



ESCUELA DE EDUCACIÓN

INCIDENCIA DE LAS EMOCIONES  
EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL: ETAPA PREESCOLAR  
ESTUDIO MONOGRÁFICO

Alumna (s): Calisto Carrasco, Jacqueline

Vera Reyes, Nayareth

Profesor guía: Manosalva Mena, Sergio

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Educación

Tesis Para optar Al Título de Profesor De Educación Diferencial con mención en Trastornos  
específicos del Lenguaje Oral

Santiago, Noviembre 2014

## AGRADECIMIENTOS

A nuestros padres, hermanos y a cada  
una de las personas  
que depositaron energía, amor  
y confianza en este  
proyecto.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I .....</b>	<b>9</b>
I. I Las emociones, un recorrido histórico .....	9
I. II Las emociones, desde una mirada Evolutiva y Psicológica .....	19
I. III Las emociones vistas desde la ciencia .....	24
I.IV La educación y las emociones .....	33
<b>Capítulo II .....</b>	<b>40</b>
II.I La evolución del lenguaje .....	40
II.II Las principales teorías de adquisición del lenguaje .....	43
<b>Capítulo III .....</b>	<b>58</b>
III. Las emociones y su incidencia en el lenguaje .....	58
<b>Conclusión .....</b>	<b>68</b>
Notas .....	74
Bibliografía - Webgrafía .....	78

## I. INTRODUCCIÓN

No existe un yo separado...

Buda

Debido a las crecientes investigaciones a nivel mundial sobre la arquitectura del cerebro humano que emergieron en el comienzo de los años noventa, ha sido posible visualizar un vuelco en la percepción que tiene la sociedad respecto a las emociones, lo cual, se vuelve evidente, debido al surgimiento de diferentes autores que desde el área de la neurobiología, observan a las emociones a través de una mirada científica. En Chile, autores como Maturana y Varela, no han estado exentos a esta revolución de las emociones, los cuales, demuestran en sus publicaciones cuestionamientos a un paradigma poco sustentable, dicho paradigma está enfocado predominantemente en la razón. Sus investigaciones, han intervenido a nivel transversal en distintas ramas de la ciencia, lo cual, ha permitido romper con el escepticismo existente desde tiempos remotos, en los que las emociones debían ser dominadas por la denominada "razón". De esta manera, la búsqueda de un ser humano integral, comienza a ser la respuesta a variadas interrogantes, puesto que, debido a dichas investigaciones, mente y emoción,

dejan de ser dos entes equidistantes que transitan por caminos separados. Permitiendo, a su vez, observar al ser humano a través de una mirada holística.

Desde sus primeros años de vida, el hombre y la mujer se caracterizan como seres sociales, siendo la cultura que prevalece, la encargada de la calidad de las interacciones que éste tenga con el medio que lo rodea. A partir de la convivencia que el ser humano tiene con el medio, surge en él, la necesidad de comunicarse, frente a esto, es que Cabrera y Pelayo (2001: 7), plantean que *“la comunicación humana es mucho más amplia e implica a la comunicación lingüística”*.<sup>1</sup> De esta manera, dicha capacidad de comunicarse, presume la elaboración del lenguaje.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, Maturana, señala a su vez que:

*“El lenguaje, como característica del ser humano, surge con lo humano en el devenir social que le da origen (...) es un modo de vivir juntos en el flujo de coordinaciones recurrentes de conductas consensuales, y es nuestra vida en lenguaje como el tipo particular de primates bípedos que somos, lo que nos torna humanos”*. (2004: 29, 44)<sup>2</sup>

Por tanto, Maturana, sostiene que el ser humano es *“constitutivamente social”* (2004: 31), es por esto, que una sociedad que vive validando el respeto, la honestidad y la sinceridad en el lenguaje, heredará esa forma de ser humanos, no obstante, una sociedad que valida la mentira, el abuso y la hipocresía, adquirirá ese modo de ser humanos y por consiguiente, el de sus hijos y/o familias.

A su vez, Shum, plantea sobre el lenguaje lo siguiente:

*“El lenguaje no se adquiere de modo espontáneo, ni es connatural únicamente al desarrollo biológico, si no que se adquiere y evoluciona a merced de la interacción. Así, por tanto, un favorable desarrollo del lenguaje, exige una condición interactiva adecuada”. (1998:37)<sup>3</sup>*

De este modo, la interacción y el ambiente, cobran sentido en esta monografía, pues somos seres sociales y también culturales. A su vez, para pensar en el lenguaje, se vuelve inevitable pensar en el hombre social, pues el lenguaje es el medio gracias al cual interactúan las personas (Hallyday, 1979). Con esto, se pretende exponer que el ambiente emocional y social en el que un niño se desenvuelve adquiere gran relevancia en el momento de la adquisición de nuevos aprendizajes. Al mismo tiempo, Ibáñez (1999), en la revista de

Psicología de la Universidad de Chile, analizó detenidamente a autores como Jean Piaget y Vygotski, indicando lo siguiente:

*“Ambos autores, coinciden en la concepción del lenguaje como un instrumento de la comunicación cuya aparición es independiente del pensamiento. (...) Vygotski, sostiene que el desarrollo del lenguaje, va de lo social a lo individual, y se establece en el proceso social que lo posibilita.” (1999:43, 49) <sup>4</sup>*

Desde este punto de vista, el surgimiento del lenguaje se centra en lo social, por tanto, la interacción con otros niños y niñas y un contexto familiar nutricional en emociones, a su vez, estimulante en oportunidades, favorece un adecuado desarrollo del lenguaje oral.

De los anteriores planteamientos, se proyecta el objetivo de nuestro estudio monográfico, el cual, se centra en contribuir al conocimiento de la incidencia de las emociones en el desarrollo del lenguaje oral.

El desarrollo de éste estudio fue diseñado con la siguiente estructura:

Introducción, la cual, invita al lector a conocer los antecedentes que llevaron a la creación del presente estudio monográfico.

El primer capítulo, busca introducir al lector en el mundo de las emociones y sus diversas conceptualizaciones teóricas.

El segundo capítulo, analiza las principales teorías que sustentan el desarrollo del lenguaje oral.

El tercer capítulo, presenta la posible incidencia de las emociones en el desarrollo del lenguaje oral.

En la conclusión, se realiza una reflexión basada en la recopilación de diversas miradas teóricas expuestas en los capítulos I, II y III.

## CAPITULO I

### I.1 LAS EMOCIONES, UN RECORRIDO HISTÓRICO

*“Cualquiera puede ponerse furioso... Eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... Eso no es fácil”.*

*(Aristóteles, Ética a Nicómaco)*

El presente capítulo, nos permite observar las diversas apreciaciones filosóficas existentes sobre las emociones a través de la historia, esto, nos invita a reflexionar sobre la presencia de las emociones desde tiempos inmemorables, formando parte a su vez, de las constantes interrogantes de la humanidad, la cual, se conserva hasta la actualidad.

De manera inicial, se realizará un recorrido histórico desde la filosofía, analizando a su vez, los aportes de diversos exponentes, tomando en cuenta de igual forma, el contexto histórico en el que se situaban. Hansberg, (1996: 15), menciona que para la filosofía antigua, la palabra “*Emoción*” no era utilizada como hoy en día, en la antigüedad, el término utilizado era “*Pasiones*”,

cabe destacar, que en la actualidad, dicha palabra, se refiere a una emoción específica, pero además se utiliza para resaltar el aspecto más impulsivo de una experiencia emocional, o bien, para representar una cualidad de la personalidad.

La primera teoría de la emoción, la plantea Platón, quien, según Casado, Colomo, *“dividió la mente o alma en los dominios: cognitivo, afectivo y apetitivo, su trilogía básica es: razón, apetito y espíritu”* (2006:2). De esta manera, consideraba, que estas tres partes se encontraban en constante batalla, afirmando que todos los deseos y las emociones están confinados en el cuerpo, externamente de la parte racional. De este modo, Platón prioriza el intelecto, el cual se sitúa sobre el placer, ofreciendo un conocimiento aproximado de cómo deben estar balanceados los placeres y el intelecto, tomando en cuenta que este último, debe ser el más importante. Cabe destacar, que, el período histórico en el cual vivió Platón es estremecido en lo político y en lo social, con continuas crisis en el gobierno, luchas internas por el poder y exilios. En lo que respecta al contexto filosófico, esta etapa está marcada por el giro antropológico que aparece con los sofistas y Sócrates, los cuales, dan paso a la inquietud por el verdadero conocimiento y por estar al tanto sobre qué es la realidad. Por tanto, a partir de lo que sostiene Casado, Colomo (2006), el pensamiento de Platón con respecto a las emociones se

encuentra acorde al momento histórico por el cual pasaba, en el que se le otorgaba jerarquía a la razón para poder explicar el origen de las cosas, así como el principio de la naturaleza.

Roos (1923), señala que Aristóteles, quien fue discípulo de Platón, plantea que gran parte de los fenómenos mentales van ligados a afecciones corporales. De esta forma, añade que en el momento en que se exteriorizan las situaciones corporales solicitadas, las emociones como el odio y la rabia se desencadenan frente a la causa mental más leve. Es así, como la emoción, es toda afección del alma seguida de placer o de dolor y en la que el placer y el dolor son el aviso del costo que tiene para la vida el hecho o el contexto a la que se refiere la afección misma.

Al respecto, Aristóteles, citado en una publicación de Roos (1923), menciona lo siguiente:

*“Si el alma tiene atributos que le son propios, debe ser separable del cuerpo. Si no, sólo podrá ser pensada aparte del cuerpo por un acto de abstracción análogo a aquel por el cual separamos los atributos matemáticos de los cuerpos con respecto a sus caracteres físicos”*  
(1923:159) <sup>5</sup>

En consecuencia, para Aristóteles al contrario de Platón, las dos extensiones del alma, racional e irracional, forman una unidad y entiende que las emociones poseen elementos racionales como creencias y expectativas. Tal como plantea Casado: *“Platón y Aristóteles, mantienen una concepción funcionalista de las emociones”* (2006:3), debido al contexto histórico en el que se encontraban, el cual, fue considerado previamente.

Al mismo tiempo, en este recorrido histórico, se vuelve imprescindible mencionar a los Estoicos, quienes habitaban Grecia y Roma en la edad antigua, Grewal, Salovey (2006), manifiestan que los estoicos pensaban que las emociones eran impetuosas, por lo tanto, entregaban escaso aporte al pensamiento. Asimismo, relacionaban las emociones a la “debilidad” que simbolizaban las mujeres. Al respecto, la reproducción de las mujeres como seres “emocionales” aún subsiste, a pesar de que variadas corrientes románticas ensalzaron a las emociones por siglos. No obstante, la mirada estoica, se basaba en la irracionalidad de éstas.

Por consiguiente, para el pensamiento estoico, las emociones son juicios errados, opiniones vacías y privadas de sentido, las cuales, son responsables de las miserias y frustraciones humanas. Incluso hoy en día, se habla de una “tranquilidad estoica” cuando una persona no se deja llevar por sus emociones.

Las emociones a lo largo del tiempo, se han movido entre diversos extremos, posteriormente a lo expuesto, aparece el pensamiento cristiano, el que según Olmeda (1997), se hace presente en la época medieval, en la cual, la iglesia adquiere gran influencia y en donde todo aquel que pensara en contra de la iglesia era considerado como un hereje, por tanto, el conocimiento científico en esta época no existía, hasta la llegada del renacimiento. Todo el conocimiento de la iglesia era fundado en la voluntad y fe en Dios, por ello, no había explicaciones científicas a ciertos fenómenos.

Dentro de todo este contexto, encontramos a San Agustín (428), filósofo y teólogo, quien, por su parte, permite otorgarle nuevamente importancia a las emociones. En el libro “Obras completas de San Agustín”, es posible encontrar en una de sus cartas, la siguiente reflexión:

*“Las cosas que pensamos y creemos o fingimos, son del todo falsas en todas sus partes, mientras que las que vemos y sentimos, son sin duda mucho más verdaderas” (1986: 50) <sup>6</sup>*

Adicionalmente, encontramos a Santo Tomás de Aquino, filósofo y teólogo, al respecto, Aztorquiza (2008), menciona que Santo Tomás se refiere al ser humano como una unidad substancial de cuerpo y alma, por tanto, la

persona no es solo mente, sino también, cuerpo. Asimismo, existe una unión estrecha y esencial entre mente y cuerpo. Sin el alma, el cuerpo no es cuerpo vivo, sin el cuerpo, la mente es incompleta y se encuentra coartada en sus potencialidades.

Posteriormente a la época medieval, se encuentra el renacimiento, en la que, según Picardo, Escobar (2002), se marca el paso del mundo medieval al mundo moderno. Este paso, empapó todos los ámbitos, yendo más allá de lo puramente artístico, marcando el comienzo de la cultura europea.

Por otra parte, Rodríguez (1993), destaca al filósofo Spinoza, quien, presenta las situaciones humanas como si el hombre estuviera al interior del conjunto de toda la naturaleza, y no como un imperio dentro de otro imperio. Indica además, que la emoción, comprende al alma y al cuerpo, en este sentido, hace derivar las emociones del esfuerzo de la mente para perseverar en el propio ser en un tiempo indefinido. Este esfuerzo se denomina voluntad, cuando solo se representa a la mente y se denomina deseo cuando se refiere al mismo tiempo a la mente y al cuerpo. Así, el deseo es la emoción principal, uniéndose a él, las otras dos emociones primarias; la alegría y el dolor. De esta forma, las emociones se relacionan con el esfuerzo de la mente y el cuerpo, hacia la perfección.

Como puede observarse, Spinoza, niega la función de las emociones, tal como lo hacen los estoicos, pues ve en las emociones signos de imperfección, que impiden al alma ser un Dios.

Del mismo modo, Hume (1734), citado por Mestre (2003), plantea que la acción correcta pasa por el conocimiento previo de la bondad o el bien, sosteniendo, que toda acción descansa en la emoción y en los sentimientos. De esta manera, considera cierta la reflexión y la razón antes de tomar decisiones, pero mantiene que estos razonamientos están motivados por creencias en las cuales tiene un peso fundamental las emociones, por tanto, las acciones están motivadas por los sentimientos de atracción o aversión que producen ciertos comportamientos.

Dentro de este contexto histórico, encontramos a Descartes, quien, al igual que Telesio y Hobbes, plantea que las emociones son afecciones, en otras palabras, modificaciones pasivas causadas en el alma, por el movimiento de los espíritus vitales, es decir, de las fuerzas mecánicas que obran en el cuerpo. Al mismo tiempo, Descartes, en una publicación de Lyons (1993), habla de las emociones y las pasiones en su obra "Las pasiones del alma". De esta forma, comienza advirtiendo que cuerpo y alma tienen funciones independientes. Asimismo, la función esencial del alma es el pensamiento y a

su vez, las del cuerpo, son, el movimiento y el calor. Por tanto, la función del alma, pensamiento, es, según precisa, de dos tipos: por un lado, sus acciones y deseos y, por otro, sus pasiones.

Como ha sido posible apreciar, se torna evidente, la eterna dicotomía entre razón y emoción, dicotomía de la cual, también formó parte Rousseau, haciendo aportes en una época en la que se le entregaba primacía a la razón. Sobre él, Gallegos (2012), indica, que el racionalismo ilustrado, sostenía que la razón permitía conocer las causas de las acciones, evitar los sentimientos dañinos y actuar de forma reflexiva, no obstante, Rousseau, no se encontraba realmente convencido de esto, por lo tanto, realiza constantes críticas a la exacerbación de la razón, enfrentando dichas posturas con un conjunto de rasgos, tales como; la ensoñación, la subjetividad, la apelación al corazón y las emociones, el erotismo y el culto a la naturaleza.

Posteriormente, con un pensamiento muy cercano a Rousseau, encontramos a Kant, quien, desde los aportes de Malo Pé, (2010), considera la categoría de "Sentimiento" como principio autónomo de las emociones, además, aportan con la visión moderna de "Pasión", entendiéndola como emoción dominante, capaz de penetrar y dominar toda la personalidad del individuo. Para Kant, los sentimientos al contrario de las emociones, tienen su

génesis en la praxis, la cual, adquiere importancia con independencia de su utilidad.

En lo que respecta a este recorrido por las representaciones de las emociones, hace su entrada la edad contemporánea, la cual comienza con la revolución francesa hasta el presente. Saldivia, (2003), menciona que en ésta época continúa el esquema racionalista anterior, lo cual, cubre un poco más de los doscientos últimos años.

De esta manera, la edad contemporánea da cuenta de una era en donde prima la presencia de hombres y mujeres diferentes a otras épocas, es decir, sujetos que se desenvuelven entre complejos y abundantes artificios tecnológicos que se suceden con vertiginosa rapidez.

Es en este contexto en que surge el pensamiento de Kant, el cual, desde la perspectiva de Abbagnano (2004), presenta “el dolor” como tema central. De este modo, Kant insertó de manera evidente el sentimiento, como factor independiente e intermediario entre la razón y la voluntad. Sin embargo, su pensamiento converge en algunos puntos, con la teoría de los estoicos, quienes pensaban que las emociones eran padecimientos del alma.

En igual forma, Max Scheler, filósofo alemán, realiza sus aportes en el área de las emociones, de esta manera, Sánchez (2007), proclama el avistamiento del mundo de los valores, pero así mismo, describe la relación del ser humano con los contenidos axiológicos. Para este autor, la vida emocional, no es una especie inferior a la vida intelectual, la cual, tampoco se encuentra fundada en procesos fisiológicos, ni es un simple estado, más o menos pasivo. Según Scheler, la vida emocional posee su propia autonomía. Parte de la distinción entre estados emotivos y funciones emotivas: los estados son afecciones (modificaciones de naturaleza pasiva) y las funciones son en cambio actividades, reacciones a los estados emotivos.

Por otra parte, para Jean Paul Sartre, la emoción forma parte fundamental de la transformación del mundo. De esta manera, Vásquez (2005), asevera que en la emoción, el cuerpo dirigido por la conciencia, modifica sus interacciones con el mundo. Así, el mundo, modifica sus cualidades.

Lo anteriormente expuesto en este capítulo, pone en evidencia esta dicotomía entre emoción y razón, es así, como ciertas teorías niegan el significado y función de las emociones, otras por tanto, le otorgan solo una función adaptativa, acentuando su cualidad negativa y la necesidad de su control.

## I.II LAS EMOCIONES DESDE UNA MIRADA EVOLUTIVA Y PSICOLÓGICA

Como ha sido posible apreciar, desde el comienzo de los tiempos, el fenómeno “emoción” ha sido objeto de análisis. En el siguiente capítulo se exponen algunas teorías que han emergido con el fin de explicar su significado. Autores como Darwin (1872) James (1884), Cannon y Bard (1920), Schachter y Singer (1962), realizan valiosos aportes desde la psicología.

Bajo esta misma línea, surgen los nuevos estudios de las emociones, los cuales, nos llevan a analizar la tradición evolutiva de Darwin, sobre quien Sosa (2008) ha realizado interesantes estudios, explicando así, que Darwin, presumió que la inteligencia, la cual, era concebida como la habilidad para razonar, la memoria y las emociones tenían toda una historia evolutiva, y que se podía identificar a todas ellas en diferentes niveles filogenéticos. Señala asimismo, que el concepto de Darwin respecto al comportamiento expresivo es funcional, pues, según su punto de vista, las expresiones emocionales desempeñan ciertas funciones en la vida de los animales, ya que actúan como señales y como preparación para la acción, éstas, comunican información de un animal a otro sobre lo que es probable que ocurra y de ese modo influyen en las posibilidades de supervivencia. Por su parte, Sosa (2008), también reflexiona sobre otro problema importante, el cual fue, el carácter innato en las

expresiones emocionales, pues, argumentaba que muchas de ellas, no son aprendidas. Cuestionando que el reconocimiento de la emoción dentro de la especie era tal vez innato y tenía un significado de adaptación.

Posteriormente a los planteamientos de Darwin, surgen nuevas teorías de las emociones. A continuación, analizaremos a sus principales autores.

En primera instancia, encontramos la teoría Fisiológica de James (1884), ésta, se considera como la “teoría psicológica más antigua”, Bismarck (2002), plantea que en dicha teoría, las acciones preceden a las emociones, de esta manera, la emoción es la “consecuencia” de cambios manifestados en el cuerpo. Por tanto, desde esta perspectiva, inicialmente percibimos los cambios y posteriormente nos emocionamos. Sobre esto mismo, a continuación se expone una idea de James (1884) leído en una publicación de Bismarck (2002):

*“Nos sentimos tristes porque lloramos, enfadados porque golpeamos, asustados porque temblamos, y no que lloramos, golpeamos o temblamos porque, según el caso estamos tristes, enfadados o asustados. Si los estados corporales no siguieran a la percepción, esta última poseería una conformación totalmente cognitiva, pálida, incolora,*

*carente de color emocional. Entonces ya podríamos ver el oso y juzgar que lo mejor es correr, recibir la ofensa y considerar que lo correcto es golpear, pero no podríamos sentirnos realmente asustados o iracundos” (2002:5)<sup>7</sup>*

En consecuencia, desde el punto de vista de esta teoría, las acciones anteceden a las emociones. Por tanto, las emociones no se generan exclusivamente por la actividad del Sistema Nervioso Central.

En segunda instancia, es posible encontrar la teoría neurofisiológica de Cannon y Bard (1920), al respecto, Palmero (1996), plantea que dicha teoría, explica que las emociones se activan con la dependencia de una serie de eventos y estos a su vez se inician con el hecho de un estímulo ambiental en los receptores, quienes transportan esta estimulación, mediante el tálamo hasta llegar a la corteza. De tal manera que la corteza nuevamente estimula al tálamo, actuando según esquemas personales que corresponden a específicas maneras de expresión emocional. Las neuronas talámicas se activan y producen la expresión de las emociones. En concreto, Cannon y Bard, pensaban que la activación de estas neuronas tienen dos funciones: activación muscular/visceral y el envío de un feedback con información hacia la corteza cerebral.

En tercera instancia, encontramos la teoría Bifactorial de Schachter y Singer (1962), Villanueva (2008), señala, que ambos, por su parte, realizan sus aportes mencionando que la manera como miramos un evento que desencadena una emoción, establece las respuestas emocionales, esto quiere decir, que el ímpetu de una reacción emocional, se encontraría decretado por la dimensión de una reacción fisiológica. Por tanto, desde esta mirada, los cambios fisiológicos, en sí mismos, no bastan para comenzar la rutina de una emoción, puesto que es preciso apreciar a priori la situación para comprender el vínculo de la misma y así poder crear expectativas sobre el significado íntimo que posee la mencionada situación para la persona.

De esta manera, Schachter y Singer (1962) coincidían con James (1884), en la premisa de que una emoción proviene de percibir las respuestas fisiológicas que están relacionadas a ellas, igualmente, concordaban con Cannon en que ésta información que se distingue de las reacciones fisiológicas del cuerpo, no es lo suficientemente variada como para generar tantos matices en las emociones que se es capaz de experimentar. Finalmente, al suponer que la emoción necesita de cognición, enlaza a esta misma, con un procedimiento de información mayor. De esta manera, comienza a ser vista como un proceso, señalando que las emociones, solicitan de pensamientos previos.

En conclusión, las teorías planteadas se asientan en los procesos y funciones de los seres vivos, así también en la cognición y en la reciprocidad de diversos factores, tantos físicos, como mentales.

### I. III LAS EMOCIONES VISTAS DESDE LA CIENCIA

Las emociones y su conceptualización, como hemos podido ir distinguiendo, han ido transformándose en el transcurso del tiempo. Posteriormente a las teorías analizadas en el capítulo anterior, comienzan a aparecer teorías que estudian de manera científica las emociones, autores como Damasio, Goleman, Maturana, Varela, entre otros, surgen con gran ímpetu, logrando volver a introducir el concepto de las emociones en la sociedad.

Dadas las condiciones que anteceden, es que surge el pensamiento de Damasio (1994), quien plantea que para hablar de emociones, se debe partir con la perspectiva de la historia personal, a su vez, dilucida que existe una diferencia entre las emociones que se experimentan en el inicio de la vida y las que se viven como adultos, cuyo andamiaje ha sido construido paulatinamente sobre los orígenes de esas emociones.

De esta manera, Damasio, sobre la esencia de las emociones menciona lo siguiente:

*“La esencia de las emociones, según lo veo, es la colección de cambios en el estado corporal que las células de los terminales nerviosos inducen en numerosos órganos, bajo el control de un sistema cerebral especializado que responde al contenido de los pensamientos relativos a una entidad o acontecimiento específico” (1994: 163) <sup>8</sup>*

De este modo, Damasio, propone que *“las emociones no son para nada intrusas en el bastión racional” (1994: 12)* y que la razón humana no depende de un centro único, sino de *“distintos sistemas cerebrales” (1994:13)* que operan en concierto. Con esto, lo que pretende afirmar Damasio (1994), es que las emociones y la razón se encuentran íntimamente ligadas y que la razón necesita de las capas corticales prefrontales, hasta el hipotálamo y el tallo cerebral para poder funcionar. A su vez, afirma que *“los niveles inferiores del edificio neural de la razón, son los mismos que regulan el procesamiento de las emociones” (1994: 13)*

Por otra parte, encontramos a Goleman (1995), quien revela avances con respecto a las visiones del cerebro en funcionamiento, éstas, debido a las nuevas tecnologías de imágenes cerebrales, siendo visible por primera vez en la historia de la humanidad, lo que siempre fue una fuente de absoluto misterio.

De esta manera, Goleman (1995), realiza una penetración científica en las emociones.

Desde este punto de vista, y en sus propias palabras, exponemos lo siguiente:

*“Todas las emociones, en esencia, son impulsos para actuar, son planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra emoción es “motere”, el verbo latino “mover”, además del prefijo “E” que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción, hay implícita una tendencia a actuar. Cada emoción, por su parte, juega un papel singular, con diversas respuestas fisiológicas” (1995: 16).<sup>9</sup>*

Es debido a esto, que se valida la importancia de las emociones, puesto que desde este punto de vista, las emociones conducen a la acción, por tanto, cada emoción juega un papel relevante en la construcción de nuestras vivencias.

Cabe agregar, que Goleman (1995), expone en sus investigaciones la evolución del cerebro humano, y a su vez, aporta en la dicotomía emoción – razón, en base a esto último es que destacamos lo siguiente:

*“Estas dos mentes, la emocional y la racional. Operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus formas de conocimiento para guiarnos por el mundo”. (1995: 27) <sup>10</sup>*

Como puede observarse, emoción y razón trabajan en constante armonía, de este modo, cabe mencionar que ambas se encuentran interconectadas.

Goleman, pone énfasis en el papel que desempeña en las emociones la amígdala cerebral, denominándola como la *“especialista en asuntos emocionales”* (1995: 34). Sobre esto último, es que nos permitimos destacar lo siguiente:

*“La amígdala actúa como depósito de la memoria emocional, y así tiene importancia por sí misma; la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales”. (1995:34) <sup>11</sup>*

De este modo, las neurociencias hacen su entrada, cuestionando la dicotomía existente entre mente y emoción, con autores como Goleman y Damasio, entre muchos otros, las emociones comienzan a cobrar sentido desde el área científica.

Es en este orden de ideas, en que se encuentra el valioso aporte de Maturana (1997), quien evidencia a las emociones desde un punto de vista humano. De esta manera plantea que corrientemente se piensa en lo humano como un ser racional, y que frecuentemente se utiliza en los discursos que lo que distingue al ser humano de los otros animales es su ser racional. Maturana (1997), menciona en relación a éstas afirmaciones, que son como *“anteojeras”*, pues, decir que la razón caracteriza a lo humano, es una anteojera que nos deja ciegos frente a la emoción, la cual queda como algo animal o algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales, vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional.

Por su parte, Maturana, define las emociones de la siguiente manera:

*“Desde el punto de vista biológico, lo que connotamos cuando hablamos de emociones, son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. En verdad, todos sabemos que esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es su ser racional”. (2001: 8) <sup>12</sup>*

Al igual que como mencionaba previamente Goleman (1995), para Maturana (2001), las emociones son acción, asimismo, acota que lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional.

En igual forma, Varela (s/f) leído en una publicación de Casassus (2009), establece ciertas relaciones entre emoción y cognición. Para él, el estar en el afecto es una experiencia humana básica, previa a la cognición. Los afectos dice, son una dinámica pre – reflexiva del sí mismo.

En ese mismo sentido, con respecto a las emociones, Casassus reflexiona lo siguiente:

*“Para mí las emociones son una energía vital. Esta es un tipo de energía que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos. Por esta cualidad de ligar lo externo con lo interno, las emociones están en el centro de la experiencia humana interna y social. Son un modo de relación entre lo interno y lo externo, de internalización y externalización, unidos por una energía que es una disposición a actuar. Como se dijo recién, las emociones son una energía vital”. (2009: 99) <sup>13</sup>*

De esta forma, Casassus le asigna valor a lo que se siente en el cuerpo, destacando así, un elemento sensorial el cual, nos indicaría la presencia de una emoción. Al respecto, menciona que:

*“Las emociones se vivencian en el cuerpo, en el mundo interno, subjetivo, a veces las reconocemos a través del lenguaje, en el cuerpo, y otras en espacios menos definibles, a veces las podemos nombrar y otras veces no tenemos palabras para ellas”. (2009:100) <sup>14</sup>*

Debido a esto, es que Casassus (2009) respecto a las emociones plantea que en ocasiones no es posible darnos cuenta del aprisionamiento que se vive de las emociones que surgen de ciertos contextos y/o situaciones. De

esta manera, actuamos en forma inconsciente promovidos por impulsos. Sin embargo, una vez que nos damos cuenta de ello, las emociones evolucionan, permitiéndonos convertirlas en un espacio de posibilidades y acción.

En este mismo orden y dirección, desde el área de las neurociencias, existe un progresivo interés acerca del cerebro emocional, al respecto, múltiples autores, han pretendido exponer cuáles son las estructuras involucradas en la conducta emocional. Cabe destacar, que según Sánchez, Román (2004), en un comienzo, se exponía que las emociones obedecían al sistema Límbico, igualmente, se ponía énfasis en el hipotálamo y la amígdala. Al respecto, en el último tiempo, se destaca la presencia de diversas estructuras corticales involucradas en la emoción, ésta estructura, es la corteza pre frontal. Al mismo tiempo, mencionan que LeDoux, realiza apreciables aportes en esta área, pues, sostiene que además del cerebro cognitivo tenemos un cerebro emocional, el cual está compuesto por el sistema límbico. En el sistema límbico la amígdala ocupa un papel central, pues se ha asociado sólidamente a la emoción, tanto en animales, como en humanos. De igual forma, LeDoux, leído en una publicación de Sánchez, Román (2004), revela cómo la amígdala puede ejercer el control sobre lo que hacemos, incluso, mientras el cerebro pensante, está intentando tomar una decisión.

Como ha sido posible ir observando a lo largo de estas páginas, las emociones son un tema que seguirá presente en nuestra historia, de la cual han sido parte grandes profesionales. Cabe mencionar, que cada vez, existe mayor conciencia de cómo operan las mentes, el cuerpo y las emociones. La biología, las neurociencias, evolucionan con el paso del tiempo, entregando mayor detalle de la relación existente entre cerebro y emoción. De igual forma, seguirán existiendo numerosas teorías y planteamientos con el fin de explicar las emociones, desde las más variadas áreas. Aún así, es posible apreciar, que lo que más parece mantenerse a lo largo de este recorrido, es el eterno dualismo existente entre emoción y razón. Es por esto, que desde una mirada, las emociones seguirán siendo un proceso opuesto a los procesos racionales, de igual forma, se les catalogará como experiencias impredecibles e incompatibles con los juicios sensatos e inteligentes, unidos a la tradición clásica originada en el pensamiento griego de Platón o Aristóteles. Por otra parte, desde otra mirada existirá una ruptura con respecto al pensamiento clásico entregándole tanta importancia a las emociones como a los procesos racionales.

## I.IV LA EDUCACIÓN Y LAS EMOCIONES

Como se ha podido observar en los capítulos anteriores, la concepción de las emociones, ha ido variando con el paso del tiempo. Las innumerables investigaciones asentadas en la arquitectura del cerebro, han contribuido en este cambio de paradigma. No obstante, la escuela continúa educando tras un enfoque tradicional y autoritario. En el presente capítulo, se analiza la función de la escuela en la reproducción del sistema sociocultural dominante, el cual, incide directamente en el cómo se educan las emociones en nuestras aulas. Sobre esto, Freire, explica que en la educación, la manipulación del educando, *“terminaba por domesticarlo, en lugar de hacer de él, un hombre realmente libre”*. (2004:11) <sup>15</sup>

En Chile, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, *“promueven una educación favorecedora de aprendizajes oportunos y pertinentes a las características del párvulo”*, la cual, busca *“fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico”*. De igual forma, otorgan importancia al rol de la familia y el medio dentro de la formación de los párvulos. Asimismo, pone énfasis en el desarrollo integral del niño y la niña, interesándose en que éstos, descubran sus emociones a través de la exploración y comunicación de éstas (Mineduc, 2005:14.)

Además, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia mencionan lo siguiente:

*“La evidencia experta sobre la materia, demuestra la importancia que tiene este período en el establecimiento y desarrollo de aspectos claves como: Los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros.” (2005, 15) <sup>16</sup>*

En este sentido, es posible visualizar el reconocimiento de las emociones en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, así también, se le entrega jerarquía al “Ambiente” y a la “Experiencia”, las cuales se exponen como factor primordial en la arquitectura del cerebro. De esta manera, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, comprenden la nueva visión constructivista de la adquisición de aprendizajes, formales e informales.

No obstante, a pesar de que se menciona constantemente la relevancia de las emociones en el desarrollo del niño y la niña, solamente podemos encontrar un aprendizaje esperado correspondiente al segundo ciclo, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia relacionado con éstas. Dicho

aprendizaje, podemos hallarlo en el Ámbito Formación personal y social, específicamente en el Núcleo de Identidad, el cual detallaremos a continuación:

*“Distinguir las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales, y en imágenes y narraciones”.*(2005: 48) <sup>17</sup>

Este aprendizaje es de carácter limitado, pues es el único destinado a desarrollar una adecuada identificación de las emociones, asimismo, queda a decisión del educador/a para incorporarlo en su plan anual de trabajo, igualmente, no existe una interrelación con aprendizajes previos o posteriores.

A modo de resumen, el factor social y cultural, se presentan como elementos fundamentales en nuestro estudio, de esta manera, el lenguaje y las emociones, son imprescindibles en la interacción del niño y la niña con el entorno social.

Como ha sido posible observar, la familia y la escuela son entes sociales relevantes en la participación que el niño o niña tiene en la sociedad. Al respecto, Freire, expone que *“no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”* (2004:27).

Si bien, la Educación Parvularia en Chile, según las Bases Curriculares potencia una formación integral en niños y niñas, algunos estudios contraponen esta realidad, aseverando a su vez, que “*se conservan los estilos tradicionales de enseñanza, siendo poco permeables a cambios significativos*”. (Ibáñez, 2004: 293).

De esta manera, podemos observar a las emociones siendo parte de esta “domesticación”, tendiendo a ser minimizadas en nuestra sociedad. Desde esta perspectiva, el estudiante es visto como un objeto y no como un sujeto, por tanto, es el centro de la “*manipulación de los educadores*” (Freire 2004, p 15), los que al mismo tiempo, responden a las estructuras de dominación de la sociedad actual.

Desde esta premisa, podemos apreciar cómo esta reciprocidad entre socialización y cultura facilita la represión de las emociones. Cabe destacar, que la cultura, se encuentra regulada por reglas y normas que determinan lo que está y no está consentido expresar.

Al respecto, Casassus (2009), menciona lo siguiente:

*“En la cultura, se vive la exigencia de filtrar racionalmente la emoción que uno está sintiendo e incluso de reprimirla, ya que frente a la expresión espontánea de ellas aparece la falta de resonancia o el rechazo de los que nos rodean. Este hecho, es particularmente importante en la infancia, pues tiene consecuencias. Se sabe que una emoción que es reprimida, no hace sino que volver con más fuerza después” (2009: 232).<sup>18</sup>*

Al mismo tiempo, Casassus, añade otro aspecto importante en esta tensión entre la sociedad y las emociones, el cual es, la *“internalización de los roles”* (2009:232), pues, desde la infancia se obtienen los más diversos roles, por ejemplo, el de hijos/as, alumnos/as, esposos/as, entre otros, lo cual, trae consigo una serie de pautas normadas de comportamientos que son definidas por la cultura. En relación con esto último agrega, *“se asumen las emociones que emergen de la conducta definida socialmente en los roles, perdiendo contacto con las emociones”* (2009:232).

Como bien es sabido, la escuela desde sus orígenes ha sido anti – emocional y fundamentalmente controladora, así lo ha expuesto Casassus, quien además acota, que en esta institución se controla *“el tiempo, la mente, el cuerpo, y por cierto, las emociones”* (2009: 236). Esto concuerda con lo que

plantea Freire, pues, *“nos movemos, somos, vivimos y morimos en sociedades en que se ejerce la práctica de la dominación”* (2004: 20). Además, al mismo tiempo surge la autoridad, sobre la cual, Freire, reflexiona lo siguiente:

*“El educador es siempre quien educa, el educando, el que es educado. El educador es quien disciplina, el educando, el disciplinado (...) El educador es el sujeto del proceso, el educando su objeto”*  
(2004:236) <sup>19</sup>

Dicha relación, es la constante que se observa en nuestras instituciones educacionales en Chile, la cual, refleja, la incidencia de la cultura en nuestra sociedad. Al respecto, una idea de Foucault (1975) citado por Castro (2004), nos introduce en el tema de la autoridad, en la cual, se describe que la disciplina es una manera de llevar a cabo el poder, lo que por consecuencia pretende cuerpos políticamente sumisos. Dada las condiciones que anteceden, se vuelve necesario mencionar nuevamente a Casassus (2009), quien acota que a través del sometimiento y la autoridad, se generan conductas no deseadas, como el desarrollo de rabia, tensiones y violencia en los alumnos, lo cual, provoca que los niños aprendan a simular lo que sienten y piensan.

De esta manera, a modo de reflexión, cabe agregar que una educación basada en el respeto, la aceptación y la legitimación del otro, puede llevarnos a la formación de seres humanos socialmente responsables y felices. Lo cual, se resume en la siguiente cita de Maturana:

*“La tarea de la educación es crear un espacio relacional, en el que nuestros niños puedan crecer como seres humanos en quienes se puede confiar, porque se respetan a sí mismos, seres humanos capaces de reflexionar sobre cualquier cosa y de hacer cualquier cosa que hagan como un acto socialmente responsable”. (2004: 59) <sup>20</sup>*

## CAPÍTULO II

### II.I LA EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE

El presente capítulo exhibe el origen y la evolución del lenguaje, el cual, desde el comienzo de los tiempos ha formado parte de un tema controvertido dentro de la biología evolutiva, del cual han sido parte numerosas investigaciones.

Darwin, citado por Castro y Toro (2002), manifiesta al lenguaje como una capacidad lingüística, la cual, en el transcurso del tiempo fue evolucionando de manera natural. De esta manera, es posible advertir cómo en un comienzo, los primates emitían gritos confusos en sus intentos por comunicarse, asimismo, a través del tiempo, la evolución natural, nos permite observar un ser humano capaz de poseer un lenguaje articulado y con reglas sintácticas.

De este modo, Castro y Toro (2002), manifiesta que entender el lenguaje y lograr una comprensión sobre cómo éste se relaciona con el hombre, es una necesidad que subsiste a través de los años. Como ejemplo de lo anteriormente descrito, es que en tablas asirias y babilónicas se ha encontrado información, en las cuales se habla del lenguaje como: “Fuego en el cerebro del hombre”.

Es así, como en el transcurso de la historia de la filosofía, de igual forma, se ha intentado definir el lenguaje, el pensamiento y la posible relación entre ambos.

En este propósito, durante el siglo pasado el paradigma dominante en la psicología era el conductismo, este mantenía una separación entre el lenguaje y el pensamiento evolutivo, esto por el pensamiento de la mente como un recipiente vacío que se llena de aprendizajes.

Recorriendo la historia, nos encontramos con Sócrates (s/f), citado por Manrique, 2008) quién argumentaba que el lenguaje es un producto, el cual, al igual que una pintura o escultura imita la realidad, por tanto, es un reflejo falso de ésta última. Platón, por su parte, *“postuló un mundo de las ideas y del pensamiento externo al hombre, del cual éste tomaba lo que de aquel necesitaba y lo hacía realidad”*. (2008:16). Cabe agregar, que Aristóteles, *“se manifestaba en contra de esta dicotomía, creyendo en un mundo tangible y un mundo ideal, por lo que el lenguaje sería solo una mera copia de la perfección”*. (2008: 16)

Como es posible observar, desde tiempos inmemorables que el deseo de definir el lenguaje ha sido parte de nuestra historia, y este deseo, aún no ha

terminado. Es debido a éstas interrogantes constantes, que han surgido nuevas corrientes, las cuales intentan responder la perdurable pregunta, ¿Qué es el lenguaje? ¿Cómo se desarrolla?, en el siguiente capítulo, se realizará un análisis de diversas teorías.

## II.II LAS PRINCIPALES TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

En el transcurso de este capítulo, se abordarán las principales teorías de adquisición del lenguaje, de las cuales, se mencionarán a su vez, sus principales exponentes.

Para dar inicio a este capítulo, no podemos dejar de mencionar a Watson (1913), quien fue el primer referente del conductismo, el cual, según Martínez (s/f), *“no supuso problemas de extrapolación entre la conducta animal y humana porque creía que, con los principios del condicionamiento pavloviano era suficiente para eliminar cualquier división entre la conducta humana y no humana”* (s/f: 99). De esta manera, González (1993), plantea que Watson, le otorga mayor relevancia *“al control y predicción de la conducta humana”*. (1993: 116)

En primera instancia, nos referiremos a grandes rasgos al conductismo, del cual, nos centraremos en Skinner quien es su máximo referente. En relación a esto, según Ribes (2008), Skinner explica que el lenguaje se adquiere por medio del aprendizaje de una serie de estímulos y respuestas, las cuales ocurren en un espacio y tiempo otorgado. Dicha corriente, postula que el aprendizaje se logra cuando el individuo exhibe una respuesta apropiada después de un estímulo dado. Por otra parte, si esta respuesta no recibe un

estímulo o recompensa, la conducta tenderá a desaparecer. En base a lo planteado, es que es posible mencionar una cita de Skinner (1957), leído en una publicación de Ribes (2008):

*“Nuestra definición de conducta verbal, incidentalmente, incluye la conducta de animales experimentales en los que los reforzamientos son suministrados por un experimentador o por un aparato diseñado para establecer contingencias que se parecen a aquellas mantenidas por el escucha normal”.<sup>21</sup>*

Según lo observado, cabe destacar que desde el punto de vista conductista, el lenguaje puede reducirse a una sucesión de hábitos motores aprendidos por condicionamiento, por tanto, todo lo que en el lenguaje no sea un comportamiento observable o transformable a un comportamiento observable, ha de rechazarse si lo que pretende es encontrar una explicación satisfactoria, siempre, desde una perspectiva científica. Además, se deja de lado en esta teoría la “creatividad”, como característica fundamental del lenguaje, igualmente, dicha teoría, se ocupa solo del desempeño o ejecución y no de la competencia.

Recordando lo ya observado, el conductismo, estímulo respuesta (*E – R*), ve al conocimiento como una copia del mundo externo o como una suerte de registro previamente pasivo de asociaciones de datos previos. Ello, de esta manera se hace extensivo, al Lenguaje o conducta verbal. Por tanto, los conductistas, son en consecuencia, “ambientalistas”, ya que asignan un peso decisivo a las influencias llegadas desde el exterior del sujeto, quien es visto, según la tradición filosófica que los inspiró, como una “*tábula rasa*”.

Bajo esta misma línea, nos referiremos a la teoría innatista de Chomsky (1972), quien, según Rivero (1993), menciona la presencia de una capacidad Innata para el lenguaje, de esta manera, propone un mecanismo específico que facilita la adquisición del lenguaje. Planteando a su vez, que el niño crea sus propias reglas lingüísticas en base de lo que escucha a su alrededor.

Sobre este orden de ideas, Chomsky (1972), (citado por Bermeosolo 2012), creador de la corriente generativa transformacional, hace notar que:

*“El conocimiento de la lengua se adquiere sobre la base de datos reducidos en cantidad y degradados en calidad y que, en una medida considerable, no depende del nivel de inteligencia individual ni varía con la experiencia personal”.* <sup>22</sup>

Con esto se pretende explicar que la facilidad y rapidez con que el niño pequeño desarrolla su lenguaje, contando con un nivel de elaboración cognitiva aún incipiente, junto a las evidencias que da de una creatividad natural y espontánea, difícilmente podrían ser atribuibles a condicionamiento o simple imitación, o al aprendizaje como factor principal.

En igual forma, Chomsky (1972), leído en una publicación de Bermeosolo (2012), propone la existencia de un sistema definido de reglas que le permiten al hombre la creación infinita de oraciones y para continuar, expone que todo niño aprende la gramática de su lengua en forma rápida y sin instrucción formal. Dentro de su teoría, hace referencia al ‘Mecanismo o Dispositivo de Adquisición del Lenguaje’ o DAL, el cual, se trata de un modelo hipotético que pretende dar cuenta o explicar qué ocurre en el cerebro y la mente del niño cuando adquiere y desarrolla su lenguaje, hecho que se da de una manera sorprendente. Al respecto plantea que: *“Dada una estimulación apropiada, la facultad del lenguaje elabora una gramática y la persona conoce la lengua generada por ésta”* (2012: 226).

En otras palabras, los datos lingüísticos y la competencia gramatical, vale decir, la capacidad de entender y producir enunciados, son fundamentales para la adquisición del lenguaje. De igual manera, el niño debe tener la

habilidad de procesar los datos del lenguaje que escucha y hacer inferencias acerca de las formas gramaticales correctas y aceptables. Desde la perspectiva de Chomsky, (citado en Bermeosolo, 2012), los seres humanos heredan una facultad o capacidad lingüística que los provee de una “gramática universal o general”, la que recoge los rasgos y reglas esenciales de todas las reglas del mundo. Por consiguiente, esto explicaría la facilidad con que el niño aprende una o más lenguas tempranamente. Pese a las grandes diferencias entre las lenguas naturales, presentando cada una de ellas con rasgos más o menos característicos, tienen en lo medular mucho en común.

Adicionalmente, Huneus (2004) en “Lenguaje, Enfermedad y Pensamiento”, realiza interesantes conclusiones, desde la perspectiva de Chomsky.

Huneus (2004), explica que Chomsky (1957), en su libro *“Syntactic Structures”* expone la necesidad de considerar al inglés o a cualquier otra lengua natural humana, como un sistema de estado finito. Una gramática de estado finito es demasiado simple y limitante para describir toda la variabilidad y las alternativas que de hecho permiten los lenguajes. La importancia de su gramática transformacional o generacional estriba en que se basa en un

sistema de reglas interiorizadas, que son capaces de generar un número infinito de frases gramaticales.

Huneeus (2004), de esta forma, enfatiza en que el Lenguaje por lo general es *“generado”*, y, solamente a veces es *“imitado”* (2004: 89). Pues, al respecto, menciona lo siguiente:

*“Cuando hablamos, no entramos a un closet donde guardamos las frases, como si fueran prendas de vestir, y elegimos tal y cual, para expresar algo (...) Un niño que aprende a hablar, imita, pero también genera frases propias, y, debido precisamente a las reglas interiorizadas, es que el niño es capaz de ser creativo y no es totalmente dependiente de información proveniente de afuera” (...) Así es como con lenguaje podemos hablar acerca del lenguaje; con lenguaje podemos hablar de sensaciones, de emociones, de abstracciones, de cosas del pasado, presente y futuro”. (2004: 89)<sup>23</sup>*

Bajo esta reflexión, se concibe al lenguaje como un *“espejo de la mente”* (2009: 90), lo cual, implica que cualquier progreso que se haga en la dirección hacia un mejor entendimiento del lenguaje, nos aproximará más a una teoría

del conocimiento inconsciente humano y a un mejor entendimiento de la naturaleza de la mente.

En segunda instancia, encontramos las teorías cognitivistas, las cuales, según Bermeosolo (2012), afirman, en general, que el refuerzo, el condicionamiento, la imitación, juegan un rol en la adquisición y desarrollo del lenguaje, lo cual, puede ser más o menos importante de acuerdo a la postura del autor en particular, aún así, enfatizan que no explican lo esencial del proceso. Los cognitivistas, ponen un gran énfasis en la actividad creadora y estructurante del sujeto frente al medio, y en todo aquello que no puede entenderse como mera copia o reproducción de lo que se halla en el exterior.

Así también, es posible encontrar a la teoría constructivistas, la cual, según Bermeosolo (2012), no calza ni con el extremo ambientalista – reproductor de lo existente fuera, ni con el extremo innatista maduracional de lo existente dentro o preformado. Los teóricos que construyen esta propuesta, explican que el sujeto descubre de manera activa cómo es el mundo y “construye” su conocimiento de la realidad y su lenguaje. En consecuencia, se alejan del extremo empirista, por un lado, y del extremo innatista por el otro.

Dadas las condiciones que anteceden, se vuelve fundamental dentro de este capítulo, mencionar los aportes de Piaget, quien, de igual forma,

contribuye a un conocimiento mayor de las mencionadas teorías de adquisición del lenguaje.

De este modo, Vielma y Salas (2000), plantean que el desarrollo del lenguaje va a depender de la unión entre maduración e historia personal. Cabe destacar, que desde esta perspectiva, el sujeto transita desde una fase individual que paulatinamente se va transformando en social, cobrando relevancia en este proceso la relación que existe con el exterior.

Lo anteriormente mencionado, sobre la visión que tiene Piaget (1983) acerca del lenguaje, se resume en la siguiente cita extraída de Ibáñez:

*“Entiende el lenguaje como lenguaje articulado, socialmente transmitido por educación y asimila su constitución a la aparición del lenguaje verbal (...) lenguaje es, palabras, frases elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados y por último, frases completas”*  
(1999:4)<sup>24</sup>

Sobre esto mismo, Vielma y Salas (2000), mencionan que para Piaget, es de suma relevancia el afianzamiento de estructuras mentales, las cuales, se encuentran reguladas por los *“fundamentos biológicos del desarrollo, así como*

*por el impacto de los factores de maduración” (2000: 33).* Cabe mencionar, que un entorno social adecuado, es imprescindible para que dichas estructuras se desarrollen.

Al respecto, el análisis de Piaget (1969) leído en Bermeosolo (2012), sobre la manera de concebir el nacimiento y funcionamiento de la inteligencia puede resultar esclarecedor para ilustrar este punto de vista. El connotado investigador Piaget, afirma:

*“La experiencia es necesaria para el desarrollo de la inteligencia, este es el hecho fundamental en que se basan las hipótesis empiristas y sobre el cual han tenido el mérito de llamar la atención” (2012: 229) <sup>25</sup>*

De esta manera, la experiencia y la acción, se imponen en esta reflexión, puesto que de la interacción de éstas, el sujeto construye gradualmente su realidad. Como es posible observar, esta postura también se apoya en la experiencia, pero, a diferencia del empirismo, mucho más en la actividad del sujeto que la hace posible. No considera la inteligencia como completamente formada, dada desde el principio o con estructuras pre formadas, como lo hacen los otros puntos de vista analizados. Tampoco explica esta teoría, el desarrollo de la actividad intelectual por “tanteo” al azar, sino por una

“búsqueda dirigida”, la que se justifica en la “continuidad de la actividad asimiladora” que se manifiesta desde la organización refleja inicial, hasta las complejas estructuras de la inteligencia deductiva.

Al respecto, Vila (1991), señala que Piaget (1969), afirma la preeminencia de lo cognitivo sobre lo lingüístico, de esta forma, concebía al lenguaje como una representación, la cual, surge al término del estadio sensoriomotor. En el transcurso de esta etapa, el niño debe lograr distinguir la forma general de un esquema de acción de su contenido particular, surgiendo, de esta manera, la función simbólica, en la cual, puede representar algún significado por medio del lenguaje.

A modo de resumen, Piaget (1969), proyecta una teoría genética y formal del conocimiento, la cual, explica, como el niño participa en el mundo físico y social, a su vez, de este modo, se estará adquiriendo el lenguaje. Piaget, asimismo, concibe el lenguaje como un producto de la inteligencia, por lo que, en resumidas cuentas, el desarrollo del lenguaje, vendría siendo el resultado del desarrollo cognitivo.

Cabe agregar, que en la actualidad se reconoce el peso innegable de factores innatos en la adquisición y desarrollo del Lenguaje humano, teoría

expuesta por Chomsky (1972), no obstante, se siente mayor identificación con las ideas constructivistas en referencia al rol del niño en el “curso de la experiencia”. En síntesis, según Bermeosolo (2012), se asume una postura “interaccionista”, reconociendo la importancia del repertorio innato, las variables biológicas y la maduración, pero asignado no menos significación al aprendizaje y las experiencias. Algunos autores, como ha sido posible apreciar, manifiestan un rechazo a la concepción empirista de que “la experiencia se impone por sí misma, sin que el sujeto haya de organizarla.

En este orden de ideas y dentro de los modelos cognitivistas en psicología del lenguaje, es preciso reconocer la influencia de autores Clásicos, como Piaget, previamente analizado y Vygotski, autor que analizaremos detalladamente a continuación. Corresponde manifestar, que ambos autores, ostentan gran prestigio, a su vez, han realizado inconmesurables hallazgos de importancia al debate, aportando también, perspectivas a la luz de los cuales se analizan las nuevas orientaciones. Su efecto se ha dejado sentir de manera muy significativa en psicología educativa, en especial a través de los programas de modificabilidad cognitiva.

Cabe mencionar, que existe un tema que ha creado controversia desde el comienzo, entre los estudiosos del lenguaje, y que ha atraído siempre el

interés de los cognitivistas, este tema, tiene que ver con las relaciones Lenguaje - Pensamiento y su Génesis del desarrollo.

En este propósito, (Vygotski 1934, leído en una publicación de Bermeosolo, 2012), argumenta que Lenguaje y Pensamiento tienen diferentes raíces genéticas, interrelacionándose posteriormente. Adicionalmente, menciona lo siguiente:

*“En la filogenia del Pensamiento y el Lenguaje son claramente discernibles una fase Pre – Intelectual en el desarrollo del habla y una fase Pre - Lingüística en el desarrollo del Pensamiento”. (2012: 236) <sup>26</sup>*

Como ha sido posible observar, Vigotski, a diferencia de Piaget, sostiene que el lenguaje es primario con respecto al desarrollo intelectual del niño, por lo tanto, su desarrollo va de lo social a lo individual, estableciéndose en el proceso social que lo posibilita, en efecto, asevera que: *“El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas”* (Ibañez, 1999: 49).

De esta manera, Vygotski, afirma que la evolución que el niño tenga a nivel intelectual, va a depender del dominio que éste tenga de los medios

sociales del pensamiento, es decir, del lenguaje. Desde esta perspectiva, lo social es primordial para el desarrollo del lenguaje.

A partir de esto, (Vygotski, 1988, citado en Ibáñez, 1999), argumenta que:

*“El lenguaje surge cuando el niño se refiere al objeto de la realidad, y esta referencia a lo objetivo, es la característica del signo (símbolo – palabra) que es un estímulo artificial creado por el hombre como medio para dominar la conducta propia o ajena y que supone la generalización y el significado. Aquí, habría Lenguaje cuando la palabra representa al objeto en la conciencia, lo que ocurriría gradualmente dado que durante los primeros años la palabra sería más una propiedad del objeto que un símbolo de éste, y sólo en el proceso de operar con ellas el niño descubriría y consolidaría la función de esas primeras palabras como signos”<sup>27</sup>(1999: 50)*

Es así, como Vygotski (1988), *“reconoce dos tendencias como raíces del lenguaje por su proceso evolutivo: la tendencia expresiva y la comunicativa que acontecen en las respectivas funciones, y no admite que exista una tendencia intencional, puesto a que no habría para ella un proceso evolutivo, ni factores*

*condicionantes*” (1999: 50). Al respecto, vygotski, menciona que: “*La tendencia intencional surge de la nada, carece de historia, nada la condiciona*” (1999: 50).

Bajo esta premisa, es que Vygotski se apoya para determinar que si no existe actividad intencionada en el niño, se justifica su tesis sobre las líneas de desarrollo ontogenético independientes del pensamiento y del lenguaje, debido a que la intención sería propia del pensamiento. A su vez, postula que el sentido del lenguaje nace en el desarrollo de la intencionalidad, por tanto, la intencionalidad ligada a la actividad práctica y al lenguaje, al inicio independientes, se integran en el curso del desarrollo (Ibañez, 1999).

Ante la situación planteada, una idea de Vygotski (1988) leído en una publicación de Ibañez (1999), encierra lo previamente mencionado:

*“Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa de desarrollo porque la función, al principio es social (...) Toda función psíquica superior fue externa, por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas” (1999: 51)<sup>28</sup>*

De este modo, y a diferencia de Piaget, para Vygotski el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas. A modo de resumen, para este autor, el pensamiento y el lenguaje provienen de raíces genéticas autónomas, por tanto, disfrutan de líneas de desarrollo distintas. No obstante, reconoce la existencia de una correlación entre pensamiento y lenguaje, la cual, va modificándose en el proceso de desarrollo, por lo que supone un error, no tomar en cuenta esta correlación en el estudio de los procesos cognitivos.

## CAPÍTULO III

### III.I LAS EMOCIONES Y SU INCIDENCIA EN EL LENGUAJE

*“La nueva concepción muestra que las emociones no son la función cerebral oportunamente aislada que pensábamos: son embarulladas, complicadas, primitivas e indefinidas porque están en todas partes, entremezcladas con la cognición y la fisiología. Pese a esa complejidad distribuida, las ciencias empiezan a ser capaces de fijarse en una ruta emocional y luego en otra y de entender cómo esos pedazos de cerebros interaccionan”*

*(Ratey, 2003, citado en una publicación de Cartín, 2009)*

Las emociones y el lenguaje, por separado, integran dos de las constantes interrogantes, las cuales, con el paso del tiempo, han protagonizado múltiples investigaciones. En los capítulos anteriores, ha sido posible analizar los variados significados de estas dos palabras aisladamente, sin embargo, el presente capítulo, tiene como objetivo descubrir la incidencia de las emociones en el desarrollo del lenguaje oral.

Las emociones, lentamente han ido cobrando importancia desde el área de las neurociencias, de esta forma, las emociones vistas en primera instancia

como una enfermedad y a su vez, externas a la razón, pasan a ser parte del Sistema Nervioso Central. El lenguaje, al mismo tiempo, forma parte de una progresiva evolución relacionada con la adquisición y el desarrollo de éste. Sin embargo, a pesar de sus variadas definiciones y perspectivas, la unión entre ambas, sigue teniendo un espacio sin completar.

Como primer acercamiento entre las emociones y el lenguaje, caben destacar, los aportes de Cartín (2009), quien expone que las emociones actualmente, son consideradas como “*fenómenos multidimensionales, producto de la conjunción de gran cantidad de factores*” (2009: 14), asimismo, se menciona la presencia de cuatro dimensiones en las emociones, las cuales, detallaremos a continuación:

<u>DIMENSIÓN</u>	<u>CONTRIBUCIÓN A LAS EMOCIONES</u>	<u>MANIFESTACIÓN</u>
<b>Subjetiva (Cognitiva)</b>	Sentimiento, experiencia vivencial y conciencia en el ámbito de fenomenológico.	Auto representación Auto reporte, significación
<b>Biológica ( Fisiológica)</b>	Excitación, respuesta	Centros o sistemas

	fisiológica, actividad motora.	cerebrales corticales y subcorticales, sistema nervioso autónomo, sistema endocrino.
<b>Funcional (Intencional)</b>	Motivación dirigida a una meta, ventaja adaptativa, función.	Estrategias y conductas de afrontamiento adecuadas/ Inadecuadas a la situación.
<b>Expresiva (Social)</b>	Comunicación	Expresión facial, vocalizaciones, posturas.

Tabla extraída del libro: “Emoción, sociabilidad y lenguaje” (Cartín, 2009: 61)

A partir de los datos expuestos en la tabla anterior, Fericgla, 1989, (citado en Cartín, 2009), reflexiona lo siguiente, sobre la dimensión social de las emociones:

*“Las emociones deben entenderse como el campo básico sobre el cual se crea la red de conexiones y prácticas sociales que devienen en sistemas y contenidos culturales. Las emociones son la matriz sobre la*

*que se mueve la vida social, son tipos básicos de conductas relacionales sobre las que se da la comunicación". (2009: 65) <sup>29</sup>*

Con esto, el papel de las emociones en el área social, cobra relevancia, puesto que la regulación de ellas y nuestra capacidad para identificarlas, son consideradas factores primordiales en el momento de interactuar con el medio. Al respecto, Arce (2005), observa al lenguaje como: *"Una herramienta de modelación de nuestras representaciones de la realidad"* (2005: 118). De esta manera, lenguaje y emociones adquieren una articulación coherente, basada en el factor principal en ambas, como es lo social.

En el mismo orden, cabe reflexionar sobre el *"modelamiento de nuestras representaciones de la realidad"* (2005: 118), puesto que, de esto dependerá el cómo logramos simbolizar nuestros estados internos, así también, cómo regulamos nuestras emociones, individualmente y socialmente, asimismo, cómo expresamos e interpretamos los estados emocionales. En ese mismo sentido, recordaremos el planteamiento de Vygotski (1988), (citado por Ibañez, 1999), considerando que: *"El desarrollo del lenguaje va de lo social a lo individual y se establece en el proceso social que lo posibilita"* (1999: 49), por tanto, emociones y lenguaje, mantienen una constante interacción en la que se retroalimentan positivamente. Con esto se procura explicar, que entre

emociones y lenguaje coexiste un proceso dinámico en que las emociones requieren del lenguaje y a su vez, el lenguaje de las emociones.

Si consideramos los planteamientos de Maturana (2004), en los cuales postula que *“los seres humanos somos seres sociales”* y que por tanto *“vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros”* (2004: 21), es posible aseverar que al ser seres sociales, operamos en base a interacciones permanentes con el medio, de esta forma, Maturana (2004) menciona que se logran los sistemas sociales, afirmando a su vez, que el mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales humanos, es el lenguaje. Y sobre el lenguaje reflexiona que es *“característico de lo humano”* y *“surge con lo humano”* (2004: 29).

A consecuencia de esto, es que Maturana (2004) señala que el lenguaje es el resultado de las interacciones entre los miembros de una sociedad humana, y que por consecuencia, tenemos la denominada recursividad lingüística.

En sus propias palabras, destacamos el siguiente extracto:

*“Nuestra individualidad como seres humanos es social, y al ser humanamente social, es lingüísticamente lingüística; es decir, está inmerso en nuestro ser el lenguaje. Esto es constitutivo de lo humano (...) En otras palabras, toda nuestra realidad humana es social y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje”.*(2004: 29) <sup>30</sup>

Según lo señalado con anterioridad, somos seres sociales y además el lenguaje está inmerso en nosotros, siendo a su vez, *“un modo de vivir juntos en coordinaciones consensuales de conductas”* (2004: 218).

Bajo esta premisa, encontramos nuestro segundo acercamiento entre emociones y lenguaje, el cual nos conduce hacia una de las emociones fundamentales en el ser humano, el amor, en cualquiera de sus formas, siendo considerado por Maturana *“el fundamento de lo humano”* (2004: 32).

Es importante destacar, que desde esta proposición, todo sistema social se funda en el amor, siendo el amor, *“la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano”*, de esta forma, *“el amor, es la emoción que constituye las relaciones sociales”* (2004: 46). Debido a esto es que Maturana (2004) indica que somos seres que existimos en el flujo de las emociones y que

cuando distinguimos una emoción, implicamos en ella una *“dinámica corporal”* (2004: 45), conjuntamente afirma que en las conversaciones se entrelazan el lenguaje y las emociones, además, afirma que:

*“Toda conducta como hecho particular surge de alguna emoción y las emociones, al especificar el espacio relacional en que cada conducta se produce, dan a cada conducta su particular carácter de acción, más aún, puesto que la emoción cambia el lenguaje, a medida que fluye el lenguaje, la emoción puede cambiar también en una dinámica recursiva” (2004: 47) <sup>31</sup>*

En esta frase de Maturana (2004), se encierra lo postulado previamente, pues, tanto emociones como lenguaje se demandan y retroalimentan dinámicamente.

Como parte de nuestro tercer acercamiento entre emociones y lenguaje, es posible mencionar la *“dimensión expresiva de las emociones”* (Cartín 2009: 145), puesto que, la expresión y reconocimiento de una emoción, de igual forma, la elucidación de los cambios emocionales, inciden directamente en el área pragmática de las dimensiones del lenguaje, la cual, Reyes (2011),

profesora lingüística, define de la siguiente manera en su libro *“El abecé de la pragmática”*:

*“La pragmática se ocupa de estudiar el significado lingüístico, pero no el significado de las palabras aisladas de contexto, sino el significado de las palabras usadas en actos de comunicación (...) La pragmática, analiza el lenguaje en uso, o, más específicamente, los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje” (2011: 7,8) <sup>32</sup>*

Desde esta perspectiva, es que nuevamente se valida la incidencia de las emociones en el lenguaje, debido a que se torna incuestionable el papel que protagonizan la expresión y reconocimiento de las emociones, en el momento de llevar a cabo conversaciones, en las cuales, se entretajan el lenguaje y las emociones.

Sobre esta misma línea, (Van Dijk, 1989, citado en Meersohn, 2005), hace referencia a la importancia del discurso como un modo definido de interacción social. El autor, lleva la mirada del discurso como elemento dinámico de las diversas interacciones sociales, argumentando a su vez, que el discurso cambia dependiendo del contexto en el cual se sitúen. En este

discurso, el aspecto semántico y pragmático adquieren relevancia, pues, de esto, dependerá el análisis del mismo, debido a que dicho análisis solicita normas y principios que faciliten su comprensión (Meersohn, 2005). Además, dentro de la pragmática, es posible hallar elementos paralingüísticos, tales como la proxemia, la entonación y la prosodia. Específicamente, en lo que respecta a la entonación, cabe agregar, que su volumen, tono y velocidad, establecen, no sólo el sentido de la frase, sino que a su vez, la dimensión emocional de lo que se anhela transmitir (Cartín, 2009).

Todo lo mencionado, se resume en la siguiente cita de Ratey (2001), extraída de una publicación de Cartín (2009)

*“Cuando una persona no es capaz (...) de establecer las conexiones lingüísticas apropiadas o de detenerse a reflexionar sobre lo que está diciendo, no sólo acaba teniendo problemas con el habla, la lectura o la escritura – que ya sería bastante malo – sino que le es difícil mantener las relaciones sociales, tomar decisiones morales, controlar la ira e incluso sentir emociones” (2009: 153) <sup>33</sup>*

Nuestras emociones se hallan claramente correspondidas con la *“capacidad introspectiva y con nuestra representacion interna”* (2009: 154), por

consiguiente, es necesario recordar una definición realizada por Arce (2005), en la cual, define el lenguaje como *“una herramienta de modelación de nuestras representaciones de la realidad”* (2005: 118). Bajo esta premisa, volvemos al nexo existente entre emociones y lenguaje, entre las cuales, el factor social se torna preeminente.

Finalmente, citamos a Vygotski (1988), leído en una publicación de Ibañez, el cual asevera que *“el crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del Lenguaje”* (1999: 49).

En tal sentido, si lo esencial para la contrucción del lenguaje, es lo social, es de suma relevancia la búsqueda de un ser humano, nutricio en emociones, con las cuales se irá construyendo un pensamiento, lo cual desencadenará a finales de cuentas, en un adecuado desarrollo del Lenguaje oral.

## CONCLUSIÓN

Dadas las condiciones que anteceden, se vuelve fundamental reflexionar acerca de la incidencia de las emociones en el desarrollo del lenguaje oral. Para llevar a cabo la siguiente reflexión, se conocieron las principales perspectivas teóricas que sustentan a las emociones y al lenguaje, con el fin de lograr ese nexo que une a ambas.

Al inicio de este recorrido, el objetivo planteado se presentaba como un desafío imposible, esto, debido a que en la sociedad en la que nos desenvolvemos, prima la cultura patriarcal occidental, basada en el racionalismo, por tanto, razón y emoción formaban parte de dos extremos opuestos, los cuales, de manera improbable pudiesen tener un punto de convergencia.

Las diversas concepciones teóricas, expuestas en este estudio monográfico, de manera paulatina, fueron permitiendo el acercamiento al objetivo propuesto. De este modo, autores como Maturana, Casassus, Freire, Vigotsky, fueron cobrando sentido. Al mismo tiempo, la presencia de una sola palabra se hacía latente en este proceso, “deconstruir”, con el fin de volver a construir una nueva manera de ver y sentir a las emociones.

Como resultado de este proceso es que presentamos las siguientes conclusiones que nuestro estudio ha arrojado:

En primera instancia, emociones y razón no están aisladas en su totalidad, por tanto, se encuentran íntimamente ligadas. Al respecto, Damasio, sostiene:

*“La razón humana no depende de un centro único, sino de distintos sistemas cerebrales que operan en concierto, en múltiples planos de organización neuronal”. (1999: 13)*

Es así, como Damasio, plantea que razón y emociones permanecen unos con otros “enmarañados” logrando operar al unísono. De este modo, *“la emoción, interviene en los procesos más elevados del razonamiento”*. (2009:13)

La siguiente frase de Freire, nos introduce en la segunda conclusión *“no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”* (2010: 27). Como parte de esta conclusión, cabe destacar los aportes que Manosalva, realiza en esta materia, afirmando que en la educación actual, prima la *“búsqueda de homogeneización de los estudiantes, dentro de la sala de clases”*

(2002: 33). Esto quiere decir, que una de las búsquedas constantes de la educación es la de coartar la individualidad del estudiante y en este intento por controlar al ser, es que surge la necesidad de “educar las emociones”. Al contrario, Casassus, plantea que *“las emociones son un regalo”* (2009:23) y que no tienen un carácter de “negativo” o “positivo”, sino que son “neutras”. Por ende, un ser humano integrado que ha madurado emocionalmente, no puede sino dar la *“bienvenida a las emociones”* (2009:23).

En tercera instancia, encontramos los inconmensurables aportes de Maturana, quien nos acerca hacia este nexo existente entre emociones y lenguaje, exponiendo de esta manera, que *“el ser humano es constitutivamente social”* (2004:33), y a su vez, este fenómeno social se funda en el amor. De la misma forma, Maturana, concibe al amor, como *“el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia”* (2009: 200). Desde este planteamiento, es que lenguaje y emoción, se entrelazan creando una *“red de conversaciones”* las cuales se producen en el *“fluir de interacciones”* (2009: 47). Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, es que el factor social cobra mayor relevancia, puesto que desde los planteamientos de Vigotsky, el desarrollo del lenguaje va a depender directamente del entorno, sosteniendo a su vez, que su desarrollo va de lo social a lo individual. Por lo tanto, el aspecto social, se torna imprescindible en

la creación del presente estudio monográfico, pues, somos seres consecutivamente sociales, los cuales, dependemos de las interacciones que tengamos con el entorno y del amor que nos permite ser parte de esta transformación en la convivencia.

Como forma de finalizar nuestras conclusiones, hemos vuelto a plantear la interrogante inicial: ¿Inciden las emociones en el desarrollo del lenguaje oral? en este cuestionamiento, emerge la imagen de Víctor, “el pequeño salvaje de Aveyron”.

Realizando un breve resumen, recordaremos que la historia “social” de este niño comienza a fines del año 1799, cuando fue capturado por unos cazadores en los bosques de Pirineos en la región de Aveyron en Francia. Tenía aproximadamente once o doce años, vivía de forma salvaje y totalmente solo. Al ser examinado por los principales estudiosos de la época, determinaron que no se trataba más que de un “deficiente mental de nacimiento”, dado a su nula comprensión y expresión del lenguaje. Más, la opinión de Jean Marc Gaspard Itard que no coincidía con la sus colegas, ayudó para deslegitimar el primer diagnóstico, creó un programa de tratamiento y educación que si bien, no ayudó a Víctor a hablar ni adecuar su comportamiento a las normas

sociales, comprobó que la ausencia de un entorno social afectará los procesos evolutivos del lenguaje humano. (Martín, 2010) <sup>1</sup>

Cabe destacar, que la inclusión de este relato, se debe a que parte importante de esta conclusión es que las emociones no inciden directamente en el desarrollo del lenguaje oral. Si bien, las emociones son un aspecto fundamental en la vida de los seres humanos, pues de ellas depende el cómo se interacciona con el entorno, no son desencadenantes del lenguaje. Las emociones inciden directamente en el aspecto social del lenguaje, de igual forma, en el aspecto pragmático y semántico, así como también en el uso del discurso, el cual, se enriquecerá mayormente, de acuerdo a las competencias emocionales que desarrolle el ser humano, en su interacción con el medio.

El caso de Víctor, nos permite visualizar, que si el niño salvaje tuviese o no un ambiente reconecedor de emociones, de igual forma su lenguaje, no se hubiese desarrollado, puesto que el desarrollo del lenguaje, va a depender exclusivamente del estímulo del medio, pues, el lenguaje es según Piaget, *“una construcción progresiva que se sustenta en la inteligencia que es previa”* (Ibáñez, 1999: 46), según Vigotsky, *“el lenguaje es previo al desarrollo intelectual, por lo que este desarrollo va de lo social a lo individual”* (Ibáñez, 1999: 49). Con esto, se pretende explicar, que desde estos enfoques, el

---

<sup>1</sup> Para mayor información con respecto a la historia de Víctor, el pequeño salvaje de Aveyron, visitar la página: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391400>

desarrollo del lenguaje se llevará a cabo exista o no exista un entorno nutricional en emociones. No obstante, como se mencionó con anterioridad, las emociones, pasan a ser, un factor relevante y primordial en la construcción del discurso, el cual, desde la perspectiva de Van Dijk, *“se localiza en la sociedad, como una forma de práctica social”* (Meersohn, 2005: 291). De igual forma, *“el significado del discurso, es una estructura cognitiva, hace sentido incluir en el concepto de discurso no sólo de elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognitivas involucradas durante la producción o comprensión del discurso”* (Meersohn, 2005: 291).

Finalmente, emociones, lenguaje y sociedad se interrelacionan dinámicamente, esto, se debe a que somos seres integrados condicionados biológicamente para amar. Debido a este racionalismo proveniente de occidente, es que los seres humanos viven en una eterna dicotomía que trae como consecuencia la “competencia” y la desfragmentación del ser. Nuestro estudio monográfico, aporta en la eliminación de esta “anteojera”, frente a las emociones y al ser, como bien describe Maturana, e incentiva al lector a adquirir mayor conciencia de las emociones, pues, creemos fervorosamente, que una sociedad integrada es el resultado de seres humanos integrados.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Cabrera, A. Pelayo, N. (2001). Lenguaje y Comunicación. Caracas, Venezuela: CEC,SA. Pp. 7

<sup>2</sup> Maturana Romesín Humberto (2004). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: J - C Saez. Pp. 29 – 44.

<sup>3</sup> Shum, Grace (1998). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. Consultado en agosto 18, 2013 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48308>. p, 37.

<sup>4</sup> Ibañez, Nolfá (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. Revista de Psicología de la Universidad de Chile , VIII (1), pp. 43 - 49

<sup>5</sup> W. D. R O S S (1923). Aristóteles . Buenos Aires : Charcas, p. 159.

<sup>6</sup> San Agustín (1986). Obras completas VIII Cartas (1.º) 1- 123 . Madrid: CATOLICA S.A. p. 50

<sup>7</sup> Pinto, Bismarck (2002). Emoción, cognición y relaciones interpersonales en la psicopatía primaria de Lykken. Consultado en Agosto 31, 2013 en [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612003000100006&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612003000100006&script=sci_arttext&tlng=es). p. 5

<sup>8</sup> Damasio, Antonio (1994). El error de Descartes. Santiago de Chile: Andrés Bello, Pp. 163.

<sup>9</sup> Goleman Daniel (1995). La inteligencia emocional. Buenos aires, Argentina: Ediciones B. p, 16

<sup>10</sup> Goleman Daniel (1995). La inteligencia emocional. Buenos aires, Argentina: Ediciones B. p. 27.

---

<sup>11</sup> Goleman Daniel (1995). La inteligencia emocional. Buenos aires, Argentina: Ediciones B. p. 34.

<sup>12</sup> Maturana Humberto (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. : Psikolibro. p, 8

<sup>13</sup> Casassus Juan (2009). La Educación del ser emocional. Santiago de Chile: Cuarto propio. p, 99

<sup>14</sup> Casassus Juan (2009). La Educación del ser emocional. Santiago de Chile: Cuarto propio. p, 100

## **CAPÍTULO II:**

<sup>15</sup> Freire, Pablo (2004). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. p. 11

<sup>16</sup> Mineduc (2005). Bases Curriculares Educación Parvularia. Consultado en agosto 10, 2013 en [curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar). p. 15

<sup>17</sup> Mineduc (2005). Bases Curriculares Educación Parvularia. Consultado en agosto 10, 2013 en [curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar). p. 48

<sup>18</sup> Casassus Juan (2009). La Educación del ser emocional. Santiago de Chile: Cuarto propio. p. 232

<sup>19</sup> Freire, Pablo (2004). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. p. 236.

<sup>20</sup> Maturana Romesín Humberto (2004). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: J - C Saez. p, 59.

---

<sup>21</sup> Ribes, Emilio (2008). Conducta Verbal de B.F. Skinner: un análisis retrospectivo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Consultado en noviembre 2, 2013 en <http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/208/conducta-verbal-de-bf-skinner-un-analisis-ES.pdf>. p. 326 p.23

<sup>22</sup> Bermeosolo Bertrán, Jaime (2012). *Psicología del Lenguaje*. Santiago, Chile: Ediciones U.C. p 223

<sup>23</sup> Huneus Cox, Francisco (2004). *Lenguaje, enfermedad y pensamiento*. Santiago de Chile: Cuatro vientos. p. 89

<sup>24</sup> Ibañez, Nolfi (1999). ¿Cómo surge el Lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski, Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Consultado en abril 27, 2013 en <http://revistaei.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17134/17860>. p. 44

<sup>25</sup> Bermeosolo Bertrán, Jaime (2012). *Psicología del Lenguaje*. Santiago, Chile: Ediciones U.C. p, 229

<sup>26</sup> Bermeosolo Bertrán, Jaime (2012). *Psicología del Lenguaje*. Santiago, Chile: Ediciones U.C. p, 236

<sup>27</sup> Ibañez, Nolfi (1999). ¿Cómo surge el Lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski, Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Consultado en abril 27, 2013 en <http://revistaei.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17134/17860>. p. 50

<sup>28</sup> Ibañez, Nolfi (1999). ¿Cómo surge el Lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski, Maturana. *Revista de Psicología de la*

### **CAPÍTULO III**

<sup>29</sup> Cartín Quesada, Johnny (2009). Emoción, sociabilidad y lenguaje: propuestas de un modelo cognoscitivo de las emociones en su dimensión social. Costa Rica: p, 65.

<sup>30</sup> Maturana Romesín Humberto (2004). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: J - C Saez. p. 29

<sup>31</sup> Maturana Romesín Humberto (2004). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: J - C Saez. p. 47

<sup>32</sup> Reyes, Graciela (2011). El Abecé de la pragmática. Madrid: Lavel, S.A. p. 7,8.

<sup>33</sup> Cartín Quesada, Johnny (2009). Emoción, sociabilidad y lenguaje: propuestas de un modelo cognoscitivo de las emociones en su dimensión social. Costa Rica: San José. p, 153.

---

## **BIBLIOGRAFÍA – WEBGRAFÍA**

Abbagnano Nicola (2004). Diccionario de filosofía . México D.F : D.R Fondo de cultura Económica.

Astorquiza Patricia (2008). Interacción entre la razón y las emociones en el ser. Consultado en octubre 17, 2014 en <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista14/interaccion-razon-emociones.pdf>.

Bermeosolo Bertrán, Jaime (2012). Psicología del Lenguaje. Santiago, Chile: Ediciones U.C.

Cabrera, A. Pelayo, N. (2001). Lenguaje y Comunicación. Caracas, Venezuela: CEC,SA .

Castro, Edgardo (2004). Razón de estado, Liberalismo, Biopolítica: Dos "nuevos" cursos de Michel Foucault. Memoria académica. Consultado en octubre 18, 2013 en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.74/ev.74.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.74/ev.74.pdf).

Castro Nogueira Laureano y Toro Ibáñez, Miguel (2002). La evolución del lenguaje. Diálogo Filosófico , p. 53

Casassus, Juan (2009). La educación del ser emocional. Santiago De Chile: Cuarto propio.

Damasio, Antonio (1994). El error de Descartes. Santiago de Chile: Andrés Bello

Delgado Celso, Samamé Alicia (2012). Lenguaje y Literatura. Consultado en Abril 22, 2013 en

---

[ftp://ftp.usmp.edu.pe/separatas/FILIAL\\_NORTE/DERECHO/I%20Ciclo/Separata\\_Lenguaje%20y%20literatura.pdf](ftp://ftp.usmp.edu.pe/separatas/FILIAL_NORTE/DERECHO/I%20Ciclo/Separata_Lenguaje%20y%20literatura.pdf).

Freire, Pablo (2004). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Gallegos Enrique (2012). Razón e imaginación en Rousseau. la jornada semanal. Consultado en febrero 18, 2013 en <http://www.jornada.unam.mx/2012/09/09/sem-gallegos.html>.

Giroux, Henry (1990). Los profesores como intelectuales. Consultado en octubre 05, 2013 en <http://vozyverso.uacj.mx/Docentes/Poesia/Textos/lectura1.pdf>.

González, Marta (1993). El conductismo Watsoniano y la polémica Herencia - Ambiente. Consultado en Abril 18, 2014 en <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7149/7013>.

Goleman Daniel (1995). La inteligencia emocional. Buenos aires, Argentina: Ediciones B.

Grewal Daisy & Salovey Peter (2006). Inteligencia emocional . Consultado en agosto 17, 2013 en <http://sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2005-07GrewalSpanish.pdf>.

Halliday. M. A. K (1979). El lenguaje como semiótica social . México: Fondo de cultura económica.

Hansberg Olbeth (1996). La diversidad de las emociones . Mexico D. F : Universidad Nacional Autónoma de México,

---

Heusser H, Natalia (2012, enero 12). Escuelas de lenguaje aumentaron un 39% en tres años. La hora

Huneus Cox, Francisco (2004). Lenguaje, enfermedad y pensamiento. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

Ibañez, Nolfá (1999). ¿Cómo surge el Lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski, Maturana. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Consultado en abril 27, 2013 en <http://revistaei.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17134/17860>.

Ibañez, Nolfá (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación . Pensamiento educativo. Consultado en Octubre 11, 2014 en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/328/714>.

Malo Pé Antonio (2010). La emotividad. Philosophica, Enciclopedia Filosófica. Consultado en Febrero 18, 2013 en <http://www.philosophica.info/voces/emotividad/Emotividad.html>.

Manosalva, Sergio (2002). Integración educacional de alumnos con discapacidad. Santiago de Chile: Mapa. Ltda. .

Manrique, Beatriz (2008). Relación entre Cerebro, Lenguaje y Enseñanza. Sinergias, Venezuela, N° 4, 103 - 124.

Martín, Eva (2010). El médico con vocación de pedagogo. Consultado en Abril 18, 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391400>.

Martínez, Hector (s/f). Teoría de la conducta: Avances y perspectivas en la investigación del comportamiento humano. Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM. Consultado en Abril 18, 2014 en <http://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18251>.

---

Maturana Humberto (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. : Psikolibro.

Maturana Romesín Humberto (2004). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: J - C Saez .

Meersohn, Cynthia (2005). Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Consultado en Octubre 19, 2013 en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>.

Mestre Chust, Vicente José (2003). El emotivismo moral y el diálogo racional. El tránsito entre la moral individual y la ética universal. A parte Rei. Revista de Filosofía. Consultado en agosto 24, 2013 en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/chust.pdf>.

Mineduc (2005). Bases Curriculares Educación Parvularia. Consultado en agosto 10, 2013 en [curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar).

Olmeda, Mauro (1977). Capítulo XIII, "El poderío de la Iglesia durante la Edad Media" (pp. 155 -194).. Consultado en Agosto 17, 2013 en <http://www.vallenajerilla.com/notabene/olmeda.htm>.

Palmero, Francisco (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. Consultado en agosto, 31, 2013 en <http://hdl.handle.net/10201/10109>.

Pardo Nicolás (2012). Crítica al conocimiento. Consultado en Febrero 17, 2013 en <http://criticarconocimiento.blogspot.com/2012/03/conocer-desde-las-emociones.html>.

---

Picardo Joao Oscar & Escobar Juan Carlos (2002). Educación y sociedad del conocimiento: Introducción a la filosofía del aprendizaje . Consultado en agosto 18, 2013 en <http://www.ntslibrary.com/PDF%20Books/Educacion%20y%20Sociedad%20del%20Conocimiento.pdf>.

Pinto, Bismarck (2002). Emoción, cognición y relaciones interpersonales en la psicopatía primaria de Iyckken. Consultado en Agosto 31, 2013 en [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612003000100006&script=sci\\_arttext&tIng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612003000100006&script=sci_arttext&tIng=es).

Reyes, Graciela (2011). El Abecé de la pragmática . Madrid : Lavel, S.A

Ribes - Iñesta, Emilio (2008). Conducta Verbal de B.F. Skinner: un análisis retrospectivo. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8 (3),

Rivero, Magda (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. Anuario de Psicología , (57)

Rodriguez Paniagua, José María (1983). EL PENSAMIENTO FILOSOFICO-POLITICO DE BARUCH SPINOZA. Revista de estudios políticos (Nueva época), (36)

Saldivia Maldonado, Zenobio (2003). Adiós a la época contemporánea . Theorethikos, V (16), 1 - 2 .

San Agustín (1986). Obras completas VIII Cartas (1.º) 1- 123 . Madrid : CATOLICA S.A .

---

Sánchez Migallón Sergio (2007). Max Scheler. Philosophica: Enciclopedia filosófica on line. Consultado en Febrero 22, 2013 en <http://www.philosophica.info/voces/scheler/Scheler.html>.

Sánchez-Navarro, Juan Pedro & Román, Francisco (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en . Anales de Psicología . Consultado en septiembre 08, 2013 en <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8041/1/Amigdala%2c%20corteza%20prefrontal%20y%20especializacion%20hemisferica%20en.pdf>.

Shum, Grace (1998). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje . Consultado en agosto 18, 2013 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48308>.

Sosa Correa Manuel (2008). ESCALA AUTOINFORMADA DE INTELIGENCIA (Tesis de Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid).

Vásquez Rocca Adolfo (2005). Sartre; Teoría fenomenológica de las emociones y conciencia posicional del mundo. Observaciones Filosóficas. Consultado en Febrero 23, 2013 en <http://www.observacionesfilosoficas.net/sartreteoriafenom.html>.

Villanueva Sierra, Juan José (2008). La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño (Tesis de Tesis Doctoral , Universidad de Salamanca ).

Vielma, Elma - Salas, María Luz (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Educere . Consultado en noviembre 2, 2013 en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19513/1/articulo5-4-9.pdf>.

---

W. D. R O S S (1923). Aristóteles . Buenos Aires : Charcas, pag 158.

William Lyons; Introducción de Jaume Mascaró (1993). Emoción.  
Barcelona: Anthropos.