

La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural

The construction of the self in educational settings. A cultural psychology approach

Manuel Luis de la Mata Benítez

Andrés Santamaría Santigosa

Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Sevilla, España.

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar la relación entre la educación formal y la construcción del yo desde la perspectiva de la psicología cultural. Se integran aportaciones de distintos campos de investigación: por un lado, los estudios transculturales sobre educación formal y procesos cognitivos; por otro, la investigación reciente sobre diferencias culturales en las concepciones del yo (self-construal); y, por último, alguna de las principales ideas de David Olson en torno a la noción moderna de individuo, concebido como ente autónomo que se define por un conjunto de atributos y estados mentales, que se encuentra relacionada con los cambios culturales asociados a la escritura y la alfabetización. Esta perspectiva se ilustrará con un estudio en el que se ponen de manifiesto diferencias en las narrativas del yo (autobiográficas) asociadas a la experiencia educativa. Finalmente, se concluirá con algunas reflexiones generales sobre el papel de la educación formal en el proceso de construcción cultural de la identidad personal, así como con algunos de los retos que, a nuestro juicio, se plantean en relación con la diversidad cultural en la escuela.

Palabras claves: yo, identidad, educación, narrativa, memoria autobiográfica, psicología cultural.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the relationship between formal education and the construction of the self from the perspective of cultural psychology. The study blends contributions from different research fields: cultural/cross-cultural studies about formal schooling and cognitive processes, recent research about cultural differences in self-construal and lastly some ideas developed by David Olson about the modern notion of the individual, conceived as an autonomous entity defined by a set of attributes and mental states that is related to the cultural changes associated with literacy. This perspective is illustrated by an empirical study in which differences in self-narratives (autobiographical narratives) are observed. In conclusion, some reflections about the role of formal schooling in the construction of personal identity and some challenges in connection with cultural diversity in education are discussed.

Key words: self, identity, education, narrative, autobiographical memory, cultural psychology

Introducción

Nuestro interés por el papel de la educación en la construcción del yo surge de la trayectoria del grupo de investigación Laboratorio de Actividad Humana. Desde su fundación hace más de veinte años, nos hemos centrado en el estudio de la relación entre la educación formal, concebida como actividad sociocultural (Leontiev, 1981; Wertsch, 1981, 1985; Ramírez, 1988), y procesos mentales como categorización, memoria, resolución de problemas, argumentación... (LAH, 1988; Cubero, 1997; Cubero, De la Mata y Cubero, 2008; Sánchez-Medina, 1999; Sánchez-Medina, Alarcón y De la Mata, 2009; Santamaría, 2000; Santamaría y De la Mata, 2002; Cala, 1999; Cala y De la Mata, 2004, 2006, 2010; Bascón, 2007). Ello nos ha llevado en los últimos años a interesarnos por la construcción del yo en el marco de las actividades educativas. Así, el objetivo del presente artículo es analizar la relación entre la educación formal y la construcción de la identidad

personal, el yo¹, según la terminología empleada por diferentes autores (Bruner, Hermans, McAdams). Es importante aclarar que la perspectiva en la que nos situamos es la de la psicología cultural (Shweder, 1990; Cole, 1996; De la Mata y Cubero, 2003; Santamaría, Cubero y De la Mata, 2010). Esta perspectiva presta especial atención a la construcción de la mente en los escenarios culturales. Entre estos escenarios culturales, la escuela ocupa indudablemente un lugar central.

El enfoque que adoptamos nos lleva a integrar las aportaciones de campos de investigación diferentes: por un lado, los estudios transculturales sobre educación formal y procesos cognitivos (Cole y Scribner, 1974; Scribner y Cole, 1981, Cole, 1990, 1996; Rogoff, 1981; De la Mata y Ramírez, 1989); por otro, la investigación reciente sobre diferencias culturales en las concepciones del yo (self-construal) (Kagitçibasi, 1997, 2007; Triandis, 1995; Keller, 2007). En nuestro análisis, tendremos muy presente las ideas de Olson (1994, 1997), según el cual la noción moderna de individuo, concebido como ente autónomo definido por un conjunto de atributos y estados mentales está relacionada con los cambios culturales asociados a la escritura y la alfabetización. Finalmente, vamos a ilustrar nuestra perspectiva con un estudio que hemos realizado recientemente en el que se ponen de manifiesto diferencias en las narrativas del yo (autobiográficas) asociadas a la experiencia educativa. Estas diferencias se asemejan a algunas de las que han sido obtenidas en los estudios transculturales, comparando culturas que promueven distintas concepciones del yo (culturas orientales y culturas occidentales, por ejemplo). Los hallazgos principales de este estudio nos van a permitir hacer algunas reflexiones generales sobre el papel de la educación formal en el proceso de construcción cultural de la identidad personal, así como referirnos a algunos de los retos que se plantean en relación con la diversidad cultural en la escuela.

⁽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.

Educación formal y procesos mentales

En este apartado, presentamos el marco teórico en el que nos situamos. En él, se integran los estudios sobre la relación entre educación formal y procesos mentales y la investigación sobre identidad, narrativa y memoria autobiográfica.

La educación formal es un ámbito fundamental de socialización, de transmisión y recreación de valores sociales. En las sociedades occidentales, educación y ciudadanía son dos términos que van estrechamente unidos desde la Ilustración. Durante todo el período de la modernidad, la educación formal se ha ido constituyendo como un pilar esencial sobre el que se debe construir la sociedad democrática.

Este papel de la educación formal como institución promotora de ciudadanía se observa en diferentes aspectos:

- En su relación con la adquisición y el desarrollo de modos de pensamiento que pueden caracterizarse como «formales» o «racionales».
- Por su contribución al desarrollo del concepto de individuo característico de la modernidad: el ciudadano. Esto implica la construcción y desarrollo de unas identidades personales y culturales, así como un conjunto de valores acordes con esta noción de ciudadano.

Con respecto a la primera cuestión, existe un considerable volumen de datos de investigación cultural sobre procesos de categorización, memoria, razonamiento y resolución de problemas que ponen de manifiesto la citada relación entre educación formal y ciertos modos de funcionamiento cognitivo (Luria, 1979; Cole y Scribner, 1974; Scribner y Cole, 1981; De la Mata y Ramírez, 1989; Cole, 1990; Rogoff, 1981, 1990; Ramírez y Cubero, 1995; Cubero y De la Mata, 2005; Cubero, De la Mata y Cubero, 2008).

En la misma línea, los estudios sobre razonamiento silogístico y resolución de problemas han mostrado que los sujetos escolarizados suelen resolver estas 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 no escolarizados, por el contrario, tienden a salir 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).

En conjunto, 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, 1990).

Una de las cuestiones más debatidas en la investigación transcultural es la relativa a los mecanismos que explican las diferencias entre niños y adultos escolarizados y no escolarizados. Sobre esta cuestión, la investigación realizada por Scribner y Cole (1981) en Liberia con los miembros del grupo cultural Vai ha aportado evidencia muy importante. Según Scribner y Cole, la explicación de las diferencias observadas hay que buscarla en la naturaleza de las prácticas culturales, en las actividades que tienen lugar en la escuela. Son estas actividades y no tanto el uso de unas tecnologías específicas, como puede ser la escritura, las que explican los cambios cognitivos asociados a la escolarización.

La influencia de la educación formal sobre los procesos mentales no parece ser la única que esta institución y las prácticas culturales asociadas a ella ejercen. En este sentido, desde las Ciencias Sociales y desde la propia Psicología se afirma que la alfabetización y la educación formal han jugado y juegan un papel fundamental en la constitución del sujeto moderno (Olson, 1994, 1997; Ramírez, 1995; Santamaría, 2004). Así, por ejemplo, Olson (1994) afirma que la mente moderna se constituye a partir de Descartes y continúa en autores como Hume y Berkeley hasta Kant y el ideal ilustrado. En dichos autores encontramos la noción de un sujeto autónomo, responsable en el plano moral, cuyos actos están gobernados por la razón, como cualidad de una mente poblada por ideas, creencias, deseos, recuerdos... Para Olson, esta noción de mente y de sujeto se relaciona con los cambios culturales que se produjeron en el mundo occidental desde la extensión de la escritura en los inicios de la Modernidad (asociados a la Reforma Protestante y a los orígenes del capitalismo). Entre esos cambios culturales, debemos incluir, sin ninguna duda, el desarrollo y la extensión de la educación formal, tal como la conocemos en nuestros días.

Desde el principio, pues, se ha asociado la alfabetización y la escritura con la formación del modelo de individuo y ciudadano de la modernidad. No es de extrañar, por tanto, el énfasis que encontramos por la alfabetización de la población en países y en situaciones en las que se ponen en marcha iniciativas políticas de creación y desarrollo de ciudadanía.

En lo que respecta a la psicología, este tema no ha sido objeto de investigación en el grado que a nuestro juicio requiere. Podemos, no obstante, citar algunos datos que consideramos relevantes para esta cuestión:

- Los estudios transculturales realizados por Luria (1979) ponen de manifiesto las dificultades que tenían los campesinos uzbekos para definirse a sí mismos como individuos, al margen de los grupos (familia, aldea...) a los que pertenecían.
- Algunos datos recientes procedentes de la psicología transcultural muestran diferencias en la noción de yo (self) característica de distintas culturas. En este sentido, en las culturas anglosajonas y del centro y norte de Europa, suele observarse un énfasis en el individuo, es decir, un yo *independiente*. Este yo independiente se define como una entidad autónoma y separada, definida por un repertorio único de atributos, capacidades, pensamiento y sentimientos. Las culturas asiáticas, por el contrario, suelen enfatizar el grupo, es decir, un yo colectivo o *interdependiente*, experimentado como parte de una red social (Cross y Markus, 1999; Markus y Kitayama, 1991; Kagitçibasi, 1997, 2007; Triandis, 1995). Estas diferencias en el énfasis en la independencia *versus* interdependencia se ponen de manifiesto en diversos aspectos del yo, como son la experiencia y la expresión de las emociones, procesos cognitivos, atribuciones y razonamiento moral o motivación de logro, entre otros (Kagitçibasi, 1997, 2005).

Con respecto a lo anterior, es interesante notar el predominio de un concepto de yo independiente en culturas del centro y del norte de Europa. En estas culturas, se dio la Reforma Protestante y en ellas se ha observado un mayor desarrollo de la cultura alfabetizada. No obstante, el vínculo entre ambas cuestiones es algo que debe ser elaborado teórica y empíricamente.

Identidad, narrativa y memoria autobiográfica

Junto al estudio de la relación entre educación, alfabetización y procesos mentales, otra cuestión que resulta fundamental en nuestro marco teórico es la noción

misma de identidad. En este sentido, debemos señalar 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 enjambre de participaciones», 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*. 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 (Bruner, 1990). En este sentido, Bruner (1986, 1990) 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 («gist»). 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). 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).

Así, asumimos que el yo puede considerarse una narración personal (Bruner, 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). La apropiación de estos instrumentos

semióticos está relacionada con la participación en diferentes escenarios socio-culturales. Estos instrumentos semióticos están tomados de los discursos sociales a los que está expuesta la persona (valores, estereotipos, roles de género...) y de los discursos de las personas cercanas (las «transacciones» con otros significativos).

Las narrativas del yo están, por tanto, enraizadas en modelos culturales más o menos implícitos sobre lo que una persona debe o no debe ser. Estos modelos proporcionan una guía para la formación de la identidad personal. Tal como afirma Hermans (2003):

Las voces colectivas no están simplemente fuera del yo como una comunidad externa, sino que son parte del yo individual y, al mismo tiempo, lo trascienden como parte de la comunidad social e histórica más amplia (p. 105).

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*.

La investigación en los últimos años ha evidenciado la existencia de diferencias culturales en memoria autobiográfica (De la Mata, Santamaría, Hansen y Ruiz, 2008; De la Mata, Santamaría y Ruiz, 2010; Fivush y Nelson, 2006; Leitchman, Wang y Pillemer, 2003; Nelson y Fivush, 2004; Wang y Brockmeier, 2002; etc.). Estas diferencias tienen que ver con diferentes aspectos de la memoria autobiográfica como la edad de los primeros recuerdos autobiográficos (MacDonald, Uesiliana y Hayne, 2000), su estructura y extensión o los personajes implicados (Wang, 2001). Para explicar estas diferencias, se han propuesto

diferentes mecanismos de influencia cultural. Entre ellos, cabe destacar: el *ambiente narrativo* (Han y otros, 1998); la *representación conceptual del yo (self-construal)* (Wang, 2001); el *conocimiento de la situación emocional* (Wang, 2003), y, las *creencias sobre el pasado personal* (Leitchman et al., 2003).

Dado que, como ya se ha señalado, el yo y la memoria autobiográfica se encuentran inextricablemente conectados, cabe suponer que en la medida en que un individuo sea instado a prestar especial atención a sí mismo, a forjarse un yo diferente al de los demás, o, por el contrario, a minimizar y desatender, cuando no corregir, sus particularidades, los recuerdos autobiográficos presentarán diferencias en función de los valores sostenidos por cada grupo cultural. De este modo, las personas 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 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.

Un estudio sobre la relación entre educación formal, narrativa y memoria autobiográfica

La relación entre educación formal e identidad personal está siendo objeto de nuestros trabajos de investigación en los últimos años. Con estos trabajos, estamos continuando un proyecto que iniciamos hace más de veinte años: cómo la educación formal, entendida como actividad sociocultural, transforma la mente de las personas. Hasta este momento, hemos analizado la relación entre educación formal y procesos mentales (categorización, uso de estrategias de memoria, argumentación, resolución de problemas...). En estos últimos trabajos, estamos iniciando el estudio de cómo esta experiencia educativa transforma el modo de recordar y narrar la propia vida y, de este modo, contribuye a la construcción de la identidad personal.

Para ilustrar esta línea de investigación y presentar algunos de los primeros resultados que estamos obteniendo, presentamos un estudio sobre la relación

entre experiencia en educación formal y memoria autobiográfica, empleando un enfoque narrativo. Los participantes fueron adultos de dos generaciones (30 a 35 y 50 a 55 años) y de tres niveles educativos: alfabetización (alumnas y alumnos que estaban aprendiendo a leer y escribir), nivel básico (equivalente a educación primaria) y universitarios. Se les pidió que contaran oralmente su primer recuerdo, así como otros recuerdos importantes de tres períodos de su vida (infancia, juventud y edad adulta). Para este estudio, se ha analizado solamente la narrativa del primer recuerdo. Como variables explicativas, se consideraron el nivel educativo y el género. No se consideraron las diferencias entre generaciones.

Los objetivos de este estudio fueron, por tanto, analizar la relación entre experiencia educativa y memoria autobiográfica. En el estudio, se incorporó un análisis narrativo, centrado 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 y de verbos de estados mentales, así como el empleo de lo que hemos denominado expresiones metacognitivas (reflexiones sobre el conjunto del recuerdo o sobre el propio proceso de recordar autobiográfico). Una explicación más detallada de los análisis realizados y de los datos obtenidos pueden encontrarse en Ruiz Cansino (2007).

Método

Participantes

60 adultos (de 30-55 años de edad) procedentes de Ciudad Victoria, Tamaulipas (México). Los participantes variaban en género (30 mujeres y 30 hombres y en experiencia educativa). De acuerdo con esta variable, se consideraron tres niveles: alfabetización, en el que los participantes estaban aprendiendo a leer y escribir; nivel básico, equivalente a educación primaria, y universitarios. Dentro de cada nivel se incluyeron 20 participantes.

Procedimiento

Se realizaron entrevistas orales sobre el primer recuerdo que pudieran evocar los *participantes*. Aunque también se les solicitaron recuerdos de tres períodos vitales diferentes, en este caso vamos a considerar solamente los datos del primer recuerdo.

Las entrevistas se transcribieron de forma literal y se analizaron con un sistema de categorías que tenía en cuenta los siguientes aspectos:

TABLA I. Sistema de categorías empleado en el primer análisis (Adaptado de Wang, 2001, 2004 y Ruiz Cansino, 2007).

<p>El Yo en los recuerdos autobiográficos</p> <ul style="list-style-type: none">• Edad en el primer recuerdo (meses)• Contenido social: individual vs. social• Orientación a la autonomía• Ratio Otros-yo• Descripción del Yo
--

En segunda instancia, se aplicó un análisis narrativo. Este análisis estaba basado en Smorti (2004). Para su realización, cada una de las narrativas autobiográficas se segmentó en unidades (frases). Cada unidad fue codificada en una de las siguientes categorías:

TABLA II. Sistema de categorías del análisis narrativo (adaptado de Smorti, 2004).

<p>Organización narrativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Unidades de verbos de acción• Unidades de verbos mentales:<ul style="list-style-type: none">- Cognitivos- Intencionales- Emocionales• Unidades metacognitivas
--

Categorías para el análisis del yo en los recuerdos autobiográficos

Edad en el primer recuerdo

La edad estimada por los participantes (codificada en meses). Cuando la edad reportada es inexacta, por ejemplo: *entre los 3 y los 4 años...*, se tomó la media de los valores (en el ejemplo, 42 meses).

Contenido del recuerdo

Fue codificado como «individual» o «social», y fue categorizado según el tema central de la narrativa, más que basándose en los elementos contextuales de cada evento narrado.

- *Individual*: El recuerdo se centraba experiencias personales (por ejemplo, éxitos, frustraciones, miedos etc.).
- *Social*: Cuando el recuerdo estaba centrado en actividades del grupo social como la familia, vecinos, escuela, etc.

Orientación a la autonomía

Tendencia de los participantes a expresar autonomía y auto-determinación en sus recuerdos autobiográficos. Se contó el número de veces en que se mencionaba necesidades o preferencias, evaluaciones personales, juicios, opiniones con relación a otras personas o situaciones, etc.; p. ej. *Realmente quería abrir el regalo de cumpleaños, No me gustó ese viaje, Mi mamá no me dejó ir pero lo hice de todas formas.*

Ratio Otros/Yo

Se contó el número de veces que los participantes se mencionaron a sí mismos y a otras personas, dividiendo el primer valor por el segundo. La tasa otros/yo se empleó por tanto para indicar el grado en que los participantes proporcionaron recuerdos no egocéntricos y, simultáneamente, la *orientación social* de sus recuerdos autobiográficos.

Descripciones del Yo

Se clasificaron en dos categorías exclusivas y exhaustivas relacionadas con la dimensión agencia-comunidad en relación al yo.

- *Descripciones personales*: menciones referidas a las cualidades, atributos, creencias y conductas personales no relacionadas con otras personas (*Soy feliz; Tuve una hermosa casa*).
- *Descripciones sociales*: menciones referidas a categorías sociales, grupales, relaciones interpersonales, puntos de vista de otros, etc. (*Amo a mi papá; Ella es mi amiga*).

Se calculó una puntuación referida al grado de agencia en el recuerdo para cada participante dividiendo el número de descripciones personales por el total de menciones del yo (índice de agencia).

Categorías de la organización narrativa del yo

Este análisis comenzó segmentando las transcripciones de los recuerdos autobiográficos en unidades (frases) (véase Anexo I). Cada una de estas frases fue codificada en una de las siguientes categorías.

Verbos/predicados de acción

Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de acciones o estados físicos (sujetos, localización espacio-temporal). Por ejemplo: *Estábamos mis amigos y yo jugando al fútbol, Una tarde fuimos al campo de uno de los primos de mi padre.*

Verbos/predicados de estados mentales

Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de eventos/estados mentales. Se diferencian tres categorías de verbos mentales:

- Verbos/predicados mentales cognitivos: Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de estados mentales referidos a pensamientos, creencias, opinar, decir, llamar, saber, conocer, ejemplo de ello: *Lo recuerdo con cariño, Desde pequeña sabía el camino a casa.*
- 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, Lo deseé siempre pero no pudo ser.*
- 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 lo esperaba le dije que no me lo contara pero me lo dijo y me puse a llorar.*

Expresiones metacognitivas

Se codifican de esta manera 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 agradable.*

En el Anexo I se incluye el manual de codificación, es decir, los criterios específicos empleados para dividir las narrativas autobiográficas de los participantes en enunciados, en primera instancia, y codificar dichos enunciados, en segunda.

Para el cálculo de fiabilidad, se empleó el índice Kappa de Cohen (1960). El valor obtenido fue $Kappa = .933$ (frases), lo que indica un grado de acuerdo entre observadores óptimo.

Resultados y discusión

En esta sección, presentamos un resumen de los principales hallazgos del estudio. En él, se emplearon dos tipos de técnicas estadísticas: Análisis de la Varianza (ANOVA) y Chi-cuadrado. Las variables explicativas fueron el nivel educativo y el género. En este artículo, nos vamos a centrar en las diferencias relacionadas con el nivel educativo, soslayando los aspectos de género (véase Ruiz Cansino, 2007, para una presentación completa de los resultados). Las variables de respuestas fueron las categorías referidas al Yo en los recuerdos autobiográficos y a la Organización narrativa de los recuerdos. En lugar de una presentación convencional de los resultados, hemos optado por hacer un resumen de las diferencias más relevantes, prescindiendo de la mayoría de los datos estadísticos.

El yo en los recuerdos autobiográficos

Para el análisis de estas categorías se emplearon dos tipos de pruebas estadísticas: Análisis de la Varianza (ANOVA), para las variables cuantitativas (edad en el primer recuerdo, orientación a la autonomía, ratio otros/self y agencia), y pruebas de Chi-cuadrado para las variables cualitativas contenido (individual vs. social). A continuación resumimos los hallazgos fundamentales de estos análisis:

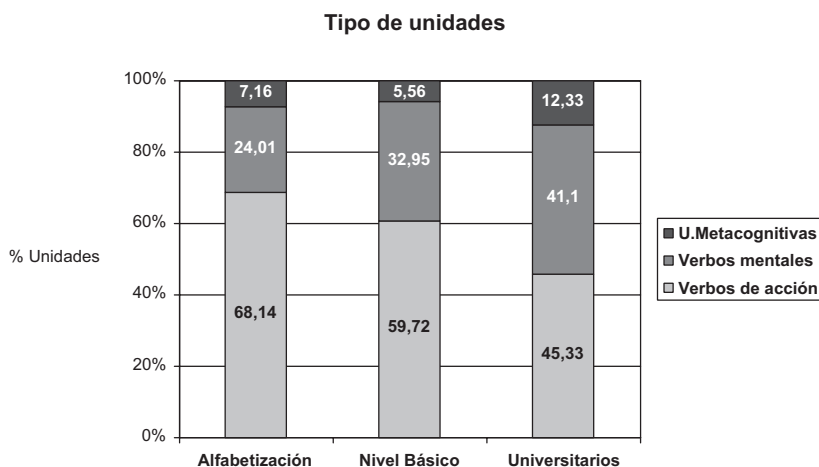
- Con respecto a la edad en el primer recuerdo, se observó un efecto principal del nivel educativo sobre esta variable, $F(2, 57) = 17.991$; $p < .001$; $\eta^2 = .424$). En este caso, los primeros recuerdos de los universitarios fueron datados en una fecha más temprana que los de los demás participantes (45 meses), sin que hubiera diferencias entre el nivel básico y el de alfabetización (65 y 66 meses, respectivamente).

- **Contenido de los recuerdos.** En ese apartado, se consideró el carácter individual-social de los recuerdos. Con respecto a esta cuestión, 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, $X^2(2, 57) = 9,448$; $p < .01$). Así, mientras que en el nivel de alfabetización el 35 % de los recuerdos tuvieron contenido individual y el 65%, contenido social, en los otros dos niveles se observó un claro predominio de recuerdos individuales (70% en el nivel básico y 80% en el universitario).
- **Agencia.** Los análisis relativos a esta variable evidenciaron también un efecto significativo del nivel educativo en el índice de agencia, $F(2, 400) = 4.331$; $p < .019$; $\eta^2 = .084$). En este caso, las diferencias se produjeron entre los universitarios (con un índice de 0,80) y los participantes de alfabetización (0,68). No hubo diferencias significativas, en cambio, entre los universitarios y los participantes del nivel básico (0,71) ni entre éstos y los de alfabetización.

Organización narrativa del yo

Para terminar el apartado de resultados, vamos a presentar los relativos a los análisis narrativos de los primeros recuerdos. Como hemos dicho más arriba, este análisis se inspiró en Bruner (1990) y Smorti (2004). Dividimos los recuerdos en unidades (frases), definidas por un verbo, y las codificamos como unidades de acción, unidades de estados mentales (cognitivos y emocionales) y unidades metacognitivas. A continuación presentamos los resultados de estos análisis.

GRÁFICA I. Distribución (en porcentajes) de las unidades en los tres niveles educativos



Tal como podemos ver en la Gráfica I, 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 los universitarios, las unidades definidas por verbos de estados mentales totalizaron menos de la mitad (46%). 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. Vemos, por tanto, 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.

Pero una vez descrita la distribución general de las unidades en los distintos niveles educativos, podemos analizar las diferencias entre niveles en estas categorías. Estas diferencias se produjeron en las siguientes:

- Verbos cognitivos. Se observaron diferencias significativas entre niveles educativos en estas unidades, $F(2, 57) = 7.333$; $p < .003$, $\eta^2 = .234$, en

el sentido de que los participantes universitarios y los del nivel básico incluyeron en sus recuerdos más unidades definidas por verbos cognitivos (5,65 y 5,25, respectivamente) que los del nivel de alfabetización (2,4). No hubo diferencias, por contra, entre el nivel básico y el universitario.

- Verbos emocionales. De nuevo se observaron diferencias entre niveles educativos en el número de unidades definidas por este tipo de verbos. En este caso, la única diferencia significativa fue la observada entre los participantes del nivel básico (2,35) y los de los otros dos niveles (2,15 en universitarios y 0,75 en alfabetización), sin que hubiera diferencia entre el nivel de alfabetización y el universitario.
- Expresiones metacognitivas. En este caso, se volvió a observar un efecto significativo del nivel educativo, $F(2, 400) = 4.509$; $p < .017$, $\eta^2 = .158$). El número de estas unidades fue significativamente mayor en los universitarios (2,4) en comparación con los otros dos niveles. No se encontraron diferencias significativas entre el nivel de alfabetización y el nivel básico (0,8 y 1,2, respectivamente).

Como resumen de lo expuesto en este apartado, los datos de nuestro estudio pusieron de manifiesto diferencias significativas relacionadas con la experiencia educativa de los participantes en los dos tipos de variables consideradas: las relativas al yo en los recuerdos autobiográficos y las relacionadas con la organización narrativa de dichos recuerdos. En general, los recuerdos de los participantes con una mayor experiencia educativa fueron más largos, y más centrados en el individuo que los de los participantes con menor experiencia educativa. En los primeros, además, se observó un índice más alto de agencia que en los menos escolarizados.

Las diferencias observadas en nuestro estudio son similares a algunas de las diferencias culturales obtenidas en los estudios sobre la relación entre cultura y memoria autobiográfica. En las dos últimas décadas, estas investigaciones han mostrado que los individuos de culturas que fomentan un yo independiente (europeos, euro-americanos y australianos, sobre todo) datan sus primeros recuerdos en una fecha más temprana que los individuos de culturas interdependientes (MacDonald et al., 2000; Mullen, 1994; Wang, 2001, 2004, 2006; Wang y Conway, 2004). Estos recuerdos son también más emocionales (Han, Leitchman y Wang, 1998; Leitchman, Wang y Pillemer, 2003; Wang, 2001, 2003, Wang y Fivush, 2006), más orientados al individuo y más específicos que los de individuos de culturas

de interdependencia (Wang, 2001, 2004). En conjunto, los recuerdos de los individuos de culturas de independencia muestran un mayor grado de autonomía que los de los individuos de culturas de interdependencia (Wang, 2001, 2004; Nelson y Fivush, 2004; Keller, 2007).

En nuestro estudio, hemos incluido un análisis narrativo que estaba inspirado en la caracterización de Bruner (1986) del paisaje dual de la narrativa: el *paisaje de la acción* y el *paisaje de la conciencia*. Para ello, nos hemos apoyado en Smorti (2004) y hemos codificado las frases del relato distinguiendo entre unidades definidas por verbos de acción y por verbos de estados mentales. Hemos añadido una nueva categoría, las unidades metacognitivas, para dar cuenta de las expresiones en las que los participantes reflexionaban acerca del recuerdo en su conjunto o acerca del propio proceso de recordar. Este tipo de unidades indicaba una forma de pensar sobre el recuerdo como un objeto en la mente del sujeto. En general, estos análisis se centraban en el modo en que el yo, como narrador y como personaje, era construido en el recuerdo y en la importancia de los estados mentales de éste en la narrativa. Los resultados mostraron relación entre la experiencia educativa y el número y la proporción de verbos de estados mentales y de unidades metacognitivas en los recuerdos.

Si analizamos con más detalle las narrativas del primer recuerdo en cada nivel educativo, podemos observar diferencias muy interesantes. Las narrativas de los participantes del nivel de alfabetización estaban compuestas principalmente por unidades de verbos de acción. Estas unidades representaban casi el 70% del total. El otro 30% incluía unidades de verbos de estados mentales y unidades metacognitivas. En estas narrativas, por tanto, la referencia a estados mentales y a evaluaciones metacognitivas fue relativamente limitada (24% y 7% de las unidades, respectivamente).

En el nivel básico, podemos observar un aumento de la referencia a estados mentales, que pasa a representar el 33% del total y, por el contrario, un descenso de la proporción de unidades de verbos de acción (60% del total de unidades). En el caso de las unidades metacognitivas, sin embargo, no hubo diferencias entre alfabetización y el nivel básico.

Por último, en el nivel universitario, se observó un aumento tanto de los verbos de estados mentales como de las expresiones metacognitivas. En este nivel, las unidades definidas por verbos de estados mentales representaron más del 40% del total de unidades, mientras que las unidades de verbos de acción pasaron a ser menos del 50%. En términos absolutos, no obstante, el número de

unidades de verbos de estados mentales fue mayor en el nivel universitario que en el de alfabetización, pero no significativamente mayor que en el nivel básico. La principal diferencia con respecto al nivel básico estaba relacionada con el empleo de expresiones metacognitivas. En los universitarios, estas unidades representaron un 15% del total de unidades (el doble que en el nivel básico).

Resumiendo, podemos decir que los recuerdos narrados por los participantes universitarios se caracterizaron por un predominio del paisaje de la conciencia (Bruner, 1986), con muchas referencias a estados mentales y un alto grado de reflexividad sobre los propios recuerdos, con presencia de evaluaciones metacognitivas de dichos recuerdos.

En el lado opuesto, se situaron los recuerdos narrados por los participantes del nivel de alfabetización, caracterizados por un claro predominio del paisaje de la acción, con menos referencias a estados mentales y una menor frecuencia de reflexiones metacognitivas sobre el propio recuerdo.

Los participantes del nivel básico se situaron en una posición intermedia, tal como se puso de manifiesto en una mayor frecuencia de verbos de estados mentales, pero no de evaluaciones metacognitivas, en comparación con los participantes de alfabetización.

Reflexiones finales

Para terminar el artículo, vamos a presentar algunas conclusiones y reflexiones generales que podemos extraer de lo expuesto. Para ello, vamos a sintetizar los hallazgos fundamentales del estudio, exponiendo algunas de las implicaciones que tienen a nuestro juicio para el conocimiento de los procesos de construcción de la identidad personal en escenarios educativos.

Los datos de nuestro estudio demuestran que la educación formal promueve formas de recuerdo autobiográfico que son características de las culturas de la independencia. El hecho de que los participantes con una mayor experiencia educativa (universitarios) relataran unos primeros recuerdos que se caracterizaron por una fecha más temprana (alrededor de los tres años y medio), énfasis en la autonomía y referencias a estados mentales y evaluaciones-reflexiones metacognitivas, en comparación con los menos escolarizados, nos permite especular

sobre el papel de la educación formal como una práctica sociocultural (Scribner y Cole, 1981) o escenario de actividad (Werstch, 1981, 1985) que promueve formas de recordar y, en general, de construcción del yo (*self-making*, Bruner, 2003), que han sido descritas en la investigación sobre memoria autobiográfica como asociadas a las culturas de la independencia (Leitchman, Wang y Pillemer, 2003; Wang, 2001, 2003, Keller, 2007). En este sentido, de la misma forma que la investigación transcultural ha demostrado que la escolarización formal promueve cambios en procesos cognitivos como categorización, memoria, razonamiento y formación de conceptos (Scribner y Cole, 1981; Rogoff, 1981, 1990; Cole, 1990, 1996), podemos considerar que promueve también la construcción de un yo con características específicas.

Lo anterior nos permite enlazar con las tesis de David Olson (1994, 1997). Como hemos señalado más arriba, este autor defiende el papel esencial de la escritura (de las prácticas culturales asociadas a la escritura) en el desarrollo de la noción de individuo y de mente que es característica de la Modernidad. Para Olson, la escritura y las prácticas alfabetizadas posibilitaron la separación de las cosas y sus representaciones, facilitando una reflexión que permite que el pensamiento se convierta en una actividad «autónoma» con respecto al mundo, una actividad «epistémica», y la mente un objeto definido por estados mentales, que guía la acción de un sujeto autónomo y responsable de sus acciones. Nuestros datos sobre la relación entre experiencia educativa y formas de recuerdo autobiográfico en las que se pone de manifiesto esta noción moderna de mente pueden considerarse un apoyo a dichas tesis. Dado que la escuela ha asumido como tarea fundamental la de enseñar los modos de discurso y de pensamiento alfabetizados, creemos que es necesario investigar el papel de las prácticas educativas en la construcción de la mente moderna. Desde nuestro punto de vista, esta cuestión debe ser investigada en profundidad.

Finalmente, nos parece necesario reflexionar sobre uno de los retos a los que se enfrenta actualmente la escuela en relación con la construcción del yo. Este reto tiene que ver con el desafío de hacer posible el desarrollo de un yo autónomo, sin que ello implique pagar el precio de la separación y la falta de relación. Con respecto a esta cuestión, es importante señalar que el énfasis en el fomento de un yo autónomo no tiene por qué implicar un menoscabo de los aspectos de relación. Este tema es objeto de un encendido debate en la psicología transcultural (Santamaría, De la Mata, Hansen y Ruiz, en prensa). Frente a la consideración de dos grandes modelos de yo, el yo independiente y el yo

interdependiente (Markus y Kitayama, 1991), hay autoras como Kagitçibasi (1997, 2005, 2007), que rechazan la tradicional consideración de la autonomía como opuesta a la relación, que ha sido asumida de forma predominante en la psicología y en el pensamiento occidental, en general. Para esta autora, la concepción occidental individualista de la autonomía implica dos dimensiones distintas. Una está relacionada con la relación-separación personal (la distancia entre el yo y los otros). Kagitçibasi llama a esta dimensión «distancia interpersonal», con dos polos (separación y relación). La otra dimensión es la de «agencia», que va desde el polo de la autonomía al de la dependencia (heteronomía). La tesis fundamental de esta autora es que ambas dimensiones son independientes, de modo que agencia no significa necesariamente separación, tal como se suele considerar en el pensamiento occidental.

Kagitçibasi propone el constructo de yo autónomo-relacionado, que se basa en una reconceptuación de la autonomía que evoca su significado de agencia, distinguiéndolo del de distancia personal. El modelo de yo autónomo-relacionado sería predominante en los contextos urbanos del «mundo mayoritario» («*majority world*») y emergería en relación con el desarrollo socio-económico en estas sociedades.

En el campo específico de la educación, en los últimos años, muchas autoras reivindican la importancia de los aspectos de relación, señalando que la educación formal no sólo debe potenciar aspectos de racionalidad y que el fomento de la autonomía (muy necesario, por otra parte) no debe ir en detrimento de la relación. Es más, autonomía y relación podrían concebirse como dos caras de la misma moneda, en el sentido de que es necesario educar, por una parte, en una autonomía que no implique separación y, por otra, en que la capacidad de relacionarse no suponga pagar el precio de la falta de autonomía personal (Everingham, 1994).

Referencias bibliográficas

BASCÓN, M. J. (2007). *Género, adolescencia y argumentación. El discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.

- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press (trad. castellano: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991).
- (1996). Meaning and Self in Cultural Perspective. En D. BAKHURST Y CH. SYPNOWICH (Eds.), *The social self* (pp. 18-30). Londres: Sage.
- (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, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CALA, M. J. (1999). *Género educación y actitudes: una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.
- CALA, M. J. Y DE LA MATA, M. L. (2004). Educational background, modes of discourse and argumentation: Comparing women and men. *Argumentation*, 18, 4, 403-426.
- (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*. Madrid: La Muralla.
- (2010). Género, identidad y memoria autobiográfica. *Estudios de Psicología*, 31, 1, 1-18.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- COLE, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In L. C. MOLL (Ed.), *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. N. York: John Wiley and Sons (trad. castellano: *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Trillas, 1977).
- CONWAY, M. (1990). *Autobiographical memory: An introduction*. Milton Keynes: Open University Press.

- CONWAY, M. & RUBIN, D. C. (1993). The structure of autobiographical memory. En A. E. COLLINS, S. E. GATHERCOLE, M. A. CONWAY, & P. E. M. MORRIS (Eds.), *Theories of memory* (pp. 103-137). Hove, Susexx: Lawrence Erlbaum Associates.
- CONWAY, M. & PLEYDELL-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memory in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 2, 261-288.
- CROSS, S. E., & MARKUS, H. R. (1999). The cultural constitution of personality. En L. A. PERVIN & O. P. JOHN (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. Nueva York: The Guilford Press.
- CUBERO, M. (1997). *Escenarios de actividad y modos de pensamiento: Un estudio sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- CUBERO, M., DE LA MATA, M. L. Y CUBERO, R. (2008). Activity settings, discourse modes and ways of understanding: On the heterogeneity of verbal thinking. *Culture & Psychology*, 14, 403-430.
- DE LA MATA, M. L. Y CUBERO M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 2, 181-199.
- (2005). Cultura y procesos cognitivos. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Ed.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 47-81). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE LA MATA, M. L. Y RAMÍREZ, J. D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-70.
- DE LA MATA, M. L., SANTAMARÍA, A., HANSEN, T. G. Y RUIZ, L. (2008). Cultural and gender differences in autobiographical memories and self-descriptions: A narrative analysis. *Comunicación presentada en el XX Biennial Meeting of the ISSBD*. Wurzburg, Alemania, 13-17 de Julio.
- DE LA MATA, M. L., SANTAMARÍA, A. Y RUIZ, L. (2010). Cultura y memoria autobiográfica: concepciones del yo en estudiantes universitarios mexicanos y españoles. *Estudios de Psicología*, 31, 1, 21-38 .
- EVERIGHMAN, CH. (1994). *Motherhood and modernity*. Buckingham: Open University Press (trad. castellano: *Maternidad: autonomía y dependencia*. Madrid: Narcea, 1997).
- FIVUSH, R. (2007). Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion. *Clinical. Social Work Journal*, 35, 1, 37-46.

- FIVUSH, R. & NELSON, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 235-251.
- HERMANS, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- KAGITÇIBASI, C. (1997). Individualism and colectivism. En J. BERRY, M. SEGAL & C. K. KAGITÇIBASI (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, 3 (pp. 1-49). Londres: Allyn & Bacon.
- (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 4, 403-422.
- (2007). *Family, self and human development across cultures. Theory and applications*. Mahwah, NJ: LEA.
- KELLER, H. (2007). *Children development across cultures*. New York: LEA.
- LAH. (1988). *Educación y procesos cognitivos. Una aproximación sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- LEITCHMAN, M. D., WANG, Q. & PILLEMER, D. B. (2003). Cultural variations in interdependence and autobiographical memory: Lessons from Korea, China, India and the United States. En R. FIVUSH & C. A. HADEN (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 73-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- LURIA, A. R. (1979). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- MARKUS, H. R. & KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 2, 224-253.
- MCADAMS, D. P. (2003). Identity and the life story. En R. FIVUSH & C. A. HADEN (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MACDONALD, S., UESILIANA, K. & HAYNE, H. (2000). Cross-cultural and gender differences in childhood amnesia. *Memory*, 8, 6, 365-376.
- 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. Developmental and cultural perspectives* (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- NELSON, K. & FIVUSH, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 2, 486-511.
- OLSON, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (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.
- RAMÍREZ, J. D. (1988). Cultura y actividad humana: una perspectiva sociohistórica. En LAH (Ed.), *Educación y Procesos cognitivos. Monografía n.º 5 de Educación de Adultos* (pp. 13-35). Sevilla: Junta de Andalucía.
- (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RAMÍREZ, J. D. Y CUBERO, M. (1995). Modes of discourse, ways for thinking. Actual debates in Socio-Cultural studies. *Philosophica*, 55, 1, 69-87.
- ROGOFF, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. En H. C. TRIANDIS & A. HERON (Eds.), *Handbook Cross-Cultural Psychology*, vol. 4: *Developmental Psychology* (pp. 233-294). Boston: Allyn and Bacon.
- (1990). *Apprenticeship in thinking*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- RUBIN, D. C. (Ed). (1986). *Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUIZ CANSINO, 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.
- SÁNCHEZ MEDINA, J. A. (1999). *Pensamiento y lenguaje: habla egocéntrica y regulación de las acciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SÁNCHEZ MEDINA, J. A, ALARCÓN, D. Y DE LA MATA, M. L. (2009). Private speech beyond childhood: testing the developmental hypothesis. En A. WINSLER, CH. FERNYHOUGH & I. MONTERO (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 188-197). Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- SANTAMARÍA, A. (2000). La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología*, 31, 4, 139-161.
- (2004). La alfabetización de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces. En J. A. CASTORINA & S. DUBROVSKY (Comps.), *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la Obra de Vygotski* (pp. 105-128). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- SANTAMARÍA, A., CUBERO, M. Y DE LA MATA, M. L. (2010). Thinking as Action: Theoretical and Methodological Requirements for Cultural Psychology. *Theory & Psychology*, 20, 1, 76-101.
- SANTAMARÍA, A. Y 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., DE LA MATA, M. L., HANSEN, T. G. & RUIZ, L. (en prensa). Cultural Self-Construals of Mexican, Spanish and Danish College Students: Beyond Independent and Interdependent Self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2010, 30.
- SANTAMARÍA, A. Y MARTÍNEZ, M A. (2005). La construcción del significado en el marco de una psicología cultural: el pensamiento narrativo. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Ed.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 167-193). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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.
- SCRIBNER, S. (1992). Mind in action: A functional approach to Thinking. *The Quarterly newsletter of L.C.H.C.*, 14, 4, 103-109.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass: HUP.
- SHARP, D., COLE, M. & LAVE, C. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experimental research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44 (1-2 Serial n° 178).
- SHWEDER, R. A. (1990). Cultural psychology - What is it?. In J. W. STIGLER, R. A. SHWEDER & G. HERDT (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- SMORTI, A. (2004). Narrative strategies among early adolescents involved in bully-victim relationships. *Journal of School Violence*, 4, 1, 5-27.
- TRIANDIS, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- VYGOTSKI, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, Mass: MIT Press (Original work published 1934).
- WANG, Q. (2001). Culture effects on adult's 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.
- (2003). Emotion situation knowledge in American and Chinese preschool children and adults. *Cognition & Emotion*, 17, 5, 725-746.

- (2006). Earliest recollections of self and others in European American and Taiwanese young adults. *Psychological Science*, 17, 8, 708-714.
- WANG, Q. & BROCKMEIER, J. (2002). Autobiographical remembering as cultural practice: understanding the interplay between memory, self and culture. *Culture & Psychology*, 8, 1, 45-64.
- WANG, Q. & CONWAY, M. (2004). The stories we keep: autobiographical memory in American and Chinese middle-aged adults. *Journal of Personality*, 72, 5, 911-938.
- 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.
- WERTSCH, J. V. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. WERTSCH (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: ME Sharpe.
- (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Dirección de contacto: Manuel Luis de la Mata Benítez. Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. C/ Camilo José Cela s/n, 41018, Sevilla, España. E-mail: mluis@us.es

ANEXO I. Manual de Codificación

Criterios para segmentar enunciados:

- Un criterio fundamental para dividir enunciados fue el cambio de sujeto del mismo.
- Las oraciones coordinadas se codificaron cada una como una unidad: ... *recuerdo mi caballo/ y como corría/ y mi padre montando en él* (serían 3 enunciados).
- Las oraciones subordinadas se codificaron como una unidad: ... *recuerdo que mi padre tenía una caballo que corría mucho* (sería 1 enunciado).

Criterios para la codificación:

- La primera vez que aparecía en la narración el término «recuerdo», éste se omitía. Es decir, no se tenía en cuenta dicho término y se codificaba lo inmediato. A partir de ahí, sí se tiene en cuenta (como término mental cognitivo).
- Cuando el enunciado hacía referencia a un recuerdo acerca de una acción concreta (*recuerdo que la guardería era agradable, recuerdo cuando estaba en primaria, etc.*), se codificaba como verbo de *estado mental cognitivo*. Podía estar referido al yo narrador o al yo narrado (o personajes).
- Cuando el enunciado hacía referencia al propio proceso de recuerdo sin contenido referido a una acción, y suponía una evaluación (emocional o no) del propio proceso de recuerdo (*creo que es el primer recuerdo, el más antiguo, es un recuerdo agradable, etc.*), se codificaba como *meta-cognición*. Se encontraba referido siempre al yo narrador.
- Cuando a lo largo de la narración aparecía el término «recuerdo» y a continuación varios enunciados referidos a ese recuerdo pero sin que este término apareciera explícito, sólo se codificaba como verbo de estado mental cognitivo el primero, el resto como *acción*.

- Verbos como llorar, sufrir, reír, etc., se codificaban como verbos de *estados mentales emocionales*.
- Se codifica únicamente la referencia al «yo» y a los «otros». En esta última categoría (otros), se incluía la referencia a los otros y al yo junto a otros (... recuerdo que mi padre venía conmigo a la escuela...).