



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica

**Estrategias infantiles para definir una emoción: Hacia la
construcción de un diccionario infantil de las emociones**

Ana Luisa Limón Alarcón

201657959

TESIS

para obtener el grado de

Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica

Directora: Mtra. Karina Fascinetto Zago

Puebla, Puebla al 09 de diciembre del 2025

Dedicatorias

A mi hija, Ana Karen, por ser mi inspiración y mi motor.

A mis padres, Ana y Lalo, por su eterno apoyo incondicional.

A mis otros padres, María Luisa y Pedro, por su amorosa contribución a mi crianza y formación.

A mis abuelas, Chita y Rosita, por sus cuidados y enseñanzas.

A mis sobrinos, Ian, Lalito, Santi, Berni, Ithan, Naty.

A Tania, Lalito, Berni y Lalo.

A Dulce, Santi, Naty, Lolita y Adrián.

A mis tías

A Mónica

A Zai.

A mis amigas, Yuri, Cora, Majo, Celeste, Mariana, Angélica, Andrea, Aurora, Ivette.

A toda mi familia extensa y amorosa.

Agradecimientos

A la maestra Karina Fascinetto Zago, directora de esta tesis.

A mis lectoras y jurados de tesis, la maestra Miriam Mancilla Amaro y la doctora Gabriela Jiménez Bandala.

A los alumnos del 3° “A” del Jardín de niños Moisés Sáenz, generación 2019-2022.

A la maestra Esperanza del Pilar Gómez Estévez, directora del Jardín de niños Moisés Sáenz.

A la maestra Concepción Gabriela Salvador Ruiz, profesora de grupo del 3° “A”.

A los alumnos del 3° “B” vespertino de la Escuela Primaria Federal Defensores de la República, generación 2018-2024.

A la Maestra Concepción Sánchez Urrutia, directora de la Escuela Primaria Federal Defensores de la República.

Al maestro Luis Ángel Medel Mejía, profesor de grupo 3° “B” vespertino.

Índice

Dedicatorias.....	1
Agradecimientos.....	1
Introducción.....	4
Planteamiento del problema de investigación	4
Hipótesis.....	5
Preguntas de investigación	6
Objetivos.....	6
Justificación	8
Capítulo 1. Antecedentes y estado del arte.....	11
1.1 El diccionario y algunos tipos de diccionarios.....	12
1.2 La conceptualización de la emoción en los niños.....	17
1.3 Las emociones en la Nueva Escuela Mexicana	23
1.4 ¿Cómo se estructura un diccionario infantil sobre las emociones?	24
1.5 Investigaciones sobre definición de palabras en niños.....	26
Capítulo 2. Marco teórico.....	33
2.1 Etapas del desarrollo infantil, pensamiento concreto y pensamiento abstracto	33
2.2 Reflexión metalingüística / Conciencia lingüística	38
2.3 Habilidades y reflexión metalingüísticas en niños preoperacionales y operacionales.....	39
2.4 La definición de las palabras, los tipos de definiciones y algunas estrategias para definir.....	46
2.5 Campo léxico sobre emociones, sentimientos y estados de ánimo	49
Capítulo 3. Método.....	51
3.1 Selección de palabras.....	51
3.2 Memorias del piloto.....	63
3.3 Recolección de datos	65
3.4 Categorías de análisis	70
3.5 Sistematización y análisis de los datos.....	78
Capítulo 4. Resultados.....	88
4.1 Estrategias para definir utilizadas por los niños de tercero de preescolar y tercero de primaria.....	88
4.2 Sustitución por similitud.....	89
4.3 Explicación.....	95
4.4 Ejemplificación.....	103

4.5 Preguntar a alguien (Persona o fuente).....	107
4.6 Repetición.....	108
4.7 Sustitución por similitud con explicación	109
4.8 Sustitución por similitud con ejemplificación	114
4.9 Explicación con ejemplificación	117
4.10 No sé.....	123
4.11 Otro.....	125
4.12 Ininteligible.....	126
Capítulo 5. Análisis y discusión	128
Capítulo 6. Epílogo. Hacia un Diccionario de las Emociones: Proyección de una Planta lexicográfica	140
6.1 Sobre las plantas lexicográficas de los diccionarios.....	140
6.2 Características del Micro Diccionario Infantil de las Emociones (MiDIE)	142
6.2.1 A quién va dirigido este diccionario: niños y docentes de preescolar y primaria en el aula.....	142
6.2.2 Diccionario monolingüe, no especializado y semasiológico.....	142
6.3 Planta del MiDIE	143
6.3.1 Plan técnico.....	143
6.3.2 Plan práctico del MiDIE	149
6.3.3 Macroestructura del MiDIE.....	150
6.3.4 Microestructura del MiDIE	152
6.3.5 Presentación del diccionario.....	153
Conclusiones y proyecciones.....	157
Referencias	165
Anexos	174
Anexo 1. Procedimiento para la toma de datos	174
Anexo 2. Carta de consentimiento informado y encuesta sociodemográfica.....	175
Anexo 3. Definiciones y dibujos de los niños	178
Anexo 4. Enlace a la tabla de datos.....	218

Introducción

Una definición da cuenta de que se ha podido “fijar con claridad, exactitud y precisión el significado de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa” (RAE, 2025). Se pueden definir entes concretos, pero también abstractos. Lo concreto es visible, pero lo abstracto no; así, que definirlos supone un proceso de desarrollo y el uso de estrategias distintas vinculadas con la edad, la experiencia escolar y el contexto sociocultural que involucra nuestro conocimiento del mundo y las personas con las que interactuamos. En ocasiones, queremos definir cómo nos sentimos, nuestras emociones. Como adultos, definir una emoción podría parecer algo cotidiano porque contamos con estrategias que podrían parecer automáticas, como si siempre hubieran estado ahí. ¿Es así, o las desarrollamos? Es más, antes de ir tan lejos, ¿definirán de la misma manera los niños sus emociones a medida que avanzan en su desarrollo y escolaridad? Enfoquémonos en los niños en tercero de preescolar (preoperacional) y en tercero de primaria (operacional).

Planteamiento del problema de investigación

A partir de las reflexiones anteriores, se plantea el siguiente problema de investigación: Aunque existen estudios sobre la conceptualización de emociones en la infancia, aún no se ha determinado con claridad cómo varían las estrategias que los niños utilizan para definir las según la edad. En particular, no está claro qué diferencias existen entre niños de tercero de preescolar (preoperacional) y tercero de primaria (operacional) ni cómo su desarrollo lingüístico, cognitivo y socioeducativo influye en estas estrategias.

Esta investigación se centra en las estrategias infantiles utilizadas por los niños para definir emociones; es decir, una alteración del ánimo, intensa y pasajera, acompañada de una reacción fisiológica que nos ayuda también a adaptarnos a diferentes situaciones y contextos, como seres sociales, culturales e históricos. Particularmente, en esta investigación se busca comprender si se utilizan diferentes estrategias para definir las emociones en dos grupos de edad: uno de tercero de preescolar y otro de tercero de primaria. Se espera que en función de la edad los niños utilicen estrategias diferentes para definir las emociones debido a su desarrollo lingüístico, cognitivo y socioeducativo.

Para realizar esta investigación se recopilaron una serie de definiciones infantiles sobre distintas emociones, algunas acompañadas de ilustraciones que realizaron los mismos niños. Estas definiciones conforman un compendio valioso que puede dar pie a estudios lexicológicos y lexicográficos con miras a la creación de un diccionario infantil de las emociones. En esta etapa, se presenta dicho compendio en un anexo, junto con una propuesta inicial de planta lexicográfica que podría desarrollarse en un proyecto futuro.

A continuación, se presenta la hipótesis, las preguntas de investigación que guiaron el estudio, y los objetivos generales y específicos.

Hipótesis

Se parte del supuesto de que, según la etapa de desarrollo -preoperacional (tercero de preescolar, de 5 a 6 años) y operacional (tercero de primaria, de 8 a 9 años)-, los niños utilizan estrategias lingüísticas diferentes para definir las emociones, las cuales estarían relacionadas con su nivel de desarrollo cognitivo y socioeducativo.

Preguntas de investigación

- ¿Qué estrategias utilizan los niños en etapa preoperacional de tercero de preescolar entre 5 y 6 años, y de etapa operacional de tercero de primaria entre 8 y 9 años para definir palabras relacionadas con el campo léxico de las emociones?
- ¿Existen diferencias en las estrategias para definir las emociones empleadas por ambos grupos de niños? De ser así, ¿cuáles son?
- ¿Es posible elaborar una propuesta de texto metalexigráfico de planta lexicográfica a partir de los datos recabados, con miras a la construcción futura de un diccionario infantil de las emociones? En caso afirmativo, ¿cómo se estructuraría dicho texto metalexigráfico?
- ¿Cómo se presentaría un anexo que compile las definiciones e ilustraciones proporcionadas por los niños sobre diversas emociones?

Objetivos

Objetivo General

Comprender cómo los niños en etapa preoperacional (tercero de preescolar entre 5 y 6 años) y de etapa operacional (tercero de primaria entre 8 y 9 años) definen las emociones, con el propósito de elaborar una propuesta metalexigráfica y un anexo de definiciones e ilustraciones que sirvan para construir, de manera posterior, un diccionario infantil de las emociones.

Objetivos Específicos

- Describir las estrategias que emplean los niños en etapa preoperacional (tercero de preescolar entre 5 y 6 años) y de etapa operacional (tercero de primaria entre 8 y 9 años) para definir palabras relacionadas con el campo léxico de las emociones.

- Comparar las estrategias que utilizan ambos grupos de niños para definir palabras relacionadas con el campo léxico de las emociones.
- Estructurar una propuesta de texto metalexigráfico de planta lexicográfica con miras a la creación futura de un diccionario infantil de las emociones.
- Presentar un anexo que compile las definiciones e ilustraciones proporcionadas por los niños sobre diversas emociones.

Para cumplir nuestros objetivos y responder a nuestras preguntas de investigación, se presenta un esbozo de la metodología que se utilizó:

- Describir las estrategias que usan los niños en etapa preoperacional (tercero de preescolar, 5 y 6 años) y en etapa operacional (tercero de primaria, 8 a 9 años) para definir palabras relacionadas con el campo léxico de las emociones.
- Comparar las estrategias que utilizan ambos grupos para definir palabras relacionadas con el campo léxico de las emociones.
- Estructurar una propuesta de texto metalexigráfico de planta lexicográfica para la construcción, a futuro, de un diccionario infantil de las emociones.
- Realizar un anexo que compile las definiciones e ilustraciones proporcionadas por los niños sobre diversas emociones.

Justificación

Nombramos las cosas para apropiarnos de ellas; nombramos las emociones para comprenderlas, para darles un sentido. El ejercicio que propone este proyecto contribuye a que los niños hagan uso de sus estrategias para definir y puedan poner en “sus propias palabras” conceptos que expresen emociones.

Esta investigación contribuye a la comprensión de las estrategias que utilizan los niños para definir una emoción y al conocimiento de las semejanzas y diferencias de estas estrategias, conforme a su etapa de desarrollo relacionada con el grado escolar y la edad.

Aunado a lo anterior, este proyecto también contribuye a la formulación de un texto metalexigráfico de una planta lexicográfica para la construcción de un diccionario infantil de algunas emociones. El diccionario que se proyecta, a través de la propuesta de la planta, tiene un fin didáctico; se prevé como un diccionario de aula enfocado a las emociones. Su contribución también radica en ser un instrumento para la enseñanza del uso del diccionario -lexicografía-, la gramática, el significado de las palabras -semántica- y del uso de las palabras -pragmática- en el nivel primaria, pues, en el nivel preescolar estos objetivos se vinculan con otro instrumento: el libro juguete; éste tiene otras características y no se propone en esta investigación.

El diccionario infantil puede servir como un apoyo al abordar el tema del desarrollo socioemocional. Esto es importante porque se alinea con el enfoque integral de la educación de la Nueva Escuela Mexicana, donde se toma en cuenta la salud emocional como clave para el aprendizaje.

El proyecto se organiza en seis capítulos.

En el primer capítulo se plasman los antecedentes y el estado del arte de este trabajo, empezando por explicar qué son los diccionarios y algunos tipos de diccionarios, en este apartado se exponen proyectos de diccionarios infantiles y emocionarios que fungen como antecedente a este proyecto. Se continua con la conceptualización de las emociones de los niños, y también se expone la importancia de las emociones de los infantes tanto de tercero de preescolar como de tercero de primaria. Después se esboza cómo la Nueva Escuela Mexicana aborda las emociones y su relación con nuestro proyecto. Posteriormente, se explica cómo se estructura un diccionario infantil de emociones tomando en cuenta la experiencia de los diccionarios ya existentes y del diccionario proyectado en este trabajo. Finalmente, en el último apartado de este capítulo, se despliegan los antecedentes de estudios sobre la comprensión y producción de definiciones en niños en edad escolar.

En el segundo capítulo, se plasma la teoría que sirve como base para el análisis y discusión de los resultados de este proyecto. En el primer apartado se habla sobre las etapas de desarrollo infantil, así como del pensamiento concreto y abstracto. En el segundo apartado se esboza qué es la reflexión metalingüística o conciencia lingüística. En el tercer apartado relacionan las etapas de desarrollo preoperacional y operacional con la reflexión metalingüística. En el cuarto apartado se expone qué es la definición y los tipos de definiciones, asimismo, se precisan distintas estrategias para construir definiciones. En el quinto y último apartado, se despliega qué es un campo léxico sobre emociones, sentimientos y estados de ánimo.

En el tercer capítulo, se expone el método de esta investigación. Comprende varios apartados como son el de la selección de las palabras a definir; el de las memorias de las

primeras pruebas, es decir, el primer intento de toma de datos que sirvió como pilotaje; el de la creación del corpus que incluye la gestión para poder acceder a las escuelas para la recolección de datos efectiva; y los apartados finales sobre el registro, la sistematización y el análisis de estos datos.

El cuarto capítulo presenta los resultados expuestos en gráficas, una gráfica por estrategia y subestrategia, así como ejemplos de las formas de las estrategias que utilizan los niños para definir.

El quinto capítulo presenta el análisis comparativo y discusión de cada estrategia para definir una emoción utilizada por los grupos de tercero de preescolar y tercero de primaria entrevistados, todo con base en la teoría sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil, y su relación con la conciencia metalingüística.

El sexto capítulo es un epílogo donde se plasma el esbozo del texto metalexigráfico correspondiente a la planta lexicográfica del diccionario. Se comienza por exponer qué es la planta de un diccionario, a quién va dirigido, y cuáles son sus características. Se presenta el plan técnico y el plan práctico, así como la macroestructura y microestructura del diccionario que se desea hacer.

Finalmente, se enuncian las conclusiones donde se retoman los resultados, el análisis y la discusión; además se plantean las áreas de oportunidad y las proyecciones a futuro.

Capítulo 1. Antecedentes y estado del arte

En este capítulo, se presenta un recorrido por el conocimiento e investigaciones encontradas sobre los diccionarios, los tipos de diccionarios, la conceptualización de las emociones, las emociones en la Nueva Escuela Mexicana y algunos estudios que se han realizado respecto a la construcción y comprensión de definiciones en los niños.

Los diccionarios son obras de consulta, tienen una finalidad práctica y pedagógica que los hace un producto cultural que cumple un “papel social, [pues poseen] un funcionamiento semántico [y una] dimensión normativa” (Lara 1997, p. 16). Los diccionarios contienen definiciones que se conforman a partir del uso que los hablantes hacen de las palabras y de cómo las conceptualizan. Entonces, un diccionario no se compone de palabras fosilizadas, sino de palabras vivas.

De acuerdo con Luis Fernando Lara (1997), los diccionarios son objetos verbales, es decir, son fenómenos del lenguaje, y deben ser estudiados por la lingüística, valiéndose de la lexicología y la lexicografía.

Porto Dapena (2002) expone, en la introducción de su *Manual de técnica lexicográfica*, que la visión que se tenía sobre lo que es la lexicografía ha cambiado en las últimas décadas: pasó de ser vista como solo una técnica “artesanal [a reconocerse como] todo un conjunto de conocimientos teóricos” (p. 8), plasmados en la metalexigrafía, una rama de la lexicografía que genera textos paralelos a las obras lexicográficas que explican la formación de los diccionarios.

1.1 El diccionario y algunos tipos de diccionarios

Para este apartado se consideró necesario exponer lo que es un diccionario y algunos tipos de diccionario existentes, incluyendo los diccionarios de definiciones infantiles y los emocionarios que fungen como antecedentes para esta investigación.

José Martínez de Sousa (1995, como se citó en Cordero Monge 2007, p. 2) define el diccionario como una “recopilación de las palabras, locuciones, giros y sintagmas de una lengua o, dentro de ella, los términos de una ciencia, técnica, arte, especialidad, etc., generalmente dispuestos en orden alfabético”. Esta definición coincide con la propuesta de Luis Fernando Lara (1997), quien plantea que el diccionario es “un catálogo de palabras, seguido de indicaciones acerca de su escritura, su pronunciación, su categoría gramatical, su uso social, regional o especializado, su significado” (p. 15). Lara recalca que los diccionarios son concebidos “como catálogos verdaderos de la lengua de la comunidad lingüística”, ya que son objetos verbales que se adjudican el poder de informar acerca de la lengua como representantes de ella (1997, pp. 15-16).

La organización interna de los diccionarios se encuentra bien delimitada. Consta de una *macroestructura* o arquitectura que contempla las entradas, definidas como la “unidad que es objeto del artículo lexicográfico” (Porto Dapena 2002, p. 136), así como su forma de organización. Por otra parte, la *microestructura* se refiere al “contenido y organización de un artículo lexicográfico” (Porto Dapena 2002, p. 182).

Existen diversos tipos de diccionarios, clasificados según su propósito, el público al que van dirigidos o el tipo de información que contienen. Los más comunes son los diccionarios generales y los diccionarios especializados.

Los **diccionarios generales** están destinados a cualquier tipo de público que puede cotidianamente realizar una consulta. Estos diccionarios recogen el léxico común de una lengua y suelen incluir información gramatical, ortográfica, fonética y semántica. Por ejemplo, el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española es un referente de esta categoría (Porto Dapena 2002).

Por su parte, los **diccionarios especializados** se centran en los términos propios de una disciplina o campo del conocimiento, como la medicina, el derecho, la informática, entre otros; su objetivo es “cubrir las necesidades específicas de comunicación formal y funcional que se plantean en los diversos ámbitos técnicos y científicos” (Edo Marzà 2012, p. 4). Dentro de esta categoría también se encuentran los **diccionarios bilingües**, que facilitan la traducción entre dos lenguas, y los **diccionarios enciclopédicos**, que además del significado ofrecen información contextual, histórica o cultural sobre los términos (Lara 1997).

Lara (1997) nos brinda la clasificación de **diccionario monolingüe** como auténticos inventarios de la lengua de la colectividad lingüística. El autor explica que los primeros diccionarios fueron de carácter bilingüe, ya que su función principal era facilitar la comunicación entre dos lenguas en contacto. La aparición posterior de los diccionarios monolingües está vinculada al surgimiento de los Estados-nación y a la necesidad de construir una identidad, incluida la identidad lingüística.

Asimismo, existen diccionarios diseñados para públicos específicos, como los **diccionarios escolares** o **infantiles**, que presentan el contenido con un lenguaje adaptado a las edades tempranas. De este tipo derivan los **emocionarios**, que más que obras

lexicográficas, cumplen una función didáctica orientada a acercar a las personas a la educación emocional, principalmente a los niños.

Una obra lexicográfica infantil, como un diccionario, puede entenderse de dos maneras: o bien como un libro de consulta, frecuentemente en forma de libro-juguete, dirigido a niños en edad preescolar; o bien como un recurso didáctico aplicable en el aula dirigido a niños de edad escolar (Moreno 2018, p. 15). En esta línea, Águeda Moreno sostiene que:

es necesario [...] comenzar por instruir e ilustrar a los maestros en el desarrollo y aplicación de una metodología lexicográfica centrada en el estudiante para el aprendizaje de la lengua materna, al menos, en los recursos y principios más básicos, lo que solo es posible mediante la configuración de proyectos diseñados dentro de la innovación educativa (2018, p. 16).

Como se puede apreciar, los emocionarios pueden servir como herramientas de innovación educativa para la formación emocional en el aula y otros espacios. Este tipo de recurso busca promover el reconocimiento, la expresión y la gestión de emociones a través del lenguaje, facilitando así el desarrollo socioemocional de niñas y niños dentro y fuera del salón de clases.

En 2013, Cristina Núñez Pereira y Rafael Romero Valcárcel publicaron el libro *Emocionario*, en el cual definieron 42 estados emocionales mediante artículos lexicográficos elaborados por ambos autores. La obra está dirigida a personas de todas las edades. En el prólogo, Rosa Collado Carrascosa, psicóloga y terapeuta, señala que el *Emocionario* fue concebido como un apoyo pedagógico para ayudar a las personas, desde

la infancia, a identificar sus emociones: “Descubrir, identificar y diferenciar las emociones a través de este *Emocionario* es una forma de educar a los más pequeños para que sientan sin temor, para que se descubran a sí mismos y para que logren convertirse en adultos autoconscientes” (Collado Carrascosa 2013, p. 9, en Núñez Pereira y Romero Valcárcel 2013).

Los 42 estados emocionales que se despliegan en el libro del *Emocionario* que se ha referido son: ternura, amor, inseguridad, vergüenza, culpa, remordimiento, compasión, timidez, confusión, miedo, asombro, asco, decepción, desaliento, euforia, entusiasmo, frustración, admiración, envidia, deseo, odio, ira, irritación, tensión, alivio, serenidad, felicidad, alegría, tristeza, hostilidad, aceptación, incompreensión, desamparo, soledad, nostalgia, melancolía, aburrimiento, ilusión, satisfacción, orgullo, placer y gratitud. Estos estados emocionales fueron definidos por los autores del libro, a diferencia de nuestro trabajo en donde las emociones son definidas por los niños.

Existen diccionarios definidos por los propios niños, aunque no centrados en las emociones como en nuestra investigación. En los proyectos de diccionarios infantiles cuyas definiciones son construidas por los niños, estos suelen ser considerados colaboradores activos del proceso lexicográfico.

Entre las obras lexicográficas que plasman las definiciones formuladas por los propios infantes destaca *El ABC de los niñ@s* (JUNJI 2019), un diccionario de 101 palabras sin un campo semántico específico, definidas por estudiantes de nivel parvulario (preescolar) en Chile. Las definiciones están acompañadas por ilustraciones realizadas también por los niños y las niñas.

El libro *El ABC de los niñ@s* fue elaborado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile como parte de un proyecto pedagógico nacional en el 2019. En el prólogo se afirma lo siguiente:

El ABC de los niñ@s es fruto de una experiencia pedagógica realizada en las aulas de todos los jardines infantiles de Chile de la JUNJI por educadoras y técnicas, que los escucharon validando sus comprensiones, realizando buenas preguntas, dejándose llevar por sus respuestas, documentando una práctica sencilla, pero que, en su trasfondo, da cuenta de una pedagogía que pone a los niños y niñas al centro; dando lugar a sus propias interpretaciones, fomentando la creatividad y el goce lúdico en los procesos educativos (JUNJI 2019, p. 9).

De la misma manera que nuestro diccionario proyectado, *El ABC de los niños* utiliza las definiciones que hacen los niños de las palabras que lo conforman y también cuenta entre sus páginas con los dibujos que los preescolares realizaron de estas mismas palabras. Sin embargo, el diccionario chileno no especifica un campo léxico o semántico para su selección de palabras; y sus colaboradores son los niños que cursan la educación parvularia, lo equivalente al preescolar en nuestro país. En cambio, nuestro proyecto se enfoca en menos palabras y se especifican dentro del campo léxico de las emociones; además, contempla a dos grupos de niños de diferentes escolaridades: tercero de preescolar y tercero de primaria.

Finalmente, está *La casa de las estrellas. El universo contado por los niños* (2013), un proyecto similar al de *El ABC de los niñ@s* y al presente estudio, realizado por Javier Naranjo, maestro y poeta colombiano. En esta obra, el autor recopiló, durante su ejercicio docente, las definiciones que sus alumnos de primaria dieron a 133 palabras, en un contexto marcado por la violencia y la guerrilla. A diferencia del proyecto actual, éste no contó con

una sistematización formal. Según Naranjo, “se dedicó durante algunos años a pedir a sus alumnos la definición de ciertas palabras, escogidas todas con gran tino” (2013, p. 13). La obra no pretende ser un texto académico ni un proyecto de investigación, sino un recurso con un propósito didáctico, lírico y placentero. Como afirma el propio autor:

Con seguridad un plan de trabajo más definido, menos ‘aleatorio’, hubiera proporcionado resultados más ‘evidentes’, menos esquivos a la sistematización.

Pero a todos nos gustó el juego con las reglas que él mismo impuso. Y las palabras: sistematización, planeación, resultados y otras parecidas no entraban en él (Naranjo 2013, p. 9).

El recorrido por estas obras demuestra el valor pedagógico de proyectos que, como el presente, reconocen la voz de los niños como fuente legítima de conocimiento y reflexión. Lejos de limitarse a una experiencia lúdica o anecdótica, estas iniciativas evidencian el potencial formativo de la palabra cuando se resignifica desde la mirada infantil. Así, se fortalece no solo el aprendizaje de la lengua materna, sino también el desarrollo emocional, creativo y crítico del alumnado. Retomar estas experiencias y sistematizarlas desde la innovación educativa permite construir propuestas más conscientes, centradas en el estudiante y alineadas con una educación más humana, inclusiva y transformadora.

1.2 La conceptualización de la emoción en los niños

Las palabras que fueron definidas por los niños en esta investigación están dentro del campo léxico de las emociones, sentimientos o estados del ánimo, por lo tanto, es necesario comprender cómo es que los niños viven su mundo emocional, lo cual será esbozado en este apartado.

Las emociones han sido conceptualizadas como aquello que nos conecta con nosotros mismos, con lo externo, con los otros y con el mundo. En la antigüedad, eran consideradas pasiones que escapaban de nuestra voluntad y ante las cuales no teníamos defensa. Se les veía como contrarias a la razón; para algunas corrientes filosóficas, esto representaba un obstáculo para la supremacía de las ideas, mientras que, para otras, las emociones eran necesarias e incluso fundamentales para alcanzar la iluminación (Pinedo Cantillo & Yáñez Canal 2018). Platón las representó como caballos desbocados que debían ser controlados por el pensamiento (Ibídem, p. 5). En el contexto aristotélico, las emociones se concebían desde dos enfoques: uno físico, en el que se entendían como manifestaciones corporales, y otro dialéctico, en el que se abordaban como fenómenos mentales. Para Aristóteles, ambas perspectivas eran parciales, por lo que propuso no separar mente y cuerpo en el análisis de las emociones, ya que ambos participan en los procesos afectivos (Trueva Atienza 2009).

En la Edad Media, las emociones comenzaron a percibirse como deseos oscuros y peligrosos para la mente. La concepción de la emoción, como muchos otros aspectos, se enmarcó en una visión cristiana. En la formación de las nuevas corrientes de pensamiento que regirían la vida en Europa, se integraron ideas filosóficas de distintas escuelas griegas junto con perspectivas cristianas; lo mismo ocurrió con la concepción de las pasiones, es decir, las emociones (Pinedo Cantillo & Yáñez Canal 2019).

Desde la perspectiva del filósofo francés del siglo XX Merleau-Ponty (1985), las emociones forman parte de la experiencia del mundo, la cual se vive a través del cuerpo. De acuerdo con Godina Herrera (2003), en su revisión de la obra de Merleau-Ponty, “todo el campo afectivo que despliega nuestra persona crea una serie de comportamientos relativos

al mundo y al Otro” (p. 81). Los niños se apropian del mundo cuando lo nombran; adquirir el lenguaje es también un proceso afectivo, nacido de la experiencia y como una extensión del cuerpo mismo.

Ana Blanco Canales (2019) define la emoción como un “conjunto de cambios fisiológicos, cognitivos y motores que surgen de la valoración consciente o inconsciente de un estímulo, en un contexto determinado y en relación a los objetivos de un individuo en un momento concreto de su vida” (p. 2). Da Silva y Calvo (2014) plantean a la emoción humana como “un fenómeno complejo que envuelve, por un lado, una base biológica y, por otro, posee determinantes socioculturales presentes en el desarrollo del individuo” (p. 3). Por otra parte, Garner y Power (1996, citados en Papalia, Wendkos y Duskin 2001) exponen la importancia que tiene la comprensión de nuestras emociones en el desarrollo, señalando que: “Entender las propias emociones es importante para la socialización. Ayuda a los niños a controlar la forma como demuestran sus sentimientos y a ser sensibles a la manera como los demás se sienten” (p. 416).

Otra autora que destaca la importancia de las emociones en el desarrollo infantil es Silvia Paulo Vincens (2004, parafraseada por Leiva & Quintero 2015). Leiva y Quintero (2015) parafrasean lo siguiente a partir de la lectura de Silvia Paulo Vincens (2004):

Las emociones son: el desarrollo y la grandeza de los infantes en la capacidad de comunicarse, de disponer de herramientas, símbolos, y lenguajes que les sirvan para establecer relaciones con los demás. Esta extraordinaria capacidad aporta riqueza, complejidad al desarrollo personal. A su vez, las relaciones que establece con cada

uno de los contextos (familia, social, cultural) configuran su mundo emocional (p. 12).

Leiva y Quintero (2015) también resaltan la sensibilidad de los infantes para construir significados al percibir cambios en el tono de voz, expresiones y ademanes sutiles que realizan sus cuidadores ante situaciones donde emergen las emociones, los cuales suelen pasar desapercibidos para los demás (p. 11).

Tercero de preescolar

Para Piaget (1964/1991), los niños en la etapa preoperacional, es decir, de 2 a 7 años, no poseen un autoconcepto claro de los procesos mentales y les resulta difícil distinguir entre las entidades físicas y mentales. Sin embargo, investigaciones recientes indican que sí pueden diferenciar entre algo pensado y algo concreto (Papalia, Wendkos & Duskin 2010, p. 233). Durante esta etapa, los niños no reconocen inicialmente en los demás la capacidad de realizar monólogos internos; sin embargo, a medida que descubren esta habilidad, comienzan a desarrollar empatía hacia las experiencias, emociones y sentimientos de otros. En otras palabras, ambos autores reconocen que, aunque a los niños en esta etapa les es difícil diferenciar entre las entidades físicas y mentales, sí podrían lograr distinguir entre lo concreto y lo abstracto.

De acuerdo con Papalia, Wendkos y Duskin (2001), el desarrollo de las emociones depende de la interiorización de los patrones de comportamiento de los padres y ocurre en la medida en que aumenta el autoconocimiento de los niños. La autora plantea que los niños de 5 a 6 años aún se perciben a sí mismos y a sus emociones en función de las percepciones y emociones de los demás, principalmente de sus cuidadores primordiales. En contraste, los

niños de 6 a 7 años ya desarrollan un autoconcepto basado en emociones propias, como el orgullo y la culpa. Asimismo, Papalia, Wendkos y Duskin señalan que es durante la etapa preescolar cuando los niños comienzan a reconocer la capacidad de experimentar emociones simultáneas, descubriendo así la complejidad del mundo emocional.

Considerando que se busca una educación integral, las emociones adquieren una importancia vital en las escuelas, especialmente durante los primeros años en que el niño enfrenta el sistema escolar. Como señala López Cassá (2005):

Vivimos las emociones en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con los amigos, con nuestro entorno, con nuestros iguales, con nuestra escuela, con nuestros educadores, etc. Por lo que la escuela es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones (p. 3).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la Secretaría de Educación Pública ha impulsado una orientación integral en el sistema educativo, enfatizando la educación socioemocional como eje fundamental para el desarrollo de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024).

Tercero de primaria

En el libro *Psicología del desarrollo* (2001), Papalia, Wendkos y Duskin señalan que en la niñez media ya se ha desarrollado de manera más clara la identificación de emociones. Los niños en esta etapa son más conscientes de las reglas sociales y aprenden a controlarse para no exponerse. A diferencia de los niños en edad preescolar, ellos saben que sus emociones

no están bajo el control de los adultos y que una emoción reprimida continúa existiendo, aunque no se exprese externamente.

De acuerdo con Piaget (1964/1991), los niños de este rango de edad (de 7 a 12 años) son menos egocéntricos y son capaces de ver las cosas desde la perspectiva del otro; por este motivo, para ellos se vuelve posible la discusión, la argumentación y la justificación (p. 56). Además, en esta etapa no existe distinción entre la actividad privada y la actividad colaborativa:

[...] son tan solidarios que resulta difícil distinguir, en una primera observación, si porque el niño sea capaz de una cierta reflexión llegará a coordinar sus acciones con las de los demás, o si porque exista un progreso de la socialización el pensamiento quedará reforzado por interiorización (p. 55).

Según Piaget, “esta solidaridad y su capacidad de coordinarse permiten un ajuste del niño a la vida afectiva al desarrollar nuevos valores morales y mejorar la integración del autoconcepto” (1964/1991, p. 75). A partir de estas ideas, se puede afirmar que considerar las dimensiones afectivas como la solidaridad, la empatía y el desarrollo del autoconcepto en la educación primaria representa una valiosa oportunidad pedagógica. La Nueva Escuela Mexicana enfatiza la importancia de trabajar en el aula con estrategias que fomenten la colaboración, el autoconocimiento, la autoestima y el autocuidado, pilares fundamentales para la formación de niñas y niños integrales y emocionalmente equilibrados.

1.3 Las emociones en la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce la educación socioemocional como un eje fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. En este apartado, expondremos el papel de las emociones en los nuevos programas educativos.

La Secretaría de Educación Pública (2024) señala que las emociones desempeñan un papel central en el aprendizaje, pues influyen directamente en la atención, la motivación y las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar. Por ello, la NEM promueve un enfoque educativo que integra la dimensión emocional, fomentando habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos, elementos esenciales para la formación de ciudadanos críticos y responsables.

En este sentido, la educación socioemocional en la NEM busca no solo desarrollar competencias académicas, sino también fortalecer el bienestar emocional y social de niñas, niños y adolescentes. Según López Cassá (2005), “vivimos las emociones en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con los amigos, con nuestro entorno, con nuestros iguales, con nuestra escuela, con nuestros educadores, etc. Por lo que la escuela es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones” (p. 3). Esta visión integral reconoce que la escuela es un espacio clave para que el alumnado aprenda a gestionar sus emociones y construir relaciones sanas y respetuosas.

Si bien el aspecto emocional ha sido tomado en cuenta en otros programas educativos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2005), en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementada por primera vez en el ciclo escolar 2021-2022, se contempla de manera abierta y amplía la educación socioemocional como parte fundamental del proceso

de enseñanza-aprendizaje. Esto se evidencia en su plan de estudios y programa sintético del 2022, donde se incluye en el Campo formativo *De lo Humano y lo Comunitario*. La NEM resalta la importancia de las emociones en la currícula escolar: “el desarrollo emocional de NNA [niñas, niños y adolescentes] en la escuela, debe fomentarse como un proceso integral y continuo” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024, p. 9), y define la educación emocional como:

Un proceso por medio del cual se propicia que niñas, niños y adolescentes (NNA) desarrollen de manera gradual, las habilidades que les permitan comprender y regular sus emociones; construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; colaborar y establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética, lo cual contribuye al logro del bienestar (SEP 2024, p. 8).

Para favorecer el desarrollo socioemocional dentro del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, es necesario fomentar seis aspectos clave tanto en docentes como en estudiantes: (1) el conocimiento de sí, (2) el reconocimiento de los estados afectivos, (3) el cuidado de sí y de las demás personas, (4) la construcción de un proyecto de vida, (5) el desarrollo de habilidades sociales, y (6) una educación integral en sexualidad. Estos elementos son abordados transversalmente en los programas formativos de la NEM, con el objetivo de contribuir al bienestar integral de niñas, niños y adolescentes (SEP 2024, p. 9).

1.4 ¿Cómo se estructura un diccionario infantil sobre las emociones?

El diseño de un diccionario infantil sobre las emociones parte de una premisa fundamental: los niños y las niñas tienen derecho a comprender sus emociones y a expresar lo que sienten

con claridad. Diversos estudios han demostrado que el desarrollo del vocabulario emocional en la infancia está estrechamente relacionado con una mejor autorregulación, habilidades sociales y bienestar psicológico (Denham, Bassett & Wyatt 2014). Por ello, los recursos didácticos como los diccionarios emocionales deben construirse con base en criterios pedagógicos y lingüísticos adecuados para la etapa de desarrollo de sus destinatarios.

En el caso particular de este proyecto, el diccionario fue estructurado con un enfoque lúdico y formativo, pensado para niñas y niños en edad escolar (6 a 12 años). El eje principal de su organización es alfabético, lo cual permite una navegación sencilla y ordenada. Cada entrada está dedicada a una emoción específica -por ejemplo, "alegría", "miedo", "satisfacción" o "ternura"-, y se presenta con un título destacado, acompañado de las definiciones dadas por los niños.

No existe un antecedente directo al diccionario propuesto en este proyecto; como ya se ha explicado, se han realizado diccionarios del campo léxico de las emociones y diccionarios desde la perspectiva infantil. No hemos encontrado diccionarios del campo léxico de las emociones desde la perspectiva infantil. Por ello, la estructura que se le daría al diccionario proyectado en el texto metalexiconográfico de la planta lexicográfica sería nueva y exclusiva de éste.

Como se ha desplegado anteriormente, un diccionario desde la perspectiva infantil es el *ABC de los niños* (JUNJI 2019). De esta obra queremos retomar la forma en que están presentados los artículos lexicográficos. En el *ABC de los niños*, las definiciones dadas por los niños parecen estar transcritas de manera literal, pueden ser hasta 2 o 3 definiciones por

cada palabra; además, incluye dibujos realizados por los niños para cada lema. En nuestro diccionario proyectado tendremos 40 palabras del campo léxico de las emociones; con 2 o 3 definiciones elegidas de las 7 u 8 que se obtuvieron en cada grado escolar. También, nuestro diccionario proyectado tendrá solo un dibujo de los varios creados por los niños que se añadiría en cada palabra, uno para tercero de preescolar y otro para tercero de primaria.

Además, se propone agregar información adicional abreviada como, por ejemplo, la estrategia que utilizó para realizar su definición ya sea sustitución por similitud, explicación, ejemplificación, combinaciones, entre otras, además de la subcategoría de la estrategia utilizada y otras observaciones que fueran pertinentes. Como ya se comentó, la realización de un diccionario infantil de las emociones, a partir de planta lexicográfica propuesta, estará dentro de las proyecciones a futuro de este proyecto, ya que no existe ningún otro publicado.

1.5 Investigaciones sobre definición de palabras en niños

En lo que respecta a estudios realizados sobre la forma en que los niños construyen sus definiciones tenemos la investigación de Benelli, Arcuri y Marchesine (1988). En ésta, las autoras buscaron saber si existe una relación entre la capacidad de los infantes para construir definiciones convencionales y su avance en la lógica de clasificación o si, por el contrario, la capacidad para definir depende más del conocimiento de la lengua y sus reglas y se afianza conforme a la edad y/o el avance escolar.

Con el fin de corroborar lo anterior, Benelli, Arcuri y Marchesine (1988) realizaron tres estudios distintos. El primero tenía como objetivo observar el papel que posee la capacidad de inclusión de clases en la producción de definiciones verbales y la variedad de tipos de definiciones en relación con la edad (p. 622). Para realizar este estudio, invitaron a 72 niños de 4 a 10 años y a 24 adultos universitarios, todos italianos, a una tarea de

definición libre de 9 palabras de uso común. Para el análisis de sus resultados, las autoras hicieron una clasificación (a) de acuerdo con la edad, (b) a si habían o no aprobado un test sobre inclusión de clases, usada para evaluar el pensamiento lógico, y (c) al tipo de definición que realizaron, la cual podía ser según su categorización: definiciones perceptuales, funcionales, perceptuales más funcionales, categóricas, categóricas especificadas, genéricas, genéricas especificadas y otras. De este estudio, concluyeron que no hay relación entre la capacidad cognitiva para realizar el test de inclusión de clase y la producción de definiciones verbales y su variedad.

El segundo estudio que realizaron Benelli, Arcuri y Marchesine (1988) tenía como objetivo discutir sobre lo “correctas” o “incorrectas” que fueron las definiciones producidas en primer estudio, de acuerdo con criterios de definiciones convencionales. Se les entregó a 15 estudiantes universitarios una lista de las definiciones obtenidas en el estudio 1, para ser calificadas del 1 al 7, siendo 1 la más alta calificación, es decir, la definición que consideraran más cercana a la real, y 7 la más baja, dada a la definición más alejada a la convencional. Las autoras concluyeron que lo que se puede considerar como “buenas” definiciones muestran un equilibrio entre forma y contenido. La forma no es suficiente por sí sola, y lo ejemplifican exponiendo que, en el caso de las definiciones genéricas, aunque cumplan con requerimientos sintácticos, no fueron consideradas como “buenas” definiciones; se debe tomar en cuenta que las palabras definidas fueron verbos.

En el tercer estudio que llevaron a cabo las mismas autoras, tuvieron como objetivo mostrar que las definiciones de los niños se acercan a las definiciones normativas conforme avanza su edad. Este tercer estudio, como se aprecia, es una integración de los estudios anteriores. Se buscaron 10 nuevos niños de la misma edad que en el estudio 1, a un nuevo grupo de adultos y a otros 10 niños más grandes de edad que los niños del primer grupo; y a

todos se les pidió que realizaran la misma tarea del estudio 1, es decir, definir distintas palabras. Un segundo grupo de estudiantes universitarios calificó estas definiciones en función de su cercanía a las definiciones estándar, como se hizo en el estudio 2. Los resultados de esta calificación corroboraron que entre más pequeños son los niños sus definiciones se alejan más de las definiciones formales y viceversa.

Benelli, Arcuri y Marchesine (1988), a partir del análisis de los tres estudios anteriores, concluyeron (i) que los niños tienden a definir las cosas por su función, sin depender de su manejo de clases o conjuntos, (ii) que el hecho de que una definición pueda ser tomada como “buena” o “mala” varía dependiendo de la situación comunicativa y del tipo de palabra, (iii) que conforme a la edad y escolaridad las definiciones de los niños se acercan a lo convencional.

La investigación de Benelli, Arcuri y Marchesine (1988), de la misma manera que la nuestra, se concentra en niños en edad escolar y sus definiciones; sin embargo, sus objetivos fueron distintos, ellas buscaban encontrar una relación entre una prueba de lógica y la capacidad de hacer definiciones, también querían probar que entre más grandes eran los niños sus definiciones se acercaban más a las convencionales; mientras que los objetivos de nuestra investigación son observar y comparar las estrategias para definir algunas emociones que utilizan los niños de dos grados escolares y edades distintas. Además, ellas utilizaron palabras verbales para ser definidas por los niños, nosotras palabras de varias categorías gramaticales dentro del campo léxico de las emociones.

Johnson y Anglin (1995) también realizaron una investigación centrándose en las definiciones infantiles, ellos buscaron evaluar de forma cualitativa el desarrollo y progreso de las definiciones de los niños en edad escolar. Con este fin, pidieron a 96 niños escolares que definieran 434 palabras del léxico común y se evaluó tanto la forma como el contenido

de sus definiciones. Concluyeron que (i) conforme aumenta la edad de los niños y, por tanto, su escolaridad, los infantes conocen más palabras y dan definiciones más completas y organizadas; (ii) que tienen más facilidad para expresar contenido semántico preciso que para enfocarse en la forma morfológica o sintáctica de la lengua; (iii) que las características de las palabras y su composición morfológica influyen en la “calidad” de las definiciones. La investigación de Johnson y Anglin (1995) muestra cómo evolucionan las habilidades para definir palabras, pasando de simples significados funcionales a definiciones más completas y correctamente estructuradas, es decir, se acercan más a las definiciones convencionales de diccionario.

A diferencia del trabajo de Johnson y Anglin (1995), nuestro trabajo se centra en emociones y no busca evaluar la calidad de las definiciones, sin embargo, sí hace una comparación entre las estrategias que usan los niños para definir algunas palabras en diferentes grados escolares. En este sentido, sus conclusiones podrán contrastarse parcialmente con las nuestras.

Una investigación similar la realizó Sally Marinellie (2009) en *The Understanding of Word Definitions in School-Age Children*. En este estudio, Marinellie (2009) buscó profundizar en el entendimiento que tiene los niños de tercero, cuarto y quinto año de la escuela elemental (primaria) de las definiciones típicas, y las habilidades que debe tener un niño o niña para lograr la comprensión de las definiciones, así como la posterior asimilación de la información gramatical, sintáctica y semántica que puede obtener y utilizar de estas definiciones, es decir, la capacidad de hacer inferencias y la conciencia sintáctica. Además, la autora buscó esclarecer si la adquisición del entendimiento de las definiciones formales está relacionada con mejoras en el desarrollo.

Para observar la capacidad de hacer inferencias, Marinellie aplicó, a 107 estudiantes de 3º, 4º y 5º de la escuela elemental (el equivalente a la primaria en México) en una zona semirural de Estados Unidos, unas pruebas tomadas del *Test of Language Competence* (Wiig & Secord 1989, citado por Marinellie 2009, p. 184) en las que se evalúa la capacidad de los niños de hacer inferencias:

The examinee is shown two sentences that describe a situation and then four possible statements of inference. The examinee is then asked to select two statements that best explain what could have happened. The answers were scored according to the instructions in the administration manual (Marinellie 2009, p. 14).¹

Además, con el fin de observar la conciencia sintáctica de la misma población de estudiantes, la autora les pidió que realizaran una tarea de juicio de oraciones, así como una tarea de juicio gramatical, es decir, se les indicó que dijeran si una oración con distintos tipos de errores gramaticales y sintácticos estaba “bien” o “mal”.

El objetivo de la investigación de Marinellie fue el de estudiar la comprensión de definiciones en los niños. Para este fin seleccionó, a partir de un corpus documental de literatura usada a lo largo de la vida escolar, 30 palabras de uso común y sus definiciones típicas, tanto de verbos como de sustantivos, todos dentro del campo de lo concreto. Las palabras por definir fueron sustituidas por palabras sin sentido que sonaran parecidas a palabras reales del inglés para ser interpretadas por los niños como palabras con las que no están familiarizados, esto fue hecho con el objetivo de medir su comprensión de la

¹ Al examinado se le muestran dos oraciones que describen una situación y luego cuatro posibles enunciados de inferencia. Después, se le pide seleccionar dos enunciados que mejor expliquen lo que pudo haber ocurrido. Las respuestas se calificaron de acuerdo con las instrucciones del manual de aplicación. (La traducción es mía).

información que viene en las definiciones y no su acervo léxico. Posteriormente tenían que incorporar ese significado o definición a algunas oraciones.

Los resultados del Marinellie (2009) mostraron que conforme los niños avanzan en grado escolar mejoran su habilidad para integrar información provista por la definición de una palabra desconocida en una oración de contexto cuando hay pistas sintácticas disponibles (p. 192), sin embargo, esta mejora no fue observada cuando no se contaba con pistas sintácticas. La investigadora concluye que: “children are expected to learn many word meanings from texts using context clues, the understanding of definitions is strongly connected to the pedagogy employed by instructors, teachers, and educational publishers.” (p. 195)², es decir, la exposición a la vida escolar, al conocimiento, a la enseñanza y al aprendizaje contribuyen a la comprensión de las definiciones formales.

La investigación de Marinellie se centra en niños dentro del contexto escolar y está relacionado con las definiciones, de la misma manera que la nuestra. Sin embargo, su estudio se centra en la comprensión de las definiciones a diferencia de nuestra investigación, cuyo foco es describir las estrategias para definir emociones de niños de dos grados escolares distintos.

² Se espera que los niños aprendan muchos significados de palabras a partir de los textos utilizando pistas del contexto; la comprensión de las definiciones está fuertemente relacionada con la pedagogía empleada por los instructores, docentes y editores educativos. (La traducción es mía).

Del recorrido hecho por los trabajos relacionadas con nuestro proyecto concluimos que, si bien, no existe un antecedente directo nuestra investigación, el conocimiento previo es suficiente para indicarnos el camino que podría seguir este proyecto para incorporarse a los trabajos previos y contribuir a las nociones que ya existe sobre diccionarios, diccionarios infantiles, emocionarios e investigaciones sobre definiciones infantiles.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo, se presenta la teoría que enmarca nuestra investigación y que sirvió para sustentar el análisis de nuestros resultados. Se consideró necesario exponer en el primer apartado nociones sobre el pensamiento concreto y abstracto desde la teoría del desarrollo del biólogo sueco Jean Piaget, para poder comprender los estadios de desarrollo en los que se encuentran los niños que colaboran con nuestro estudio. Además, de enarbolar en el segundo apartado lo que es la reflexión metalingüística. Asimismo, en el tercer apartado se explora cómo la reflexión metalingüística progresa junto con el desarrollo infantil. En el cuarto apartado, se expone qué es una definición y los tipos de definiciones de acuerdo con Marlyn Nippold; también se plasman distintas estrategias que se utilizan para definir. Finalmente, en el quinto apartado, se despliega qué es un campo léxico, emoción, sentimiento y estado de ánimo.

2.1 Etapas del desarrollo infantil, pensamiento concreto y pensamiento abstracto

De acuerdo con la editorial de la *Revista Virtual Síndrome de Down Vida Adulta* (junio de 2021), el pensamiento concreto se desarrolla a partir de la experiencia sensorial: nuestros cinco sentidos nos permiten comprender el mundo tal como existe en la realidad. En cambio, el pensamiento abstracto nos permite “trascender la realidad actual e imaginar la futura, generalizar lo aprendido y aplicarlo a otras situaciones, captar el sentido de las ideas, entender el tiempo pasado y el futuro, comprender y distinguir las cantidades numéricas, resolver problemas inopinados, prever el futuro” (Fundación Iberoamericana Down21 2021). Esta distinción resulta relevante en un contexto educativo enfocado en el

desarrollo integral, pues permite comprender mejor cómo los niños construyen conocimiento y enfrentan las demandas escolares y emocionales.

Para comprender la diferencia entre pensamiento concreto y pensamiento abstracto en el desarrollo infantil, es fundamental acudir a la teoría de Jean Piaget. En su obra *Seis estudios de Psicología* (1964/1991), Piaget define el pensamiento concreto como “la representación de una acción posible” (p. 85) y el pensamiento formal como “la representación de la representación de acciones posibles” (p. 85). Esta distinción permite entender cómo, a medida que los niños maduran, desarrollan la capacidad no solo de actuar sobre el mundo, sino también de reflexionar sobre esas acciones, anticipar resultados y formular hipótesis, lo cual resulta clave en procesos educativos complejos como la regulación emocional o la resolución de conflictos.

Asimismo, Jean Piaget (1964/1991) realizó una división del desarrollo infantil en estadios o etapas, las cuales comparten un principio fundamental: la búsqueda constante del equilibrio cognitivo como motor del crecimiento. Según el autor:

toda necesidad tiende: 1.º a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por tanto a ‘asimilar’ el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y 2.º a reajustar estas en función de las transformaciones experimentadas, y por tanto a ‘acomodarlas’ a los objetos externos (p. 16).

Esta dinámica entre asimilación y acomodación constituye el eje del desarrollo cognitivo en la infancia. A partir de esta lógica, Piaget propuso una serie de etapas sucesivas que marcan la evolución del pensamiento infantil:

1. La etapa de los reflejos.
2. La etapa de las percepciones organizadas.
3. La etapa de la inteligencia sensorial motriz.

Estas tres etapas son observadas antes de los 2 años. El infante pasa de realizar movimientos y coordinaciones instintivos e inconscientes que, de acuerdo con el autor, no son pasivos, más bien ya son parte de la asimilación a una inteligencia práctica o sensorio motriz, a una etapa de observación y experimentación. Después de los dos años tenemos:

4. La etapa de la inteligencia intuitiva (también conocida como preoperacional) va de los 2 a los 7 años. En este estadio, el desarrollo del lenguaje permite la aparición del relato del pasado, el lenguaje interno, el inicio de la socialización y una interiorización de la acción; se enfrenta, ahora, al mundo social y a las representaciones interiores. Los niños de estas edades siguen siendo altamente egocentristas en el sentido de que no distinguen entre el yo y la realidad exterior. Para Piaget, en esta etapa se inicia el desarrollo del pensamiento.
5. La etapa de las operaciones concretas, de los 7 a los 12 años. Los niños distinguen entre sus opiniones y el mundo externo, se complejizan las interacciones entre ellos, dando paso a las discusiones, explicaciones, argumentaciones. Comienzan a seguir reglas más conscientemente, y a ser más reflexivos. En esta etapa aparece lo que podemos llamar monólogo interno, pues su capacidad reflexiva les permite realizar una deliberación consigo mismos. Los niños comienzan a desprenderse de su egocentrismo en esta etapa. Los niños de 7 a 12 años comienzan a hacer asociaciones que los llevarán a descubrir los conjuntos y las propiedades mutables y reversibles de lo que les rodea.

Estas etapas del desarrollo, la cuarta y la quinta, son las concernientes a nuestra investigación, pues los datos fueron obtenidos de niños de 5 a 6 años y de 8 a 9 años.

Ahora bien, el último estadio del desarrollo descrito por Piaget es:

6. La etapa de las operaciones abstractas, la adolescencia. Los adolescentes construyen sistemas y teorías, son capaces ya de tener un pensamiento abstracto, un pensamiento formal hipotético-deductivo que le permite separarse de lo real para absorberse en reflexiones y teorías. El egocentrismo sigue presente al tener una idea de autosuficiencia y poder en y sobre el mundo.

En lo que respecta a la generación del pensamiento en las etapas contempladas en este proyecto, Piaget (1964/1991) explica que durante la etapa de los 2 a los 7 años el desarrollo del lenguaje permite, en primer lugar, la capacidad de nombrar objetos, personas o acciones que no están presentes en el momento, gracias a la evocación del pasado y la proyección hacia el futuro. La socialización del pensamiento que proporciona el lenguaje facilita que el niño pueda salir del “yo” egocéntrico y comenzar a comprender al “otro”. En este proceso, la asimilación y la acomodación también juegan un papel fundamental: el niño preoperacional desarrolla su pensamiento en la dialéctica entre su repertorio cognitivo egocéntrico y el pensamiento adaptado a lo real, a lo externo y a los demás, configurando así el pensamiento intuitivo, que es el preámbulo del pensamiento lógico. Como señala Piaget:

hasta los siete años el niño sigue siendo prelógico, y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de las percepciones y los movimientos bajo la forma de imágenes representativas y de ‘experiencias

mentales' que prolongan de este modo los esquemas sensorio-motrices sin coordinación propiamente racional (1964/1991, p. 44).

El autor también menciona un tercer tipo de pensamiento registrado en los niños de esta etapa, un pensamiento que se encuentra entre el egocéntrico y el intuitivo: el pensamiento normal verbal del niño, lejos del juego simbólico, pero no centrado en la realidad como el pensamiento intuitivo.

El pensamiento en la etapa de las operaciones concretas (de 7 a 12 años), según Piaget (1964/1991), se vuelve marcadamente racional. En esta fase, los niños desarrollan procesos deductivos que los llevan a realizar operaciones como la segmentación y la adición, gracias a la adquisición del sentido de conservación de la materia. Para Piaget, la atomización, es decir, el reconocimiento de que las cosas pueden dividirse en fragmentos más pequeños es lo que conduce a estas operaciones, las cuales a su vez guían hacia una noción de permanencia de los objetos. En sus palabras, “estas nociones son el resultado de un juego de operaciones coordinadas entre sí en sistemas de conjunto y cuya propiedad más relevante, en oposición al pensamiento intuitivo de la primera infancia, es la de ser reversibles” (p. 64). Además, el alejamiento del pensamiento intuitivo y la acción directa posibilita la aparición de las nociones de tiempo y espacio como esquemas generales del pensamiento en esta etapa del desarrollo.

Piaget (1964/1991) define una operación desde la psicología como “una acción cualquiera (reunir individuos o unidades numéricas, etc.), cuyo origen es siempre motriz, perceptivo o intuitivo” (p. 67). En la etapa de las operaciones concretas, estas operaciones reemplazan a la intuición propia del estadio anterior (de los 2 a los 6 años), y se caracterizan

por la capacidad de establecer conjuntos que son componibles y reversibles, marcando un avance significativo en el desarrollo cognitivo del niño entre los 7 y 12 años.

2.2 Reflexión metalingüística / Conciencia lingüística

Cuando pensamos y analizamos la lengua y su uso, lo hacemos utilizando la lengua misma. Para Jakobson (1983), se habla de función metalingüística cuando, en su modelo de comunicación, el foco se centra en el código, es decir, se utiliza un metalenguaje que habla del lenguaje mismo. Conforme los niños van adquiriendo su lengua materna, aprenden su uso en contexto y, posteriormente, al ser expuestos a la alfabetización, desarrollan conciencia del lenguaje. En relación con esta conciencia lingüística, Van Kleeck (1980) afirma que “language temporarily becomes the object thought rather than functioning, as it does in ongoing discourse, as a vehicle for the transmission of thought” (p. 6)³.

Nippold (2007) define esta conciencia como competencia metalingüística, es decir, “the ability to reflect upon and to analyze language as an entity itself” (p. 13)⁴. La autocorrección, la búsqueda de fonemas, morfemas o palabras adecuadas para expresar una idea son ejemplos claros de esta conciencia lingüística y del desarrollo de habilidades metalingüísticas, las cuales ayudan a cumplir con la función comunicativa del lenguaje. De acuerdo con Van Kleeck (1980), la habilidad metalingüística es “the ability to consciously reflect upon the nature and properties of language” (p. 4)⁵.

³ El lenguaje se convierte temporalmente en el objeto pensado, en lugar de funcionar, como lo hace en el discurso continuo, como un vehículo para la transmisión del pensamiento. (La traducción es mía).

⁴ La habilidad de reflexionar sobre el lenguaje y analizarlo como una entidad en sí misma. (La traducción es mía).

⁵ La habilidad de reflexionar conscientemente sobre la naturaleza y las propiedades del lenguaje. (La traducción es mía).

Todo ejercicio que implique analizar el lenguaje a partir del propio lenguaje constituye una forma de reflexión metalingüística. Esta reflexión puede darse en distintos niveles lingüísticos. Por ejemplo, desarrollamos conciencia fonológica, morfológica y léxica cuando segmentamos las palabras y buscamos una lógica o explicación para dicha segmentación (Ferreiro 1992). De igual forma, al reflexionar sobre la sintaxis, la semántica o la pragmática, nos cuestionamos si la estructura de nuestras palabras y oraciones realmente transmite aquello que queremos expresar. En particular, el acto de definir palabras implica un ejercicio de conciencia semántica, que a su vez es una manifestación concreta de la reflexión metalingüística. Precisamente esta fue la actividad que se solicitó a los infantes en el marco de la presente investigación.

2.3 Habilidades y reflexión metalingüísticas en niños preoperacionales y operacionales

En este apartado, particularmente se retoma la investigación de Anne Van Kleeck publicada en su artículo *Piaget and Metalinguistics: A Developmental Overview* (1980). La autora plantea que las habilidades metalingüísticas surgen durante la etapa preoperacional infantil, de los 2 a los 7 años, y se complejizan conforme los niños van avanzando en sus estadios.

En su artículo, también explica que el lenguaje es equivalente a un objeto en el ambiente en el que se desarrolla el niño, ya que conforme se dan los avances cognitivos que permiten al niño observar y analizar los objetos que forman su medio, el lenguaje también será observado y analizado por el niño. El desarrollo de los procesos cognitivos da lugar al desarrollo de muchas de las habilidades metalingüísticas en la etapa de las operaciones concretas, pero ya desde el estadio preoperacional se puede notar un inicio de estas habilidades. Las habilidades metalingüísticas presentadas en niños preoperacionales se dan

de manera inconsciente, las usan sin saber que las están usando y van centradas en la función comunicativa de la lengua.

Se ha observado que las habilidades metalingüísticas en niños preoperacionales solo se centran en un aspecto del lenguaje, generalmente en el contenido y no en la forma. La imposibilidad de observar la reversibilidad de las cosas que caracteriza este estadio se relaciona con su incapacidad de alternar su foco de atención en distintos aspectos de la lengua.

En la etapa preoperacional, los niños recurren a la reflexión metalingüística cuando tienen necesidad de monitorearse para buscar las palabras que necesitan para cumplir con la función comunicativa de la lengua. También tienen cierta conciencia del uso de la lengua en contexto, los niños son capaces de modificar su registro según los participantes, la situación y el lugar donde se comunican. Además, al darse cuenta de que hay fallas en la comunicación, solicitan corrección o repetición: “Preoperational children also demonstrate their awareness that speech and language behaviors differ according, to characteristics such as age, status, role, etc. by their role-taking abilities (Van Kleeck 1980, p. 12)⁶”. Ellos aprenden y se adaptan a las necesidades comunicativas de su interlocutor a una edad temprana: “one can vary the surface structure of language to convey one particular pragmatic intent” (p. 12)⁷.

⁶ Los niños preoperacionales también demuestran su conciencia de que los comportamientos del habla y del lenguaje varían según características como la edad, el estatus, el rol, etc., a través de sus habilidades para asumir roles. (La traducción es mía).

⁷ Se puede variar la estructura superficial del lenguaje para transmitir una intención pragmática específica. (La traducción es mía).

Los niños de 2 a 6 años no logran separar el lenguaje del objeto que representa. En este sentido, Van Kleeck (1980) ejemplifica esta imposibilidad infantil retomando un estudio realizado en niños preoperacionales por Berthoud-Papandropoulou en 1978, en el que se le solicita a un infante que diga una palabra larga y el niño dice ‘tren’, “they focus on properties of referents rather than on properties of linguistic elements per se”(p. 14)⁸; como se puede notar el niño focaliza su atención en el referente, pues nota que el tren es largo porque tiene muchos vagones encadenados, véase que no responde a la forma de la palabra -una palabra larga- porque ‘tren’ sólo tiene cuatro letras encadenadas.

Además, en esta etapa los niños se enfocan, casi exclusivamente, en el aspecto semántico de la lengua, pero encuentran mucha dificultad al encontrar más de un significado para las palabras o expresiones; en otras palabras, podemos decir que en esta etapa a los niños se les dificulta tener conciencia lingüística sobre la polisemia. Un ejemplo en español se tiene con la palabra *pegar* que puede definirse como <<dar un golpe>>, <<como unir una cosa con otra>>, o como <<contagiar algo a alguien>>.

Cuando esporádicamente se enfocan más en la forma que en el contenido, no pueden procesar que dos expresiones con formas distintas pueden tener contenidos iguales o similares; en otras palabras, podemos decir que en esta etapa a los niños se les dificulta tener conciencia lingüística sobre la sinonimia. Las palabras *brincar* y *saltar* son una muestra en español de sinonimia, es decir, son intercambiables en contextos donde sus

⁸ Se enfocan en las propiedades de los referentes más que en las propiedades de los elementos lingüísticos en sí mismos. (La traducción es mía).

significados refieren acciones similares, por ejemplo, <<a la acción iterativa de levantar las piernas del suelo sobre el mismo punto>>.

La autora resume sus reflexiones sobre las habilidades metalingüísticas en niños preoperacionales de la siguiente manera:

The metalinguistic abilities of the preoperational child have certain predictable characteristics. First of all, several skills which do emerge during this period serve to enhance the communicative function of language. This very aspect of the nature of these skills, however, leads one to question if they are truly set a linguistics. Second, the preoperational child's propensity to concentrate results in their being able to focus on only one aspect of the linguistic code at a time either form or content, but not both simultaneously (Van Kleeck 1980, p. 20)⁹.

Los cambios en el desarrollo cognitivo que se dan en la transición de niños preoperacionales a niños en la etapa de las operaciones concretas les permiten centrarse en más de un elemento de una situación a la vez y observar las relaciones entre estos elementos, lo cual también se ve reflejado en su conciencia de la lengua.

En los niños operacionales, de 7 a 12 años, surge la capacidad de ir de un elemento a otro en el pensamiento, de captar la reversibilidad y la divisibilidad de las cosas o situaciones; por lo tanto, el pensamiento se flexibiliza, la mayoría de las tareas

⁹ Las habilidades metalingüísticas del niño preoperacional presentan ciertas características previsibles. En primer lugar, varias habilidades que sí surgen durante este período contribuyen a mejorar la función comunicativa del lenguaje. Sin embargo, este mismo aspecto de la naturaleza de dichas habilidades lleva a cuestionar si realmente pueden considerarse metalingüísticas. En segundo lugar, la tendencia del niño preoperacional a centrarse hace que solo pueda enfocarse en un aspecto del código lingüístico a la vez -ya sea la forma o el contenido, pero no ambos simultáneamente. (La traducción es mía).

metalingüísticas se vuelven accesibles para ellos. Ellos pueden ir de forma a contenido y viceversa si es necesario. De acuerdo con Van Kleeck (1980), el niño empieza a ver la lengua como un objeto en sí mismo: “The ability to decentrate allows the concrete operational child to perform the initial step to consider language simultaneously as a medium for conveying meaning and as an object in its own right” (p. 21)¹⁰.

La autora expone tres tipos habilidades metalingüísticas características de los niños operacionales, dependiendo de si se centra en la forma o el contenido:

1. Manipulación del contenido -desplazándose entre dos significados- (p. 22): El niño es capaz de tener en cuenta más de un significado convencional para un mismo objeto lingüístico de manera simultánea, él puede cambiar de un significado a otro si así lo requiere. La autora menciona al humor de ambigüedad léxica como ejemplo de esta habilidad, es decir, cuando se juega con una palabra que tiene significados distintos. Un ejemplo, en español, se tiene con *salsa* como <<aderezo>> o como <<género musical>>.

2. Manipulación de la forma: El niño operacional, a diferencia del estadio anterior, puede manipular la forma en tareas que requieren separar la forma del contenido. Como ya se había nombrado con el ejemplo del estudio hecho por Berthoud-Papandropoulou (Van Kleeck 1980, p. 14), los niños preoperacionales ligaban la forma de la palabra a su contenido (palabra larga = *tren*), pero los niños de las operaciones concretas sí logran hacer esta separación con éxito; en otras palabras, ante esta pregunta los niños nombrarían, dando un ejemplo del español, una palabra como *mariposa* o *murciélago*. En palabras de la autora:

¹⁰ La capacidad de descentralizar permite al niño en la etapa de operaciones concretas realizar el paso inicial para considerar el lenguaje simultáneamente como un medio para transmitir significado y como un objeto en sí mismo. (La traducción es mía).

“In naming a long word, the concrete operational child focuses on the number of letters in the linguistic form, and not, as would his or her preoperational counterpart, on the properties of the referent” (p. 23)¹¹.

A su vez, los juicios gramaticales también requieren de manipulación de la forma: “The sentence must be compared to stored knowledge of what is linguistically acceptable” (p. 23)¹². Esta es otra tarea que sí puede ser cumplida por los niños operacionales, mas no por los preoperacionales. Un ejemplo en español se tiene cuando se busca la congruencia entre plural y singular entre el artículo, el sustantivo y la conjugación del verbo; no sería común ver en niños de esta etapa errores como **los caballo corre* en lugar de *los caballos corren* o *el caballo corre*.

3. Manipulación de forma y contenido: Un ejemplo de la manipulación de ambos aspectos es la sinonimia. Los niños preoperacionales no logran con éxito entender que dos expresiones de distinta forma puedan significar lo mismo, tarea que los niños en la etapa de las operaciones concretas sí logran.

Las habilidades cognitivas que se desarrollan en la etapa de las operaciones concretas permiten cumplir con éxito las tareas metalingüísticas que requieren comparar significados independientemente de la forma de la expresión, manipular el sentido semántico y hacer uso tanto de la forma como del contenido, además de poder combinar estas habilidades (p. 25).

¹¹ Al nombrar una palabra larga, el niño en la etapa de operaciones concretas se enfoca en el número de letras de la forma lingüística y no, como lo haría su contraparte preoperacional, en las propiedades del referente. (La traducción es mía).

¹² La oración debe compararse con el conocimiento almacenado sobre lo que es lingüísticamente aceptable. (La traducción es mía).

A continuación, se presenta una tabla de las tareas relacionadas con el desarrollo de la habilidad metalingüística en niños preoperacionales -de 2 a 6 años- y operacionales -de 7 a 12 años- (Tabla 1).

Tabla 1. Tareas relacionadas con el desarrollo de la habilidad metalingüística según la etapa cognitiva. (Elaboración propia).

Tareas relacionadas con el desarrollo de la habilidad metalingüística	Etapa preoperacional -niños de 2 a 6 años-	Etapa operacional -niños de 7 a 12 años-
Descripción	Solo se centran en un aspecto del lenguaje, generalmente en el contenido y no en la forma. Imposibilidad de observar la reversibilidad de las cosas, no alternan su foco de atención en distintos aspectos de la lengua.	Surge la capacidad de ir de un elemento a otro en el pensamiento, de captar la reversibilidad y la divisibilidad de las cosas o situaciones, la mayoría de las tareas metalingüísticas se vuelven accesibles para ellos. Ellos pueden ir de forma a contenido y viceversa si es necesario.
Sí se ha desarrollado	Función comunicativa de la lengua: Buscan las palabras que necesitan.	La manipulación de contenido. La manipulación de forma. La manipulación de forma y contenido.
No se ha desarrollado	La capacidad de manipular más de un aspecto de la lengua.	El uso de metáforas.

Van Kleeck nos aclara que, si bien, el desarrollo cognitivo de las etapas piagetianas explica hasta cierto punto el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, no es el único factor

para que éstas se den de manera óptima, pues el contexto y la instrucción escolar también son clave para que los niños adquieran la conciencia metalingüística.

2.4 La definición de las palabras, los tipos de definiciones y algunas estrategias para definir

Definir de acuerdo con Ehnis Duhne (2009) es la “expresión en palabras de un concepto desconocido, mediante conceptos y palabras ya conocidos.” (p. 126), es decir, decir que es un concepto ignoto con nociones y locuciones sabidas.

De acuerdo con Nippold (2007), para definir es necesario que se reflexione sobre el léxico para hacer explícito lo que se conoce implícitamente (p. 89). Nippold distingue cinco tipos de definiciones: la **aristotélica**, también conocida como formal, puesto que es la más utilizada en los diccionarios; la **operacional**, donde el término es definido en relación con una situación específica; la **negacional**, la que define por opuesto o ausencia; la **comparación**, donde se define estableciendo una analogía, y la **ejemplificación**, que es ilustrar el concepto.

Es importante profundizar un poco en la definición aristotélica puesto que es la considerada como definición formal. Según Nippold, conforme los niños avanzan en su desarrollo y escolaridad las definiciones infantiles se acercarán más a ser como las definiciones formales o aristotélicas. Nuestra investigación se centra en niños de grados escolares distintos, así que los resultados podrían arrojar que los niños de tercero de primaria se acercan con sus estrategias para definir a un tipo de definición más formal o aristotélica. La estructura de las definiciones aristotélicas, esquematizada por Nippold, es la siguiente: “«X es un Y tal que Z» donde X es el definiendum (lo definido), Y es su categoría superordinada y Z es una o más características de X” (p. 90). El contexto

educativo moldea la formulación de definiciones aristotélicas, las cuales brindan información clara y concisa que contiene el significado básico de un término.

A partir de nuestros datos tomados de 2 poblaciones infantiles de distintos grados escolares, como se verá más adelante, se identificaron diferentes estrategias que los niños siguen para definir según la edad. En cada una de ellas, los niños se decantarán más hacia la forma o el contenido, hacia lo concreto o lo abstracto, hacia una definición operacional, relacional, negacional, por ejemplificación o aristotélica.

En general, las estrategias que se identificaron en los datos de esta investigación fueron: sustitución, explicación y ejemplificación. Ante ello, se presenta como necesario comprender los siguientes conceptos.

Sustituir, del lat. *substituere*, es “(1) Poner a alguien o algo en lugar de otra persona o cosa (...). (2) Dicho de una persona o una cosa: Ocupar el lugar de otra (...). (3) Suplir a alguien o hacer sus veces (...) (RAE 2025).

La sustitución se relaciona con lo concreto y lo abstracto porque puede esperarse que un concepto perteneciente al campo de lo concreto sea intercambiado por un concepto dentro del mismo campo, y de la misma manera con un concepto abstracto. De acuerdo con la RAE en su *Diccionario de la Lengua Española* lo concreto se define en contraposición de lo abstracto, pero también es definido como <<sólido, compacto, material>> y como <<Preciso, determinado, sin vaguedad>>, en contraparte, en el *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater (1964) se explica lo abstracto como “un modo de pensar mediante el cual separamos conceptualmente algo de algo” (p. 35), es decir, separamos lo material de lo mental.

La sustitución se relaciona con la sinonimia y la antonimia porque dar el sinónimo de una expresión es una forma de sustituir de la misma manera que su expresión opuesta, la

antonimia. La sinonimia es “la capacidad de intercambiar dos palabras en un contexto determinado sin que se pierda el significado original” (Zapico y Vivas 2015, p. 3), es decir, los sinónimos son palabras con significados iguales o muy similares que pueden ser intercambiables en una expresión. La antonimia es “la relación, generalmente binaria, entre palabras en las que, al menos, las dominantes semánticas son contrarias” (Duchacek 1965, citado por Millán Orozco s.f., p. 168), es decir, palabras que significan lo opuesto.

Explicar, del lat. *explicāre*, es “(1) Declarar, manifestar, dar a conocer lo que alguien piensa. (...). (2) Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles. (...). (3) Enseñar en la cátedra. (...). (4) Justificar, exculpar palabras o acciones, declarando que no hubo en ellas intención de agravio. (...). (5) Dar a conocer la causa o motivo de algo. (...). Llegar a comprender la razón de algo, darse cuenta de ello” (RAE 2025).

Desde la teoría del conocimiento, *la explicación* a partir de Descartes se ha tomado como la causa de las cosas, la causa eficiente “la explicación de un fenómeno con base en la causalidad eficiente no era más que la descripción de una secuencia lineal en tiempo y espacio de dos acciones o supuestas acciones, en la que la primera producía la segunda” (Ribes Iñesta 2019, p. 3). Para Emilio Ribes Iñesta (2019), la explicación no es solo un análisis causal, más bien explicar es responder principalmente a las preguntas ‘¿por qué?’, ‘¿cómo?’ o ‘¿para qué?’, es hacer explícito lo implícito, “hacer manifiesto lo no presente, lo no aparente, lo no observable, o lo no relacionado, es consustancial a lo que usualmente entendemos por explicar” (p. 7). Entonces, explicamos cuando buscamos las causas, damos cualidades, describimos e intentamos responder preguntas sobre el fenómeno.

Ejemplificar, del lat. *exemplum* 'ejemplo' y *-ficar.*, es “Demostrar, ilustrar o autorizar con ejemplos lo que se dice” (RAE 2025).

Ejemplificar es ilustrar con palabras lo que se quiere decir. Los ejemplos sirven para afianzar la adquisición de conceptos, se ejemplifica también cuando ya se alcanzó cierta claridad de lo aprendido: “los ejemplos tienen un doble papel en la conceptualización: sirven como bloques de construcción en la formación de los conceptos y, también, como resultados de la adquisición y construcción conceptual” (Figueredo et al. 2012, p. 75). Podemos ejemplificar con objetos o situaciones tangibles o específicas, con experiencias o anécdotas o con situaciones hipotéticas.

2.5 Campo léxico sobre emociones, sentimientos y estados de ánimo

Un campo léxico, según J. Trier (citado por Marcos Martínez 2003), “es la totalidad de las palabras que pertenecen a la misma esfera conceptual” (p. 103). Por su parte, Elia Tabuena (2022) lo define como “una agrupación de palabras que están relacionadas entre sí por un tema y que pueden pertenecer a diferentes categorías gramaticales” (s/p). Esta definición lo distingue del campo semántico, en el cual todas las palabras deben pertenecer a una misma categoría gramatical.

En el caso concreto que compete a este trabajo, la lista de palabras definidas por los niños entra dentro del campo léxico de las emociones, sentimientos y estados de ánimo.

Una emoción se define como la “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE 2025). El campo léxico de las emociones incluye: Brincar, Emoción, Emocionante, Escalofrío.

Un sentimiento se define como: “Hecho o efecto de sentir o sentirse” (RAE 2025), sentir es definido como: “Experimentar sensaciones producidas por causas externas o internas.” (RAE 2025) El campo léxico de los sentimientos incluye las siguientes palabras: Alegría, Amor, Compasión, Culpa, Desahogar, Disgusto, Dolor, Gratitud, Grito, Herir,

Horror, Ira, Orgullo, Paz, Pegar, Pena, Queja, Satisfacción, Sentido/da, Sentimiento, Ternura, Traicionar.

Un estado de ánimo se define como “sentimientos que suelen ser menos intensos que las emociones y que con frecuencia (pero no siempre) carecen de un estímulo contextual [...] por lo general no se dirigen a una persona o evento” (Robbins & Judge 2017, p. 251). El campo léxico del estado de ánimo incluye términos como el enojo.

Las teorías e investigaciones expuestas en este capítulo brindan un sustento al análisis de resultados que se realiza en esta investigación. La teoría de las etapas de desarrollo de Jean Piaget y su abordaje del pensamiento abstracto y concreto nos permite ubicar a las dos poblaciones infantiles que participan en el estudio dentro de sus estadios cognitivos. El acercamiento a las nociones sobre la reflexión metalingüística y su relación con las etapas preoperacional y operacional nos invitan a vislumbrar los mecanismos que se ponen en marcha en la mente de los niños cuando toman conciencia de su propia lengua para construir definiciones. Esbozar lo qué es una definición, sus tipos y algunas estrategias para definir nos permite hacer una clasificación de los datos. Finalmente, demarcar qué es un campo léxico de emoción, sentimiento y estado de ánimo nos permite delimitar las palabras que se utilizarán en el ejercicio propuesto.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se presenta el método de trabajo. Primero se expone la manera en la que se realizó la selección de las palabras relacionadas a las emociones y los sentimientos.

Después se narran las memorias del estudio piloto. Inmediatamente se brinda la información sobre la población y el lugar en donde se realizó la recolección de datos.

Posteriormente se exponen las categorías de análisis. Finalmente, se despliega la sistematización y análisis de datos.

3.1 Selección de palabras

A continuación, se describen las entradas que arrojó cada criterio de rastreo y la estrategia de selección que se realizó del conjunto de vocablos totales por cada criterio de búsqueda.

Se trabajó con el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), en el cual se realizó un rastreo libre con los criterios de **emoción** y **sentimiento**. Esta búsqueda arrojó diferentes entradas o vocablos que, en su mayoría, contaban con una sola acepción. No obstante, en algunos casos se obtuvieron múltiples resultados para un mismo vocablo, debido a que presentaban acepciones distintas dentro de la misma entrada. En tales situaciones, el vocablo fue contabilizado una sola vez, sin importar el número de acepciones encontradas. Por ejemplo, en el caso del criterio **emoción**, esto ocurrió con los vocablos *emoción* y *emotivo*, *-va*, los cuales tuvieron dos acepciones cada uno. En el caso del criterio **sentimiento**, se presentó con las entradas *sentimental*, que registró cinco acepciones; *amor* y *orgullo*, con tres acepciones cada una; así como *compunción*, *desahogar*, *duelo*, *pena*, *pesar*, *poesía*, *sentimiento* y *todo*, *da*, con dos acepciones cada una.

Cabe señalar que, si bien la elección de las palabras en este trabajo se apoyó parcialmente en la intuición desarrollada desde mi experiencia como cuidadora, soy consciente de que esta estrategia no corresponde propiamente al método científico. Sin embargo, no se desestimó la importancia de la intuición en ciertos momentos del proceso de construcción del conocimiento, especialmente en contextos condicionados por situaciones extraordinarias, como lo fue la pandemia por COVID-19, que limitó las posibilidades de recolección sistemática de datos. En este sentido, como expresa Domínguez Chávez (2015):

El relacionar la intuición con el quehacer científico define: a) a lo intuitivo como pensamiento complementario del pensamiento analítico, que no necesariamente se realiza con una secuencia lógica estricta de las operaciones mentales, que depende del conocimiento que el sujeto tenga de la materia y ocurre como una consecuencia de la estimulación sensorial, b) como forma inconsciente del reflejo, basada en los conocimientos y en la experiencia personal del sujeto que conoce. Es un componente del pensamiento creador (p. 1).

El criterio de búsqueda EMOCIÓN arrojó 33 resultados, de los cuales se consideraron 31 vocablos. Las entradas son las siguientes:

1. Al rojo
2. Blanco
3. **Brincar**
4. Choque
5. Cuál no será, o cuál no sería
6. Desfigurar
7. E-
8. **Emoción**
9. Emocional
10. Emocionalmente
11. **Emocionante**
12. Emocionar

13. Emoticono
14. Emotivo, va
15. En frío
16. Entonación
17. **Escalofrío**
18. Estático, ca
19. Exclamación
20. Experimentante
21. Filin
22. Inundar
23. Lagrimeo
24. Palpitar
25. Pathos
26. Rehacer
27. Retozar
28. Sensacionalismo
29. Sentimentaloide
30. Sugestivo, va
31. Trauma

De las 31 entradas anteriores para el criterio EMOCIÓN, se seleccionaron 4 con base en el criterio facultativo de mi experiencia como cuidadora de infantes que me llevó a intuir qué palabras podrían ser accesibles a los niños. Los vocablos seleccionados de la lista anterior fueron los siguientes:

1. Brincar

2. Emoción

3. Emocionante

4. Escalofrío

El criterio de búsqueda ‘SENTIMIENTO’ arrojó 198 resultados, de los cuales se consideraron 181 vocablos. Las entradas son las siguientes:

1. Abrigar
2. Acoger
3. Acomplejar
4. Acto
5. Ademán
6. Agrazón
7. Albergar

8. Alegranza
- 9. Alegría**
10. Aleluya
11. Alienación
12. Alimentar
- 13. Amor**
14. Antipatía
15. A par de muerte
16. Arder
17. Arreligiosidad
18. Arreligioso, sa
19. Aspaviento
20. Asturianista
21. Ataque
22. Atenazar
23. Ayear
24. Cainita
25. Cante hondo, o cante hondo
26. Castrante
27. Castrar
28. Cicatriz
29. Ciego, ga
30. Clavarle, o clavársele, a alguien en el corazón a alguien
31. Cocolía
- 32. Compasión**
33. Compunción
34. Conciliar
35. Concitar
36. Conllorar
37. Costoso, sa
- 38. Culpa**
39. De mis, o de nuestros, pecados
40. Demonio
41. Desabrochar
- 42. Desahogar**
43. Desamor
44. Despecho
45. Despertar
46. Dilatación
- 47. Disgusto**
- 48. Dolor**
49. Dolor de corazón
50. Duelo
51. Echar a alguien el agraz en el ojo
52. Echar de menos algo o a alguien
53. Efigie
54. Egotismo

55. Embalar
56. Empatía
57. Encandilar
58. Enfebrecer
59. Entripado, da
60. Equidad
61. Escozor
62. Exaltar
63. Excitar
64. Expansión
65. Experimentar
66. Explotar
67. Fibra
68. Filin
69. Galvanizar
70. Garcilaciano, na
71. Gestar
72. Gozo
73. Grabar
74. **Gratitud**
75. **Grito**
76. Guayadero
77. Hecho, cha un fuego
78. Henchir, o llenar, alguien las medidas
79. **Herir**
80. Hiriente
81. Hondo, da
82. **Horror**
83. Imperioso
84. Impresión
85. Impresionar
86. Imprimir
87. Incomprensivo, va
88. Incurrir
89. Instinto
90. Insuflar
91. Inundar
92. Invadir
93. **Ira**
94. Larvado, da
95. Lastimar
96. Llamamiento
97. Llorar alguien con un ojo
98. Mala conciencia
99. Mamar
100. Materializar
101. Maternofilial

102. Melancolizar
103. Meter a alguien la espada hasta la guarnición
104. Morderse a alguien las manos
105. Mortal
106. Movimiento
107. Nacionalismo
108. No caber alguien en sí
109. No saber a rosquillas algo
110. No ser más que palabras
111. Objetivar
- 112. Orgullo**
113. Patarata
114. -Patía
115. Patriotismo
- 116. Paz**
117. Pecador, ra de mi
- 118. Pegar**
- 119. Pena**
120. Penar
121. Penetrar
122. Penitencia
123. Penoso, sa
124. Pensión
125. Pesadumbre
126. Pésame
127. Pesar
128. Pesaroso
129. Podredumbre
130. Poesía
131. Preso, sa
132. Profesar
133. Provincialismo
134. Púa
135. Pundonor
136. Punzada
- 137. Queja**
138. Quemazón
139. Querella
140. Querellosamente
141. Rapto
142. Rebosar
143. Rebozar
144. Reconcentrar
145. Reflejo, ja
146. Refrescar
147. Regeneracionismo
148. Remorder

- 149. Renovar la herida
- 150. Repudrir
- 151. Rescoldo
- 152. Resentirse
- 153. Resollar, o respirar, por la herida
- 154. Resquemor
- 155. Retener
- 156. Rezumar
- 157. Satisfacción**
- 158. Sentidamente
- 159. **Sentido, da**
- 160. Sentimental
- 161. Sentimiento**
- 162. Sentir
- 163. Sepultar
- 164. Sublevar
- 165. Sustanciar
- 166. Tener
- 167. Ternura**
- 168. Tocar a algo en las niñas de los ojos la pérdida o el daño de aquello que ama o estima mucho
- 169. Todo, da
- 170. Torcedor, ra
- 171. Tormentoso, sa
- 172. Trágame tierra
- 173. Trago
- 174. Traicionar**
- 175. Unánime
- 176. Vaciar el costal
- 177. Vapor
- 178. Veneno
- 179. Verbalizar
- 180. Vibra
- 181. Volar la mina

De las 181 entradas anteriores para el criterio ‘SENTIMIENTO’, se seleccionaron 22, nuevamente con base en el criterio facultativo de mi experiencia como cuidadora de infantes que me llevó a intuir qué palabras pudieran ser accesibles a los niños. Los vocablos seleccionados fueron los siguientes:

- 1. Alegría
- 2. Amor
- 3. Compasión
- 4. Culpa
- 5. Desahogar
- 6. Disgusto

7. Dolor
8. Gratiitud
9. Grito
10. Herir
11. Horror
12. Ira
13. Orgullo
14. Paz
15. Pegar
16. Pena
17. Queja
18. Satisfacción
19. Sentido, da
20. Sentimiento
21. Ternura
22. Traicionar

Cabe agregar una aclaración más sobre la lista final sobre la que se realizó el trabajo. De las listas léxicas del DLE se seleccionaron 26 palabras de las 40 finales que se utilizaron en la investigación. Las 14 restantes son: 4 interjecciones —*Auch, Awww, Guácala y Ja ja ja*— consideradas desde mi experiencia como onomatopeyas comunes en el contexto de los infantes; 3 emociones básicas (*enojo, miedo, tristeza*) que no aparecieron en la lista del DLE y que han sido identificadas como fundamentales en distintos estudios sobre el paradigma de las emociones básicas (Leperski 2017); y 7 palabras escogidas por discrecionalidad propia, con base en mi experiencia en cuidado infantil e intuición respecto a cuáles serían más accesibles para los niños: *carcajada, corazón, feliz, hambre, impresionante, resentimiento y risa*.

La lista de las 14 palabras adicionales de interjecciones, onomatopeyas y emociones básicas es la siguiente:

1. Auch
2. Awww
3. Carcajada
4. Corazón
5. Enojo
6. Feliz

7. Guácala
8. Hambre
9. Impresionante
10. Ja ja ja
11. Miedo
12. Resentimiento
13. Risa
14. Tristeza

Ahora bien, cabe preguntarse ¿por qué elegir palabras que denotan emociones y sentimientos? De acuerdo con Hoemann, Xu y Feldman (2019), hablar de las emociones y nombrarlas contribuye significativamente a la construcción del mundo emocional de los niños. Como señalan: “Las palabras son fundamentales para el aprendizaje de las categorías conceptuales abstractas, incluyendo las categorías emocionales” (p. 9).

Las emociones y los sentimientos son términos que requieren introspección y, a veces, reflexión para poder definirlos; por esta razón se consideró necesaria su implementación en este trabajo.

A continuación, se integra la lista final de las palabras presentadas a los niños para ser definidas y sus definiciones formales encontradas en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (RAE) en línea para todas las palabras con excepción de *Auch*, *Awww* y *Ja ja ja* halladas en *RAE consultas* mediante Twitter, en ese momento, ahora X.

En esta lista se resalta con un subrayado el término <<emoción>>, <<sentimiento>>, <<estado de ánimo>>, <<alteración del ánimo>>, <<movimiento del ánimo>>, <<sensación>>, <<estado>> que contienen en su definición algunas palabras. Cabe mencionar que hay palabras que no contienen en su definición estos términos, pero que se relacionan con una palabra que sí remite a otra emoción, sentimiento o estado de

ánimo, alteración del ánimo, movimiento del ánimo, sensación, estado, como es el caso de *Feliz* que remite a *Felicidad*, *Impresionante* que remite a *Impresión*, *Miedo* a *Angustia* - además de ser una emoción básica-, *Resentimiento* a *Resentirse*, *Guácala* a *Desagrado*; en estos casos se subrayan estos términos en las definiciones de las palabras relacionadas. Hay otros casos como *Carcajada*, *Hambre*, *Pegar* y *Sentido*, *-da* que no contienen en su definición los términos mencionados ni remiten a éstos mediante palabras relacionadas; no obstante, aun así se incluyeron y resaltaron en negritas: *Carcajada* y *Hambre* porque se consideró que los niños en su definición podrían relacionarlas con sentimiento o emoción; mientras que las palabras *Pegar* y *Sentido*, *-da* se incluyeron porque a pesar de que no contienen en sus definición los términos mencionados ni remiten a éstos, sí aparecen en la lista del DLE.

Las emociones básicas, de acuerdo con el estudio sobre expresiones faciales en diferentes culturas de Paul Ekman y Wallace V. Friesen (1971), son seis y se comprenden universalmente: *alegría*, *tristeza*, *enojo*, *sorpresa*, *miedo* y *asco*. En esta lista, a partir de la intuición, se consideró que *alegría*, *tristeza*, *enojo* y *miedo* son emociones comunes y familiares para los niños. Aun así, *sorpresa* se omitió y *asco* fue sustituido por la interjección *Guácala*; estas palabras se colocaron en negritas y subrayado.

Como señalan Ekman y Friesen (1971), sus hallazgos sobre estas seis expresiones emocionales universales fueron consistentes incluso en culturas prelitteratas, lo cual respalda su carácter comprensible para todas las personas

A continuación, se agrega la lista final de las 40 palabras y sus definiciones obtenidas de la RAE que fueron utilizadas para esta investigación:

1. Alegría: Sentimiento grato y vivo que suele manifestarse con signos exteriores.
2. Amor: Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.
3. Brincar: Alterarse a causa de alguna emoción.
4. **Carcajada**: Risa impetuosa y ruidosa.
5. Compasión: Sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien.
6. Corazón: Sentimientos. Es una persona de buen corazón.
7. Culpa: Acción u omisión que provoca un sentimiento de responsabilidad por un daño causado.
8. Desahogar: Manifestar violentamente un sentimiento o un estado de ánimo aliviándose así de él.
9. Disgusto: Sentimiento, pesadumbre e inquietud causados por un accidente o una contrariedad.
10. Dolor: Sentimiento de pena y congoja.
11. Emoción: y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.
12. Emocionante: Que causa emoción.
13. Enojo: Movimiento del ánimo que suscita ira contra alguien.
14. Escalofrío: Sensación semejante al escalofrío, producida por una emoción intensa, especialmente de terror.
15. Feliz: Que tiene felicidad. Felicidad: Estado de grata satisfacción espiritual y física.
16. Gratitud: Sentimiento que obliga a una persona a estimar el beneficio o favor que otra le ha hecho o ha querido hacer, y a corresponderle de alguna manera.
17. Grito: Manifestación vehemente de un sentimiento colectivo.
18. **Hambre**: Gana y necesidad de comer.
19. Herir: Mover o excitar en el ánimo alguna pasión o sentimiento, frecuentemente doloroso; afligir, atormentar el ánimo.
20. Horror: Sentimiento intenso causado por algo terrible y espantoso.
21. Impresionante: Que causa gran impresión, en especial asombro o admiración. Impresión: Efecto o sensación que algo o alguien causa en el ánimo. Me hizo impresión aquello.
22. Ira: Sentimiento de indignación que causa enojo.
23. **Miedo**: Angustia por un riesgo o daño real o imaginario. Angustia: Sofoco, sensación de opresión en la región torácica o abdominal.

24. Orgullo: Sentimiento de satisfacción por los logros, capacidades o méritos propios o por algo en lo que una persona se siente concernida.
25. Paz: Estado de quien no está perturbado por ningún conflicto o inquietud. Disfrutar de una paz profunda.
26. **Pegar**: Castigar o maltratar a alguien con golpes.
27. Pena: Sentimiento grande de tristeza.
28. Queja: Expresión de dolor, pena o sentimiento.
29. Resentimiento: Acción y efecto de resentirse. Resentirse: Tener sentimiento, pesar o enojo por algo.
30. Risa: Movimiento de la boca y otras partes del rostro, que demuestra alegría.
31. Satisfacción: Razón, acción o modo con que se sosiega y responde enteramente a una queja, sentimiento o razón contraria.
32. **Sentido/da**: Dicho de una persona: Que se ofende con facilidad.
33. Sentimiento: Hecho o efecto de sentir o sentirse.
34. Ternura: Sentimiento de cariño entrañable.
35. Traicionar: Dicho de algo que se hace o dice: Delatar la verdadera intención o sentimiento de quien lo hace o dice.
36. **Tristeza**: Cualidad de triste. Triste: Afligido, apesadumbrado. Juan está, vino, se fue triste.
37. **Guácala**: interj. coloq. El Salv., Hond., Méx. y R. Dom. U. para indicar desagrado, **asco** o rechazo.
38. Auch: #RAEconsultas (2020). Las interjecciones tradicionales en español para expresar dolor son «ay» y «(h)uy». No obstante, también se documentan, y son válidas, las formas «au» y «auch»: «¡Auch! ¡Eso dolió!
39. Aw: #RAEconsultas (2020) La forma «aw» corresponde a una interjección inglesa que expresa compasión, disgusto o desaprobación. En español, en ese contexto, lo normal sería el uso de la interjección «oh».
40. Ja ja ja: 1. interj. U. para indicar la risa, la burla o la incredulidad. U. m. repetida. #RAEconsultas (2021) «Ja» es una interjección. Las interjecciones y onomatopeyas repetidas se separan por comas: «ja, ja, ja»; «ay, ay, ay»; «guau, guau». Otra cosa es el sustantivo «jajajá», lexicalización de esta.

En síntesis, esta lista de 40 palabras totales contiene vocablos que incluyen 26 palabras de las listas léxicas del DLE, 4 encontradas con el criterio de sentimiento y 22 con el criterio emoción; 4 interjecciones, 3 emociones básicas y 7 palabras seleccionadas bajo el criterio

de la investigadora, basada en su experiencia como cuidadora y en su intuición respecto a cuáles serían más accesibles para ser definidas por los niños.

Tabla 2. Lista total de palabras y sus criterios de selección

DLE (emoción)	DLE (sentimiento)	Interjecciones	Emociones básicas	Criterio facultativo
Alegría Amor Compasión Culpa Desahogar Disgusto Dolor Gratitud Grito Herir Horror Ira Orgullo Paz Pegar Pena Queja Satisfacción Sentido,da Sentimiento Ternura Traicionar	Brincar Emoción Emocionante Escalofrío	Auch Aww Guácala Ja ja ja	Enojo Miedo Tristeza	Carcajada Corazón Feliz Hambre Impresionante Resentimiento Risa
22	4	4	3	7

3.2 Memorias del piloto

El interés por observar las estrategias que utilizan los niños para formar sus propias definiciones nació a partir de una relación personal con infantes de todas las edades y su

insaciable curiosidad. Constantemente preguntan qué es eso, qué quiere decir aquello y sus incansables ‘por qué’.

La experiencia como criadora y cuidadora me expuso a la constante improvisación de definiciones que me solicitaban los niños, teniendo que utilizar distintas estrategias para responder a las espontáneas preguntas que me demandaban significados de distintos objetos, situaciones o emociones de la vida cotidiana. Eso me llevó a preguntarme cómo es que los infantes construyen sus propias definiciones y cuáles son las estrategias que utilizan.

Tras estas primeras experiencias y para iniciar la investigación, se delimitó el campo semántico a las emociones por ser conceptos psicológicos que requieren de cierta introspección y también por la necesidad que existe de reconocer y hablar de las emociones. El plan en un inicio fue asistir a una escuela con el permiso de padres y maestros para entrevistar a niños de tercero de preescolar y tercero de primaria, pero la cuarentena debido a la pandemia de COVID-19 causada por el virus SARS-CoV-2 lo impidió.

Se recurrió a un plan emergente que funcionó como prueba piloto: se entrevistaron 11 infantes, 6 niños y 5 niñas de los 6 años de educación primaria (6, 7, 8, 9, 10 y 11 años de edad). Esta planeación pudo llevarse a cabo porque recurrí a mi propio círculo de personas conocidas: mi hija, mis sobrinas y sobrinos, las hijas e hijos de mis amigas y las hijas e hijos de un grupo de mamás de la red social *FaceBook* en donde participo. La entrevista se llevó a cabo mediante distintos medios como videollamadas, audios por chat instantáneo, o en reuniones familiares siempre con el permiso verbal de los cuidadores. Con esta diversidad de medios, la metodología no fue puntual y no hubo sistematización en la recolección de datos. No obstante, estos fallos de la prueba piloto se convirtieron en áreas

de oportunidad que sirvieron para afinar el método para la recolección final de los datos. Para la recopilación de datos que sirvió para el proyecto, ya se realizó un guion con preguntas específicas para solicitar la información, por ejemplo: “¿Qué es para ti alegría? ¿Qué entiendes cuando escuchas alegría? ¿Qué significa para ti alegría? ¿Cómo lo definirías? Se redactaron consentimientos informados para ser firmados por algún tutor de los infantes y también se les entregaron a los tutores encuestas para recabar datos sociodemográficos con la finalidad de conocer más sobre el contexto de los entrevistados.

Con el regreso paulatino a la llamada normalidad al terminar la pandemia de COVID-19, se gestionó la entrada a 2 escuelas para continuar con el plan original de entrevistar a 4 niñas y 4 niños de tercero de preescolar y a 4 niñas y 4 niños de tercero de primaria. En mayo de 2022 se comenzó con la recolección de datos.

3.3 Recolección de datos

Las escuelas donde se recolectaron los datos se encuentran en la región de Puebla-Poniente de la capital del estado¹³, una zona de nivel socioeconómico ‘D’¹⁴. Geográficamente, ambas escuelas se sitúan en el sur poniente de la ciudad de Puebla. La “Escuela Primaria Federal Defensores de la República” está localizada en la colonia Loma bella, una unidad

¹³ El estado de Puebla está dividido en 19 Coordinaciones de Desarrollo Educativo (CORDE): Puebla-Norte, Puebla-Sur, Puebla-Oriente, Puebla-Poniente, Huauchinango, Chignahuapan, Teziutlán, Libres, Cholula, Izúcar de Matamoros, Acatlán, Tepeaca, Tehuacán, Zacapoaxtla, Ciudad Serdán, Atlixco, Tepexi de Rodríguez, San Martín Texmelucan y Zacatlán. Las escuelas de donde se tomaron los datos se encuentran bajo la coordinación de la CORDE Puebla-Poniente. (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla s.f.).

¹⁴ La clasificación de niveles socioeconómicos de acuerdo con la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación y Opinión Pública [AMAI] A.C. (s.f.) están divididos en A/B, C+, C, C-, D+, D, E. Tomando como criterios: nivel de estudios del jefe de familia, penetración de internet, número de baños completos del lugar donde habitan, número de autos que poseen o utilizan como propios, número de dormitorios del lugar donde habitan, número de personas ocupadas en la familia. Según los datos tomados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares [ENIGH] del 2020 realizada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI] (s.f.) la AMAI ubica a las colonias Loma Bella y Patrimonio en el nivel social ‘D’.

habitacional de clase trabajadora, contigua a un preescolar federal y a una secundaria técnica, esto hace que las 3 escuelas juntas funcionen como un centro escolar donde los estudiantes cursan desde el preescolar hasta la secundaria.

El Jardín de Niños “Moisés Sáenz”, ubicado en la colonia Patrimonio, es una institución de educación preescolar de tamaño reducido, que cuenta con un solo grupo por grado, conformado por aproximadamente 25 estudiantes cada uno. Durante el ciclo escolar en que se realizó la recolección de datos, todas las educadoras a cargo de los grupos eran de nuevo ingreso. Esta particularidad representa un factor relevante para el análisis, ya que la experiencia profesional del personal docente puede influir en el clima escolar, las dinámicas de aula y la implementación de estrategias pedagógicas.

Primaria

Se seleccionó la “Escuela Primaria Federal Defensores de la República” entre otras opciones por la practicidad geográfica que tiene para mí como tesista y por la accesibilidad del personal para trabajar con el proyecto. Se planteó en un documento, a grandes rasgos, en qué consistía la tesis. El contenido de este documento se puede apreciar a continuación:

Los niños se apropian del mundo cuando lo nombran, saber definir con palabras lo que sienten les da el poder de conocerse y comunicarse mejor.

El presente proyecto de tesis para el grado de licenciatura tiene como objetivo elaborar un diccionario a partir de las definiciones que hacen los niños de tercero de preescolar de palabras que denotan emociones y sentimientos, con el fin de profundizar un poco en la conceptualización infantil de las emociones.

Se trabajará solicitando a niños de tercero de primaria que definan 40 palabras, se registrarán sus definiciones en formato de audio para posteriormente transcribirlas y utilizarlas para la elaboración del Microdiccionario infantil de las emociones.

Cabe señalar que conforme el proyecto fue avanzando se precisaron algunos otros objetivos que se relacionan con este documento, pero que se señalaron después de otra manera, cómo fue el caso del interés por investigar las estrategias que utilizan los niños para definir.

En una reunión con la Directora de la escuela en turno vespertino: Lic. Concepción Sánchez Urrutia, y el profesor del grupo tercero B: Lic. Luis Ángel Medel Mejía se proporcionó un documento donde se relataba el procedimiento a seguir, así como un consentimiento informado para ser firmado por los tutores (Anexo 1 “Procedimiento y consentimiento informado”) y una encuesta solicitando datos sociodemográficos de los niños, para ser entregada a los padres (Anexo 2 “Encuesta sociodemográfica”).

El profesor seleccionó a los ocho estudiantes requeridos para realizar la recolección de datos considerando a los padres más cooperativos con las actividades; previamente se le había solicitado paridad en el número de niñas y niños.

Para identificar a los estudiantes de preescolar y primaria, y para mantener su anonimato se creó una etiqueta con las tres primeras letras del nivel escolar en mayúsculas (PRI para primaria, PRE para preescolar), seguidas de un guion medio, después una M mayúscula para mujeres o una H para hombres, otro guion medio y las tres primeras letras de su nombre en mayúsculas. Se ilustra este etiquetado con dos ejemplos ficticios: en nivel primaria se entrevista a la niña María, su etiqueta sería PRI-M-MAR; en el caso de preescolar, se entrevista al niño Pedro, su etiqueta sería PRE-H-PED.

Se inició con las entrevistas de los niños de tercero de primaria el miércoles 11 de mayo de 2022. El día en cuestión la sala programada para realizar las entrevistas estaba ocupada, así que se tuvieron que realizar en un espacio a la intemperie entre los salones; esto no impidió que los estudiantes estuvieran cómodos, aunque sí aumentó el ruido

ambiental. El equipo que se utilizó para grabar las entrevistas fue el “grabador de voz” incluido en el software de un teléfono celular Samsung Galaxy A30.

Las entrevistas comenzaron alrededor de las 14:00 horas, media hora después de la entrada. Por indicación del profesor de grupo la consigna fue que respondieran la mayor cantidad de palabras posibles.

La primera colaboradora fue PRI-M-KIT, se mostró colaborativa y logró responder las preguntas en una sola sesión. La entrevistadora se mostraba nerviosa y en ocasiones olvidó las instrucciones, pero esto no impidió realizar la recopilación de los datos.

Ese mismo día se entrevistó a otros dos colaboradores, todo antes de que tuvieran educación física y recreo. La segunda se dio en las mismas condiciones y PRI-M-KEN, al igual que PRI-M-KIT, se mostró colaborativa. PRI-H-DAM, el último entrevistado de esa jornada, no respondió a casi ninguna de las preguntas, se mostró tímido y poco colaborativo.

En las grabaciones de ese primer día se escucha mucho ruido de fondo, en momentos se detienen las entrevistas mientras pasa algún vehículo grande en la calle o mientras pasan niños gritando, pero logran escucharse las definiciones.

El segundo día de toma de datos fue el viernes de la misma semana, se realizaron dos entrevistas, iniciando nuevamente en la intemperie. PRI-H-ANG fue el primer entrevistado de la jornada, se portó algo tímido, hablaba a un volumen bajo, debido al uso del cubrebocas y a los sonidos externos hay partes en la grabación que no se alcanzan a escuchar bien. La segunda y última colaboradora del viernes 13 de mayo fue PRI-M-ANN, ya dentro de la sala contigua a la dirección, esta entrevista se desarrolló bien.

Las últimas dos entrevistas se realizaron el miércoles 18 de mayo, los colaboradores fueron PRI-H-ERI y PRI-M-VAL. La jornada se dio sin mayores contratiempos.

A pesar de que en un principio se solicitaron cuatro niñas y cuatro niños se entrevistaron a cuatro niñas y tres niños debido a que uno de los pequeños seleccionados se transfirió a otra escuela antes del inicio de la toma de datos.

Preescolar

La elección de la escuela y el primer acercamiento con esta institución se dio de manera similar a la primaria. Existía una practicidad geográfica y una accesibilidad del personal de la escuela. Se realizó una reunión con la directora Esperanza del Pilar Gómez Estévez y la educadora de tercero Concepción Gabriela Salvador Ruíz donde se les explicó de qué trataba el proyecto, se les entregaron los consentimientos informados y las encuestas sociodemográficas para los padres.

La recolección de datos en el Jardín de Niños “Moisés Sáenz” comenzó el martes 12 de julio de 2022, aproximadamente tres semanas antes de la clausura del ciclo escolar. Debido a la cercanía del cierre del ciclo, el tiempo disponible para realizar las actividades fue limitado, y tanto el alumnado como el personal docente mostraban signos de ansiedad y expectación ante la proximidad de las vacaciones. Para llevar a cabo las entrevistas se asignó la sala de usos múltiples; sin embargo, el primer día dicho espacio fue ocupado por una reunión del comité de padres de familia, por lo que las entrevistas dieron inicio hasta después del recreo.

PRE-H-IAN fue el primer niño en participar, se mostró cooperativo y logró completar la entrevista en una sola sesión. Posteriormente fue entrevistada PRE-M-CAM quien solo quiso responder hasta la décima palabra. Por último, en esa jornada PRE-H-SAN y PRE-M-VAN respondieron 20 palabras respectivamente. Cabe mencionar que en el transcurso de las entrevistas algunas personas entraron a la cocina contigua a la sala de usos múltiples y ocasionalmente se oyen sus risas y voces en las grabaciones.

El miércoles 13 de julio fue el turno de PRE-M-YAM, PRE-H-IVA y PRE-M-NAT, quienes concluyeron la entrevista en una sola sesión, dando la oportunidad de continuar con PRE-M-CAM y PRE-M-VAN. El 14 de julio fue el último día de toma de datos, con la entrevista completa de PRE-H-CAR y la conclusión de PRE-H-SAN.

Como investigadora me encontré con una gran diferencia entre los pequeños de preescolar y los de primaria a la hora de entender lo que decían, confiando en que en las grabaciones todo estuviera más claro. Mantener la atención de los niños también fue una dificultad, pero gracias a la sistematización del método de solicitud de datos adquirido en la experiencia de hacerlo con los niños de primaria, obtuve más seguridad y no se presentaron tantos errores en la recolección de los datos.

3.4 Categorías de análisis

Las estrategias utilizadas por los niños para definir cada una de las 40 palabras preguntadas dentro del campo léxico de emociones, sentimientos o estados de ánimo, fueron clasificadas y subclasificadas de la siguiente manera:

Sustitución por similitud: Se refiere a cuando la palabra que se quiere definir puede ser suplida (de manera exitosa o no) por otra palabra o expresión parecida. Se subcategorizó de la siguiente manera:

- ‘Campo léxico concreto’, cuando la palabra que quiere sustituir no pertenece a la misma categoría gramatical y es un objeto o cosa palpable o definida, por ejemplo: <<Mi mamá>> (PRE-H-IVA, *Amor*, Sustitución por similitud: campo léxico concreto, 2022), PRE-H-IVA busco sustituir la palabra *Amor* con <<mi mamá>>, que no pertenece a la misma categoría gramatical y es un objeto delimitado.

- ‘Campo léxico abstracto’, cuando la palabra que quiere sustituir no pertenece a la misma categoría gramatical, pero es un objeto indefinido, subjetivo o emocional: <<Como feliz>> (PRI-M-ANN, *Satisfacción*, sustitución por similitud: campo léxico abstracto, 2022). En este caso la colaboradora sustituyó la palabra *satisfacción* por la palabra <<feliz>>, que no pertenece a la misma categoría gramatical y es un concepto emocional.
- ‘Sinónimo’, cuando la palabra con la que se intenta sustituir la emoción a definir cumple con las características de un sinónimo, es decir, pertenece a la misma categoría gramatical y puede ser sustituta sin que se pierda el sentido de lo que se quiere decir, por ejemplo: <<Es como saltar, saltar>> (PRI-H-ERI, *Brincar*, Sustitución por similitud: sinónimo, 2022), PRI-H-ERI utilizó <<saltar>> como sinónimo de *brincar*.
- ‘Antónimo’, cuando la palabra que se quiere sustituir significa lo contrario a lo que se quiere definir: <<Ahogar>> (PRE-M-CAM, *Desahogar*, Sustitución por similitud: antónimo, 2022). En este caso se usó <<ahogar>> para intentar sustituir *desahogar*, siendo conceptos antónimos entre sí.

Explicación: Se refiere a una estrategia discursiva y didáctica que consiste en exponer de manera clara, ordenada y comprensible una materia, doctrina o texto, con el fin de facilitar su entendimiento por parte del receptor. Esta práctica resulta fundamental en el contexto educativo, ya que permite mediar entre el conocimiento experto y el conocimiento del estudiante, a través de diversos recursos como ejemplos, analogías, descripciones o reformulaciones (Camps 2003; Cassany 1999). Además, se considera una técnica didáctica

esencial para la transmisión del conocimiento, particularmente cuando se busca estructurar la información de manera lógica y significativa (Ruiz 2008).

- ‘Causa o motivo’, declara una acción o situación que produce a lo que se refiere la palabra a definir, por ejemplo: <<Es cuando te lastiman un sentimiento>> (PRI-H-ANG, *Herir*, Explicación: causa o motivo, 2022), en este caso observamos que la causa de la herida es que <<te lastimen un sentimiento>>.
- ‘Cualidad o preferencia’: menciona una característica del concepto, puede utilizar un adjetivo o refiere una inclinación, por ejemplo: <<Fuerte>> (PRE-M-CAM, *Grito*, explicación: cualidad o preferencia, 2022), en este caso observamos que una cualidad del *grito* puede ser <<fuerte>>.
- ‘Descripción de la acción, objeto o situación’, enlista características o procesos, representa por medio de palabras y da detalles, por ejemplo: <<Horror es de que como tiene mucho miedo y no se quiere quedar solito>> (PRE-H-IAN, *Horror*, Explicación: descripción de la acción, objeto o situación, 2022). PRE-H-IAN enlista lo que para él es el *horror*.
- ‘Declara qué es’, brinda directamente lo que considera una definición del concepto: <<Enojo es cuando ya no soportas algo y te quieres desquitar>> (PRI-H-ERI, *Enojo*, Explicación: declara qué es, 2022). En este caso el colaborador nos da una definición de lo que él considera *enojo*.
- ‘Estado’, dice la situación en la que se encuentra algo, usa el verbo estar o el verbo ser: <<Estar en peligro>> (PRE-M-CAM, *Horror*, Explicación: estado 2022). En este caso PRE-M-CAM dio la situación en la que nos encontramos cuando enfrentamos el *horror*.

- ‘Se centra en la forma más que en la función’, por ejemplo: <<Gratitud, que alguien está gradiando (sic)>> (PRE-H-CAR, *Gratitud*, Explicación: se centra en la forma, 2022), en este caso observamos un proceso creativo en donde se agrega un morfema derivativo, específicamente el sufijo ‘-ando’ para crear el gerundio ‘gradiando’ a partir del sustantivo *gratitud*.
- Responde a una de las siguientes preguntas: dónde, cómo, cuándo, con quién; por ejemplo: <<en mi panza>> (PRE-M-NAT, *Carcajada*, Explicación: responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién), 2022). PRE-M-NAT respondió a la pregunta en dónde a la hora de querer definir *carcajada*.

Ejemplificación: Demostrar, ilustrar o autorizar con ejemplos lo que se dice, se subcategorizó en:

- ‘Objeto específico’, cuando el ejemplo es algo definido, determinado: <<Guácala es como algo asqueroso que no nos gusta a nosotros>> (PRI-M-KIT, *Guácala*, Ejemplificación: objeto específico, 2022). En este caso se ejemplifico *guácala* con un objeto determinado: <<algo asqueroso>>.
- ‘Actividad, anécdota o experiencia’, cuando su ejemplo es algo que hizo o experimento el sujeto o alguien que conoce o cuenta una anécdota, por ejemplo: <<Pus (sic) yo cuando me voy a dormir me destapo>> (PRE-M-NAT, *Escalofrío*, Ejemplificación: actividad, anécdota o experiencia, 2022). PRE-M-NAT ejemplificó *escalofrío* con una actividad que ella realiza cuando se duerme.
- ‘Situación hipotética’, cuando habla de una situación supuesta, que puede pasar, ejemplo: <<Que ya no hay nada de ruido y puedes comer tranquila>> (PRE-M-

CAM, *Paz*, Ejemplificación: situación hipotética, 2022). En este caso PRE-M-CAM ejemplificó con *paz* con una situación ideal.

Preguntar a alguien: Cuando le preguntaría a alguien: <<Le preguntaría a alguien porque no se>> (PRE-H-CAR, *Escalofrío*, Preguntar a alguien, 2022) o lo buscaría en una fuente: <<Lo definiría de TikTok>> (PRE-M-NAT, *Gratitud*, Preguntar a alguien, 2022).

No sé: se subcategorizó en:

- Cuando el niño me dice “no sé”, como PRE-H-IVA con la palabra *resentimiento*.
- Cuando se queda en silencio, no responde, por ejemplo, PRI-H-DAM con la palabra *satisfacción*.
- Cuando dice “no”, como PRI-H-DAM con la palabra *pena*.

Repetición: Cuando vuelve a decir la misma palabra, sin brindar mayor información: <<Para mí corazón, pues significa, pues un corazón>> (PRI-M-VAL, *Corazón*, repetición, 2022).

Los niños también pueden realizar combinaciones de distintas estrategias para realizar sus definiciones. Estas combinaciones se clasificaron de la siguiente manera:

Sustitución por similitud con explicación: se utiliza la combinación de sustitución por similitud cuando se suple la palabra por otra palabra o expresión parecida y se agrega información para hacer más claro el concepto. Se dividió en:

- ‘Campo léxico concreto’ más ‘causa o motivo’, ejemplo: <<Mi mamá, porque la quiero mucho>> (PRE-H-IAN, *Amor*, Sustitución por similitud con explicación: Campo léxico concreto más causa o motivo, 2022). En este caso, el colaborador sustituyó *amor* con <<mi mamá>> y explicó la causa por la que su mamá es amor: <<porque la quiero mucho>>.

- ‘Campo léxico abstracto’ más ‘cualidad o preferencia’, ejemplo: <<Como que amistad, así como muy amable y así>> (PRI-M-ANN, *Amor*, Sustitución por similitud con explicación: Campo léxico abstracto más cualidad o preferencia, 2022). En este caso se sustituyó *amor*’ con <<amistad>> y lo explicó por su cualidad <<muy amable>>.
- ‘Campo léxico abstracto’ más ‘descripción de la acción’, objeto o situación, ejemplo: <<Es como la carcajada, pero tiene diferente nombre, tiene para diferente risa y tienen muchas cosas. Bueno la risa para mí sería pues como te ríes cuando te hacen reír, cuando te ríe un payaso, cuando te hace reír algo, le que sea, eso para mí es la risa>> (PRI-M-KIT, *Risa*, Sustitución por similitud con explicación: Campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación, 2022). PRI-M-KIT sustituyó *risa* con <<carcajada>> y luego enlistó algunas de sus características.
- ‘Sinonimia’ más ‘descripción de la acción, objeto o situación’, ejemplo: <<Paz, lo definiría como que fuera felicidad o alegría a una persona porque estamos sin pelear, sin pegar, sin nada, solo estuviéramos feliz con esa misma persona>> (PRI-M-KEN, *Paz*, Sustitución por similitud con explicación: Sinónimo más descripción de la acción, objeto o situación, 2022). En este caso la colaboradora quiso usar <<felicidad>> o <<alegría>> como sinónimo de *paz* y describió lo que es la *paz* para ella.

Sustitución por similitud con ejemplificación: Dentro de la clasificación de estrategias para definir emociones también se encuentra la combinación de sustitución por similitud, cuando se suple una palabra por otra palabra o expresión parecida; con ejemplificación, cuando se ilustra con palabras lo que se quiere decir. Se subcategorizó así:

- ‘Campo léxico abstracto’ más ‘objeto específico’, ejemplo <<Sería como tierno, algo tierno>> (PRI-H-ANG, *Awww*, Sustitución por similitud con ejemplificación: Campo léxico abstracto más objeto específico, 2022). Esto se consideró como ejemplo de campo léxico abstracto más objeto específico ya que sustituye *awww* por <<tierno>> y luego menciona <<algo tierno>> como ejemplo de *awww*.
- ‘Campo léxico abstracto’ más ‘situación hipotética’, ejemplo: <<Impresionante es como tener sorpresa a una cosa que a nosotros nos dan o al ver una película>> (PRI-M-KEN, *Impresionante*, Sustitución por similitud con ejemplificación: Campo léxico abstracto más situación hipotética, 2022). En este caso sustituyó *impresionante* por <<sorpresa>> y comento la situación hipotética de <<ver una película>>.

Explicación con ejemplificación: Otra combinación de estrategias para definir emociones que pueden ser utilizadas por los niños es la de dar a conocer algo con palabras claras, es decir la explicación y agregar más información por medio de un ejemplo, la ejemplificación. Esta combinación fue subcategorizada de la siguiente manera:

- ‘Declara qué es’ más ‘actividad, anécdota o experiencia’: <<Como cuando ves una película de terror, pero te da mucho miedo y gritas, o sea con un sonido de tu boca que dice ah, así muy muy grande te espantas y eso para mí es lo significa grito>> (PRI-M-KIT, *Grito*, Explicación con ejemplificación: Declara qué es más actividad, anécdota o experiencia, 2022). PRI-M-KIT define lo que para ella es *grito* <<con un sonido de tu boca que dice ah>> y antes ejemplifica con la actividad de <<ver una película de terror>>.

- ‘Descripción de la acción, objeto o situación’ más ‘situación hipotética’: <<Pues cuando te enojas pues a veces no piensas las cosas que vas a decir o vas a hacer, entonces le dices algo que no le gusta a la persona y pues le pegas y eso es lo que, pues, no entendiste de tu cuerpo y porque lo hizo y eso para mí es pegar>> (PRI-M-KIT, *Pegar*, Explicación con ejemplificación: Descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética, 2022). En este caso la colaboradora describió en qué situación es *pegar* <<cuando te enojas, a veces no piensas las cosas>> y mencionó una situación que puede pasar: <<le dices algo que no le gusta a una persona y , pues, le pegas>>.
- ‘Declara qué es’ más ‘objeto específico’: <<Es como algo de que nos reiríamos de una persona o algo chistoso>> (PRI-M-KEN, *Carcajada*, Explicación con ejemplificación: Declara qué es más objeto específico, 2022). En este ejemplo, PRI-M-KEN dice que *carcajada* es <<reírnos>> y ejemplifico con un objeto específico: <<de una persona o algo chistoso>>.
- ‘Declara qué es’ más ‘situación hipotética’: <<Sentimiento es algo que sentimos cuando vemos algo de miedo, algo que nos hace felices, algo que nos hace enojados y así>> (PRI-H-ERI, *Sentimiento*, Explicación con ejemplificación: Declara qué es más situación hipotética, 2022). En este caso se define *sentimiento* como <<algo que sentimos>> y ejemplifica con la situación hipotética de <<cuando vemos algo que nos da miedo>>.

Otro: En ocasiones la definición puede no encajar con los criterios para incluirse en alguna de las categorías propuestas, en ese caso, se colocó en ‘otro’: <<La alegría es un

sentimiento que tu sientes cuando te dan un regalo o cuando estás muy, tienes muchas emocióne dentro de ti que no te dejan controlarlo y te pones feliz. A veces puedes, pus, llorar de la felicidad y a veces te sientes muy feliz que hasta abrazas a una persona, a la persona que sea que te haya dado un regalo un abrazo, o pus lo extrañaste y ya lo hayas visto apenas. Ósea eso es para mí lo que significa la alegría>> (PRI-M-KIT, *Alegría*, Otro, 2022).

3.5 Sistematización y análisis de los datos

Los datos quedaron registrados en 18 archivos de audio con formato .M4a (archivo de audio MPEG-4), con una duración que va de los 6 minutos y 36 segundos, hasta los 19 minutos y 15 segundos en el caso de primaria, y de los 5 minutos y 56 segundos a los 9 minutos y 58 segundos para el caso de preescolar.

Con el fin de sistematizar los datos se realizaron cuatro tablas en hojas de cálculo (el enlace para acceder a las tablas 3, 4, 5 y 6 se encuentra en el Anexo 4 de este documento). En la fila 1 se colocó, en las columnas de la A a la E, el número de cada emoción, el código que identifica a cada colaborador, el nivel escolar (preescolar o primaria), el sexo de los participantes y la emoción a definir. En las columnas de la F a la AK las estrategias, y sus respectivas subcategorías, utilizadas por los niños:

‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD’ (‘campo léxico concreto’, ‘campo léxico abstracto’, ‘sinónimo’ y ‘antónimo’), ‘EXPLICACIÓN’ (‘causa o motivo’, ‘cualidad o preferencia’, ‘descripción de la acción, objeto o situación’, ‘estado’, ‘se centra en la forma (morfema de derivación)’ y ‘responde a una pregunta’), ‘EJEMPLIFICACIÓN’ (‘objeto específico’, ‘actividad, anécdota o experiencia’ y ‘situación hipotética’), ‘PREGUNTAR A ALGUIEN (PERSONA O FUENTE)’, ‘REPETICIÓN’, ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON

EXPLICACIÓN’ (‘campo léxico concreto más causa o motivo’, ‘campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’, ‘campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’ y ‘sinónimo más descripción de la acción , objeto o situación’), ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EJEMPLIFICACIÓN’ (‘campo léxico abstracto más objeto específico’ y ‘campo léxico abstracto más situación hipotética’), ‘EXPLICACIÓN CON EJEMPLIFICACIÓN’ (‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’, ‘descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética’, ‘declara qué es más objeto específico’ y ‘declara que es más situación hipotética’). En las columnas AL, AM, AN, AO se colocó la opción ‘NO SÉ’ y sus subcategorías (‘Decir no sé’, ‘no contestar’ y ‘no’). ‘OTRO’, ‘ININTELIGIBLE’ y ‘OMITIDO’ fueron colocados en las columnas AP, AQ y AR. Por último, se colocó en la columna AU ‘CITA’ la transcripción de algunas definiciones.

A continuación, se brinda un ejemplo de cómo se observa la tabla al aplicar la sistematización descrita anteriormente:

Tabla 3. Concentrado general de datos.

Para su visualización se presentará la imagen en fragmentos, con un ejemplo, según se vaya explicando a continuación.

Primero, incluimos varias columnas en azul con los datos de identificación de la persona entrevistada y de la emoción. La primera entrada en la tabla es la de número NO. donde se enumeran del 1 al 40 las palabras a definir y se repiten en cada sujeto

entrevistado. En el ejemplo es '1' porque corresponde a la primera palabra a definir solicitada. En seguida, se encuentra la columna 'CÓDIGO' que corresponde a los datos de la persona entrevistada, en este caso es 'PRE-M-NAT', es decir, PRE: Preescolar, M: Mujer, y NAT: las tres primeras letras de su nombre. Después se observa el 'NIVEL ESCOLAR', que en este caso es 'PREESCOLAR'. A continuación, se incluye una columna con 'SEXO', que en el ejemplo es 'Mujer'. Finalmente, se encuentra la 'EMOCIÓN' descrita, en este caso es la emoción de la 'Alegría'.

Extracto de la Tabla 3. Codificación y emoción por analizar.

	A	B	C	D	E
1	NO.	CÓDIGO	NIVEL ESCOLAR	SEXO	EMOCIÓN
2	1	PRE-M-NAT	PREESCOLAR	Mujer	Alegría

Después se colocaron, con relleno en rojo intenso, las estrategias a evaluar con los criterios expuestos en el apartado anterior y sus subcategorías con relleno en rojo claro:

‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD’: ‘campo léxico concreto’, ‘campo léxico abstracto’, ‘sinónimo’, ‘antónimo’; ‘EXPLICACIÓN’: ‘causa o motivo’, ‘cualidad o preferencia’, ‘descripción de la acción’, ‘objeto o situación’, ‘estado’, ‘se centra en la forma’, ‘responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)’; ‘EJEMPLIFICACIÓN’: ‘objeto específico’, ‘actividad, anécdota o experiencia’, ‘situación hipotética’; ‘PREGUNTAR A ALGUIEN’, ‘REPETICIÓN’, ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EXPLICACIÓN’: ‘campo léxico concreto más causa o motivo’, ‘campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’, ‘campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’, y ‘sinónimo más descripción de la acción , objeto o situación’; ‘SUSTITUCIÓN POR

SIMILITUD CON EJEMPLIFICACIÓN’: ‘campo léxico abstracto más objeto específico’ y ‘campo léxico abstracto más situación hipotética’; ‘EXPLICACIÓN CON EJEMPLIFICACIÓN’: ‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’, ‘descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética’, ‘declara qué es más objeto específico’ y ‘declara que es más situación hipotética’; ‘NO SÉ’: ‘decir no sé’, ‘no contestar’ y ‘no’, ‘OTRO’, ‘ININTELIGIBLE’ y ‘OMITIDA’.

En el caso de PRE-M-NAT se consideró que su definición de *Alegría*: <<Alegría es como un globo>> (PRE-M-NAT, *Alegría*, Ejemplificación: Objeto específico 2022), cumplía con los criterios para colocarla en ‘EJEMPLIFICACIÓN’ puesto que busca ilustrar lo que es la *Alegría*, en la subcategoría ‘objeto específico’, ya que un globo es un objeto determinado. En la tabla colocamos esta marca utilizando siempre el número 1 como señal para cualquier categoría y subcategoría.

Extracto de la Tabla 3. Identificación de las estrategias para definir la emoción.

	A	B	C	D	E	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC
1	NO.	CÓDIGO	NIVEL ESCOLAR	SEXO	EMOCIÓN	EJEMPLIFICACIÓN	Objeto específico	Actividad, anécdota o experiencia	Situación hipotética	PREGUNTAR A ALGUIEN (PERSONA O FUENTE)	REPETICIÓN	SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EXPLICACIÓN	Campo léxico concreto + causa o motivo	Campo léxico abstracto+ cualidad o preferencia	Campo léxico abstracto + descripción	Sinónimo + descripción
2	1	PRE-M-NAT	PREESCOLAR	Mujer	Alegría	1	1									

Finalmente, una columna de CITA donde se colocó la transcripción de algunas de las definiciones hechas por los niños, en el caso ejemplificado, se colocó la definición que hizo PRI-M-NAT de *Alegría*: <<Alegría es como un globo>> (PRE-M-NAT, *Alegría*, Ejemplificación: Objeto específico, 2022).

Extracto de la Tabla 3. Información agregada para la cita.

AS	AT	AU	AV	AW	
CITA					

"Alegria es como un globo" (PRE-M-NAT, *Alegria*, Ejemplificación: objeto específico, 2022)

En el momento de completar la primera tabla se encontraron errores en la toma de datos como la supresión accidental por parte de la entrevistadora de algunas palabras, dato que fue colocado en la tabla bajo la categoría 'OMITIDA' para completar el 100% de los datos. No obstante, esta decisión es cuestionable.

Durante la toma de datos se omitieron algunas palabras por error como investigadora. En este trabajo omití inadvertidamente una palabra en la entrevista con los niños de tercero de preescolar en 6 ocasiones (1.87%). Las palabras elididas en este nivel fueron *desahogar*, *herir*, *traicionar*, *miedo* en 1 ocasión cada uno, y *orgullo* en 2 ocasiones. Con los niños de tercero de primaria se omitieron conceptos en 7 ocasiones (2.5%), estos fueron: *feliz*, *horror*, *ira*, *risa*, *traicionar*, *tristeza* y *ja ja ja* en 1 ocasión cada uno. Estas omisiones no forman parte de las estrategias utilizadas por los niños, pero sí representaron un pequeño porcentaje de los datos que no se pudieron analizar al ser omitidos durante la entrevista.

Como mencioné, esta decisión es cuestionable, ya que este porcentaje no forma parte de los resultados de las estrategias para definir utilizadas por los niños; no obstante, en ese momento me pareció necesario incluir estas omisiones para alcanzar el 100% de los datos; ahora, pasado el tiempo y con otra perspectiva más madura como investigadora

tomaría la decisión de no incluirlos y tomar como 100% sólo los datos que efectivamente fueron producidos por los niños. A pesar de ello, siendo un pequeño porcentaje, si bien cuantitativamente habría variación, cualitativamente mi análisis, discusión y conclusiones se mantendrían.

Por último, en la redacción del texto cuando se cita la definición de una emoción, por ejemplo, <<Alegría es como un globo>> se referencia de la siguiente manera: ‘PRE-M-NAT, *Alegría*, Ejemplificación: objeto específico, 2022’, que indica los datos de la persona, la emoción, la categoría: la subcategoría y el año en que se recopiló la información:

<<Alegría es como un globo>> (PRE-M-NAT, *Alegría*, Ejemplificación: objeto específico, 2022).

Posteriormente, a partir de los datos, se realizaron 3 tablas más. Una general, (Tabla 4) donde se plasmó el número de niños que utilizan cada estrategia tanto de preescolar como de primaria. Y también se estructuraron dos tablas particulares de cada nivel escolar, Tabla 5. Preescolar y Tabla 6. Primaria, en donde la clasificación se hizo por emoción a definir y las estrategias usadas en cada una.

En la tabla general se colocó en la fila 1 a partir de la columna B las estrategias, y sus subcategorías, utilizadas por los niños: ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD’: ‘campo léxico concreto’, ‘campo léxico abstracto’, ‘sinónimo’, ‘antónimo’; ‘EXPLICACIÓN’: ‘causa o motivo’, ‘cualidad o preferencia’, ‘descripción de la acción’, ‘objeto o situación’, ‘estado’, ‘se centra en la forma, morfema de derivación’, ‘responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)’; ‘EJEMPLIFICACIÓN’: ‘objeto específico’, ‘actividad, anécdota o experiencia’, ‘situación hipotética’; ‘PREGUNTAR A ALGUIEN’, ‘REPETICIÓN’, ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EXPLICACIÓN’: ‘campo

léxico concreto más causa o motivo’, ‘campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’, ‘campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’, y ‘sinónimo más descripción de la acción , objeto o situación’; ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EJEMPLIFICACIÓN’: ‘campo léxico abstracto más objeto específico’ y ‘campo léxico abstracto más situación hipotética’; ‘EXPLICACIÓN CON EJEMPLIFICACIÓN’: ‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’, ‘descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética’, ‘declara qué es más objeto específico’ y ‘declara que es más situación hipotética’; ‘NO SÉ’: ‘decir no sé’, ‘no contestar’ y ‘no’, ‘OTRO’, ‘ININTELIGIBLE’ y ‘OMITIDA’.

Extracto de la Tabla 4. Encabezados.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1		SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD	Campo léxico concreto	Campo léxico abstracto	Sinonimia	Antonimia	EXPLICACIÓN	Causa o motivo	Cualidad o preferencia	Descripción de la acción, objeto o situación	Decide qué es	Esbozo	Se centra en la forma, número o tamaño	Responde a una pregunta sobre cómo, cuánto, con qué?	EJEMPLIFICACIÓN	Qué? emoción o cosa específica	Actividad, emoción o experiencia	Situación hipotética	PRESENTAR A ALGUIEN	REPETICIÓN	SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EJEMPLIFICACIÓN	Campo léxico concreto + causa o motivo	Campo léxico abstracto + actividad
	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT
	Campo léxico abstracto + descripción	Campo léxico concreto + cualidad	Sinonimia + descripción	SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EJEMPLIFICACIÓN	Campo léxico abstracto + objeto, emoción o cosa específica	Campo léxico abstracto + situación hipotética	EXPLICACIÓN CON EJEMPLIFICACIÓN	Decide qué es = actividad, emoción o experiencia	Descripción de la acción, objeto o situación + situación hipotética	Decide qué es = objeto, emoción o cosa específica	NO SE	Decir No sé	No contestar	No	OTRO	ININTELIGIBLE	OMITIDA						

En la fila 2 se colocó columna A se colocó ‘PREESCOLAR’ y se fue indicando el número de veces que los niños de ese nivel escolar utilizaron cada una de las estrategias y sus subcategorías en la columna correspondiente.

Extracto de la Tabla 4. Fila preescolar.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1		SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD	Campo léxico concreto	Campo léxico abstracto	Sinonimia	Antonimia	EXPLICACIÓN	Causa o motivo	Cualidad o preferencia	Descripción de la acción, objeto o situación	Declara qué es	Estado	Se centra en la forma, morfema derivativo	Responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)	EJEMPLIFICACIÓN
2	PREESCOLAR	28	9	15	2	2	74	10	10	6	20	14	2	3	187

Finalmente, en esta tabla, se realizó lo mismo con el nivel ‘PRIMARIA’ en la fila 3.

Extracto de la tabla 4. Filas preescolar y primaria.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1		SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD	Campo léxico concreto	Campo léxico abstracto	Sinonimia	Antonimia	EXPLICACIÓN	Causa o motivo	Cualidad o preferencia	Descripción de la acción, objeto o situación	Declara qué es	Estado	Se centra en la forma, morfema derivativo	Responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)	EJEMPLIFICACIÓN
2	PREESCOLAR	28	9	15	2	2	74	10	10	6	20	14	2	3	187
3	PRIMARIA	30	2	21	6	1	97	11	10	30	43	3	0	0	81

La siguiente tabla, llamada Preescolar, indica el número de niños de preescolar que utilizó determinada estrategia para definir cada palabra. En la columna A fila 1 se colocó la palabra “PREESCOLAR”, de las filas 2 a la 41 se colocaron las palabras a definir: ‘Alegría’, ‘Amor’, ‘Brincar’, ‘Carcajada’, ‘Compasión’, ‘Corazón’, ‘Culpa’, ‘Desahogar’, ‘Disgusto’, ‘Dolor’, ‘Emoción’, ‘Emocionante’, ‘Enojo’, ‘Escalofrío’, ‘Feliz’, ‘Gratitud’, ‘Grito’, ‘Hambre’, ‘Herir’, ‘Horror’, ‘Impresionante’, ‘Ira’, ‘Miedo’, ‘Orgullo’, ‘Paz’, ‘Pegar’, ‘Pena’, ‘Queja’, ‘Resentimiento’, ‘Risa’, ‘Satisfacción’, ‘Sentido, sentida’, ‘Sentimiento’, ‘Ternura’, ‘Traicionar’, ‘Tristeza’, ‘Auch’, ‘Awww’, ‘Guácala’ y, finalmente, ‘Ja ja ja’.

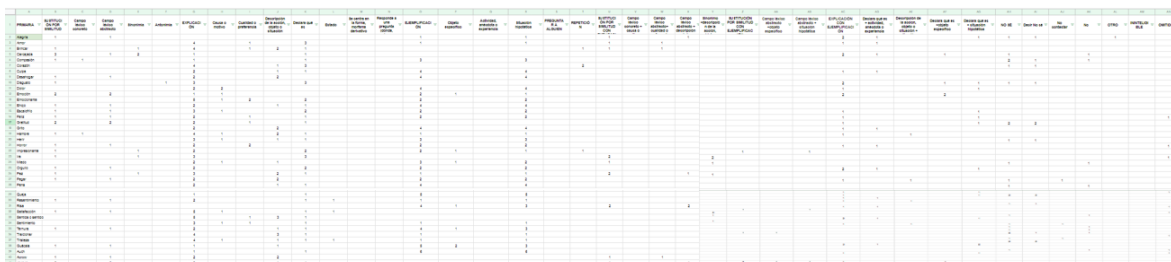
En las columnas de la B a la AM se colocaron, nuevamente, todas las categorías de clasificación de las estrategias utilizadas por los niños para definir emociones y sus respectivas subcategorías: ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD’: ‘campo léxico concreto’, ‘campo léxico abstracto’, ‘sinónimo’, ‘antónimo’; ‘EXPLICACIÓN’: ‘causa o motivo’, ‘cualidad o preferencia’, ‘descripción de la acción’, ‘objeto o situación’, ‘estado’, ‘se centra

en la forma, morfema de derivación’, ‘responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)’; ‘EJEMPLIFICACIÓN’: ‘objeto específico’, ‘actividad, anécdota o experiencia’, ‘situación hipotética’; ‘PREGUNTAR A ALGUIEN’, ‘REPETICIÓN’, ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EXPLICACIÓN’: ‘campo léxico concreto más causa o motivo’, ‘campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’, ‘campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’, y ‘sinónimo más descripción de la acción, objeto o situación’; ‘SUSTITUCIÓN POR SIMILITUD CON EJEMPLIFICACIÓN’: ‘campo léxico abstracto más objeto específico’ y ‘campo léxico abstracto más situación hipotética’; ‘EXPLICACIÓN CON EJEMPLIFICACIÓN’: ‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’, ‘descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética’, ‘declara qué es más objeto específico’ y ‘declara que es más situación hipotética’; ‘NO SÉ’, ‘ININTELIGIBLE’ y ‘OMITIDA’.

Tabla 5. Preescolar.

La siguiente tabla, llamada Primaria, se organizó de la misma manera que la tabla ‘Preescolar’, solo se agregaron las subcategorías ‘Decir no sé’, ‘No contestar’ y ‘No’, a la categoría ‘NO SÉ’ en la fila 1 columnas AJ, AK y AL, además de la categoría ‘OTRO’ igualmente en la fila 1, columna AM.

Tabla 6. Primaria.



Una vez que ha quedado explicado el procedimiento para sistematizar y analizar los datos, en el siguiente capítulo se presenta el análisis de los datos y los resultados.

El método para la realización de esta investigación, expuesto en este capítulo, nos condujo por el camino que siguió la investigadora, desde la selección de palabras hasta su registro y sistematización, pasando por la prueba y error, la gestión y entrada a las escuelas para la recolección de datos. A manera de conclusión, decimos que, no obstante, se cometieron errores, éstos pueden volverse áreas de oportunidad. El método brindó los datos y permitió la sistematización y registro de estos datos para poder llevar a cabo la presente investigación.

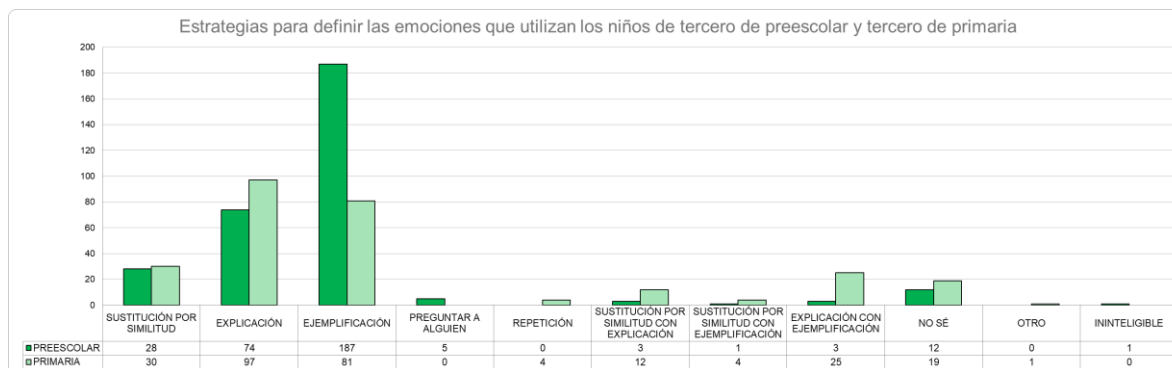
Capítulo 4. Resultados

En este capítulo, se presentan las distintas estrategias empleadas para definir las emociones. Los resultados se exponen en gráficas comparativas entre frecuencia de uso de cada estrategia con sus respectivas subestrategias, tanto para los niños del grupo de tercero de preescolar como para los niños del grupo de tercero de primaria entrevistados. Además, se brindan ejemplos de en cada una de estas estrategias a lo largo de los apartados.

4.1 Estrategias para definir utilizadas por los niños de tercero de preescolar y tercero de primaria

Los niños utilizan distintas estrategias para definir. En general las estrategias utilizadas por los niños son la sustitución por similitud, explicación, ejemplificación, preguntar a alguien, repetición, no sé, otros, ininteligible; así como las combinaciones que son sustitución por similitud con explicación, sustitución por similitud con ejemplificación, y explicación con ejemplificación. Cada una de éstas, como se explica en este capítulo, tiene diversas subclasificaciones, cuya elección variará según la etapa de desarrollo del niño: preoperacional -3º de preescolar, de 5 a 6 años, y operacional -3º de primaria, de 8 a 9 años. A continuación, nos interesa presentar el contraste de la frecuencia de uso de las estrategias generales (Figura 1).

Figura 1. Estrategias para definir una emoción que utilizan los niños de 3° de preescolar y 3° de primaria.



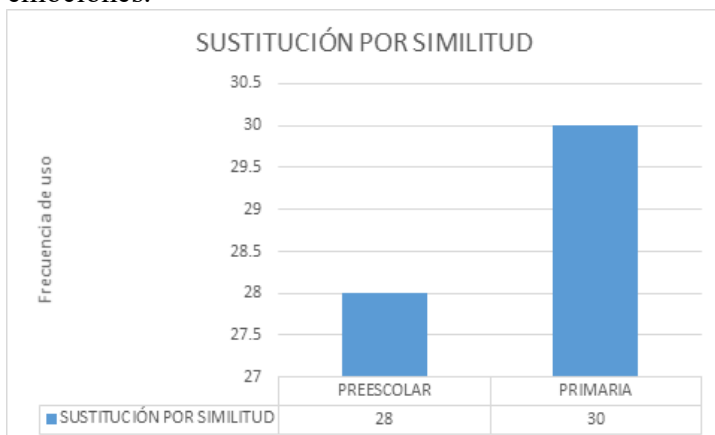
En la Figura 1 se observa que la estrategia más utilizada por los niños de preescolar es la Ejemplificación (58.43%), seguida de la Explicación (23.12%) y de la Sustitución por similitud (8.75%); mientras que los niños de primaria utilizan más la Explicación (34.64%), seguida de la Ejemplificación (28.92%) y de la Sustitución por similitud (10.71%). En cuanto a la comparación entre ambos grupos se observa que los niños de preescolar utilizan en su mayoría la Ejemplificación y menos las otras estrategias, es decir, tienen menos variedad de estrategias, mientras que los niños de primaria diversifican entre sus estrategias, aunque se decantan un poco más por la Explicación. Cabe destacar que los niños de primaria recurren a más combinaciones de estrategias que los niños de preescolar; en particular los niños de primaria utilizan más la explicación con ejemplificación. Y los de primaria pueden expresar más cómodamente un No sé si desconocen el significado de la emoción, y no recurren nunca a la opción de Preguntar a alguien a diferencia de los niños de preescolar que sí lo expresan como una alternativa ante el desconocimiento.

4.2 Sustitución por similitud

Se sustituye por similitud cuando se busca una palabra que pueda suplir a la emoción que se quiere definir. Los niños de tercero de preescolar entrevistados utilizaron la *Sustitución por*

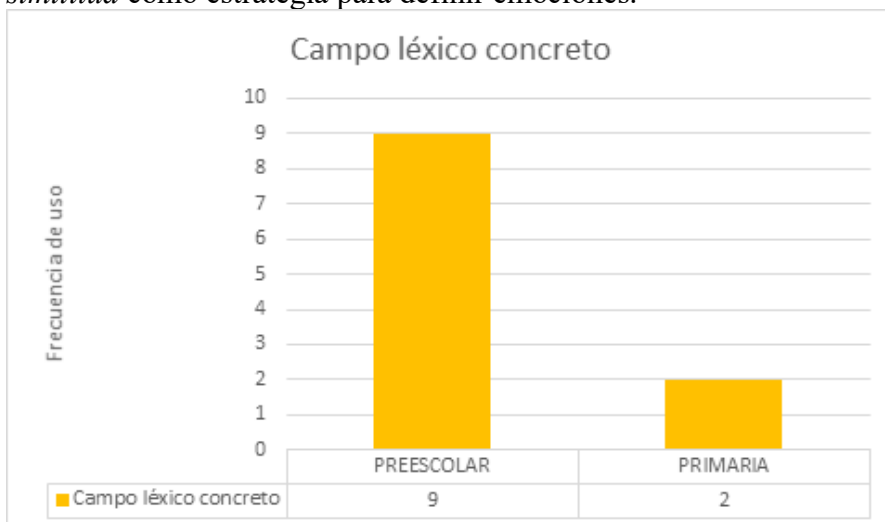
similitud como estrategia para definir emociones en 28 ocasiones (8.75%), y los de tercero de primaria en 30 ocasiones (10.71%) (Figura 2).

Figura 2. Frecuencia de uso de *Sustitución por similitud* como estrategia para definir emociones.



Los niños buscan hacer esta sustitución al usar una palabra que no pertenece a la misma categoría gramatical, pero se aproxima al significado por campo léxico, ya sea un concepto concreto, utilizado por los niños de tercero de preescolar 9 veces (2.81%) y por los de tercero de primaria 2 veces (0.71%); o abstracto, usado por los colaboradores de tercero de preescolar en 15 ocasiones (4.68%) y en 21 ocasiones (7.50%) por los de tercero de primaria (Figuras 3 y 4).

Figura 3. Frecuencia de uso de ‘Campo léxico concreto’ para realizar una *Sustitución por similitud* como estrategia para definir emociones.



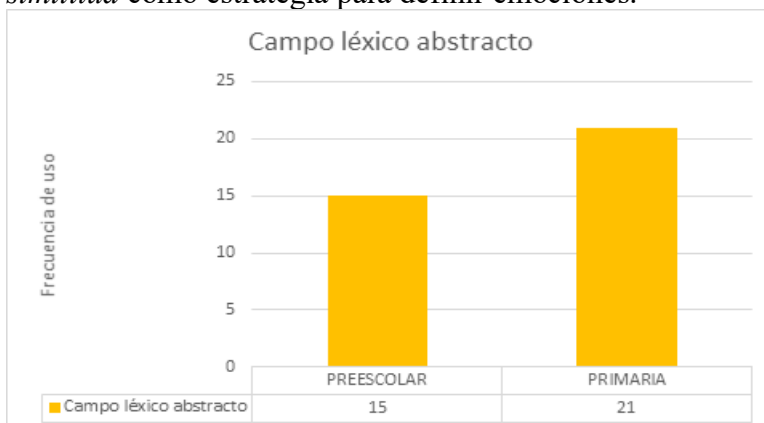
Ejemplo de la estrategia de Sustitución por similitud: ‘campo léxico concreto’:

Preescolar: *Queja* <<La maestra>> (PRE-H-IVA, *Queja*, Sustitución por similitud: campo léxico concreto, 2022).

Primaria: *Hambre* <<Comida>> (PRI-H-DAM, *Hambre*, Sustitución por similitud: campo léxico concreto, 2022).

En los ejemplos anteriores podemos observar que ambos niños buscan suplir un concepto abstracto como lo es una *Queja* o el *Hambre* con objetos dentro de la categoría de lo concreto como lo es <<La maestra>> o la <<Comida>>.

Figura 4. Frecuencia de uso de ‘Campo léxico abstracto’ para realizar una *Sustitución por similitud* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia de Sustitución por similitud: ‘campo léxico abstracto’:

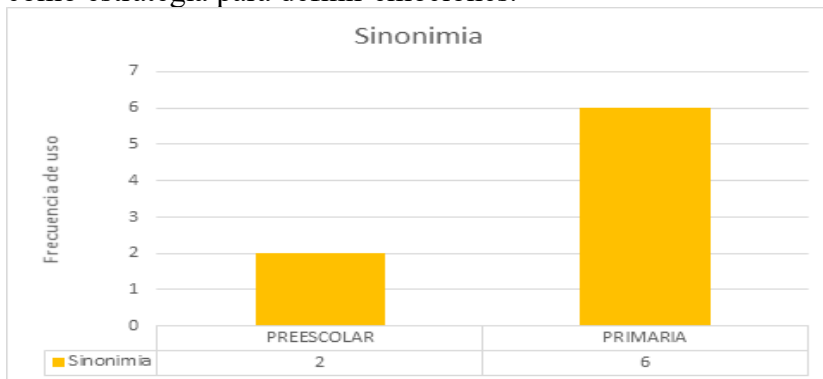
Preescolar: *Alegría* <<Mucho amor>> (PRE-H-SAN, *Alegría*, Sustitución por similitud: campo léxico abstracto, 2022).

Primaria: *Guácala* <<Qué asco>> (PRIM-M-VAL, *Guácala*, Sustitución por similitud: campo léxico abstracto, 2022).

Reemplazar el concepto *Alegría* por la expresión <<Mucho amor>>, así como el concepto *Guácala* por la expresión <<Qué asco>> nos muestra que los niños pueden utilizar una expresión dentro de lo abstracto para suplir una palabra que también se encuentra dentro del campo de lo abstracto como estrategia para definir una emoción.

También, para suplir la palabra los niños utilizan sinónimos, es decir, palabras con significados iguales o similares, que puedan ser intercambiables sin que se altere el sentido de lo que se quiere decir. En 2 ocasiones (0.62%) los niños de preescolar utilizaron sinónimos y en 6 ocasiones (2.14%) los niños de tercero de primaria (Figura 5).

Figura 5. Frecuencia de uso de ‘Sinonimia’ para realizar una *Sustitución por similitud* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Sustitución por similitud: ‘sinonimia’:

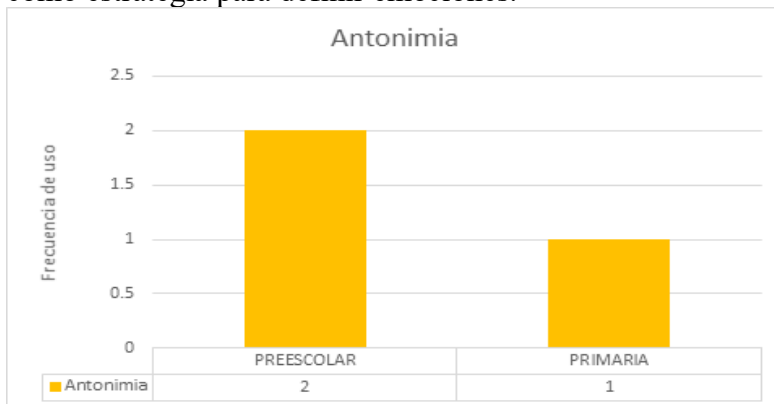
Preescolar: *Pegar* <<Lastimar>> (PRE-H-SAN, *Pegar*, Sustitución por similitud: sinonimia, 2022).

Primaria: *Paz* <<Tranquilidad>> (PRI-H-DAM, *Paz*, Sustitución por similitud: sinonimia, 2022).

Ambos ejemplos pertenecen a la misma categoría gramatical de la palabra que se solicitó definir y son intercambiables en una oración, por lo tanto, se colocaron la subclasificación de sinonimia.

Asimismo, buscando hacer esta sustitución, los niños pueden acudir a palabras que signifiquen lo contrario, esto es, un antónimo. Los niños entrevistados de tercero de preescolar acudieron a la antonimia 2 veces (0.62%); en cambio, los niños de tercero de primaria acudieron a la antonimia 1 vez (0.35%) (Figura 6).

Figura 6. Frecuencia de uso de ‘Antonimia’ para realizar una *Sustitución por similitud* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Sustitución por similitud: ‘antonimia’:

Preescolar: *Desahogar* <<Ahogar>> (PRE-M-CAM, *Desahogar*, Sustitución por similitud: antonimia, 2022).

Primaria: *Disgusto* <<Como gusto>> (PRI-M-ANN, *Disgusto*, Sustitución por similitud: antonimia, 2022).

Como se pudo observar las palabras *desahogar* y *ahogar* tienen un significado opuesto, de la misma manera que las palabras *disgusto* y *gusto*; por lo tanto, se consideró que se encuentran en la subclasificación Sustitución por similitud: ‘antonimia.’

En resumen, la Sustitución por similitud como estrategia para definir emociones fue utilizada en 28 ocasiones por los niños de tercero de preescolar y en 30 ocasiones por los niños de tercero de primaria. Sus subclasificaciones fueron empleadas de la siguiente manera: ‘campo léxico concreto’ 9 veces por los de tercero de preescolar, 2 veces por los de tercero de primaria; ‘campo léxico abstracto’ 15 por veces por los de preescolar, 21 veces por los de primaria; ‘sinonimia’ 2 veces por los de preescolar, 6 veces por los de primaria; y ‘antonimia’ 2 veces por los de preescolar, 1 vez por los de primaria. Como se puede notar, los niños del grupo de preescolar acuden más a la subestrategia de ‘campo

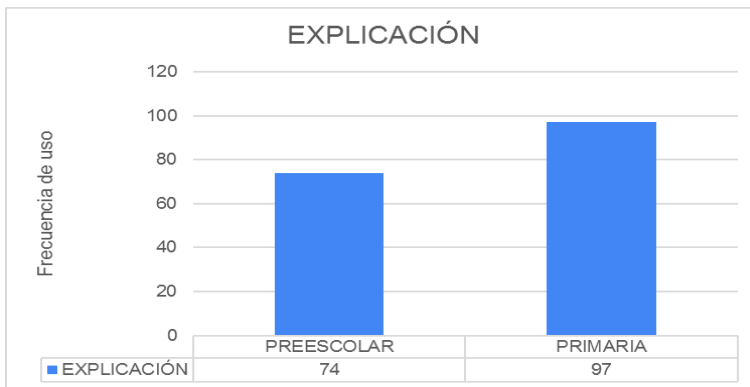
léxico concreto’, mientras que los niños del grupo de tercero de primaria utilizan más el ‘campo léxico abstracto’.

4.3 Explicación

Explicar es la acción de exponer o dar a conocer algo con palabras claras. Para explicar los niños pueden dar información sobre el lugar, la forma, el momento, las circunstancias, las cualidades, el estado de un objeto o acontecimiento.

Los niños del grupo de preescolar que fueron entrevistados utilizaron la explicación para definir las palabras dadas en 74 ocasiones (23.12%), los del grupo de tercero de primaria la utilizaron 97 veces (34.64%) (Figura 7).

Figura 7. Frecuencia de uso *Explicación* como estrategia para definir emociones.



Cuando se intenta explicar un concepto se puede acudir a buscar la causa o el motivo que lo produce, los niños de tercero de preescolar que fueron entrevistados para el proyecto mencionaron lo que consideraban la causa o el motivo del concepto en 10 ocasiones (3.12%), mientras que los niños del grupo de tercero de primaria lo hicieron 11 veces (3.92%) (Figura 8).

Figura 8. Frecuencia de uso de ‘Causa o motivo’ para realizar una *Explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Explicación: ‘causa o motivo’:

Preescolar: *Culpa* <<Cuando algo se rompe deberíamos limpiarlo>> (PRE-M-NAT, *Culpa*, Explicación: causa o motivo, 2022).

Primaria: *Hambre* <<Cuando no comes te da hambre>> (PRI-M-ANN, *Hambre*, Explicación: causa o motivo, 2022).

En los ejemplos anteriores se puede observar que se hizo una definición explicando la causa, romper algo provoca *culpa*, así como el *hambre* puede ser motivada por no comer.

Asimismo, al realizar una explicación se puede mencionar alguna cualidad del concepto o puede referir una preferencia, decir ‘me gusta’ o ‘no me gusta.’ Los niños de tercero de preescolar entrevistados mencionaron cualidad o preferencia para explicar en 19 (5.93%) ocasiones y los niños de tercero de primaria lo hicieron en 10 ocasiones (3.57%) (Figura 9).

Figura 9. Frecuencia de uso de ‘Cualidad o preferencia’ para realizar una *Explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Explicación: ‘cualidad o preferencia’:

Preescolar: *Compasión* <<Es algo que a mí me gusta y a mis hermanos también>>
(PRE-M-VAN, *Compasión*, Explicación cualidad o preferencia, 2022).

Primaria: *Amor* <<Algo hermoso>> (PRI-H-DAM, *Amor*, Explicación: cualidad o preferencia, 2022).

En el ejemplo de preescolar *compasión* fue definido en relación con la inclinación o gusto del sujeto que realizó la definición, su preferencia fue la subestrategia que utilizó para hacer una explicación con el fin de definir una emoción. En el caso del ejemplo de primaria *amor* se definió usando un adjetivo, nombrando una cualidad del amor.

Hacer una descripción detallando información sobre el concepto entra en la categoría de explicación. La descripción fue utilizada 6 veces (1.87%) por el grupo de tercero de preescolar entrevistado, el grupo de tercero de primaria la utilizó 30 veces (10.71%) (Figura 10).

Figura 10. Frecuencia de uso de ‘Descripción de la acción, objeto o situación’ para realizar una *Explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Explicación: ‘descripción de la acción, objeto o situación’:

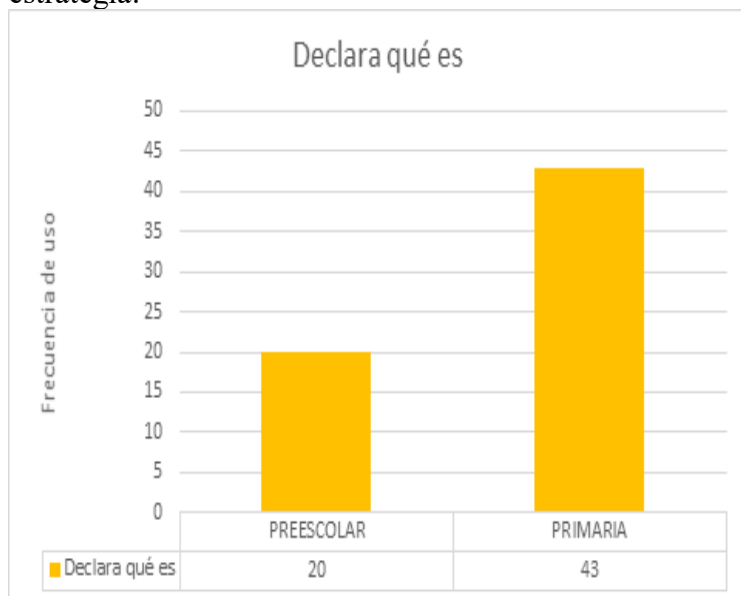
Preescolar: *Ira* <<es de que, como que alguien que no te quiere, pero alguien sí lo quiere>> (PRE-H-IAN, *Ira*, Explicación: descripción de la acción, objeto o situación, 2022).

Primaria: *Traicionar* <<es cuando le dices a alguien que no haga algo o no diga nada, pero él lo hace o lo dice>> (PRI-H-ERI, *Traicionar*, Explicación: descripción de la acción, objeto o situación, 2022).

En los ejemplos anteriores, los colaboradores enumeraron características o procesos para realizar una explicación y poder definir una emoción.

Dentro de la categoría de explicación también se incluye el hacer una declaración de lo que se considera que es el concepto que se quiere definir, es decir, los niños intentan dar una definición directa del concepto. En 20 ocasiones (6.25%) los niños de tercero de preescolar declararon lo que era el concepto preguntado, en cambio, los niños de tercero de primaria lo hicieron en 43 ocasiones (15.35%) (Figura 11).

Figura 11. Frecuencia de uso de ‘Declara qué es’ para realizar una *Explicación* como estrategia.



Ejemplo de la estrategia Explicación: ‘declara qué es’:

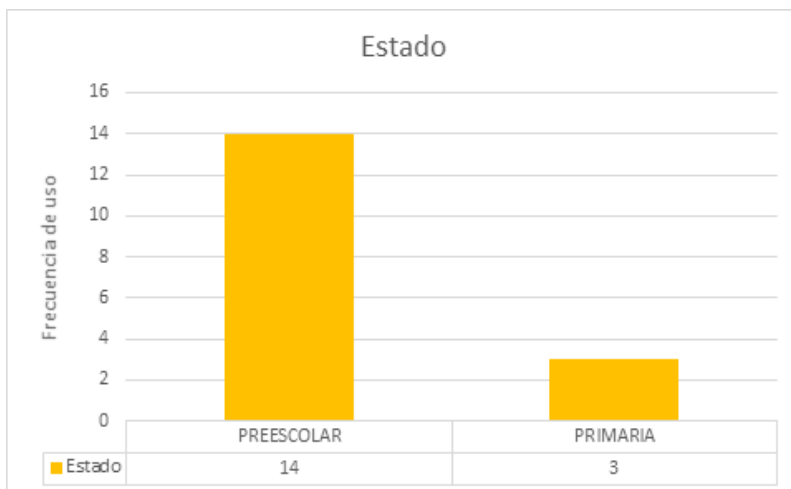
Preescolar: *Gratitud* <<Es que laven los trastes y ayudarles a mi familia>> (PRE-M-YAM, *Gratitud*, Explicación: declara qué es, 2022).

Primaria: *Amor* <<es algo que sentimos con una persona que es muy bonita y que la queremos mucho y con eso le podemos dar muchas cosas como regalos, abrazos y todo eso>> (PRI-M-KEN, *Amor*, Explicación: declara qué es, 2022).

En los ejemplos anteriores observamos que los niños de ambos niveles educativos buscan hacer una definición determinada, buscan decir qué es el concepto que se les solicitó definir.

Decir en qué situación se encuentra algo, o sea, dar un estado utilizando el verbo estar o el verbo ser, también es una forma de dar una explicación. 14 emociones (4.37%) fueron definidas dando un estado por los niños de tercero de preescolar y 3 (1.07%) por los niños de tercero de primaria (Figura 12).

Figura 12. Frecuencia de uso de ‘Estado’ para realizar una *Explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Explicación: ‘estado’:

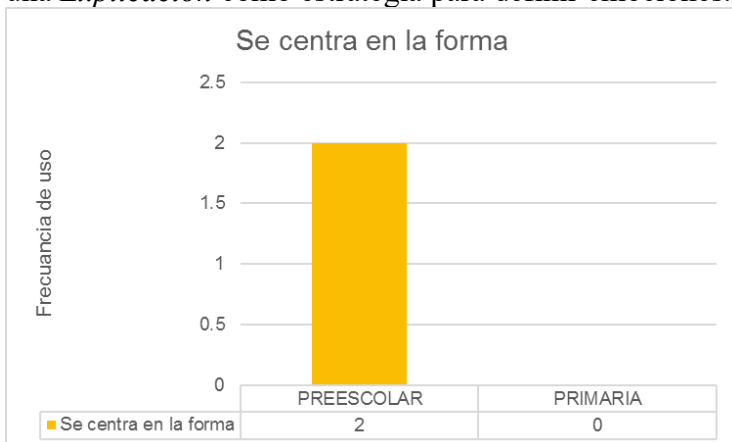
Preescolar: *Tristeza* <<Cuando estoy triste>> (PRE-M-CAM, *Tristeza*, Explicación: estado, 2022).

Primaria: *Satisfacción* <<estar muy relajado porque estamos tranquilos>> (PRI-M-KEN, *Satisfacción*, Explicación: estado, 2022).

En los ejemplos de ‘estado’ como subcategoría de Explicación observamos que los 2 colaboradores mencionan las circunstancias de los sujetos para definir.

Centrarse en la forma de una palabra para buscar una manera de definirla entró en la categoría de *Explicación*. Esta subcategoría fue utilizada 2 veces (0.62%) en tercero de preescolar y ninguna vez (0%) en tercero de primaria. (Figura 13).

Figura 13. Frecuencia de uso de ‘Se centra en la forma’, morfema derivativo para realizar una *Explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Explicación: ‘se centra en la forma’:

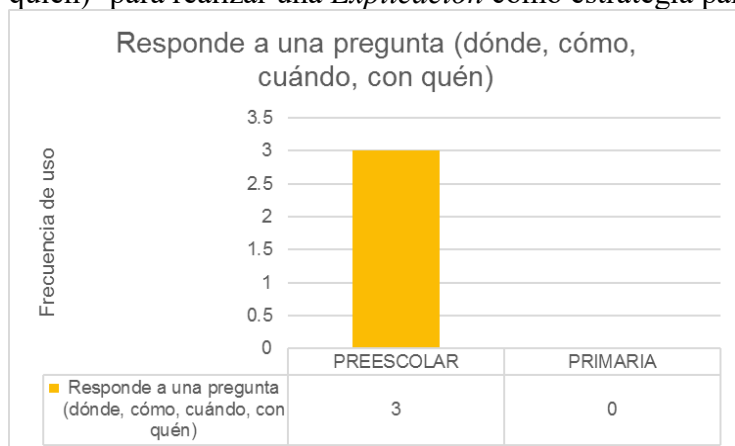
Preescolar: *Gratitud* <<que alguien está grandiendo (sic)>> (PRE-H-CAR, *Gratitud*, Explicación: se centra en la forma, 2022).

Satisfacción <<es de que alguien como que quiere hacer lepitación (sic), como que también puede ser evitación>> (PRE-H-IAN, *Satisfacción*, Explicación: se centra en la forma, 2022).

En ambos ejemplos se observa el foco en la forma lingüística como una manera de buscar hacer una definición.

Responder a una pregunta que refiera a la circunstancia de las cosas es una forma de dar una explicación, responder a cómo, cuándo, dónde y con quién fue una estrategia utilizada en 3 ocasiones por el grupo de tercero de preescolar (0.93%) y en ninguna (0%) por el grupo de tercero de primaria (Figura 14).

Figura 14. Frecuencia de uso de ‘Responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)’ para realizar una *Explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Explicación: ‘responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)’:

Preescolar: *Emocionante* <<Con mi mamá>> (PRE-H-IVA, *Emocionante*,

Explicación: responde una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién), 2022).

En este ejemplo se definió respondiendo a la pregunta con quién como una forma de realizar una Explicación.

Los resultados de la categoría Explicación quedaron de la siguiente manera: los niños del grupo de tercero de preescolar usaron la Explicación en 74 ocasiones, mientras que los niños del grupo de tercero de primaria la utilizaron 97 veces. La frecuencia de uso subcategorías de esta estrategia se configuró así: ‘causa o motivo’, 10 preescolar, 11 primaria; ‘cualidad o preferencia’, 19 preescolar, 10 primaria; ‘descripción de la acción, objeto o situación’, 6 preescolar, 30 primaria; ‘estado’, 14 preescolar, 3 primaria; ‘se centra en la forma’ 2 preescolar, 0 primaria, y ‘responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)’, 2 preescolar y 0 primaria. Como es perceptible, en general la estrategia de Explicación fue utilizada en mayor medida por los estudiantes del grupo tercero de primaria. Aunado a esto el grupo de niños más grandes empleo en mayor medida las

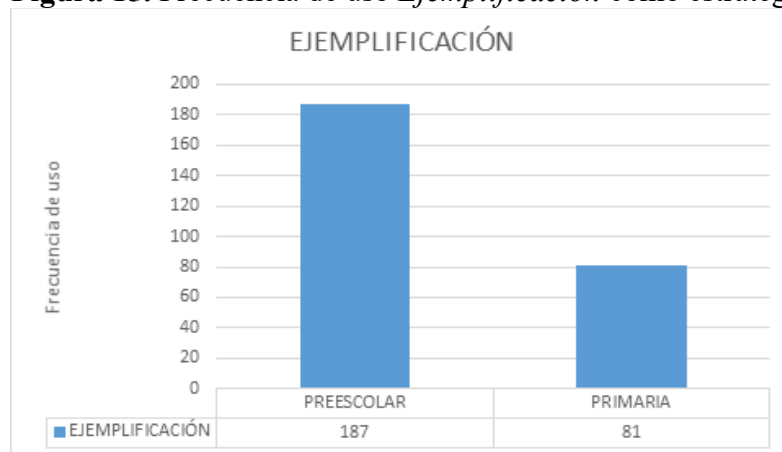
subestrategias ‘causa o motivo’, ‘descripción de la acción, objeto o situación’ y ‘declara qué es’. En cambio, los niños de tercero de preescolar acudieron más que su contraparte a las subcategorías de ‘cualidad y preferencia’ y ‘estado’, además, solo los niños del grupo de tercero de preescolar utilizaron a las subcategorías de ‘se centra en la forma’ ‘responde a una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién)’.

4.4 Ejemplificación

Cuando se ejemplifica se demuestra, ilustra, expone o autoriza con ejemplos lo que se dice.

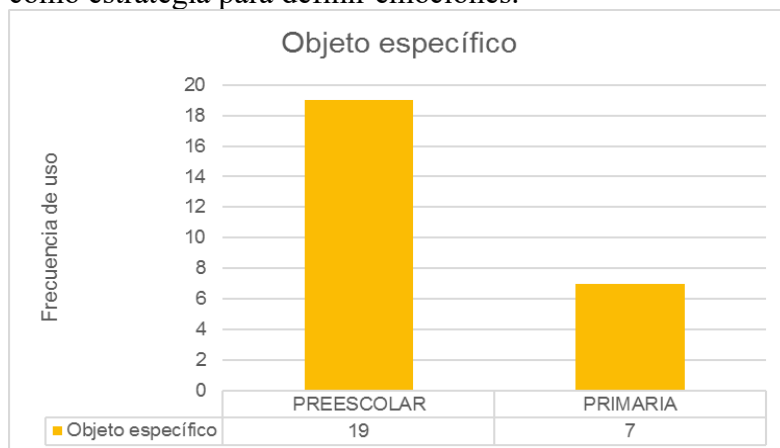
Los niños de tercero de preescolar entrevistados usaron 187 veces (58.43%) la ejemplificación como estrategia para definir, en cambio, los niños de tercero de primaria la utilizaron en 81 ocasiones (28.92%) (Figura 15).

Figura 15. Frecuencia de uso *Ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



Al ejemplificar se puede dar un objeto específico o se puede enlistar una serie de objetos concretos o abstractos. Los colaboradores de tercero de preescolar nombraron objetos específicos para ejemplificar en 19 ocasiones (5.93%), los del grupo de tercero de primaria lo hicieron 7 veces (2.50%) (Figura 16).

Figura 16. Frecuencia de uso de ‘Objeto específico’ para realizar una *Ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Ejemplificación: ‘objeto específico’:

Preescolar: *Feliz* << Una mochilita arcoíris>> (PRE-M-NAT, *Feliz*,

Ejemplificación: objeto específico, 2022).

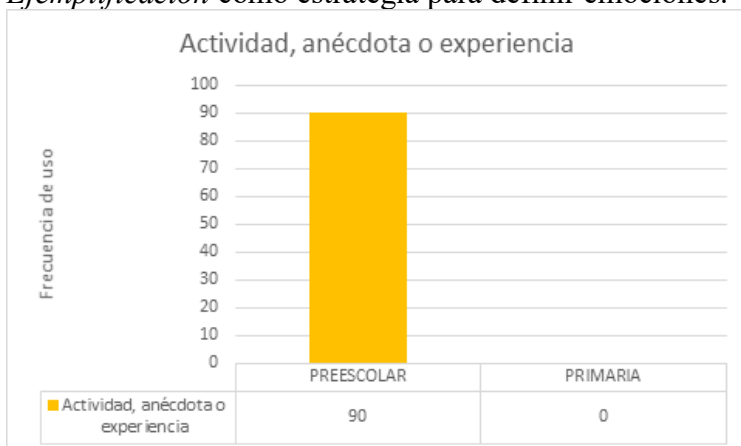
Primaria: *Miedo* <<monstruos, a chuky, al payaso Eso y todo eso>> (PRI-M-KEN,

Miedo, Ejemplificación: objeto específico, 2022).

En los ejemplos anteriores observamos que los niños de ambos niveles educativos pueden definir una emoción a partir de ilustrar el concepto con objetos delimitados. Un ejemplo de algo que nos hace *feliz* es una mochilita arcoíris, y el miedo puede ser ilustrado con monstruos, chuky o el payaso Eso.

También se puede ejemplificar contando algo que se experimenta, algo que hacemos o una anécdota que vivimos en primera persona. Los niños de tercero de preescolar acudieron a esta forma de ejemplificar en 90 ocasiones (32.14%), en cambio, los niños de tercero de primaria no lo hicieron ni una sola vez (0%) (Figura 17).

Figura 17. Frecuencia de uso de ‘Actividad, anécdota o experiencia’ para realizar una *Ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



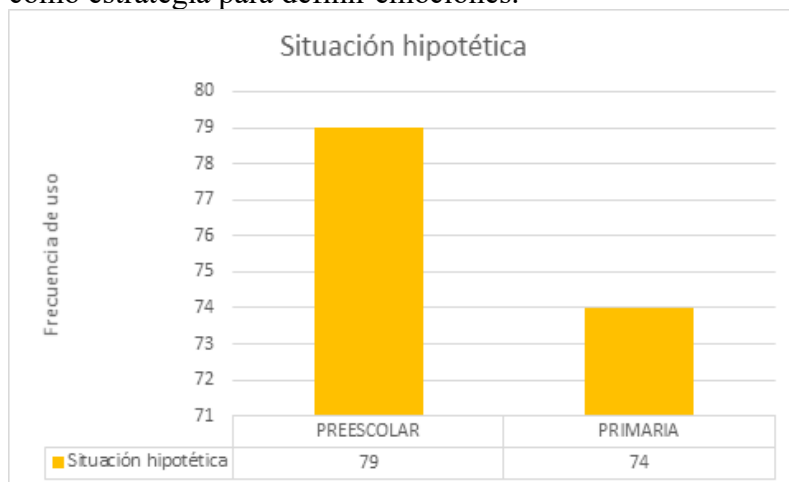
Ejemplo de la estrategia Ejemplificación: ‘actividad, anécdota o experiencia’:

Awww <<cuando vi un buhito>> (PRE-M-YAM, *Awww*, Ejemplificación: actividad, anécdota o experiencia, 2022).

En el ejemplo anterior se muestra el uso de ‘actividad, anécdota o experiencia’, en ésta se puede observar cómo los niños de tercero de preescolar ejemplifican a través de sus vivencias.

Para ejemplificar, además, se puede contar una situación que no ha pasado pero que podría pasar, una situación hipotética. El grupo de tercero de preescolar mencionó una situación hipotética para ejemplificar 79 veces (24.68%) y los niños de tercero de primaria 74 veces (28.21%) (Figura 18).

Figura 18. Frecuencia de uso de Situación hipotética para realizar una *Ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la estrategia Ejemplificación: ‘situación hipotética’:

Preescolar: *Auch* <<Que alguien se lastime>> (PRE-H-IAN, *Auch*, Ejemplificación: situación hipotética, 2022).

Primaria: *Pena* <<Cuando tienes pena para decir algo, para ir a un lugar>> (PRI-H-ANG, *Pena*, Ejemplificación: situación hipotética, 2022).

En los ejemplos que acabamos de presentar se ilustró la emoción con acontecimientos posibles, cuando alguien se lastime, puede que diga *auch*, y puede que sienta *pena* cuando se tiene que decir algo a alguien o ir a algún lugar que no se conoce.

Como se pudo observar la Ejemplificación fue utilizada en mayor medida por los niños del grupo de tercero de preescolar, acudieron a ella en 187 ocasiones, en cambio, los niños del grupo de tercero de primaria la utilizaron en 81 ocasiones. En todas las subcategorías de esta estrategia se notó lo mismo: ‘objeto específico’ fue utilizada por los niños de preescolar 18 veces y por los niños de primaria 7 veces, ‘actividad, anécdota o experiencia’ solo fue utilizado por los niños de preescolar, acudieron a esta en 90 ocasiones; ‘situación hipotética’ fue empleada por el grupo de tercero de preescolar 79

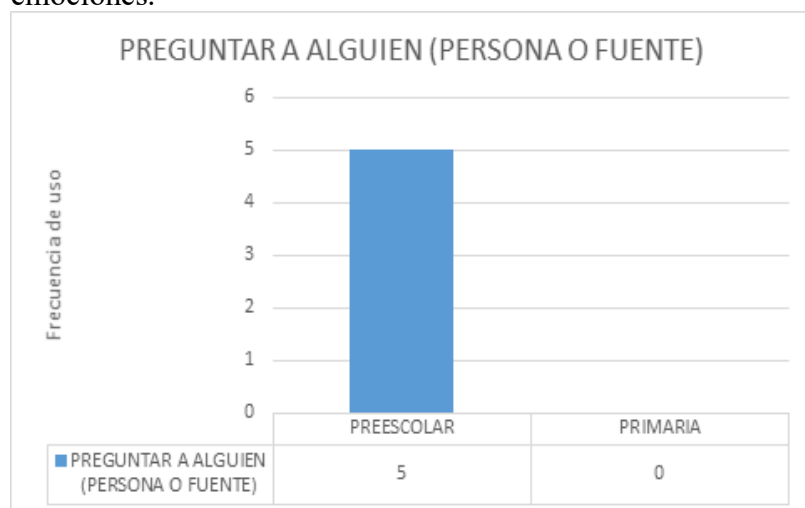
veces y por el grupo de tercero de primaria 74 veces, en esta última subestrategia, la diferencia fue menor que en las anteriores.

4.5 Preguntar a alguien (Persona o fuente)

Los niños mencionaron directamente que requerirían la respuesta en fuentes externas, ya sea diciendo “le preguntaría a alguien” o señalando que lo buscarían en alguna fuente.

En este caso, ningún niño de tercero de primaria (0%) que colaboró con nosotros dio esta respuesta, y en tercero de primaria esta estrategia fue mencionada en 5 ocasiones (1.56%). Los niños de tercero de preescolar emplearon “preguntar a alguien” como estrategia para definir emociones 5 veces más que los niños de tercero de primaria (Figura 19). No obstante, esta estrategia sólo fue también utilizada por 2 de los 8 niños, este hecho puede también ser analizado a partir de diferencias individuales de la estrategia para definir preferida dentro del mismo grupo de niños. El tema de las diferencias individuales queda para una investigación a futuro.

Figura 19. Frecuencia de uso de ‘Preguntar a alguien’ como estrategia para definir emociones.



Un ejemplo de Preguntar a alguien (persona o fuente) lo encontramos con PRE-H-CAR al definir la palabra:

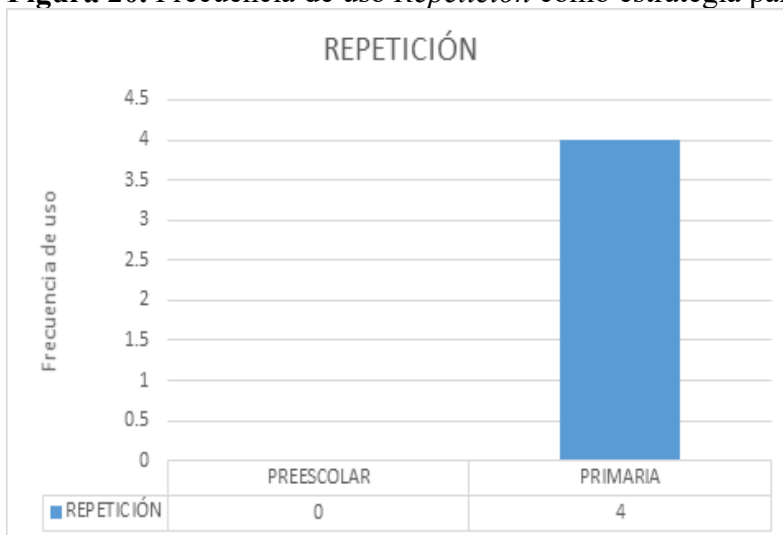
Preescolar: *Compasión* <<me iría, le preguntaría a alguien>> (PRE-H-CAR, *Compasión*, Preguntar a alguien (persona o fuente), 2022).

En este caso, el colaborador no tenía la respuesta a la solicitud que se le hacía de definir la palabra y decidió usar como estrategia pedir ayuda.

4.6 Repetición

Repetir la palabra cuando se intenta definir fue una estrategia utilizada en 4 ocasiones (1.40%) por los niños de tercero de primaria y en ninguna ocasión (0%) por los niños de tercero de preescolar, es decir, esta estrategia fue usada 2 veces más por los niños de tercero primaria que por los de tercero de preescolar entrevistados (Figura 20).

Figura 20. Frecuencia de uso *Repetición* como estrategia para definir una emoción.



Repetir es ejemplificado con la palabra:

Primaria: *Corazón* definida por PRI-M-ANN de la siguiente manera: <<así corazón, es un corazón y así>>.

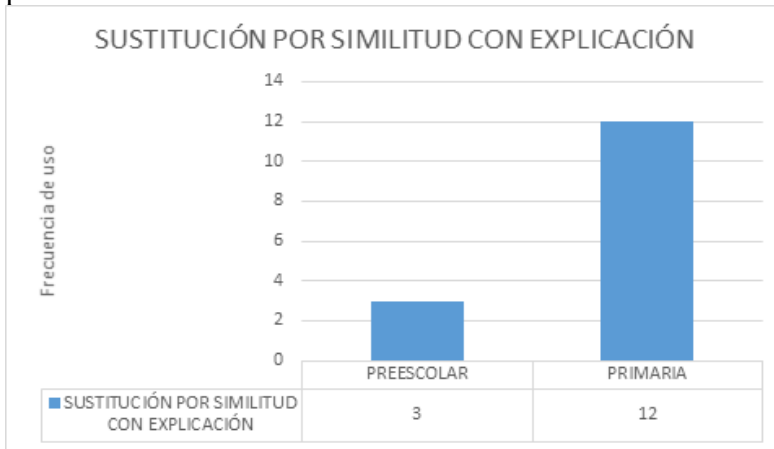
Se puede notar que al no saber cómo definir la palabra optó por volver a pronunciarla.

4.7 Sustitución por similitud con explicación

Como se mencionó anteriormente, las palabras o expresiones que pueden suplir a otras palabras se toman como sustitución por similitud, mientras que explicar es dar a conocer algo con palabras claras. Los niños suplen por similitud cuando usan palabras concretas del mismo campo léxico, de la misma manera, cuando usan palabras abstractas del mismo campo léxico y cuando usan sinónimos o antónimos. Los niños realizan una explicación al dar información adicional sobre el objeto, situación, emoción o sentimiento. Al realizar una explicación ellos pueden aclarar la causa o motivo, dar una cualidad o preferencia, describir el objeto, acción o situación, declarar qué es, dar un estado, centrarse en la forma (morfema derivativo) o contestar una pregunta (dónde, cómo, cuándo, con quién). Una combinación de ambas estrategias implicaría el uso de la sustitución por similitud y su posterior explicación.

Los entrevistados para este trabajo de tercero de primaria utilizaron la combinación de estas estrategias para definir emociones en 12 ocasiones (3.75%) y los de tercero de preescolar en 3 ocasiones (1.07%) (Figura 21).

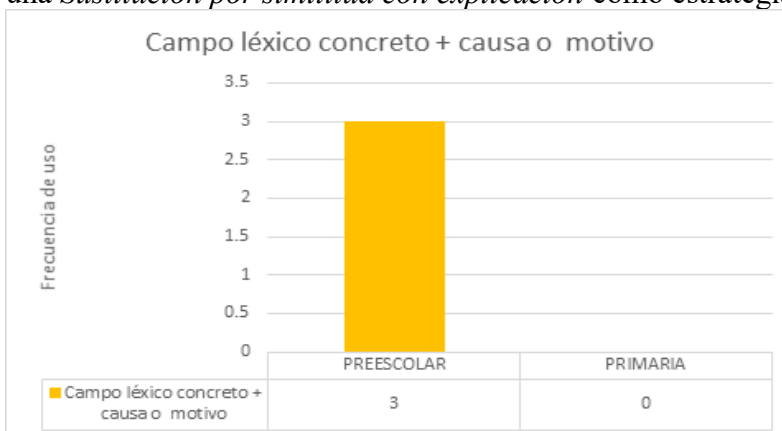
Figura 21. Frecuencia de uso *Sustitución por similitud con explicación* como estrategia para definir emociones.



Se encontró el uso de esta combinación de estrategias de la siguiente manera:

Sustitución por similitud usando campo léxico concreto más explicación acudiendo a causa o motivo fue utilizado por los niños de tercero de preescolar en 3 ocasiones (0.93%), mientras que no fue utilizado (0%) por los niños de tercero de primaria (Figura 22).

Figura 22. Frecuencia de uso de ‘Campo léxico concreto más causa o motivo’ para realizar una *Sustitución por similitud con explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la combinación de estrategias Sustitución por similitud con Explicación:

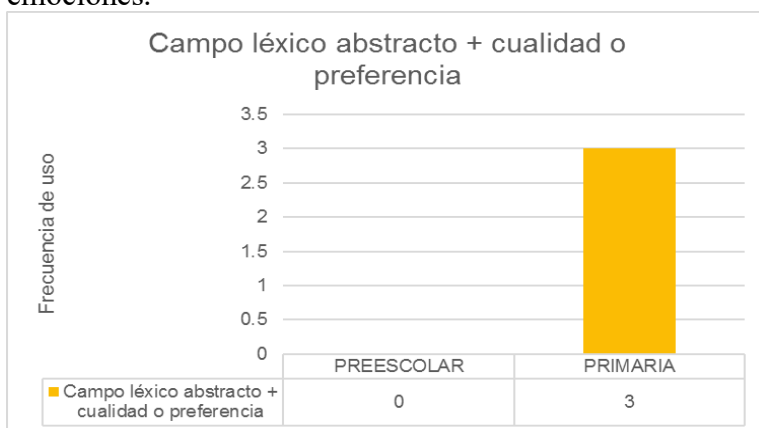
‘campo léxico concreto más causa o motivo’:

Preescolar: *Brincar* <<Jugar porque jugar es con tus amigos y jugar con muchos amigos>> (PRE-M-YAN, *Brincar*, Sustitución por similitud con Explicación: campo léxico concreto más causa o motivo, 2022).

El ejemplo de Sustitución por similitud con Explicación: ‘campo léxico concreto más causa o motivo’ debido a que realiza una sustitución con algo concreto y brinda el motivo o la causa para realizar una explicación y hacer una definición.

Del grupo de tercero de preescolar entrevistada ninguno utilizó (0%) la combinación de campo léxico abstracto más cualidad o preferencia para hacer una sustitución por similitud más explicación, en cambio, fue utilizado 3 veces (1.07%) por el grupo de tercero de primaria (Figura 23).

Figura 23. Frecuencia de uso de ‘Campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’ para realizar una *Sustitución por similitud con explicación* como estrategia para definir emociones.



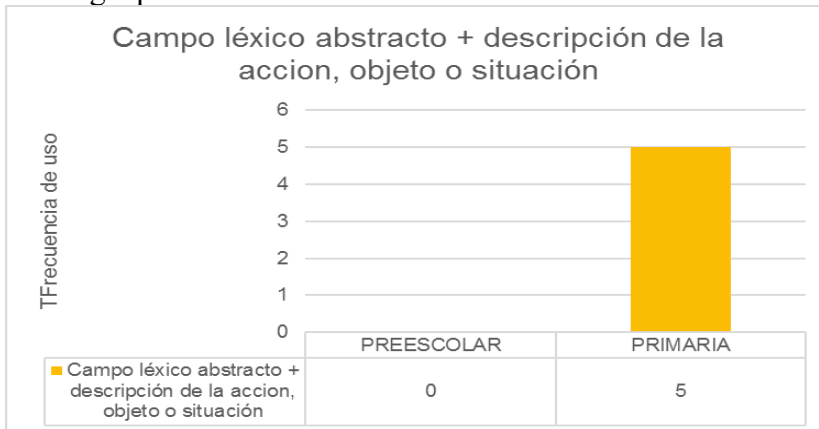
Ejemplo de la combinación de estrategias Sustitución por similitud con Explicación: ‘campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’:

Primaria: *Amor* <<Como que amistad, así como muy amable y así>> (PRI-M-ANN, *Amor*, Sustitución por similitud con Explicación: campo léxico abstracto más cualidad o preferencia, 2022).

En este ejemplo se observa que amistad puede sustituir *amor*, los dos son términos abstractos, y muy amable es una cualidad que añade información.

Campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación para realizar una sustitución por similitud con explicación no fue utilizada por los colaboradores de preescolar, pero fue utilizada en 5 ocasiones (1.78%) por los niños de tercero de primaria (Figura 24).

Figura 24. Frecuencia de uso de ‘Campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’ para realizar una *Sustitución por similitud con explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la combinación de estrategias Sustitución por similitud con Explicación:

‘campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’:

Primaria: *Ja ja ja* <<Eso es la risa y pues la risa es, es este sentimiento que te da mucha risa que, cuando te alguien te hace reír y haces ese sonido>> (PRI-M-KIT, *Ja ja ja*, Sustitución por similitud con Explicación: campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación, 2022).

Este ejemplo muestra la combinación de estrategias Sustitución por similitud con Explicación y las subestrategias ‘campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación debido a que presenta una palabra que suple a otra dentro del campo de lo abstracto y se brinda información adicional al enumerar características del concepto.

Finalmente, la combinación de sinónimo más descripción de la acción, objeto o situación para realizar una sustitución por similitud con explicación fue utilizada 4 veces (1.25%) por los niños de tercero de preescolar y en ninguna (0%) ocasión por los niños de tercero de preescolar (Figura 25).

Figura 25. Frecuencia de uso de ‘Sinónimo más descripción de la acción, objeto o situación’ para realizar una *Sustitución por similitud con explicación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la combinación de estrategias Sustitución por similitud con Explicación: ‘sinónimo más descripción de la acción, objeto o situación’:

Primaria: *Paz* <<lo definiría como que fuera felicidad o alegría a una persona porque estamos sin pelear, sin pegar, sin nada, solo estuviéramos feliz con esa misma persona>> (PRI-M-KEN, *Paz*, Sustitución por similitud con Explicación: sinonimia más descripción de la acción, objeto o situación, 2022).

En el ejemplo observamos que *paz* es sustituido por su sinónimo *felicidad o alegría* y posteriormente se describe lo que es el enojo.

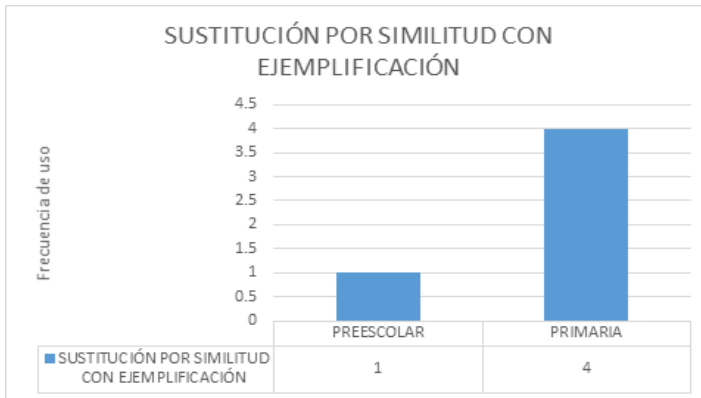
La combinación de estrategias Sustitución por similitud con Explicación fue utilizada 3 veces por los colaboradores de tercero de preescolar, las 3 veces con la subestrategia ‘campo léxico concreto más causa o motivo’; en contraste, los colaboradores de tercero de primaria acudieron a esta combinación de estrategias en 12 ocasiones, distribuidas de la siguiente manera: ‘campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’ 3 veces, ‘campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’ 5 veces y ‘sinonimia más descripción de la acción, objeto o situación’ 4 veces. Como se puede notar esta combinación de estrategias fue más utilizada por la población de niños de tercero de primaria y con mayor variedad en sus combinaciones.

4.8 Sustitución por similitud con ejemplificación

Como se había explicado la sustitución por similitud como estrategia para definir es cuando se utiliza una palabra para suplir a otra. La ejemplificación es cuando utiliza ejemplos, un hecho, texto o cláusula que se utiliza para ilustrar lo que se dice. Los niños combinan ambas estrategias para definir cuando dicen una palabra que supla el concepto acudiendo a otro concepto dentro del mismo campo léxico concreto o abstracto o utilizan sinónimos y antónimos, y añaden información en forma de un ejemplo, ya sea un objeto específico, una anécdota o una situación hipotética.

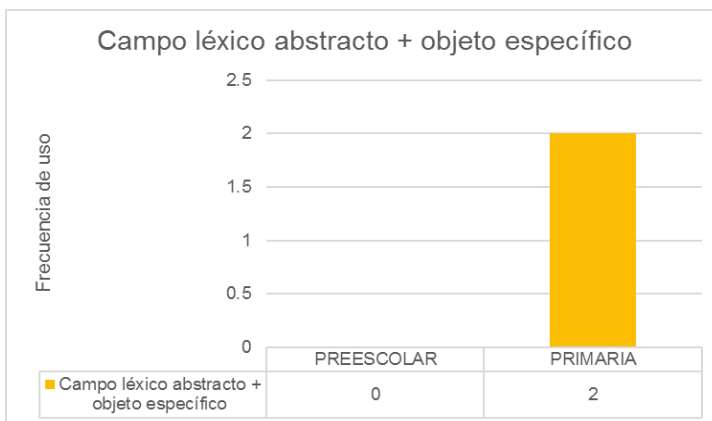
Los niños de tercero de preescolar utilizaron 1 vez (0.31%) la combinación de estas estrategias para construir sus definiciones, en cambio los niños de preescolar la utilizaron en 4 ocasiones (1.42%) (Figura 26).

Figura 26. Frecuencia de uso *Sinonimia con ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



Campo léxico abstracto para realizar una sustitución por similitud más objeto específico como ejemplificación no fue utilizado por los niños de tercero de preescolar (0%), pero fue utilizado por los niños de tercero de primaria 2 veces (0.71%) (Figura 27).

Figura 27. Frecuencia de uso de ‘Campo léxico abstracto más objeto específico’ para realizar una *Sustitución por similitud con ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la combinación de estrategias Sustitución por similitud con Ejemplificación:

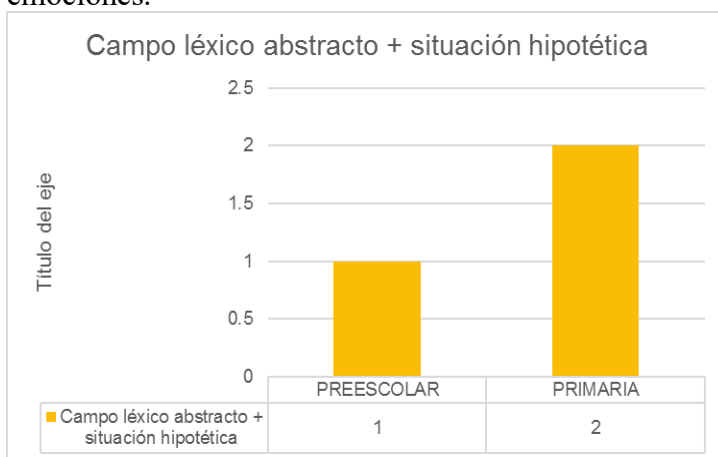
‘campo léxico abstracto más objeto específico’:

Primaria: *Resentimiento* <<es como sentimientos, triste y así>> (PRI-M-KIT, *Resentimiento*, Sustitución por similitud con Ejemplificación: campo léxico abstracto más objeto específico, 2022).

En este ejemplo la colaboradora sustituye *resentimiento* con *sentimiento* y ejemplifica con *triste*.

El grupo de tercero de preescolar entrevistado usó ‘campo léxico abstracto para sustituir por similitud’ más situación hipotética para ejemplificar en 1 ocasión (0.31%), el grupo de tercero de primaria en 2 ocasiones (0.71%) (Figura 28).

Figura 28. Frecuencia de uso de Campo léxico abstracto más situación hipotética para realizar una *Sustitución por similitud con ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la combinación de estrategias Sustitución por similitud con Ejemplificación:

‘campo léxico abstracto más situación hipotética.’:

Preescolar: *Ja ja ja* <<¿Risa? que me cuenten otro chiste>> (PRE-M-YAN, *Ja ja ja*, Sustitución por similitud con ejemplificación: campo léxico abstracto más situación hipotética, 2022).

Primaria: *Impresionante* <<es como tener sorpresa a una cosa que a nosotros nos dan o al ver una película>> (PRI-M-KEN, *Impresionante*, Sustitución por similitud con ejemplificación: campo léxico abstracto más situación hipotética, 2022).

En ambos ejemplos se puede ver que se hace una sustitución y se agrega una situación hipotética para ejemplificar.

La combinación de estrategias Sustitución por similitud con Ejemplificación fue utilizada por los niños del grupo de tercero de preescolar solo una vez, dentro de la subclasificación ‘campo léxico abstracto más situación hipotética’. Los niños del grupo de tercero de preescolar utilizaron esta combinación de estrategias en 4 ocasiones, 2 dentro de la subestrategia ‘campo léxico abstracto más objeto específico’ y 2 en ‘campo léxico abstracto más situación hipotética.’ Los dos grupos acudieron poco a la combinación de Sustitución por similitud con Ejemplificación; sin embargo, el grupo de tercero de primaria lo hizo en mayor medida.

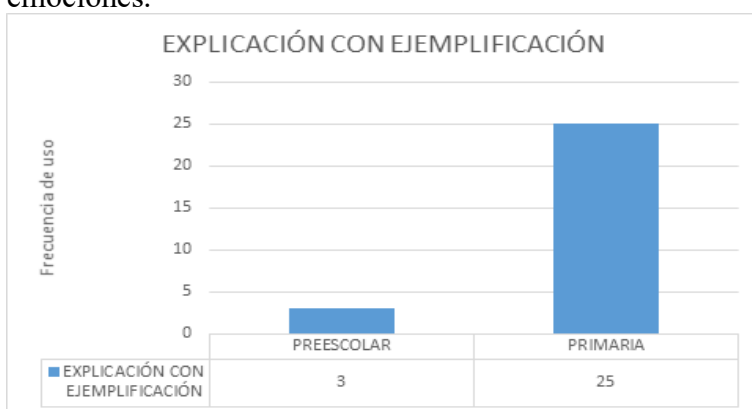
4.9 Explicación con ejemplificación

Dar información adicional sobre lo que se quiere definir, como el dar la causa o motivo, una cualidad o preferencia, describir, declarar qué es, dar un estado, centrarse en la forma, responder a cuándo, cómo, dónde, con quién, es una forma de acudir a la explicación para hacer una definición, es decir, dar conocer con palabras claras lo que se quiere decir. Así mismo, nombrar un objeto específico o contar una anécdota o una situación hipotética es

utilizar la estrategia de ejemplificación. Es posible hacer distintas combinaciones de las formas de explicar y las formas de ejemplificar.

Los estudiantes entrevistados para este trabajo utilizaron 25 veces (8.92%) la combinación de estas estrategias para definir emociones en el caso de tercero de primaria. Y 3 veces (0.93%) en el caso de tercero de preescolar (Figura 29).

Figura 29. Frecuencia de uso *Explicación con ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



La combinación de estas estrategias se observó de la siguiente manera:

‘Declara qué es más actividad, anécdota o experiencia como combinación de explicación con ejemplificación’ se utilizó por el grupo de tercero de preescolar 1 vez (0.31%) y 1 vez (0.36%) por el grupo de tercero de primaria (Figura 30).

Figura 30. Frecuencia de uso de ‘Declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’ para realizar una *Explicación con ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la combinación de estrategias Explicación con Ejemplificación: ‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’:

Preescolar: *Pegar* <<Pegar es que un compañerito me haga así un puño o algo y ya lo acuso con la miss y ya lo empujo, para que me dé permiso de empujar al niño malo>> (PRE-M-YAM, *Pegar*, Explicación con ejemplificación: declara qué es más actividad, anécdota o experiencia, 2022).

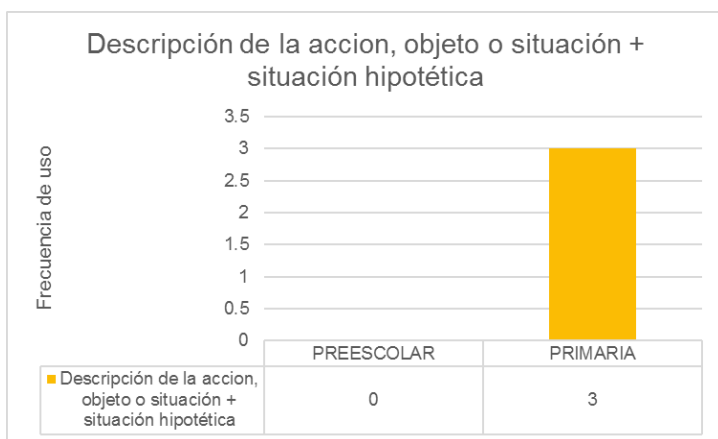
Primaria: *Grito* <<Como cuando ves una película de terror, pero te da mucho miedo y gritas, o sea con un sonido de tu boca que dice ah, así muy muy grande te espantas>> (PRI-M-KIT, *Grito*, Explicación con ejemplificación: declara qué es más actividad, anécdota o experiencia, 2022).

Los ejemplos anteriores nos muestran el uso de la combinación de las estrategias Explicación y Ejemplificación y sus subestrategias ‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’; en ambos casos, los colaboradores nos dan una definición delimitada del concepto y nos brindan un ejemplo a partir de sus vivencias.

‘Descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética’ para hacer una Explicación con ejemplificación como combinación de estrategias para definir no fue

usada (0%) por los niños de tercero de preescolar, pero fue utilizada por los de tercero de primaria en 3 ocasiones (1.07%) (Figura 31).

Figura 31. Frecuencia de uso de Descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética para realizar una *Explicación con ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



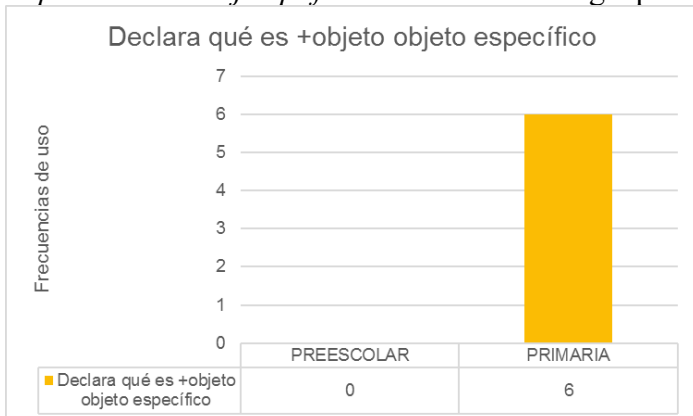
Ejemplo de la combinación de estrategias Explicación con Ejemplificación: ‘descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética’:

Primaria: *Hambre* <<cuando pus [sic] no has comido pus [sic] no has hecho eso y pues tu empieza a tener un dolorcito en el estómago entonces ya vas y pues le dices a alguien que, si te puede hacer de comer o algo así, y ya que te dijo eso, pues, te puede hacer de comer y ya comes>> (PRI-M-KIT, *Hambre*, Explicación con ejemplificación: descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética, 2022).

Se puede notar en el ejemplo que se hace una explicación realizando una descripción y se ejemplifica con un acontecimiento posible.

Del grupo de tercero de preescolar ningún (0%) niño acudió a la combinación de ‘declara qué es’ más ‘objeto específico’ para realizar una Explicación con ejemplificación, sin embargo, 6 (2.14%) niños del grupo de tercero de primaria lo hicieron (Figura 32).

Figura 32. Frecuencia de uso de ‘Declara qué es más objeto específico’ para realizar una *Explicación con ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



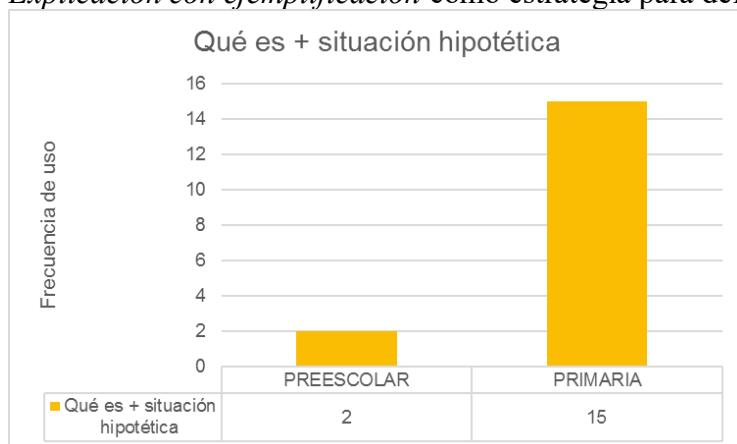
Ejemplo de la combinación de estrategias Explicación con Ejemplificación: ‘declara qué más objeto específico’.

Primaria: *Emoción* <<son las cosas que sientes adentro de ti que puede ser felicidad, este, tristeza, enojo, disgusto, este, asco, este, temor, amor, este y muchas cosas más>> (PRI-M-KIT, *Emoción*, Explicación con ejemplificación: declara qué es más objeto específico, 2022).

En el ejemplo anterior se definió *emoción* explicando lo qué es e ilustrándolo con distintas emociones específicas.

En 2 ocasiones (0.62%) los niños del grupo de tercero de preescolar y en 10 ocasiones (3.57%) los niños del grupo de tercero de primaria combinaron ‘declara qué es’ más ‘situación hipotética’ para realizar una Explicación con ejemplificación como estrategia para definir emociones (Figura 33).

Figura 33. Frecuencia de uso de ‘Declara qué es más situación hipotética’ para realizar una *Explicación con ejemplificación* como estrategia para definir emociones.



Ejemplo de la combinación de estrategias Explicación con Ejemplificación: ‘declara qué es más situación hipotética’:

Preescolar: *Impresionante* <<Que me impresione, así, que me compren un coche>> (PRE-H-CAR, *Impresionante*, Explicación con ejemplificación: declara qué es más situación hipotética, 2022).

Primaria: *Feliz* <<Cuando alguien está feliz, cuando vas a hacer algo>> (PRI-H-ANG, *Feliz*, Explicación con ejemplificación: declara qué es más situación hipotética, 2022).

En estos ejemplos se observa el ejercicio de definir algo dando una explicación de lo qué es el concepto y ejemplificando por medio de una situación posible.

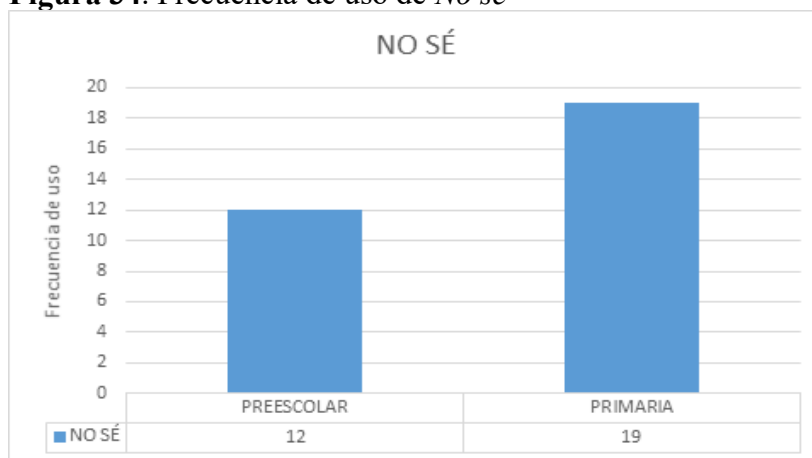
Explicación con Ejemplificación se utilizó 3 veces por el grupo de tercero de preescolar, una vez con las subestrategias ‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’ y 2 veces en la subestrategia ‘declara qué es más situación hipotética’. En cambio, los niños del grupo de tercero de primaria utilizaron esta combinación de estrategias de la siguiente manera: ‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia,’ una vez; ‘descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética,’ 3 veces;

‘declara qué es más objeto específico,’ 6 veces y ‘declara qué es más situación hipotética’ 15 veces. Como se puede notar la combinación de estrategias Explicación con ejemplificación fue utilizada en mucho mayor medida por el grupo de tercero de preescolar.

4.10 No sé

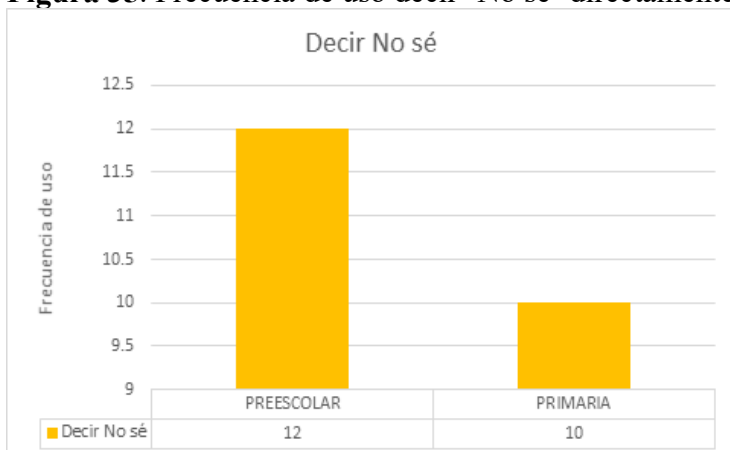
Puede haber ocasiones en que no se pueda realizar ninguna definición del concepto solicitado, ya sea por falta de conocimiento o por otras circunstancias como pena o resistencia a colaborar por parte de los infantes. Esta renuencia para definir, los niños la pueden declarar diciendo directamente “No sé”, “No” o no respondiendo. Los niños de tercero de preescolar no supieron definir una emoción 12 veces (3.75%); los de tercero de primaria no lo supieron 19 veces (6.79%) (Figura 34).

Figura 34. Frecuencia de uso de *No sé*



Los niños de tercero de preescolar dijeron directamente “no sé” en 12 ocasiones (3.75%), en cambio, los de tercero de primaria lo hicieron en 19 ocasiones (6.79%) (Figura 35).

Figura 35. Frecuencia de uso decir ‘No sé’ directamente.

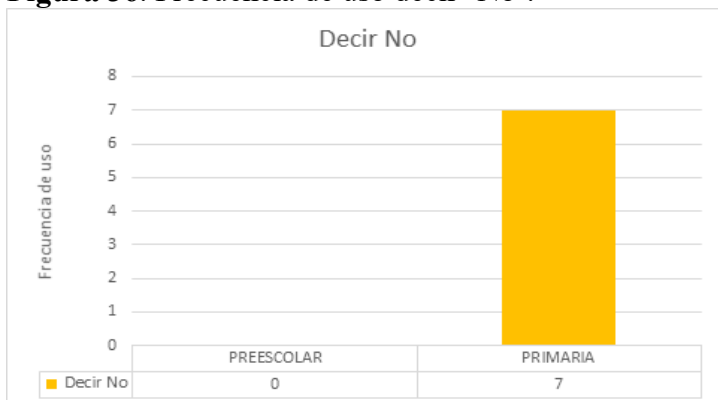


Un ejemplo de decir:

Preescolar: *No sé* directamente lo tenemos en PRE-H-CAR con la palabra *desahogar*.

En 2 ocasiones (0.71%) los niños de tercero de primaria dijeron “No”, los niños de tercero de preescolar no lo dijeron en ninguna ocasión (0%) (Figura 36).

Figura 36. Frecuencia de uso decir ‘No’.

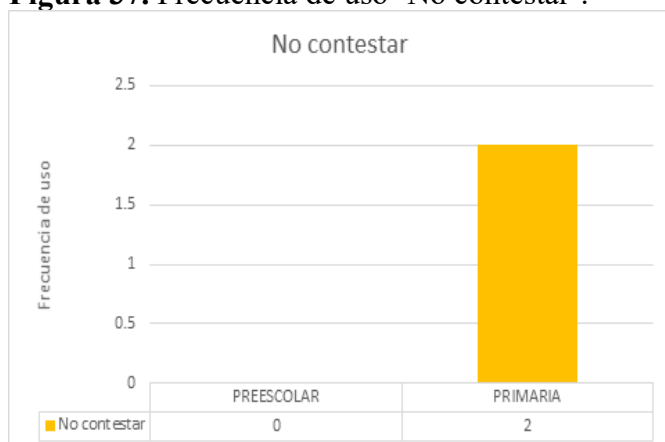


Por ejemplo:

Primaria: *No* PRI-H-DAM dijo *No* cuando se le preguntó sobre la palabra *miedo*.

Los niños de tercero de primaria no respondieron lo solicitado 2 veces, los de tercero de preescolar respondieron todas las veces (Figura 37).

Figura 37. Frecuencia de uso ‘No contestar’.



Un ejemplo de No contestar, lo tenemos a continuación:

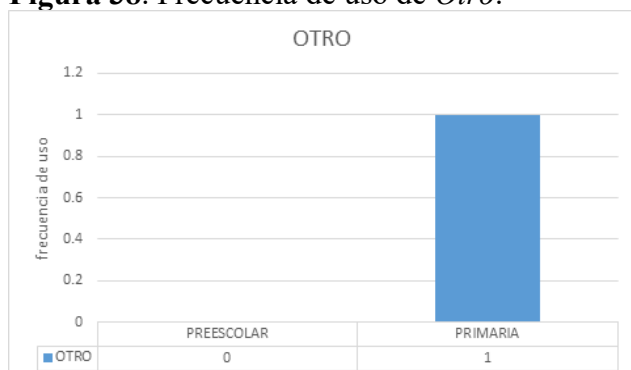
Primaria: *No contestar* PRI-H-DAM definir la palabra *satisfacción* optó por no contestar.

No sé se presentó un total de 31 veces en los 2 grupos, utilizado en 12 ocasiones por los niños de tercero de preescolar directamente diciendo No sé y 19 veces por los niños de tercero de primaria, distribuido en decir No sé directamente (12 veces), decir No (7 veces) y No contestar (2 veces) como formas de indicar que no podían responder a lo solicitado.

4.11 Otro

Es posible encontrar estrategias que no cumplen con las características para incluirse en alguna de las categorías dadas, para estas circunstancias se coloca en OTRO. Esta situación solo fue encontrada para la definición de una (0.35%) emoción en el grupo de tercero de primaria y en ninguna en el grupo de tercero de preescolar (Figura 38).

Figura 38. Frecuencia de uso de *Otro*.



A continuación, se presenta el ejemplo de otro:

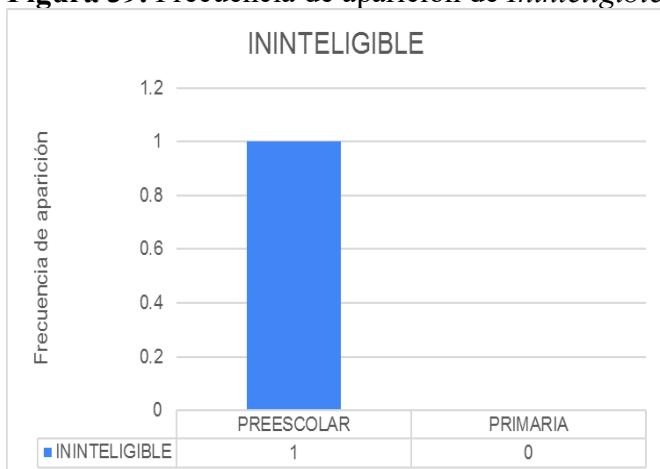
Primaria: *Alegría* <<es como una emoción muy buena que sentimos nosotros con nuestra familia al dar un regalo, un abrazo, etcétera. Es muy buena esa alegría, esa felicidad que sentimos porque es como un orgullo para nosotros que lo hace ... nuestro corazón>> (PRI-M-KEN, *Alegría*, Otro, 2022).

Esta definición se colocó en la categoría Otro debido a que se observaron características de diversas estrategias y no se tuvo una resolución definitiva para colocarla en alguna de las estrategias o en una de las combinaciones. Esta situación solo se dio en una ocasión.

4.12 Ininteligible

En ocasiones no se pudo entender lo que el entrevistado dijo por su dicción y volumen. Esta situación aconteció en una ocasión (0.31%) en el grupo de tercero de preescolar y en ninguna ocasión en tercero de primaria (Figura 39).

Figura 39. Frecuencia de aparición de *Ininteligible*.



La definición que no pudo ser escuchada y comprendida en el registro de los datos fue la siguiente:

Preescolar: *desahogar* dada por PRE-H-IVA.

Este acontecimiento solo se presentó una vez y se dio por problemas de volumen y dicción del colaborador.

En este capítulo se presentan los resultados de la clasificación y sistematización en distintas estrategias, subestrategias y sus combinaciones obtenidas a partir de palabras sobre emociones que se pidió definir en las entrevistas. Estos resultados se mostraron cuantitativamente. En los próximos capítulos a partir de estos resultados se realiza un análisis y discusión de los hallazgos de esta investigación. Además, se valora si las preguntas de investigación fueron resueltas, y si se cumplieron los objetivos y la hipótesis.

Capítulo 5. Análisis y discusión

En este capítulo, se presenta el análisis de los resultados presentados en el capítulo 4 y su discusión con base en las investigaciones previas. El análisis y la discusión se presenta conforme a las categorías y subcategorías en las que se clasificaron las estrategias utilizadas por los niños para definir emociones. Además, se realiza la comparación entre los diferentes grupos de niños preoperacionales -3º de preescolar, de 5 a 6 años- y operacionales -3º de primaria, 8 a 9 años- por cada categoría y subcategoría.

Las emociones se definen como procesos adaptativos con componentes biológicos y psicológicos que permiten al ser humano reaccionar y acoplarse a la sociedad. Como se puede apreciar en su definición, las emociones son conceptos abstractos ya que no pertenecen a la realidad material, son conceptos que se sienten de una forma psicológica, más no se ven o se tocan. Este trabajo se centra en niños de preescolar y primaria que, de acuerdo con Piaget (1964/1991), se encuentran en la etapas preoperacionales y operacionales, lo cual supondría que no podrían definir conceptos abstractos, puesto que los primeros utilizan el pensamiento intuitivo y los segundos el pensamiento concreto. De acuerdo con Piaget (1964/1991), ninguna de las dos poblaciones ha alcanzado aún el pensamiento abstracto; no obstante, ellos sienten las emociones y las identifican, hablan de ellas y las definen con diferentes estrategias, algunas de las cuales sí presentan procesos abstractos que se pueden apreciar cuando realizan reflexiones metalingüísticas para definir estos conceptos, es decir, los niños deliberan sobre la lengua misma, en este caso sobre el significado de las emociones.

La reflexión metalingüística , de acuerdo con Van Kleeck (1980), se da de manera distinta en niños en etapa preoperacional, quienes no pueden alternar su foco de atención en más de un aspecto de la lengua y utilizan su reflexión metalingüística en optimizar la función comunicativa de su lenguaje; y en niños en etapa operacional, quienes pueden deliberar tanto en forma como en contenido debido a que han desarrollado la capacidad de ir de un aspecto al otro en el pensamiento y de observar la divisibilidad de las cosas.

Aunado a eso, de acuerdo con Nippold (2007), la escolaridad también influye de manera significativa en la definición de las palabras, entre más avanzan los niños en el sistema escolar, sus definiciones se acercan más a la definición aristotélica o formal, fenómeno, que se observó en esta investigación y que se explica más adelante en este capítulo.

Se observó que los niños de tercero de preescolar y los niños de tercero de primaria utilizan diferentes estrategias o estrategias similares, pero con diferente frecuencia o características de su uso, para definir las emociones. A continuación, se presenta el análisis y la discusión del uso de cada estrategia y subestrategia utilizada por los dos grupos de niños.

Sustitución por similitud. En general, no se notó mucha diferencia en el uso de esta estrategia entre ambas poblaciones, los niños de preescolar la utilizaron en 28 ocasiones y los de primaria en 30. No obstante, en las subcategorías sí encontramos diferencias. En particular, cuando recurrían a la estrategia del ‘Campo léxico para sustituir’, los niños de preescolar se decantaban más hacia lo concreto (9 veces) que los de primaria (2 veces), mientras que los de primaria se inclinaban más hacia lo abstracto (21 veces) que los de preescolar (15 veces). También los niños de primaria utilizaron más la sinonimia (6

veces) que los de preescolar (2 veces), pero la antonimia fue muy poco utilizada por ambos grupos, tan solo 2 veces por los de preescolar y 1 vez por los de primaria.

La explicación de los resultados anteriores se puede encontrar en Van Kleeck (1980) que sigue a Piaget (1964/ 1991), pues la autora expresa la incapacidad de centrar su foco en dos aspectos de la lengua hace muy difícil que los niños en etapa preoperacional, es decir, los niños 2 a 7 años, puedan realizar un ejercicio de sinonimia, o sustituir una palabra por otra con facilidad y de manera exitosa, eso no quiere decir que no lo intenten como podemos observar en nuestros datos. En nuestra investigación, llama la atención que, aunque el ejercicio que se les solicitó hacer a los niños entrevistados constaba de definir solamente conceptos abstractos, es decir, emociones, los niños de preescolar buscaron más veces hacer la sustitución con cosas concretas; los niños de primaria también utilizaron objetos concretos para definir conceptos abstractos, sin embargo, lo hicieron en menor medida.

En conclusión, coincidimos con Van Kleeck (1980) que sigue a Piaget (1964/1991) en que es difícil que un niño de etapa preoperacional pueda hacer un ejercicio de sinonimia haciendo una abstracción entre conceptos similares; no obstante, sí observamos que realizan un proceso de búsqueda de una palabra similar, a la que hemos llamado ‘sustitución por similitud’, no de conceptos abstractos, sino de palabras que cae bajo el dominio de lo concreto de un elemento relacionado con la emoción, por ejemplo, ante la palabra *Amor* decir <<mi mamá>> (PRE-H-IVA, *Amor*, Sustitución por similitud: campo léxico concreto, 2022).

Además, retomando a Van Kleeck (1980) respecto a las habilidades metalingüísticas que van desarrollando los niños operacionales (tercero de primaria), se observó que los niños de esta población son más capaces de realizar un ejercicio de sinonimia en contraparte a los

niños preoperacionales (tercero de preescolar), muestra de que los niños en la etapa de las operaciones concretas (tercero de primaria) logran hacer una manipulación tanto de forma como de contenido, como lo había indicado Van Kleeck (1980)

Explicación. Los niños de preescolar recurrieron a la explicación en 74 ocasiones, mientras que los de primaria lo hicieron en 97 ocasiones; esta estrategia fue utilizada por los niños de tercero de primaria 23 veces más que por los de tercero de preescolar. De estos resultados, se puede interpretar que la explicación es un ejercicio que podría ser más complejo de realizar para los niños más pequeños. Piaget (1964/1991) expresa que los niños operacionales (de 7 a 12 años) realizan deducciones, segmentaciones y relaciones, yo pienso al igual que Van Kleeck (1980) que estos procesos les permiten optimizar la estrategia de la explicación más allá de la función comunicativa de la lengua, es decir, de la función fática expuesta por Jakobson (1983).

En lo que concierne a las subcategorías se analiza lo siguiente:

‘Causa o motivo’. Fue utilizada casi de manera indistinta por ambos grupos (10 veces por los de preescolar, 11 veces por los de primaria), la causa o motivo es una forma básica de realizar una explicación, los dos grupos de niños la utilizaron casi en la misma proporción.

‘Cualidad o preferencia’. Los colaboradores de tercero de preescolar la utilizaron 19 veces, los de tercero de primaria la usaron en 10 ocasiones, es decir, fue utilizada 9 veces más por los de preescolar, debido a que era una relación personal con el concepto, como decir <<me gusta o no me gusta>> o decir un adjetivo sobre el concepto como de *grito* decir <<fuerte>> (PRE-M-CAM, *Grito*, Explicación: cualidad o preferencia, 2022).

‘Descripción de la acción, objeto o situación’. La diferencia fue más notoria, fue utilizada 30 veces por los niños de tercero de primaria y 6 veces por los niños de tercero de

preescolar, describir requiere enlistar características y cualidades, se observó que es un ejercicio más fácil de realizar por los niños en etapa operacional, lo que podría explicarse, según Piaget (1964/1991) por el desarrollo que tienen los niños en esta etapa de la capacidad de examinar las propiedades y características de los objetos y fenómenos

‘Declara qué es’. El infante expresa lo que considera que es una definición; ésta fue la subcategoría más utilizada para la explicación, los niños de primaria la usaron 43 veces y los de preescolar 20 veces. Se observó que los niños de primaria ya intentan dar definiciones formales, como las observadas en un libro, un diccionario o por un adulto, es decir, esta categoría fue tomada como el intento que hacen los niños de aproximarse a una definición aristotélica en la que se busca definir un concepto (X) como perteneciente a una categoría superordinada (Y) y se agregan una o más características del concepto (Y); es decir, si se definía siguiendo o aproximándose al esquema general de la definición aristotélica “X es Y que Z”(Nippold 2007).

Esto es una muestra de lo que explicaba Nippold (2007); la autora decía que conforme los niños avanzan en su crecimiento y escolaridad sus definiciones serán más cercanas a las aristotélicas, como de *emocionante* decir <<es cuando ocurre algo, es emocionante>> (PRI-H-ANG, *Emocionante*, Explicación: declara qué es, 2022), por eso usan más frecuentemente esta subestrategia para dar una explicación.

‘Estado’. Decir la situación en que se encuentra algo como una forma de definir el concepto solicitado usando el verbo ‘ser’ o el verbo ‘estar’ fue mayormente utilizado por los niños del grupo de preescolar, 14 veces contra 3 veces que fue usado por los del grupo de primaria, *Alegría*: <<que todos estén felices>> (PRE-H-IAN, *Alegría*, Explicación: estado, 2022).

Las dos últimas subcategorías de ‘explicación’ no fueron utilizadas por el grupo de primaria en ninguna ocasión. La subcategoría ‘Se centra en la forma’ se utilizó 2 veces por los pequeños de preescolar en *Gratitud*: <<que alguien está grandiendo (sic)>> (PRE-H-CAR, *Gratitud*, Explicación: se centra en la forma, 2022) y en *Satisfacción*: <<es de que alguien como que quiere hacer lepitación (sic), como que también puede ser evitación y también de eso>> (PRE-H-IAN, *Satisfacción*, Explicación: se centra en la forma, 2022); y la subcategoría ‘Responde a una pregunta’ se utilizó 3 veces solo por los preescolares. Van Kleeck (1980) nos explica esto cuando indica que los niños en la etapa de la inteligencia intuitiva (preoperacionales, tercero de preescolar) no han desarrollado la habilidad metalingüística de enfocar su atención tanto en forma como en contenido de las expresiones lingüísticas; ellos solo se pueden enfocar en un aspecto, generalmente en el contenido, pero en este caso notamos que se enfocaron en la forma teniendo como resultado estos morfemas derivacionales.

Nosotros observamos que los niños en etapa operacional (tercero de primaria) han complejizado su pensamiento en comparación con los niños preoperacionales porque en nuestros resultados mostraron que los niños de esta etapa realizan más explicaciones. Una explicación es un ejercicio que requiere efectuar asociaciones, conjuntos y observar las propiedades de divisibilidad y mutabilidad de los fenómenos, todas estas capacidades les permiten a los niños operacionales dividir y clasificar la información (Piaget 1964/1991). Por lo tanto, pueden realizar explicaciones con mayor facilidad.

En cambio, los niños en la etapa de la inteligencia intuitiva (preoperacionales, tercero de preescolar) aún perciben el mundo desde una perspectiva muy egocéntrica (Piaget 1964/1991), por lo que sus explicaciones están centradas en su relación con los conceptos. Además, de acuerdo con Van Kleeck (1980), el desarrollo de las habilidades de

reflexión metalingüística que tienen los niños preoperacionales (tercero de preescolar) les impide que centren su foco en forma y contenido al mismo tiempo, la mayoría de las veces lo harán solo en el contenido, pero a veces se centrarán en la forma.

Ejemplificación. La ejemplificación fue la estrategia para definir emociones más usada por los niños de preescolar, acudieron a ella en 187 ocasiones, en cambio los de niños de primaria la usaron 81 veces. Los niños logran definir cuando relacionan el concepto con algo específico, con una anécdota o una situación posible.

Estas fueron las subcategorías para ejemplificar que se encontraron: ‘Objeto específico’, utilizado por los niños de preescolar 18 veces y 7 veces por los niños de primaria, por ejemplo: *Enojo* fue definido por PRE-H-IVA como <<enojo de mi hermano>> (PRE-H-IVA, *Enojo*, Ejemplificación: objeto específico, 2022), o PRE-M-NAT definió *Feliz* así: <<como una mochilita arcoíris>> (PRE-M-NAT, *Feliz*, Ejemplificación: objeto específico, 2022).

En el caso de la subcategoría ‘Actividad, anécdota o experiencia’ se utilizó 90 veces solamente por los colaboradores de tercero de preescolar y ninguna vez por los de tercero de primaria, esto nos dice que los pequeños de tercero buscan hacer sus definiciones en relación con su experiencia personal, algo que los niños más grandes ya evitan.

La subcategoría ‘Situación hipotética’ fue utilizada para ejemplificar casi en la misma proporción en preescolar y primaria, 79 y 74 veces respectivamente. Por lo observado, ambas poblaciones son capaces de vislumbrar situaciones posibles para usar de ejemplo a la hora de definir una emoción.

A partir de los resultados, podemos analizar que ‘ejemplificar’ resulta fácil de realizar por los niños preoperacionales, esto debido a la manera en que configuran su pensamiento, ellos perciben el mundo a través de sus experiencias vividas (Ponty 1985).

Por tanto, nosotros consideramos que realizar una ilustración mental de lo que consideran que es el concepto que se les solicita está dentro de sus capacidades.

Además, el hecho de que la subclasificación de ‘Actividad, anécdota o experiencia’ solo haya sido utilizada por los niños preoperacionales entrevistadas para esta investigación es una muestra de que los niños de esta etapa aún perciben el mundo desde una perspectiva egocentrista como era explicado por Piaget (1964/1991). Pero, a su vez, el que la subclasificación de ‘Situación hipotética’ haya sido utilizada casi en la misma proporción por los niños de ambas etapas demuestra que, tanto para los niños preoperacionales como para los niños operacionales, el desarrollo del lenguaje permite que puedan nombrar cosas o situaciones que no están presentes, pero que son posibles y supuestas.

Preguntarle a alguien. En 5 ocasiones los niños de preescolar refirieron que buscarían ayuda externa para poder hacer la definición que se les estaba solicitando, es decir, se lo preguntarían a alguien o lo buscarían en algún lado, como con *Gratitud*: <<lo definiría de Tiktok>> (PRE-M-NAT, *Gratitud*, Preguntarle a alguien, 2022). Ningún niño de tercero de primaria utilizó esta estrategia.

Esto podría ser muestra de la dependencia de conocer el mundo a partir de otros que aún tienen muy marcada los niños más pequeños. Esto contrasta con el hecho de que pedir ayuda no fue una opción que los niños en la etapa de las operaciones concretas tomaran en cuenta para realizar sus definiciones, buscando una independencia y autodeterminación.

Repetición. En contraste con la estrategia anterior de ‘Pedir ayuda’, ningún niño de tercero de preescolar repitió la palabra sin brindar más información cuando buscaba definirla, pero en 4 ocasiones los niños de tercero de primaria sí lo hicieron; por ejemplo, la palabra *Corazón*: <<corazón es un corazón y así>> (PRI-M-ANN, *Corazón*, Repetición, 2022).

La repetición se consideró como una forma de no dar una definición sin decir que no sabía cómo definir el concepto solicitado.

No sé. Se observó que los niños de primaria son más proclives a admitir que no saben el significado de una palabra, los niños de este nivel utilizaron el ‘No sé’ en 19 ocasiones, dividido entre el decir directamente “No sé” (10 veces), el ‘no contestar’ (7 veces) o el decir “No” (2 veces). En cambio, los niños de preescolar solo dijeron directamente “No sé” en 10 ocasiones. Por los datos anteriores y en las entrevistas notamos que los niños de preescolar buscan dar una respuesta, aunque no tengan la certeza de que es la correcta, y dudan menos de ellos mismos. Consideramos que esto se debe a lo que refería Nippold (2007) del avance en grados escolares, ella indica que sus definiciones se irán acercando a las formales, nosotros observamos que también son más cuidadosos en acertar a lo “correcto”, por eso tienden a reconocer más que no saben una respuesta.

Combinaciones. Se encontró que los niños de ambos grupos, en ocasiones, no solo acuden a una estrategia para definir emociones, sino que realizan combinaciones de estrategias. El análisis de estas combinaciones quedó de la siguiente manera:

Sustitución por similitud con explicación: esta combinación de estrategias fue utilizada en general en 3 ocasiones por los niños de tercero de preescolar y en 12 por los niños de tercero de primaria. Se observa que los niños de operacionales encuentran más facilidad para hacer combinaciones de estas estrategias que los niños preoperacionales.

En la subclasificación de esta combinación se encontró que las 3 ocasiones en que fue utilizada por los pequeños de preescolar fue en la subcategoría ‘Campo léxico concreto más causa o motivo’, mientras que ningún niño de primaria utilizó esta combinación de subcategorías. Como se había explicado, los niños de preescolar tienden más a definir un concepto abstracto, como lo son las emociones, con un objeto concreto, y buscar la causa

de las cosas es una forma básica de realizar una explicación, esto revela por qué los niños preoperacionales entrevistados utilizaron más ‘Campo léxico concreto más causa o motivo’ cuando acudieron a la combinación de las estrategias ‘Sustitución por similitud con explicación’ para definir una emoción.

El resto de las subcategorías de esta combinación de estrategias no fue utilizado por los niños de tercero de preescolar. Los niños de tercero de primaria utilizaron ‘Campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’ 3 veces, ‘Campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’ 5 veces, ‘Sinónimo más descripción de la acción, objeto o situación’ 4 veces. Esto nos dice que los niños de primaria acudirán en más ocasiones a la combinación de ‘Sustitución por similitud con explicación’, pero, además tendrán más variedad en las formas en que hacen esta combinación.

Sustitución por similitud con ejemplificación: Esta combinación de estrategias fue utilizada por ambos grupos en menor medida, tan solo fue empleada 1 vez por los niños de tercero de preescolar y 4 veces por los de tercero de primaria. Sus subclasificaciones fueron 2: ‘Campo léxico abstracto más objeto específico’ utilizada en 2 ocasiones por los niños de primaria y en ninguna por los de preescolar, y ‘Campo léxico abstracto más situación hipotética’ empleada en 1 ocasión por los colaboradores de preescolar y en 2 ocasiones por los de primaria.

Explicación con ejemplificación: Estas estrategias combinadas solo fueron utilizadas por los niños de tercero de preescolar en 3 ocasiones, una vez dentro de subclasificación de ‘Declara qué es’ más ‘Actividad, anécdota o experiencia’ y 2 veces en ‘Declara qué es’ más ‘Situación hipotética’.

En contraste con las anteriores combinaciones, ésta fue la combinación de estrategias más utilizado por los niños operacionales entrevistados, es decir, los niños del

grupo de tercero de primaria acudieron a ella en 25 ocasiones: 1 vez en la subclasificación ‘Declara qué es’ más ‘Actividad, anécdota o experiencia’; 2 veces en ‘Descripción de la acción, objeto o situación’ más ‘Situación hipotética’; 5 veces en ‘Declara qué’ más ‘Objeto específico’; y 10 veces en la subclasificación ‘Declara qué es’ más ‘Situación hipotética’.

En general, en las combinaciones se encontró una gran diferencia en la frecuencia de uso entre los niños de tercero de preescolar y los niños de tercero de primaria, esto se explica debido que los niños en etapa operacional (tercero de primaria) han ampliado su visión del mundo al desarrollar la capacidad de segmentación y atomización, lo que les permite hacer definiciones más complejas al combinar estrategias.

Otro. También se encontró una respuesta que no pudo ser clasificada dentro de ninguna de las categorías que se expusieron; por lo tanto, fue catalogada como ‘Otro’. Fue el caso de *Alegría* definida por PRI-M-KEN como <<Para mi alegría es como una emoción muy buena que sentimos nosotros con nuestra familia al dar un regalo, un abrazo, etcétera. Es muy buena esa alegría, esa felicidad que sentimos porque es como un orgullo para nosotros que lo hace ... nuestro corazón>>.

Ininteligible. En una ocasión no se pudo interpretar lo que quedó registrado en el audio de las entrevistas debido al volumen y dicción del niño entrevistado. Esto sucedió en la entrevista a PRE-H-IVA, específicamente en la palabra *desahogar*.

La conclusión para el capítulo de análisis es que la configuración del pensamiento de ambas poblaciones infantiles entrevistadas es determinante para el uso de las estrategias que utilizan para definir emociones, mientras que los niños de tercer grado de preescolar, ubicados en la etapa preoperacional -caracterizada por un pensamiento predominantemente egocéntrico e intuitivo, así como por la limitada capacidad para atender simultáneamente a

diversos aspectos del lenguaje- recurrieron principalmente a la ejemplificación y emplearon escasas combinaciones de estrategias. Los estudiantes de tercer grado de primaria, ya situados en la etapa de las operaciones concretas y, por ende, en un periodo de mayor capacidad de análisis, segmentación y descomposición, además de poseer habilidades metalingüísticas más desarrolladas -como la manipulación tanto del contenido como de la forma de las expresiones lingüísticas-, tendieron a ofrecer explicaciones y evitaron el uso de experiencias personales como recurso ejemplificador.

Capítulo 6. Epílogo. Hacia un Diccionario de las Emociones:

Proyección de una Planta lexicográfica

Este capítulo funciona como epílogo, es el esbozo de un proyecto a futuro. Esta estructura es un plano, el diseño de un diccionario que puede ser realizado con los datos obtenidos en este trabajo y utilizado en el aula primaria como material didáctico.

6.1 Sobre las plantas lexicográficas de los diccionarios

La *planta de un diccionario* es un texto particular diseñado específicamente para la elaboración de una obra lexicográfica determinada; por lo tanto, no puede ser reutilizada en la creación de otro diccionario, pero si puede servir de guía o referencia. Su propósito es guiar las acciones de los lexicógrafos y de todos los involucrados en el proceso, asegurando la coherencia metodológica del proyecto. Como lo explica Porto da Pena (2002), su función principal es “a fin de que todos los colaboradores -presentes y futuros- puedan disponer de un método y criterios fijos que garanticen la unidad y homogeneidad de la futura obra” (p. 77). Además, la planta actúa como instructivo para el manejo editorial del diccionario. Publicarla, por tanto, no solo deja constancia del proyecto, sino que también ofrece un referente útil para futuras obras lexicográficas.

En la planta de un diccionario se despliegan las características de dicho documento, por ejemplo, si es un diccionario sincrónico, monolingüe, semasiológico, diacrónico, bilingüe, especializado, onomasiológico, normativo, entre otras características. También se plasma a quién va dirigido, cuál su objetivo y por quién es realizado.

De acuerdo con Porto da Pena (2002), para la realización de un diccionario se requiere de un plan técnico donde se contemplen las bases léxicas, semánticas, pragmáticas, lexicográficas, es decir, las bases teóricas de su realización. En este plan también debe quedar estipulada la estructura de los artículos lexicográficos, la tipografía y la disposición de las entradas, para dar uniformidad al diccionario. Así como el plan práctico, que es los medios y recursos con los que se cuenta para hacer el diccionario, por ejemplo: la biblioteca, es decir, los textos que serán consultados; el instrumental que se utilizará, y los recursos económicos que se requerirán. Todo lo anterior, también debe ir expuesto en la planta.

De la misma manera, dos componentes fundamentales que se plasman en la planta son: la *macroestructura* y la *microestructura*. La macroestructura está conformada por las palabras que funcionarán como entradas o lemas, las cuales suelen presentarse en una lista vertical ordenada alfabéticamente. Por su parte, la microestructura corresponde a los artículos lexicográficos que acompañan a cada entrada y que pueden incluir, además de la definición, información relevante sobre la palabra, como su categoría gramatical, género, etimología, nivel de uso, entre otros aspectos. Todo lo anterior debe estar sustentado por una base teórica y metodológica que respalde la elaboración del diccionario planteado (Cordero Monge 2015).

Embarcarse en la realización de un documento lexicográfico requiere una planeación. Realizar un plan o diseño de este es fundamental para la culminación de la empresa, la planta de un diccionario cumple esta función, es el equivalente a los planos de un edificio para la arquitectura.

6.2 Características del Micro Diccionario Infantil de las Emociones (MiDIE)

En este apartado se presenta a quién va dirigido este diccionario, la estructuración de la planta, su plan práctico, su macroestructura, su microestructura y la presentación del diccionario.

6.2.1 A quién va dirigido este diccionario: niños y docentes de preescolar y primaria en el aula

Los diccionarios son obras de consulta, tienen una finalidad práctica y pedagógica (Porto da Pena 2002), podemos y debemos encontrarlos en el aula puesto que su uso brindará a los aprendientes la posibilidad de reflexionar sobre la propia lengua, además de conocimientos sobre fonética, morfología, gramática, semántica y hasta pragmática (Ciro 2007).

El Micro Diccionario Infantil de las Emociones se planteó como un diccionario de aula centrado en las emociones, sentimientos y estados de ánimo. Sirve de guía para la interpretación de las emociones y como recurso didáctico para los maestros frente a los niños. Invita a hacer un ejercicio similar: que los niños definan sus propias emociones. Además, funciona también como un acercamiento al ejercicio lexicográfico y a la estructura de los diccionarios. Aunado a eso, también funciona para explicar el tema de las estrategias discursivas y cómo se usan para hacer definiciones.

6.2.2 Diccionario monolingüe, no especializado y semasiológico

El MiDIE sería un diccionario monolingüe, las entradas y los artículos colocados en el mismo idioma, español. No se considera especializado, puesto que no se utilizó un lenguaje técnico y no va dirigido a profundizar en un tema en específico y, a pesar de estar centrado

en la definición de emociones, los colaboradores -los niños- que brindaron las definiciones no son especialistas en la materia.

Semasiológico debido a que “la ordenación de las entradas está realizada en función de las características del significante, normalmente una ordenación alfabética” (González Fernández 2015, p. 8), es decir, que se parte de las palabras para definir las, en oposición a onomasiológico que va de ideas a conceptos.

6.3 Planta del MiDIE

A continuación, se presenta la planta del diccionario proyectado *El Micro Diccionario Infantil de las Emociones* (MiDIE), dentro de ésta se incluye: el plan técnico, el plan práctico, la macroestructura, la microestructura y la presentación del diccionario, es decir, todo lo que es necesario planificar para la culminación de un proyecto lexicográfico.

6.3.1 Plan técnico

Nuestro plan técnico contempla las bases lexicográficas, léxicas y de desarrollo infantil del diccionario, así como su estructura y organización. Además de indicar qué tipo de definiciones compondrán el MiDIE: las definiciones fueron hechas por los niños, por lo que muchas de ellas no tienen un tipo delimitado. Las definiciones se clasifican dependiendo de la estrategia que fue utilizada por el niño: sinonimia, ejemplificación, explicación y combinaciones.

Bases léxicas y lexicográficas del MiDIE

Se trabajó con el campo léxico de las emociones, obteniendo 40 palabras de diferente categoría gramatical que estuvieran relacionadas con emoción, sentimiento o estado de ánimo, partiendo de listas léxicas obtenidas del *Diccionario de la Lengua Española* con los

criterios de búsqueda de ‘emoción’ y ‘sentimiento’, agregando palabras seleccionadas por la lexicógrafa basándose en la experiencia como cuidadora y criadora, interjecciones y emociones básicas.

La forma en que se obtuvieron las definiciones hechas por los niños fue a través de entrevistas donde se les solicitaba a los niños que respondieran ¿qué es para ti (la palabra a definir)?, ¿qué entiendes cuando escuchas (la palabra a definir)?, ¿cómo lo definirías?, y ¿qué significa para ti?

No se acudió a libros especializados, no se tenía una biblioteca para realizar estas definiciones, puesto que fueron realizadas directamente por los colaboradores, es decir, los niños. Los criterios para seleccionar las definiciones que irían en el producto final se discuten en otro apartado.

Desarrollo infantil de los dos grupos de niños consultados

Los colaboradores particulares de este proyecto se dividen en dos grupos: 4 niñas y 4 niños de tercero de preescolar, los cuales tienen de 5 a 6 años (nacidos en 2016), y 3 niñas y 4 niños de tercero de primaria, de 8 a 9 años (nacidos en 2013).

La teoría de los estadios del desarrollo del biólogo suizo Jean Piaget (1964/1991) fue la base para explicar el desarrollo cognitivo de ambas poblaciones.

Los niños de tercero de preescolar se encuentran en la etapa de la inteligencia intuitiva, también llamada etapa preoperacional, que abarca aproximadamente de los 2 a los 7 años de edad. Durante este periodo, el desarrollo del lenguaje posibilita que los niños comiencen a relatar experiencias pasadas, a usar el lenguaje de manera interna, a iniciar la

socialización y a interiorizar sus acciones. Es en este momento cuando comienzan a interactuar con el entorno social y con sus propias representaciones mentales. A pesar de estos avances, los niños continúan mostrando un alto nivel de egocentrismo, ya que aún no diferencian claramente entre sí mismos y el mundo exterior. Según Piaget (1964/1991), esta etapa marca el inicio del pensamiento como proceso cognitivo.

Los colaboradores de tercero de primaria cursan la etapa operacional o de las operaciones concretas que ocurre entre los 7 y los 12 años, se caracteriza porque los niños ya son capaces de diferenciar sus propias opiniones del mundo exterior. Las relaciones sociales se vuelven más complejas, lo que da lugar a discusiones, explicaciones y argumentaciones entre ellos. También comienzan a seguir reglas con mayor consciencia y a mostrar una actitud más reflexiva. En este periodo surge el monólogo interno, ya que su capacidad para reflexionar les permite deliberar consigo mismos. Asimismo, empiezan a superar el egocentrismo característico de etapas anteriores. En esta fase, los niños comienzan a establecer asociaciones que les permiten comprender conceptos como los conjuntos y las propiedades que pueden cambiar o revertirse en su entorno.

Selección de las definiciones que se plasmarán en el diccionario: criterios para su elección

Los criterios para la elección o elaboración de las definiciones que irán en el MiDIE aún se encuentran en discusión. A continuación, se despliega un esbozo de lo que es la definición lexicográfica de acuerdo con Porto Da Pena (2002) en su *Manual de técnica lexicográfica*, para así tener más claridad del ejercicio que se busca hacer.

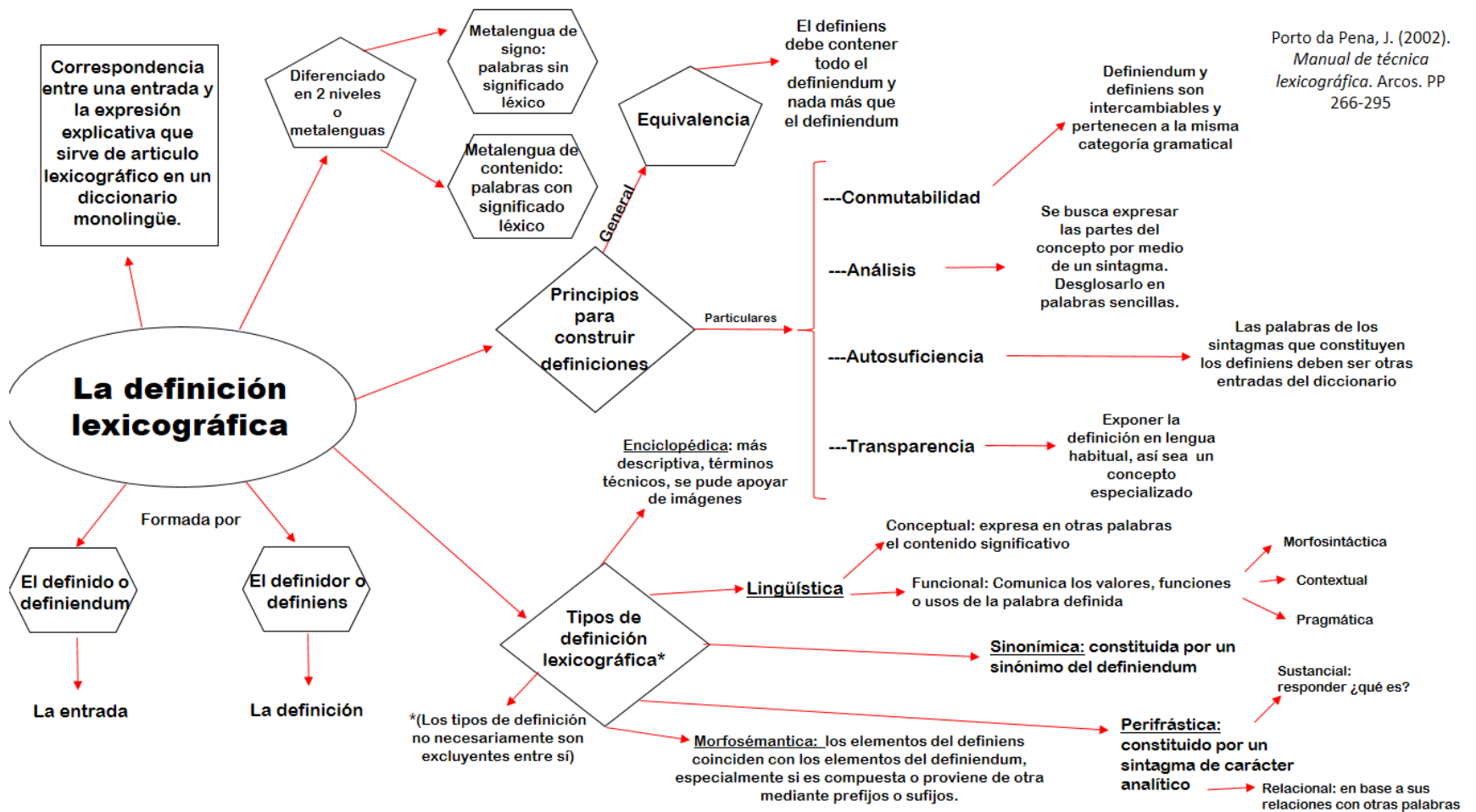
La definición lexicográfica es la correspondencia entre una entrada y la expresión explicativa que sirve de artículo lexicográfico en un diccionario monolingüe, constituida por dos partes: el *definiendum* o definido y *definiens* o definidor, o lo que es lo mismo, la entrada y el artículo, respectivamente. Se encuentran dos niveles o metalenguas en las definiciones lexicográficas: el nivel de signo, es decir, palabras gramaticales, y el nivel de contenido, palabras con significado léxico. Nuestro microdiccionario contendrá definiciones que cumplan con el concepto de definición léxica, además estaría formado únicamente por palabras dentro de la metalengua de contenido.

Da Pena (2002) considera cinco principios para formar definiciones. (1) *el principio general o principio de equivalencia*: el definidor debe contener al definido y nada más que el definido. Y los principios particulares: (2) *el principio de conmutabilidad*: ambas partes de la ecuación sémica son intercambiables y pertenecen a la misma categoría gramatical; (3) *el principio de análisis*: se busca expresar las partes del concepto por medio de un sintagma y desglosarlo en palabras sencillas; (4) *el principio de autosuficiencia*: las palabras de los sintagmas que constituyen los *definiens* deben ser otras entradas del diccionario; y (5) *el principio de transparencia*: la definición debe exponerse en lenguaje común, aunque se trate de un concepto especializado. Es un poco difícil vislumbrar si el MiDIE cubrirá los principios para formar definiciones lexicográficas cuando aún no tenemos los criterios para plasmar estas definiciones. Observando las definiciones dadas por los niños no todas cumplen con estos principios, pues se trató de enunciaciones espontáneas donde ellos expresaban su visión de los conceptos.

Los tipos de definiciones lexicográficas, según Da Pena (2002), están divididos en: (1) *enciclopédica*, más descriptiva, utiliza el lenguaje científico y, a menudo, se apoya en

imágenes; (2) *lingüística*, puede ser (2.1) conceptual, es decir, expresa con otras palabras el contenido significativo, o (2.2) funcional, comunica los valores, funciones o usos de la palabra definida, que a su vez se subdivide en (2.2.1) morfosintáctica, (2.2.2) contextual y (2.2.3) pragmática; (3) *sinonímica*, constituida por un sinónimo del *definiendum*; (4) *perifrástica*, constituida por un sintagma de carácter analítico, puede ser (4.1) sustancial, o sea, que busca responder a la pregunta ¿qué es? o (4.2) relacional, es decir, define en función a la relación del concepto con otras palabras; y (5) *morfosemántico*, los elementos del *definiens* coinciden con los elementos del *definiendum*, especialmente si es compuesta o proviene de otra palabra mediante prefijos o sufijos. Cabe mencionar que estos principios no son excluyentes entre sí. Conocer el tipo de definiciones que son plasmadas en los diccionarios, nos permitirá observar las definiciones dadas por los niños y decidir cuáles deben y cómo deben incluirse en el MiDIE.

A continuación, se presenta un esquema de elaboración propia de la definición lexicográfica de acuerdo con Porto Da Pena (2002) en su *Manual de técnica lexicográfica* (Esquema 1).



Esquema 1. La definición lexicográfica (Elaboración propia).

Información adicional: dibujando la emoción.

El dibujo es para el niño parte de sus herramientas comunicativas (Vargas León 2004). El solicitarles que además de sus definiciones hicieran un dibujo de algunas emociones sirvió como una forma de hacerlos sentir más cómodos viéndolo como una actividad lúdica. La elaboración de estos dibujos no se dio de manera sistemática, el tiempo no lo permitió. Fueron dejados de tarea por los mismos profesores de grupo, no todos los niños dibujaron todas las emociones, y no todas las emociones fueron dibujadas. Por lo tanto, los dibujos solo se considerarán parte de la presentación estética del diccionario, como un detalle que haría más vistoso y llamativo al MiDIE.

6.3.2 Plan práctico del MiDIE

En este apartado se deben incluir los medios a los que recurrirá el equipo lexicográfico para llevar a cabo su diccionario, es decir, el material y los recursos necesarios para hacerlo. Se incluye aquí, por la necesidad de dar una estructura al plan.

El material que se tiene son los datos recabados mediante las entrevistas semidirigidas a 4 niñas y 4 niños de tercero de preescolar del Jardín de Niños Moisés Sáenz y 3 niñas y 4 niños de tercero de primaria del turno vespertino de la Escuela Primaria Federal Defensores de la República. De ellos obtuvimos 600 definiciones de 40 palabras que denotan emoción, sentimiento, estado de ánimo y afines.

En primera instancia, se ha planteado al MiDIE como un diccionario en formato digital con la posibilidad de ser impreso a criterio del docente y con los recursos con los que cuente para ello. Si se decide, por parte del equipo lexicográfico, tener un diccionario de manera física, la impresión y empastado irían por cuenta propia.

6.3.3 Macroestructura del MiDIE

La macroestructura de un diccionario de acuerdo con Cordero Monge (2007) es: “el conjunto de las entradas ordenadas según un criterio dado. La macroestructura generalmente exige una lectura vertical y parcial durante la búsqueda de un determinado lema” (p. 4), es decir, las palabras que serán definidas.

En el caso de nuestro diccionario, la macroestructura está formada por palabras que pertenecen al campo léxico de las emociones, sentimientos y estados de ánimo; y no se planea como una lista vertical continua, sino como 3 o 4 entradas listadas por hoja, debido a que cada artículo tendrá 2 o 3 acepciones de tercero de preescolar y 2 o 3 acepciones de tercero de primaria. Como se aclaró en el apartado del método de esta tesis, las palabras fueron seleccionadas a partir de listas léxicas obtenidas del *Diccionario de la Lengua Española*, de ahí se escogieron 26 palabras que se buscaron bajo el criterio de ‘emoción’ y ‘sentimiento’. Se agregaron 4 interjecciones, 3 emociones básicas y 7 otras palabras del mismo campo léxico, todas estas palabras fueron seleccionadas basándose en la experiencia de la investigadora como cuidadora y madre.

La lista de entradas de MiDIE quedó de la siguiente manera:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. Alegría | 6. Corazón |
| 2. Amor | 7. Culpa |
| 3. Brincar | 8. Desahogar |
| 4. Carcajada | 9. Disgusto |
| 5. Compasión | 10. Dolor |

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 11. Emoción | 26. Pegar |
| 12. Emocionante | 27. Pena |
| 13. Enojo | 28. Queja |
| 14. Escalofrío | 29. Resentimiento |
| 15. Feliz | 30. Risa |
| 16. Gratitud | 31. Satisfacción |
| 17. Grito | 32. Sentido/da |
| 18. Hambre | 33. Sentimiento |
| 19. Herir | 34. Ternura |
| 20. Horror | 35. Traicionar |
| 21. Impresionante | 36. Tristeza |
| 22. Ira | 37. Auch |
| 23. Miedo | 38. Awww |
| 24. Orgullo | 39. Guácala |
| 25. Paz | 40. Jajaja |

En total, son 36 palabras y 4 interjecciones que denotan emoción, sentimiento o estado de ánimo, resaltadas en negritas.

6.3.4 Microestructura del MiDIE

En lo que respecta a la microestructura de un diccionario, Cordero Monge (2007) la define como: “la parte del texto del diccionario que comprende el conjunto de las informaciones que aparecen ordenadas después de la entrada en cada artículo lexicográfico” (p. 9), es decir, la definición que acompaña la entrada, escrita de forma horizontal y no en lista.

Para conformar los artículos lexicográficos se seleccionarán bajo ciertos criterios (que aún se encuentran en discusión) algunas de las definiciones hechas por los niños.

Para hacer más completo el ejercicio lexicográfico y que el diccionario cumpla con la función de acercamiento a la lexicografía para niños se propone el uso de abreviaturas, para sumar información a los artículos creados por los niños; éstas son (a) el código del niño que brindó esa definición, (b) las estrategias para definir por parte de los niños que fueron el objetivo analítico de la tesis y (c) la segunda o tercera definición como acepciones.

El artículo lexicográfico quedaría de la siguiente manera: (1) la entrada en negritas, después el signo de puntuación ‘dos puntos’; (2) en el siguiente renglón el código del niño seguido de otros dos puntos; (3) la abreviatura de la estrategia utilizada para realizar esa definición seguida de las letras iniciales del nombre de su subcategoría con letra más pequeña, y un punto; (4) la definición dada por el niño o la niña en cursivas, y un punto y aparte; (5) en otro renglón, la segunda acepción con la misma estructura que la definición anterior; y (6) si se considera pertinente se puede poner una tercera acepción. Los artículos se desplegarán a doble columna, de un lado, estarán las definiciones dadas por los

colaboradores de preescolar y, del otro lado, las definiciones de los colaboradores de primaria. Por ejemplo:

Horror:

PRE-M-NAT: Exp: cp. *Un vinagre.*

PRE-H-IVA: Ejem: aae. *Que me corto la mano.*

PRI-H-ANG: Ejem: sh. *Para mí sería*

cuando una persona te dice, es un horror.

PRI-M-VAL: Exp: cp. *Para mí sería algo que no nos gusta y que nos da, así como de no sé.*

6.3.5 Presentación del diccionario

El MiDIE está planificado como un diccionario en formato digital, en formato de documento portable (PDF, por sus siglas en inglés). Será un documento libre para su impresión o proyección a criterio de los maestros de aula.

El diccionario contará con una introducción y un instructivo para su uso. En la introducción se explicará un poco la inspiración y el proceso de su creación, así como la teoría que lo enmarca, todo adecuado para su uso en aula primaria. En el instructivo de uso se explicará cómo están conformados los artículos lexicográficos y cómo utilizarlos para introducir a los aprendientes a la lexicografía, a las estrategias discursivas e identificación de emociones. Estos apartados tendrán hojas distintas y se desplegarán antes que el cuerpo del diccionario.

Las entradas del diccionario se colocarán numeradas tres o cuatro en cada hoja, dependiendo de la extensión de las definiciones seleccionadas. La microestructura se

pondrá a doble columna, de un lado las definiciones de los niños y niñas de tercero de preescolar, y del otro lado las de los niños y niñas de tercero de primaria. La estructura de los artículos lexicográficos ya fue explicada en un apartado anterior.

La tipografía tendría que ser consultada con un experto en diseño editorial o gráfico, así como el formato y el diseño del documento. Tendrá que ser atractivo y de tamaño adecuado para poder ser entendible por los niños y para que sea proyectable en el aula.

Las páginas contarán con los dibujos realizados por los niños, es necesario considerar el espacio que ocuparán. La mayoría de las palabras a definir cuentan con dos dibujos, uno realizado por los niños de preescolar, y otro realizado por los niños de primaria.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo podría quedar una hoja del MiDIE:

20. Horror:

PRE-M-NAT: Exp. cp. *Un vinagre.*

PRE-H-IVA: Ejem: ase. *Que me corto la mano.*

PRI-H-ANG: Ejem: sh. *Para mí sería cuando una persona te dice, es un horror.*

PRI-M-VAL: Exp. cp. *Para mí sería algo que no nos gusta y que nos da, así como de no sé.*



Lamina 26. Horror primaria

21. Impresionante:

PRE-H-IVA: Ejem: ce. *Pues la voz de mi mamá.*

PRE-M-VAN: Ejem: sh. *Es cuando algo me sorprende a mí.*

PRI-M-KEN: Sust y ejem: cib + sh. *Impresionante es como tener sorpresa a una cosa que a nosotros nos dan o al ver una película.*

PRI-M-VAL: Exp: dq. *Impresionante, cuando te impresiona algo que ves.*



Lamina 27. Impresionante-paz preescolar

22. Ira:

PRE-H-IAN: Exp: daos. *Ira es de que, como que alguien que no te quiere, pero alguien si lo quiere, pero bueno.*

PRE-M-VAN: Ejem: sh. *Lo definiría cuando alguien se cae.*

PRI-H-DAM: Exp: dq. *¿Ira? bueno, como que alguien te controla.*

PRI-M-KEN: Sust y exp: s + daos: *Ira, es como algo, igual es parecido como enojo, pero más o menos, porque ira es casi un poquito más bajito, bajito, este, de enojo, y ya.*

La elaboración de la planta del *Micro Diccionario Infantil de las Emociones* funcionó como prueba de que se puede elaborar un producto lexicográfico a partir de los datos obtenidos. En este proyecto de tesis, la consolidación del diccionario dependerá de la continuación del proyecto por parte de la investigadora.

Conclusiones y proyecciones

En este último apartado se exponen las conclusiones del trabajo, se aclara si las preguntas de investigación fueron respondidas cumpliendo con los objetivos. Además, se esbozan los resultados obtenidos en relación con estas preguntas y objetivos. También se proyecta cuál será el futuro probable de esta investigación y, finalmente, se aclara si la hipótesis se cumplió y en qué medida lo hizo.

El proyecto de tesis: *Estrategias infantiles para definir una emoción: Hacia la construcción de un diccionario infantil de las emociones* partió del supuesto de que de acuerdo con la etapa de desarrollo: preoperacional -3º de preescolar, de 5 a 6 años- y operacional -3º de primaria, de 8 a 9 años-, los niños utilizarían estrategias distintas para definir una emoción, esto debido a su desarrollo lingüístico, cognitivo y socioeducativo.

Entonces, se planteó como objetivo general: Comprender cómo los niños en etapa preoperacional (tercero de preescolar entre 5 y 6 años) y de etapa operacional (tercero de primaria entre 8 y 9 años) definen las emociones, con el propósito de elaborar una propuesta metalexicográfica y un anexo de definiciones e ilustraciones que sirvan para construir, de manera posterior, un diccionario infantil de las emociones.

Para comprobar si las estrategias para definir emociones utilizadas por ambos grupos de niños eran distintas y con la finalidad de cumplir con el objetivo general se plantearon las siguientes preguntas, en primer lugar ¿Qué estrategias utilizan los niños en etapa preoperacional de tercero de preescolar entre 5 y 6 años, y de etapa operacional de tercero de primaria entre 8 y 9 años para definir palabras relacionadas con el campo léxico de las emociones? Con el fin de responder esta pregunta, se propuso describir las estrategias que emplean los niños en etapa preoperacional (tercero de preescolar entre 5 y 6

años) y de etapa operacional (tercero de primaria entre 8 y 9 años) para definir palabras relacionadas con el campo léxico de las emociones. En los resultados se observó que los niños de ambas poblaciones utilizan las mismas estrategias -en diferentes proporciones y de distintas maneras- y estas mismas estrategias pueden tener subclasificaciones para su mejor comprensión.

Las estrategias generales -presentadas en negritas- y subcategorías -entre comillas sencillas- utilizadas por los niños para definir emociones encontradas son las siguientes:

Sustitución por similitud: ‘campo léxico concreto’, ‘campo léxico abstracto’, ‘sinónimo’ y ‘antónimo’; **Explicación:** ‘causa o motivo’, ‘cualidad o preferencia’, ‘descripción de la acción, objeto o situación’, ‘estado’, ‘se centra en la forma’ y ‘responde a una pregunta’; y **Ejemplificación:** ‘objeto específico’, ‘actividad, anécdota o experiencia’ y ‘situación hipotética.’

Así mismo, se encontró que los niños utilizaban distintas combinaciones de las estrategias mencionadas también con subclasificaciones:

Sustitución por similitud con explicación: ‘campo léxico concreto más causa o motivo’, ‘campo léxico abstracto más cualidad o preferencia’, ‘campo léxico abstracto más descripción de la acción, objeto o situación’ y ‘sinónimo más descripción de la acción, objeto o situación’; **Sustitución por similitud con ejemplificación:** ‘campo léxico abstracto más objeto específico’ y ‘campo léxico abstracto más situación hipotética’; **Explicación con ejemplificación:** ‘declara qué es más actividad, anécdota o experiencia’, ‘descripción de la acción, objeto o situación más situación hipotética’, ‘declara qué es más objeto específico’ y ‘declara que es más situación hipotética.’

Además, también se clasificaron otras estrategias utilizadas en menor medida:

Preguntarle a alguien, Repetición y Otro; también se registró cuando no daban la respuesta en la clasificación **No sé**.

Las palabras elididas por la investigadora de manera accidental se concentraron en la clasificación *Omitidas* para tener el 100% de los datos, fueron 6 palabras suprimidas de forma inintencionada en las entrevistas en el nivel preescolar y 7 en el nivel primaria. No obstante, si tuviera que realizar nuevamente el análisis, no incluiría la categoría *Omitidas* en la clasificación, puesto que son omisiones por un error en la recolección de datos y no omisiones por parte de los niños. Aun así, si bien los datos cuantitativos variarían mínimamente si hiciera estos ajustes, los datos cualitativos se mantendrían, por lo que mi análisis, discusión y conclusiones todavía son viables.

La segunda pregunta que se planteó fue ¿Existen diferencias en las estrategias para definir las emociones empleadas por ambos grupos de niños? De ser así, ¿cuáles son? Para darle respuesta se formuló el objetivo de comparar las estrategias que emplean los niños en etapa preoperacional de tercero de preescolar entre 5 y 6 años, y de etapa operacional de tercero de primaria entre 8 y 9 años para definir palabras relacionadas con el campo léxico de las emociones. Con este fin se sistematizaron los datos en distintas tablas y se desplegaron en gráficas comparativas entre la frecuencia de uso de las estrategias encontradas en los niños del grupo de tercero de preescolar y el de tercero de primaria.

Los hallazgos se presentan esquematizados de mayor a menor frecuencia de uso, acompañados del número de veces que se utilizó la estrategia y su respectivo porcentaje:

Preescolar (Etapa preoperacional)

Ejemplificación (187 = 58.43%) > Explicación (74 = 23.12%) > Sustitución por similitud (28 = 8.75%) > No sé (12 = 3.75%) > Preguntar a alguien (5 = 1.56%) > Sustitución por similitud con explicación (3 = 1.07%) > Explicación con ejemplificación (3 = 0.93%) >

Sustitución por similitud con ejemplificación/ Ininteligible (1 = 0.31%) > Repetición (0=0.00%) / Otro (0=0.00%)

Cabe aclarar que en 6 ocasiones una palabra fue omitida por mí como investigadora en las entrevistas de manera incidental, lo que equivale al 1.57% de los datos de nivel preescolar. Como ya aclaré, ahora tomaría otra decisión al respecto, pero lo retomo ahora porque sumarían el 100% de los datos en este momento.

Primaria (Etapa operacional)

Explicación (97 = 34.64%) > Ejemplificación (81 = 28.92%) > Sustitución por similitud (30 = 10.71%) > No sé (19 = 6.59%) > Explicación con ejemplificación (25 = 8.92%) > Sustitución por similitud con explicación (12 = 3.75%) > (7 = 2.5%) > Sustitución por similitud con ejemplificación (4 = 1.42%) > Repetición (3 = 1.4%) > Otro (1 = 0.35%) > Preguntar a alguien (0 = 0.00%) / Ininteligible (0=0.00%).

De la misma manera que en el nivel anterior, en el caso de primaria también se omitieron palabras de forma inintencionada en las entrevistas, en este caso ocurrió en 7 ocasiones, es decir, el 2.5% de los datos de nivel primaria. Sobre el proceder metodológico para el análisis de los datos, al igual que en el caso anterior, ahora mi postura y decisión al respecto sería otra. Ya no lo incluiría como parte del 100% de los datos.

Como se puede observar las categorías principales –Sustitución por similitud, Explicación y Ejemplificación- de las estrategias utilizadas por los niños para definir emociones fueron empleadas por ambas poblaciones, aunque en diferente porcentaje, los niños preoperacionales (tercero de preescolar) acuden más a la Ejemplificación, en cambio, los operacionales lo hacen a la Explicación. Además, sí existen diferencias en otras categorías, por ejemplo, ningún niño de preescolar realizó una Repetición, como ningún niño de primaria utilizó la estrategia de Preguntarle a alguien. Y en lo que respecta a las

combinaciones la diferencia es muy evidente, todas las combinaciones de estrategias solo fueron utilizadas por los niños de preescolar 7 veces, mientras que los niños de primaria utilizaron estrategias combinadas 41 veces.

De los resultados obtenidos para responder la dos preguntas de investigación anteriores, concluimos que es posible describir las estrategias que utilizan los niños de tercero de preescolar y de tercero de primaria para definir emociones, y que al comparar estas estrategias se encuentran diferencias en la frecuencias de uso de estas estrategias, siendo la Ejemplificación las más utilizada por la población más joven, es decir, los niños del grupo de tercero de preescolar, y la Explicación la más utilizada por los niños de tercero de primaria.

En síntesis, y a la luz de la teoría, se concluye que el desarrollo cognitivo en las distintas etapas de la infancia, así como la adquisición de habilidades metalingüísticas y el avance en la escolaridad influyen en la forma en que los niños definen emociones, puesto que se puede observar que las estrategias para definir a las que recurren son distintas. Por un lado, los niños preoperacionales -preescolar, de 5 y 6 años- con su marcada postura egocentrista acuden en mucho mayor medida a la ejemplificación, puesto que relacionan los conceptos con ilustraciones de su propia vida y de la vida cotidiana, mientras que los niños operacionales -primaria, de 8 y 9 años- utilizan más explicación, ya que este ejercicio requiere de más reflexión y asociación, proceso cognitivo que logran desarrollar en esta etapa. Además, la conciencia que poseen sobre la propia lengua es diferente en ambos grupos etarios, los niños preoperacionales utilizan esta conciencia para comunicarse, se detendrán menos al dar una respuesta; los niños operacionales logran manipular forma y contenido y son más cuidadosos al elaborar sus definiciones.

La tercera pregunta de investigación se formuló del modo siguiente: ¿Es posible elaborar una propuesta de texto metalexigráfico de planta lexicográfica a partir de los datos recabados, con miras a la construcción futura de un diccionario infantil de las emociones? Para responderla se formuló el objetivo de estructurar una propuesta de texto metalexigráfico de planta lexicográfica para la creación a futuro de un diccionario infantil de las emociones. Esta propuesta de planta lexicográfica forma parte del contenido de este proyecto a manera de epílogo, su organización se basa en plantas consultadas y en la estructura propuesta por Porto Dapena en su *Manual de técnica lexicográfica*. La planta lexicográfica consta de un plan técnico, un plan práctico, su macroestructura, su microestructura y la presentación del diccionario. Si bien, hay algunos aspectos que quedaron pendientes en la planificación del MiDIE, como los criterios para decidir qué definiciones serían incluidas en el texto lexicográfico final, se logró darle estructura al texto metalexigráfico.

Como cuarta pregunta de investigación se enunció: ¿cómo se presentaría un anexo previo a esta propuesta que compile las definiciones e ilustraciones proporcionadas por los niños sobre diversas emociones? Para responderla se planteó como último objetivo presentar un anexo que compile las definiciones e ilustraciones proporcionadas por los niños sobre diversas emociones. Con el propósito de cumplir este objetivo se transcribieron y organizaron las definiciones de 40 palabras dentro del campo léxico de las emociones, sentimientos y estados de ánimos, que dieron los 8 niños y niñas del grupo de tercero de preescolar y los 7 niños y niñas del grupo de tercero de primaria entrevistados. El documento con las 600 definiciones y los 49 dibujos hechos por los niños quedó registrado en el Anexo 3 de este documento.

Así que, ¿se cumplió con el objetivo general *Comprender cómo los niños en etapa preoperacional (tercero de preescolar entre 5 y 6 años) y de etapa operacional (tercero de primaria entre 8 y 9 años) definen las emociones, con el propósito de elaborar una propuesta metalexigráfica y un anexo de definiciones e ilustraciones que sirvan para construir, de manera, posterior un diccionario infantil de las emociones?* La respuesta es sí. Sí se logró acercarse más a la comprensión de como los niños de tercero de preescolar y de tercero de primaria definen las emociones, se propuso un texto metalexigráfico de planta lexicográfica y se elaboró un anexo de definiciones e ilustraciones para llegar a construir un diccionario infantil de las emociones.

Recordemos la hipótesis de este trabajo de investigación: *Se parte del supuesto de que, según la etapa de desarrollo -preoperacional (tercero de preescolar, de 5 a 6 años) y operacional (tercero de primaria, de 8 a 9 años)-, los niños utilizan estrategias lingüísticas diferentes para definir las emociones, las cuales estarían relacionadas con su nivel de desarrollo cognitivo y socioeducativo, y valoremos si esta fue corroborada o desmentida.*

A partir de los datos recabados, sistematizados y analizados, se puede corroborar que los niños de tercero de preescolar de una edad de 5 a 6 años -en etapa preoperacional- y los niños de tercero de primaria de una edad de 8 a 9 años -en etapa operacional- utilizan las mismas estrategias. Nuestra hipótesis se cumple parcialmente, puesto que, si bien las estrategias para definir son las mismas, sí hay marcadas diferencias en cómo utilizan las mismas estrategias con base en su desarrollo lingüístico, cognitivo y socioeducativo, sobre todo en lo que respecta a tomar o no una perspectiva egocéntrica, a basarse en lo concreto o lo abstracto, y en la reflexión de la información global o fragmentada para formular explicaciones.

Con base en todo lo anterior, se concluye que esta investigación permitió tener una visión más amplia de la manera en que los niños forman sus definiciones, en este caso de las emociones, conceptos abstractos. Asimismo, se logró construir un corpus que puede ser utilizado en futuros proyectos.

En lo que respecta a las proyecciones a partir de esta tesis, como se ha mencionado anteriormente, en este documento se presenta la planta lexicográfica de un diccionario, es decir, el plano de cómo podría realizarse un texto lexicográfico con las definiciones brindadas por los niños colaboradores de esta investigación. Además, el corpus creado para este proyecto abre muchas posibilidades de estudios lingüísticos, psicológicos y didácticos; por ejemplo, el estudio de los dibujos realizados por los niños y de los procesos emocionales en el ámbito educativo.

Finalmente, a modo de comentario personal, puedo decir que desarrollar la tesis *Estrategias infantiles para definir una emoción. Hacia la construcción de un diccionario infantil de las emociones* fue una experiencia enriquecedora, llena de áreas de oportunidades y con grandes expectativas de realizar un posgrado que se centre en las áreas educativa y del lenguaje.

Referencias

- Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública
[AMAI]. (s. f.). *Descriptivo de los niveles socioeconómicos AMAI (NSE)*. AMAI.
Recuperado de <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=niveles>
- Benelli, B. Arcuri, L. Marchesini, G. (1988) Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*, Volume 15, Issue 03. October 1988, 619-635. DOI: 10.1017/S0305000900012599
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. Editorial Nueva Imagen.
- Berthoud Papandropoulou, I. (1978). *An experimental study of children's ideas about language*. En A. Sinclair, R. Jarvella, & W. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*, 55-64, Springer-Verlag.
- Blanco Canales, A. (2019). *La emoción y sus componentes*. Universidad de Alcalá, Grupo Leide, recuperado de <https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf>.
- Camps, A. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Ciro, L. A., (2007). El diccionario como objeto de estudio y herramienta didáctica en la enseñanza de la lengua. *El Ágora USB*, 7(1), 57-64.
- Cordero Monge, S. (2007). Diccionario de la lengua española. Secundaria (DILES): Planta para su elaboración con algunos apuntes básicos de metalexigrafía. *Kañina, Revista de Artes y Letras, Universidad de Costa Rica*, XXXI(1), 167-195.

Da Silva, R., & Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2014). The socialization of emotional competence. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, 2nd ed., 637-656. Guilford Press.

Domínguez Chávez, J. (2015). *La intuición como parte de la actividad científica*. Universidad Politécnica Territorial del Estado de Aragua, Venezuela.
<https://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/Documents/2015/pacioli110/laintuicionenlainvestigacioncientifica.pdf>

Duchacek, O. (1965). Sur quelques problèmes de l'antonymie. *Cahiers de Lexicologie*, VI

Edo Marzá, N. (2012). Lexicografía especializada y lenguajes de especialidad: Fundamentos teóricos y metodológicos para la elaboración de diccionarios especializados. *Lingüística*, 27(1), 98-135.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2012000200006

Ehns Duhne, É. (2009). *Análisis de los tipos de definiciones terminológicas que aparecen en varias áreas del lenguaje especializado (Memoria de congreso)*. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de
https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL835/1/organizacion_del_conocimiento_10_ehns_duhne_erika.pdf

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129.

- Ferrater Mora, J. (1965) *Diccionario de filosofía*, 5ª ed., Vol. I. Editorial Sudamericana.
- Ferreiro, E. (1992). *Sobre la alfabetización: Alfabeto y contexto*. Siglo XXI Editores. México.
- Figueiredo C.A., Contreras L.C., & Blanco L. J. (2012). La ejemplificación del concepto de función: diferencias entre profesores noveles y profesores expertos, *EDUCACIÓN Matemática*, VOL. 24, NÚM. 1, 73-105. CICATA-IPN. México.
- Fundación Iberoamericana Down21. (2021, junio). Editorial: Pensamiento concreto y pensamiento abstracto. *Revista Virtual Síndrome de Down Vida Adulta*, (241). <https://www.down21.org/revista-virtual/1792-revista-virtual-sindrome-de-down-2021/revista-virtual-junio-2021-n-241.html>
- Galindo Almanza, S. (1997). La intuición en la investigación científica. *Ciencias*, (47), 58-61.
- Garner P.W., & Power T.G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development*, 67, 1406-1419.
- Godina Herrera, C. (2003). *El cuerpo vivido. Una mirada desde la fenomenología y la teoría del género*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección General de Fomento Editorial, Puebla, México.
- González Fernández, J. (2015). *Diccionario básico de aprendizaje. La planta de un diccionario para estudiantes de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral, Universidad de Jaén). Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=81102>
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

- Gutiérrez, F. (2004, 2 de junio). *Clasificación de niveles socioeconómicos en México según la AMAI*. Fergut.com. <https://www.fergut.com/clasificacion-de-niveles-socioeconomicos-en-mexico-segun-la-amai/>
- Hoemann, K., Xu, F., & Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*, 55(9), 1830-1849. <https://doi.org/10.1037/dev0000686>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (s/f). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares [ENIGH] 2020. Nueva serie* [Conjunto de datos].
- Jakobson, R. (1983). *Selected writings* (Vol. 2). Mouton.
- Johnson, C. J. & Anglin, J. M. (1995). Qualitative Developments in the Content and Form of Children's Definitions. *Journal of Speech and Hearing Research*, Volume 38, 612-629, June 1995.
- Junta Nacional de Jardines de Infancia. (2018). *El ABC de los niñ@s*. Ediciones de la JUNJI.
- Lara, L. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México.
- Lara, L. (2006). *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.
- Leiva, M., & Quintero, N. (2015). *Desarrollo emocional y afectivo en la primera infancia: Un mundo por descubrir y formar en los infantes*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.
- Leperski, K. G. (2017). El paradigma de las emociones básicas y su investigación: Hacia la construcción de una crítica. Ponencia presentada en el *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de*

Investigación y XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de
Psicología, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Universidad de
Buenos Aires.

López Cassá, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

López Cassá, E. (2021). *Diccionario emocional para niños y niñas*. Narcea.

Marinellie, S. A. (2009). The Understanding of Word Definitions in School-Age Children. *Springer Science+Business Media, LLC*.

Martínez de Sousa J. (1995). *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona, Esp.:
Bibliograf.

Martínez, M. (2003). Definiciones del concepto campo en semántica: Antes y después de la lexemática de E. Coseriu. *ODISEA. Revista de Estudios Ingleses*, (3). Repositorio Institucional de la Universidad de Almería, España.
<https://doi.org/10.25115/odisea.v0i3.84>

Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Planeta-DeAgostini. (Trabajo original publicado en 1945).

Metodológica, N. (s/f). *Nivel Socioeconómico AMAI 2022*. Amai.org.
https://amai.org/descargas/Nota_Metodologico_NSE_2022_v5.pdf

Meya, M. (s.f.). Modelación del campo semántico de los verbos de movimiento. *Revista Española de Lingüística*, 6(1), 145-166.
<http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/498>

- Millán Orozco, A. (s.f.). Algunas consideraciones sobre la antonimia. *Anuarios de Letras. Revista de Lingüística y Filología*, UNAM. Recuperado de <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/viewFile/273/272>
- Moreno Moreno, M. Á. (2018). Aprendizaje rizomático y perspectiva enactiva en Enrédete diccionario temático infantil. RILEX. *Revista sobre investigaciones léxicas*. Universidad de Jaén, España.
- Naranjo, J. (2013). *La casa de las estrellas. El universo contado por los niños*. Corporación Rural, Laboratorio del Espíritu.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Pro-Ed.
- NSE LATAM. (s/f). *NSE LATAM*. Amai.org. <https://www.amai.org/NSELATAM/>
- Núñez Pereira, C., & Valcárcel, R. (2013). *Emocionario*. Palabras Aladas.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, M. A. (2001). *Psicología del desarrollo* (8.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, M. A. (2010). *Psicología del desarrollo* (11.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Paulo Vincens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Parte I y II*. Editorial Barcelona Graó. Barcelona España.
- Piaget, J. (1964/1991). *Seis estudios de psicología* (3.ª ed., A. Rivas, Trad.). Editorial Labor.

Pinedo Cantillo, I. A., & Yáñez Canal, J. (2018). Las emociones: Una breve historia en su marco filosófico y cultural en la época antigua. *Cuadernos de Filosofía*

Latinoamericana, 39(119), 13-45. <http://www.doi.org/10.15332/25005375.5049>

Pinedo Cantillo, I. A., & Yáñez Canal, J. (2019). Las emociones: Una breve historia en su marco filosófico y cultural. *Edad Media. Revista Guillermo de Ockham*, 17(1), 17-

27. <https://doi.org/10.21500/22563202.3460>

Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libro.

Real Academia Española [RAE]. (2025). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.6 en línea). <https://dle.rae.es>

Real Academia Española. (2020, 30 de septiembre). La forma «aw» corresponde a una interjección inglesa que expresa compasión, disgusto o desaprobación. *Twitter*.

[Tuit]. X. <https://x.com/RAEinforma/status/1300766589445382145?lang=es>

Real Academia Española. (2020, 17 de octubre). #RAEconsultas En español, la reproducción de la risa es «ja, ja, ja», separando los elementos repetidos con comas. *Twitter*.

[Tuit]. X. <https://x.com/raeinforma/status/1317377345217548288>

Real Academia Española [@RAEinforma]. (2021, 27 de mayo). Las interjecciones tradicionales en español para expresar dolor son «ay» y «(h)uy». *Twitter*. [Tuit].

<https://twitter.com/RAEinforma/status/1389860140912988165>

Ribes-Iñesta, E. (2019). Sobre la explicación y su relación con los distintos modos de conocimiento. *Acta Comportamentalia*, Vol. 28 Núm. 223-236. Universidad Veracruzana. México.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Comportamiento organizacional* (17.^a ed.). Pearson Educación. Cap. 8.

Ruiz, A. (2008). *Didáctica general*. Pearson Educación.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2005). *Programa de educación preescolar 2004*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Programa sintético del campo formativo de lo humano y lo comunitario: Educación básica. Plan de estudio 2022*. <https://www.planestudios.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Programa sintético de preescolar. Campo formativo: De lo humano y lo comunitario*. SEP.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. (s. f.). *Dirección General de Promoción al Derecho Educativo. SEP Puebla*. Recuperado de <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/directorio/direccion-general-de-promocion-al-derecho-educativo>

Socioeconómicos, N. (s.f.). *Niveles socioeconómicos para AGEBS urbanas zona metropolitana de "Puebla-Tlaxcala"*. Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercados y Opinión. https://www.amai.org/NSE/mapas2022/PUEBLA_TLAXCALA_URBANO_AGEB.pdf

- Tabuenca, E. (2015, 30 de octubre). Campo léxico, campo semántico y familia léxica. *unprofesor.com*. <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/campo-lexico-campo-semantico-y-familia-lexica-239.html>
- Trier, J. (1931). *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes*. Heidelberg.
- Trueva Atienza, C. (2009). Teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, 11(22), julio/diciembre. <https://doi.org/10.22201/iifs.16651324e.2009.22.661>
- Van Kleeck, A. (1980). Piaget and metalinguistics: A developmental overview. Ponencia presentada en *The Tenth Annual International Interdisciplinary UAP USC Conference on Piagetian Theory and the Helping Professions*, Los Ángeles, CA.
- Vargas León, M. R. (2004). El dibujo como primera escritura del niño. *Revista electrónica Educare. No. 5, 2004*, 91-103.
- Verdugo, S. H. (s.f.). Dirección General de Promoción al Derecho Educativo. *Gob.mx*. Recuperado el 29 de agosto de 2024, de <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/directorio/direccion-general-de-promocion-al-derecho-educativo>
- Wiig, E. H., & Secord, W. (1989). *Test of language competence*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Zapico, M., & Vivas, J. (2015). La sinonimia desde una perspectiva lingüístico-cognitiva: Medición de la distancia semántica. *Onomázein*, (32), 198-211. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Anexos

Anexo 1. Procedimiento para la toma de datos

1. Presentación general ante al grupo.
2. Entrevista individual con cada niño en la sala contigua a la dirección
 - 2.1 Presentación individual con el niño: soy Ana, estudiante de la universidad, necesito ayuda con mi tarea, necesito que me digas con tus propias palabras que significan las palabras que te voy a decir.
 - 2.2 Instrucción: ¿qué es para ti _____? ¿qué entiendes cuando escuchas _____? ¿qué significa para ti _____? ¿cómo lo definirías?
 - 2.3 Agradecer la ayuda.
3. En otra jornada de entrevistas reunir a todos o algunos niños entrevistados para solicitarles realizar 4 dibujos de 4 conceptos preguntados.
 - 3.1 instrucción: podrías dibujarme lo que _____ es para ti, ¿cómo dibujarías _____?
 - 3.2 Recoger los dibujos.
 - 3.3 Agradecer su elaboración.

Anexo 2. Carta de consentimiento informado y encuesta sociodemográfica

Yo C. _____ doy autorización para que mi hijo/a _____ sea entrevistado por Ana Luisa Limón Alarcón, pasante de la carrera de Lingüística y Literatura Hispánica, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, sobre su definición de cuarenta palabras que denoten emociones y la realización de un dibujo de cuatro de esas palabras.

Se me ha informado que los datos recabados de los niños servirán para la realización de la tesis de licenciatura “Microdiccionario infantil de las emociones”. Mismos datos que podrán ser publicados y/o presentados de manera oral con fines de investigación, protegiendo siempre la identidad de mi hijo/a.

He sido informado, también, del procedimiento y los objetivos de la investigación. Soy consciente de que ni mi hijo, ni yo, ni nuestros datos corremos ningún riesgo y podemos dejar de participar en el momento que deseemos hacerlo. Sé que las entrevistas se realizarán dentro del horario escolar sin que esto afecte su rendimiento.

De acuerdo con lo anterior acepto la participación en este estudio del “Microdiccionario infantil de las emociones” coordinado por el Colegio de Lingüística y Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dirigido por la Mtra. Karina Fascinetto Zago.

Nombre del niño/a _____ edad: años ___ meses ___ días ___

Nombre y firma del padre, madre o tutor

Lugar y fecha _____

Investigadora: Ana Luisa Limón Alarcón

Datos del niño/a:

Nombre _____ Fecha de nacimiento _____

Edad: años _____ meses _____ días _____ Sexo _____

¿Nació a término o de forma prematura? _____ ¿En qué semana de gestación nació? _____ ¿Nació por parto natural o cesaría? _____

¿Presentó algún problema al nacer? _____ ¿Cuánto pesó al nacer? _____ ¿Cuál fue su longitud al nacer? _____ ¿A qué edad dijo su primera palabra? _____

¿Ha presentado problemas de salud serios? _____ ¿Tiene o ha tenido problemas de audición? _____ ¿Tiene o ha tenido problemas de visión? _____

¿Presenta o ha presentado problemas de aprendizaje? _____ ¿Presenta o ha presentado problemas de conducta? _____

¿Se le habla en otro idioma distinto al español al niño/o? _____ ¿Cuál? ¿Quién le habla en otro idioma? _____ ¿Cuántos días por semana? _____

¿Tiene hermanos o hermanas? _____ ¿Qué lugar ocupa entre sus hermanos/as? _____ ¿Quiénes habitan con el niño/a? _____

¿Quién su cuidador principal? _____ ¿Asiste a alguna estancia a contra-turno escolar? _____

Datos del padre, madre o tutor:

Nombre de la madre _____ edad _____

escolaridad _____ ocupación _____ ¿cuántas horas al día pasa con el niño/a?

Nombre del padre _____ edad _____ escolaridad _____
ocupación _____ ¿Cuántas horas al día pasa con el
niño/a?

¿Los padres viven juntos? _____

Ciudad donde habita el niño/a _____ municipio _____ código postal _____
nivel socioeconómico _____

Observaciones generales:

Anexo 3. Definiciones y dibujos de los niños

Alegría

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando mi hermana juega conmigo.

PRE-H-CAR: Pues, jugando con mi gato.

PRE-H-IAN: Que todos estén felices.

PRE-H-IVA: Jugar con mi mamá.

PRE-M-NAT: Alegría un globo.

PRE-H-SAN: Mucho amor.

PRE-M-VAN: Porque, es que, luego mi mamá me, luego hago algo con mi mamá y eso me hace feliz.

PRE-M-YAM: Este, que mis amigos jueguen conmigo y me alegro que Mateo que juegue conmigo.



Lamina 1. Alegría preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Alegría, pues son las emociones cuando estás feliz, cuando estás con tu familia, cuando te dan algo.

PRI-M-ANN: Feliz.

PRI-H-DAM: Mmm no sé.

PRI-H-ERI: Es como felicidad, es una emoción que sientes muy feliz cuando algo te gusta mucho.

PRI-M-KEN: Para mi alegría es como una emoción muy buena que sentimos nosotros con nuestra familia al dar un regalo, un abrazo, etcétera. Es muy buena esa alegría, esa felicidad que sentimos porque es como un orgullo para nosotros que lo hace ... nuestro corazón.

PRI-M-KIT: La alegría es un sentimiento que tu sientes cuando te dan un regalo o cuando estás muy, tienes muchas emociones dentro de ti que no te dejan controlarlo y te pones feliz. A veces puedes, pues, llorar de la felicidad y a veces te sientes muy feliz que hasta abrazas a una persona, a la persona que sea que te haya dado un regalo un abrazo, o pus lo extrañaste y ya lo hayas visto apenas. Ósea eso es para mí lo que significa la alegría.

PRI-M-VAL: Alegría para mi es cuando una persona o yo estamos felices.

Alegría *Katherine Avard*



Lamina 2. Alegría prim

Amor

Preescolar

- PRE-M-CAM: Que nos ame mi mamá y mi hermano y todos
PRE-H-CAR: Que mi hermano juega conmigo
PRE-H-IAN: Mi mamá porque la quiero mucho
PRE-H-IVA: Mi mamá
PRE-M-NAT: Pus (sic), significaba corazón, ¿no?
PRE-H-SAN: Amor es que me querieran (sic) mucho
PRE-M-VAN: Lo definiría porque cuando veo algo triste, mi mamá, yo la abrazo
PRE-M-YAM: Este, amor de mi familia

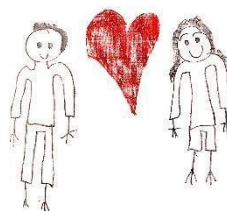


Lamina 3. Amor preescolar

Primaria

- PRI-H-ANG: Amor, es cuando amas a una persona, por ejemplo, a tu mamá, a tu papá, a tu familia.
PRI-M-ANN: Como que amistad, así como muy amable y así.
PRI-H-DAM: Mmm algo hermoso
PRI-H-ERI: Que alguien se quiere con otra persona
PRI-M-KEN: Amor es algo que sentimos con una persona que es muy bonita y que la queremos mucho y con eso le podemos dar muchas cosas como regalos, abrazos y todo eso.
PRI-M-KIT: Es como cuando sientes algo por alguien. Como cuando sientes unas mariposas por alguien. Sientes mariposas en el estómago y esa persona que te gusta, pus, sientes, pus, mariposas en el estómago y, pus las sientes muy amontonadas y pus, se te amontonan y pus eso para mí es el amor.
PRI-M-VAL: Cuando alguien quiere a algo o a alguien.

Amor



Lamina 4. Amor primaria

Brincar

Preescolar

- PRE-M-CAM: Brincar en un brincolín.
PRE-H-CAR: Pues cuando, pues cuando, cuando no voy a la escuela.
PRE-H-IAN: Lo que siempre, porque me monto en la cama, una cama que y brinco en la cama.
PRE-H-IVA: Brincar con mi hermano.
PRE-M-NAT: Un trampolín.
PRE-H-SAN: Saltar.
PRE-M-VAN: Pues que me compraron un trampolín para brincar
PRE-M-YAN: Jugar porque jugar es con tus amigos y jugar con muchos amigos.

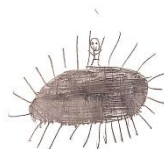


Lamina 5. Brincar preescolar.

Primaria.

- PRI-H-ANG: Brincar para mí es cuando brincas, brincas.
PRI-M-ANN: Como brincar, como que muy emocionante y así, que te diviertes, es algo muy divertido.
PRI-H-DAM: Brincar, como divertido.
PRI-H-ERI: Brincar es como que saltar, saltar.
PRI-M-KEN: Brincar para mí sería como estar en el piso y después llegar al aire, libre.
PRI-M-KIT: Este, que mueves tus pies, o sea que los impulsas hacia arriba, como cuando estás en un trampolín, así le haces.
PRI-M-VAL: Cuando saltas muy fuerte.

Brincar



Lamina 6. Brincar primaria.

Carcajada

Preescolar

PRE-M-CAM: Ese si no lo sé.

PRE-H-CAR: Que se está riendo.

PRE-H-IAN: De que todos que se ponen, ah, pero, no decir groserías, no empujarse.

PRE-H-IVA: Con mi hermano

PRE-M-NAT: En mi panza.

PRE-H-SAN: Una grosería.

PRE-M-VAN: Lo definiría así, cuando me lavo los dientes, agarro un bote y empiezo a hacer carcajada.

PRE-M-YAM: Que mi familia no esté y que mi mamá si esté, pero en el Hospital.



Lamina 7. Carcajada preescolar.

Primaria.

PRI-H-ANG: Pues es como reír.

PRI-M-ANN: Este, risa.

PRI-H-DAM: Carcajada, ahmm no.

PRI-H-ERI: Como unas risas

PRI-M-KEN: Es como algo de que nos reiríamos de una persona o algo chistoso.

PRI-M-KIT: Carcajada, es cuando, es que eso es igual como la alegría que te ríes mucho con alguien, pus que te haga reír mucho, puede ser un payaso, tu familia, un amigo, una amiga, pus alguien que te haga reír mucho.

PRI-M-VAL: Cuando te ríes demasiado.

Carcajada



Lamina 8. Carcajada primaria

Compasión

Preescolar

PRE-M-CAM: Esperar.

PRE-H-CAR: Pues, me iría, le preguntaría a alguien.

PRE-H-IAN: Que yo estoy muy tranquilo con mis hermanos.

PRE-H-IVA: Abrazo de mi mamá.

PRE-M-NAT: Como un jugo.

PRE-H-SAN: Muy bonito.

PRE-M-VAN: Es algo que a mí me gusta y a mis hermanos también.

PRE-M-YAM: Hacer algo, jugar, entretenerme o ver la tele.



Lamina 9. Compasión preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Pues, cuando una persona y otra tiene respeto.

PRI-M-ANN: Compasión, como, como así, como amigos.

PRI-H-DAM: Compasión, igual, no.

PRI-H-ERI: Compasión, es cuando, como cuando quieres soportar a alguien.

PRI-M-KEN: Eso se diría como, no sé qué significa

PRI-M-KIT: Que alguien que están tratando mal, pus, tú le ayudes, o sea que le ayudes a defenderse y consolarlo si está llorando o está triste de que le hicieron burla

PRI-M-VAL: Cuando ayudas a una persona.

Compasión



Lamina 10. Compasión primaria

Corazón

Preescolar

PRE-M-CAM: Amar.

PRE-H-CAR: Pues, que le diga a alguien que significa.

PRE-H-IAN: Corazón es de que amas a alguien o a otros.

PRE-H-IVA: Mi hermano, mi mamá.

PRE-M-NAT: Un corazón de globo.

PRE-H-SAN: Que sería muy triste.

PRE-M-VAN: Corazón es cuando mis papás se casaron, mi mamá no me lo ha contado, pero eso lo definiría como amor.

PRE-M-YAM: Mi corazón es que cuando corro se escucha más rápido.

Primaria

PRI-H-ANG: Es como una parte del cuerpo y como algo de cariño.

PRI-M-ANN: Como, así corazón, es un corazón y así.

PRI-H-DAM: Corazón, mmm no, no sé cómo lo definiría.

PRI-H-ERI: Corazón, es un órgano que nos ayuda a vivir bien.

PRI-M-KEN: Es como algo que es un emoji o que nosotros tenemos en nuestro cuerpo, eso hace late y es una emoción que nosotros podemos enviar a nuestra pareja.

PRI-M-KIT: Lo que yo defino de corazón es como, empieza algo adentro de ti empieza a latir muy rápido del lado, es que no me acuerdo si es del lado derecho o izquierdo, pus (sic) del lado que sea empieza a latir a muy rápido si está una persona, si te sientes nervioso en algún examen o late despacito cuando estás en una situación como feliz para ti, que no, sea, que no, ay ¿cómo se llama? que para ti no sea muy intensa, algo así es el corazón y para mí eso es el corazón.

PRI-M-VAL: Para mi corazón, pues significa, pues un corazón.

Corazón



Lamina 11. Corazón primaria

Culpa

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando mi hermano me pega y mi hermano me culpa que yo le pegué.

PRE-H-CAR: Pues que alguien tiro algo y le echo la culpa.

PRE-H-IAN: De que alguien acusa a sus hermanos que le hacen algo.

PRE-H-IVA: Culpa de mi hermano.

PRE-M-NAT: Pus, cuando algo se rompe deberemos limpiarlo.

PRE-H-SAN: Sería como fuera mi culpa, pero no es.

PRE-M-VAN: Cuando mi mamá se enoja y mis hermanos me echan la culpa y yo le digo fue el Santi, pero mi hermanito grande dice: no, fue Vania.

PRE-M-YAM: Este, cuando alguien está corriendo y yo voy rápido a decirle a una miss y luego los acuso y ya que se queden acá encerrados con la directora.

Primaria

PRI-H-ANG: Por ejemplo, cuando pasa un problema y a ti te dicen tú tienes la culpa.

PRI-M-ANN: Culpa, cuando algo haces y te sientes culpable.

PRI-H-DAM: Como que él no lo hizo y le echan la culpa.

PRI-H-ERI: Que te arrepientes de algo que hiciste y te vas a perdonar.

PRI-M-KEN: Es como, este, castigar a alguien porque no hizo muy, porque hizo algo o regañaríamos a esa persona.

PRI-M-KIT: Cuando tú por accidente rompes un jarrón, una estatua, una planta o algo que significa mucho para tus padres, tus amigos, tus hermanos o algo así. Pus tu sientes toda la culpa de que tú lo rompiste, pero en realidad fue por accidente porque no lo viste y pues en realidad, si fue por accidente ahí si le dices a la persona que fue por accidente, que no lo querías hacer y si, así por eso. Eso es lo que se dé la culpa.

PRI-M-VAL: Cuando rompes una taza y es tu culpa que la haigas roto.

Culpa



Lamina 12. Culpa primaria

Desahogar

Preescolar

PRE-M-CAM: Ahogar.

PRE-H-CAR: Pues, no sé.

PRE-H-IAN: De que alguien como que no está ahogando.

PRE-H-IVA: [Ininteligible]

PRE-M-NAT: [Omitido]

PRE-H-SAN: Salvar a las personas.

PRE-M-VAN: Lo definiría cuando alguien está comiendo y se ahogara.

PRE-M-YAM: Que se ahogan y ya que tomen agua, pa (sic) que se les baje.

Primaria

PRI-H-ANG: Es cuando dices algo que no has dicho, como un secreto.

PRI-M-ANN: Como arreglar.

PRI-H-DAM: Desahogar, como vaciar tu mente.

PRI-H-ERI: Cuando haces algo para que ya no te sientas tan triste.

PRI-M-KEN: Es como decir algo a una persona que tu sientes muy triste.

PRI-M-KIT: Cuando por ejemplo te regañaron, pero no querías llorar enfrente de las personas y te vas a tu cuarto y quieres desahogarte en tu cuarto, o sea para llorar y lloras y ya. Eso es lo que yo diría.

PRI-M-VAL: Cuando le cuentas a una persona algo.

Desahogar



Lamina 13. Desahogar primaria

Disgusto

Preescolar

PRE-M-CAM: Gustar.

PRE-H-CAR: Que, le preguntaría a alguien que significa.

PRE-H-IAN: Disgusto es de que alguien como que quiere hacer jugar o como ayudar a sus hermanos a su mamá.

PRE-H-IVA: Mi hermano que es un lindo.

PRE-M-NAT: No sé.

PRE-H-SAN: Que no me gustaría.

PRE-M-VAN: Cuando una comida no te gusta.

PRE-M-YAM: Ver el arcoíris o estar jugando en la lluvia.

Primaria

PRI-H-ANG: Para mí es que no te gusta algo.

PRI-M-ANN: Como gusto, como impresionante y así.

PRI-H-DAM: Disgusto, ah, no sé.

PRI-H-ERI: Disgusto es cuando algo no te gusta.

PRI-M-KEN: Disgusto es como que algo de una persona o de una comida o de muchas cosas no nos gusta y pues ahí como decimos, no nos gusta.

PRI-M-KIT: Como cuando estás con una persona y piden algo diferente, pero a esa persona no le gusto lo que pidió, entonces, pues eso es el

disgusto, que no, o sea, que no le gusto, que le supo, que sabe mal. Eso para mí significa eso.

PRI-M-VAL: Cuando no te gusta nada.

Disgusto



Lamina 14. Disgusto primaria

Dolor

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando me duele el estómago.

PRE-H-CAR: Que me pique un mosco.

PRE-H-IAN: De que alguien que le duele la cabeza o la panza.

PRE-H-IVA: Mi mamá cuando se muera.

PRE-M-NAT: Pues cuando me siento mal, pus ahorita estaba mala, tenía tos y dijo mamá que es un resfriado.

PRE-H-SAN: Enfermarme.

PRE-M-VAN: Cuando te caes y te duele una herida.

PRE-M-YAM: Cuando corro, me caigo y me duele.

Primaria

PRI-H-ANG: Sería un dolor en el cuerpo o cuando sientes dolor por algo.

PRI-M-ANN: Como algo, si cuando te pegas, sientes dolor.

PRI-H-DAM: Ahm, que como cuando escucho dolor, es como que siento que están lastimando a alguien.

PRI-H-ERI: Dolor es como cuando te pegas y te, y sientes una sensación que puedes aguantar o no puedes.

PRI-M-KEN: Dolor es un dolor que sentimos cuando terminamos con nuestra pareja o nos lastimamos o algo.

PRI-M-KIT: Dolor, pues el dolor cuando te caes o te pegas o pasa algo que te duele mucho y, pos, te duele ¿no? Así es.

PRI-M-VAL: Cuando te duele algo.

Dolor



Lamina 15. Dolor primaria

Emoción

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando me compran un juguete.

PRE-H-CAR: Pues cuando es mi cumpleaños.

PRE-H-IAN: De que vamos a una parte me emocionio mucho.

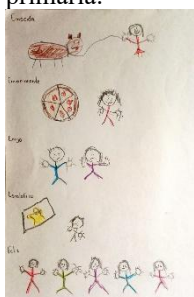
PRE-H-IVA: Cuando llega mi mamá.

PRE-M-NAT: Pues yo definiría emoción que... un globo arcoíris.

PRE-H-SAN: Jugar mucho.

PRE-M-VAN: Lo definiría cuando alguien juega conmigo, lo definiría así.

PRE-M-YAM: ¿Emoción? es cuando me traen juguetes cuando salgo de la escuela y me voy a la primaria.



Lamina 16. Emoción-Feliz preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Para mí es cuando estás con emoción, cuando vas a ir a un lugar, vas ir a comer.

PRI-M-ANN: Así, genial, muy impresionante y así.

PRI-H-DAM: Mmm, diversión.

PRI-H-ERI: Emoción es cuando estás muy feliz por algo.

PRI-M-KEN: Emoción es como algo que, son muchas emociones que sentiríamos muchas, como felicidad, enojo, miedo y todo eso.

PRI-M-KIT: La emoción son las cosas que sientes adentro de ti que puede ser felicidad, este, tristeza, enojo, disgusto, este, asco, este, temor, amor, este y muchas cosas más, eso son las emociones.

PRI-M-VAL: Emoción para mi significa algo como la alegría, como la tristeza o el enojo

Emoción



Lamina 17. Emoción primaria

Emocionante

Preescolar

- PRE-M-CAM: Que hay una sorpresa.
- PRE-H-CAR: Que alguien cumple años.
- PRE-H-IAN: De que veo un canal, me emociono mucho, mucho.
- PRE-H-IVA: Con mi mamá.
- PRE-M-NAT: Lo definiría con un diamante.
- PRE-H-SAN: Ir con mis papás y jugar.
- PRE-M-VAN: Lo definiría cuando me hicieron una fiesta, pues eso es, eso es.
- PRE-M-YAM: Que estoy feliz en la primaria 'porque ya va ser muchas cosas y cuando salga de la escuela hay una emoción que puedes elegir cualquier juguete que te regalen.



Lamina 16. Emoción-Feliz preescolar

Primaria

- PRI-H-ANG: Es cuando ocurre algo, es emocionante.
- PRI-M-ANN: Increíble, algo increíble.
- PRI-H-DAM: Emocionante, mmm, mmm, emocionante, que son muchas risas.
- PRI-H-ERI: Que algo va a ser muy bueno.
- PRI-M-KEN: Emocionante como si fuera algo muy, muy, muy, este, sorprendido o muy fuerte.
- PRI-M-KIT: Cuando pasa algo en tu vida que nunca lo desearías olvidar y que ha sido lo más increíble que te ha pasado en la vida, eso para mí es lo emocionante.
- PRI-M-VAL: Cuando te dan algo y te emocionas por saber qué es.

Emocionante



Lamina 18. Emocionante primaria

Enojo

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando mis papás me pegan.

PRE-H-CAR: Que mi hermano se enoje.

PRE-H-IAN: Ojo para ver todo.

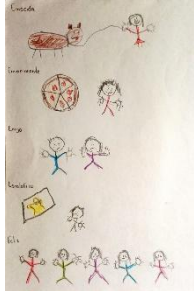
PRE-H-IVA: Enojo de mi hermano.

PRE-M-NAT: Pus, cuando Nay yo juego con ella, siempre peleamos.

PRE-H-SAN: Cara muy enojada.

PRE-M-VAN: Enojo es cuando yo estoy enojada y mi mamá no me quiere hacer caso, es cuando yo estoy molesta

PRE-M-YAM: Cuando una me pega yo me enojo y la acuso con la miss.



Lamina 16. Emoción-Feliz preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Para mi es cuando una persona se enoja, se enoja.

PRI-M-ANN: Enojar, te enojas porque tu hermano o primo no te regreso lo que le prestaste.

PRI-H-DAM: Mmm, estrés.

PRI-H-ERI: Enojo es cuando ya no soportas algo y te quieres desquitar.

PRI-M-KEN: Enojo sería que estamos enojados con una persona porque rompió nuestro juguete o no nos quiso comprar algo.

PRI-M-KIT: Pues el enojo es como cuando alguien te dice a ti algo que no te gusta a ti mucho y pus te enojas con él o sea sientes que lo odias, sientes que lo odias, pero además te sientes arrepentido.

PRI-M-VAL: Enojo para mi seria como cuando se enoja una persona mucho.

Enojo



Lamina 19. Enojo primaria

Escalofrío

Preescolar

PRE-M-CAM: Miedo.

PRE-H-CAR: Que, le preguntaría a alguien, porque no sé.

PRE-H-IAN: Escalofrío es como que alguien tiene miedo y se hace escalofrío.

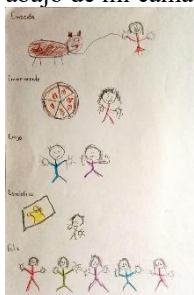
PRE-H-IVA: Pues que tengo frío.

PRE-M-NAT: Pus (sic), yo cuando me voy a dormir me destapo.

PRE-H-SAN: Que hay mucho miedo.

PRE-M-VAN: Lo definiría cuando alguien siente temor a la oscuridad y entonces yo estaré con él.

PRE-M-YAM: Que me asuste o haya alguien abajo de mi cama.



Lamina 16. Emoción-Feliz preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Sería cuando estas enfermo o cuando tienes miedo.

PRI-M-ANN: Como que una persona tiene escalofrío que se siente mal y así.

PRI-H-DAM: Mmm, como miedo.

PRI-H-ERI: Escalofrío es cuando tienes mucho, pero mucho miedo.

PRI-M-KEN: Escalofrío sería como un dolor muy fuerte que sentimos en nuestro cuerpo.

PRI-M-KIT: Como cuando se muere algún familiar tuyo o algo sientes como escalofrío, o cuando ves algo de terror, algo que se mueve o algo así, que te da mucho escalofrío y empiezas a mover tu cuerpo o cuando también sientes frío puedes mover tu cuerpo porque tienes escalofrío, o sea mucho frío, eso es para mí el escalofrío.

PRI-M-VAL: Cuando te da mucho frío.

Escalofrío

Salir de mi
cuarto en la
noche.

Lamina 20. Escalofrío primaria

Feliz

Preescolar

PRE-M-CAM: Estar feliz con mi mamá.

PRE-H-CAR: Feliz, que mi gatito juegue conmigo.

PRE-H-IAN: Feliz es de que estás contento, estás muy tranquilo.

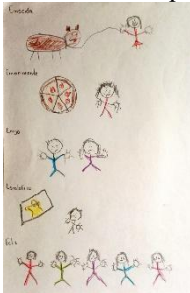
PRE-H-IVA: Feliz es cuando llega mi mamá.

PRE-M-NAT: Como una mochilita arcoíris.

PRE-H-SAN: Felicidad.

PRE-M-VAN: Lo definiría cuando un perrito estuviera en mi casa.

PRE-M-YAM: ¿Feliz? es que mi familia esté y mi mamá esté recuperada.



Lamina 16. Emoción-Feliz preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Sería cuando alguien está feliz, cuando vas a hacer algo.

PRI-M-ANN: Como algo muy emocionante y así.

PRI-H-DAM: Felicidad.

PRI-H-ERI: Es cuando estás bastante contento por algo que te hicieron o por algo que van a hacer.

PRI-M-KEN: Feliz, es como algo muy feliz que estamos con nuestra persona favorita o muy bonita.

PRI-M-KIT: [Omitido]

PRI-M-VAL: Cuando una persona está feliz.



Lamina 21. Feliz primaria

Gratitud

Preescolar

PRE-M-CAM: Ese sí, no sé.

PRE-H-CAR: Gratitud, que alguien está grandiendo (sic).

PRE-H-IAN: Respetar a mis hermanos, como respetar a mi mamá, a mi papá, a mis primos.

PRE-H-IVA: Cuando [ininteligible] mis abuelos.

PRE-M-NAT: Lo definiría de Tiktok.

PRE-H-SAN: Ir con mis papás.

PRE-M-VAN: Lo definiría cuando estoy feliz.

PRE-M-YAM: Es que laven los trastes y ayudarles a mi familia.

Primaria

PRI-H-ANG: Para mí es gracias.

PRI-M-ANN: Como agradecer una persona.

PRI-H-DAM: Mmm, no, eso no.

PRI-H-ERI: No sé.

PRI-M-KEN: Como algo que le diéramos casi gratis a una persona.

PRI-M-KIT: La gratitud, pues, es como cuando ayudas a una persona o le dices como puede mejorar o hacer ser mejor o como puede hacer muchas cosas que él quiere hacer, pero no sabe cómo hacerlas o sea indicarles como puede ser.

PRI-M-VAL: Gratitud sería para mí algo grande.

PRI-M-VAL: Gratitud sería para mí algo grande.



Lamina 22. Gratitud primaria

Grito

Preescolar

PRE-M-CAM: Fuerte.

PRE-H-CAR: Que alguien está gritando.

PRE-H-IAN: De que digo ¡ya!, que grito mucho.

PRE-H-IVA: Mi amigo.

PRE-M-NAT: Pues cuando hay un fantasma.

PRE-H-SAN: Se escucha muy fuerte en mis oídos.

PRE-M-VAN: A mis hermanos siempre les han gritado, entonces yo siempre escucho gritos.

PRE-M-YAM: Es cuando un niño está gritando y yo lo acuso con la miss y ya que se quede con la directora.

Primaria

PRI-H-ANG: Sería cuando una persona grita.

PRI-M-ANN: Cuando gritas por que algo se rompió.

PRI-H-DAM: Como que, bueno, a veces como que se están divirtiendo o se están enojando.

PRI-H-ERI: Grito es cuando empiezas a hablar muy, pero muy fuerte.

PRI-M-KEN: Grito, es como hablar, pero muy fuerte, muy fuerte, hasta, pues se podría decir hasta la casa, ¿no? muy fuerte decir algo muy bonito o muy malo de una persona.

PRI-M-KIT: Como cuando ves una película de terror, pero te da mucho miedo y gritas, o sea con un sonido de tu boca que dice ah, así muy muy grande te espantas y eso para mí es lo significa grito.

PRI-M-VAL: Cuando una persona grita muy fuerte.

Grito



Lamina 23. Gratitud primaria

Hambre

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando le digo a mi mamá que tengo hambre.

PRE-H-CAR: Cuando tengo hambre.

PRE-H-IAN: Hambre es de que ya quiero comer, por eso, como que ya quiero comer, por eso digo: "mamá, ya quiero comer".

PRE-H-IVA: Mi hermano me hace un huevo.

PRE-M-NAT: Pues luego yo no como la sopa porque no me gusta las sopas. A mí me gustan las uvas y las fresas y las cerezas.

PRE-H-SAN: Comer.

PRE-M-VAN: Yo siempre tengo hambre, mi mamá luego se enoja.

PRE-M-YAM: Cuando estamos bailando nos da hambre.

Primaria

PRI-H-ANG: Cuando alguien tiene hambre.

PRI-M-ANN: Cuando no comes te da hambre.

PRI-H-DAM: Mmm, comida.

PRI-H-ERI: Hambre es cuando quieres comer.

PRI-M-KEN: Hambre, es como que tuviéramos, quisiéramos comer, pero todavía no nos dan, así que tenemos que tener hambre.

PRI-M-KIT: Pus, es cuando pus no has comido pus no has hecho eso y pues tu empieza a tener un dolorcito en el estómago entonces ya vas y pues le dices a alguien que, si te puede hacer de comer o algo así, y ya que te dijo eso, pues, te puede hacer de comer y ya comes, eso es el hambre.

PRI-M-VAL: Cuando quieres comer, pero no hay comida.



Lamina 24. Hambre primaria

Herir

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando te duele algo.

PRE-H-CAR: [Omitido]

PRE-H-IAN Herir es de que [ininteligible] la herida a alguien.

PRE-H-IVA: Pues que me corto y mi amigo me ayuda.

PRE-M-NAT: Pues cuando yo me he herido siempre me ponen curitas.

PRE-H-SAN: Tener una herida.

PRE-M-VAN: Herir es cuando una persona está malita.

PRE-M-YAM: Es cuando, cuando corres y un compañerito te empuja.

Primaria

PRI-H-ANG: Es cuando te lastima un sentimiento.

PRI-M-ANN: Así cuando te pegas, un golpe en la cabeza y así.

PRI-H-DAM: ¿Herir? herir, mmm, no, no sé.

PRI-H-ERI: Herir es cuando le haces algo a una persona.

PRI-M-KEN: Herir, es como algo que le pegáramos o termináramos con nuestra persona para que le doliera.

PRI-M-KIT: Como cuando tienes un secreto y se lo cuentas a una persona y esa persona pues le dice a alguien más tu secreto y te hiere, pues te duele mucho y no te gusta cómo y le terminas la amistad por así decirlo eso para mí es herir.

PRI-M-VAL: Cuando te haces una herida.

4 Herir



Lamina 25. Herir primaria

Horror

Preescolar

PRE-M-CAM: Estar en peligro.

PRE-H-CAR: Que comete un horror.

PRE-H-IAN: Horror es de que como tiene mucho miedo y no se quiere quedar solito.

PRE-H-IVA: Que me cortó la mano.

PRE-M-NAT: Pus cuando algo es en vinagre.

PRE-H-SAN: Que está muy feo.

PRE-M-VAN: Horror es cuando alguien no quiere jugar contigo.

PRE-M-YAM: Es que hay unos niños que tienen un juguete de animales y lo ponen ahí para que me asusten y luego ya, este, me asuste y yo vomito en la taza.

Primaria

PRI-H-ANG: Para mí sería cuando una persona te dice, es un horror.

PRI-M-ANN: Cuando así, haces un error cuando, como cuando rompes algo, y ya, así eso es un error.

PRI-H-DAM: Mmm, como desesperado.

PRI-H-ERI: [Omitido.]

PRI-M-KEN: Horror es como si fuera algo muy asqueroso o algo muy miedoso para nosotros.

PRI-M-KIT: Es como cuando alguien, una persona quiere hacerte una broma, pero tú tienes, por cada cosa que te hagan tienes miedo y pues tu amigo te hizo la broma y pues te da horror, te da miedo, te da mucho, mucho miedo.

PRI-M-VAL: Para mí sería algo que no nos gusta y que nos da, así como de no sé.



Lamina 26. Horror primaria

Impresionante

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando mi papá se impresiona que ya acabamos la tarea.

PRE-H-CAR: Que me impresione, así, que me compren un coche.

PRE-H-IAN: Impresionante, impresionante es de que siempre yo me pongo feliz, mucho.

PRE-H-IVA: Pues la voz de mi mamá.

PRE-M-NAT: Lo definiría, tener un trampolín con pelotas.

PRE-H-SAN: Me gusta mucho.

PRE-M-VAN: Es cuando algo me sorprende a mí.

PRE-M-YAM: Impresionante es que, es que no se vaya la luz porque te da miedo y emoción, pero puedes hacer una vela, prenderla y ya nada más, ya no tienes miedo.



Lamina 27. Impresionante-paz

preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Es como una sorpresa, es impresionante.

PRI-M-ANN: Algo así fantástico, genial, así.

PRI-H-DAM: Impresionante, algo, impresionante.

PRI-H-ERI: Impresionante es como cuando algo te gusta mucho y te sorprendes.

PRI-M-KEN: Impresionante es como tener sorpresa a una cosa que a nosotros nos dan o al ver una película.

PRI-M-KIT: Como haces un juego, como cuando haces un juego y le dices a tu amigo, que, si o a tu familia o alguien que, si quiere jugar contigo o quieren jugar contigo y este, pues nunca habías ganado ese juego y pues ya que ganaste te sientes muy impresionado porque es la primera vez que ganas ese juego y eso para mí es impresionante.

PRI-M-VAL: Impresionante, cuando te impresiona algo que ves.

Ira

Preescolar

PRE-M-CAM: Ese sí, no sé.

PRE-H-CAR: No sé.

PRE-H-IAN: Ira es de que, como que alguien que no te quiere, pero alguien si lo quiere, pero bueno.

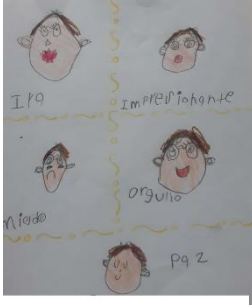
PRE-H-IVA: Ira es que jugara con mi hermano.

PRE-M-NAT: Pues cuando voy a la isla, ves que siempre no he ido.

PRE-H-SAN: Ir.

PRE-M-VAN: Lo definiría cuando alguien se cae.

PRE-M-YAM: Es que no puedo lavar los platos, no quiero ver la tele o puedo jugar.



Lamina 27. Impresionante-paz preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Sería como un enojo, tengo ira.

PRI-M-ANN: [Omitido]

PRI-H-DAM: ¿Ira? bueno, como que alguien te controla.

PRI-H-ERI: Ira es como cuando te enojas y quieres pegarle a algo.

PRI-M-KEN: Ira, es como algo, igual es parecido como enojo, pero más o menos, porque ira es casi un poquito más bajito, bajito, este, de enojo, y ya.

PRI-M-KIT: Bueno es como el enojo, pero con distinto nombre y con distintas frases o distintas cosas que te pasan en tu cuerpo en tus pensamientos, y pues cuando le quieres decir algo a una persona y te da mucha ira o te da mucho enojo no piensas que es lo que le vas a decir y eso para mí es la ira.

PRI-M-VAL: Cuando te enojas demasiado.

Miedo

Preescolar

PRE-M-CAM: Que hay un monstruo.

PRE-H-CAR: Pues cuando alguien me asuste.

PRE-H-IAN: Miedo es de que alguien se asusta con películas de terror. [Ininteligible]

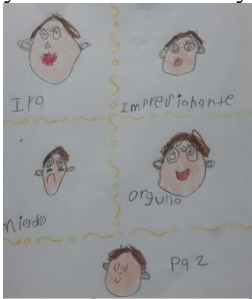
PRE-H-IVA: Que me tiren cosas.

PRE-M-NAT: Pus cuando me duermo siempre escucho sonidos raros y que cuando te despiertas, sabes. Y también que cuando duermes piensas que hay un monstruo.

PRE-H-SAN: [Omitido]

PRE-M-VAN: Cuando apagan la luz y pienso que hay un monstruo (sic).

PRE-M-YAM: Miedo es de que alguien está escuchando uno así, un ruido extraño abajo de tu cama y revisas abajo de tu cama y ya no hay nada y te vuelves a dormir y tienes más pesadillas.



Lamina 27. Impresionante-paz

preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Es cuando una persona tiene miedo a algo.

PRI-M-ANN: Como alguien que te asusta y te espantas, eso es tener miedo.

PRI-H-DAM: Mmmm, miedo, no.

PRI-H-ERI: Miedo es cuando ves algo que te aterroriza y ya no lo puedes ver nunca más.

PRI-M-KEN: Miedo es como si tuviéramos miedo a algo como monstruos (sic), a chuki, al payaso eso y todo eso.

PRI-M-KIT: El miedo es como el horror, se parece, pero no tiene el mismo nombre, tiene diferentes cosas, tiene diferentes, o sea, como sustos y pues tiene diferente nombre, y ya que pues, el miedo es cuando te espantan te da mucho miedo una película o te asusta algún amigo o pues se cae algo y eso para mí es el miedo.

PRI-M-VAL: Cuando te da miedo, no sé, porque ves a algo o a alguien.

Orgullo

Lamina 27. Impresionante-paz preescolar

Preescolar

PRE-M-CAM: Que estás ongullosa (sic).

PRE-H-CAR: Pues cuando ya casi es mi cumpleaños.

PRE-H-IAN: Orgullo es de que yo me pongo feliz y me pongo a hacer orgullo.

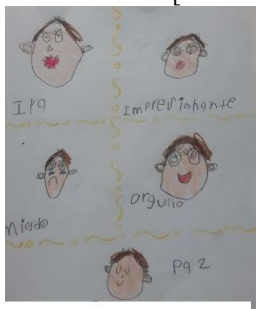
PRE-H-IVA: Que llega mi hermano y mi mamá.

PRE-M-NAT: Pus a mí me gustan los perritos y pandas y gatos y pollitos.

PRE-H-SAN: Que estaría muy feliz.

PRE-M-VAN: [Omitido]

PRE-M-YAM: [Omitido]



Primaria

PRI-H-ANG: Es cuando una persona está orgullosa de ti.

PRI-M-ANN: Cuando una persona está orgullosa de tu porque eres muy inteligente, haces las cosas bien.

PRI-H-DAM: Orgullo, orgullo, orgullo. Feliz.

PRI-H-ERI: Orgullo es como cuando se sorprende de lo que tú has hecho.

PRI-M-KEN: Orgullo es como estar feliz a una persona porque saco un buen esfuerzo en su examen o nos dio algo muy bonito.

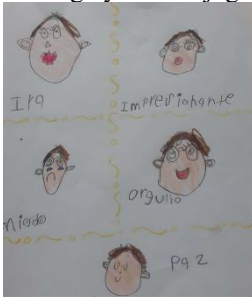
PRI-M-KIT: Es como cuando en el anterior examen se diría que sacaste un 5, un 4 o un 3, y tu mamá te dice que puedes hacerlo mejor y pues sacas un 10 en el próximo examen y eso es sentir orgullo que te sientas muy bien pus hiciste lo que te dijeron y pus eso para mí es el orgullo

PRI-M-VAL: Como cuando quieres hacer algo y lo estás haciendo por muchos años y lo logras, entonces estás orgulloso.

Paz

Preescolar

- PRE-M-CAM: Que ya no hay nada de ruido y puedes comer tranquila.
PRE-H-CAR: Cuando hay silencio.
PRE-H-IAN: Luego mis hermanos "por favor se pueden callar, paz" por algo.
PRE-H-IVA: Abrazar a mi hermano en paz.
PRE-M-NAT: Pus (sic) yo, cuando mi mamá me compró algo.
PRE-H-SAN: Tranquilación (sic).
PRE-M-VAN: Paz es cuando, yo lo definiría paz, paz porque lo definiría para hacer amistad.
PRE-M-YAM: Es que alguien está jugando conmigo y no está jugando con otros amigos.



Lamina 27. Impresionante-paz

preescolar

Primaria

- PRI-H-ANG: Para mí es cuando una y otra persona tiene paz a ellos, se respetan.
PRI-M-ANN: Paz, tranquilo, relajado, ya no te preocupas por tu persona, bueno por tus cosas.
PRI-H-DAM: Paz, tranquilidad.
PRI-H-ERI: Paz es cuando te sientes muy tranquilo o cuando alguien y alguien más ya están normal, ya no hay nada entre ellos, ya no hay ningún conflicto.
PRI-M-KEN: Paz, lo definiría como que fuera felicidad o alegría a una persona porque estamos sin pelear, sin pegar, sin nada, solo estuviéramos feliz con esa misma persona.
PRI-M-KIT: Pues para mí la paz cuando te dejan en paz, te dejan relajarte y pues no te hablan, no te hacen muchas preguntas y eso para mí es la paz.
PRI-M-VAL: Cuando alguien te molesta mucho y ya no te molesta después.

Pegar

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando te pegan en la cabeza o te regañan.

PRE-H-CAR: Que alguien pega.

PRE-H-IAN: De que mis hermanos, de que pegar es, de que como que alguien quiere defender a su familia, es defender, eso ¿no?

PRE-H-IVA: Pegar a libretas.

PRE-M-NAT: Pues cuando yo hago mi tarea siempre se me pegan pegamento.

PRE-H-SAN: Lastimar.

PRE-M-VAN: Mi mamá se enoja cuando yo agarro una cosa que no debería y me pega.

PRE-M-YAM: Pegar es que un compañerito me haga así un puño o algo y ya lo acuso con la miss y ya lo empujo, para que me dé permiso de empujar al niño malo.



Lamina 28. Pegar preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Sería cuando una persona te pega o pega.

PRI-M-ANN: Como violencia.

PRI-H-DAM: Mmm.

PRI-H-ERI: Pegar es como cuando le das un puñetazo, una patada o algo así a una persona o una cosa o algo así.

PRI-M-KEN: Pegar es como dar dolor a una persona y que casi le dejas rojo.

PRI-M-KIT: Pues cuando te enojas pues a veces no piensas las cosas que vas a decir o vas a hacer, entonces le dices algo que no le gusta a la persona y pues le pegas y eso es lo que, pues, no entendiste de tu cuerpo y porque lo hizo y eso para mí es pegar.

PRI-M-VAL: Cuando le pegamos a alguien.

Pegar



Lamina 29. Pegar primaria

Pena

Preescolar

PRE-M-CAM: Que cuando hacemos algo, nos ponemos una ropa chistosa, no sé y nos da, y me da pena.

PRE-H-CAR: Que alguien va a la escuela, pero le da pena.

PRE-H-IAN: Pena es que alguien está muy triste, por eso, como que yo me pongo muy triste.

PRE-H-IVA: Pues que a mi hermano le da pena.

PRE-M-NAT: Pus, cuando yo me levanto en la mañana cuando duermo, me peino.

PRE-H-SAN: Pena es que no me guste.

PRE-M-VAN: Pena es cuando, es cuando, pena es cuando no quieres hacer amigos.

PRE-M-YAM: Es cuando alguien, toda mi familia me escucha mi poema.



Lamina 30. Pena preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Pena para mí sería, cuando tienes pena para decir algo, para ir a un lugar.

PRI-M-ANN: Pena, así como cuando no quieres exponer, te da mucha pena, te dan nervios y así.

PRI-H-DAM: Mmm, no.

PRI-H-ERI: Pena es como cuando te arrepientes de algo que hicistes (sic) y que pensastes (sic) que iba a salir bien antes de hacerlo.

PRI-M-KEN: Es como casi no queremos hablar con una persona porque tenemos miedo o tal vez que nos haga algo.

PRI-M-KIT: Bueno cuando, pues, te da mucha pena cuando o quieres decir algo enfrente de tu maestro, tus compañeros o algo así y pues, también te puede dar pena cuando, pues quieras decirle algo al maestro, pero no puedes porque te da mucha, mucha pena. Eso para mí es la pena.

PRI-M-VAL: Cuando nos da pena, así de que no queremos hablar.

Pena



Lamina 31. Pena primaria

Queja

Preescolar

PRE-M-CAM: Llorar.

PRE-H-CAR: Que alguien se queja.

PRE-H-IAN: Queja es de que alguien está acusando, amenazando.

PRE-H-IVA: La maestra.

PRE-M-NAT: Pues cuando me queja mamá, porque si no, si se enoja.

PRE-H-SAN: Alguien se enojaría.

PRE-M-VAN: Queja es cuando alguien se quejó de algo y la persona también lo dice.

PRE-M-YAM: Es de que, saco una comida y me asusta algo y me voy a un lugar, y me voy con mi hermanita y luego, y luego ya.



Lamina 32. Queja preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Queja para mí sería como una nota, que hiciste algo.

PRI-M-ANN: cuando quieres un juguete y te dicen que hasta el sábado y haces, así como ash, eso es queja.

PRI-H-DAM: Queja, mmm, no.

PRI-H-ERI: Queja es cuando no te gusta y lo vas a reclamar a alguien que te lo dio o algo así.

PRI-M-KEN: Queja, es como algo que digamos, ay no me gusta, porque nosotros no queremos hacerlo.

PRI-M-KIT: ¿Queja? Pues la queja es como cuando te portas mal y le dicen, y llaman a tu mamá, pues y le dicen lo que has hecho, lo que hiciste y pues eso para mí, y le dicen a tu mamá como te portaste y como lo hiciste. Eso para mí es la queja.

PRI-M-VAL: Cuando te quejas de que no te quieres ir a dormir, algo así.

Queja



Lamina 33. Queja primaria

Resentimiento

Preescolar

PRE-M-CAM: Ese sí, no sé.

PRE-H-CAR: Que, pues, le diría a alguien porque no sé.

PRE-H-IAN: Yo el [ininteligible], el [ininteligible] es de que alguien quiere hacer algo, pero, ayudar [ininteligible] a su mamá, a sus primos a todos.

PRE-H-IVA: No me lo sé.

PRE-M-NAT: Pues yo me, pues cuando nació Sofí, nació mi hermanita, pero de eso sí y es mi hermana.

PRE-H-SAN: Es muy triste.

PRE-M-VAN: Resentimiento lo definiría cuando, cuando alguien se heride (sic).

PRE-M-YAM: Es cuando voy a la escuela y me da un ir a la escuela, no quiero ir a la escuela, pero tenía que ir, así que fui a la escuela y me quede acá.



Lamina 34. Resentimiento

preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Sería cuando tienes un sentimiento.

PRI-M-ANN: Como sentimientos, triste y así.

PRI-H-DAM: Resentimiento, igual, no.

PRI-H-ERI: Mmm, no sé

PRI-M-KEN: Resentimiento es como algo que nos está empezando a nacer de nuestros sentimientos.

PRI-M-KIT: Pues como cuando alguien te, se hirió con algo que dijiste, pero le pides el perdón y le pides todo eso y te perdona y eso es el resentimiento para mí.

PRI-M-VAL: Cuando estás triste.

Resentimiento



Lamina 35. Resentimiento primaria

Risa

Preescolar

PRE-M-CAM: Reír.

PRE-H-CAR: Cuando alguien se ríe.

PRE-H-IAN: Risa es de que alguien se ríe, de que le cuentan un chiste y se ríe.

PRE-H-IVA: Risa es que mi hermana se daocolazos.

PRE-M-NAT: Pus como, como payasos, como decir algo tonto, algo que se escuche reír.

PRE-H-SAN: Ser muy feliz.

PRE-M-VAN: Cuando me hacen reír.

PRE-M-YAM: Cuando me cuesta, cuando me cuentan un chiste, me río.



Lamina 36. Risa preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Sería cuando una persona se ríe de algo o cuando pasa algo.

PRI-M-ANN: Risa, como algo gracioso.

PRI-H-DAM: [Omitido]

PRI-H-ERI: Es como gritar, pero de diferente forma que no sea hablando.

PRI-M-KEN: Es como, algo reírnos de una persona.

PRI-M-KIT: Es como la carcajada, pero tiene diferente nombre, tiene para diferente risa y tienen muchas cosas. Bueno la risa para mí sería pues como te ríes cuando te hacen reír, cuando te ríe un payaso, cuando te hace reír algo, le que sea, eso para mí es la risa.

PRI-M-VAL: Cuando te estás riendo

Risa



Lamina 37. Risa primaria

Satisfacción

Preescolar

PRE-M-CAM: No sé.

PRE-H-CAR: Que alguien se llene.

PRE-H-IAN: Satisfacción es de que alguien como que quiere hacer lepitación (sic), como que también puede ser evitación y también de eso.

PRE-H-IVA: Ir a la escuela.

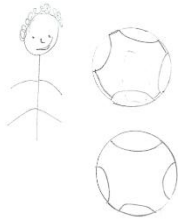
PRE-M-NAT: Pus (sic) significa las ilusiones.

PRE-H-SAN: Que no es real.

PRE-M-VAN: Tisfacción (sic) lo definiría cuando alguien está molesto o enojado.

PRE-M-YAM: Es que hago un slime y luego satisfacción me da, me da satisfacción.

Satisfacción
Por que te compraron
2 pelotas



Lamina 38. Satisfacción preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Sería cuando te relajas.

PRI-M-ANN: Como feliz.

PRI-H-DAM: [No respondió]

PRI-H-ERI: Es cuando algo te hace sentir muy tranquilo.

PRI-M-KEN: Satisfacción es como estar muy relajado porque estamos tranquilos.

PRI-M-KIT: Pues la satisfacción para mí es cuando te relajas en tu sofá y ahí te quedas relajado, eso para mí es la satisfacción y eso la satisfacción para mí.

PRI-M-VAL: Satisfacción, para mí sería como, como cuando ya no quieres cosas.

Satisfacción

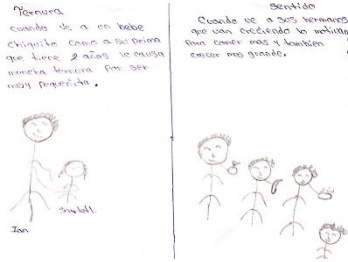


Lamina 39. Satisfacción primaria

Sentido/da

Preescolar

- PRE-M-CAM: Ese sí tampoco, no, no sé.
PRE-H-CAR: Preguntaría a alguien porque no sé.
PRE-H-IAN: El sentido es de lo mío, de que quiero a alguien de mi familia y todos los quiero mucho.
PRE-H-IVA: Sentida es que estoy cansado.
PRE-M-NAT: Cuando papá anda acá siempre lo consiento y a veces cuando me da corazones y globos.
PRE-H-SAN: Que no quisiera estar con nadie.
PRE-M-VAN: Lo definiría cuando hay alguien que regala flores y el otro le dice no las regues.
PRE-M-YAM: Es cuando prendes la batidora y te cortas un dedo.



Lamina 40. Sentido/da y temura preescolar

Primaria

- PRI-H-ANG: Cuando están tristes.
PRI-M-ANN: Una persona que siempre te da amor, siempre te da todo lo que quieres y así, es una persona consentida.
PRI-H-DAM: Mmm, no.
PRI-H-ERI: Mmm, no, no sé.
PRI-M-KEN: Es como sentir algo raro porque no sabemos explicarlo, pero es muy raro esa extraña emoción.
PRI-M-KIT: Pues que esa persona pues le dijiste algo que pues no lo gusta y pues le duele o algo así.
PRI-M-VAL: Que si le dices algo luego luego se enoja o se pone triste.

Sentido/da



Lamina 41. Sentido/a primaria

Sentimiento

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando estás triste, cuando estás feliz, cuando estás enojada.

PRE-H-CAR: Que alguien está sentimiento.

PRE-H-IAN: Sentimiento es de que alguien quiere hacer como un enfrentamiento y [ininteligible].

PRE-H-IVA: Que mi hermano juegue conmigo.

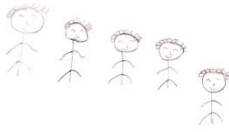
PRE-M-NAT: Sentimiento es cuando nacen los bebés.

PRE-H-SAN: Llorar.

PRE-M-VAN: Luego le pegan a mis hermanos y yo me siento sentimentar.

PRE-M-YAM: Este, alguien que me diga groserías y yo luego yo también le digo groserías.

Sentimiento
Que tiene un niño a los niños del niño
Por que se va a la escuela.



Lamina 42. Sentimiento preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Para sentimiento significa cuando tienes un sentimiento o te quitan tu sentimiento por ejemplo cuando estás feliz luego te pones a triste.

PRI-M-ANN: Sentimiento, así una persona pues fallece y es la persona que más querías del mundo, es así sentimiento recordar todo lo que te hizo y así.

PRI-H-DAM: Sentimiento, como algo profundo.

PRI-H-ERI: Sentimiento es algo que sentimos cuando vemos algo de miedo, algo que nos hace felices, algo que nos hace enojados y así.

PRI-M-KEN: Sentimiento es como algo que podemos sacarlo con una persona o habla con nuestra propia familia en ese sentimiento que apenas nos está naciendo.

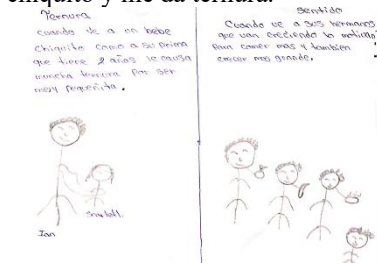
PRI-M-KIT: Pues el sentimiento para mí es como algo o algo que te paso y pues te da mucho sentimiento, como cuando tu perrito no tiene piernas no delanteras ni traseras y pues le compras algo para que pueda caminar y eso es el sentimiento que llores y te de mucha emoción, eso para mí es el sentimiento.

PRI-M-VAL: Cuando te da sentimiento por algo.

Ternura

Preescolar

- PRE-M-CAM: Como un bebé.
- PRE-H-CAR: Que alguien está ternando.
- PRE-H-IAN: De que vi un perrito me da mucha ternurita porque me encantan los perritos son muy tiernos.
- PRE-H-IVA: Cuando yo veo a mi perro.
- PRE-M-NAT: Pues, yo tenía una perra, pero ya se fue al cielo.
- PRE-H-SAN: Que estaría muy bonito
- PRE-M-VAN: Tenemos un cuyito y eso me hace ternurita.
- PRE-M-YAM: Ternura es que un cachorrito esté chiquito y me da ternura.



Lamina 40. Sentido/da y ternura preescolar

Primaria

- PRI-H-ANG: Para mí es como algo lindo.
- PRI-M-ANN: Cuando algo se ve así bonito, lindo, amable es ternura.
- PRI-H-DAM: Ternura, amor.
- PRI-H-ERI: Ternura es cuando algo te gusta mucho y lo quieres tener.
- PRI-M-KEN: ¿Ternura? ternura es como tener un montón de felicidad o alegría o mucho, mucha alegría con una cosita muy linda.
- PRI-M-KIT: Cuando algo o tu gatito te mira con cara bonita y pues te da mucha ilusión y lo acaricias, lo cargas, le das besos y pus todo eso. Eso para mí es la ternura.
- PRI-M-VAL: Cuando ves algo bonito y lindo, chiquito.



Lamina 43. Ternura primaria

Traicionar

Preescolar

PRE-M-CAM: Enojar.

PRE-H-CAR: Que está traicionando.

PRE-H-IAN: [Omitido]

PRE-H-IVA: Pues que me traicionen mis mamás.

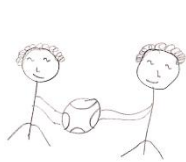
PRE-M-NAT: ¿Traicionar? pues es en tuco, en toques de las luces, como esas.

PRE-H-SAN: Que es muy malo.

PRE-M-VAN: Traicionar lo definiría cuando alguien me traiciona en una cosa.

PRE-M-YAM: Es cuando un amigo me dice de groserías, por ejemplo, un niño me está corriendo y gritando y luego ya, ya, yo lo ignoro.

traicion
Por que su amigo juega con otros niños
que no es él.



Lamina 44. Traicionar preescolar

Primaria

PRI-H-ANG: Sería cuando alguien te dice algo y ya no lo cumple.

PRI-M-ANN: [Omitido]

PRI-H-DAM: Traicionar...mmm, no.

PRI-H-ERI: Traicionar es cuando le dices a alguien que no haga algo o no diga nada, pero él lo hace o lo dice.

PRI-M-KEN: Es como dolor porque una persona le dijimos que no hablara de una cosa y la hablo y era un secreto.

PRI-M-KIT: Cuando le cuentas algún secreto o algo que no le quieres contar a nadie más y tu amigo o a quien se lo contaste le diga a alguien más que no querías que le dijera a nadie, eso para mí es la traición.

PRI-M-VAL: Traicionar para mí sería como cuando te ayuda una persona y ya después tu no la ayudas a ella, entonces eso es traicionar.



Lamina 45. Traicionar primaria

Tristeza

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando estoy triste.

PRE-H-CAR: Que alguien me pegue.

PRE-H-IAN: Tristeza es de que alguien se está poniendo triste, que no se quiere quedar solito.

PRE-H-IVA: Que se muera mi mamá.

PRE-M-NAT: Pues cuando se enoja mi mamá siempre me pone triste y también como la Chiquis.

PRE-H-SAN: [Omitido]

PRE-M-VAN: Cuando mi mamá me pega y me pongo a llorar.

PRE-M-YAM: ¿Tristeza? Es que alguien me diga de cosas y yo me pongo a chillar.

Primaria

PRI-H-ANG: Cuando alguien se pone triste de algo.

PRI-M-ANN: Como triste, lloras porque se te rompió tu juguete, una cosa así.

PRI-H-DAM: [Omitido]

PRI-H-ERI: Que quieres llorar porque algo te hizo sentir muy mal.

PRI-M-KEN: Tristeza es como estar muy triste porque una persona lo dejó o porque nadie nos quiere hacer caso.

PRI-M-KIT: Pues la tristeza es como, pues como una emoción que te da, que como cuando se te cae tu paleta de hielo, cuando te regañan, cuando haces mal tarea, eso para mí es la tristeza que te hace sentir muy mal, eso para mí es la tristeza.

PRI-M-VAL: Cuando estás triste.



Lamina 46. Tristeza primaria

Auch

Preescolar

PRE-M-CAM: Cuando nos machucamos.

PRE-H-CAR: Cuando me pego.

PRE-H-IAN: Auch, de que alguien se lastima.

PRE-H-IVA: Pues que me lastimé.

PRE-M-NAT: Pus cuando, cuando ya me lastimé mi cabeza, me lastimé, pero, estas dos orillitas.

PRE-H-SAN: Que sería muy doloroso.

PRE-M-VAN: Cuando me caigo y empieza a salir sangre, ahí es cuando yo digo auch.

PRE-M-YAM: Es que a veces me caigo y hago auch.

Primaria

PRI-H-ANG: Sería como si algo te doliera, auch.

PRI-M-ANN: Como cuando te pegas dices auch.

PRI-H-DAM: Algo que duele.

PRI-H-ERI: Algo que gritas cuando algo te duele mucho.

PRI-M-KEN: Au, es como un dolor que sentimos en nuestro cuerpo por eso decimos auch.

PRI-M-KIT: Como cuando te caes y dices auch y lloras, o sea eso para mí es el auch.

PRI-M-VAL: Cuando te pegas con algo.

Auch



Lamina 47. Auch primaria

Awww

Preescolar

PRE-M-CAM: Qué ternura.
PRE-H-CAR: Que me inyecten.
PRE-H-IAN: Eso es de que digo awww porque me da mucha ternurita.
PRE-H-IVA: Es dormir con mi perro.
PRE-M-NAT: Mi hermanita bebé.
PRE-H-SAN: Está muy bonito.
PRE-M-VAN: Ah, es cuando vi un buhito.
PRE-M-YAM: Es de que un animalito chiquito y luego me da ternura.

Primaria

PRI-H-ANG: Sería como tierno, algo tierno.
PRI-M-ANN: Como ternurita, así algo lindo.
PRI-H-DAM: Mmm, ternura.
PRI-H-ERI: Que algo les dio mucha ternura.
PRI-M-KEN: Es como algo muy tiernito de un gatito muy lindo o de animales así.
PRI-M-KIT: Como la ternura, como cuando tu gatito o alguien te hace cara bonita y pues te da y pues dices awww, eso para mí es el awww.
PRI-M-VAL: Cuando sientes ternura por algo.

A w w w



Lamina 48. Awww primaria

Guácala

Preescolar

PRE-M-CAM: Guacamole.

PRE-H-CAR: Pues cuando alguien me. Cuando veo algo.

PRE-H-IAN: Eso es de que a alguien no le [ininteligible] algo de que, de que se le olvida un calcetín como sucio.

PRE-H-IVA: Que me dan guácala los dulces.

PRE-M-NAT: A mí ya no me gusta el... el... ¿cómo se llama? el aguacate, no me gusta, eso sí no me gusta, sabe horrible.

PRE-H-SAN: Que sería muy asqueroso.

PRE-M-VAN: Cuando una comida no me gusta.

PRE-M-YAM: ¿Guácala? es que un amigo me espante y yo vomito.

Primaria

PRI-H-ANG: Cuando no te gusta algo, cuando algo te da asco.

PRI-M-ANN: Como estás en un lugar que huele muy feo dices guácala, alguien vomitó y así.

PRI-H-DAM: Algo que está sucio.

PRI-H-ERI: Que te da asco algo.

PRI-M-KEN: Guácala es como algo asqueroso que no nos gusta a nosotros.

PRI-M-KIT: Como cuando no te gusta una comida y le dices a tu mamá: "mamá no me gustó esta comida me la puedes cambiar" y pues no te la cambia y te la comes toda, pero no te gustó, eso para mí es guácala.

PRI-M-VAL: Como que "qué asco."

Wacala



Lamina 49. Guácala primaria

Ja ja ja

Preescolar

PRE-M-CAM: Reír.
PRE-H-CAR: Alguien se está riendo.
PRE-H-IAN: Alguien de que se está burlando de alguien por algo.
PRE-H-IVA: Pues que mi hermano se da cocolazos.
PRE-M-NAT: Lo definiría de risa.
PRE-H-SAN: Ser muy grosero.
PRE-M-VAN: Lo definiría cuando alguien me hace reír.
PRE-M-YAM: ¿Risa? Este, que me cuenten otro chiste, pero no es el mismo, es otro y que me de risa.

Primaria

PRI-H-ANG: [Omitido]
PRI-M-ANN: Como risa, carcajada y así.
PRI-H-DAM: Mmm, risas.
PRI-H-ERI: Es una risa.
PRI-M-KEN: Es como risa, porque nos reímos.
PRI-M-KIT: Eso es la risa y pues la risa es, es este sentimiento que te da mucha risa que, cuando te alguien te hace reír y haces ese sonido.
PRI-M-VAL: Cuando te estás riendo.

Anexo 4. Enlace a la tabla de datos

[https://drive.google.com/drive/folders/1c7RfuxJytsOv_ivczXCW_RhokN28fkP-
?usp=drive_link](https://drive.google.com/drive/folders/1c7RfuxJytsOv_ivczXCW_RhokN28fkP-?usp=drive_link)