

y *Castigar*, o en *El orden del discurso*. Una mayor referencia a estos aspectos pueden encontrarse en la "Introducción a la sociología de Basil Bernstein" y a lo largo del

libro *La Construcción social del Discurso Pedagógico*, el cual representa los desarrollos más actualizados del autor sobre los procesos de transmisión cultural.

*Revista Lenguaje No. 18*  
*Universidad del Valle*  
*Cali, Colombia, Mayo de 1991*

## Dimensión emotiva de la comunicación infantil

*Tina Villarreal de Zuluaga*  
*Universidad del Valle*

### Resumen:

El artículo: "Dimensión emotiva de la comunicación infantil", hace énfasis en la construcción del sujeto empírico en un contexto emotivo. Se consideran los siguientes puntos principales:

1. La emotividad como instrumento de comunicación de las necesidades y de las realizaciones psicosociales.
2. El goce natural del niño en el desarrollo de la acción, la intensificación y proyección subjetivas en el proceso interactivo.
3. El protagonismo infantil, la rea-

firmación de la autonomía y de la intencionalidad en relación con los demás.

4. La sensibilidad como la base psíquica del aprender natural.

Se llega a la definición concluyente: aprender una lengua es la consolidación y puesta en práctica de un juego de principios y de procesos psicolingüísticos, que confluyen en la participación coherente de múltiples acciones pragmáticas y emotivas, en la ontogénesis de la significación y del lenguaje en el ser humano.



## INTRODUCCIÓN

El texto es una muestra investigativa sobre el contenido emotivo de la comunicación en el niño de corta edad, fundamentada en la selección de algunos registros obtenidos en un Centro de Atención al Pre-escolar, en Cali, durante el período comprendido entre octubre de 1978 y diciembre de 1979.

Básicamente, se considera la dicotomía de la emotividad en la ontogénesis de la significación y de la comunicación en el ser humano: la emotividad como vehículo de comunicación y como expresión de goce<sup>\*</sup> natural en el desarrollo de la acción. De este modo, el artículo es la continuación de una línea de acción en el área de adquisición del lenguaje, iniciada con mi tesis de grado: "De la adquisición de los sonidos del Español por un niño de corta edad" (1977), en la que se ensaya una explicación de regularizaciones fonológicas a la luz de la teoría transformacional generativa; posteriormente mi informe: "Hacia un modelo psicolingüístico de la comunicación infantil" (1984), un estudio integral de la comunicación en el niño pequeño, en el cual se combina estructura lingüística y función comunicativa, comportamientos psicológico y social del infante, en la interacción.

Más que el análisis riguroso del tema, esta nueva lectura sobre la comunicación en el niño tiene un objetivo: la búsqueda de un acercamiento entre docencia e inves-

tigación, la reconsideración del proceso académico desde una perspectiva psicolingüística, inquietudes que se intentan explorar en el proyecto de investigación: Aprender a aprender o teoría de la iniciación, adelantado por la autora, desde 1985.

### 1. CONCEPTO DE EMOTIVIDAD

Es preciso iniciar la discusión sobre la "Dimensión emotiva de la comunicación infantil" con la delimitación del concepto de emotividad que se trabaja en el interior del texto, no sólo para efectos de una mejor ubicación del interlocutor, sino porque el estudio de las emociones en el desarrollo del discurso pedagógico es parte del *vis vitae* que motiva esta tarea académico-investigativa.

De manera sucinta, el término de emotividad se emplea en el decurso de la exposición para referirse al componente de la significación que da cuenta de la construcción de la subjetividad en el niño: la experiencia bilateral del sentido, individual y socialmente hablando. Individual, en la manera en que interactuar significa el sentimiento vehemente de lo original y social, en cuanto que interactuar quiere decir vibración vital en el semejante. O sea, la comunicación emotiva equivale, en el mundo de los niños, a la fusión de las expresiones de vivencia y proyección en el plano empírico.

### 2. ESTRUCTURACIÓN

El proceso evolutivo de la comunicación infantil presenta la siguiente estructuración general:

motora, gestual y verbal. En cada una de estas etapas se registra la emotividad como la expresión natural utilizada por el niño con fines psicosociales; es decir, como vivencia de lo propio y como proyección social. A continuación se estudian estas primeras experiencias emotivas en la vida del niño.

#### 2.1. Comunicación motora.

La comunicación más primitiva registrada en el bebé es la motora, el lenguaje emotivo del cuerpo, en presencia o en ausencia del adulto. Una ilustración de esta comunicación rudimentaria se observa en el texto 1.1<sup>\*</sup>.

*Texto 1.1.* A los 5 meses AB mueve las manos y pies al TV saludarlo. Al TV continuar la conversación, se estira plácidamente y sonríe. Mirada fija en TV.

En la situación planteada se crea una relación inter-subjetiva e intra-subjetiva embrionarias en la cual el bebé participa emotivamente, mediante su elasticidad corporal, sonrisa y contacto visual. Se registra, en este caso, una secuencia de atención y goce compartidos entre los protagonistas, experiencia que sirve de contenido a la consolidación de la comunicación gestual, aspecto que se tratará en la sección 2.2.

#### 2.2. Comunicación gestual.

Apartir de la comunicación gestual, la comunicación extralingüística en que el niño actúa intencionalmente, espera la participación del interlocutor, surge la presencia de varia-

bles emotivas -entre otras, sonrisa, grito, llanto- con una función pragmática determinada; es decir, expresan un **acto de significación**, y con un valor interno específico, apuntan a la definición de sí mismo como un sujeto de goce natural, un sujeto que experimenta y comparte significaciones en el interior de la acción.

La trascendencia de estas manifestaciones emotivas en la comunicación gestual, se evidencia en la muestra, a continuación:

*Texto 1.2.* A los 23 meses CF mueve los brazos, desesperadamente, como pájaro volando, en el momento en que otra niña le quita la latita con que jugaba. Agrega [aaa.aaa], mirando a TV y señalando hacia el objeto.

El texto 1.2 constituye un ejemplo excelente de la estructuración de esquemas que se aglutinan en la comunicación extralingüística. CF expresa su petición de latita -la solicitud de acción- recurriendo, primero, a un comportamiento emotivo **sui generis**: el movimiento desesperado de ambos brazos como pájaro volando. Por el ambiente emotivo en que se enmarca la interacción, CF combina, luego, gestos y vocalizaciones prelingüísticas para lograr su propósito interpersonal. Ocurre simultáneamente la articulación perfecta de acciones comunicativas, la señal con la cual se apunta hacia el objeto de interés, la mirada dirigida a la observadora y la reiteración vocálica [aaa]. Esta simultaneidad de esquemas psicopragmáticos evidencia, por ende, la sensibilidad y recursividad de la niña en un contexto de intensa emotividad, su goce natural en la comunicación gestual.

\*La noción de goce, que no necesariamente alude a lo placentero, se define aquí en términos de la intensificación y proyección del niño en el proceso comunicativo.

\* Los sujetos de estudio se identifican por las iniciales de sus nombres: AB, CO, EB, CF y JAU; la observadora, T.V.

**2.3. Comunicación verbal.** La comunicación gestual se integra, de manera paulatina, en la comunicación verbal, el surgimiento de un aparato formal que tiene como resultado el perfeccionamiento de la significación compartida, la reafirmación de la autonomía y de la intencionalidad en la relación con los demás.

Por razones metodológicas, en el presente trabajo se estudia el contenido emotivo en la comunicación lingüística elemental en dos grandes categorías: situaciones de riesgo y situaciones espontáneas,

*Texto 1.3.* A los 21 meses, CO llama a TV, mirando y señalando el pollito de juguete que había tirado al suelo.

Sigue señalando el pollito TV simula que no comprende.

CO señala nuevamente el pollito

EB se adelanta y recoge el pollito rápidamente

CO mueve la mano con expresión de desesperación y grita:

EB finalmente entrega el juguete a CO. Esta vuelve a la tranquilidad.

La muestra en discusión da lugar a un análisis detallado sobre la naturaleza y estructuración de las acciones en una situación de riesgo. Siguiendo la organización gene-

temas considerados en las secciones 2.3.1. y 2.3.2., respectivamente.

**2.3.1 Situaciones de riesgo.** Las situaciones de riesgo se caracterizan por la competencia del protagonista en el desarrollo de la acción. Interactuar significa reto y logro en un cuadro emotivo. En tales contextos, la estructura lingüística resulta limitada para lograr el efecto en el interlocutor, o simplemente no ocurre como se presenta en la muestra anterior (texto 1.2). El elemento determinante en estas situaciones es la emotividad, como se constata en el texto 1.3.:

CO: [nna!]

TV: Ah?

CO: [akí néme]

TV: ¿deme qué?

CO: [nina néme]

CO: [éto mía] | [mía] | [nína!] | [elána] | [nína!]

ral del texto, se diferencian dos tipos de participaciones: un complejo lingüístico y un complejo emotivo.

**2.3.1.1. Complejo lingüístico.** En primer término, CO intenta di-

versas alternativas verbales para persuadir a las participantes EB y TV de que le pasen el pollito de juguete que había lanzado al suelo. Es así como, en un tono moderado, la niña reitera la petición -la solicitud de acción- utilizando siempre una construcción nueva. Inicialmente, llama la atención de la observadora por la forma nominal vocativa [nína] señalando su pollito, expresión que también puede interpretarse contextualmente como una petición indirecta. Al no lograr su objetivo, CO ensaya una segunda forma lingüística, más específica, [akí méme] constituida por un elemento deíctico [akí] y la construcción verbal [méme]. En una tercera intervención, haciendo uso de su sensibilidad interactiva y lingüística, la niña reitera su petición de manera mucho más directa [nína méme], puntualizando explícitamente la ejecutora de la acción anhelada [nína] y la acción misma [méme].

Cada opción lingüística es, pues, más objetiva en sí misma, expresa con mayor precisión el acto de significación predominante en la interacción verbal, la solicitud de acción.

**2.3.1.2. Complejo emotivo.** La parte final del texto está constituida por un complejo emotivo, el empleo significativo de variables emotivas como medio de comunicación en una instancia de riesgo. La perseverancia del deseo -la recuperación del pollito- junto con la presión emotiva contextual, causada por CB al recoger el objeto de interés y el silencio de la observadora, con el fin de estimular la producción lingüística en CO, generan la comunicación emotiva. La niña recurre

al movimiento enérgico de la mano, a la expresión de desesperación reflejada en el rostro y culmina en el grito para lograr la realización de la acción.

En este complejo emotivo se integran los siguientes actos de significación, tal como se trata de explicar a continuación.

La construcción [eto mía] [mía], producida en un contexto de confrontación afectivo-emotiva, evidencia la sensibilidad interactiva de CO desde otro ángulo: ésta acude recursivamente a su yo como ser de posesión, para persuadir a los participantes. La expresión consta, por lo tanto, de dos interpretaciones sociofuncionales: es, en primera instancia, una información ("el pollito es mío"), información que tiene, a su vez, un valor interpersonal subyacente, sirve de reiteración de la solicitud de acción ("démelo").

Finalmente, al llegar a un clima de máxima tensión emocional, CO sintetiza su petición del pollito de juguete en una secuencia de formas vocativas, señala directamente las deseadas ejecutoras de la acción, [nína] [elána] [nína]. Esta forma elíptica equivale, explícitamente, a la expresión de dos acciones previas: solicitud de atención y petición.

Además de la combinación inteligente de los estilos directo e indirecto y de propósito comunicativos, las construcciones [eto mía] [mía] y [nína] [elána!] [nína], muestran la repetición de la estructura lingüística como recurso para lograr un fin psicosocial en el diario acontecer del niño. Esta reiteración cumple doble papel en su práctica social; por un lado, sirve de refuerzo en la expresión de una intención

comunicativa y, por el otro, atestigua el goce del niño en su relación con el entorno y consigo mismo en una situación de competencia.

### Esquema 1. Estructuración de los actos de significación en una situación de riesgo

Expresión	Actos de significación		Complejo
	Directo	Indirecto	
1. [Nína!]	Solicitud de atención	Solicitud de acción	Lingüístico
2. [akí méme]	Solicitud de acción		
3. [nína méme]	Reiteración de la solicitud de acción		
4. [éto mía] [mía]	Información	Reiteración de la solicitud de acción	Emotivo
5. [nína!] [elána!]	Reiteración de la solicitud de atención		
[nína!]	Reiteración de la solicitud de acción		

En otras palabras, las circunstancias emotivas en que se inscribe la situación induce a CO, con vehemencia, en un mundo de pluralidades: la flexibilidad de la acción. Se registra, así, la estructuración bien lograda de una gama de acciones y de opciones, en las cuales, tanto el aspecto formal como lo sustantivo, tienden, directa o indirectamente, a un mismo propósito intersubjetivo: la materialización de la petición. Y a una misma función particular: la definición de la individualidad. Se observa, pues,

La total relación de actos de significación expresada en el texto 1.3, queda así:

la recursividad retórica con fines extrínsecos e intrínsecos, vivencia y proyección subjetivas en los orígenes de la interacción verbal.

Resumiendo, las situaciones de riesgo planteadas en los textos 1.2. y 1.3., coinciden en tres puntos fundamentales:

En primer lugar, la efectividad de las manifestaciones emotivas en contextos en que no ocurre la estructura lingüística, o donde ésta se queda corta para la feliz realización de una acción. En segundo lugar, la perseverante disposición

mental-afectiva del niño en una situación calificada de difícil. En tercer término, la productividad y articulación de estrategias en un contexto de intensa emotividad.

**2.3.2. Situaciones espontáneas.** El segundo tema en consideración, tiene que ver con la dimensión emotiva de la comunicación en actividades de índole espontánea. Véase el siguiente corpus:

*Texto 1.4.* A los 25 meses CO le ofrece "tinto" a CF, sonriente.

CO:  
[Kalolína  
tóme]

CF recibe el "tinto" <sup>(1)</sup>

Advirtiendo que el "tinto" está caliente.

CO:  
[tákaljéte]

Posteriormente CO "sirve otro " tintico" y muy sonriente le ofrece también a JAU.

CO:[titíko  
titíko  
popóco]

JAU recibe el "tintico" sonriendo.

CO agrega:

CO:[kaljéte]

*Texto 1.5.* A los 23 meses JAU ordena seis cubos plásticos en fila. Luego muestra su "obra" emocionalmente:

JAU:[béa  
etém]  
TV:[Qué  
lindo!]

1. Tinto (y tintico), en Colombia designa: café negro, sin leche.

JAU desbarata su "tren" bruscamente y hace una pila de cinco cubos. Después muestra su "torre" saltando de alegría:

JAU:[atóle!]

Sin lugar a dudas, la nota predominante en los textos anteriores es el goce natural de la acción. Este puede explicarse desde tres frentes: la iniciación, la continuidad y la reiteración.

**2.3.2.1. Iniciación.** La iniciación del proceso interactivo en el niño se caracteriza por ser espontánea y optimista; refleja liderazgo y placer en actividades colectivas imaginarias (la fantasía del "tome tintico", ilustrada en el texto 1.4. e intuitivas (las configuraciones perceptivas referidas en 1.5., "el tren" y "la torre"). La acción se traduce, por lo tanto, en el goce de sí mismo y goce del proceso de socialización.

**2.3.2.2. Continuidad.** El niño, no sólo inicia la acción inmerso en una disposición positiva y abierta, sino que también actúa prospectivamente sobre su interlocutor, a través de su emotividad; su comportamiento incita la continuidad de la acción. Esta proyección en el otro se observa en CO, al agregar en forma espontánea y pícaro, la advertencia [tá kaljéte]; se generaliza un clima de fantasía y de realidad, que lleva a los participantes a secundarla en el juego imaginario del "tintico". De modo similar, JAU expresa esta continuidad proposicional y discursiva a medida que elabora, identifica y muestra las distintas realizaciones particulares. Cada intervención es una invitación a la vida placentera. En este momento, la expresión verbal del niño: [béa etém!] y [atóle!], es el amalgamamiento de diversas acciones de afirmación y de expectativa, i.e.,

solicitud de atención, identificación perceptiva, expresión de admiración y solicitud de evaluación indirecta. O sea que la estructura lingüística, a pesar de su naturaleza telegráfica, es la integración de distintos actos de significación.

En otras palabras, la interacción es un verdadero juego colectivo, moldeado a gusto del protagonista y, como resultado, fluyen la emotividad, el lenguaje y lo lúdico.

2.3.2.3. **Reiteración.** El tercer aspecto pertinente a las muestras 1.4. y 1.5. está relacionado con el placer que experimenta el niño en la recurrencia de la actividad. CO, juega, una y otra vez, su papel de anfitriona, ofreciendo "tintico" a sus coetáneos, sumida en un mundo de alegría, de locuacidad y de liderazgo. Así mismo, JAU construye, reconoce y comparte socialmente cada nuevo modelo: [béa etém!] y [atóle!], en medio de la mayor efusividad y esperanza. Por lo tanto, reiteración no equivale a monotonía en el lenguaje infantil. Al contrario, cada reiteración está siempre revestida de creatividad y de innovación; es una nueva vivencia.

El hilo rector de estas situaciones en su iniciación, continuidad y reiteración es, evidentemente, el goce psíquico del niño. El pequeño aprende a significar, interior y exteriormente, mediante formas emotivas auténticas; por ejemplo, sonrisa, placidez en el rostro y salto, manifestaciones que expresan satisfacción por las realizaciones personales y sociales. Esto es, el niño experimenta, una vez más, la bilateralidad del sentido, vivencia y proyección subjetivas en la actividad compartida.

Relacionando las instancias de riesgo y las espontáneas, se llega,

en primer lugar, a la tesis concluyente: **el goce de la acción, y de sí mismo, es el ingrediente natural de la actividad y de la comunicación empírica en el niño de corta edad, el goce en el cual él se estructura como sujeto de su propio proceso de significación, se autosignifica y actúa de manera significativa sobre su interlocutor.**

En segundo término, estos contextos de máxima expresión emotiva presentan la confluencia de dos puntos claves en la cotidianidad del niño: primero, la emotividad como instrumento de comunicación de las necesidades y de las realizaciones psicosociales; segundo, la sensibilidad como la base psíquica del aprender natural.

Y, finalmente, los textos en consideración muestran el protagonismo infantil; el niño en una posición de poder, de autonomía y de autodeterminación, en una práctica emotiva.

### 3. CONCLUSIONES

El estudio de la dimensión emotiva de la comunicación en el niño conduce al reconocimiento de los siguientes principios y procesos psicolingüísticos:

3.1. **Principios.** Los principios se refieren a tres propiedades básicas de la comunicación empírica, a saber: sensibilidad, o sea el sentimiento de la instancia de significación; recursividad, o sea la recurrencia espontánea a esquemas originales con fines comunicativos; flexibilidad, o sea la simultaneidad de acciones en una instancia de significación.

3.2. **Procesos.** Los procesos atañen a dos operaciones elementales: identificación, o sea el reconoci-

miento de un estímulo en el campo de percepción, y la reiteración, es decir, la recurrencia de un elemento, o de la actividad, como expresión de goce individual y social.

Aprender una lengua nativa desde una perspectiva psicolingüística es igual, por consiguiente, a la consolidación y puesta en práctica de un juego de principios y de procesos en la praxis diaria del niño. Esta interacción e integración de principios y de operaciones elementales desencadenan en la estructuración organizada de diversas acciones pragmático-emotivas, acciones que reflejan en su totalidad la posición del niño frente a sí mismo y frente al proceso social, la vitalidad de aprender a significar hacia afuera y hacia adentro en la ontogénesis del lenguaje y de la comunicación en la especie humana.

En síntesis, **aprender una lengua es aprender a ser y hacer al mismo tiempo.**

### BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, Jerome (1974). "The ontogenesis of speech acts". En: **F. Child Language**, 2. Britain.

\_\_\_\_\_ (editado por Jerome Bruner y Alison Garton, 1978). "Learning how to do things with words". En: **Human growth & development**. Oxford University Press.

\_\_\_\_\_ (editado por Víctor Lee, 1979). "From communication to language. A psychological perspective". En: **Language development. The Open University Press**.

FREUD, Sigmund (1986). "Más allá del principio del placer". En: **Psicología de las masas**. Alianza Editorial, S.A. Décima reimpresión.

HALLIDAY, M.A.K. (1975). "The earliest language". En: **Learning how to mean**. Edward Arnold (Publishers), Ltd.

\_\_\_\_\_ (1978). "A social-functional approach to language". En: **Language as social semiotic**. Edward Arnold (Publishers), Ltd.

PIAGET, Jean (1975) "El desarrollo mental". En: **Seis estudios de psicología**. Editorial Seix Barral, S.A.

\_\_\_\_\_ (1985). **La construcción de lo real en el niño**. Editorial Crítica, S.A.

VAN DIJK, Teun (1980). "Discurso, cognición y comunicación". En: **Estructuras y funciones del discurso**. Siglo XXI. Editores.

