

## *¿Regulación Emocional mediante el Habla Privada?: Estudio de Caso*

MTRA. CECILIA MÉNDEZ SÁNCHEZ<sup>1</sup>

DR. IGNACIO MONTERO GARCÍA-CELAY<sup>2</sup>

MDO A. EDITH HERMOSILLO DE LA TORRE<sup>3</sup>

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA / UAA

### MARCO TEÓRICO

**E**l estudio del comportamiento humano se ha abordado desde distintas posturas teóricas psicológicas que han tratado de proporcionar una aproximación objetiva y científica de sus motivaciones y consecuencias.

<sup>1</sup> Profesora e Investigadora del Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

<sup>2</sup> Profesor del Departamento de Psicología Social y Metodología, Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: nacho.montero@uam.es

<sup>3</sup> Profesora e Investigadora del Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Enviar correspondencia con relación a este manuscrito a Cecilia Méndez Sánchez o Alicia Edith Hermosillo de la Torre, Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Av. Universidad 940, C.P. 20100 Aguascalientes, Ags., México; o bien a correo electrónico: cmendez@correo.uaa.mx; o, aehermo@yahoo.com.mx

Los acercamientos a la comprensión de las emociones y los procesos de regulación emocional, han enfatizado el estudio de las emociones positivas, argumentando que las emociones negativas son disruptivas y resultan menos informativas para entender su proceso de desarrollo<sup>4</sup>. Sin embargo, es importante reconocer que la incomodidad que se experimenta en la emoción negativa lleva al sujeto a moverse hacia la regulación emocional.

Tanto la experiencia emocional como la regulación de ésta, son variables relacionadas con el óptimo desempeño y la consecución de objetivos. La emoción, ha sido definida por Lazarus<sup>5</sup> como un "afecto subjetivo que incluye la evaluación cognitiva, los cambios fisiológicos relacionados a formas específicas de la especie y actos que tienen características instrumentales y expresivas"; su calidad e intensidad, así como su impulso a la acción, dependen de una evaluación cognitiva del presente o un significado anticipado del intercambio adaptativo que favorece el bienestar de la persona.

La intensidad emocional determina la necesidad de una regulación emocional, y se entiende como el grado de la emoción expresada cuando el niño manifiesta tanto su afecto positivo como negativo. Aprender a regular la expresión de una emoción negativa es una tarea fundamental en la infancia temprana que ha sido identificada como un indicador importante de la competencia social<sup>6</sup>.

Entendemos por regulación emocional el "proceso extrínseco e intrínseco responsable del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente de la intensidad y características temporales que acompañan nuestros objetivos"<sup>7</sup>. El desarrollo de estrategias de regulación emocional es influenciado por

---

<sup>4</sup> C. Koop, "Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View", en *Developmental Psychology*, 25 (3), 1989, pp. 343-354.

<sup>5</sup> R. Lazarus, "Cognitive and Coping Processes in Emotion", en B. Weiner (Ed.), *Cognitive Views of Human Motivation*, New York, Academic Press, 1974, pp. 21-32.

<sup>6</sup> C. Koop, *op. cit.*

<sup>7</sup> R. Thompson, "Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition", en N.A. Fox (Ed.), *The Development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 1994, pp. 25-52.

el contexto social y cultural en el cual el individuo crece<sup>8</sup>, y su éxito está frecuentemente asociado a que el sujeto conoce los convencionalismos familiares y sociales, incluyendo como complemento la emoción esperada<sup>9</sup>, y por otro lado, parece estar asociado al sexo del sujeto<sup>10</sup>

Desde la teoría atribucional de la motivación, se considera que las reacciones emocionales son derivadas de las atribuciones que los sujetos hacen de sus resultados proviniendo las causas tanto de su medio ambiente como de sí mismos<sup>11</sup>. Dichas atribuciones, son explicaciones causales de los resultados que afectan positiva o negativamente la regulación emocional del niño en el logro de una tarea específica.

Es necesario resaltar que las atribuciones son las causas percibidas por el individuo, pudiendo o no ser las actuales o reales<sup>12</sup>; en todo caso, estas creencias son el elemento cognitivo que instiga y orienta la conducta<sup>13</sup>, explican los hechos que ya han ocurrido y predicen lo que sucederá en otras ocasiones determinando el tipo, la calidad y la intensidad de la reacción emocional. Estas causas pueden clasificarse en función de tres dimensiones: a) Locus de Causalidad (internas o externas), b) Grado de Estabilidad (estable o inestable), y c) Controlabilidad (controlable o no controlable).

---

<sup>8</sup> C. Saarni, *The development of emotional competence*, New York, NY, Guilford Press, 1999.  
R. Thompson, 1994. "Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition", en N.A. Fox (Ed.), *op. cit.*

<sup>9</sup> Jones & Burkn, 1936 en C. Koop, "Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View". *Developmental Psychology*, 25 (3), 1989, pp. 343-354.

<sup>10</sup> T. Sánchez, I. Montero y C. Méndez, "Private Speech and Strategies for Emocional Self-Regulation in Preschool-Aged Children", en I. Montero (Ed), *Current Research Trends in Private Speech Proceedings from the First International Symposium on Self-regulatory Functions of Language* (255-260), Madrid, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2006.

<sup>11</sup> B. Weiner, *Human motivation: Metaphors, theories, and research*, Newbury Park, CA, Sage Publications, 1992.

<sup>12</sup> P.R. Pintrich y D. H. Schunk, *Attribution Theory. Motivation in Education. Theory, Research and Applications*, New Jersey: Merrill Prentice may, 2002.

<sup>13</sup> C. S. Dweck, y E.S. Elliot, 1983). "Achievement motivation" en P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*, vol. IV: *Social and Personality Development*, New Cork, Wiley, 1983, pp. 643-691.

El locus de causalidad determina su valor para el que las percibe, por lo que tiene consecuencias sobre los aspectos afectivos o emocionales de la persona como son, su autoestima, su autovaloración o su orgullo<sup>14, 15, 16</sup>. Para Weiner, la dimensión de estabilidad es la que ejerce una mayor influencia sobre los aspectos cognitivos; especialmente cuando afecta a las expectativas futuras que el individuo puede generar ante situaciones similares, teniendo además consecuencias emocionales de esperanza o desesperanza. Por último, Weiner señala que en la dimensión de controlabilidad el individuo posee también consecuencias emocionales que pueden consistir en reacciones dirigidas a uno mismo como la vergüenza o culpabilidad; o bien, reacciones dirigidas a otros como la gratitud, enfado o simpatía.

Además de las atribuciones, el lenguaje está íntimamente ligado a la emoción y a la regulación emocional. Trabajos anteriores como los de Broderick<sup>15</sup>, Kalpidou, Power, Cherry & Gottfried<sup>16</sup>, Sánchez, Montero y Méndez,<sup>17</sup> han demostrado que existe una relación entre la regulación emocional, la regulación cognitiva y el uso del lenguaje con una función autorreguladora. El lenguaje ofrece a los niños un vehículo con propósitos múltiples para objetivar sus emociones y moverse hacia una regulación emocional más efectiva. Con éste, los niños pueden expresar sus sentimientos a los otros, obtener

---

<sup>14</sup> D.R. Shaffer, "Logro" en *Desarrollo social de la personalidad*, Madrid, Thomson, 2002; B. Weiner, *An attributional theory of motivation and emotion*, Nueva York, Springer-Verlag, 1986; B. Weiner, "Metaphors in motivation and attribution", en *American Psychologist*, 46; 1991, pp. 921-930.

<sup>15</sup> Broderick, *An investigation of the relationship between private speech and emotion regulation in preschool-age children*, Tesis doctoral no publicada. N.Y., Ann Arbor, MI, UMI, 2001.

<sup>16</sup> M.D. Kalpidou, T.G. Power, K.E. Cherry y N.W. Gottfried, "Regulation of emotion and behaviour among 3- and 5-year-olds", en *The Journal of General Psychology*, 131 (2), 2004, pp.159-178.

<sup>17</sup> T. Sánchez, I. Montero y C. Méndez, "Private Speech and Strategies for Emocional Self-Regulation in Preschool-Aged Children", en I. Montero (Ed), *Current Research Trends in Private Speech Proceedings from the First International Symposium on Self-regulatory Functions of Lenguaje*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2006, pp. 255-260.

retroalimentación verbal acerca de lo apropiado de sus emociones y oír y pensar acerca de las formas de manejarlos. Los autores del último de estos tres trabajos<sup>18</sup>, enmarcan dichas relaciones dentro de una aproximación vygotskiana que detallamos seguidamente.

Vygotski plantea que el lenguaje juega un papel integral en la organización de la conducta y en el posterior desarrollo cognitivo, en especial al que se refiere como habla privada y que es considerada como una herramienta que le sirve al sujeto para regular su comportamiento; *"al parecer, aparte de su función puramente expresiva y de descarga, aparte de limitarse a acompañar la actividad infantil, el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto, es decir, comienza a ejercer la función de planificar la resolución de la tarea surgida en el curso de su actividad"*<sup>19</sup>.

El habla egocéntrica o habla privada se puede definir como aquel lenguaje que el sujeto dice en voz alta pero que carece de una función social pues no busca comunicar con otros, más bien, tiene el propósito de guiar y regular las acciones del que lo emite y no se halla constreñida por la exigencias de una conversación por lo que puede ser o bien clara, o bien ininteligible para los otros presentes<sup>20</sup>. Se diferencia del lenguaje social o habla comunicativa porque no incluye conductas orientadas a la escucha, que son comunes en la comunicación interpersonal, esto es, contacto visual, referencia explícita al que escucha, repetición hasta que se obtiene una respuesta, demanda de una respuesta, iniciación de proximidad física e incremento del tono o del volumen de la voz<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> L. S. Vygotsky, *Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Antonio Machado, 2001 (Trabajo original publicado en 1934).

<sup>20</sup> G. Zivin, "Removing common confusions about egocentric speech, private speech, and self-regulation", en G. Zivin (ed.), *The development of self-regulation through private speech*, New York, Wiley, 1979.

<sup>21</sup> R. M. Díaz, "Methodological concerns in the study of private speech", en R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*, New York, LEA, 1992, pp. 55-81; P. Feigenbaum, "Development of the syntactic and discourse structures of private speech", en R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, pp. 181-198; M.H. Frauenglass y R.M. Díaz, "Self-regulatory functions of children's

De acuerdo con Vygotski, el habla privada tiene su origen en el lenguaje social temprano y supone un nexo, una transición entre el habla vocal externalizada y el habla interna autorregulatoria<sup>22</sup>, pasando del plano interpersonal al plano intrapersonal. De esta forma, el desarrollo del habla marca una ruta que en un principio es externa y luego va declinando poco a poco en cantidad, abreviándose hasta convertirse en pensamiento verbales. Así, el habla privada tiene una función esencial dentro del desarrollo cognitivo; en este sentido, Vygotski establece que "la función intelectual del lenguaje egocéntrico, al parecer ligada directamente al desarrollo del lenguaje *interno y a sus propiedades funcionales, no es en absoluto reflejo del egocentrismo del pensamiento infantil; por el contrario, en condiciones pertinentes, el lenguaje egocéntrico se convierte muy pronto en un instrumento del pensamiento realista del niño*"<sup>23</sup>. Para el niño pequeño el habla privada sirve de "instrumento externo de pensamiento", como medio que ayuda a guiar y regular las propias acciones, a medida que aumenta la madurez cognitiva, el habla privada se internaliza constituyéndose en pensamiento verbal.

Flavel<sup>24</sup> postula que el habla privada cumple funciones de auto-guía y control cognitivo (funciones autorreguladoras), y que además cumple con otra función igual de importante, la función de carácter emotivo, en donde el individuo, al emitir el habla privada, muestra los estados emocionales en los que se encuentra en el momento en que realiza la tarea. Afirma, además, que los niños que completan la tarea con éxito, producen el doble de habla privada durante la resolución de la tarea que aquellos que fracasan en completarla, llegando a la conclusión de que a mayor habla privada en el desarrollo de la tarea, mayor será la orientación en el desarrollo de la misma lo que posibilita un mayor número de aciertos. Dichos aciertos en la tarea tienen una

---

private speech", en *Sign Language Studies*, 1985, pp. 86, 63-70; N. Y. Broderick, *An investigation of the relationship between private speech and emotion regulation in preschool-age children*, tesis doctoral no publicada, Ann Arbor, MI, UMI, 2001.

<sup>22</sup> L. E. Berk, "Relationship of Elementary School children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance", en *Developmental Psychology*, 22 (5), 1986, pp. 671-680.

<sup>23</sup> L. S. Vygotski, *op. cit.*, pp. 54 y 108.

<sup>24</sup> M. Azevedo, *Estructura y función del habla egocéntrica en adultos en proceso de escolarización*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, 2003.

función de estímulos positivos produciendo en los niños el desarrollo de características emocionales positivas mientras la desarrollan.

Los diversos estudios realizados muestran cómo el habla privada ayuda a la resolución de tareas, controlando la impulsividad del niño y ayudándole a planear y ordenar sus pasos dentro de la tarea<sup>25</sup>, el uso de estas estrategias cognitivas del habla privada continúa a lo largo de las diferentes etapas de la vida<sup>26</sup>.

El habla privada ha sido utilizada para examinar tareas como la resolución de problemas académicos, la solución de rompecabezas y la lectura, pero puede ser utilizada para otras muchas situaciones en niños, adolescentes y adultos. El habla privada puede ser usada para analizar situaciones sociales y evaluar las relaciones personales, así como para entender la propia conducta y la vida emocional. Feigenbaum<sup>27</sup>, recomienda que las investigaciones del habla privada y habla interna deben variar en las tareas de manera sistemática en el tipo, contenido, orden, tiempo de presentación y nivel de dificultad para identificar las condiciones específicas que activan esa habla.

Finalmente, el habla privada, es una ventana para el estudio de diversos procesos internos a los que todavía no se ha tenido acceso, en palabras del propio Vygotski: "*Si nuestra suposición de que el lenguaje egocéntrico representa formas tempranas del lenguaje interno merece crédito, la cuestión del método de investigación del lenguaje interno quedará resuelta en este caso, el lenguaje egocéntrico será la clave para investigar el lenguaje interno*"<sup>28</sup>

De lo anterior se desprende una serie de cuestionamientos interesantes, tales como: ¿cuándo y en qué medida el habla privada aparece como un elemento de regulación emocional? ¿Es posible encontrar atribuciones espontáneas en el habla privada de los niños?, ¿Hay al-

---

<sup>25</sup> L. E. Berk, "Relationship of Elementary School Children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance". *Developmental Psychology*, 22 (5), 1986, pp. 671-680

<sup>26</sup> I. Montero, y J. A Huertas, *The motivational function of private speech in young children*, en Annual Meeting de la AERA. Montreal, Canadá, 1999; N. Y. Broderick, *op. cit.*

<sup>27</sup> P. Feigenbaum, "Empirical evidence of the many uses of private and inner speech", en I. Montero (Ed), *Current Research Trends in Private Speech Precedings from the First International Symposium on Self-regulatory Functions of Language*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2006, pp. 75-101.

<sup>28</sup> L. S. Vygotski, *op. cit.*, p. 308.

guna relación entre el habla privada con la naturaleza de la tarea y la demanda que se le haga al sujeto?

El presente trabajo intentará dar respuesta a estas preguntas al plantearnos los objetivos de investigación:

1. Identificar de qué manera surge el Habla Privada como un elemento de regulación emocional.
2. Identificar si se hacen atribuciones espontáneas en el habla privada del niño.
3. Determinar si existen diferencias entre el HP de los niños dependiendo de la naturaleza de la tarea y las demandas que se les hagan.

Para la consecución de los objetivos planteados, se llevó a cabo un estudio piloto de una investigación más completa que se está realizando con niños de tercero de preescolar y niños de primaria. De este estudio piloto se analizará un caso individual correspondiente al 4° de Primaria.

## MÉTODO

### *Participantes*

Se seleccionó a un niño del 4° grado de educación primaria, de la ciudad de Aguascalientes, México, cuya edad es de 10 años. Se solicitó la autorización de la institución educativa a la que pertenece además de la participación voluntaria del niño en el estudio.

### *Tareas y Materiales*

Las tareas que se utilizaron fueron la realización de rompecabezas de Tangram y la solución de problemas matemáticos. En la actividad de Tangram, cada rompecabezas se presentó en una lámina que mostraba el modelo de las figuras a reproducir por el niño. Las láminas estaban divididas en siete grados de dificultad resultado de la combinación de cuatro criterios (tamaño del modelo, contorno de las piezas, número de piezas y densidad de la figura), los cuales permitieron calibrar al niño en la tarea lúdica e identificar el nivel de dificultad para él (De

Dios, 2004; Montero y De Dios, 2006)<sup>29</sup>. En la actividad académica (solución de problemas matemáticos), se le presentaron al niño una serie de problemas matemáticos correspondientes a los diversos grados escolares. Para cada grado escolar existían tres niveles de dificultad: fácil, medio y difícil. Cada nivel se presentaba en una lámina y constaba de cinco problemas. De igual manera que con el Tangram, ello nos permitió calibrar al niño en la tarea académica e identificar el nivel de dificultad del niño en dicha actividad.

La observación de las conductas objetivo, fueron apoyadas con el uso de una cámara de video ubicada dentro del área de trabajo, conectada a un micrófono inalámbrico, el cual fue colocado en la solapa del niño para obtener con mayor precisión de su rendimiento en la realización de la tarea y sobre todo, sus emisiones verbales.

Para la realización del registro del habla privada se utilizó el sistema de codificación propuesto por Montero y Huertas en 1999<sup>30</sup>, el cual incluye dos áreas generales: Habla privada cognitiva y Habla privada con contenido motivacional (Apéndice A).

### *Diseño y procedimiento*

El presente es un estudio de caso. La dificultad de la tarea fue una variable controlada mediante la calibración individual de la prueba. La ocurrencia de cada una de las emisiones verbales en cada una de las dos situaciones fue la medida de la variable dependiente.

Se realizaron dos sesiones individuales, en la primera se calibró al niño en la tarea de tangram y de matemáticas. Para la calibración de las tareas se empezó con el problema más fácil hasta llegar al problema que el niño ya no podía solucionar sin ayuda. Éste último nivel

---

<sup>29</sup> I. Montero y M. J. de Dios, "Vygotski was right. An experimental approach to the study of the relationship between private speech and task performance communication", en *Estudios de Psicología*, 27, 2006, pp. 175-189; M.J. de Dios, *La función motivacional del Habla Privada: Una perspectiva Vygotskiana sobre el estudio del desarrollo de la motivación en educación*, tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, 2004.

<sup>30</sup> I. Montero y J. A. Huertas, *op. cit.*

fue considerado como el nivel de dificultad intermedia y con base en él, se determinaron los otros dos niveles (dificultad baja, el inmediato inferior y dificultad alta, el inmediato superior).

Las instrucciones dadas al niño tuvieron un carácter neutro para ambas tareas: "Quiero que hagas este ejercicio tú solo, mientras trabajas puedes hablar todo lo que tú quieras y me avisas cuando hayas terminado":

Una vez que el niño estuvo ubicado en su nivel correspondiente, se le aplicó en la segunda sesión, un reactivo de cada actividad correspondiente al nivel de dificultad fácil.

Las instrucciones que se le dieron para la actividad lúdica fueron: *"Te voy a presentar un juego para que tú los hagas con mucho cuidado. Mientras trabajas puedes hablar todo lo que tú quieras"*. Las instrucciones que se le dieron para la actividad académica fueron: *"Este es un cuestionario con el que quiero ver que tan bueno eres o que tan inteligente eres en comparación con los demás niños de tu misma edad, por lo que quiero que lo hagas lo mejor que tú puedas para que no cometas errores"*.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como podemos observar en la Tabla 1, el total de emisiones de habla privada (HP) registradas en el sujeto tanto para las tareas lúdicas como académicas asciende a 106, de las cuales 57 son cognitivas y 49 de contenido motivacional. Del total de emisiones de habla privada cognitiva, solamente dos emisiones son irrelevantes a la tarea y 55 relacionadas con la tarea. Por otro lado, con respecto a las emisiones de habla privada motivacionales, 30 se concentran en evaluaciones y/o emociones positivas y 15 en negativas, dos son participaciones del yo y solamente encontramos una atribución causal de fracaso a la falta de inteligencia relacionada con una emisión expresando una expectativa negativa.

Tabla 1. Frecuencias del habla privada en las tareas lúdicas y académicas

HP		CALIBRACIÓN LÚDICA			APLICACIÓN LÚDICA	CALIBRACIÓN ACADÉMICA		APLICACIÓN ACADÉMICA	TOTAL
		1	2	3	RX FACIL	1	2	RX FACIL	
HPC	CIT	0	0	1	0	0	1	0	2
	CRT	3	1	7	1	5	8	3	28
	CMERT	1	6	2	2	6	5	5	27
HPM	MPY	0	1	1	0	0	0	0	2
	MACE	0	0	0	0	0	0	0	0
	MACF	1	0	0	0	0	0	0	1
	MEXP+	0	0	0	0	0	0	0	0
	MEXP-	0	1	0	0	0	0	0	1
	MEVE+	1	1	2	1	0	3	1	9
	MEV+	5	1	0	2	1	2	1	12
	MEVE-	2	0	2	0	0	0	0	4
	MEV-	1	0	1	0	0	0	1	3
	MEM+	4	3	0	0	0	1	1	9
MEM-	0	0	7	0	0	0	1	8	
TOTAL		18	14	23	6	12	20	13	106
RESULTADO		E	E	F	E	E	F	E	

E: Éxito F: Fracaso. El resto de claves para interpretar las categorías se encuentra en el Apéndice.

## CALIBRACIONES

En la calibración lúdica, se aplicaron tres reactivos en orden creciente de dificultad comenzando con el Nivel 1. Es importante considerar que en el primer reactivo (nivel 1) no existe familiaridad alguna con el tipo de tarea e instrucciones. Aquí se presentan un total de 18 emisiones de HP de las cuales 4 son cognitivas (todas relevantes para la tarea), y 14 con contenido motivacional (5 evaluaciones positivas, 4 emociones positivas, 2 evaluaciones con emoción negativa, 1 evaluación negativa y 1 atribución causal de fracaso ("¡uy, qué tonto soy!"). La atribución causal de fracaso hace referencia a aspectos causales de inteligencia y se presentó cuando el niño recibe retroalimentación de su trabajo que él consideraba como exitoso y en donde se le indica que el resultado no es correcto.

En el segundo reactivo (nivel 2) de la calibración de la tarea lúdica el niño ya cuenta con antecedentes con la tarea y sus experiencias pasadas en ella lo enfrentaron a dificultades en la resolución que sobrelleva y le llevan al éxito en el primer reactivo, en este segundo reactivo se observa una ligera reducción en las emisiones de HP (14). Llama la atención que las emisiones de HP se distribuyen equitativamente, 7 cognitivas y 7 con contenido motivacional notándose una mayor frecuencia en las manifestaciones externas relevantes con la tarea y en las emisiones motivacionales de evaluación y emociones positivas. Otro hallazgo interesante, es la aparición de la única expectativa negativa que el sujeto presenta en todas las aplicaciones ésta tiene como antecedente la única atribución causal de fracaso que el sujeto emite. Esto sugiere la existencia de una posible relación entre una atribución anterior de fracaso con expectativas negativas hacia la tarea a pesar que ésta se resolviera con éxito.

En comparación con la calibración anterior, hay varias cosas que resaltar; en primer lugar, el sujeto ya tiene familiaridad con la tarea lo que pudiera explicar el leve descenso en el total de emisiones de HP. En segundo lugar, se observa una disminución de emisiones cognitivas relacionadas con la tarea (CRT) –comentarios de auto guía, preguntas a sí mismo, etc.– y se incrementan considerablemente las manifestaciones inaudibles y poco claras (CMERT). Ahora bien, es importante resaltar que aunque en los reactivos de calibración 1 y 2 el resultado fue exitoso, en el último el sujeto expresó mayor dificultad para resolver adecuadamente la tarea, misma que se acompañó de emisiones de habla privada de contenido motivacional de tipo negativo (MEXP-) y de tipo positivo (MEVE+ y MEM+) cuando podía enfrentar las dificultades. Esto sugiere la presencia de mecanismos de regulación cognitiva y emocional mediante el habla privada.

El tercer reactivo (nivel 3) de la calibración de la tarea lúdica implicó un grado de dificultad mayor en la solución de la tarea en donde a pesar de la familiaridad existente y las experiencias de éxito tenidas en el 1 y 2, la tarea terminó por resolverse inadecuadamente (fracaso). En este contexto, se observó un incremento considerable en el total de emisiones totales de HP (de 14 a 23), manteniéndose un ligero balance entre las emisiones de HP cognitivas (10) y las de contenido motivacional (13). Las manifestaciones externas relevantes con la ta-

rea que se habían incrementado 1 a 6 en las calibraciones anteriores, disminuyeron drásticamente a 2 siendo más frecuentes las cognitivas con relación a la tarea (de 1 a 7). Tal parece que la dificultad de la tarea lleva al sujeto a hacer este tipo de emisiones.

Por lo que respecta a las emisiones de HP con contenido motivacional, éstas se incrementaron casi en un 100%, resultando más frecuentes aquellas de tipo negativo (10 de 13); por otro lado, aquellas de tipo positivo (2) son evaluaciones con emoción positiva que aparecen cuando el sujeto considera que ya solucionó el problema, independientemente que la solución haya sido incorrecta.

De lo anterior se puede decir que para este sujeto hay un incremento en las emisiones de HP cognitiva y motivacional a medida que se incrementa la dificultad de la tarea; con respecto al HP motivacional podemos ver un aumento en las emisiones de emociones negativas que reflejan los errores que el niño comete en la resolución de la tarea. Por otro lado, tal y como se había mencionado con anterioridad, después de una atribución causal de fracaso aparece una expectativa negativa. En suma, para el caso de las tareas lúdicas, a medida que incrementa la dificultad en la tarea, el habla privada se incrementa en la frecuencia de sus emisiones, observándose más habla privada cognitiva relacionada con la tarea y más habla privada motivacional vinculada con la evaluación y emoción negativa.

Respecto a los reactivos aplicados para la calibración de la tarea académica, se aplicaron dos reactivos con contenidos matemáticos, en orden creciente de dificultad correspondientes al primero y segundo grado de primaria. En el primer reactivo (primer grado) se observaron un total de 12 emisiones de habla privada, de las cuales sólo una es de contenido motivacional (MEV+). Las 11 restantes son emisiones cognitivas, 5 relevantes con la tarea y 6 manifestaciones externas relevantes a la tarea.

En la calibración del segundo reactivo (segundo grado) se aprecia el mismo patrón en la frecuencia de las emisiones de HP que las observadas en los reactivos de mayor dificultad de la tarea lúdica; esto es, el total de emisiones de habla privada se incrementa notablemente con respecto a la primera aplicación. En este reactivo se presentan 20 emisiones de HP. En las emisiones de habla privada con contenido cognitivo, se incrementan las emisiones relacionadas con la tarea (de

5 a 8) mientras que las manifestaciones externas relacionadas con la tarea se mantienen muy similares (de 6 a 5), aquí aparece una emisión irrelevante con la tarea, lo que nos lleva a preguntarnos si esto se debe a la dificultad y naturaleza de la tarea. Las emisiones de HP de tipo motivacional en este reactivo muestran un incremento en las evaluaciones y emociones positivas mientras que las negativas no aparecen en esta segunda aplicación. Estos datos parecen confirmar nuestra sospecha de que la naturaleza y dificultad de la tarea tienen que ver con éste tipo de emisiones verbales, pues considérese que la demanda es la misma en las situaciones lúdica y académica.

Llama la atención que tanto en la primera como en la segunda aplicación aparezcan de manera predominante las emisiones de habla privada cognitiva y dentro de ella comienzan a presentarse emisiones irrelevantes con la tarea, como si ello fuera una forma de disminuir la tensión experimentada; aumentando por otro lado el HP relevante en los dos tipos de tareas, lo que nos lleva a reforzar nuestro supuesto.

## APLICACIONES

Recordemos que las aplicaciones de la tarea lúdica y académica se realizaron con reactivos fáciles (un nivel por debajo del nivel que solucionó con éxito en la calibración, es decir un nivel por debajo de su zona de desarrollo). En ambas aplicaciones, el sujeto ha tenido relación con los reactivos por lo que existen condiciones de familiaridad con la tarea y experiencias de éxito y fracaso que de alguna manera facilitan la emisión espontánea de atribuciones causales. La diferencia radica por un lado en la naturaleza de la tarea, y por el otro en la demanda que se le hace al niño, pues en la lúdica no hay demanda mientras que en la académica hay una demanda relacionada con la capacidad intelectual.

El número de emisiones totales de habla privada en la tarea lúdica disminuye considerablemente con respecto a las de las calibraciones, de un total de 6 emisiones contra 18 del reactivo de calibración (equivalente al nivel de aplicación). Con respecto al número total de emisiones de HP en la aplicación de la tarea académica, se presentan 13 emisiones, sin mostrarse cambios sustanciales con respecto al primer reactivo de calibración (12).

Considerando que el sujeto en estudio tuvo mayormente situaciones de éxito que de fracaso en las tareas lúdicas, se supondría que la aplicación de un reactivo fácil requiere de menor regulación emocional y por tanto de un menor número de emisiones de habla privada, lo cual no sucedió en la tarea académica. Lo que si podemos observar es un cambio en las emisiones de habla privada con contenido motivacional, pues mientras que en la calibración de la tarea lúdica se presentaron una gran variedad de emisiones de HP de contenido emocional, en la aplicación solo se presentaron evaluaciones positivas acompañadas de emoción positiva. Por su parte en la tarea académica solo se presentó una manifestación de valuación positiva en la calibración, en la aplicación se presentaron evaluaciones y emociones positivas y evaluaciones y emociones negativas. También llama la atención que no se hayan presentado manifestaciones cognitivas irrelevantes con la tarea, pues éstas aparecen en los reactivos de mayor dificultad en ambas tareas. Tal parece que en la aplicación de la tarea académica relacionada con la solución de problemas matemáticos, el sujeto experimentó mayor dificultad además de situaciones de fracaso y además hay que agregarle la demanda hecha ante la tarea, lo que sugiere una necesidad de mayor regulación emocional y por tanto un incremento en la emisión de habla privada.

Así pues, los resultados apuntan a que ante una tarea lúdica o académica de creciente dificultad, se hace necesario el uso de un instrumento, en este caso el habla privada, que regule la experiencia emocional derivada de la evaluación que el sujeto hace. Los resultados también sugieren que para este caso, el habla privada de contenido motivacional se presenta más a manera de evaluación y emoción en las tareas de mayor dificultad. Por otro lado, el habla cognitiva es más frecuente e incluso dominante en las tareas académicas y la demanda si tiene una influencia en el sujeto, lo que se puede constatar en sus emisiones verbales. Finalmente, las atribuciones causales solamente aparecen al tener retroalimentación de fracaso en la tarea lúdica cuando el sujeto cree haber tenido éxito.

Estos resultados no son definitorios, por lo que se ve la necesidad de realizar estudios con más sujetos de diferentes edades, en donde se controle la dificultad de la tarea y las demandas que se le hagan al niño ante las tareas.

## APENDICE

### SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE MONTERO Y HUERTAS (1999).

#### HABLA PRIVADA COGNITIVA

*Nivel 1.* Habla privada irrelevante para la tarea (**CIT**) (autoestimulación): que incluye

- a) Repeticiones y palabras de juego.
- b) Comentarios a alguna persona ausente o imaginaria así como a otras situaciones no humanas.
- c) Cantar o murmurar.

*Nivel 2.* Habla privada relevantes con la tarea (**CRT**): que incluye

- a) Comentarios de autoguía.
- b) Preguntas a sí mismo relevantes para la tarea.
- c) Descripción de la actividad propia.
- d) Lectura en voz alta.
- e) Palabras de consejo o afecto.

*Nivel 3.* Manifestaciones externas de habla interna relevante con la tarea (**CMERT**): que incluye

- a) Murmullos inaudibles (movimientos claros en la boca de palabras que no se pueden oír).
- b) Movimientos labiales y linguales (no claridad en las palabras).

#### HABLA PRIVADA CON CONTENIDO MOTIVACIONAL

**Participación del yo (MPY):** manifestaciones del sujeto que pueden implicar un tipo de entidad de teoría de inteligencia y un deseo de competencia.

**Atribuciones causales de éxito (MACE):** verbalizaciones que indican una atribución causal del resultado considerado como positivo. Las atribuciones se clasifican en tres dimensiones: locus de causalidad

(interna y externa), estabilidad (estable y variable) y controlabilidad (controlable y no controlable).

**Atribuciones causales de fracaso (MACF):** verbalizaciones que indican una atribución causal del resultado considerado como fracaso. Las atribuciones se clasifican en tres dimensiones: locus de causalidad (interna y externa), estabilidad (estable y variable) y controlabilidad (controlable y no controlable).

**Expectativas positivas (MEXP+):** mensajes autodirigidos que se hacen antes de que el sujeto comience la tarea que tiene la finalidad de anticipar un resultado positivo.

**Expectativas negativas (MEXP-):** mensajes autodirigidos que se hacen antes de que el sujeto comience la tarea que tienen la finalidad de anticipar un resultado negativo.

**Evaluación positiva con emoción positiva (MEVE+):** evaluaciones positivas que hace el sujeto de su propio trabajo acompañado por expresiones de emociones positivas como por ejemplo expresiones de juego para las ejecuciones correctas.

**Evaluación positiva (MEV+):** el sujeto realiza una evaluación positiva de su ejecución sin acompañarla de una expresión emocional obvia.

**Evaluación negativa con emoción negativa (MEVE-):** evaluaciones negativas que hace el sujeto de su propio trabajo acompañado por expresiones de emociones negativas obvias.

**Evaluación negativa (MEV-):** el sujeto realiza una evaluación negativa de su ejecución sin acompañarla de una expresión emocional obvia.

**Emoción positiva (MEM+):** verbalizaciones que expresan placer o sentimientos positivos por parte del sujeto.

**Emoción negativa (MEM-):** verbalizaciones que expresan disgusto o sentimientos negativos por parte del sujeto. ❁

