .093$), $p = .021$, y sobre la adultez ($M = .107$), $p = .000$. También resultó estadísticamente significativo el efecto principal de la experiencia educativa, $F(2,84) = 4.87$, $p = .010$, aunque en esta ocasión con un tamaño de efecto pequeño, $\eta_G^2 = .05$. En la prueba a posteriori de Sidak sólo resultó significativa la diferencia entre los sujetos de alfabetización ($M = .069$) y

universidad ($M = .106$), $p = .010$. Finalmente, se encontró una mayor proporción de verbos emocionales entre las mujeres ($M = .102$) que entre los hombres ($M = .079$), $F(1,84) = 4.95$, $p = .029$, aunque también con un tamaño de efecto pequeño, $\eta^2_G = .03$.

Tabla 31. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos emocionales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital ($n = 8$).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.05	.03	50-55 años	A	Hombre	Infancia	.06	.03
			Adolescencia	.05	.06				Adolescencia	.03	.04
			Adulthood	.07	.05				Adulthood	.04	.03
		Mujer	Infancia	.07	.04		Mujer	Infancia	.03	.05	
			Adolescencia	.12	.05			Adolescencia	.08	.09	
			Adulthood	.11	.07			Adulthood	.10	.06	
	EB	Hombre	Infancia	.07	.12	EB	Hombre	Infancia	.05	.05	
			Adolescencia	.14	.06			Adolescencia	.08	.05	
			Adulthood	.12	.12			Adulthood	.08	.04	
		Mujer	Infancia	.08	.05		Mujer	Infancia	.10	.07	
			Adolescencia	.12	.09			Adolescencia	.08	.04	
			Adulthood	.11	.08			Adulthood	.12	.10	
U	Hombre	Infancia	.08	.07	U	Hombre	Infancia	.07	.05		
		Adolescencia	.11	.06			Adolescencia	.08	.06		
		Adulthood	.11	.06			Adulthood	.14	.14		
	Mujer	Infancia	.09	.08		Mujer	Infancia	.09	.05		
		Adolescencia	.11	.07			Adolescencia	.11	.07		
		Adulthood	.14	.08			Adulthood	.15	.072		

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 34. Media de verbos emocionales, experiencia educativa y género en población de 30-35 años.

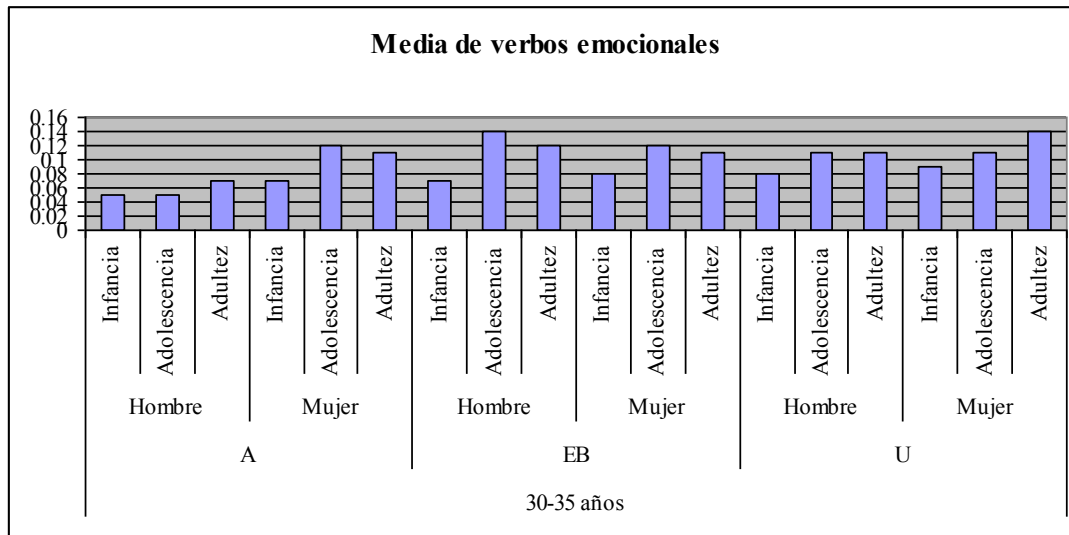
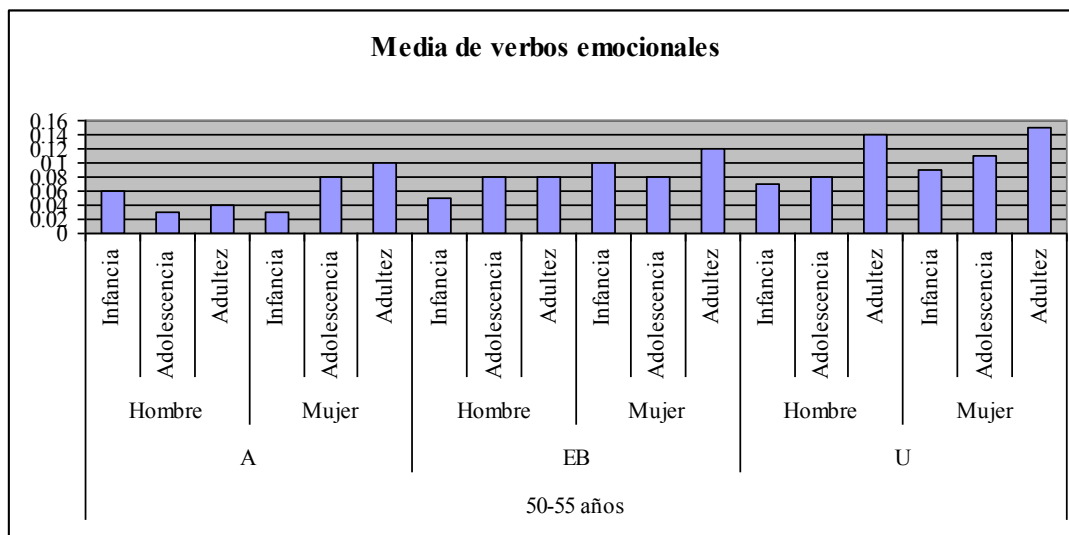


Figura 35. Media de verbos emocionales, experiencia educativa y género en población de 50-55 años



Los resultados obtenidos en la media de verbos emocionales, experiencia educativa, género y generación se ilustran en las figuras 33 y 34.

Tabla 32. ANOVA de la proporción de verbos emocionales.

Fuente	gl	F	p	η^2_G
Generación	1	2.58	.112	.01
Experiencia educativa (EE)	2	4.87**	.010	.05
Género	1	4.95*	.029	.03
Generación * EE	2	.48	.621	.00
Generación * Género	1	.23	.633	.00
EE * Género	2	.44	.646	.00
Generación * EE * Género	2	.65	.526	.01
Error inter-sujetos	84	(.008)		

Fuente	gl	F	p	η^2_G
Etapa	1.95	8.70**	.000	.04
Etapa * Generación	1.95	1.31	.271	.01
Etapa * EE	3.90	.73	.567	.01
Etapa * Género	1.95	.64	.527	.00
Etapa * Generación * EE	3.90	.34	.847	.00
Etapa * Generación * Género	1.95	.06	.942	.00
Etapa * EE * Género	3.90	1.53	.196	.01
Etapa * Generación * EE * Género	3.90	.55	.696	.01
Error intrasujetos	163.96	(.004)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.3.5 La presencia de verbos/predicados metacognitivos en las narrativas autobiográficas.

El ANOVA de la proporción de verbos meta-cognitivos utilizados por los sujetos y sus datos descriptivos correspondientes se muestran en las Tablas 33 y 34. En primer lugar se pudo constatar que no se cumplía el supuesto de homocedasticidad, F de Levene (11,84) = 3.27, $p = .001$, por lo que debe tenerse en cuenta una posible inflación de la tasa de error tipo I para los efectos entresujetos. Entre ellos, sólo resultó estadísticamente significativo el efecto principal de la experiencia educativa, $F(2,84) = 13.00$, $p = .000$, con un tamaño de efecto medio, $\eta^2_G = .10$. En la prueba de Sidak se encontró una mayor proporción de verbos metacognitivos en los sujetos universitarios ($M = .012$) que en los de educación básica ($M = .004$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .002$), $p = .000$. Se comprobó además que las diferencias en función de la experiencia educativa seguirían resultando estadísticamente significativas con una reducción drástica de los grados de libertad de hasta 1 y 3.

Tabla 33. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos meta-cognitivos en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.00	.00	50-55 años	A	Hombre	Infancia	.00	.01
			Adoles- cencia	.00	.01				Adoles- cencia	.00	.00
			Aduldez	.00	.01				Aduldez	.00	.01
		Mujer	Infancia	.00	.00	Mujer	Infancia	.00	.00		

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	
EB	Hombre	Adolescencia	Adolescencia	.01	.02	EB	Adolescencia	Hombre	Adolescencia	.00	.00	
			Adulthood	.00	.00				Adulthood	.00	.01	
			Infancia	.00	.00				Infancia	.00	.01	
		Mujer	Adolescencia	Adolescencia	.00		.01	Mujer	Adolescencia	Adolescencia	.01	.01
				Adulthood	.00		.00			Adulthood	.00	.01
				Infancia	.00		.00			Infancia	.01	.02
	U	Hombre	Adolescencia	Adolescencia	.01	.02	U	Adolescencia	Hombre	Adolescencia	.00	.01
				Adulthood	.00	.00				Adulthood	.00	.00
				Infancia	.02	.03				Infancia	.01	.02
		Mujer	Adolescencia	Adolescencia	.00	.01		Mujer	Adolescencia	Adolescencia	.00	.00
				Adulthood	.01	.02				Adulthood	.02	.02
				Infancia	.01	.02				Infancia	.02	.02
U	Mujer	Adolescencia	Adolescencia	.01	.02	Mujer	Adolescencia	Adolescencia	.02	.02		
			Adulthood	.01	.01			Adulthood	.01	.01		
			Adolescencia	.01	.01			Adolescencia	.01	.01		

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 36. Media de verbos metacognitivos experiencia educativa y género en población de 30-35 años.

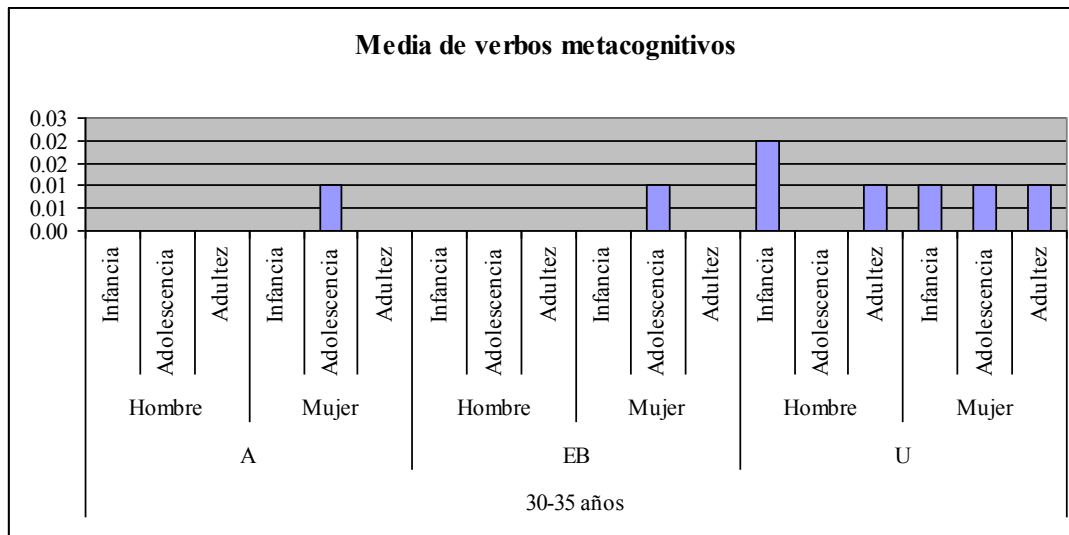
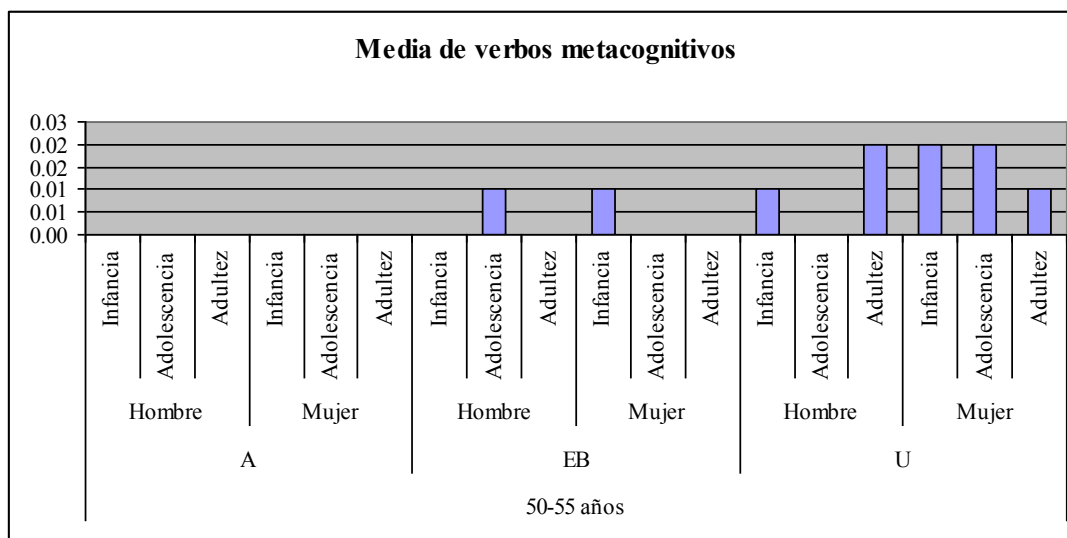


Figura 37. Media de verbos metacognitivos experiencia educativa y género en población de 50-55 años



En las figuras 36 y 37 se muestran los resultados obtenidos respecto a la media de los verbos meta-cognitivos en función de la experiencia educativa. se puede señalar una mayor proporción de verbos meta-cognitivos en los sujetos universitarios ($M = .012$) que en los de educación básica ($M = .004$), $p = .000$ y alfabetización ($M = .002$), $p = .000$.

Tabla 34. ANOVA de la proporción de verbos metacognitivos.

Fuente	gl	F	p	η^2
Generación	1	.32	.571	.00
Experiencia educativa (EE)	2	13.00**	.000	.10
Género	1	.91	.344	.00
Generación * EE	2	.48	.619	.00
Generación * Género	1	.26	.612	.00
EE * Género	2	.21	.810	.00
Generación * EE * Género	2	.59	.559	.00
Error inter-sujetos	84	(.0002)		
Etapa	1.88	.51	.591	.00
Etapa * Generación	1.88	.94	.387	.01
Etapa * EE	3.76	1.25	.293	.01
Etapa * Género	1.88	2.46	.092	.01
Etapa * Generación * EE	3.76	.57	.673	.01
Etapa * Generación * Género	1.88	1.55	.217	.01
Etapa * EE * Género	3.76	1.30	.274	.02
Etapa * Generación * EE * Género	3.76	1.19	.318	.01
Error intrasujetos	158.01	(.0002)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.3.6. La presencia de verbos/predicados metaemocionales en las narrativas autobiográficas.

El patrón de resultados de los verbos metaemocionales resultó muy similar al de los verbos metacognitivos. El ANOVA y los datos descriptivos correspondientes se muestran en las Tablas 35 y 36. En primer lugar se pudo constatar que no se cumplía el supuesto de homocedasticidad, F de Levene (11,84) = 6.45, $p = .000$, por lo que debe tenerse en cuenta una posible inflación de la tasa de error tipo I para los efectos entresujetos. Entre ellos, nuevamente sólo resultó estadísticamente significativo el efecto principal de la experiencia educativa, $F(2,84) = 14.47$, $p = .000$, también con un tamaño de efecto medio, $\eta^2 = .10$. En la prueba de Sidak se encontró una mayor proporción de verbos meta-cognitivos en los sujetos universitarios ($M = .012$) que en los de educación básica ($M = .003$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .002$), $p = .000$. Se comprobó además que las diferencias en función de la experiencia educativa seguirían resultando estadísticamente significativas con una reducción drástica de los grados de libertad de hasta 1 y 3.

Tabla 35. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos meta-emocionales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital (n = 8).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.00	.00	50-55 años	A	Hombre	Infancia	.00	.00
			Adolescencia	.00	.00				Adolescencia	.00	.00
			Adulthood	.00	.01				Adulthood	.00	.00
		Mujer	Infancia	.01	.01		Mujer	Infancia	.00	.01	
			Adolescencia	.00	.00			Adolescencia	.01	.01	
			Adulthood	.00	.00			Adulthood	.00	.01	
	EB	Hombre	Infancia	.01	.01	EB	Hombre	Infancia	.00	.01	
			Adolescencia	.00	.01			Adolescencia	.00	.00	
			Adulthood	.00	.00			Adulthood	.00	.00	
		Mujer	Infancia	.00	.01		Mujer	Infancia	.01	.02	
			Adolescencia	.01	.01			Adolescencia	.01	.01	
			Adulthood	.00	.01			Adulthood	.00	.00	
U	Hombre	Infancia	.02	.03	U	Hombre	Infancia	.01	.01		

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
			Adoles-	.02	.03				Adoles-	.01	.02
			cencia						cencia		
			Aduldez	.01	.01				Aduldez	.02	.03
			Infancia	.01	.02				Infancia	.01	.02
		Mujer	Adoles-	.02	.02			Mujer	Adoles-	.00	.01
			cencia						cencia		
			Aduldez	.02	.02				Aduldez	.01	.01

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 38. Media de verbos meta-emocionales experiencia educativa y género en población de 30-35 años.

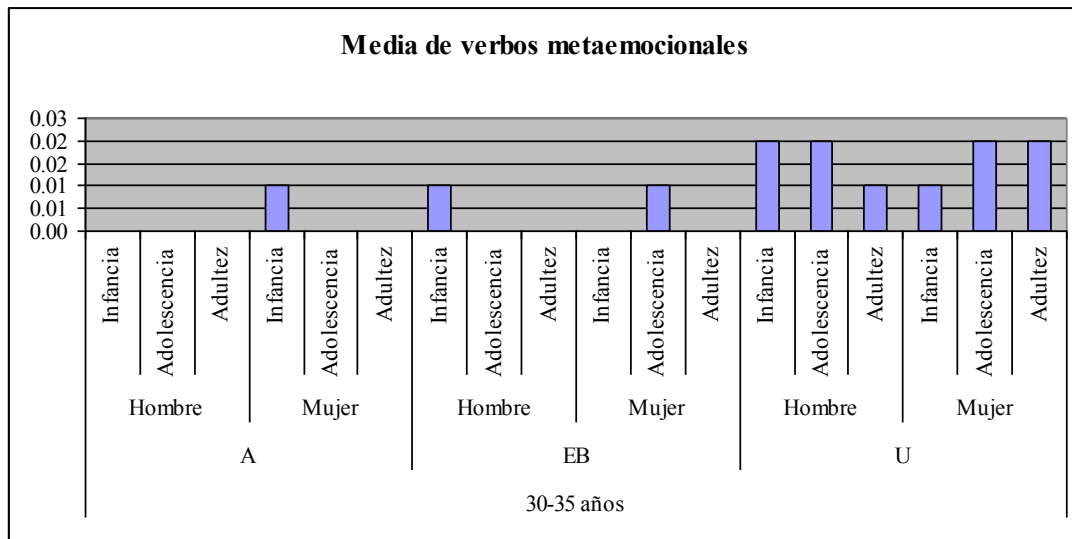
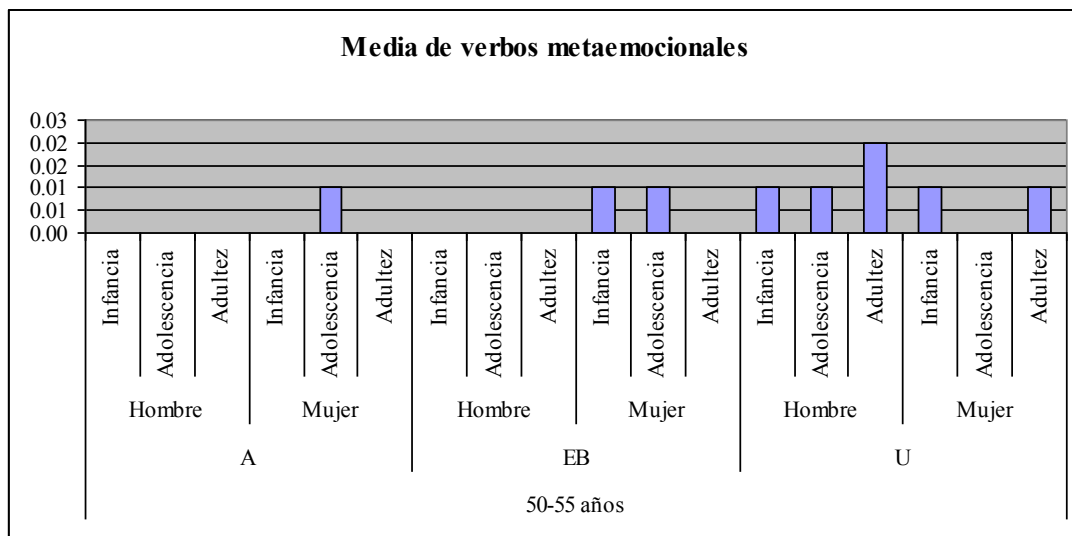


Figura 39. Media de verbos meta-emocionales experiencia educativa y género en población de 50-55 años.



Las figuras 38 y 39 muestran los resultados obtenidos con respecto al promedio metaemocionales. En ellas podemos observar claramente la influencia de la experiencia educativa, con una mayor ocurrencia de verbos emocionales en el grupo de universitarios en comparación de los de educación básica y alfabetización.

Tabla 36. ANOVA de la proporción de verbos metaemocionales.

Fuente	gl	F	p	η^2_G
Generación	1	1.71	.195	.01
Experiencia educativa (EE)	2	14.47**	.000	.10
Género	1	.02	.895	.00
Generación * EE	2	.90	.412	.01
Generación * Género	1	.01	.937	.00
EE * Género	2	1.49	.231	.01
Generación * EE * Género	2	.10	.901	.00
Error inter-sujetos	84	(.0002)		
Etapa	2	.24	.791	.00
Etapa * Generación	2	.38	.685	.01
Etapa * EE	4	.32	.862	.01
Etapa * Género	2	.07	.930	.01
Etapa * Generación * EE	4	1.29	.277	.02
Etapa * Generación * Género	2	1.14	.324	.01
Etapa * EE * Género	4	1.90	.112	.01
Etapa * Generación * EE * Género	4	.47	.761	.02
Error intrasujetos	167.84	(.0002)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

5.3.7. La presencia de verbos/predicados referidos al yo vs al yo y otros en las narrativas autobiográficas.

La proporción de verbos referidos al yo también fue analizada a través de un ANOVA factorial mixto con las variables generación, experiencia educativa y género como factores entregrupos y la etapa vital del recuerdo como factor intrasujetos (ver Tablas 37 y 38). Una vez comprobado el supuesto de homogeneidad de las varianzas del error, F de Levene (11,84) = .943, $p = .504$, se detectaron tres efectos principales estadísticamente significativos. En primer lugar, se encontraron diferencias significativas en función de la etapa vital de referencia del recuerdo, $F(1.99,167.13) = 6.16$, $p = .003$, aunque con un tamaño de efecto pequeño, $\eta^2_G = .03$. En la prueba de Sidak se encontró una mayor proporción de verbos referidos al yo en los recuerdos

sobre la juventud ($M = .357$) que en los referidos a la infancia ($M = .288$), $p = .002$. Una vez más, también resultó estadísticamente significativo el efecto de la experiencia educativa, $F(2,84) = 11.04$, $p = .000$, en este caso con un tamaño de efecto medio, $\eta_G^2 = .09$. La prueba de Sidak reveló una mayor proporción de verbos referidos al yo entre los sujetos universitarios ($M = .389$) que entre los de alfabetización ($M = .279$), $p = .000$, y los de educación básica ($M = .288$), $p = .001$. Finalmente, también resultó estadísticamente significativa la diferencia en la proporción de verbos referidos al yo usados por hombres ($M = .352$) y mujeres ($M = .285$), $F(1,84) = 9.88$, $p = .002$, aunque con un tamaño de efecto pequeño, $\eta_G^2 = .04$.

Tabla 37. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos referidos al yo en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital ($n = 8$).

Generación	EE	Género	Etapa	M	DT	Generación	EE	Género	Etapa	M	DT
30-35 años	A	Hombre	Infancia	.35	.25	50-55 años	A	Hombre	Infancia	.31	.21
			Adolescencia	.42	.16				Adolescencia	.30	.17
			Adulthood	.20	.08				Adulthood	.31	.09
		Mujer	Infancia	.19	.08		Mujer	Infancia	.19	.10	
			Adolescencia	.29	.14			Adolescencia	.26	.21	
			Adulthood	.23	.16			Adulthood	.27	.14	
	EB	Hombre	Infancia	.30	.23	EB	Hombre	Infancia	.36	.12	
			Adolescencia	.32	.19			Adolescencia	.39	.09	
			Adulthood	.31	.05			Adulthood	.33	.20	
		Mujer	Infancia	.14	.02		Mujer	Infancia	.25	.15	
			Adolescencia	.34	.13			Adolescencia	.26	.14	
			Adulthood	.24	.10			Adulthood	.22	.11	
U	Hombre	Infancia	.45	.18	U	Hombre	Infancia	.30	.11		
		Adolescencia	.49	.17			Adolescencia	.38	.16		
		Adulthood	.40	.21			Adulthood	.41	.17		
	Mujer	Infancia	.26	.12		Mujer	Infancia	.36	.09		
		Adolescencia	.43	.27			Adolescencia	.40	.15		
		Adulthood	.35	.15			Adulthood	.43	.15		

Nota. EE = experiencia educativa, A = alfabetización, EB = educación básica y U = universidad.

Figura 40. Media de verbos referidos al yo experiencia educativa y género en población de 30-35 años.

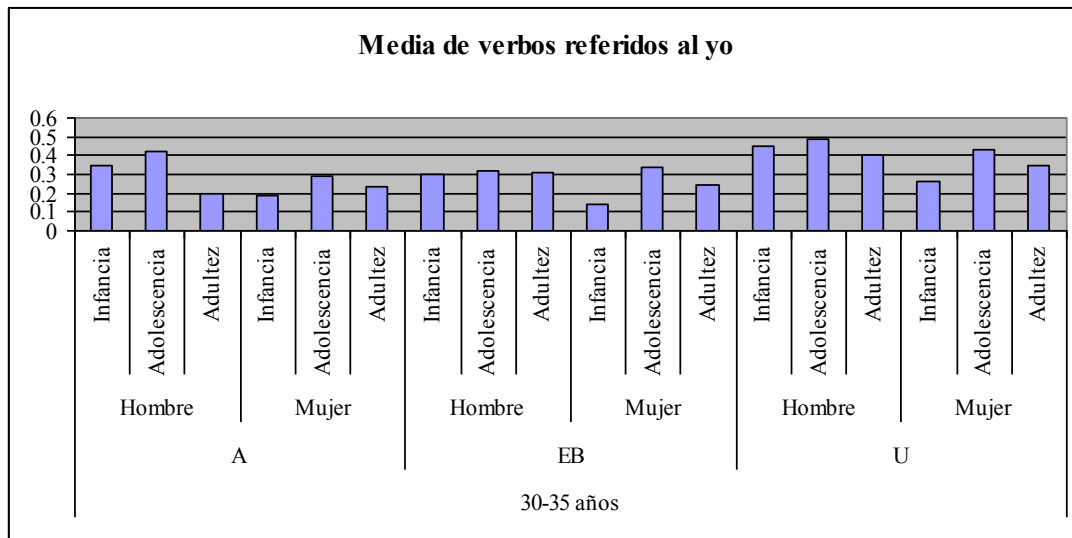
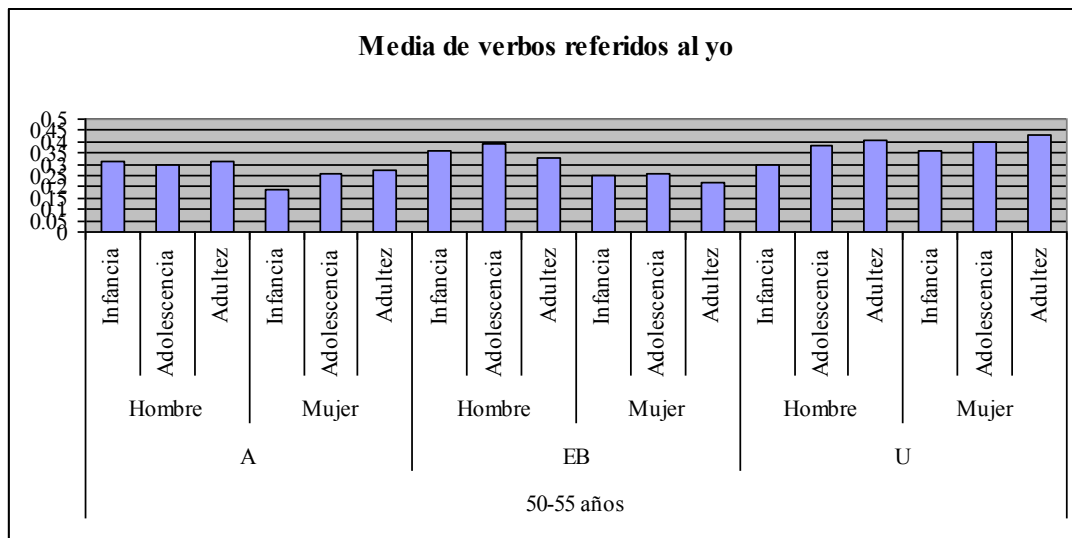


Figura 41. Media de verbos referidos al yo experiencia educativa y género en población de 50-55 años.



La figuras 40 y 41 muestran los resultados obtenidos en relación al promedio de verbos referidos al yo. Señalar que resultó estadísticamente significativo el efecto de la experiencia educativa, $F(2,84) = 11.04, p = .000$, en este caso con un tamaño de efecto medio, $\eta^2_G = .09$. La proporción de verbos referidos al yo fue significativamente mayor

entre los sujetos universitarios ($M = .389$) que entre los de alfabetización ($M = .279$), $p = .000$, y los de educación básica ($M=.288$).

Tabla 38. ANOVA de la proporción de verbos referidos al yo.

Fuente	gl	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Generación	1	.01	.928	.00
Experiencia educativa (EE)	2	11.04**	.000	.09
Género	1	9.88**	.002	.04
Generación * EE	2	.26	.774	.00
Generación * Género	1	.79	.376	.00
EE * Género	2	.64	.528	.01
Generación * EE * Género	2	1.40	.252	.01
Error inter-sujetos	84	(.032)		
Etapa	1.99	6.16**	.003	.03
Etapa * Generación	1.99	2.79	.065	.01
Etapa * EE	3.98	.41	.804	.00
Etapa * Género	1.99	2.34	.100	.01
Etapa * Generación * EE	3.98	1.29	.276	.01
Etapa * Generación * Género	1.99	1.23	.295	.01
Etapa * EE * Género	3.98	.64	.635	.01
Etapa * Generación * EE * Género	3.98	.53	.711	.01
Error intrasujetos	167.13	(.019)		

Nota. Entre paréntesis se indica la media cuadrática de error. * $p < .05$ y ** $p > .01$.

El estudio del análisis narrativo, se centró en los dos paisajes de los que habla Bruner (1986): el *paisaje de la acción* y el *paisaje de la conciencia*. Para este propósito examinamos el uso de verbos de acción, de verbos de estados mentales (cognitivos, intencionales y emocionales) así como el empleo de lo que hemos denominado expresiones metacognitivas y metaemocionales (reflexiones sobre el conjunto del recuerdo o sobre el propio proceso de recordar autobiográfico) y los protagonistas de los recuerdos narrados. Los resultados revelaron una menor proporción de verbos de acción en la población e universitarios, y en los recuerdos sobre la infancia, mientras que en las unidades de estados cognitivos se observan clara diferencias entre los dos extremos de experiencia educativa alfabetización y universitarios respectivamente sin embargo, tal vez los datos en donde podemos observar las diferencias drásticamente es en lo relacionado a las expresiones metacognitivas en los sujetos universitarios ($M = .012$)

que en los de educación básica ($M = .004$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .002$), $p = .000$ algo similar ocurrió con las expresiones metaemocionales De tal modo que fueron los/as participantes universitarios los que introdujeron en sus narrativas personales una mayor proporción de verbos meta-emocionales ($M = .012$) en comparación con el resto de grupos ($M = .003$), $p = .000$, en el grupo intermedio, y ($M = .002$), $p = .000$, en alfabetización. Con respecto a en función de quién se estructura la narrativa personal (quién es el protagonista de la misma: el yo o los otros), se detectaron tres efectos principales estadísticamente significativos se encontró una mayor proporción de verbos referidos al yo en los recuerdos sobre la adolescencia ($M = .357$) que en los referidos a la infancia ($M = .288$), $p = .002$. De este modo, fueron los/as universitarios los que emplearon en sus narrativas una mayor proporción de verbos/predicados referidos al yo ($M = .389$) en relación a los/as participantes de alfabetización ($M = .279$), y a los/as de educación básica ($M = .288$). Estos datos guardan relación, y son consistentes, con los encontrados en el presente estudio acerca de las categorías de medidas del yo, como por ejemplo el llamado índice de agencialidad que, como se recordará, fue superior en los/as universitarios/as. De tal manera que hubo una clara diferencia en la proporción de verbos/predicados referidos al yo empleados por hombres ($M = .352$) y mujeres ($M = .285$), en sus narrativas personales.

Habiendo presentado una síntesis de los datos significativos y teniendo en consideración los resultados de nuestro estudio en relación con las categorías de la memoria autobiográfica, el yo y del análisis de la organización de las narrativas en relación a las variables de experiencia educativa, género y generación es lo que abordará nuestro próximo capítulo

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último capítulo se discutirán los resultados obtenidos en la presente investigación a la luz de los supuestos teóricos que sustentan el estudio sobre la influencia de la cultura, y específicamente de la escolarización formal, en la memoria autobiográfica y el yo, teniendo como base las tres variables independientes estudiadas, experiencia educativa, género y generación. Así mismo, intentaremos establecer relaciones con estudios previos que nos permitan ofrecer sugerencias para nuevas investigaciones que consideren la cultura como un factor de relevancia en el estudio de la memoria autobiográfica, y que de este modo, puedan guiar futuros trabajos en esta línea. De esta manera, el capítulo se divide en dos apartados: el primero incluirá la discusión de los resultados y el segundo estará dedicado a presentar algunas conclusiones finales.

A lo largo de este trabajo se ha venido hablando acerca de cómo la investigación transcultural ha estudiado la relación entre la memoria autobiográfica y el yo (Nelson & Fivush, 2004), y cómo los resultados de esos estudios destacan la influencia que ejerce

la cultura y el género tanto en una como en otro (McDonald et al., 2000; Wang, 2001, 2004). Con el propósito de contrastar dichas afirmaciones, en nuestro trabajo se planteó como objeto fundamental de análisis, estudiar la relación entre la *cultura*, concretada en este caso en el grado de experiencia en prácticas culturales de escolarización formal (alfabetización, educación básica y universidad), el *género* y la *generación* y los recuerdos autobiográficos, en tres periodos de la vida de los sujetos: infancia, adolescencia y adultez.

De este modo, el objetivo fundamental que articuló el presente trabajo de investigación se centró en identificar y analizar las principales características y diferencias en la naturaleza de las narrativas autobiográficas de los recuerdos personales referentes a tres momentos distintos a lo largo del ciclo vital: infancia, adolescencia, y adultez de sujetos de diferente generación, género y experiencia en prácticas de escolarización formal, así como la relación que las narrativas de estos recuerdos personales podían tener con la construcción de un yo (identidad personal) determinado que presentaría unas características relacionadas con esos recuerdos.

A partir de este objetivo de carácter general, y tal y como quedó reflejado en el capítulo 4 del método, se desarrollaron los siguientes objetivos más específicos:

- Identificar las características de los recuerdos autobiográficos evocados en personas de diferente género, generación y experiencia educativa.
- Analizar el contenido de los recuerdos autobiográficos que permitan identificar las diferencias de: volumen, contenido, emocionalidad, orientación autónoma, tasa yo/otros y descripciones del yo, en sujetos de diverso género, generación y experiencia educativa.
- Identificar las características de la organización narrativa de los recuerdos autobiográficos en tres momentos del ciclo vital infancia, adolescencia y

edad adulta entre la población de diversa generación, género y experiencia educativa.

Por otra parte, y como se recordará, estos objetivos se concretaron en las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis para el análisis de los recuerdos autobiográficos.

a) En sujetos de mayor experiencia educativa formal los recuerdos autobiográficos serán más específicos, más individuales y con una mayor carga emocional.

b) En sujetos de mayor experiencia educativa formal los recuerdos autobiográficos estarán más centrados en el yo, presentarán una mayor orientación a la autonomía y un mayor índice de agencialidad.

c) Los recuerdos autobiográficos serán más específicos e individuales en los hombres que en las mujeres, mientras que éstas presentarán una mayor contenido emocional que los hombres en sus recuerdos personales.

d) Los recuerdos autobiográficos de los hombres estarán más centrados en el yo, presentarán una mayor orientación a la autonomía y un mayor índice de agencialidad que los de las mujeres.

e) Los/as participantes de la generación de 30 años presentarán recuerdos autobiográficos más específicos e individuales que los/as de la generación de 50 años.

f) Los recuerdos autobiográficos de los/as participantes de la generación de 30 años estarán más centrados en el yo, presentarán una mayor orientación a la autonomía y un mayor índice de agencialidad que los de los/as pertenecientes a la generación de 50 años.

Hipótesis para el análisis de las narrativas autobiográficas de los/as participantes.

a) Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los/as participantes con un mayor grado de experiencia escolar formal presentarán un mayor número de

verbos/predicados cognitivos, intencionales y meta-cognitivos que los/as participantes con un menor grado de experiencia educativa formal, que presentarán un mayor número de verbos/predicados de acción.

b) Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los/as participantes con un mayor grado de experiencia escolar formal presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en el yo que los/as participantes con un menor grado de experiencia educativa formal, que presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en los otros.

c) Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los hombres presentarán un mayor número de verbos/predicados cognitivos, intencionales y meta-cognitivos que las de las mujeres, que presentarán un mayor número de verbos/predicados de acción.

d) Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los hombres presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en el yo que las de las mujeres, que presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en los otros.

e) Existirán diferencias entre las narraciones de recuerdos autobiográficos de la infancia, juventud y adultez en sujetos de diferente generación, género y experiencia educativa.

En las dos últimas décadas, los estudios culturales sobre la memoria, y concretamente sobre la memoria autobiográfica, se han encaminado principalmente hacia el análisis de las diferencias culturales y su influencia sobre los recuerdos autobiográficos y el yo. Se ha analizado así la cultura en general, es decir, en términos de diferencias entre diversos contextos culturales. En este sentido, la mayoría de los trabajos transculturales existentes versan sobre diferencias entre población asiática y occidental (estadounidense, principalmente), dejándose de lado a otras culturas como las africanas, latinoamericanas (mexicana, por ejemplo), mediterráneas, etc. Del mismo

modo, a nuestro juicio, cada vez se hace más necesario el desarrollo de investigaciones que se centren en una consideración más específica de la influencia de lo cultural en el recuerdo autobiográfico y las descripciones del yo (self-construal). En particular, en nuestra investigación se pretendió concretar la posible influencia de las prácticas sociales y culturales de la escolarización formal (experiencia educativa) en dichos recuerdos personales y las descripciones del yo.

Por lo anterior, y como se ha desarrollado ampliamente en la metodología seguida en el trabajo, en éste se incluyen tres variables: 1) la *experiencia educativa*, como una variable más específica de lo cultural, en relación a la cual, nos interesaba conocer cómo afecta el pertenecer a determinado nivel educativo (alfabetización, básico o universitario) a las características de las narraciones de los recuerdos autobiográficos y su relación con las descripciones del yo que manejaban los y las participantes, 2) el *género*, que se concibe como una característica emergente de la situación social y no como un atributo personal (Cala, 2004), y que considera que las diferencias de género dependen del contexto específico más que de diferencias individuales, y por lo tanto, el género debe entenderse más bien como un proceso que surge en una situación social y cultural determinada y, 3) la *generación*, entendida no sólo como un indicador de los años que tiene una persona sino también como ese espacio de tiempo caracterizado por una serie de eventos sociales y culturales que contribuyen a la recuperación e interpretación del recuerdo y que lo definen como un sujeto perteneciente a una determinada cohorte generacional.

En los siguientes apartados de este capítulo se discutirán los resultados relacionados con cada una de estas cuestiones. Se comenzará presentando la discusión de los resultados de la primera parte del estudio, dedicada a analizar la relación entre la memoria autobiográfica y la escolarización formal, el género y la generación en

diferentes momentos del ciclo vital de los/as participantes, y después de la segunda parte, en la que se ha planteado el análisis de las narraciones de los recuerdos autobiográficos de los/as participantes, relacionándolo con las diferentes variables manejada en nuestro estudio.

6.1. Discusión de los resultados obtenidos.

A continuación se discutirán los resultados obtenidos en los análisis estadísticos del presente estudio. Se expondrán algunas reflexiones sobre el presente trabajo en general, y, fundamentalmente, con respecto a los resultados obtenidos y su relación con el marco teórico expuesto en la parte conceptual del mismo. Para ello, se seguirá el orden en el que se expusieron los objetivos del trabajo. El desarrollo de este apartado comenzará con el análisis de datos de las variables *experiencia educativa* y *género y generación*, aunque únicamente nos referiremos a aquellos resultados en los que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

Dicha presentación se divide en tres partes: en la primera se procederá a la discusión de los resultados de los análisis relativos a las categorías relacionadas con la memoria autobiográfica, como son: el volumen del recuerdo, el contenido, las emociones referidas, y la especificidad; posteriormente, nos referiremos a los resultados obtenidos en relación a las categorías relacionadas con el yo, como fueron la orientación autónoma, orientación social (tasa yo/otros) y las descripciones del yo (índice de agencialidad) y, por último, se discutirá todo lo relacionado con los resultados obtenidos en el análisis de las narrativas personales desarrolladas por los/as participantes-organización narrativa-.

6.1.1. La influencia de la experiencia educativa, el género y la generación en los recuerdos autobiográficos de mujeres y hombres mexicanos.

Son muy numerosas, como se ha mostrado en la parte teórica de la presente memoria, las investigaciones que consideran la existencia de una estrecha relación entre el yo y la memoria autobiográfica (Baddeley, 1992; Conway y Rubin 1993; Conway y Pleydell-Pearce, 2000; McAdams, 2001). De igual forma, estos y otros estudios muestran cómo la memoria autobiográfica tiene significación fundamental para el yo, para las emociones y para la experiencia personal de los individuos (Baddeley, 1992; Conway y Rubin 1993; Conway y Pleydell-Pearce, 2000). En algunos de los estudios transculturales relacionados con la memoria autobiográfica y el concepto del yo (self-construal), tanto en adultos como en niños, se han observado diferencias (edad, forma, estructura narrativa, personajes, etc.) tanto en los recuerdos autobiográficos como en las descripciones del yo, provocadas en gran parte por variaciones culturales y de género (Wang, 2001, 2004; Wang et al., 2003).

Conocer más de cerca estas diferencias, nos llevó a plantear como objetivo principal de la presente investigación, la relación existente entre la cultura, el género y la generación en los recuerdos de acontecimientos personales de la infancia adolescencia y edad adulta en población mexicana. Derivado de lo antes expuesto, este interés acerca de la influencia de la cultura en la memoria autobiográfica, se concretó aún más en el análisis de la posible influencia que una práctica cultural específica, la escolarización formal, puede tener sobre dicha memoria autobiográfica.

En todas las sociedades modernas se reconoce ampliamente la influencia de la escolarización como una de las prácticas culturales que favorecen la generación no sólo de competencias cognitivas, sino también de actitudes y valores, reconociendo así su función socializadora (LAH, 1988; Ramírez, Sánchez y Santamaría, 1994). Para toda sociedad, el nivel de escolarización de sus integrantes se considera incluso como indicador de bienestar social y calidad de vida.

Además, la participación de los sujetos en las prácticas de educación formal promueve la adquisición de una serie de instrumentos semióticos específicos que contribuyen al funcionamiento cognitivo de los sujetos, promoviendo así nuevas formas de pensamiento y explicaciones de la realidad. Estas formas en que se dan las interacciones en los diversos escenarios educativos tienen la intención de capacitar a los estudiantes en la adquisición de nuevos y diversos instrumentos de pensamiento que le permitan la posibilidad de participar en varios escenarios, ampliando sus posibilidades de adaptación, comprensión de las realidades así como también la resolución de problemas comunes o complejos que afronta en su vida cotidiana.

Los estudios sobre razonamiento silogístico y resolución de problemas han señalado que los sujetos escolarizados tienden a resolver tareas siguiendo las pautas de deducción establecidas en los términos del problema, sin salirse del “universo de relación” que se establece en el problema. Los sujetos que no han pasado por la experiencia de una educación formal, tienden a salirse de los límites establecidos en los problemas y hacen uso de su conocimiento cotidiano para intentar resolver la tarea (Luria, 1979; Cole y Scribner, 1974; Scribner, 1977; Sharp, Cole y Lave, 1979; Scribner y Cole, 1981).

Estos datos han sido interpretados como prueba de que la educación formal promueve formas de pensamiento que se han denominado: “conceptos académicos” (Vygotski, 1986), “argumentación teórica” (Scribner, 1992) o “pensamiento proposicional” (Bruner, 1986, 1991). Estas formas de pensamiento pueden considerarse resultado del empleo de instrumentos semióticos de carácter descontextualizado (Wertsch, 1985, 1991), en el sentido que los objetos y acontecimientos se representan en términos de categorías formales, lógicas y, si es posible, cuantificables. Las categorías están descontextualizadas, en el sentido de que su significado puede derivarse

de la posición que ocupan en sistemas abstractos o que existen independientemente de los contextos, la diversidad de recursos semióticos que son empleados en el aula ayudan a reflexionar y facilitan la creación de realidades compartidas entre alumnos y maestros; ésta racionalidad descontextualizada está sustentada en lo que Wertsch y Minick (1990) denominan *realidades basadas en textos*, a partir de las que se crean y analizan situaciones sin relación a contextos concretos. En lo que sigue discutiremos los principales resultados obtenidos en la investigación.

6.1.1.1. Experiencia educativa, género, generación y volumen del recuerdo autobiográfico.

Siguiendo la estrategia de análisis utilizada por Wang y Conway (2004), discutimos en primer lugar las diferencias respecto al análisis del *volumen del recuerdo*, es decir, el volumen total de palabras para expresar los recuerdos en función de las variables de experiencia educativa, género y generación.

Con respecto a ello, se encontraron diferencias entre grupos entre los participantes de alfabetización, nivel básico y universidad, en el sentido en que a medida que se incrementa el nivel educativo los recuerdos autobiográficos fueron más extensos; siendo el grupo de universitarios los que emplearon una cantidad mayor de palabras en las narraciones de sus recuerdos autobiográficos. Este resultado es coincidente con el reportado por Han, Leichman y Wang (1998), quienes desarrollaron un estudio comparativo con poblaciones procedentes de Corea, China, y Estados Unidos en el que encontraron diferencias entre los tres grupos culturales. Se obtuvo que los chinos y estadounidenses producían narraciones más extensas de los eventos pasados, mientras que los coreanos realizaban relatos breves. Fueron los norteamericanos quienes utilizaban mayor número de palabras, lo que indica que esta población recurre a

unidades de expresión más largas y de mayor complejidad, características de un estilo más descriptivo y detallado a la hora de narrar el pasado. Los norteamericanos por lo regular proporcionaban descripciones más completas y detalladas de una o dos actividades, mientras que, por su parte, los chinos y los coreanos realizaban descripciones esquemáticas de varios eventos.

Respecto al *género* podemos señalar que fue el grupo de mujeres el que desarrolló narrativas más extensas, lo que apoya la idea de los planteamientos a favor de que los procesos de socialización sean los responsables de esas diferencias encontradas en los recuerdos autobiográficos. En este sentido, resultan claves los estilos narrativos que los padres y las madres utilizan en su interacción con sus hijos e hijas cuando construyen y reconstruyen los eventos del pasado (Fivush, 1998; Fivush y Reese 1992). En la literatura se ha venido distinguiendo entre un estilo *elaborativo* caracterizado porque el recuerdo se sitúa en un contexto más amplio donde por lo regular se incluye el qué ocurrió, cuándo, dónde, con quiénes; y un estilo *pragmático* centrado en la precisión del recuerdo a expensas de su extensión.

A pesar de que los padres utilizan en sus conversaciones cotidianas con sus hijos o hijas ambos estilos narrativos, Reese y Fivush (1993) encontraron que un estilo elaborativo se utiliza con más frecuencia entre las chicas que entre los chicos. Por lo tanto, las niñas desde la infancia van adquiriendo formas narrativas más complejas para pensar sobre eventos del pasado y por lo tanto tienden a elaborar narrativas más largas. Por su parte Pillemer, Wink, DiDonato & Sanborn (2003), en un estudio sobre las diferencias de género en estilos de memoria autobiográfica en adultos mayores, reportan que en el grupo de mujeres los eventos narrados son más descriptivos y específicos y por lo tanto el volumen del recuerdo es mayor en contraposición con los varones.

En relación con la variable *generación* se encontraron diferencias entre los grupos de ambas generaciones siendo los participantes de 50-55 años de edad quienes elaboraron recuerdos más extensos lo que pudiera señalar una tendencia de que en sujetos de mayor edad las narrativas de los recuerdos son longitudinalmente más largas. Por su parte, Schlagman, Schulz & Kvavilashvili (2006) encontraron en un estudio exploratorio sobre el análisis de contenido del recuerdo autobiográfico con población adulta que los sujetos de mayor edad tendían a realizar descripciones más largas y elaboradas que el grupo de adultos de menor edad. Aunque estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas, en éste estudio se señala que existe la tendencia a un incremento en el volumen del recuerdo en función de la edad de los participantes en dicho estudio.

6.1.1.2. Especificidad de los recuerdos autobiográficos y experiencia educativa.

Como se recordará, la especificidad del recuerdo autobiográfico tiene que ver con un recuerdo que hace referencia a eventos que suceden en un punto particular del tiempo y que son, por tanto, más descriptivos y cuentan con más detalles de la experiencia narrada.

En nuestro estudio sólo se revelaron diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia educativa de los/as participantes. Nuevamente encontramos que a medida que se incrementa el nivel educativo los recuerdos son más específicos obteniéndose mayores diferencias entre el grupo de universitarios ($M= 1.29$) respecto a los de alfabetización ($M= 0.51$) y educación básica ($M= 0.68$).

En este sentido, Wang (2001), al examinar los efectos de la cultura y la especificidad del recuerdo, encontró que la población de norteamericanos tiende a narrar recuerdos más específicos en comparación con la población china. Estos resultados son

similares a los reportados por Ruiz (2007) en un estudio exploratorio sobre la influencia de la experiencia educativa sobre las características del primer recuerdo autobiográfico, en el que se encontró que el contenido de las narrativas autobiográficas de los sujetos de mayor nivel de escolaridad hacía referencia a sucesos que ocurrieron en un punto particular del tiempo, en contraposición a los reportados por sujetos de nivel básico y alfabetización, cuyos recuerdos autobiográficos estaban más referidos a sucesos que ocurrían de manera regular o en múltiples ocasiones, es decir, el contenido de sus narrativas autobiográficas giraban alrededor de un contenido más general.

A pesar de que no resultó estadísticamente significativo, resulta interesante destacar cómo en el caso de los hombres de ambas generaciones (30 años y 55 años) en todos los casos, los recuerdos referidos al periodo vital de la adultez -el más cercano a la producción de los recuerdos solicitados por la investigadora- fueron los que presentaron un mayor grado de especificidad- Algo parecido ocurrió con las mujeres. En este caso, únicamente las pertenecientes al nivel de alfabetización de la generación de 55 años fueron las que evocaron recuerdos personales menos específicos referidos a la adultez (lo más inmediato) y más específicos referidos al resto de periodos del ciclo vital. Estos resultados recuerdan un tanto a los obtenidos en la investigación clásica sobre la distribución de los recuerdos autobiográficos a lo largo del ciclo vital, lo que en la literatura se refiere como la macroestructura de la memoria autobiográfica. Así, en diversos estudios (Rubin, Wetzler, and Nebes, 1986; Rubin, 1999), cuando se solicita a los sujetos adultos que recuerden libremente eventos de su vida se observa un patrón característico de recuperación de dicho recuerdo a lo largo de las diferentes etapas de vida, en la que se muestra un incremento en la recuperación de recuerdos relacionados con experiencias recientes -efecto de recencia- acompañado de un olvido de los recuerdos de experiencias inmediatamente posteriores al pico de reminiscencia. La

investigación parece mostrar que esto no sólo ocurre con respecto a la cantidad de eventos recordados, sino también al grado de explicitud y especificidad de los mismos. Estos recuerdos referidos a lo más cercano en el tiempo son también los que presentan un mayor grado de detalles.

6.1.1.3. El contenido emocional de los recuerdos autobiográficos.

El contenido emocional del recuerdo hace referencia a la frecuencia de expresiones emocionales que incluye adjetivos como feliz, triste, enojado o estados de sentimientos expresados por verbos.

Este estudio reveló una covariación estadísticamente significativa, y con un tamaño de efecto medio entre el número de contenidos emocionales y el volumen del recuerdo. También se encontraron diferencias en función de la generación aunque con un tamaño del efecto pequeño encontrándose que el contenido emocional es mayor en la población de 30-35 años. Singer, Rexhaj y Baddeley (2007) realizaron un estudio en donde compararon memorias autodefinitorias entre adultos de 50 años con adultos jóvenes estudiantes de entre 17-22 años encontrando que el grupo de adultos de 50 años reportaba recuerdos con un tono emocional más positivo en contraste con los adultos jóvenes con un tono emocional más negativo. Lo anterior podría ser explicado por las diferencias culturales entre la población participante en ambos estudios ya que como hemos venido señalando la cultura moldea las formas en que debemos sentirnos respecto una situación. Resulta un hecho constatado que en los diferentes grupos culturales se realizan atribuciones significativamente diferentes sobre los aspectos emocionales de una situación, difiriendo además en las respuestas que se consideran apropiadas a las mismas (Alea, Bluck y Semegon, 2004; Fivush, 1993, 1994; Kitayama y Markus, 1994; Wang, 2003; Wang y Fivush, 2005; etc.).

Los sujetos de diversos grupos culturales proporcionarán, con frecuencia, descripciones discrepantes sobre la reacción socialmente valorada que se tiene ante un suceso emocional. Así, los niños socializados en culturas con modelos de corte independiente adquieren esta comprensión de los aspectos emocionales relativamente mas temprano, al compararlos con chinos (Wang, 2003) lo que les permitirá organizar sus recuerdos conforme a etiquetas emocionales claramente identificables (Conway y Bekerian, 1987). El hecho de catalogar distintivamente los recuerdos emocionales contribuirá, además, a que estos recuerdos sean más específicos y se acceda a ellos con mayor facilidad.

6.1.1.4. La temática de los recuerdos autobiográficos y la experiencia educativa.

Como se recordará, la temática o contenido del recuerdo autobiográfico hace referencia al foco central de la memoria narrativa más que al fondo contextual en el que se desarrollaba el evento. La temática individual está relacionada con experiencias personales que giran alrededor del propio sujeto (logros, miedos, frustraciones); por el contrario, la temática social aparece en el recuerdo cuando éste se centra en actividades del grupo como la familia, los amigos, los vecinos, la escuela, etc. Para efectos del presente estudio y por tratarse de una variable dicotómica se decidió centrar el análisis en lo social. Por lo tanto, el grupo que muestre un incremento en algún tipo de contenido decrecerá en el otro.

Como decimos, en lo referente al *contenido* de los recuerdos autobiográficos se analizó el contenido de tipo social, esto es, cuando el recuerdo está centrado en actividades del grupo (familia, amigos, vecinos, escuela, etc.).

De este modo, se encontró que la experiencia educativa es la variable que presenta mayores diferencias estadísticamente significativas, existiendo una mayor proporción de

recuerdos de tipo social en el grupo de participantes de alfabetización ($M= 2.67$) y educación básica ($M= 2.65$) en comparación con el de universitarios ($M= 1.97$).

Estos resultados recuerdan a los obtenidos por Wang (2001) con una población de universitarios norteamericanos y asiáticos. En dicha investigación, esta autora encontró que los recuerdos autobiográficos de los norteamericanos, sujetos pertenecientes a una cultura de la independencia en la que el yo individual y la autonomía es lo que predomina, estaban centrados en mayor medida en la persona y en ellos el yo era el protagonista; mientras que en la población china existía una sensibilidad mayor a referir el yo en relación con los demás. Así mismo, los resultados del presente estudio confirman los anteriormente encontrados en una investigación previa de la autora del presente trabajo sobre el primer recuerdo autobiográfico de mujeres y hombres mexicanos (Ruiz, 2007), en el que se reportó que a medida que se incrementaba el grado de experiencia en prácticas culturales de escolarización formal, el contenido de los primeros recuerdos autobiográficos de los/as participantes estaba referido en mayor medida a temáticas individuales y personales y en menor medida a aquellas que tenían que ver con los “otros” y con aspectos sociales o grupales.

El conocimiento que tiene un individuo sobre sí mismo no se encuentra en su cabeza sino más bien en los registros que ha adquirido de libros, lugares visitados, personas que conoce y a los que recurre en busca de opinión y consejo. Las personas tienden a cambiar su autoconcepto dependiendo de los otros así como del lugar en que se encuentre. Pero el yo a pesar de tener influencia de la cultura también es autónomo, la cultura suministra al individuo pautas de orientación, guías y el yo con su capacidad de imaginar alternativas las reevalúa reformulando lo que la cultura le ofrece. Al utilizar la forma narrativa en nuestro discurso damos un sentido a los acontecimientos que estamos contando, se les da coherencia, integridad, amplitud y conclusión.

Cuando situamos eventos extraídos de nuestras propias experiencias, también les otorgamos un significado moral. La cultura fomenta pues diferentes formas de comportamiento social con respecto a los otros individuos, y puede oscilar desde una gran importancia a la individualidad y la autoexpresión características de sociedades típicamente occidentales orientadas hacia la independencia, hasta una fusión socialmente valorada de los sujetos con su grupo social al que pertenece.

Por otra parte, se encontró una tendencia que señala una diferencia en función del género; en todos los casos con promedios de recuerdos de naturaleza social superiores en las mujeres ($M= 2.60$) que en los hombres ($M= 2.27$).

El modo en que madres y padres hablan a sus hijos/as tiene una influencia importante en la manera en que los niños y las niñas estructuran sus recuerdos autobiográficos y sus narrativas personales. Los estilos narrativos que los padres y las madres utilizan en su interacción con sus hijos cuando construyen y reconstruyen sucesos pasados de sus vidas pueden variar. La investigación en este sentido permite hablar de dos estilos conversacionales en el seno de la familia: el estilo *elaborativo*, que incluye aspectos como el qué ocurrió, cuándo, dónde y con quién; y el estilo *pragmático*, que posee un carácter más instrumental centrado en la precisión del recuerdo mas que en la extensión. Así, el estilo elaborativo se utiliza mas frecuentemente con las hijas que con los hijos varones, por lo que es de esperar que en el caso de las chicas que aprenden una forma narrativa más compleja para pensar sobre eventos personales del pasado, y conjuntamente son instruidas al mismo tiempo con la idea de que el pasado es importante para comprenderse a sí mismas y a los demás, los resultados muestren que éstas son capaces de evocar más recuerdos que los chicos, y que sus relatos sean más largos, mas coherentes y mas detallados que los de los niños (Buckner y Fivush, 1998; Fivush, Haden y Adam, 1995; Fivush y Wang, 2006).

Dado que las chicas aprenden una forma narrativa más compleja para pensar sobre eventos del pasado desde edades preescolares, y conjuntamente al hecho de que son instruidas implícitamente en la creencia de que el pasado es importante para comprenderse a sí mismas y a los demás, los resultados experimentales indican que con frecuencia son capaces de evocar más recuerdos que los chicos, y que los relatos que éstas construyen sobre sucesos pasados suelen ser más largos, más complejos, más evaluativos, más coherentes y más detallados que los de los niños (Buckner y Fivush, 1998; Fivush, Haden y Adam, 1995; Niedzwienska 2003, Farrant y Reese, 2000; Wang, Leichtman y Davis, 2000; Fivush y Buckner, 2003; Wang, 2006a, 2006b; Fivush y Wang, 2005).

Quizá resulte relevante comentar que como queda reflejado en el capítulo de resultados, también resultó estadísticamente significativa, aunque con un tamaño de efecto pequeño, la interacción entre la generación de pertenencia, el género y la experiencia educativa. Aunque con las reservas necesarias por dicho tamaño de efecto, a nuestro juicio, resulta relevante discutir esta interacción porque puede permitirnos dibujar una especie de patrón en la construcción de las narrativas autobiográficas de hombres y mujeres de distintas generaciones en función del grado de experiencia escolar formal que éstos y éstas tengan. Hablemos brevemente de ello.

Como se desprende de los resultados obtenidos, las diferencias en cuanto a la temática individual o social de sus recuerdos halladas entre hombres y mujeres son muy similares en los niveles de experiencia escolar formal de alfabetización y educación básica en ambas generaciones, en todos los casos con promedios de recuerdos de naturaleza social superiores en las mujeres que en los hombres, como cabría esperar. Esto cambia en el caso del grupo de universitarios. Como puede observarse en la fig. 10 del capítulo de resultados (pág.200) en este caso, las diferencias de género son más

pronunciadas entre los participantes más jóvenes (30 años) que en los mayores (55 años), siendo esta última condición la única en la que los promedios de recuerdos de tipo social son ligeramente superiores en los hombres que en las mujeres. Parece pues que el nivel educativo se constituye en el factor que afecta principalmente a las tradicionales diferencias de género. Pero lo hace diferencialmente en una generación o en otra; en una aumentando dichas diferencias, en la otra, matizándolas. De este modo, en los niveles de escolarización formal más bajos las diferencias de género son similares, y lo son tal y como cabría esperarse (más recuerdos de tipo social en las mujeres que en los hombres); y esto ocurre tanto en los más jóvenes (30 años) como en los mayores (55 años). No obstante, la tendencia cambia al aumentar el grado de escolarización formal. De este modo, en el caso de los/as universitarios/as el número de recuerdos autobiográficos de carácter social disminuye drásticamente y, consecuentemente, aumenta el de recuerdos de tipo individual tanto en los hombres como en las mujeres. Ahora bien, esto ocurre en mayor medida en los/as participantes más jóvenes entre los hombres (por lo que las diferencias de género aquí son más pronunciadas), mientras que en el caso de los mayores estas diferencias se difuminan, e incluso son las mujeres las que obtienen un promedio mayor de recuerdos de tipo individual. Parece pues que la experiencia educativa aumenta las diferencias de género en la generación de 30 años -en la línea de lo tradicionalmente encontrado, más recuerdos sociales en las mujeres e individuales en los hombres- pero matiza estas diferencias entre los participantes de la generación de 55 años (ver fig. 10). De todo ello, lo que parece quedar claro es la relevancia de la experiencia educativa formal en el contenido de los recuerdos autobiográficos de los/as participantes como un factor crucial en la naturaleza social o individual de dichos recuerdos.

Para finalizar este apartado, y a modo de síntesis, quizá lo más novedoso resulte

aquí el hecho de que estas diferencias culturales encontradas en la investigación se constatan también con la consideración de las prácticas de escolarización formal como un factor clave en la conformación de nuestros recuerdos autobiográficos. Parece pues que la experiencia educativa formal contribuye a la construcción de narrativas autobiográficas caracterizadas por un énfasis en aspectos de individualidad y autonomía en los que los individuos conforman sus relatos en torno a un yo agente que desarrolla acciones, tiene propósitos, emplea medios para alcanzarlos, presenta una serie de peculiaridades como individuo, etc.; y no tanto por aspectos relacionados con un yo como miembro de un grupo y en relación a “otros”, y que por tanto se centra en la narración de actividades del grupo como la familia, los amigos, la escuela, etc. La temática de recuerdos autobiográficos de los/as participantes con un mayor grado de experiencia educativa gira pues alrededor del propio sujeto que narra. Dicho de otro modo, en estos casos el sujeto de la enunciación coincide con el sujeto del enunciado, el sujeto que habla -narra- habla sobre sí mismo y sobre sus peculiaridades como individuo.

Pero de las características del yo narrado -y narrador- en los relatos autobiográficos se hablará con detalle en las próximas páginas.

6.1.2. El yo en los recuerdos autobiográficos: la influencia de la experiencia educativa, el género, la generación y el ciclo vital.

Como se señaló anteriormente, un aspecto crucial en nuestro estudio tiene que ver con el modo en el que el yo aparece en los recuerdos autobiográficos de los/as participantes. Esto es, tradicionalmente en lo referente al *yo*, las investigaciones revisadas se han centrado en puntos de vista opuestos asociados a dos grandes modelos culturales de la identidad personal y social; el primero el de las llamadas sociedades colectivistas, en las que se tiende a privilegiar el trato con los demás, el bien común por

encima de los intereses o deseos personales (un yo interdependiente), y, por otro lado, el de las llamadas sociedades individualistas, en las que se favorece la independencia, se espera que sus integrantes sean autónomos, con capacidad para tomar y asumir sus propias decisiones (un yo independiente). Esta clasificación se realiza en base, fundamentalmente, a la visión del yo que sostengan estas sociedades.

Dada la estrecha relación entre memoria autobiográfica y yo, que hemos argumentado en numerosos puntos de este trabajo, no resulta sorprendente que la investigación cultural revele la presencia de diferencias culturales en la memoria autobiográfica (Wang y Brockmeier, 2002; Leitchman, Wang y Pillemer, 2003; Nelson y Fivush, 2004), consistentes con estas diferentes nociones sobre el yo sostenidas por distintos grupos culturales.

6.1.2.1. El grado de orientación a la autonomía en los recuerdos autobiográficos.

La *orientación hacia la autonomía* de los recuerdos autobiográficos hace referencia a la predisposición de las personas a expresar autonomía y autodeterminación en las narraciones de los recuerdos. Con respecto a ella podemos señalar que aunque no se encontraron resultados estadísticamente significativos con un tamaño de efecto grande o mediano, sí que se encontraron diferencias con un tamaño de tamaño de efecto pequeño que merecen ser discutidas. De este modo, existe una tendencia que señala diferencias reseñables en función de la experiencia educativa, de manera que los hombres de alfabetización y educación básica muestran una mayor orientación autónoma que las mujeres de estos niveles, pero este efecto no ocurre con el grupo de los universitarios en donde las diferencias entre el grupo de hombres y mujeres son mínimas.

Estos resultados son muy interesantes para nuestros intereses de investigación y, especialmente, para nuestro análisis del posible efecto de la experiencia educativa en los recuerdos autobiográficos, y son muy similares a los encontrados por Cala (2005) en un estudio sobre los efectos de la educación formal y los modos de discurso en hombres y mujeres adultos de tres niveles educativos: alfabetización, graduado y universitarios. Cala (2005) encontró que el discurso variaba en función del nivel educativo, ya que conforme se incrementaba la experiencia educativa el modo de discurso fue más abstracto y general, en contraste con los/as participantes de alfabetización que hacían mayor referencia a experiencias concretas; mientras que los hombres y mujeres del grupo de graduado se situaron en una puntuación intermedia. Sin embargo, en el grupo de universitarios estas diferencias no estaban presentes, al igual que ocurre en nuestro estudio.

Lo anterior apoya la idea de la construcción social del género que sustenta la tesis de que el género depende más del contexto en que se desarrolla la persona (Cala 2004; Cala y de la Mata 2006. Deux y Mayor, 1987) que de variables puramente biológicas. Desde esta perspectiva, el género no se conceptualiza como una propiedad biológica inherente a los individuos sino como algo que las personas hacen, percibiéndose así como una característica que surge de la situación social.

Por su parte, Buckner (2000 cit. en Fivushy Buckner, 2003) realizó un estudio con hombres y mujeres universitarios no encontrando diferencias entre los recuerdos autobiográficos de unos y otras. Esta ausencia de diferencias es explicada por Fivush y Buckner (2003) señalando que en esta etapa de vida de los participantes, las diferencias de género no resultan relevantes y que sus intereses se focalizan al desarrollo académico, resaltando que si probablemente la muestra estuviera menos orientada al desarrollo profesional, los resultados podrían dirigirse en otro sentido.

6.1.2.2. *El grado de orientación social en los recuerdos autobiográficos (ratio yo/otros).*

El grado de *orientación social* de los recuerdos autobiográficos hace referencia al tipo de enunciados no egocéntricos utilizados por los sujetos en sus narrativas autobiográficas.

Con respecto a ello, se encontraron diferencias entre los recuerdos personales referidos a la infancia ($M=1.07$) y los referidos a la adolescencia ($M=1.23$) ($p=.044$), en el sentido de una mayor orientación social en los recuerdos de adolescencia. Esto posiblemente se ve influenciado por la etapa del ciclo vital ya que durante este período de vida uno de los logros más relevantes a alcanzar es la comprensión de sí mismo, la integración y aceptación social, proceso en el que los “otros” (amigos, familiares, compañeros, etc.) se vuelven relevantes para la vida de los jóvenes.

Bluck y Habermas (2000) han estudiado la influencia entre las distintas etapas del desarrollo psicosocial y los recuerdos autobiográficos, sosteniendo la idea de que durante la adolescencia y la etapa del adulto joven la presión motivacional por definir un sentido de la propia identidad conduce al uso concertado de la memoria autobiográfica para construir una historia vital, resultando una de las herramientas socio-cognitivas donde se ve reflejado en mayor y mejor medida el razonamiento autobiográfico, entendido éste como el proceso de auto-reflexión a través del cual las personas hacen uso de sus experiencias previas para encontrar nexos con otros eventos pasados o con sus preocupaciones actuales propias de la etapa en que se encuentra.

Por otra parte, también resultó significativo el efecto de la experiencia educativa, con un tamaño de efecto medio. Con respecto a él, los resultados mostraron que los sujetos universitarios desarrollaron una mayor orientación social ($M = 1.32$) que los de

alfabetización ($M = .99$), ($p = .000$) en sus recuerdos personales. Al mismo tiempo, la interacción entre experiencia educativa y género también resultó estadísticamente significativa, por lo que las diferencias entre los sujetos de los diversos niveles de experiencia educativa podrían haberse visto matizadas en función del género.

Estos dos resultados conjuntamente pudieran encontrar explicación en la forma en que los hombres y las mujeres son socializados en las culturas occidentales a través de diferentes roles, en función de los cuales las expectativas hacia las mujeres se centran en que éstas sean sensibles, cuidadoras y altruistas, pendientes de las necesidades de los demás. Como consecuencia de ésta transmisión de valores, los hombres y las mujeres tienden a estar motivados a recordar aspectos diferentes de sus vidas por lo que es común encontrar que las mujeres centren sus recuerdos en temas filiales que hacen referencia fundamentalmente a otras personas, y los hombres lo hagan principalmente centrándose en experiencias relacionadas con el desempeño y el logro. La evidencia de esta mayor filiación en los recuerdos autobiográficos de las mujeres puede tener relación con la distribución de los recuerdos a lo largo del ciclo vital, debido a que se han encontrado diferencias en la *macroestructura* de sus recuerdos autobiográficos (Niedzwienska, 2003) en el sentido de que en el recuerdo de las mujeres el pico de reminiscencia se sitúa entre los 25-30 años, mientras que en los hombres aparece con mayor antelación, abarcando un lapso comprendido entre los 15 y 20 años de edad.

En los estudios transculturales de Wang (2001, 2004, 2005) en los que se analiza la orientación social, se reporta que la población de participantes chinos mencionaban más a los otros en sus recuerdos en contraposición con la población norteamericana cuyo discurso giraba en mayor medida alrededor del yo. En estos resultados se observa la influencia marcada que tiene la cultura sobre la orientación del recuerdo,

propia de las sociedades colectivistas que fomentan entre sus miembros la cohesión de grupo, la pertenencia y el apoyo mutuo.

6.1.2.3. La influencia de la experiencia educativa, el género y la generación en las descripciones del yo de mujeres y hombres mexicanos: el índice de agencialidad en los recuerdos.

Con respecto a esta dimensión de *agencialidad*, una visión cultural del yo que se centra en el individuo como un importante autor de sus experiencias vitales, un yo independiente se definirá en base a rasgos internos tales como habilidades, deseos y motivaciones. El logro de la individualidad conlleva un sentido del sí mismo como agente, como productor de las propias acciones esto con frecuencia conducirá a la temprana emergencia de un sistema de memoria organizado, articulado y perdurable para los eventos que le sucedan al mismo, mientras que otra orientada hacia la comunidad antes que hacia la agencialidad particular, puede desalentar individualidad.

Este acento en la agencialidad de éstas sociedades hace que, al igual que la mayor parte de los relatos, la trama autobiográfica, que nos permite dar cuenta de quienes somos y de cómo nos insertamos en el mundo, se encuentra enmarcada por un trasfondo de intencionalidad, racionalidad y moralidad. En la construcción de relatos (especialmente autobiográficos) encontramos nociones como las de *sujeto individual, consciente, agente libre y responsable, acción intencional, meta, deseo, propósito, motivación*, etc. Es dentro de este trasfondo que nuestras acciones cobran sentido. La idea de agente pues parece central en este punto, y en estas sociedades. Estos relatos, estas narraciones autobiográficas, versan, mayoritariamente, sobre agentes capaces de acciones. Parece así claro que la participación de al menos un agente, competente para

actuar en función de intenciones y propósitos y capaz de cierto grado de responsabilidad, es necesaria para que se estructure algo parecido a una trama narrativa.

A pesar de que los ANOVAS realizados mostraron hasta tres interacciones de primer y segundo orden, cuya discusión resultaría interesante en función de algunos de los objetivos de nuestro estudio que pretendían identificar las características y diferencias del recuerdo autobiográfico y su relación con el yo, debido a su pequeño tamaño de efecto no procederemos a su discusión, teniendo claro, por otra parte, que éstas no condicionarán pues la interpretación de los efectos principales. Sin embargo, sí que resulta conveniente destacar la existencia de dos efectos principales estadísticamente significativos y con mayores índices de tamaño de efecto. Así, resultó estadísticamente significativo y con un tamaño de efecto grande el efecto de la experiencia educativa, $F(2, 84) = 22.88, p = .000, \eta^2 = .17$. El análisis de los resultados mostró que en las comparaciones entre grupos el *índice de agencialidad* era superior en el nivel de universidad $M = .45$ respecto a los grupos de educación básica, $M = .31$ alfabetización $M = .33$.

Es decir, las narrativas personales de los/as universitarios se centran en mayor medida que las del resto de niveles en el “yo”, en cualidades, en atributos y creencias, mientras que las narrativas de los/as participantes del grupo de alfabetización y educación básica lo hacían en mayor medida en categorías sociales como membresías grupales, relaciones interpersonales, etc. Resultados similares se encontraron en el estudio de Ruiz (2007) donde se informa que en el grupo de universitarios el índice de agencialidad es mayor con respecto a los de menor escolaridad.

Esto puede estar mostrando que posiblemente sean las prácticas y los escenarios de escolarización formal los que proporcionan pautas de percepción, comportamiento y formas de narrar el recuerdo acorde a un modelo cultural de un yo independiente y

centrado en el propio individuo. Algo parecido a lo que ocurre en la mayor parte de la investigación cultural sobre memoria autobiográfica y representación conceptual del yo (self-construal), a la que ya hemos hecho referencia en el presente trabajo.

Con respecto a esta dimensión de agencialidad, una visión cultural del yo que se centra en el individuo como un importante autor de sus experiencias vitales, como se da en muchas culturas occidentales, con frecuencia conducirá a la temprana emergencia de un sistema de memoria organizado, articulado y perdurable para los eventos que le sucedan al mismo, mientras que otra orientada hacia la comunidad antes que hacia la agencialidad particular, puede desenfatar la individualidad, por lo que el desarrollo de un sistema de memoria autobiográfica estructurado no constituirá algo prioritario, y el periodo de amnesia infantil resultará de mayor extensión (Markus y Kitayama, 1991; Mullen, 1994; Pillemer, 1998; Wang, 2001, 2003, 2006b).

Por otra parte, y como se ha señalado anteriormente, también resultaron estadísticamente significativas y con un tamaño de efecto medio las diferencias en función del género, con un índice de agencialidad superior en los hombres ($M = .41$) que en las mujeres ($M = .32$). Esto confirma lo reportado anteriormente por Ruiz (2007) en el sentido de que es el grupo de hombres el que presenta un mayor índice de agencialidad que hace que, en sus narrativas personales, los hombres suelen aparecer como autores de sus experiencias vitales. En una línea similar, en su estudio, Wang (2001) señala que la población norteamericana tiende a descripciones privadas en comparación de la china que es más social; además Wang (2004) reporta haber encontrado diferencias de género entre uno y otro grupo (hombres y mujeres) en el sentido de era en el grupo de población china en el que las auto-descripciones fueron mayores en las mujeres que en los varones, mientras que en el grupo de norteamericanos/as no hubo diferencias.

6.1.3. La organización narrativa de lo autobiográfico y la experiencia educativa, el género y la generación: construyendo narrativas personales de nuestros recuerdos.

Como ya se señaló en el capítulo 3 de la parte teórica de la presente memoria, las historias de vida o narrativas autobiográficas están ancladas en la experiencia humana; son un recurso para construir y reconstruir acciones sociales ya realizadas. No son pues la acción misma, sino una versión que el narrador construye acerca de su propia acción (experiencia) pasada (o, si se prefiere, otra acción). Uno de los rasgos que identifican a los relatos autobiográficos es que poseen un carácter experiencial ya que se narran las experiencias vividas por el narrador en ocasiones conectadas e interpretadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla.

“Cuando mi papá murió, yo estaba chiquita iba a cumplir 11 años, mi papá murió por qué sufrimos bastante mi mamá también pero nosotros más porque éramos sus hijos, porque se batalló bastante con él, me levantaba a medianoche a darle su medicamento y es un recuerdo muy triste para mi recordar todo eso pero siempre recuerdo porque yo era la que me desvelaba con él para darle su medicamento” (tomado de la narrativa de la infancia, del grupo de mujeres con educación básica perteneciente a la generación de 30- 35 años).²

La capacidad para organizar en la memoria de forma narrativa y autobiográfica la experiencia está asociada con la identidad personal (Tulving, 1983, 1985). El yo sería el resultado de las narraciones que elaboramos sobre quién somos y en el que los sucesos pasados y los proyectos futuros son ubicados dentro de una historia, lo que nos posibilita crear en un todo unificado, coherente y significativo. Se trata pues de una estructura que recoge los aspectos cambiantes de nuestras vivencias y que tiene forma de relato, en el que nosotros seríamos el eje referencial (Neisser y Fivush, 1994). Desde la psicología cultural, Bruner (1991) ha proclamado la existencia de un «yo

¹ Se aclara al lector (a) que no vamos a proceder al análisis del contenido de las distintas narrativas personales pues ello excedería los límites del trabajo, solo aparecen con el fin de ilustrar los conceptos y categorías utilizadas en el análisis de la organización narrativa.

distribuido», a modo de un *enjambre de participaciones*, resultado de las múltiples situaciones en las que participa el individuo. El sujeto construye su identidad como individuo diferenciado de otros individuos. Pero, al mismo tiempo, el yo adquiere significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que se inserta y desenvuelve. El yo se sostiene en unos significados, lenguajes y narraciones.

De este modo, una de las propiedades más significativas del yo, como hemos venido señalando, sería su estructura narrativa, lo que Bruner llama, el *self historiado*. Cuando se pregunta a la gente cómo son en realidad, los sujetos (como ha ocurrido con los/as participantes de nuestro estudio) habitualmente cuentan una gran variedad de historias empleando los elementos tradicionales de la narrativa (Bruner, 1991). En este sentido, Bruner (1986, 1991) considera que la narrativa es a la vez un modo de discurso y un modo de organizar la experiencia (pensamiento). La historia como un todo tiene un significado o argumento, de tal manera que la inteligibilidad de la narrativa se basa en su verosimilitud, es decir, en que su contenido sea tomado como posible en la vida como “*algo que me podría pasar a mí*”. Los relatos, por tanto, ofrecen una interpretación de los sucesos, más que una explicación (Bruner, 1996).

Como el propio Bruner afirma, por su propia naturaleza, una historia implica una acción realizada por un agente en un escenario en el que las expectativas normativas se han roto o cuestionado. En la narrativa, además, deben construirse dos “paisajes”.

Uno es el paisaje de la *acción*, en el que los constituyentes son los argumentos de la acción (agente, meta, intención, situación, instrumento):

“...Las navidades recuerdo cuando mi papá traía el pino y luego estábamos poniéndole las esferas y las cositas esas unos como brillitos que colgaban, yo le ponía el pelo de ángel, pero papá no quería porque luego nos cortábamos con eso, luego que se caían las esferitas y nos poníamos a gritar hay que se rompió la esferita y lo disfrutaba mucho poniendo las esferas y papá poniéndole las luces” (tomado de la

narrativa de la infancia, del grupo de hombres universitarios perteneciente a la generación de 50-55 años).

El otro es el paisaje de la *conciencia*, que incluye motivaciones, estados mentales y emociones de aquéllos que están implicados en la acción (Bruner, 1986):

“...Recuerdo mucho por ejemplo, bueno me viene a la mente todos aquellos movimientos que había de protesta cuando yo era joven, muy joven, haz de cuenta que no me tocó en una edad en la que pudiera participar activamente, si no desde antes me daba cuenta y empecé a comprender los movimientos protesta y me inquietaban mucho, me preocupaban los movimientos de protesta del magisterio, de esa gente que yo me daba cuenta que se armaba un movimiento y entonces así estaba el país, y había la pugna de introducir las ideas, siempre con la intención de mejorar las cosas en el país recuerdo claramente esos sucesos de mi juventud” (tomado de la narrativa de la adolescencia, del grupo de hombres universitarios perteneciente a la generación de 50-55 años).

Esto último se ha constituido en la base de nuestro análisis narrativo de los recuerdos autobiográficos de nuestros participantes.

Así, asumimos que el yo puede considerarse una narración personal (Bruner, 2003; McAdams, 2003), un relato en el que se da sentido a la propia vida. Por ello, la narración puede considerarse la materia prima (o mejor, el instrumento) que permite la existencia de un yo (percibido como) continuo y coherente. Se trata, en definitiva, de una construcción discursiva que está mediada, como todos los relatos, por instrumentos semióticos de los que el individuo ha ido apropiándose a lo largo de su vida (Santamaría y Martínez, 2005).

Un relato supone pues una situación en la que el narrador da una estructura a su propia narración. El narrador construye un hilo conductor entre experiencias que ha vivido, ya sean lejanas o próximas en el tiempo, y que considera significativas. Esto supone que para elegir y contar las vivencias que merecen ser narradas para los “otros”,

el narrador recurre a su memoria y también a un contexto sociocultural en el que esas experiencias cobran sentido, conectando así acontecimientos y situaciones cotidianas.

Todas las culturas cuentan historias a través de sus mitos, tradiciones, de tal modo que la narrativa ha servido para solidificar la estructura social, proveyendo formas comunes de entender y explicar al mundo.

Una de las más importantes funciones de la narrativa es que nos ayuda a organizar y dar un significado a los eventos del pasado, teniendo en cuenta no sólo la realidad de esos eventos sino también el significado que tiene para el propio narrador (Bruner, 1991). Las personas poseen ideas, creencias y deseos que influyen en su comportamiento, sin embargo, el hecho de que vivamos en sociedad, en contacto con otros, y pertenezcamos a una determinada cultura va a modificar la expresión de esas ideas, creencias o deseos. Es decir, existe una relación de mutua influencia entre lo personal y lo social.

Es este el sentido en el que algunos autores sugieren que la memoria autobiográfica tiene un carácter narrativo (Brown, 1990; Bruner, 1991; Wang, 2001). Las personas organizamos nuestras experiencias de episodios y eventos de la misma forma que organizamos una historia y la memoria autobiográfica cuenta con todos los elementos para contar una buena historia personajes que interactúan en el tiempo y el espacio, conflictos, metas, deseos, sentimientos etc. El carácter narrativo del yo, que hemos resaltado, implica la existencia de una relación muy estrecha entre éste y la memoria autobiográfica, es decir, la memoria para los hechos y experiencias de la propia vida (Conway, 1990; Rubin, 1986; Conway y Rubin, 1993; Conway y Pleydell-Pearce, 2000; Nelson, 2003). Efectivamente, el yo y la memoria autobiográfica se construyen mutuamente, ya que, por una parte, los recuerdos personales se organizan cognitivamente alrededor del yo. El tiempo de la memoria autobiográfica no es un

tiempo objetivo, sino un tiempo personal, relacionado con la capacidad humana de experimentar un sentido del tiempo que comienza en el pasado y se proyecta hacia el futuro (Santamaría y Montoya, 2008). Por otra parte, el yo no puede constituirse como entidad continua a lo largo del tiempo sin la existencia de unos recuerdos personales organizados en ese tiempo subjetivo. Podemos decir que la memoria autobiográfica nos permite *ser en el tiempo*.

A continuación, en este apartado se van a discutir los resultados obtenidos en relación a la organización narrativa de los recuerdos autobiográficos, que fueron analizados, como se ha señalado anteriormente, en base a los trabajos de Bruner (1991) y Smorti (2004). Para este propósito, examinamos el uso de verbos/enunciados de acción y de verbos/enunciados de estados mentales, así como el empleo de lo que hemos denominado expresiones meta-cognitivas (reflexiones sobre el conjunto del recuerdo o sobre el propio proceso de recordar autobiográfico). Conviene recordar que el procedimiento seguido suponía dividir los recuerdos en unidades (frases), definidas por un verbo, que eran codificadas como unidades de acción, unidades de estados mentales (cognitivos, intencionales y emocionales) y unidades meta-cognitivas.

Cabe señalar en primer lugar que, tomados en su conjunto, los resultados mostraron cómo la distribución de las categorías de acción y de estados mentales cambió en relación con el nivel educativo de los participantes como lo podemos observar en la siguiente figura.

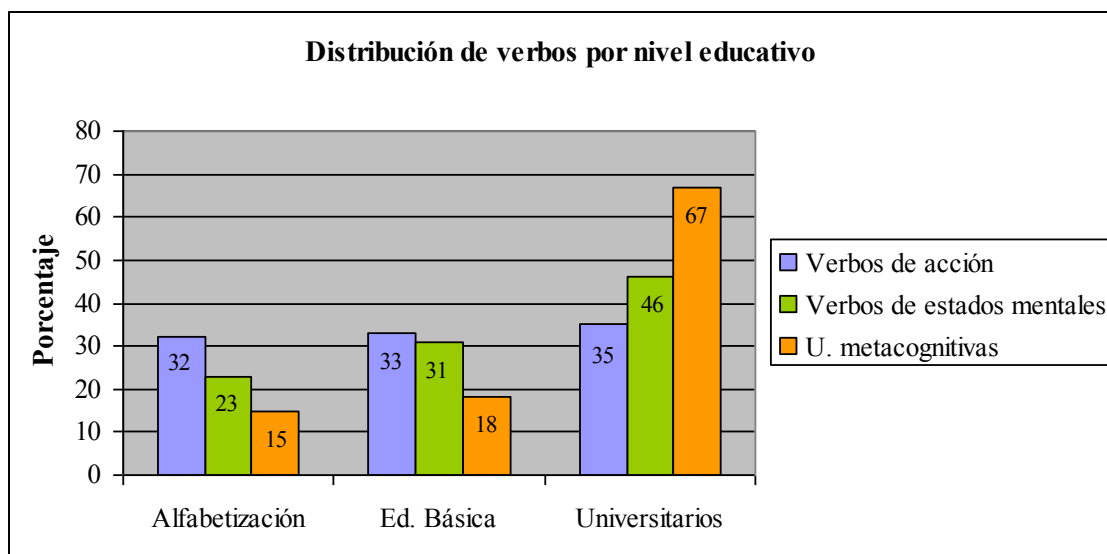


Figura 42. Distribución de verbos por nivel educativo.

La figura 42. muestra el claro efecto de la escolaridad formal sobre la organización narrativa. En cuanto a los verbos de acción existe una ligera diferencia entre los tres niveles de escolaridad, aunque su presencia es prácticamente la misma. Mientras que en las unidades de estados mentales que incluye verbos de tipo cognitivos, intencionales y emocionales se observa una clara diferencia entre los dos extremos de experiencia educativa, alfabetización y universitarios respectivamente, siendo el grupo de universitarios en el que aparece un 50% más de unidades cognitivas y en el de educación básica un porcentaje intermedio entre ambos grupos. Al parecer el hecho de que las personas tengan la oportunidad de cursar la escolaridad formal y a través de los diferentes escenarios de actividad en que el sujeto es expuesto durante su educación formal fomenta la utilización de un lenguaje que incluye expresiones de estados mentales. Esta influencia la observamos con mayor claridad en las expresiones meta-cognitivas que implican que las personas realicen una valoración del propio proceso del recuerdo. En cuanto a ellas observamos que conforme se incrementa la experiencia educativa las expresiones meta-cognitivas también se incrementan drásticamente en los sujetos universitarios con un 67%, mientras que los participantes de educación básica

obtuvieron un 18% y los de alfabetización un 15% de expresiones meta-cognitivas. Por tanto, podemos decir que la organización interna de los recuerdos, en cuanto a la importancia de los aspectos relacionados con el pasaje de la acción y con el pasaje de la conciencia fueron diferentes según el nivel educativo, centrándose las discrepancias en lo relacionado con el pasaje de la conciencia donde se encontraron mayores diferencias entre los tres niveles de escolaridad; siendo el grupo de universitarios en donde se obtuvieron mayor número de expresiones cognitivas y meta-cognitivas.

6.1.3.1. La presencia de los diferentes verbos/enunciados a lo largo del ciclo vital: el estudio de las correlaciones.

En este apartado se discutirán las correlaciones entre las proporciones de verbos de cada tipo en los recuerdos sobre la infancia, la juventud y la adultez. Sólo algunas de estas correlaciones alcanzaron simultáneamente el nivel de significación fijado previamente y un tamaño de efecto grande. Así ocurre en todas las etapas vitales con la proporción de verbos de acción y la de verbos cognitivos, que mantienen entre ellas una correlación negativa, $r = -.88$, $p = .000$ para los recuerdos sobre la infancia y $r = -.86$, $p = .000$ para los recuerdos sobre la juventud y la adultez. También se dan correlaciones negativas significativas y con tamaño de efecto grande entre la proporción de verbos de acción y la de verbos emocionales, aunque sólo en los recuerdos sobre la juventud, $r = -.53$, $p = .000$ y la adultez, $r = -.57$, $p = .000$. En ésta línea similar, St. Jaques & Levine (2007) encontraron diferencias generacionales en el sentido de que los adultos jóvenes entre 21 y 33 años tienden a recuperar un número mayor de detalles en sus recuerdos emocionales en comparación con el grupo de adultos mayores.

En una investigación realizada por Bohn (2009) sobre las diferencias generacionales en los guiones culturales de vida en adultos se encontró, en las dos generaciones analizadas, un claro pico de eventos positivos en la adolescencia y la

adulthood temprana. Sin embargo los guiones de vida de los adultos mayores fueron más realistas y menos idealizados. Según se incrementa la edad las personas utilizan los guiones culturales de vida como un guía para rescatar recuerdos importantes de sus historias vitales. Los adultos mayores reportaron menos eventos idiosincráticos que los adultos jóvenes a pesar del mayor periodo de vida y a pesar del hecho de que habían experimentado más momentos inestables histórica y económicamente. Tomados juntos estos resultados sugieren que los guiones de vida cultural juegan un papel crucial en la organización de los recuerdos autobiográficos y en las historias de vida.

A continuación pasamos a discutir los resultados obtenidos en las distintas categorías en función de las variables manejadas en el estudio.

6.1.3.2. La presencia de verbos/enunciados de acción en las narrativas autobiográficas.

Esta categoría corresponde al paisaje de la acción (Bruner, 1986), en el que los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de acciones o estados físicos

“...desde chica tenía uno que limpiar la casa, que lavar trastes, que hacer tortillas desde bien temprano...” (fragmento tomado de la narrativa de la infancia, del grupo de mujeres de alfabetización perteneciente a la generación de 50- 55años);

“...la maestra tocaba el piano y salíamos desfilando cada quien de su salón...” (fragmento tomado de la narrativa de la infancia, del grupo de hombres de educación básica perteneciente a la generación de 50-55años);

“...el montón de chiquillos nos subíamos a los árboles a ver quien podía llegar más alto y de repente alguien se caía de lo alto, pero otra vez nos subíamos...” (fragmento tomado de la narrativa de la infancia, del grupo de hombres de alfabetización perteneciente a la generación de 30- 35años).

En relación a la proporción de verbos de acción resultó significativo el efecto de la experiencia educativa. En relación a ella se encontró una menor proporción de este tipo de verbos entre los sujetos universitarios ($M = .716$) respecto a los de educación

básica ($M = .652$), $p = .000$, y los de alfabetización ($M = .519$), $p = .000$, de tal modo que a medida que se incrementa el grado de escolarización formal la proporción de verbos de acción sufre un decremento. Como podemos observar tal parece que en los recuerdos de la población con menor escolaridad existe un predominio de expresiones verbales correspondientes al paisaje de la acción.

Resultados similares son reportados por de la Mata y Santamaría (2010) en un estudio en el que se analizaba el posible efecto de la educación formal sobre la presencia de este tipo de verbos/predicados a lo largo de las narrativas autobiográficas de los /as participantes encontrando que los sujetos de mayor nivel de escolaridad empleaban menos verbos de acción en sus relatos personales.

Por otra parte, en el presente estudio también resultó estadísticamente significativa la diferencia entre la proporción de verbos de acción aparecidos en las narrativas sobre recuerdos de la infancia ($M = .666$) y la adultez ($M = .581$), $p = .000$. Esto último podría deberse, a nuestro juicio, al hecho de que durante la etapa de la infancia las actividades propias de la misma están caracterizadas por actividades de naturaleza más física como correr, saltar, jugar, comer, etc., lo que pudiera explicar posiblemente el porqué el recuerdo sobre eventos personales en esta etapa del ciclo de vida se encuentran habitualmente tan ligados a la acción.

6.1.3.3. La presencia de verbos/enunciados cognitivos en las narrativas autobiográficas

La presencia de verbos/enunciados cognitivos corresponderían a el paisaje de la *conciencia*, que incluye motivaciones, estados mentales y emociones de aquéllos que están implicados en la acción (Bruner, 1986). Las historias que se cuentan con un ‘paisaje de la conciencia’ se encuentran estructuradas por una trama en donde la acción

estará motivada por los estados mentales de los personajes de dicha historia (lo que sienten, piensan, desean,)

“...estoy leyendo el periódico y me sorprende la noticia...” (fragmento tomado de la narrativa de la adolescencia, del grupo de hombres universitarios perteneciente a la generación de 50- 55años),

“...nosotros sabíamos como estaban las cosas y se las explicábamos a los demás...” (fragmento tomado de la narrativa de la vida adulta, del grupo de hombres universitarios perteneciente a la generación de 50- 55años).

En lo relacionado a la presencia de verbos cognitivos (verbos de estados mentales) se encontraron resultados significativos en los efectos principales de la etapa vital y la experiencia educativa, diferencia que reveló una mayor proporción de verbos cognitivos en los recuerdos sobre la adultez ($M = .298$) que sobre la infancia ($M = .247$), $p = .001$, y sobre la juventud ($M = .253$), $p = .002$.

Por su parte, la proporción de verbos cognitivos en las narrativas autobiográficas fue superior en los/as participantes de universidad ($M = .344$) que en los de educación básica ($M = .244$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .209$), $p = .000$.

Burch, Jaafar, West and Bauer (2008) en su estudio sobre narrativas autobiográficas de adultos con y sin déficits auditivos, en el que examinan la coherencia narrativa y el uso de estados internos de eventos acaecidos antes y después de los 10 años de edad, reportan diferencias en el uso de estados internos (emocionales y cognitivos) en que ocurrieron los eventos ya que se encontraron mayor uso de estados internos en las narrativas que habían ocurrido después de los 10 años en ambos grupos.

Con respecto al nivel de escolaridad se informan resultados similares a los obtenidos en el presente estudio por de la Mata y Santamaría (2010) quienes reportan diferencias estadísticamente significativas entre niveles educativos en relación a este tipo de predicados verbales. En su trabajo, los participantes universitarios y los del nivel

básico incluyeron en sus recuerdos más unidades definidas por verbos cognitivos que los del nivel de alfabetización.

De acuerdo con Wertsch y Minick (1990), las propiedades del discurso dentro del ámbito educativo se apoyan en realidades basadas en textos que tiene que ver con el hecho de que las realidades con las que se trabaja en el aula son creadas y mantenidas a través de diversos instrumentos semióticos que imponen límites a las realidades con las que hay que trabajar. La forma en la que se abordan los contenidos en clase, las diferentes formas de interacción y el tratamiento que se le da a la información propicia que el alumno adquiera nuevos y variados instrumentos de interpretar y actuar sobre la realidad.

6.1.3.4. La presencia de verbos/enunciados intencionales en las narrativas autobiográficas.

Las intenciones corresponden a estados mentales que guían y controlan el comportamiento de los personajes, dirigiendo sus acciones a metas determinadas

“... *yo quería seguir estudiando...*” (fragmento tomado de la narrativa de la adolescencia, del grupo de mujeres universitarias perteneciente a la generación de 30-35 años);

“... *deseaba vivir solo, tener esa experiencia...*” (fragmento tomado de la narrativa de la adolescencia, del grupo de hombres universitarios perteneciente la generación de 30- 35 años).

En lo relacionado a los verbos intencionales nuevamente se observa el efecto de la experiencia educativa ya que se encontró una mayor proporción de verbos intencionales en los sujetos universitarios ($M = .006$) respecto a los de educación básica ($M = .001$), $p = .001$, y alfabetización ($M = .001$), $p = .001$. Además resultó significativa la interacción entre la experiencia educativa y la generación ya que el cambio en la

proporción del uso de verbos intencionales es más pronunciado en los sujetos de 30-35 años que en los de 55 años. En este sentido, es entre este grupo de participantes entre los que se produce un cambio más pronunciado en cuanto a la presencia de verbos/predicados intencionales en sus narrativas autobiográficas en función de la experiencia en prácticas de escolarización formal.

Mientras que entre los pertenecientes al grupo de 55 años prácticamente no hay cambios en relación al nivel de escolaridad, (siempre con una tendencia a ir aumentando a medida que aumenta este nivel de escolarización formal), en el grupo de 30 años se produce un drástico incremento en la presencia de verbos intencionales en función del grado de experiencia escolar formal. Los/as participantes del nivel más alto (universitarios/as) son los que, con una gran diferencia, emplean en mayor medida este tipo de predicados de carácter intencional. Pareciera que la influencia de la escolarización formal (universitaria) se refleja especialmente entre los/as participantes más jóvenes, algunos de los cuáles incluso aún continúa inmersos en ella, y ésta se diluye un tanto entre los /as mayores.

A nuestro juicio, esto posiblemente se encuentra relacionado, al igual que ocurría con los verbos/predicados de acción, con el hecho de que durante este periodo de vida (30 años) el adulto joven presenta, en mayor medida, expectativas, propósitos, proyectos, y realiza planes sobre su futuro, lo que favorecería que sus narrativas autobiográficas se poblaran de este tipo de verbos/predicados de carácter intencional.

Otro hecho que resulta interesante hacer mención es que no se encontraron diferencias con respecto al género sobre la utilización de estados mentales, tanto cognitivos como intencionales. Los grupos de hombres y mujeres se asemejan en función de la escolaridad formal ya que conforme se incrementa la escolaridad también

se observa un aumento en los verbos cognitivos e intencionales. Tal parece que los grupos participantes se asemejan o se diferencian entre sí en función del nivel educativo. Efectos similares son hallados por Cala (2005) en su estudio sobre la influencia de la educación y los modos de discurso en los valores y actitudes de la mujer, encontrando que conforme se incrementaba el nivel educativo el modo de discurso de las mujeres era más abstracto y general, alcanzando grados de descontextualización más elevados que en el resto de grupos. En este sentido, parece que la escuela –la escolarización formal, más exactamente- promueve formas de discurso y pensamiento referidos a situaciones abstractas y descontextualizadas.

Estos datos parecen apoyar la idea del género como una variable contextual y no solo cultural, de hecho se ha encontrado que las narraciones autobiográficas de hombres y mujeres varían no sólo en función de a quién van dirigidas, sino también en función de que el contexto resulte más o menos familiar. En esta línea, Buckner y Fivush (2000) encontraron que mientras en situaciones de laboratorio aparecen diferencias en los recuerdos autobiográficos de hombres y mujeres, en un contexto familiar algunas de estas se atenúan hasta reducirse casi en su totalidad.

6.1.3.5. La presencia de verbos/enunciados emocionales en las narrativas autobiográficas.

En los estados mentales de tipo emocional se incluyen a las narraciones que se inclinan preferentemente por involucrarse en la vida afectiva y emocional de las entidades a las que hacen referencia en sus historias.

“...estaba muy asustado...” (fragmento tomado de la narrativa de la infancia del grupo de hombres de educación básica pertenecientes a la generación de 30-35 años);

“...era muy alegre...”, (fragmento tomado de la narrativa de la adolescencia del grupo de mujeres de educación básica pertenecientes a la generación de 50-55 años);

“...todos nos reímos...” (fragmento tomado de la narrativa de la adolescencia del grupo de hombres de educación básica pertenecientes a la generación de 50-55 años).

En lo relacionado con la presencia de verbos/predicados de tipo emocional en las narrativas de los/as participantes sólo resultó estadísticamente significativa, y con tamaños de efecto grandes, la experiencia educativa formal. Las mayores diferencias se dieron entre los sujetos de alfabetización ($M = .069$) y universidad ($M = .106$), $p = .010$, mostrándose así nuevamente el efecto de la escolarización formal sobre este tipo de predicados emocionales. La influencia de la cultura sobre cómo sentirnos respecto a una situación determinada y lo que se considera apropiado sentir es algo que se encuentra ampliamente estudiado por autores como Alea, Bluck y Semegon (2002); Fivush (1993); Kitayama y Markus (1994); Wang y Fivush (2005). En algunos de estos trabajos, se ha encontrado que los miembros de diversos grupos culturales proporcionan descripciones incluso discrepantes sobre la reacción emocional socialmente aceptada ante un evento determinado; esto se va desarrollando desde la infancia cuando las madres estructuran el recuerdo de experiencias del pasado conjuntamente con sus hijos/as, de tal modo que éstos no sólo adquieren destrezas para el recuerdo autobiográfico, sino que también se produce el desarrollo, comprensión y regulación de las emociones (Bohanek, Fivush y Walker, 2005; Fivush y Wang, 2005).

Se ha encontrado que las madres norteamericanas proporcionan a sus hijos más explicaciones que les permite identificar las causas de sus emociones, mientras que las progenitoras chinas se ocupan de discutir únicamente los eventos en los que se encuentran implicadas otras personas, ya sean éstas la causa de la emoción o se limitaran a compartirlas, por lo que los niños chinos parecen ser más habilidosos al

interpretar los sentimientos de los demás (Wang, 2003), así como también se muestran más preocupados y mejores al reorganizar las emociones de los protagonistas de una historia (Wang y Leichtman, 2000).

Alcanzar un grado de maestría en el conocimiento de los aspectos emocionales de la situación, además de ayudar al niño/a a comprender el significado particular de los eventos que ocurren en un determinado contexto social, contribuirá a un procesamiento, organización y recuperación de los recuerdos autobiográficos más ajustado a su significado comunal.

Resulta un hecho contrastado que distintas culturas realizan atribuciones significativamente diferentes sobre los aspectos emocionales de una situación, difiriendo además en las respuestas que se consideran apropiadas a las mismas (Alea, Bluck y Semegon, 2004; Fivush, 1993, 1994; Kitayama y Markus, 1994; Wang, 2003; Wang y Fivush, 2005; etc.). Los miembros de diversos grupos culturales proporcionarán, con frecuencia, descripciones discrepantes sobre la reacción socialmente valorada que se tiene ante un evento emocional.

Por su parte, de la Mata y Santamaría (2010) encontraron diferencias en el grupo de educación básica en relación al resto de grupos. De esta manera, entre los/as participantes del nivel de experiencia escolar formal intermedia la producción de verbos emocionales en las narrativas autobiográficas fue mayor que en los otros dos grupos de alfabetización y universitarios.

Burch, Jaafar, West and Bauer (2008) es su trabajo realizado con adultos con y sin déficits auditivos reportan que las personas sordas tienden a utilizar más estados emocionales que las personas que escuchan lo que explican señalando que el uso de mayor proporción de estados internos emocionales se debe que los eventos recordados

por las personas sordas están relacionados con el hecho de ser sordo lo que tiende a ser de mayor relevancia para ellos.

En lo referente a la etapa del ciclo vital la prueba de comparaciones a posteriori de Sidak reveló una menor proporción de verbos emocionales en los recuerdos sobre la infancia ($M = .072$) que sobre la juventud ($M = .093$), $p = .021$, y sobre la adultez ($M = .107$), $p = .000$. Al respecto Bohn (2009), en su estudio sobre las diferencias generacionales en guiones de vida culturales y recuerdos de historia de vida de adultos pertenecientes a dos generaciones, encontró un incremento en eventos positivos en la adolescencia y la adultez temprana. Esto quizás pudiera tener relación con la etapa de vida ya que durante la infancia las actividades características están más ligadas a la actividad física como el juego y los logros a alcanzar en el desarrollo psicomotor, mientras que en la adultez los intereses se centran en el establecimiento de relaciones de pareja, nacimiento de los hijos, pérdidas de algún familiar etc. situaciones de vida con una fuerte carga emotiva. Del mismo modo, y en una línea similar, Conway y Holmes (2004) encontraron que las temáticas de los recuerdos autobiográficos correspondían a las etapas del desarrollo psicosocial de Erikson.

También se hallaron diferencias de género ya que las mujeres obtuvieron una mayor proporción de verbos emocionales. ($M = .102$) respecto al grupo de los hombres ($M = 0.079$) $F(1,84) = 4.95$, $p = 0.29$, a pesar de que estas diferencias mostraron un tamaño de efecto pequeño. Este último resultado es consistente con lo reportado por Bauer, Stennes and Haight (2003) quienes en su estudio sobre la representación del yo interno en la autobiografía muestran que el uso por hombres y mujeres de estados internos en las narrativas autobiográficas es diferente. Las mujeres tienden a usar más

términos emocionales que los hombres en recuerdos de vida recientes, además las mujeres tendían a incluir más emociones tanto positivas como negativas.

Como es sabido, las mujeres y los hombres muestran una socialización diferenciada en relación a la expresión de los estados internos. El lenguaje particular que utilizan los padres y las madres respecto al contenido emocional de los recuerdos personales, se verá reflejado a su vez, en el lenguaje emocional que utilizan los niños y las niñas desde edades tempranas. Las niñas son orientadas a prestar mayor atención y recursos hacia la información de tipo emocional, lo que favorece en éstas el recuerdo sensible y articulado en torno a emociones y sentimientos, mientras que las narrativas personales de los varones no descansan en tanta medida en aspectos de tipo emocional o sentimental. Como dijimos con anterioridad, estas diferencias respecto del género pueden ser explicadas, y cobran sentido, desde una perspectiva que considera el género como una característica emergente de la situación social/cultural (estilos educativos, familiares, estilos de conversación padres/hijos/as), y no como una categoría esencial y preexistente (Cala 2004, Crawford 1995).

Como ha venido mostrando la literatura al uso, las diferencias individuales en cuanto a cómo las madres (frente a los padres) estructuran el recuerdo de experiencias conjuntas del pasado con sus hijos/as preescolares se encuentran relacionadas con el desarrollo posterior, en éstos, no sólo de destrezas de recuerdo autobiográfico o en la comprensión del yo, sino también en el desarrollo, comprensión y regulación de las emociones (Bohanek, Fivush y Walker, 2005; Fivush, 2007; Fivush y Wang, 2005).

Por otra parte, la investigación cultural ha venido mostrando cómo las mujeres recuerdan más acontecimientos y muestran una mayor accesibilidad a estos recuerdos que los hombres. Pues bien, esto resulta especialmente cierto para los recuerdos de eventos relacionados con distintas emociones, tanto si éstos han sido experimentados

por el propio sujeto, como por otras personas, se les solicite o no se expresamente la búsqueda de un recuerdo con carga emocional, e incluso algunos autores aportan datos que indican la ausencia de diferencias significativas entre varones y mujeres cuando se trata de eventos no emocionales (Davis, 1999).

Davis (1999) explica estos resultados argumentando que la diferente socialización sobre la relevancia de las emociones recibida por niños y niñas, contribuye a que la riqueza, la complejidad y elaboración con que procesan y codifican sus sucesos emocionales, sea también diferente. Las chicas son socializadas para prestar mayor atención y recursos de procesamiento a la información emocional (Brody y May, 1993), por lo que el procesamiento que éstas lleven a cabo será más elaborado.

6.1.3.6. La presencia de verbos/enunciados meta-cognitivos en las narrativas autobiográficas: el análisis de los aspectos evaluativos de los recuerdos personales.

Como se recordará, la evaluación meta-cognitiva del recuerdo autobiográfico hace referencia a la valoración que hace la persona de su propio proceso de recuerdo

“...es un recuerdo interesante...” (fragmento tomado de la narrativa de la vida adulta, del grupo de hombres universitarios perteneciente a la generación de 50-55 años);

“...ese recuerdo nunca se me va a olvidar...” (fragmento tomado de la narrativa de la vida adulta, del grupo de mujeres universitarias perteneciente a la generación de 50- 55 años);

“...considero que aprendí mucho en esa etapa...” (fragmento tomado de la narrativa de la adolescencia, del grupo de hombres universitarios pertenecientes a la generación de 30-35 años).

Por otra parte, la evaluación meta-emocional hacía referencia también a una valoración del propio proceso de recuerdo personal pero, en este caso, cargada de un tono emotivo

“... y ese es un recuerdo actual que aún me duele...” (fragmento tomado de la narrativa de la vida adulta, del grupo de mujeres universitarias perteneciente a la generación de 30- 35 años).

6.1.3.6.1. El estudio de los predicados meta-cognitivos y meta-emocionales.

Con respecto a esta evaluación del propio acto de recordar se observó un claro efecto de la experiencia en prácticas de escolarización formal $F(2,84) = 13.00$, $p = .000$, con un tamaño de efecto medio $\eta^2_C = .10$. De este modo, se encontró una mayor proporción de enunciados meta-cognitivos en los sujetos universitarios ($M = .012$) que en los de educación básica ($M = .004$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .002$), $p = .000$.

De igual manera ocurrió con los predicados de naturaleza meta-emocional. De nuevo aquí sólo resultó estadísticamente significativo el efecto principal de la experiencia educativa, $F(2,84) = 14.47$, $p = .000$, también con un tamaño de efecto medio, $\eta^2_C = .10$. De tal modo que fueron los/as participantes universitarios los que introdujeron en sus narrativas personales una mayor proporción de verbos meta-emocionales ($M = .012$) en comparación con el resto de grupos ($M = .003$), $p = .000$, en el grupo intermedio, y ($M = .002$), $p = .000$, en alfabetización.

Resultados similares reportan de la Mata y Santamaría (2010) en su estudio sobre la construcción del yo en escenarios educativos en el que encuentran que el número de estas unidades de evaluación del recuerdo (predicados meta-cognitivos) fue significativamente mayor en el grupo de los universitarios en comparación con los otros dos niveles educativos.

Estos resultados nos permiten discutir sobre cómo la educación formal promueve cambios en los procesos cognitivos como la categorización, memoria, razonamiento y formación de conceptos tal como es demostrado en diversas investigaciones transculturales (Scribner y Cole, 1981; Rogoff, 1981, 1990; Cole, 1990,

1996). La participación de los sujetos en las prácticas de educación formal promueve la adquisición de una serie de instrumentos semióticos específicos que contribuyen al funcionamiento cognitivo de los sujetos, promoviendo así nuevas formas de pensamiento y explicaciones de la realidad. Estas formas en que se dan las interacciones en los diversos escenarios educativos tienen la intención de capacitar a los estudiantes en la adquisición de nuevos y diversos instrumentos de pensamiento que le permitan la posibilidad de participar en varios escenarios, ampliando sus posibilidades de adaptación, comprensión de las realidades así como también la resolución de problemas comunes o complejos que afronta en su vida cotidiana. Por otra parte es sabido que uno de los propósitos de la educación superior es el de formar personas críticas y reflexivas que cuestionen su realidad social y a sí mismos, lo que parece favorecer la auto evaluación en las personas con mayor experiencia en la educación formal. Es aquí donde la habilidad de reconocer estados mentales de las personas y en nosotros mismos facilita la evaluación y comprensión de nuestros propios recuerdos.

6.1.3.7. Los protagonistas de los eventos recordados.

A través de la narrativa podemos organizar la experiencia personal en un tiempo y espacio y cuando se narra una historia esta se guía por modelos culturales de lo que el yo debe ser y no ser, pero dejado un margen para la construcción individual. El yo a pesar de tener influencia de la cultura también es autónomo, la cultura suministra al individuo de pautas de orientación, guías, etc., y el yo con su capacidad de imaginar alternativas las revalúa reformulando lo que la cultura le ofrece.

Al utilizar la forma narrativa en nuestro discurso damos un sentido a los acontecimientos que estamos contando, se les da coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras propias experiencias, también les otorgamos un significado moral. La cultura fomenta diferentes formas de

comportamiento social con respecto a los otros individuos, y puede oscilar desde una gran importancia a la individualidad y la autoexpresión, características de sociedades típicamente occidentales orientadas hacia la independencia, hasta una fusión socialmente valorada de los sujetos con su grupo social al que pertenece.

Dentro de cada relato aparecen personajes, que participan en la trama cuando se interviene en la historia, sin embargo la forma de narrarlos siempre será determinada por quién la cuenta y esto será determinado por las demandas del contexto. En ocasiones, el sujeto se cuenta a sí mismo como agente o actor principal en donde la trama gira alrededor de sus intereses y motivaciones (Yo), en otras, el contenido de sus narraciones están orientadas hacia los intereses o deseo del grupo (Otros).

Como se mostró en el capítulo de resultados, con respecto a en función de quién se estructura la narrativa personal (quién es el protagonista de la misma: el yo o los otros), se detectaron tres efectos principales estadísticamente significativos.

En primer lugar, se encontraron diferencias significativas en función de la etapa del ciclo vital a la que se refería la narrativa autobiográfica $F(1.99, 167.13) = 6.16, p = .003$. De esta manera, se encontró una mayor proporción de verbos referidos al yo en los recuerdos sobre la adolescencia ($M = .357$) que en los referidos a la infancia ($M = .288$), $p = .002$. Como señala la literatura, durante esta etapa del ciclo de vida la persona está interesada por el logro de la identidad y la consecución de su propia independencia, es decir que puede prescindir de vínculos externos pues la gratificación se obtiene internamente, a partir de los propios valores y deseos.

Además, también resultó estadísticamente significativo el efecto de la experiencia educativa, $F(2,84) = 11.04, p = .000$, en este caso con un tamaño de efecto medio, $\eta_G^2 = .09$. De este modo, fueron los/as universitarios los que emplearon en sus

narrativas una mayor proporción de verbos/predicados referidos al yo ($M = .389$) en relación a los/as participantes de alfabetización ($M = .279$), y a los/as de educación básica ($M = .288$). Estos datos guardan relación, y son consistentes, con los encontrados en el presente estudio acerca de las categorías de medidas del yo, como por ejemplo el llamado índice de agencialidad que, como se recordará, fue superior en los/as universitarios/as.. En la población universitaria éste índice es mayor que en el resto de los niveles. Es decir, las narrativas personales de los/as universitarios se centran en mayor medida que las del resto de niveles en el “yo”, en cualidades, en atributos y creencias, mientras que las narrativas de los/as participantes del grupo de alfabetización y educación básica se centran en categorías sociales como membresías grupales, relaciones interpersonales, etc. Esto puede estar mostrando que posiblemente sean las prácticas y los escenarios de escolarización formal los que proporcionan pautas de percepción, comportamiento y formas de narrar el recuerdo acorde a un modelo cultural de un yo independiente y centrado en el propio individuo.

Todas las culturas transmiten a sus integrantes lo que se considera un yo apropiado dentro del grupo cultural, tanto de modo implícito como explícito, de este modo los niños que participan en prácticas de socialización de una cultura individualistas, recibirán mensajes sobre la relevancia de manifestar sus propios sentimientos y opiniones, lo que conducirá a poner mayor atención en ellos y lo conducirá a evocarlos con mayor frecuencia lo que su vez, redundará en una mayor proporción de narrativas autobiográficas altamente específicas y centradas en el yo lo que contribuye a la formación de un yo más autónomo y privado (Wang, 1998). Por el contrario, en las sociedades que sostienen una representación conceptual de un yo interdependiente, los otros se incluyen dentro de los límites del yo, ya que éste se define, en gran medida, por su relación con los demás en contextos específicos, y no por

su propia individualidad o agencialidad. Así, existe una predisposición entre la población asiática a conducirse principalmente en concordancia con las expectativas anticipadas de los demás y las normas sociales, antes que con los deseos internos o los atributos personales. En estas sociedades, el individuo se considera “una fracción” y sólo llegar a ser un todo cuando se ajusta a/u ocupa su propio lugar en la unidad social.

Finalmente, la variable género también resultó estadísticamente significativa $F(1,84) = 9.88, p = .002$. De tal manera que hubo una clara diferencia en la proporción de verbos/predicados referidos al yo empleados por hombres ($M = .352$) y mujeres ($M = .285$), en sus narrativas personales. En un estudio realizado por Pohl, Bender y Lachmann (2005), en el que investigaron las diferencias de género entre estudiantes universitarios en relación con la memoria autobiográfica y dos habilidades sociales específicas: asertividad y empatía, encontraron que la mujeres puntuaron más alto en empatía, habilidad social relacionada con la capacidad de tener una mejor apreciación de las demandas, necesidades y sentimientos de los demás. Mientras tanto, los hombres obtuvieron puntuaciones mayores en asertividad, habilidad social que incluye la comunicación directa, abierta y honesta sin violar las reglas de otros, de tal manera que una persona asertiva tiene la habilidad de negociar efectivamente con los demás. Estas claras diferencias de género pueden ser explicadas por las prácticas de socialización y las expectativas sociales que señalan la diferencias de actuar entre hombres y mujeres, mientras que a las niñas, desde edades muy tempranas, se las encamina hacia el altruismo, el cuidado y sensibilidad hacia los demás; a los niños se les fomenta la expresión directa, el liderazgo y la autonomía.

Para terminar con éste apartado, vamos a señalar algunas consideraciones y reflexiones que podemos extraer de lo expuesto.

En síntesis, los datos obtenidos en el presente estudio revelan que la mayor experiencia en prácticas educativas formales fomenta formas de recuerdo centrados en la persona en donde la temática gira alrededor de sus logros, intereses y deseos donde sus recuerdos autobiográficos son característicos de poblaciones llamadas individualistas. Los recuerdos de los universitarios se caracterizaron por ser más extensos, específicos, con una temática centrada en la persona, con un mayor índice de agencialidad, etc. Por todo lo expuesto, podemos señalar que la educación formal puede ser entendida como una práctica sociocultural (Scribner y Cole, 1981) o escenario de actividad (Werstch, 1981, 1985) que promueve determinadas formas de recordar y, en general, de construcción del yo (*self-making*, Bruner, 2003). En lo relacionado con la organización de las narrativas de los universitarios(as), éstas se caracterizaron por presentar frases/enunciados con estados mentales referentes a verbos de tipo cognitivo e intencionales, pero quizá las diferencias más evidentes fueron respecto a las llamadas expresiones meta-cognitivas que implican la autoevaluación del propio proceso del recuerdo.

Por su parte, los recuerdos de los participantes con menor escolaridad (alfabetización) giraban alrededor de temáticas más sociales en las que se enfatizaba la participación de los miembros del grupo. Estos recuerdos son característicos de sociedades de tipo colectivistas en las que se privilegia la participación, la pertenencia y poner los intereses del grupo sobre los individuales. Por otra parte, sus narrativas se caracterizaban por tener una mayor proporción verbos de acción y temáticas centradas en los otros.

Por todo ello podemos señalar que la organización interna de los aspectos relacionados con el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia fueron diferentes según el nivel educativo. De este modo, se podría afirmar que las narrativas de los

universitarios corresponderían al paisaje de la conciencia mientras que las del grupo de alfabetización estarían más relacionadas con el paisaje de la acción.

Otro efecto de la educación formal que resulta muy interesante lo podemos observar en lo referente al género. Como señalamos en los resultados sobre el índice de orientación autónoma, encontramos que los grupos de hombres y mujeres se parecían o diferenciaban en mayor medida en función de la experiencia educativa, de tal modo que en el grupo de hombres y mujeres universitarios estas diferencias de género incluso se desvanecían. Estos datos parecen apoyar la tesis de la construcción social del género (Cala 2004), y nos permiten, junto a otros/as autores/as, comenzar a matizar las tradicionales diferencias de género.

6.2. Algunas conclusiones finales.

Para finalizar se expondrán algunas conclusiones en relación con los objetivos generales y las hipótesis que guiaron nuestra investigación en función de los resultados estadísticamente significativos, y que han sido discutidos hasta aquí.

En primer lugar se mencionaran las hipótesis relacionadas con la memoria autobiográfica y el yo y, posteriormente, las relacionadas con el análisis de la organización narrativa.

Como se recordará, el objetivo fundamental que perseguía este trabajo y que articulaba todo el estudio, tenía que ver con la identificación y análisis de las principales características y diferencias en la naturaleza de las narrativas autobiográficas de recuerdos personales referentes a tres momentos distintos a lo largo del ciclo vital: infancia, adolescencia, y adultez, de sujetos de diferente generación, género y experiencia en prácticas de escolarización formal, así como la relación que las narrativas de estos recuerdos personales podían tener con la construcción de un yo

(identidad personal) determinado que presentaría unas características relacionadas con esos recuerdos.

A continuación se sintetizan, a modo de recordatorio, los datos más relevantes para cada una de las hipótesis planteadas para la memoria autobiográfica y el análisis de las narrativas personales.

En relación a la primera hipótesis formulada “*En sujetos de mayor experiencia educativa formal los recuerdos autobiográficos serán más específicos, más individuales y con una mayor carga emocional*” encontramos diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia educativa y su influencia sobre la especificidad del recuerdo, de tal modo que a medida que se incrementaba el nivel educativo el recuerdo se torna más específico; concentrándose las diferencias más marcadas entre los grupos de universitarios ($M=1.29$) y los de alfabetización ($M=.51$); $p=.000$ mientras que los del grupo de educación básica se mantuvieron en un posición intermedia ($M=.68$); $p=.000$. En relación al contenido individual o social del recuerdo podemos decir que el recuerdo en el grupo de universitarios es más individual ($M=1.97$) que cada uno de los restantes, educación básica ($M = 2.65$), $p = .000$ y alfabetización ($M = 2.67$), $p = .000$. Por último, en el contenido emocional no se encontraron efectos de la educación formal.

En lo que se refiere a la hipótesis “*En sujetos de mayor experiencia educativa formal los recuerdos autobiográficos estarán más centrados en el yo, presentarán una mayor orientación a la autonomía y un mayor índice de agencialidad*”, podemos señalar que los sujetos del nivel universitario mostraron mayor orientación social que los de alfabetización, en lo concerniente a la orientación autónoma los hombres muestran mayor índice de orientación autónoma que las mujeres en los niveles de

alfabetización y educación básica, pero no ocurre lo mismo con el grupo de universitarios en donde las diferencias tienden a desvanecerse, en lo relacionado con el índice de agencialidad se detectó que el índice de agencialidad era superior para el nivel de universidad respecto a cada uno de los restantes, alfabetización y educación básica.

Para la hipótesis *“Los recuerdos autobiográficos de los hombres estarán más centrados en el yo, presentarán una mayor orientación a la autonomía y un mayor índice de agencialidad que los de las mujeres”* los resultados revelaron que en el grupo de los hombres los recuerdos se centran en el yo, por otra parte aunque las diferencias mostraron un tamaño de efecto pequeño existe una tendencia que señala que los hombres muestran una mayor orientación a la autonomía ($M = .586$) que las mujeres ($M = .530$) en sus recuerdos autobiográficos. En lo relacionado al índice de agencialidad se encontraron diferencias con un tamaño de efecto medio en función del género en donde los hombres mostraron un índice de agencialidad superior ($M = .41$) que las mujeres. ($M = .32$).

En relación a la hipótesis *“Los/as participantes de la generación de 30 años presentarán recuerdos autobiográficos más específicos e individuales que los/as de la generación de 50 años”*, podemos resaltar que no se encontró efecto de la generación, sin embargo se halló que las diferencias para el contenido individual del recuerdo son más pronunciadas en el grupo de universitarios de entre 30-35 años que entre los universitarios de entre 50-55 años, en el sentido de que el grupo de menor edad presentaba unos recuerdos cuyo contenido estaba enfocado a experiencias y logros personales.

A continuación se menciona lo relacionado a las hipótesis de la organización de las narrativas.

El primer planeamiento se refiere a *“Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los/as participantes con un mayor grado de experiencia escolar formal presentarán un mayor número de verbos/predicados cognitivos, intencionales y meta-cognitivos que los/as participantes con un menor grado de experiencia educativa formal, que presentarán un mayor número de verbos/predicados de acción”*. Los resultados obtenidos revelaron una mayor proporción de verbos cognitivos en sujetos universitarios(as) ($M=.344$) que en sujetos de educación básica ($M = .244$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .209$), $p = .000$. En lo relacionado a los verbos intencionales se encontró una mayor proporción de verbos intencionales en los sujetos universitarios ($M = .006$) respecto a los de educación básica ($M = .001$), $p = .001$, y alfabetización ($M = .001$), $p = .001$. Pero quizás el efecto más evidente de la educación formal es sobre las unidades meta-cognitivas en donde la población de universitarios(as) hacía un mayor número de menciones a la autoevaluación del propio proceso del recuerdo ($M = .012$) que los de educación básica ($M = .004$), $p = .000$, y alfabetización ($M = .002$), $p = .000$

En lo referente a la hipótesis *“Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los/as participantes con un mayor grado de experiencia escolar formal presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en el yo que los/as participantes con un menor grado de experiencia educativa formal, que presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en los otros”*

Los resultados obtenidos revelaron una mayor proporción de verbos referidos al yo entre los sujetos universitarios ($M = .389$) que entre los de alfabetización ($M = .279$), $p = .000$ y los de educación básica, ($M = .288$), $p = .001$, por lo que podemos señalar

que las narrativas personales de los primeros se centran, en mayor medida, en logros, intereses, deseos, etc., siendo ellos mismos los protagonistas principales de la historia; mientras que los participantes de menor escolaridad, alfabetización y educación básica, desarrollan narrativas autobiográficas centradas en los otros.

En relación a la hipótesis “*Las narrativas personales de los recuerdos autobiográficos de los hombres presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en el yo que las de las mujeres, que presentarán un mayor número de verbos/predicados centrados en los otros*”, aunque los resultados encontrados presentan un tamaño de efecto pequeño podemos decir que existe una tendencia que muestra que los hombres presentan un mayor número de verbos referidos al yo ($M = .352$) con respecto al grupo de las mujeres ($M = .285$), $F(1,84)=9.88$, $p=.002$.

Por último, con respecto al supuesto que señala “*Existirán diferencias entre las narraciones de recuerdos autobiográficos de la infancia, juventud y adultez en sujetos de diferente generación, género y experiencia educativa*”, podemos concluir que las diferencias encontradas señalan que existe una mayor proporción de verbos de acción en los recuerdos de la infancia y la etapa adulta, una mayor proporción de verbos cognitivos en los recuerdos de la adultez que sobre la infancia y la juventud, así como un mayor uso de verbos cognitivos en la generación de adultos entre 30- 35 años que en los de 50-55. Por último, los resultados revelaron una menor proporción de verbos emocionales en los recuerdos sobre la infancia que en aquellos referidos a la juventud y la adultez. También se encontró una mayor proporción de verbos referidos al yo en los recuerdos de adolescencia, con respecto a los otros dos periodos del ciclo vital.

Una vez hecho este recordatorio, en lo que sigue se presentarán las conclusiones generales sobre los resultados obtenidos y las posibles futuras líneas de investigación sobre la influencia de las variables culturales sobre la memoria autobiográfica y el yo.

Actualmente, los estudios sobre la relación de la cultura y la memoria autobiográfica son relativamente escasos y se centran en señalar las diferencias entre culturas, generalmente la norteamericana y las asiáticas dejando un lado otras culturas. A pesar de ello, lo cierto es que en los últimos años asistimos a un interés creciente por el estudio de las diferencias culturales en los contenidos y el estilo de los recuerdos autobiográficos de sujetos pertenecientes a diferentes grupos culturales (Nelson y Fivush, 2000; Wang y Brockmeier, 2002; Leichtman, Wang y Pillemer, 2003).

Uno de los aspectos cuya relevancia repetidamente se ha puesto de manifiesto, consiste en la medida en que la cultura fomenta diferentes grados de focalización en el yo frente al resto de los sujetos, pudiendo ir ésta desde la elevada importancia concedida a la individualidad, la autoexpresión y la singularidad (Fiske et al., 1998; Markus y Kitayama, 1991; Wang y Leichtman, 2000), característica de las sociedades prototípicamente occidentales, individualistas u orientadas hacia la independencia, hasta la fusión socialmente valorada de los individuos con su grupo (Markus y Kitayama, 1998; Pillemer, 1998; Triandis, 1989) de las culturas orientales, colectivistas u orientadas hacia la interdependencia.

Además, en este trabajo se ha incluido un análisis de la organización narrativa que como hemos venidos señalando se sustenta en lo planteado por Bruner (1986) que propone que las historias requieren construirse en torno a dos paisajes simultáneos y distintos: el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia. El primero, constituido por la narración de la secuencia de acciones que configuran su trama y el segundo, conformado por la explicación de los estados mentales atribuidos a los personajes involucrados en la acción. Para ello nos apoyamos en Smorti (1994) que señala que las narrativas pueden ser utilizadas para analizar las interacciones sociales. Básicamente los

análisis se centraron en el modo en que el yo, como narrador y como personaje, es construido en el recuerdo y en la importancia de los estados mentales de éste en la narrativa.

De acuerdo a los resultados obtenidos podríamos decir que el contexto cultural en general, y en este caso la experiencia educativa formal, considerada como una variable más específica de lo cultural, parece ser la variable estudiada que tiene un mayor peso sobre la memoria autobiográfica y su relación con el yo, así como con la configuración narrativa de estos recuerdos autobiográficos. Incluso las diferencias encontradas respecto al género parecen estar matizadas en función de la escolaridad ya que estas diferencias parecen desvanecerse entre los grupos de hombres y mujeres universitarios apoyando la tesis que sustenta la idea de la construcción social del género, en la medida en que sería el contexto, y las prácticas que en él se desarrollan, el que provocaría estas diferencias (Cala, 2005; Cala y de la Mata, 2006, 2010). El hecho de que esta dimensión juegue un papel relevante en el comportamiento de las personas se debe al contexto social en que se produce y se va a ver reflejado en la forma en que hombres y mujeres construyen sus narrativas autobiográficas.

El análisis sobre la diferenciación que existe entre sociedades llamadas individualistas en las que se fomenta entre sus miembros la independencia, la seguridad, el liderazgo y los logros personales, y su contraparte, las sociedades colectivistas que favorecen entre su población la cohesión de grupo, la importancia de la pertenencia y el hecho de anteponer las necesidades del colectivo a las personales, también es aplicable a escenarios más concretos como en este caso el de la educación, ya que los resultados obtenidos en nuestro trabajo evidencian que la escolarización formal promueve, a través de sus diferentes escenarios y prácticas de actividad, creencias, actitudes, formas de comportamiento y lenguaje propias de comunidades independientes.

Como pudimos observar, cuanto mayor es la experiencia en este tipo de prácticas educativas de los/as participantes el recuerdo autobiográfico se caracteriza por una mayor extensión, un contenido más específico, más centrado en el yo, con un mayor índice de agencialidad, y con un tipo de narrativa autobiográfica definida por el uso de verbos/predicados cognitivos, intencionales y que tienden a un mayor grado de evaluación, sea ésta cognitiva o emocional. Por su parte, en los sujetos de menor experiencia educativa el recuerdo personal se caracterizaba por ser más social, centrado en los demás, como es propio, según la literatura, de sociedades colectivistas; así mismo, sus narrativas personales estuvieron estructuradas a partir de un mayor uso de verbos de acción y centradas en los otros.

De esta manera, en nuestro estudio podemos resaltar cómo los patrones culturales correspondientes a sociedades colectivistas, como las latinoamericanas, dentro de las que se incluye México, se ven modificados por la educación formal. De este modo, estas diferencias son, como hemos podido constatar, mucho más marcadas entre los/as participantes de los dos extremos educativos: alfabetización y universitarios.

Efectos similares fueron reportados por Cala (2005) en su estudio sobre modos de discurso en el que encontró que el uso de un discurso centrado en situaciones particulares fue descendiendo conforme aumentaba el nivel educativo, de tal modo que los participantes de alfabetización lo usaron en mayor medida de lo esperado, mientras que en los universitarios(as) este modo de discurso se empleó significativamente en menor medida; situándose el nivel básico en un nivel intermedio. De la Mata y Santamaría (2010) también hallaron efecto de la escolarización sobre la utilización de verbos mentales y unidades meta-cognitivas en las narrativas autobiográficas en adultos de diferente grado de escolarización formal.

En otro orden de cosas, parece que existe una tendencia que relaciona la utilización de ciertos tipos de verbos/predicados en la configuración de las narrativas autobiográficas, con una determinada etapa del ciclo vital, ya que en las narrativas personales referidas a experiencias enmarcadas en la infancia se utilizaban una mayor proporción de verbos de acción relacionados con el hacer (correr, jugar, ver, escuchar), actividades éstas que son propias, o al menos están más presentes, en este periodo vital. Por su parte, los verbos/predicados de tipo intencional aparecían en mayor medida en las narrativas que se referían a experiencias desarrolladas en la adolescencia y primera madurez, así como entre adultos jóvenes de 30-35, etapa esta del ciclo vital en la que las personas están más interesadas por el logro y consolidación de metas laborales, familiares y sociales. Esto último, recuerda a los resultados que obtuvieron Conway y Holmes (2004) a partir de los que concluyeron que la accesibilidad al recuerdo autobiográfico va a estar influenciada por las metas a cumplir en la etapa del ciclo vital y que los logros de cada etapa cambian a lo largo de la vida.

También pudimos observar este efecto de la educación formal en lo relacionado con la utilización de verbos cognitivos, evaluaciones meta-cognitivas y meta-emocionales de los recuerdos, aquellas en las que se realiza una valoración del propio recuerdo a lo largo de las narrativas personales de los/as participantes. Este tipo de enunciados fue empleado con mayor frecuencia por la población universitaria, lo que nos lleva a defender que quizá esto pueda ser debido al hecho de que estas prácticas, y los escenarios en los que éstas se desarrollan, se caracterizan fundamentalmente por enfatizar y privilegiar un tipo de lenguaje y una formas de pensamiento caracterizados por un mayor grado de abstracción y un carácter formal que, de alguna manera, supone la presencia -tal vez, la necesidad- de un mayor grado de conciencia reflexiva Wertsch,

(1991) y, por extensión, la elaboración de narrativas que se moverían en mayor medida en un plano de lo que Bruner (1986) llamaría el paisaje de la conciencia.

Por último, nos gustaría señalar la existencia de una relación de interdependencia, crucial a nuestro parecer, entre los distintos contextos que configuran a la cultura con mayúsculas. De este modo, estos diferentes contextos (familia, escuela, amigos, etc.), en los que las personas interactúan y desarrollan sus prácticas, influyen de manera crucial sobre la memoria autobiográfica y sobre la construcción de la identidad personal (yo). La cultura en la que nos desarrollamos, ya sea de corte individualista o colectivista, va marcando patrones de lo que debemos ser, y hacer, nos define según la generación a la que pertenecemos, en función de nuestro género, a través de los diferentes contextos de socialización (familia, escuela, etc.); y es a través de la interacción cotidiana entre las personas en los diferentes escenarios de actividad cómo se van privilegiando formas de pensamiento, de comunicación, de lenguaje y de socialización entre pares y personas adultas. En este sentido, en un reciente artículo en el que se analizan los recuerdos autobiográficos y las representaciones conceptuales del yo de adolescentes noruegos y eslovacos a lo largo del ciclo vital, y en tres contextos de socialización diferentes -familia, escuela y amigos/as- (Antalíková, et. al, en prensa), se ha constatado la existencia de una transición entre estos contextos de socialización en la naturaleza de los recuerdos autobiográficos y en la construcción de una determinada visión del yo.

Estas prácticas de socialización, en concordancia con las expectativas sociales del grupo al cual se pertenece, van determinando formas de actuar de lo que corresponde a ser femenino o ser masculino y van modulando el comportamiento frente a los roles de género. Dentro de estos mismos contextos, el lenguaje juega un papel

determinante ya que no sólo adquiere una función comunicativa sino que también regula el cómo, el qué y el cuándo expresarnos; el cómo, el qué y el cuándo recordamos. Todos estos elementos van a intervenir en la construcción de una identidad propia, de tal modo que cuando se construye un recuerdo autobiográfico y se narra una historia personal todos estos elementos aparecen y se ven reflejados en dichos recuerdos y en dichas narrativas.

Cabe señalar, por último, que incluso dentro de una persona existen muchas formas de “ser individuo” y muchas formas de “ser dentro de la cultura”, y que estas características no deben verse como mutuamente excluyentes. De este modo, un individuo puede creer en la individualidad y en los valores del grupo. Como recuerdan Brewer y Chen (2007), todas las culturas tienen elementos individualistas y colectivistas para responder a las demandas sociales, lo que las diferencia son las prioridades que otorga el individuo cuando éstas entran en conflicto. Estos autores proponen el término *individualismo relacional* para explicar la dinámica compleja de quien tiene un interés individual e intereses relacionales. En esta misma línea, en los últimos años se han desarrollado propuestas explicativas que tratan de matizar nociones como individualismo-colectivismo, independencia-interdependencia, y defienden más bien la existencia de una más compleja relación entre estos conceptos, sugiriendo de este modo la utilidad de una consideración multidimensional de las concepciones del yo (Brewer & Chen, 2007; Harb & Smith, 2008; Kagitçibasi, 2005, 2007; Santamaría, et al., 2010). Algo de todo esto que venimos diciendo queda reflejado en la figura 43, en la que tratamos de mostrar las relaciones entre el recordar autobiográfico, el yo, el género y la organización narrativa de las experiencias personales, y todo ello en el marco de la cultura.

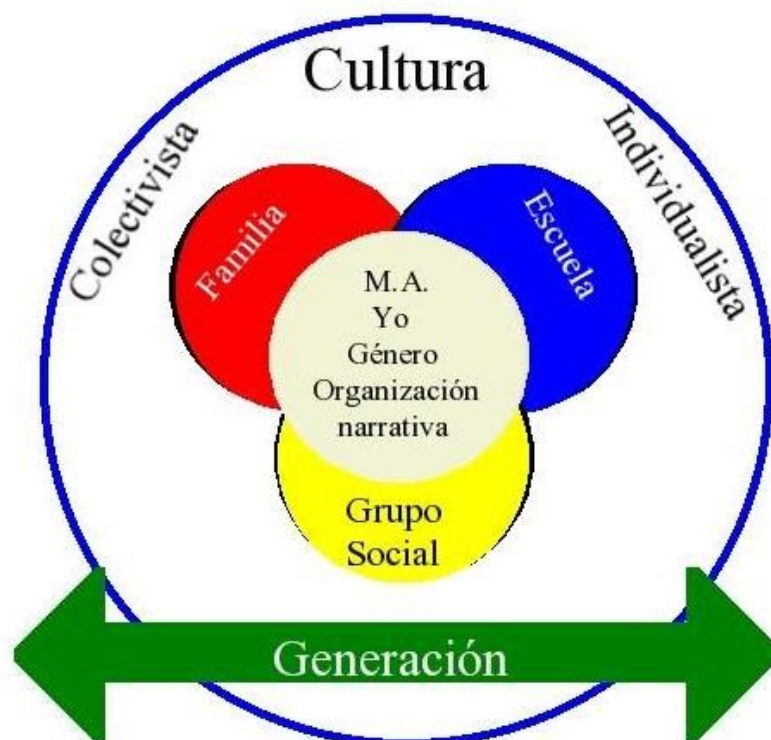


Figura 43. Modelo de interacción entre cultura, memoria autobiográfica, el yo, género y organización narrativa a través del tiempo.

Ya, para finalizar, una de las principales contribuciones que se pueden derivar de la presente investigación es la de considerar el estudio y análisis de una variable más específica de lo cultural, como es la experiencia educativa formal, en la explicación de cómo las personas recordamos nuestras experiencias autobiográficas y, como a partir de ellas, construimos relatos personales que tratan de organizar y dar sentido a dichas experiencias. Añadido a esto, nuestro interés por abordar el trabajo con personas con poca experiencia educativa, o incluso sin ella, resulta relevante e incluso novedoso, a nuestro juicio, puesto que la mayor parte de los estudios revisados para nuestro trabajo acerca de la memoria autobiográfica, el yo y la narrativa, se han venido realizando con población de estudiantes universitarios, dejando de lado el papel que las prácticas culturales de escolarización formal pueden estar jugando en este proceso y, por lo tanto, hasta este momento, no contábamos con un conocimiento sobre cómo esta experiencia

escolar, de alguna manera, puede estar explicando la naturaleza del recordar autobiográfico y, al mismo tiempo, puede ayudarnos a conocerse las características que definen la identidad personal (el yo) que aparece y articula dichas narrativas personales.

Con respecto a esto último, algunas autoras (Kagitçibasi, 2005, 2007; Keller, 2007) consideran que la educación formal es una experiencia cultural que promueve el desarrollo de la autonomía, y defienden la existencia de una estrecha relación entre la experiencia educativa y el desarrollo de orientaciones socioculturales del yo que ensalzan su autonomía. En todo caso, a nuestro juicio, se necesita más investigación en este campo para establecer las relaciones entre actividades y prácticas culturales como la educación formal y el desarrollo de distintas concepciones del yo. No obstante, no hemos hecho sino comenzar. Es mucho el camino que aún queda por recorrer.

Por otra parte, desearía exponer en éstos últimos renglones aquellos aspectos que a nuestro juicio, deberían tenerse en cuenta para futuras investigaciones, principalmente para aquellas interesadas en el estudio de las variables culturales sobre los recuerdos autobiográficos, el yo y la narrativa.

Los resultados encontrados llevan a preguntarnos si estos datos se mantendrían al realizar este estudio con poblaciones indígenas, de la frontera norte o sur del país, ya que México es un país multicultural en el que su extensión territorial y situación geográfica está caracterizada por prácticas culturales determinadas por cada región. De este modo, una serie de cuestiones que se nos antoja de gran interés en esta línea de investigación sobre la influencia de las variables culturales sobre la memoria autobiográfica, el yo y la narrativa podrían ser las siguientes:

a) ¿cómo se logran conciliar las demandas de la escuela, que fomenta y favorece la independencia entre la población, y las demandas de pertenencia del grupo social del

que se es parte, tan presentes éstas últimas en una sociedad como la mexicana? Ya que como lo recuerdan Brewer y Chen (2007) todas las culturas tienen elementos individualistas y colectivistas para responder a las demandas sociales, lo que las diferencia son las prioridades que otorga el individuo cuando estas entran en conflicto.

b) ¿cómo cambia, si es que cambia, el yo en las narrativas autobiográficas en diferentes situaciones sociales y en la participación en prácticas culturales diversas como las prácticas religiosas, históricas o de tradición cultural? o ¿tiene más peso la participación -y por tanto la influencia- de la escolaridad formal?

c) ¿qué características tendrían los recuerdos de tipo social?, ya que podría existir una relación entre recuerdos personales y recuerdos sociales.

d) ¿cuáles serían los posibles efectos de la generación y el género en los recuerdos de tipo social?

e) ¿cómo se construye la organización de las narrativas de los recuerdos de tipo social respecto a la construcción del paisaje de la acción o del paisaje de la conciencia?

Estos que aquí detallamos son sólo algunos cuestionamientos que podrían marcar y guiar futuras líneas de investigación. Pero esto último forma parte de otra historia que aún está por escribir (y narrar).

Referencias bibliográficas.

- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A. & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-childs conversations about past emotion: A longitudinal investigation. *Sex roles*, 33, 309-323.
- Alea, N. & Bluck, S. (2003). Why are you telling me that? A conceptual model of social function of autobiographical memory. *Memory*, 11, 165-178.
- Alea, N., Bluck, S. & Semegon, A.B. (2004). Young and Older Adult Expression of Emotional Experience: Do Autobiographical Narratives Tell a Different Story? *Journal of Adult Development*, 11 (4), 235-249.
- Anderson, S.J. & Conway, M. (1997). Representations of autobiographical memory. En M.A. Conway (Ed.), *Cognitive models of memory* (pp. 217-246). Hove, UK: Psychological Press Publishers.
- Antaliková, R., Hansen, T., Gulbrandsen, K., de la Mata, M.L. & Santamaría, A. (in press). Adolescents' meaningful memories reflect a trajectory of self-development from family over school to friends. (aceptado para su publicación en *Nordic Psychology*).
- Baddeley, A. D. (1992). What is Autobiographical Memory? En, Conway; M.A, Rubin, D.C., Spinnler, H, Wagennar, W. (1992). *Theoretical Perspectives on Autobiographical Memory*. Dordrecht, The Netherlands. Kluwer Academic Publishers.
- Balbi, J. (2004). *La Mente Narrativa. Hacia una Concepción Posracionalista de la Identidad Personal*. Argentina. Ed. Paidós.

- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*.
New York: Cambridge University Press.
- Bajtin, M. (1979/1986) *Speech genres and others late essays*, Austin, Texas, Texas
University Press.
- Barclay, C. R. (1996). Autobiographical remembering: Narrative constraints on
objectified selves. En D.C. Rubin (Ed.), *Rememberig our past: Studies in
autobiographical memory (pp.94-125)*. Cambridge, MA: Cambridge University
Press.
- Bauer, P. Stennes, L. & Haight (2003). Representation of the inner self in
autobiography: Women's and men's use of internal states language in personal
narratives. *Memory, 2003, 11 (1)*, p.p. 27-42.
- Beike, D.R., Lampinen, J.M. & Behrend, D.A. (eds.) (2004). *The Self and Memory*.
New York: Psychology Press
- Berinstein, D. & Rubin D. (2004). Cultural life scripts structure recall from
autobiographical memory. *Memory & Cognition, 32 (3)*, pp 427-442.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*.
Cambridge. Cambridge University Press.
- Bluck, S & Habermas, T. (2001). The life store schema. *Motivation & Emotion 24*, p
121-147.
- Bohn, A. (2009) *Generational Differences in Cultural life srips and life story memories
of youger and older adults. Applied Cognitive Psychology (2009)*. Published online
in Wiley InterScience. DOI:10.1002/acp.1641.

-
- Brewer, W. F. (1986). What is autobiographical memory? In, D. C. Rubin (Ed.), *RAutobiographical memory* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brewer, W. F. (1996). What is recollective memory? In, D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 19–66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brewer, W. & Pani, J. R. (1983). The structure of human memory. En, G.H. Bower (Ed.), *The psychology of Learning and Motivation* (Vol. 17, pp. 1-38). New York: Academic Press.
- Brewer, M., & Chen, Y. (2007). Where (Who) Are Collectives in Collectivism? Toward Conceptual Clarification of Individualism and Collectivism. *Psychological Review* 2007, Vol.114. No 1, 133-151.
- Brockmeier, J. & y Carbaugh, D. (2001). *Narrative and Identity: Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Bejamins Publishing.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2001). Narrative: *Problems and promises of an alternative paradigm*. En, J. Brockmeier y D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture* (pp. 39–58). Amsterdam: John Benjamins.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1994) The remembered self. En U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self* (pp. 136–157). New York: Cambridge University Press.
- Bruner, (1996). Meaning and self in cultural perspective. En Bakhurst, D. y Sypnovich, Ch. (eds). *The social self*. (pp. 18-29). London SAGE,
-

- Bruner, J. (1998). A narrative model of self construction. In J. G. Snodgrass y R. L. Thompson (eds.), *The self across Psychology: self-awareness, self-recognition, and the self-concept*. Annals of the New York Academy of Sciences vol. 818 (pp. 145-161). New York: New York Academy of Sciences
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush & C.A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives*. (pp. 209-225) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buckner, J. P. & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 407-429..
- Burch, M., Jaafar, A, Weigle, T. & Bauer, P. (2008) Autobiographical narratives of deaf and hearing adults: An examination of narrative coherence and the use of internal states. *Memory*, 16 (5), pp.517-529.
- Butterworth, G. (1990). Self-perception in infancy. In D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *The self in transition* (pp. 99-119). Chicago: University of Chicago Press.
- Cala, M.J. (2004). *Psicología del género*. Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.
- Cala, M.J. (2005). La educación y los modos de discurso que promueve. Analizando grupos de discurso de hombres y mujeres. En, M. Cubero y J.D., *Vygotsky en la Psicología Contemporánea*. Argentina. Miño y Dávila editores. p.p. 217-240.
- Cala, M.J. y de la Mata, M.L. (2006). Escenarios de actividad e identificación de género: Un estudio de grupos de discusión en educación de personas adultas. En

- M.A. Rebollo (Ed) *Género e Interculturalidad: Educar para la Igualdad* (pp. 197-214). Madrid. La Muralla.
- Cala, M.J. y de la Mata, M.L. (2010). Género, identidad y memoria autobiográfica. *Estudios de Psicología*, 31 (1), 1-18.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una Disciplina del Pasado y del Futuro*. Madrid. Ediciones Morata.
- Cole, M. & Scibner, S. (1979). *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Conway, M. A. (1990). *Autobiographical memory: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Conway, M. A. (1992). An structural model of autobiographical memory. En M.A.Conway, D. C.Rubin, H. Spinnler, W.A. Wagenaar (Ed.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 167-194) Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Conway, M. A. (1996). Autobiographical knowledge and autobiographical memories. En D.C.Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp.67-93). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Conway; M. A. (1997). *The Inventory of Experience: Memory and Identity*. En Pennebaker, J., Paez, D., Rimé B. (eds.). *Collective Memory of Political Events Social Psychological Perspectives*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Conway, M. A.(2000). The Construction of Autobiographical Memories in the Self-Memory System. *Psychological Review*. 107, No. 2, 261-288.

- Conway, M. A., & Bekerian, D. A. (1987). Organization in autobiographical memory. *Memory & Cognition*, *15*, 119-132.
- Conway, M.A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, *53*, 594-628.
- Conway, M. A., y Fthenaki, A. (2000). Disruption and loss of autobiographical memory. En L.S. Cermak (Ed.), *Handbook of neuropsychology, 2nd edition: Memory and its disorders* (pp. 281-312). Amsterdam: Elsevier.
- Conway, M. A., y Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, *107*, 261–288.
- Conway, M. y Rubin, D. C. (1993). The structure of autobiographical memory. En A.E. Collins, S.E. Gathercole, M.A. Conway, y P.E.M. Morris (Eds.), *Theories of memory*. (pp. 103-137). Hove, Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conway; M.A, Rubin, D.C., Spinnler, H, Wagennar, W. (1992). *Theoretical Perspectives on Autobiographical Memory*. Dordrecht, the Netherlands. Kluwer Academic Publishers.
- Conway, M., & Holmes, A. (2004). Psychosocial stages and accessibility of autobiographical memories across the life cycle. *Journal of Personality* *72*:3,
- Conway, M. A., Wang, Q., Hanyu, K., & Haque, S. (2006). A Cross-cultural investigation of autobiographical memory: On the universality and cultural variation of the reminiscence bump. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *37* (4), 359-365.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Crawford, M. (1995). *Talking Difference. On Gender and Language*. Londres: Sage.

-
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The meanings of difference: Cognition in social and cultural context. En P.J. Caplan, M. Crawford, J.S. Hyde y J.T.E. Richardson (eds.), *Gender differences in human cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Crovitz, H.F. & Schiffman, H. (1974). Frequency of episodic memories as a function of their age. *Bulletin of the Psychosomatic Society*, 4, 517-518.
- Cubero, M. y de la Mata, M.. (2005). Cultura y procesos cognitivos. En Cubero y Ramírez. *Vygotsky en la Psicología Contemporánea...* Argentina Miño y Dávila editores. p.p. 47-79.
- Cubero, M. y Santamaría, A. (1992) Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Apuntes de Psicología*, 35, 17-30.
- Cheatham, C. & Bawer, P.(2005) Construction of more coherent story: Prior verbal recall predicts later verbal accessibility of early memories. *Memory*, (2005), 13 (5), pp. 516-532.
- Choi, S.H. (1992). Communicative socialization processes: Korea and Canada. En Iwasaki, Kashima y K. Leung (Eds.), *Innovations in cross-cultural psychology* (pp. 103-122). Amsterdam: Swets y Zeitlinger.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the marking of consciousness*. New York: Harcourt.
- Daniels, H. (2003). *Vygotski y la pedagogía*. México. Paidós.
- Davis, P. J. (1999). Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 498–510. University Press.

- De la Mata, M. (2005). Comunicación profesor alumno y aprendizaje de textos en educación con personas adultas. En Cubero y Ramírez, *Vygotsky en la Psicología Contemporánea*. Argentina. Ed. Miño y Dávila p.p.115-140.
- De la Mata M., Ramírez J. D. (1988). *Cultura y Procesos Cognitivos: Hacia una psicología cultural*. Universidad de Sevilla, Laboratorio de Actividad Humana.
- De la Mata, M. y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de educación*, 353, 157-186.
- DeLoache, J. (2000). *Becoming symbol minded*. Paper presented at Memory Theme Symposium. University of Otago, Dunedin. New Zealand.
- Decreto Gubernamental mediante el cual se crea el *Instituto Tamaulipeco de Educación para Adultos*. Periódico Oficial órgano del Gobierno Constitucional del Estado libre y Soberano de Tamaulipas. Tomo CXXV. Cd. Victoria, Tam. Sábado 1º de abril del 2000. no.27. p.1-6.
- Deux, K. & Mayor, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.
- Deaux, K. & Stewart, A. J. (2001). *Framing Gendered Identities*. En R. K. Unger (Ed.), *Handbook of the Psychology of Women and Gender* (pp. 84-97). New York: John Wiley & Sons.
- Dijkstra, K. & Kaschak, M. (2006) Encoding in verbal, enacted and autobiographical tasks in young and older adults. *The Journal of Experimental Psychology* 2006,59 (8), pp.1338-1345.
- Dudycha, G. J. y Dudycha, M. M. (1941). Childhood memories: A review of the

-
- literature. *Psychological Bulletin*, 38, 668-682.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Engel, S. (1986). *Learning to reminisce: A developmental study of how young children talk about the past*. Unpublished Ph.D. Dissertation, City University of New York Graduate Center.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona. Ed. Paidós, Ibérica.
- Farrant, K. y Reese, E. (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition and Development*, 1, 193-226.
- Fiske, G.O., Kitayama, S., Markus, H.R., y Nisbett, R.E. (1998). The cultural matrix of social psychology. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology (Vol. 2, pp. 915-981)*. Boston: McGraw-Hill.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years. En C.P. Thompson y D.J. Hermann (Ed.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives (pp. 79-103)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fivush, R. (2001). Owing experience: The development of subjective perspective in autobiographical memory. En C. Moore y K. Lemmon (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives (pp. 35-52)* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Fivush, R. (2004). The Silenced Self: Constructing Self from Memories Spoken and Unspoken. In D.R. Beike, J.M. Lampinen, & D.A. Behrend (eds.), *The Self and Memory* (pp. 75-95). New York: Psychology Press.
- Fivush, R. y Buckner, J.P. (2000). Gender, sadness and depression: Developmental and sociocultural perspectives. En A. H. Fisher (Ed.), *Gender and Emotion: Social psychological perspectives* (pp. 232-253). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Fivush, R. & Buckner, J.P. (2003). Constructing gender and identity through autobiographical narratives. En R. Fivush & C.A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives* (pp. 149-168). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Fivush, R. & Haden, C.A. (2003). Introduction: Autobiographical memory, narrative and self. In R. Fivush & C.A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R. Haden, C. & Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers's personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of experimental child psychology*, 60, 32-56.
- Fivush, R., Haden, C., & Reese, E. (1996). Remembering, recounting, and reminiscing: The development of autobiographical memory in social context. En D. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 341-359). New York: Cambridge University Press.
- Fivush, R. & Fromhoff, E (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337-355.

-
- Fivush, R., & Reese, E. (1992). The social construction of autobiographical memory. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 115–132). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development, 6*, 489-506.
- Foucault, M. (1990). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (M. Morey, Trad.) Madrid: Alianza.
- Freeman, M. (1998). Mythical Time, Historical Time, and the Narrative Fabric of the Self. *Narrative Inquiry 8 (1)*: 1-24.
- Gaskell, G. (1997). Group differences in Memory for a Political Event..En Pennebaker, J., Paez, D., Rimé B. (eds.).*Collective Memory of Political Events Social Psychological Perspectives*. (pp.175-189). Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gathercole, S.E. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 39*, 3-27.
- Gee, J. P. (1991). A linguistic approach to narrative. *Journal of Narrative and Life History, 1*, 15-39.
- Georgakopoulou, A. (2003). Plotting the "right place" and the "right time": Place and time as interactional resources in narratives. *Narrative Inquiry, 13*, 413- 432.

- Gergen, K.J y Gergen (1988). *Narrative and self as relationships*. En Berkowitz, L.(ed) *Advances in Experimental Social Psychology*.N.Y. Academic Press.
- Gilligan, C. (1982). In *a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La Naturaleza Narrativa del saber Pedagógico sobre los Contenidos .En Hunter, Mc.E. y Egan, K. (eds.) *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires. Amorrortu. Editores.
- Halbawachs; M. (1925/2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona. Ed. Antropos.
- Haden, C. A. (1998). Reminiscing with different children: Relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology*, 34, 99–114.
- Haden, C. Haine, R. & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in paren-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295-307.
- Han, J. J., Leichtman, M. D., & Wang, Q. (1998). Autobiographical memory in Korean, Chinese and American children. *Developmental Psychology*, 34, 701-713.
- Harb, C., & Smith, P. B. (2008). Self-Construals Across Cultures: Beyond Independence-Interdependence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 178-197.
- Harré, R. & Stearns, P.N. (1995). Introduction: psychology as discourse analysis. En Harré, R. & Stearns (ed), *Discursive Psychology in Practice*. London: Sage, 1-8.
- Hayne, H. & MacDonald, S. (2003). The socialization of autobiographical memory in children and adults: The roles of culture and gender. En R. Fivush y C.A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self*.

-
- Developmental and cultural perspectives.* (pp. 99-119) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hermans, H.J.M. & Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement.* San Diego, California: Academic Press.
- Higgins, E.T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs. En R. Gunner y L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development* (pp. 125-166). Hillsdale, NJ: LEA.
- Howe, M.L. (2000). *The fate of early memories: Developmental Science and the retention of childhood* experiences. Washington, DC: American Psychological Association
- Howe, M. L. (2003). Memories from the cradle. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 62-65.
- Howe, M. L. & Courage, M. L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104, 499-523.
- Holmes, A. & Conway, M. (1999) Generation, identity and the reminiscence bump. Memories for public and private events. *Journal of adult Development*, 6 , 21-34.
- Hudson, J.A. (1990). The emergence of autobiographical memory in mother-child conversation. En R. Fivush y J.A. Hudson (Ed.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 166-196). New York: Cambridge University Press.
- James, W. (1950). *Principles of psychology.* New York: Dover.
- Kagitcibasi, C. (1997) Individualism and collectivism. In J. Berry, M. Segal & C. K. Kagitcibasi (Eds). *Handbook of cross-cultural psychology. Vol 3* (pp. 1-49), Londres : Allyn & Bacon.

- Kagitçibasi, C. (2005). Autonomic and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kagitçibasi, C. (2007). *Family, self and human development across cultures. Theory and applications*. Mahwah, N.J.: L.E.A.
- Kandel, E.R. y Squire, L.R.(2000). Neuroscience: Breaking down scientific barriers to the study of brain. *Neuroscience*, 290, 1113-1120.
- Keller, H. (2007). *Children development across cultures*. Nueva York: L.E.A.
- Kopelman, M.D., Wilson, B.A. y BADELEY, A.D. (1990). *The autobiographical memory interview*. Bury St. Edmunds, GB: Thames Valley Test Company.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1-4):395-415
- Lancaster, J. S., & Barsalou, L. W. (1997). Multiple organisations of events in memory. *Memory*, 5, 569-599.
- Labov, U. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experiences. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Lehman, D.R., Chiu, C. & Schaller, M. (2004). Psychology and Culture. *Annual Review of Psychology*, 55, 689-714.
- Leichtman, M. D., Wang, Q. & Pillemer, D. B. (2003). Cultural variations in interdependence and autobiographical memory: Lessons from Korea, China, India, and United States. En R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Development and cultural perspectives* (pp. 73-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

-
- Leichtman, M. D., Pillemer, D.B., Wang, Q., Koreishi, A., y Han, J.J. (2000). When Baby Maisy came to school: Mother's interview styles and preschoolers' events memories. *Cognitive Development*, 15, 1-16.
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Nueva York: Sharpe.
- Levine, B. Svoboda, E., Hay, J. Winocur, G. y Moscovitch, M. (2002). Ageing and autobiographical memory: Dissociating episodic from semantic retrieval. *Psychology and Ageing*, 17, 677-689.
- Linton, M. (1978). *Real world memory after six years: An in vivo study of very long term memory*: Londres, Academic Press.
- Linton, M. (1986). Ways of searching and the contents of memory. En D.C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory*, pp.50-67. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luria, A.R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, España. Visor Libros.
- Luria, A.R. (1991). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy and the life story: Peronological inquiries into identity*. New York: Guilford Pess.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the life stories. En R. Fivush y C.A. Haden (Ed.) *Autobiographical memory and the construction of narrative self. Develomental and cultural perspectives*. (pp.187-207), Mahawah, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.

- McAdams, D.P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 678-694.
- McAdams, D. P. & Ochberg, R. L. (Eds.) (1988). *Psychobiography and life narratives*. Durham, NC: Duke University Press.
- McCabe, A. y Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey.
- MacDonald, S., Uesiliana, K., & Hayne, H. (2000). Cross-cultural and gender differences in childhood amnesia. *Memory*, 8, (6), 365-376.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 2, 224-253.
- Mendoza, J (2004). *Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. Athenea Digital*, 6. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/núm6/mendoza.pdf>.
- Middleton, D. & Edwards, D. (1990). *Collective remembering*. London: Sage.
- Middlenton, D., & Edwards, D. (1992). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y el Olvido*. España. Ed. Paidós.
- Moita-Lopes, L.P. (2006). On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: Multiple positionings in oral narratives. In: A. de Fina, D. Schiffrin, and M. Bamberg (eds.), *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 288-313

-
- Morris, G., Baker- W. & Bauer, P. (2009). *Whay Remains Day: The survival of children's autobiographical memories across time*. Published on line 2 March 2009 Wiley InterScience. DOI:10.1002/acp.1567.
- Montoya, E.(2007). *Una aproximación conceptual al estudio de la memoria autobiográfica: cultura, yo y la narrativa*. Trabajo presentado para obtener el diploma de estudios avanzados, Universidad de Sevilla, España. Texto sin publicar.
- Mullen, M. K. (1994). Earliest recollections of childhood: A demographic analysis. *Cognition, 52, 1, 55-79*.
- Mullen, M. K. & Yi, S. (1995). The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development, 10, 407-419*.
- Neisser, U. (1982). *Memory observed: Remembering in natural contexts*. San Francisco: Freeman.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology, 1, 35-59*.
- Neisser, U. & Winograd, E. (Eds.) (1988). *Remembering reconsidered: Ecological approaches to the study of memory*. New York: Cambridge University Press.
- Neisser, U. & Fivush, R. (Eds.) (1994). *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science, 4, 7-14*.
- Nelson, K. (2003). Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the*

construction of a narrative self: Development and cultural perspectives (pp. 3-28).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Nelson, K. (2003b). Self and social functions: individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory, 11*, 125-136.

Nelson, K. & Fivush, R. (2000). Socialization of memory. En E. Tulving & F.I.M. Craik (eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 283-295). Oxford: Oxford University Press.

Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review, 111*, 486-511.

Niedzwinska, A. (2003). Distortion of autobiographical memories. *Applied Cognitive Psychology, 17*, 81-91.

Norrick, N.(2005). Interactional Remembering in Conversational Narrative. *Journal of Pragmatics 37*, 1819-1844.

Olson, D. (1977) From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review, 47*, 257-281.

Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J.V Wertsch, P, del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural* (pp. 77-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology, 25*, 19-43.

-
- Oyserman, D., Coon, H. M. & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism. Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128, 3-72.
- Oyserman, D. & Lee, W. S. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134, 311-342.
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, 127, 651-672.
- Pennebaker, J., Paez, D. & Rime B.(1997). *Collective Memory of Political Events Social Psychological Perspectives*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Peterson, C. & Slaughter, V. (2006). Telling the story of theory of mind: deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *The British Journal of Developmental Psychology*, 24.
- Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pillemer, D. B. (2003). Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode. *Memory*, 11, 193-202.
- Pillemer, D. B. y White, S. H. (1989). Childhood events recalled by children and adults. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 21) (pp. 297-340). New York: Academic Press.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.

- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*: London: Sage.
- Propp, V. (1986). *The morphology of the folk tale*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Quintanar, L. (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Radley, A. (1992). Artefactos, Memoria y Sentido del Pasado. En Middleton, D., Edwards, D. (1992). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y el Olvido*. España. Ed. Paidós. p. 63-76.
- Radvansky, G. A., Copeland, D. E., & Zwaan, R. A. (2005). A novel study: The mental organization of events. *Memory*, 13, 796-814.
- Ramírez, J.D. (1995): *Usos de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez, J.D. (2000). Sobre escritura y alfabetización. Lugares de encuentro entre psicología e historia. *Anuario de Psicología*, 31, 4, 59-77.
- Ramírez, J.D., Cubero, M. y Santamaría, A. (1990). Cambio sociocognitivo y organización de las acciones: una aproximación sociocultural a la educación de adultos. *Infancia y Aprendizaje*. 51-52, p.p.169-190.
- Ramírez, J.D., Sánchez, J.A. y Santamaría, A. (1994). Making literacy: A dialogical perspective of discourse in adult education. In, J. Valsiner & H.G. Voss (eds.), *The structure of learning processes*, Norwood, N.J., Ablex Publishing Co.
- Rebollo, M.A. (2002). *Discurso y Educación*. Mergablum. España.

-
- Reese, E., & Farrant, K. (2003). Social origins of reminiscing. In R. Fivush, & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and Cultural Perspectives* (pp. 29–48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reese, E., Haden, C. A. y Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Reese, E., Haden, C. A. y Fivush, R. (1996). Mothers, fathers, daughters, sons: Gender differences in autobiographical reminiscing. *Research on Language and Social Interaction*, 29 (1), 27-56.
- Reese, y Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596-606.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I y II. Configuración del tiempo en el relato histórico y de ficción*. Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1992). *La función narrativa y el tiempo*. Buenos Aires: Almagesto.
- Robinson, J. A. (1986). Autobiographical memory: A historical prologue. En D. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 19–24). New York: Cambridge University Press.
- Robinson, J.A. & Hawpe, L. (1986). Heuristic uses of narrative thinking. In T.R. Sarbin (ed.), *Narrative Psychology (111-125)*. New York: Praeger.
- Robinson, J.A. & Swanson, K.L. (1990). Autobiographical memory: The next phase. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 321–335.
- Rogoff, B. (1993) *Apéndices del Pensamiento. El desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Barcelona: Paidós.
-

- Rosa, A., y Blanco, F. (2007). Actuations of identification in the games of identity. *Social practice/Psychological Theorizing*. Retrieved October 10, 2007, from <http://www.sppt-gulerce.boun.edu.tr/>
- Rosa, A., González, M. F., y Barbato, S. (2009). Building narratives to give sense to lived experiences. A study on the relations between narrative form and personal positioning. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259.
- Rubin, D. (1986). *Autobiographical Memory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rubin, D.C. (Ed.). (1996). *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*. New York: Cambridge University Press.
- Rubin, D. (1999). Autobiographical Memory and aging. En D. Park y N. Schwartz (Ed.), *Cognitive aging: A primer* (pp. 131-149). Philadelphia. PA: Psychology Press.
- Rubin, D.C., Wetzler, S. E. y Nebes, R.D. (1986). Autobiographical memories across the lifespan. En D.C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 202-221). New York: Cambridge Univerity Press.
- Rubin, D.C., Rahhal, T.A. & Poon, L. W. (1998). Things learned in early adulthood are remembered best. *Memory and Cognition*, 26, 3-19.
- Rubin, D. Schulkind, M. & Rahhal, T. (1999). A Study of Gender Differences in Autobiographical Memory: Broken Down by Age and Sex. *Journal of Adult Development*. 6, 1.
- Ruiz, L., de la Mata, M. y Santamaría, A. (2005). *Autobiographical memory and self descriptions in Mexican ans Spanish collage students*. Comunicación presentada al I ISCAR Congress, Sevilla, Septiembre 2005.

- Ruiz, L., de la Mata, M. y Santamaría, A. (2006). *Autobiographical memory and self descriptions: Gender and cultural differences in Mexican and Spanish college students*. Paper presented at the 4th International Conference on Memory. Sydney, July 2006.
- Ruiz, M. L. (2007). *El efecto de la experiencia educativa y el género en las narraciones autobiográficas de los recuerdos más tempranos*. Proyecto de Investigación sin publicar. Universidad de Sevilla.
- Sala, A. (2006). *Narrativas personales, discurso social y construcciones identitarias en mujeres lesbianas*. Investigación de Doctorado sin publicar. Universidad de Sevilla.
- Sánchez, J., Macías, B. Marco M., y García J. (2005). Identidad Cultural y Alfabetización. En Cubero y Ramírez, *Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Argentina*. Ed. Miño y Dávila p. 241-262.
- Sankaranarayanan, A. y Leichtman, M. (2000). *Adults' recollection of childhood in urban and rural India and the United States*. Unpublished data.
- Santamaría, A. (1997). *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de interacciones en educación de personas adultas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Santamaría, A. (2000). La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología*, (4), 139-161.
- Santamaría, A. & de la Mata, M.L (2002). Referential perspective and instruction: a study on teacher-student interaction and text remembering. *Instructional Science: an international journal of learning and cognition*, 30, 129-152.

- Santamaría, A. (2004). La alfabetización de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces. En J.A. Castorina y S. Dubrovsky (comps.). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la Obra de Vygotski* (pp. 105-128). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Santamaría, A. (2005). La noción cultural de interiorización desde una visión cultural del desarrollo. En Cubero y Ramírez *Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Argentina*. Ed. Miño y Dávila p. 81-111.
- Santamaría, S. y Martínez M. (2005). La construcción de significados en un marco de la Psicología Cultura del pensamiento narrativo. En Cubero y Ramírez *Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Argentina*. Ed. Miño y Dávila p.167-193.
- Santamaría, A. y Montoya E. (2008). La memoria autobiográfica: el encuentro entre la memoria, el yo y el lenguaje. *Estudios de Psicología*, 29 (3), 333-350.
- Santamaría, A., de la Mata, M.L., Hansen, T. & Ruiz, L. (2010). Cultural Self-Construals of Mexican, Spanish and Danish College Students: Beyond Independent and Interdependent Self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 471-477.
- Shotter (1993). *Conversational realities. Constructing life through language*. London: Sage.
- Sarbin, T.R. (Ed.) (1986). *Narrative Psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Schacter, D. L. (1995) Priming and multiple memory systems: perceptual mechanisms of implicit memory. En Schacter y Tulving (Eds.), *Memory Systems 1994* (pp. 233-268). Massachusetts: MIT Press.
- Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.

-
- Schrauf, R.W. & Rubin, D.C. (2001). Effects of voluntary immigration on the distribution of autobiographical memory over the Lifespan. *Applied Cognitive Psychology, 15*, 75-88.
- Senger, P. (2000). Narrative intelligence. En Dautenham, K.(ed). *Human cognition and social agent tecnology. Advances in consciousness research*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 1-26.
- Shweder, R. A. & Bourne, E. J. (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally? In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* (pp. 158–199). New York: Cambridge University Press.
- Singer, J. A. & Salovey, P. (1993). *The remembered self: Emotion and memory in personality*. New York: Free Press.
- Singer, J., Rexhaj, B. & Baddeley, J. (2007) Older, wiser, and happier? Comparing older adults' and college students' self-defining memories. *Memory, 2007, 15*, 886-898.
- Slobin, D. (2000). *Verbalized events: a dynamic approach to linguistic relativity and determinism, Evidence for Linguistic Relativity*, John Benjamins.
- Smorti, A. (1996). *Concept development in childhood: logical and narrative aspects*. Paper presented at II nd Conference for Sociocultural Research Vygotsky-Piaget. Geneve 11-15. Septembrer 1996.
- Smorti, A. (2004). Narrative strategies among early adolescents involved in bully-victim relationships. *Journal of School Violence, 4*(1), 5-27.
- Smorti, A. (2005). Narrative strategies for interpreting stories with incongruent endings. *Narrative Inquiry, 14* (1), 163-189.
-

- Squire, L.R. (1987). *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.
- St. Jaques, P. & Levine, B. (2007). Ageing and autobiographical memory for emotional and neutral events. *Memory*, 15 (2), 129-144.
- Tessler, M., & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*, 3, 307–326.
- Thompson, C.P., Herrmann, D., Bruce, D., Read, D., Payne, D. & Toglia, M. (1998). *Autobiographical memory. Theoretical and applied perspectives*. London: LEA.
- Thompson, C. P., Skowronski, J.J., Larsen, S.F. & Betz, A.L. (1996). *Autobiographical memory: Remembering what and remembering when*. Mahwah, NJ: LEA.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Thomsen, D. K . & Berntsen. (2008). The cultural life script and life story chapters contribute to the reminiscence bump. *Memory*, 16, 1-16.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*, Boulder, CO: Westview.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E, Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 382-403). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon Press
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychologist*, 26, 1-12.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.

- Ulrike, J. (2005). Generación y memoria: El monumento del Holocausto en Berlín como proyecto conmemorativo propiamente generacional. En Ulrike J. y M. Wildted, Hamburgo. pp. 244-265.
- Usher, J. A., & Neisser, U. (1993). Childhood amnesia and the beginnings of memory for four early life events. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122, 155–165.
- Vázquez, F.(2001). *La Memoria como Acción Social. Relaciones, Significados e Imaginario*. Barcelona, Paidós.
- Vygotski, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Ed. Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.
- Voloshinov, (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid Alianza.
- Wang, Q. (2001). Cultural effects on adults' earliest childhood recollection and self description: Implications for the relation between memory and the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 2, 220-233.
- Wang, Q. (2003). Infantile amnesia reconsidered: A cross-cultural analysis. *Memory*, 11, 1, 65-80.
- Wang, Q. (2004). The emergence of cultural self-construct: Autobiographical memory and self-description in American and Chinese children. *Developmental Psychology*, 40 (1), 3-15.
- Wang, Q. (2006a). Relations of maternal style and child self-concept to autobiographical memories in chinese, chinese inmigrant, and european american 3-years-olds. *Child Development*, 77, (6), 1794-1809.

- Wang, Q. (2006b). Earliest recollections of self and others in european american and taiwanese young adults. *Psychological Science, 17 (8)*, 708-714.
- Wang, Q., Leichtman, M. D. & White, S. H. (1998). Childhood memory and self-description in young Chinese adults: The impact of growing up an only child. *Cognition, 69, 1*, 75-105.
- Wang, Q. & Leichtman, M. D. (2000). Same beginnings, different stories: A comparison of american and chinese mothers children's narratives. *Child Development, 71 (5)*, 1329-1346.
- Wang, Q., Leichtman, M. D. & Davies, K. (2000). Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds. *Memory, 8, 3*, 159-177.
- Wang, Q. & Brockmeier, J. (2002). Autobiographical remembering as cultural practice: understanding the interplay between memory, self and culture. *Culture & Psychology, 8*, 45-64.
- Wang, Q. & Conway M. (2004). Memory in American and Chinese Middle Aged Adults. *Journal and Personality, 72:5*.
- Wang, Q. & Fivush, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development, 14, 3*, (473-495).
- Wang, Q. Ross M. (2005). What We Remember and What We Tell. The Effects of Culture and Self-Priming on Memory Representations and Narratives. *Memory, 13 (6)*, 594-606.

-
- Welch-Ross, M., (2001). Personalizing the temporally extended self: Evaluative self-awareness and the development of autobiographical memory. In C. Moore y K. Lemmon (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives* (pp. 97-120).
- Welzer, H. y Markowitsch, H.J. (2005). Towards a bio-psycho-social model of autobiographical memory. *Memory*, 12 (1), 63-78.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. España. Editorial Paidós.
- Wertsch, J.V. (1991/1993). *Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada*. España. Visor.
- Wertsch, J. V. (1997). *La Mente Sociocultural. Aproximaciones Teóricas y Aplicadas*. España. Ed. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J.V. (1999). *La Mente en Acción*. Argentina. Aique, Grupo Editor.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1, 2, 125-151.
- Wetzler, S. E. & Sweeney, J. A. (1986). Childhood amnesia: An Empirical demonstration. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory*, (pp. 202- 221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, M.A. (2000). Episodic memory and auto-noetic awareness. En E. Tulving & F.M.I. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 597-625). New York: Oxford University Press.

- Wheeler, M. A., & McMillan, C. T. (2001). Focal retrograde amnesia and the episodic–semantic distinction. *Journal of Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience, 1*, (1), 22-36.
- White, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. In W.J.T. Mitchel (ed.), *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- White, H. (1984). The question of narrative in contemporary historical theory. *History and Theory, 23*, 1-33.
- Whyte (1981). En Hunter, Mc.E. y Egan, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu. Editores.
- Wilson, A.E. y Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory, 11*, 137-149.
- Williams, J. M. G., Healy, H. G., & Ellis, N. C. (1999). The effects of imageability and predictability of cues in autobiographical memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 52A*, 555-579.
- Woike, B.A. (1995). Most-memorable experiences: Evidence for a link between implicit and explicit motives and social cognitive processes in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 1081-1091.
- Wortham, S. (2000). Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry, 10*, 157-184.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.

ANEXOS.

Anexos.

1. Tablas

1. Diferencias entre memoria episódica y semántica
2. Distribución de las características de los/as participantes
3. Sistema de categorías de la memoria autobiográfica y el yo.
4. Medidas de memoria autobiográfica
5. Medidas del yo
6. Sistema de categorías de análisis de la organización narrativa
7. Categorías de memoria autobiográfica, categorías del yo y organización narrativa.
8. Medias y desviaciones tipo del volumen total de recuerdo en función de la generación, la experiencia educativa y el género
9. Análisis de la varianza para el volumen total de recuerdo
10. Medias ajustadas y desviaciones tipo de la frecuencia de recuerdos específicos en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
11. Análisis de la covarianza para la frecuencia de recuerdos específicos con el volumen total de recuerdo como covariable
12. Medias ajustadas y desviaciones tipo de la frecuencia de menciones emocionales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
13. Análisis de la covarianza para la frecuencia de menciones emocionales con el volumen total de recuerdo como

- covariable
14. Medias ajustadas y desviaciones tipo del número de recuerdos sociales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
 15. Análisis de la covarianza para el número de recuerdos sociales con el volumen total de recuerdo como covariable.
 16. Medias y desviaciones tipo del índice de orientación a la autonomía en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
 17. ANOVA del índice de orientación a la autonomía
 18. Medias y desviaciones tipo del índice de orientación social en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
 19. ANOVA del índice de orientación social
 20. Medias y desviaciones tipo del índice de agencialidad en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
 21. ANOVA del índice de agencialidad
 22. Correlaciones de Pearson (y probabilidades entre paréntesis) entre las proporciones de verbos de cada tipo utilizadas en los recuerdos sobre la infancia
 23. Correlaciones de Pearson (y probabilidades entre paréntesis) entre las proporciones de verbos de cada tipo utilizadas en los recuerdos sobre la juventud
 24. Correlaciones de Pearson (y probabilidades entre paréntesis) entre las proporciones de verbos de cada tipo utilizadas en los recuerdos sobre la adultez
 25. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos de

- acción en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
26. ANOVA de la proporción de verbos de acción
27. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos cognitivos en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
28. ANOVA de la proporción de verbos cognitivos
29. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos intencionales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
30. ANOVA de la proporción de verbos intencionales
31. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos emocionales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
32. ANOVA de la proporción de verbos emocionales
33. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos meta-cognitivos en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
34. ANOVA de la proporción de verbos metacognitivos
35. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos meta-emocionales en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital
36. ANOVA de la proporción de verbos metaemocionales
37. Medias y desviaciones tipo de la proporción de verbos referidos al yo en función de la generación, la experiencia educativa, el género y la etapa vital

38. ANOVA de la proporción de verbos referidos al yo

2. Figuras

1. Curva de recuperación idealizada en Conway & Pleydall-Pearce (2000).
2. Modelo multicomponencial dinámico de la memoria autobiográfica (Nelson y Fivush, 2004)
3. Media del volumen de total de recuerdo, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años
4. Media del volumen de total de recuerdo, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años
5. Media del grado de especificidad de los recuerdos con respecto a la experiencia educativa
6. Media de recuerdos emocionales, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años
7. Media de recuerdos emocionales, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años
8. Media de recuerdos sociales, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años.
9. Media de recuerdos sociales, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años
10. Medias ajustadas de recuerdos sociales de cada nivel de experiencia educativa en función del género para cada generación
11. Promedios del índice de orientación a la autonomía de cada nivel de experiencia educativa en función del género.
12. Promedios del índice de orientación a la autonomía de cada nivel de experiencia educativa en función de la etapa vital y el género

13. Media de orientación a la autonomía, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años
14. Media de orientación a la autonomía, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años
15. Promedios del índice de orientación social del yo en los recuerdos autobiográficos de cada nivel de experiencia educativa en función del género
16. Media de orientación social, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años
17. Media de orientación autónoma, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años
18. Promedios del índice de agencialidad de cada nivel de experiencia educativa en función del género para cada generación
19. Promedios del índice de agencialidad de cada etapa vital en función del género para cada generación
20. Promedios del índice de agencialidad de cada nivel de experiencia educativa en función de la etapa vital para cada género
21. Promedios del índice de agencialidad de cada nivel de experiencia educativa en función de la generación
22. Promedios del índice de agencialidad de cada generación en función del género
23. Promedios del índice de agencialidad de cada nivel de experiencia educativa en función de la generación
24. Media del índice de agencialidad, género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años
25. Media de índice de agencialidad, género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años

26. Porcentajes de distribución de verbos por nivel educativo.
27. Medias de verbos de acción, género, experiencia educativa en población de 30-35 años
28. Medias de verbos de acción, género, experiencia educativa en población de 50-55 años
29. Medias de verbos cognitivos, género, experiencia educativa en población de 30-35 años
30. Medias de verbos cognitivos, género, experiencia educativa en población de 50-55 años.
31. Promedios de la proporción de verbos intencionales de cada nivel de experiencia educativa en función de la generación
32. Media de verbos intencionales género y experiencia educativa en participantes de 30-35 años
33. Media de verbos intencionales género y experiencia educativa en participantes de 50-55 años
34. Media de verbos emocionales, experiencia educativa y género en población de 30-35 años
35. Media de verbos emocionales, experiencia educativa y género en población de 50-55 años
36. Media de verbos metacognitivos experiencia educativa y género en población de 30-35 años
37. Media de verbos metacognitivos experiencia educativa y género en población de 50-55 años
38. Media de verbos meta-emocionales experiencia educativa y género en población de 30-35 años
39. Media de verbos meta-emocionales experiencia educativa y género en población de 50-55 años

40. Media de verbos referidos al yo experiencia educativa y género en población de 30-35 años.
41. Media de verbos referidos al yo experiencia educativa y género en población de 50-55 años
42. Distribución de verbos por nivel educativo
43. Modelo de interacción entre cultura, memoria autobiográfica, el yo, género y organización narrativa a través del tiempo

APÉNDICES.

Apéndice A

Cuadro para la construcción del instrumento

Variable	Definición operacional	Indicadores	Dimensiones	Items
Memoria autobiográfica	Evocación de eventos importantes relacionados con la vida del propio sujeto	Recuerdos significativos en diversas etapas del desarrollo evolutivo	Infancia	Primer recuerdo. Tres recuerdos importantes de la infancia. Qué emoción le provoca los recuerdos de su infancia.
			Adolescencia	Tres recuerdos significativos que haya sucedido en su juventud. Qué emoción le provoca los recuerdos de su juventud.

			Adulto	Tres Recuerdos significativos de la edad actual. Qué emoción le provoca los recuerdos de su vida de adulto. De todos los recuerdos anteriores, Cuáles considera más relevantes.
--	--	--	--------	---

Apéndice B

Entrevista de recuerdos personales

Datos de Identificación:

Nombre _____ Edad _____

Escolaridad _____ Sexo _____

Ocupación _____

Presentación.

La presente entrevista es para obtener datos para una investigación sobre la memoria autobiográfica, nos interesa conocer el cómo y qué recuerdan las personas. Por lo que a continuación se le solicitará que nos narre algunos recuerdos relacionados con su vida personal pasando desde la infancia, adolescencia y edad actual. La información que nos proporcione será grabada, confidencial y sólo se utilizará para propósitos del estudio.

Instrucciones:

A continuación le voy a pedir me cuente algunos recuerdos que considere importantes en cada etapa de su vida, trate de recordar todos los detalles posibles (qué edad tenía, dónde estaba, qué personas se encontraban presentes qué sentía, que sucedió) en cada uno de sus recuerdos y los narre lo más completos posible.

1. Le voy a pedir que me cuente todos los detalles de su primer recuerdo de la infancia.
2. Cuénteme tres recuerdos importantes de su infancia.
3. Cuénteme tres recuerdos importantes que hayan sucedido en su adolescencia.
4. Cuénteme tres recuerdos importantes de su vida actual.

Gracias por su participación

Entrevistador _____

Apéndice C

Formato de Autorización de Grabación

Grupo _____

Yo _____ autorizo para que sean grabados mis recuerdos de vida personal que serán utilizados únicamente con fines de investigación manteniendo la confidencialidad de mi persona.

Nombre y Firma

Fecha _____

Apéndice D

Ejemplos: narraciones de recuerdos

Alfabetización

Mujeres 30-35 años

Infancia

Siempre mi mamá nos llevaba a casa de mi tía una hermana de ella, porque tenía una hija siempre todos los días nos llevaba mi mamá a jugar con ella a mi y a mis hermanas y siempre jugábamos a las comiditas pero casi todos los días nos llevaba en las tardes jugábamos a la cuerda, nos íbamos en la bicicleta yo no ellas porque yo nunca aprendí a andar bicicleta

Adolescencia

Me acuerdo que a los 15 tuve novio anduve con él jugaba con él a las escondidas (ríe) mi abuelita no me dejaba que trajera novio, pero yo como quiera lo veía ya como algunos como un año a los 16 me fui con él uno lo hace porque según como la traten en su casa piensas que va a estar mejor con otra persona a lo mejor por eso fue lo que hice por eso me fui con el por que mi abuelita era muy dura conmigo.

Edad Adulta

Pues mire yo me casé y ya después que se que la iba a casar bien, luego, luego mi suegra se interpuso conmigo y empezamos los disgustos y luego ya después yo dejé a mi esposo, ya después salí embarazada de la niña de la primera, yo le decía si vamos a tener problemas quédate con tu mamá y pues yo me voy para mi casa, después fue por mi y seguimos teniendo problemas y hasta hace poco ya la vivimos bien

Alfabetización

Mujer 50-55 años

Infancia

En ese tiempo vivíamos con mi abuelito y después nos fuimos a vivir dónde está mi papá, a mi abuelita le teníamos que hacer todo, por que también se enfermó por eso nos fuimos a vivir con ella para que mi mamá la cuidara le acarreábamos agua en el burro yo lavaba trastes y me ponían a hacer tortillas.

Adolescencia

Recuerdo cuando estábamos muchachas nos gustaba ir a los bailes que no podíamos ir a los bailes solos íbamos cada quince días y si nos habíamos portado bien y si habíamos hecho el trabajo sino habíamos hecho el trabajo no íbamos a los bailes comenzamos a ir a los bailes con unas amigas cuando empecé a bailar tenía 14 años y me decía mi mamá o bailas o no vuelves a ir ese es uno cuando empecé a bailar

Edad Adulta

me vine a trabajar aquí a Victoria y me junté con el señor con el que vivo hasta ahorita ya tenemos 20 años juntos él es el padre de mis hijos y gracias a dios me ha ido bien con él yo ahora me acuerdo de lo que me pasó y me preguntó como pude aguantar tanto tiempo aquella vida, pero eso me ayudó a madurar, me ayudó a agarrar fuerza y enfrentarme a la vida a la fecha soy una mujer muy luchona yo aunque mi señor trabaje yo hago tamales para vender, gorditas, flautas, repostería, por que yo quiero que mis hijos estudien no quiero que sean una ignorante como lo fui yo yo

Alfabetización

Hombres 30-35 años

Infancia

Mi abuelo tenía sembrado naranjos y maíz que es lo que se dá para alla él me llevaba a cortar las naranjas y una ves que nos sale una víbora, pero por poco y que me muerde si no que mi abuelo la oyó y le dio con un palo..si era de esas de cascabel por poco y me muerde la víbora.

Adolescencia

A eso si va estar bueno...a mi desde muy chiquillo me han gustado las mujeres yo creo que ese vicio si lo tengo, traiba varias novias al mismo tiempo, también era bueno para el baile.

Edad Adulta

Tengo tres niños que son como la fregada así que aunque no quiera tengo que trabajar todo el día para mandarlos a la escuela el mayor ya va a salir se sexto año, pero sabe que a los tres les ¡gusta el fútbol! y el del medio es bueno para jugar está en un equipo y lo vamos a ver jugar

Alfabetización

Masculino 50-55

Infancia

Nosotros éramos muy pobres mi mamá hacía pan para vender y mi hermano y yo íbamos a la estación del tren a vender el pan todas las tardes por eso no estudié tuve que trabajar.

Adolescencia

Mi vida siempre ha sido puro trabajar tenía que mantener dos casas la mía y también la casa de mi hermano yo veía a mi hermano que estaba en la estación carboneros bien humildes y lo que yo ganaba se lo llevaba de mandado entonces yo tenía que trabajar mucho para poder compartir así que tenía que trabajar duro y todo el día para completar.

Edad adulta

Yo tengo hasta mi terreno en el panteón ya lo tengo, le regalamos una fosa al hermano de mi esposa que ya falleció, y quiero para hacer otros dos gavetas y ahí vamos a estar mi esposa y yo más delante...yo creo que es importante tener todo arreglado uno no sabe cuándo le llegará la hora

Educación Básica

Mujeres 30-35 años

Infancia

Cuando trabajaba mi papá en las máquinas me acuerdo que (ríe) le llevábamos lonches convivíamos con el pero a veces en lugar de llevarse lo a él nos lo comíamos mi mamá me mandaba con el lonche, pero como estaba lejos yo creo que nos cansábamos y nos fastidiábamos y mejor nos sentábamos en el suelo y nos comíamos el lonche y mi papá esperando que se lo lleváramos y pues nunca llegaba y cuando llegaba al a casa y preguntaba por el lonche y mi mamá le decía que se lo había enviado con nosotros y nos regañaba y decíamos que no lo volvíamos a hacer pero luego pasado un tiempo no lo volvíamos a comer, (ríe) nos sabía bien rico.

Adolescencia

Cuando vivía en casa de mi tía entré a la secundaria hay era muy diferente a Llera era una escuela muy grande, me gustaba juntarme con mis amigas y empecé a descuidar la escuela como que me dejó de llamar la atención, mi tía me decía que no dejara de estudiar que ella me apoyaba a que siguiera estudiando, pero yo no quise además ella seguía sin pagarme y yo quería trabajar para comprarme mis cosas, lo que a mí me gustaba

Edad Adulta

Bueno yo tuve mis hijos uno de tras del otro ora si ya no batalle para embarazarme y tengo tres hijos, dos mujeres y mi niño el más chico yo recuerdo que cuando me embaracé del niño yo me separé de mi esposo porque él era muy feo, era muy celoso, tomaba mucho y se emborrachaba y a veces me pegaba, entonces yo me arme de valor y lo dejé porque si me daba un mal golpe podía lastimarme no sólo a mí sino al niño aunque en ese tiempo yo no sabía que iba a ser niño y me fui a mi casa yo hablé con mis papás y me apoyaron mi papá me dijo si hija quédese aquí el tiempo que quiera, para esto después de dos meses mi esposo me fue a buscar, pero yo no quise regresar con él, entonces me iba a ver cada semana, me llevaba dinero y mandado para mí y las niñas

Educación Básica

Mujeres 50-55

Infancia

cuando entré a la primaria me acuerdo que llegábamos tarde (ríe) no se porque mi mamá entraba temprano y mi mamá estaba en el 5 y la escuela Corregidora en el 6 y siempre nos estaban cerrando el portón y ahí estaba Noemí y yo llore y llore ahí en la puerta porque no nos dejaban entrar y ya después este mi mamá fue a hablar con la directora que en ese tiempo no recuerdo cómo se llamaba la directora pero era escuela de niñas en ese tiempo eran pues puras niñas y ya habló verdad de que vivíamos lejos y que ella se tenía que venir temprano y no sé que ella tenía que salir temprano y nos mandaban en el camión o no se el caso es que llegábamos tarde no ya después nos decían a ver las que viven en el ejido (ríe) y ya entrábamos las demás no entraban nada más entrábamos nosotros porque vivíamos en un ejido sabe que mentiras le habrá

echado mi mamá a la directora por que nos decían las del ejido y yo le decía a mi mamá que le dijiste a la maestra? Nada y nunca nos dijo (ríe) éramos las del ejido.

Adolescencia

Fui muy bailera, me gustaban mucho los bailes nos llevaba mi papá, a mi mamá también le encantaban los bailes era muy bailadera tuve novio a escondidas de mi mamá fue mi primer novio que me enseñó a besar que emoción el primer novio nunca se olvida pero pues estaba yo chiquilla tendría unos 14 años, ya después tuve novio formal íbamos al malecón antes se usaba que los novios pagaban no como ahora que cada quien paga lo suyo son muy distintas las cosas ahora que entonces les daba propina y yo agarraba la mitad, entonces lo iba juntando para cuando él no tuviera dinero en la quincena

Edad Adulta

Yo tengo tres nietos que son mi adoración recuerdo que cuando nacieron me dio mucho gusto, mucho gusto que me acuerdo que no sabía ni que darles, desde que nacieron les compro cosas no sé ni que darles yo quiero mucho a mis nietos les digo a mis hijas que los quiero mas que a ellas en serio los quiero mucho a mí no se me hace dolor antes uno a mi no se me hacía dolor no darles porque no había yo les decía mis hijos no hay, pero a mis nietos yo no les puedo decir que no hay yo veré de donde saco y tengan a mis hijos yo les decía no tengo , pero a mi nietos no puedo decirles no tengo, aunque no tengo hay ando consiguiendo para darles y para mis hijos yo no hacía eso.

Educación Básica

Hombres 30-35

Infancia

Es que mi infancia casi era pura fiesta con un juego divertirme en las fiestas de la de donde trabajaba mi papá, llevaban payasos y era puro cantar, por lo regular era sábados y domingos era fútbol béisbol y luchas entre semana estaba en la casa me gustaba hacer lo mismo pasear, salir, por lo regular en mi infancia no me faltó ningún juguete siempre tenía una sonrisa

Adolescencia

Tenía varios amigos que nos juntábamos los fines de semana, de echo a la fecha con algunos de ellos nos seguimos viendo de vez en cuando, nos íbamos a la plaza y ahí nos quedábamos hasta tarde nada mas platicando y a veces volvíamos a platicarnos lo mismo y nos volvíamos a reír recuerdo que no la pasábamos bien...yo lo disfrutaba mucho.

Edad Actual

Cuando conseguí el trabajo que tengo me acuerdo que me dijeron que metiera una solicitud en la presidencia y yo fui me acuerdo que cuando la fui a dejar había también muchas personas con solicitud y yo me dije ya me fregué, no pensé que me lo fueran a dar ya que yo no tenía recomendación yo fui por que un amigo me dijo que estaban ocupando gente y cual va siendo mi sorpresa que como al mes me hablaron yo no lo podía creer y va tengo en este empleo 13 años.

Educación Básica

Hombres 50-55

Infancia

Recuerdo cuando mi padre me hizo un carrito de aquellos caballos antiguos, pero de madera buena, en aquel tiempo uno hacía sus juguetes, le puso ruedas y en el me paseaba era un caballo gigante, de esos juguetes tradicionales, de esos carritos, ahí me paseaba, luego me llevaba en aquellos tiempos a cenar al Jalisco en aquellos tiempos, íbamos al centro 11 o 12 de la noche viendo aparadores, en aquellos tiempos muy tranquilo.

Adolescencia

No pues de joven de secundaria (ríe)...fue bonita la etapa esa..no a uno le gustaba ir en la secundaria a las refresquerías, a visitar las refresquerías que había iba uno y ahí se sentaba a tomar el refresco y digo con la raza antes había más convivencia con los compañeros, siempre ha habido pero yo pienso que las convivencias anteriores eran más sanas, eran más productivas en cuestión de que no había tantos problemas como ahora verdad? Porque ahora no pueden andar en grupo a convivir a un evento x que no tengan problemas, no antes había una diversión sana en cuestión de que no había tanto alcohol, tanta droga, antes ibas y te tomabas tu refresquito y nada más

Edad actual

...como papá recuerdo cuando nació el primer chamaco como no la emoción es de alegría, esperas con ansia lo que tú hiciste, el cómo va a ser el niño o niñas, me preguntaban oye tú que quieres y yo decía lo que Dios mande uno no puede exigir en cuestión de eso fue muy agradable el primer niño que tuve, el segundo también pero, el primero fue una experiencia muy diferente, sabes tu sientes que es otro compromiso , pero es muy agradable tener el primer chamaco y este ...yo me acuerdo que el primero nació.

Universidad

Mujer 30-35

Infancia

Recuerdo una ocasión que fuimos a visitar a mi abuelito al rancho el trabajaba, fui con mi abuelita tengo muy presente mi hermano era muy travieso y tengo tan presente un día que tiró una piedra sobre un panal salimos corriendo lo tengo muy presente nos fuimos a los bebederos de las vacas y los caballos y ahí mi abuelita nos metió, nos sentó nos aventaba ella el agua, recuerdo que por cuidar que nos, nos picaran ella se llenó de piquetes y de abejas.

Adolescencia

De la secundaria son recuerdos que yo fui muy tremenda.... en primaria mi mamá siempre me dijo hasta la fecha me dice que siempre fui muy seria que no hablaba con nadie , que muy callada que me podían pegar y nada mas lloraba pero no me defendía, en secundaria como que cambié no era peleonera no, pero me empecé a hacer rebelde yo creo que era normal en secundaria tenía dos tres amiguitas que era con las que me juntaba me gustaba por ejemplo no me gustaba el taller en donde me obligaron a entrar a ese taller no me gustaba entonces por lo cual empecé no me gusta pues no voy a la clase no me gusta no voy o me quedaba en el salón o no hacía nada simplemente entonces es uno de los recuerdos

Edad Adulta

El primero no es el más significativo, pero el primero que te puedo decir fue cuando empecé a trabajar mi primer día de trabajo lo tengo muy presente que me presenté al jardín y me asignaron mi grupo fue un grupo de segundo año llegué recuerdo muy bien los niños eran muy, muy inquietos llegué y todos estaban brincando en la mesa un grupo muy inquieto fue muy pesado, muy cansado ese día recuerdo que después del

trabajo llegué a mi casa y como en las películas llegué y me tiré en la cama y no me levanté en todo el día, pero fue muy bonito tengo muy presente ese primer día de trabajo.

Universidad

Mujer 50-55

Infancia

Uno de ellos yo no me acuerdo exactamente la edad, pero si estaba yo como en segundo año de primaria, fuimos a, a Mante por que mi papá allá trabajaba mi papá traía una ambulancia del Seguro Social y tengo muy presente que salía de la clínica y levanta el cofre de la ambulancia y salen llamas porque yo creo que había algo ahí mal conectado o no se que, pero en ese momento mi reacción fue de llanto a mí me espantó que mi papá estuviera tan cerca el fuego, por supuesto que no pasó a mayores, mi papá se quita la chamarra y lo apaga, pero si fue algo que se me quedó grabado.

Adolescencia

Yo entré a una escuela preparatoria nocturna, todavía no tenía ni los 15 años, pero por ahorrarme un año de preparatoria, era de dos años y si, yo quería en la tarde, nada mas que yo salía hasta las 9 de la noche, pero empezábamos las clases como a las 4 entonces este yo ahí si recuerdo como que yo sentí mucho el cambio de que yo no me levantaba osea yo me levantaba tarde, pero toda la mañana la tenía desocupada por que yo no iba a la escuela, para mí yo sentía que era una pérdida de tiempo , toda la mañana, hasta las 4 de la tarde y luego como que se me voltearon los horarios porque salía yo de las clases y como me ponía a hacer la tarea me daban las 3-4 de la mañana terminando las tareas y al día siguiente que me quería levantar, pues no bien desvelada como que sí sentí fue una temporada en que tuve los horarios volteados eso es algo que no, no olvido.

Edad Adulta

Oh, No cuando mi hija me dijo que se iba a casar (ríe) ese si que no me va a hacer llorar, es mi única hija mujer , por que tengo un hombre pero mucho mas chico entonces este ese si que es especial, ese no es agradable, ni desagradable como que me quedé en shock , por que yo no esperaba así de pronto la llegada de la suegra con el novio y que a pedirla y todo , ahí si que yo no pude sentir gusto pero tampoco sentí tristeza ni dolor como que me quedé a medias.

Universidad

Masculino 30-35

Infancia

Me acuerdo cuando me corté la ceja cuando me corté la ceja he de ver tenido como 6 años 5-6 años, me acuerdo que me puse en medio de las camas, las camas eran de metal color azul y en medio estaba una silla metálica color gris, me acuerdo que acababa salirme de bañar y nada mas agarré y aventé la toalla y me puse en medio de las dos camas y puse un pie en un a un pie en otra pero en el metal me resbalé y me pegué en la esquina de la silla, después de ahí me acuerdo de que me estaba saliendo mucha sangre y que me pusieron un parchezote , mi abuela, estaba en la planta alta ,m e bajaron y me fui con mi abuela y me puse un parchezote que no veía con ese ojo no veía ya después me llevaron al seguro y me pusieron dos así como triangulitos y con eso ya se me quitó.

Adolescencia

Yo creo que fue el haber logrado entrar a una escuela de educación superior...para mi era difícil el pensar en ingresar tanto por lo económico porque soy hijo de madre soltera y mi madre se dedicaba a trabajar como de la cantidad de personas que solicitaban entrar en ese entonces gracias a Dios para mi fue posible entrar a una carrera profesional ese es un recuerdo agradable.

Edad Adulta

Otro recuerdo que tengo.....pero es muy triste se me murió una niña yo la veía bien bonita a mi niña tenía siete meses fue una cosa muy dura pero, pero lo acepto si Dios solo me la quiso dejar un tiempo, lo superamos mi esposa y yo estuvimos unidos nunca hubo un reproche de mi para ella ni de ella para mi tampoco, la niña era la segunda después del niño ella murió en un accidente, a la muchacha que la cuidaba se le cayo, me la traje al Hospital Infantil acá a Victoria y aquí murió ella, nombre es una prueba muy difícil.

Universidad

Masculino 50-55

Infancia

El kinder era nada mas de un año yo tenía 5 años y el director le dijo a mi mamá que si podía participar en ese evento en esa en ese reinado con mi hermana Lupita y yo y ella decía es que es muy pesado por que es mucho gasto porque es no tengo dinero y mi hermana y yo estábamos con la ilusión de que cualquiera de los dos quedara y a manera de hacerle llegar recursos a mi mamá para que participáramos los dos el director le dijo que si podía coser los trajecitos de los demás compañeros y el aportaba la tela y las cosas necesarias para hacer los trajecitos de mi hermana y míos y así se hizo y... no creo que haya habido en la vida otro baile de coronación tan bonito como ese.

Adolescencia

Deja elegirte uno bueno tal vez uno que me fascinó y me fascinó estúpidamente porque no tenía porque fascinarme ahora viéndolo a distancia el haber estado en el estreno en la película Tomy, la ópera rock Tomy en Monterrey en el cinema 70, río 70 y que la gente fue en el entendido de lo extravagante que debe haber sido esa película que se estrena en septiembre- octubre del 75 y que dentro de mi estado, dentro de mi miseria yo tenía un suéter que yo me sentía perrón con ese suéter pero ahora viéndolo a la distancia era un

suéter corriente y chafa o sea pero yo me sentía así, el que los cortes de pelo con anchoas de entonces yo batallé o sea no se usaba ni geles ni spray ni nada para que se me papara lo más posible el cabello y o sea que ridículo me he de haber visto, pero me gustó mucho el haber estado en el estreno de la ópera rock Tomy mucho, mucho.

Edad Adulta

Bueno cuando compré mi primer auto en el 94 me da mucho placer fue el auto que yo quise, me encantó la línea, me encantó haberlo sacado tres días antes de la devaluación de diciembre del 94 y haberlo podido pagar en un año me, me fascina ese recuerdo mucho.

