

PSICOLOGÍA

Adquisición de verbos emocionales en niños de 6 años a 8 años 11 meses¹

MGTR. MARÍA CELESTE DOLDÁN²

“El hombre encuentra a Dios detrás de cada puerta que la ciencia logra abrir”.
-Albert Einstein

Resumen

El presente trabajo forma parte de una línea de investigación sobre la comprensión del estado mental infantil o Teoría de la Mente, desde una perspectiva neuropsicológica. Pretende aportar datos sobre el proceso de adquisición de los verbos emocionales en población paraguaya urbana. El objetivo es estimar la influencia del contexto sociocultural en el uso de categorías gramaticales verbales de contenido emocional que emiten los niños como reacción a la información visual y prosódica del lenguaje. Del cuasi-experimento con alcance descriptivo, participaron voluntariamente 34 niñas y 34 niños de instituciones educativas privadas agremiadas a ACSI (International School Christian Association) con primer ciclo de la EEB completo y ubicadas en Asunción. Mediante un cuestionario para padres, se obtuvo información referente al contexto socio-histórico-cultural del escolar y autorización para participar. El experimento consistió en proyectar tomas con alta carga afectiva de una película infantil, registrar en tiempo real las reacciones emocionales y obtener respuestas verbales complejas a tres preguntas en una entrevista individual posterior. El nivel socioeconómico, sexo, bilingüismo, nivel educativo de la madre y las experiencias previas no inciden diferencialmente en las reacciones no verbales ni en las categorías gramaticales verbales. Se encontró diferencia significativa de los segundos o siguientes hijos en la reacción no verbal de alegría ($p < 0,01$) y adjetivos ($p < 0,01$) mientras los hijos mayores tienen mayor probabilidad de captar verbos emocionales ($p < 0,05$). Posiblemente la ausencia de diferencias se deba a que asisten a una institución cristiana que enfatiza la igualdad de sexos y de oportunidades. La diferencia en la enseñanza del castellano y del guaraní igualaría la condición de ser monolingüe o bilingüe. La interacción con hermanos mayores beneficia a los menores, corroborando el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

Palabras claves: Neuropsicología. Teoría de la mente. Reacciones no verbales. Verbos emocionales.

1 El presente artículo es una síntesis de la tesis de Maestría en Neuropsicología defendida en la Universidad Nacional de Córdoba (2006).

2 La Mgtr. Celeste Doldán es directora ejecutiva del Centro de Entrenamiento Físico y Cognitivo (CEFYC).

Introducción

Logra superar entre los tres y cinco años, hasta hacerlo con fluidez. Para varios autores como Karmiloff-Smith, entre otros, estos tres problemas radican en:

- Cómo segmentar la corriente del habla en unidades lingüísticas significativas.
- Cómo analizar el mundo en objetos y acontecimientos pertinentes para la codificación lingüística.
- Cómo hacer corresponder las unidades lingüísticas con los objetos y acontecimientos pertinentes para la codificación lingüística.

Las diferentes corrientes en disciplinas como la psicología, la lingüística, la filosofía de la mente, las ciencias cognitivas entre otras, han estudiado la adquisición y organización de representaciones lingüísticas, aportando desde sus perspectivas teóricas ideas interesantes, según pongan mayor o menor énfasis a los procesos innatos o adquiridos, a la colaboración del medio social y cultural en que se desenvuelve un niño o al aprendizaje espontáneo, o por observación.

Independientemente del modelo teórico, hay una realidad que puede observarse dentro de un proceso evolutivo adecuado: Aproximadamente entre los dieciocho y veinte meses, es probable que los niños empiecen a construir enunciados de dos palabras en combinaciones telegráficas (Brown, 1973) y por ende gramaticalmente incompletas.

Kahane, Kahane y Saporta (1958) refieren el estudio realizado con un niño que dijo en ocasiones *This mine* (Esto mío), y en otras *Glena on bus* (Glena en autobús). En ninguno de estos enunciados hay verbo ni indicación de tiempo. Sin embargo, los padres sugieren que el primer enunciado significa realmente *This is mine* (Esto es mío) y el segundo *Glena was on a bus* (Glena estaba en un autobús).

La pregunta es ¿cómo los padres pueden llegar a tener la impresión de que el niño quería decir *Glena was on a bus* con la expresión *Glena on bus*?

Cabe la hipótesis de que para ellos, la palabra “esto” adquiriría un valor significativo que permitía la interpretación del contexto, ya que había apoyo situacional para esta implicación lingüística. Sin duda, el orden adecuado de las palabras puede utilizarse como evidencia para la intención de expresar significados estructurales.

Ya Mathesius, en 1939, sugirió que “una porción de la emisión, representa la información que se supone que el oyente posee, o puede inferir, a partir del contexto, apelando a estrategias como el orden de las palabras, la entonación y otras construcciones”.

Profundizando este punto, se infiere que la percepción de la situación por parte de los padres, como gestos déicticos y el propio contexto simpráxico, suple la estructura; pudiendo percibir las palabras en cualquier orden y entenderlas de acuerdo a lo que

dicte la situación.

Otro estudio fundante sobre el tema, realizado por Úrsula Bellugui, Colin Frasery y Roger Brown muestra -a través de los niños Adán (27 meses) y Eva (18 meses)- que los enunciados en los primeros meses son una codificación de acontecimientos e impulsos del momento, lo que Luria reportó como contexto simpráxico. Son cortos, sencillos y bastantes similares a los emitidos por sus madres, lo que también coincide con los estudios de Kaye y Fogel (1986), donde se comparaba la probabilidad de que el bebé produjese expresiones espontáneas luego de prestar atención a la madre, con la probabilidad de que estas expresiones se produjesen como respuestas al saludo de ella. Los resultados muestran que si bien la imitación no es perfecta, porque omite algo del original, constituye un hecho comúnmente observado.

Según la bibliografía revisada, las categorías gramaticales que los pequeños retienen primero, corresponden principalmente a nombres y verbos, y en menor frecuencia, adjetivos. Por su contenido semántico son llamadas continentales o abiertas.

Las categorías gramaticales que se omiten, son inflexiones verbales, verbos auxiliares, artículos, preposiciones y conjunciones. Estas categorías pertenecen a clases sintácticas pequeñas y cerradas.

Luria describía que los enlaces sintagmáticos predicativos son de formación temprana y están vinculados a la vida práctica del niño. Pueden ser sustantivo-verbo o sustantivo-adjetivo. Los enlaces paradigmáticos constituyen estructuras tardías, son de tipo sustantivo-sustantivo, muestran la inclusión del lenguaje en un sistema de oposiciones y la organización en sistemas jerárquicos de relaciones, que están en la base de la formación de conceptos.

En este punto se puede analizar un hecho importante en el proceso de adquisición del lenguaje: ¿Qué hace que los niños retengan u omitan palabras?

La teoría matemática plantea la hipótesis de que la información llevada por una palabra está en relación inversa con la probabilidad de inferirla del contexto. Desde esta visión, los niños incorporan primero los nombres, verbos y adjetivos, que son palabras que hacen referencia y tienen alto contenido informativo; en tanto que los artículos, preposiciones, conjunciones, verbos auxiliares etc., que proveen poca información, se incorporan paulatinamente hasta lograr una emisión gramaticalmente completa.

Enlazando las investigaciones expuestas, se puede afirmar que el acto de hablar involucra tanto información, como acción.

- El contenido informativo incluye detalles del contenido proposicional, además de las cuestiones pragmáticas -énfasis, importancia, presuposición-, que orientan acerca de cómo debería interpretarse el contenido semántico.
- El componente de acción comprende los detalles de la planificación discursiva

-global y local- que ayudan al hablante a dirigir las cuestiones pragmáticas y al oyente a restringir la interpretación.

Siendo los verbos palabras que expresan un proceso, una acción, un suceso o un estado en relación a los sujetos, podemos auto observarnos que al hablar con otros y con nosotros, atribuimos a los demás y a nosotros mismos nuestras mismas capacidades, como las de conocer, creer, pensar, desear, recordar, etc. En palabras de Annette Karmiloff, (1994) “la mente es algo que se piensa y se predica, mediante el lenguaje”.

Aunque los predicados tales como pensar, sentir, desear, recordar, puedan o no reducirse a otros de naturaleza muy diferente tales como: “estar en relación funcional, “presentar un conjunto de activaciones”, “estar en el estado x del sistema nervioso”, los empleamos en el pensamiento y en el lenguaje cotidiano para manejar las interacciones.

Tales enunciados contienen un vocabulario que los filósofos del lenguaje llaman actitudes proposicionales e incluyen como elementos

- una cierta relación o acción interna;
- una actitud -en sentido amplio- que un sujeto mantiene con respecto a cierto contenido.

Para Rivière (1991) los verbos emocionales son los elementos conceptuales básicos de los enunciados que predicen actitudes proposicionales. Todos los lenguajes naturales contienen léxicos muy ricos y elaborados de verbos emocionales, de manera que su presencia puede considerarse un universal lingüístico.

Se ha investigado mucho el componente lingüístico y poco o nada el componente emocional de los verbos. De hecho, sólo se piensa aisladamente en las emociones cuando

- se las estudia para conocernos o reflexionar;
- algo va mal con ellas por exceso, inconveniencia, olvido, etc.
- no siendo problemáticas, regocija su simple contemplación;
- se las quiere aumentar, exagerándolas; o disminuir, atenuándolas.

El énfasis puesto o no puesto en la emoción como objeto de atención, clarifica un tipo de fenómeno: Normalmente nos preocupamos del sentido de las cosas y no de cómo nos sentimos mientras actuamos. Las emociones funcionan aun cuando se presta mayor atención a los asuntos cognitivos, y funcionan como una especie de vidrio traslúcido a través del cual nos miramos y miramos a los demás.

En el estado actual del conocimiento, aún no se ha realizado un análisis semántico completo de los verbos emocionales que, en la hipótesis de Searle (1983), “podrían descomponerse en último término, en elementos semánticos de creencia/deseo, en un

lenguaje lógico modal y con cláusulas temporales”.

El vocabulario de términos emocionales que se emplea no puede reducirse -según esta perspectiva- ni al vocabulario físico, ni al biológico, ni a términos puramente conductuales. La explicación es que el vocabulario cognitivo permite captar regularidades y generalizaciones, que no podrían establecerse con otros tipos de vocabularios, como con los mencionados.

Las relaciones entre percepciones, creencias, deducciones, expectativas, propósitos y emociones, configuran una amplia e interesante red explicativa que permite dar cuenta de una conducta que resultaría extrañamente desajustada si no estuviera incluida en esa red intencional. Según Bruner (1974) “la propiedad de ser intencionales, posibilita la autonomía de la conducta respecto a la estimulación inmediata por parte del organismo, depende de la posesión de mecanismos de categorización, e inferencia que le hacen capaz de ir más allá de la información dada”. Para llegar a este proceso de categorización se tuvo que haber recorrido instancias previas.

En este sentido, la neuropsicología plantea con fundamento que para alcanzar procesos de categorización, que se darán, sin dudas, en el individuo que opera con información semántica, primero se tuvo que lograr operar con información sensoperceptiva.

Es decir, existe una secuencia de aprendizaje que va desde lo sensoperceptivo a lo semántico y atraviesa diferentes instancias a lo largo de la vida, hasta configurarse como “patrones de memoria de largo plazo”, en términos de Azcoaga (1998) o como “sistemas funcionales complejos” en términos de Luria (1974).

La cultura se encarga de proveer las herramientas psicológicas necesarias para realizar estas operaciones, en base a contenidos de pensamiento, que se han ido estructurando en el niño, aún desde antes de nacer. Este pensamiento ontogénicamente comienza con la percepción y la actividad del niño, si bien no son las únicas fuentes.

En relación a este punto, un trabajo monográfico poco conocido en los círculos académicos de la psicología, escrito por el barón Michote, estudioso belga de la percepción, demostró con medios cinematográficos que cuando los objetos se mueven unos con respecto a otros dentro de condiciones muy limitadas, se ve la causalidad. Las relaciones espacio-temporales pueden organizarse de diversas maneras, de modo que se vea la causa. Se trata pues, de percepciones primitivas que son totalmente irrefutables.

Estos trabajos expuestos sustentan fuertemente la posibilidad, de que el contenido emocional como concepto, sea una de las posibles interpretaciones que da un sujeto, al acto de otro sujeto, que a su vez, parte de la percepción de los estados emocionales “en los otros”. El lenguaje traduciría, sintetizaría en palabras, lo percibido, se encargaría de transcodificar en términos verbales y no verbales, las posibles intenciones. Evidentemente, esta lectura será factible no sólo a partir de lo observado, sino también

del bagaje de información social que tenga el sujeto para hacer tales interpretaciones.

“El ser humano, además de percibir emociones, es capaz de atribuir a otros organismos su posesión. Esto se observa también en los antropoides superiores, estos son capaces de realizar esas atribuciones” expresan Premack y Woodruff. (1978) y, sin duda, esa capacidad se elabora y refina enormemente en el hombre.

Siguiendo los mismos principios -aunque no necesariamente los mismos mecanismos- que permiten abstraer invariantes del medio, inferir en él relaciones, codificar sus objetos formando clases de equivalencia, Riviere (1991) expresa: “El hombre abstrae invariantes de su propia conducta y la de sus congéneres; infiere relaciones internas que guían esa conducta, y codifica de un modo especial la conducta de los demás. No sólo se sirve de sus procesos cognitivos para adaptarse mejor al mundo físico, sino también y muy significativamente, para adaptarse al medio social”.

La tercera fuente para desarrollar la información semántica, la información emocional, es intrínseca del cerebro, porque organiza el aprendizaje cognitivo en patrones de memoria de largo plazo desde el 5to mes de vida intrauterina. Esta memoria de largo plazo es la modificación del protoplasma de las neuronas por las que pasa la información. Constituye una cadena de neuronas que forman una población neuronal en ambos hemisferios cerebrales, y no depende de una sola zona o de un solo sistema, si bien las modificaciones en las circunvoluciones del hipocampo, por ejemplo, quedan en forma relativamente permanente. La información no queda estática e inmóvil, circula en forma permanente y está disponible para la memoria operativa o de trabajo, la cual moviliza nuevamente los patrones de memoria de largo plazo.

De esta manera y en forma paulatina la información semántica empieza a operar en el cerebro del niño. A partir de la función nominativa del lenguaje, la palabra comienza a dar forma a las ideas, gracias a la mediación del lenguaje, las imágenes sensoriales formadas en la conciencia del niño adquieren una nueva calidad, su carácter significativo.

El significado es pues una abstracción, una generalización descontextualizada.

Al inicio, la palabra no constituye un significado en sí, sino un atributo del objeto, la palabra es comprendida como un objeto, como algo externo, no interno todavía. Cuando se desprenda de este objeto, pasará a convertirse en un signo, pudiendo ser utilizado, aún en ausencia del objeto.

El interés por los verbos emocionales se plantea como un punto de enlace, en el proceso de comunicación con los otros, porque es la figura gramatical que representa a la acción. La acción equivale a la síntesis que enlaza la competencia pragmática que precede a la lingüística, con el proceso del pensamiento. Se puede sintetizar que

- La acción es la fuente que origina y donde se nutre el pensamiento.
- La emoción es la fuente que origina y donde se nutre el lenguaje.

Ambas fuentes, así como ambos procesos, se encuentran en movimiento dialéctico, organizándose y reorganizándose, dentro del marco dialógico-cultural.

Como en tiempos primigenios la vida social de nuestros ancestros era menos complicada, las emociones eran más elementales. Lo que para nuestros antepasados fueron gestas y hazañas, para los niños de hoy, son el ABC de su aprendizaje.

Se supone que las emociones nos sirven para realizar nuestros deseos, pero para ello se requiere el arte de su regulación. En palabras de Colwin Trevarthen (1982): “El lenguaje va a ser luego un instrumento muy poderoso de elaboración, transformación y refinamiento de la capacidad ínter subjetiva, pero su desarrollo exige cuando menos, ciertas destrezas previas de contagiarse de los estados emocionales de los otros”.

Justificación

El contexto sociocultural del niño tiene una influencia significativa en la relación entre la información visual y prosódica del lenguaje que recibe y las categorías gramaticales verbales con contenido emocional que emite en reacción a ellas.

Nos pareció interesante investigar en Paraguay el uso de las categorías gramaticales verbales de contenido emocional que emiten los niños como reacción a la información visual y prosódica del lenguaje. Específicamente, comprobar la importancia de la experiencia sensorial visual y prosódica del lenguaje como disparadores de categorías gramaticales verbales de contenido emocional y establecer si inciden diferencialmente, factores como el nivel socio-económico-cultural, el género y el bilingüismo que tiene su reconocimiento en la Constitución Nacional.

Metodología y materiales

La investigación responde a un diseño cuasi experimental y tiene alcance descriptivo con procedimientos de comparación de 2 grupos independientes a fin de responder a las siguientes hipótesis:

- H.1 Es probable que los escolares de nivel socio-económico-cultural alto muestren mayor uso de categorías gramaticales verbales de contenido emocional y reacciones no verbales.
- H.2 Es probable que las niñas muestren mayor uso de las categorías gramaticales verbales de contenido emocional y reacciones no verbales.
- H.3 Es probable que los escolares bilingües muestren mayor uso de categorías gramaticales verbales con contenido emocional y reacciones no verbales.

Se definió la unidad de observación a la niña o el niño entre 6 años y 8 años 11 meses de edad, escolarizado en instituciones educativas privadas que contaron con el 1° Ciclo de la Enseñanza Escolar Básica aprobado por el Ministerio de Educación

y ubicadas en Asunción. El marco muestral adecuado resultó ser el grupo de 20 instituciones agremiadas al International School Christian Association (ACSI) con un total de 1202 alumnos, 604 varones y 598 niñas. Además, se tiene los estratos de nivel socioeconómico alto (n=435), medio (n=387) y bajo (n=380). Luego de un procedimiento de selección aleatoria simple con equitativa proporción de varones y mujeres así como de cada grado académico, la muestra final se conformó con 34 niñas y 34 niños cuyas familias accedieron y consintieron voluntariamente a participar.

Como estímulo se propuso la actividad de ver la película *Los 102 dálmatas* de Walt Disney. Para el análisis objetivo de los procesos que intervienen en la adquisición de verbos emocionales, fue necesario caracterizar el modo en que estos procesos intervienen en tiempo real, (online), es decir mientras el sujeto estaba realizando la actividad. Al efecto se diseñó un programa de computación que dividió la pantalla en dos cuadros de igual tamaño de modo, que en la imagen 1 se proyectaron las escenas escogidas de la película, y en la imagen 2 se filmaron las reacciones emocionales del niño en simultáneo a cada escena proyectada, con el propósito de contabilizar indicadores definidos dentro de la variable no lingüística. En un tercer momento se realizó la toma del discurso del escolar a partir de entrevistas directas individuales, en las cuales se presentaron como estímulo 2 láminas de la película y se preguntó: (i) ¿Qué crees que pasó acá? (ii) ¿Cómo es el personaje de la foto? (iii) ¿Qué crees que quería el personaje? (iv) ¿Por qué? Se contó con la colaboración de dos psicopedagogos como observadores externos adiestrados en los 2 meses previos, para registrar las expresiones faciales y verbales de cada participante. Además, con la administración de un cuestionario a los padres se obtuvo información del contexto socio-económico-cultural y del lenguaje junto a la autorización correspondiente.

Análisis y discusión de los resultados

Al aplicar las pruebas de Mann-Whitney-Wilcoxon, no se halló diferencia significativa en las reacciones no verbales ni en el uso de las categorías gramaticales verbales de contenido emocional por grupo de nivel socioeconómico, sexo e idioma.

Si bien las diferencias no fueron suficientes, se destacan las mayores diferencias del nivel socioeconómico bajo en el uso de adjetivos (5,98) y la reacción de sorpresa (4,86); de las niñas en las reacciones de dolor (5,04) y miedo (4,40) y el uso de sustantivos (3,12); de los alumnos monolingües en la reacción de miedo (4,76) y el uso de adjetivos (4,21) y de los bilingües en la reacción de alegría (4,39).

	Nivel Socioeconómico			Sexo			Idioma		
	diferencia	Z	p	diferencia	Z	p	diferencia	Z	p
reacciones no verbales	1.70	-0.36	0.72	-0.44	-0.09	0.93	0.44	-0.09	0.93
dolor	0.02	-0.01	0.99	-5.04	-1.19	0.23	-0.16	-0.04	0.97
pena	-1.98	-0.50	0.61	1.38	-0.33	0.74	-0.87	-0.22	0.83
alegría	3.32	-0.72	0.47	1.71	-0.35	0.73	-4.39	-0.92	0.36
amor	-0.98	-0.21	0.83	-1.38	-0.28	0.78	-1.78	-0.38	0.71
miedo	-0.98	-0.22	0.83	4.40	-0.93	0.36	4.76	-1.04	0.30
sorpresa	4.86	-1.03	0.31	1.58	-0.31	0.76	1.02	-0.21	0.83
categorías gramaticales verbales	0.64	-0.14	0.89	-1.14	-0.23	0.82	3.52	-0.73	0.47
verbos comunes	-0.48	-0.10	0.92	-2.08	-0.42	0.68	2.49	-0.52	0.61
verbos emocionales	-3.52	-0.77	0.44	2.22	-0.45	0.65	-0.94	-0.20	0.84
sustantivos	0.98	-0.27	0.79	3.12	-0.81	0.42	-1.43	-0.39	0.70
adjetivos	5.98	-1.43	0.15	-0.67	-0.15	0.88	4.21	-0.98	0.33

Los valores negativos corresponden a valores mayores de las categorías alto, femenino y bilingüe.

Este hecho podría deberse a que todos los participantes comparten un currículum cristiano que pone énfasis en la igualdad de oportunidades y sexo. No obstante, la diferencia a favor de las niñas estaría indicando mayor facilidad de expresar las emociones a través de categorías verbales. La educación en valores como eje transversal pudiera estar incidiendo de manera positiva tanto en la captación de reacciones emocionales como la expresión a través del uso de categorías gramaticales verbales. Ciertamente la pequeña diferencia encontrada podría estar mostrando que el estrato alto tiene, aun minimizando esta variable, mayores posibilidades de captación, como de expresión a través de categorías gramaticales, probablemente por la mayor estimulación ambiental. Asimismo, la diferencia a favor de los monolingües puede explicarse por la variación existente en la enseñanza de ambas lenguas. Si bien el niño es enseñado a partir de su lengua materna -sea guaraní o castellano- todos los niños en Paraguay están expuestos de manera permanente al otro idioma, a través de los medios de comunicación masivos, o del personal doméstico o de ganaderos o estancieros en el caso de los niños de áreas más alejadas, por lo que considerar a un paraguayo monolingüe puro sería bastante difícil.

Complementariamente, se pensó en tres factores que podrían incidir tanto en las reacciones como en las expresiones mediante categorías verbales de contenido emocional: i) la experiencia anterior con la película; ii) la posición del niño en la familia y iii) el nivel educativo de la madre.

Se obtuvo mayoría de diferencias altas a favor de quienes vieron la película previamente, mientras las menores corresponden a la reacción no verbal al amor (0,06) y el uso de verbos emocionales (0,94) por quienes no la vieron antes. En teoría, las

experiencias previas de un sujeto respecto a un tema determinado lo beneficia, lo que queda patente con los resultados aunque no alcancen significatividad. Se halló diferencia significativa de los segundos hijos en la reacciones no verbales de alegría y de los hijos mayores en el uso de verbos emocionales ($p < 0,05$). Evidentemente, la interacción con hermanos mayores beneficia a los menores. Se puede pensar que el hermano mayor es el mejor mediador entre la cultura familiar y el hijo menor si se aplica lo que Vygotsky descubriera en relación al concepto de zona de desarrollo próximo, referido a que los niños con menos conocimientos pueden actualizar sus potencialidades a partir de la ayuda de otro más capacitado, en este caso, el hermano mayor. Genéticamente, el sistema nervioso se ha estructurado como un sistema que permite a la especie responder en forma más compleja y adaptativa a las exigencias del medio cuando existen mediadores que actualicen las potencialidades. Por último, se encontró mayor rendimiento de los alumnos cuyas madres tienen nivel educativo universitario en el uso de categorías gramaticales verbales (7,67), especialmente de verbos comunes (7,41), y emocionales (4,16) junto a las reacciones no verbales al miedo (5,88) y a la pena (4,20), aunque no se llegó a la significatividad esperada.

	Nivel Socioeconómico			Sexo			Idioma		
	diferencia	Z	p	diferencia	Z	p	diferencia	Z	p
reacciones no verbales	1.70	-0.36	0.72	-0.44	-0.09	0.93	0.44	-0.09	0.93
dolor	0.02	-0.01	0.99	-5.04	-1.19	0.23	-0.16	-0.04	0.97
pena	-1.98	-0.50	0.61	1.38	-0.33	0.74	-0.87	-0.22	0.83
alegría	3.32	-0.72	0.47	1.71	-0.35	0.73	-4.39	-0.92	0.36
amor	-0.98	-0.21	0.83	-1.38	-0.28	0.78	-1.78	-0.38	0.71
miedo	-0.98	-0.22	0.83	4.40	-0.93	0.36	4.76	-1.04	0.30
sorpresa	4.86	-1.03	0.31	1.58	-0.31	0.76	1.02	-0.21	0.83
categorías gramaticales verbales	0.64	-0.14	0.89	-1.14	-0.23	0.82	3.52	-0.73	0.47
verbos comunes	-0.48	-0.10	0.92	-2.08	-0.42	0.68	2.49	-0.52	0.61
verbos emocionales	-3.52	-0.77	0.44	2.22	-0.45	0.65	-0.94	-0.20	0.84
sustantivos	0.98	-0.27	0.79	3.12	-0.81	0.42	-1.43	-0.39	0.70
adjetivos	5.98	-1.43	0.15	-0.67	-0.15	0.88	4.21	-0.98	0.33

Los valores negativos corresponden a valores mayores de las categorías alto, femenino y bilingüe.

Por último, resulta interesante hacer algunas puntualizaciones sobre el aspecto gramatical que se desprende de lo observado:

- Carencia de vocabulario con falta de utilización de sinónimos en el 90 % de los casos.
- En la gran mayoría se da la respuesta: buena o mala para caracterizar a los personajes, limitándose a un solo rasgo, inferido de lo sensorio-perceptivo visual, y tal vez de la exposición al material. Sin embargo verbalizar una sola característica se correlaciona significativamente con el punto anterior.
- Actualmente se aceptan como válidas las respuestas con monosílabos o de

una sola palabra o rasgo. Este tipo de respuestas trae como inconveniente esencial la pérdida o disminución en la capacidad de expresión oral del niño, que se patentizan aún más claramente en las redacciones creativas. El lenguaje interior al verse empobrecido, empobrece de manera lineal el lenguaje verbal o escrito.

- A pesar de que el Proyecto Nacional de Reforma Educativa habla del circuito de la comunicación y se sitúa al hablante, al oyente, el mensaje, el código, el canal, no se hace hincapié en que la comunicación se produce solamente si el oyente comprende fielmente el mensaje y la decodificación es exacta tomando en cuenta no sólo las palabras, sino además los elementos simpráxicos y sinsemánticos, que incluyen a las emociones. Es decir, existe un lenguaje emocional que debe agregarse al verbal para lograr la comunicación. Mientras el hablante no se preocupe de hacerse entender, de utilizar las palabras precisas, tanto intelectuales como emocionales, el mensaje no llegará. La visión debería pues centrarse no en transmitir una información, sino asegurarse de haber sido entendido por el auditorio.
- Ante la carencia de sinónimos precisos, se utilizaron palabras semánticamente ambiguas como: y eso... o bien gestos como medios disponibles ante la ausencia de palabras.

Conclusiones

Dado que no se cumplieron las hipótesis planteadas, considero pertinente que la mejor forma de observar la aparición de verbos emocionales en niños es a través de una situación de intercambio adulto-niño, ya que existen semejanzas conceptuales entre la acción y la estructura del lenguaje. Además, con la eliminación de instituciones quedó disminuido el número de participantes, de modo que una muestra de mayor tamaño y plausible de ser analizada por pruebas paramétricas arrojaría resultados más elocuentes. Podría tomarse en cuenta para investigaciones futuras, que un curriculum con eje transversal en valores refleje mayor desempeño de los niños, independientemente de su nivel socioeconómico y sexo. Con este trabajo se intentó poner de manifiesto que los seres humanos tienen una historia natural, el hombre define sus funciones de conocimiento por una historia cultural. Su relación con el medio es una relación con historia, y la historia implica construcción a través de la inter-acción de las funciones superiores de cada uno y no el simple despliegue de competencias latentes o innatas. Además, lo hallado en el aspecto gramatical permite plantearse nuevas interrogantes, que serían muy interesantes poder investigarlas porque además de aportar conocimientos nuevos, ayudarían a realizar cambios en las estrategias de enseñanza, con la visión centrada en el aprendizaje tanto lingüístico como emocional.

Bibliografía

- Brown, R. y Belugui I, (1975). Three processes in the child's acquisition of syntax. MIT Press.
- Brown, J. R., y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six

- years. *Child Development*, 67,789-802.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, Roger. (1981). *Psicolingüística. Algunos Aspectos Acerca De La Adquisición Del Lenguaje*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1974/75). From communication to language. A psychological perspective. *Cognition*, 3, 225-287. (Trad. cast. en A. Perinat. *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta, 1986).
- Cole, Michael, Bell, Rafael, Azcoaga, Juan E.; Tsvetkova, Liubov. (1998). *Vigotsky A Cien Años De Su Nacimiento*. Universidad Autónoma De Morelos: México: Fomes.
- Kahane, Henry, Renée Kahane, and Sol Saporta.(1958). Development of Verbal Categories in Child Language. *Bloomington: Indiana University Research Center in Anthropology, Folklore, and Linguistics. International Journal of American Linguistics*, 24.4, Part 2
- Karmiloff – Smith, A. (1995). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Karmiloff – Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kaye, K. y Brazelton, T. (1980). Mother-infant interaction in the organization of sucking. Paper presented in the meeting of the Society for Research in Child Development, Minheápolis.
- Kaye, K. y Fogel, A. (1986) The temporal structure of face to face communication between mothers and infants.. En Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Kaye, K. y Wells, A. (1980). Mother's jiggling and the burst-pause pattern in neonatal sucking. *Infant Behavior and Development*, 3, 29-46.
- Luria, A. R. (1974). *Cerebro en Acción*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Luria y Yudovich (1979). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río. En *las funciones corticales superiores del hombre*. (3 tomos) (1984).Barcelona: Martínez Roca.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mathesius, W. (1939). On the so-called Functional Sentence Perspective, en SAS 5: 171-4, y J. Firbas (1964). On defining the theme in functional Sentence analysis, en *Travaux linguistiques de Prague* 1: 267-280.
- Michote, A. (1963). *The Perception Of Causality*, Nueva York.: Basic Book
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain. Sciences*, 1, 515-526.
- Rivière, Ángel. (1985). Sobre la multiplicidad de las representaciones. Un viaje por los vericuetos del lenguaje y del pensamiento. En: Major, Juan. (1985). *Actividad humana y procesos cognitivos. Homenaje A J.L. Pinillos*. Madrid: Ediciones Alambra.
- Rivière, Ángel. (1987). *El Sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rivière, A. (1990). Procesos pragmáticos y atribución de estados mentales: un análisis de las deficiencias sociales severas en humanos y de las peculiaridades comunicativas en otros primates. *Actas del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*. Valencia,1990.

- Riviere, A. y Castellanos, J. L. (En preparación).s Teoria de la mente y competencias operatorias en autismo.
- Rivière, Ángel. (1991). *Objetos Con Mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rivière, Ángel; Núñez, María. (1996). *La mirada mental*.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cognition: of the development of understanding*: Harvester Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.