



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



### **DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN**

Yo: **PIETRO BERNARDO MARSETTI SANDOVAL** con CC. 171707782-8, autor del trabajo de graduación intitulado: **“ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL PENSAMIENTO, EL USO DEL LENGUAJE Y LA INFLUENCIA DE LA MEMORIA DESDE LA VISIÓN DE AUTORES SELECCIONADOS DE LAS CORRIENTES ANALÍTICAS Y FISIOLÓGICAS”**, previo a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGO CLÍNICO**, en la Facultad de Psicología.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, junio 2016

**PIETRO BERNARDO MARSETTI SANDOVAL**

**CC. 171707782-8**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**Análisis de la relación entre el pensamiento, el uso del lenguaje y la influencia de la memoria desde la visión de autores seleccionados de las corrientes analíticas y fisiológicas.**

**Elaborado por:**  
**PIETRO MARSETTI**

**Director: MGTS. ELKING ARAUJO**

**Quito, 2016**



## **RESUMEN**

El presente análisis investiga el pensamiento y las diversas funciones que implica. Correlacionando postulados de los autores de los enfoques analíticos y cognitivos de la psicología, se emprende una dirección hacia cómo la mente se esquematiza y evoluciona con el paso de las distintas etapas del desarrollo humano. Junto a la descripción de mente, se introduce el proceso de adquisición y uso del lenguaje, que estructura el pensamiento y lo hace verbal, dividiendo así a función lingüística, en el ser humano, en habla mental y habla verbal. Manifestados todos los pensamientos internos en forma de símbolos, se describe la manera en la cual algunos son predominantes al uso del pensamiento gracias a la existencia de funciones neurológicas que estrechan las vías sinápticas para consolidar información del exterior. Toda la experiencia humana es filtrada fisiológicamente y procesada psíquicamente, resultando la combinación del pensamiento, el lenguaje y la memoria como procesos independientes, pero con influencia mutua.

## **DEDICATORIA**

“Cada vez iré sintiendo menos y recordando más, pero qué es el recuerdo sino el idioma de los sentimientos, un diccionario de caras y días y perfumes que vuelven como los verbos y los adjetivos en el discurso” (Cortázar, 2010, p. 135).

A todas las mentes inquietas que, en los saberes del campo de la psicología, desenvuelven su pasión humana.

“Lo único claro en todo lo que ha escrito el viejo es que si seguimos utilizando el lenguaje en su clave corriente, con sus finalidades corrientes, nos moriremos sin haber sabido el verdadero nombre del día” (Cortázar, 2010, p. 587).

Para los que intentamos vivir. Buscado lo singular del lenguaje.



## ESQUEMA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	VI.
OBJETIVOS.....	IX.
GENERAL .....	IX.
ESPECÍFICO.....	IX.
CAPÍTULO 1: LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO Y SU FUNCIÓN DINÁMICA .....	1.
a) EL PENSAMIENTO.....	1.
CONCEPTUALIZACIÓN ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN	
FORMACIÓN DE LA IMITACIÓN, REPRESENTACIÓN E IMAGEN	
ADQUISICIÓN DEL SÍMBOLO	
CAPÍTULO 2: EL LENGUAJE.....	15.
a) ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	15.
PUNTO DE PARTIDA DEL PENSAMIENTO REPRESENTATIVO.	
FORMACIÓN DE PRE-CONCEPTOS DE PIAGET	
FORMACIÓN DE PSEUDOCONCEPTOS DE VYGOTSKY.	
b) EXPRESIÓN VERBAL DEL PENSAMIENTO .....	27.
SIGNO Y SÍMBOLO	
CONCRETIZACIÓN DEL PENSAMIENTO A TRAVÉS DE LAS PALABRAS	
LA INFLUENCIA DE LAS PALABRAS EN EL PENSAMIENTO	
c) LA TRANSICIÓN DE HABLA VERBAL A HABLA MENTAL .....	33.
CAPÍTULO 3: EL SÍMBOLO ARTICULADO EN LA MEMORIA.....	39.
a) LA MEMORIA .....	39.
MEMORIA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA	
b) ANATOMÍA DE LA MEMORIA .....	42.
MEMORIA DE CORTO PLAZO Y MEMORIA DE LARGO PLAZO	
LA AMÍGDALA	
CAPÍTULO 4: LA EXPRESIÓN DEL PENSAMIENTO A TRAVÉS DEL LENGUAJE.....	51.
a) CIRCUITO DINÁMICO INFLUENCIADO POR LA MEMORIA.....	51.
CONCLUSIONES.....	54.
RECOMENDACIONES .....	57.
BIBLIOGRAFÍA.....	58.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación estudia la dinámica del pensamiento y su expresión a través del lenguaje, el cual precisa y concretiza las funciones mentales, con el fin de observar el procesamiento del pensamiento y su relación con la memoria.

Desde el nacimiento, las recepciones de estímulos del exterior crean nuevos aprendizajes gracias a la percepción sensorial. Llegado a un desarrollo suficiente, el pensamiento podrá ser influenciado por conjuntos de actividades mentales como las nuevas experiencias que se integrarán en la persona a través de los órganos de los sentidos.

Dotando al pensar de herramientas, el lenguaje predispone al sujeto de herramientas para seguir un modelo educativo y la comprensión de su mundo. El pensamiento se sirve del lenguaje para poder ser expresado, causando la estructura del mismo. La adquisición del lenguaje verbal es un proceso lento en el cual la diversidad de palabras, signos sociales, encuentran representación en la imagen mental del sujeto.

El constante esfuerzo de repetición, o los eventos que resultan impactantes para la psique del sujeto, forman vías neurológicas con mayor ramificación sináptica. Causando mayor influencia en la actividad mental consciente. La memoria radica en modificaciones genéticas que impactan en las funciones fisiológicas y psíquicas del cerebro.

El lenguaje, el pensamiento y la memoria poseen una estrecha relación que se puede observar en el pensamiento consciente de la persona, sin embargo, la consciencia no tiene el alcance de procesar la manera en la que se forman las palabras ya expresadas, el resultado es la acción de verbalización, a manera general, resumida, de la subjetividad de la personal hablante.

Comprender el uso del lenguaje verbal que se manifiesta en un sujeto, aporta con herramientas para reconocer el trabajo psíquico que hace para formar ideas y apreciaciones de su realidad exterior, es decir, que encamina una vía para conocer y que el sujeto pueda reconocerse subjetivamente.

Si las ideas que una persona tenga sobre cierto aspecto de la realidad no congenian con normas y estructuras sociales, intercambios individuales con otras personas o creencias personales, pueden surgir malestares que angustien al sujeto. Uno de los intereses en la psicología clínica es conocer el malestar del que se aqueja la persona, malestar que,

dependiendo la edad, será manifestado a través del lenguaje, y en muchos casos es configurado y generado por el lenguaje.

Por lo tanto, entender la formación del lenguaje y cómo estructura al ser humano aporta con conocimientos para la edificación de técnicas que contribuyan con la identificación del malestar de cada individuo. El estudio de esta dinámica esclarece la forma en la que el individuo interactúa con su medio ambiente, con las impresiones que retiene en la memoria y las traduce mediante de la palabra, delatando su significado simbólico.

Generar un análisis que valide una comprensión sólida sobre el planteamiento teórico de la formación del símbolo y la adquisición del lenguaje permite un acercamiento hacia cómo funciona el pensamiento, la manera en la que se compone de palabras para ser ejecutado y los distintos mecanismos que hacen que persista en el presente de la persona.

Al describir las bases de estos tres sistemas, fundamentales en el ser humano, se proporciona una visión distinta para trabajar en problemas que aquejan de manera psíquica al individuo, así como dificultades presentes en el desarrollo infantil y desenvolvimiento escolar, y sin involucrar necesariamente al infante, también es posible generar modelos pedagógicos que contemplen una metodología adecuada a las distintas fases de desarrollo. De esta manera se pueden aplicar dispositivos escolares que permitan identificar con mejor eficacia problemas en los estudios, no solo a nivel infantil sino en edades adolescentes.

Es importante resaltar el trabajo teórico de los autores propuestos porque se enfatizan aspectos fundamentales de sus aportes a la psicología, que no son tomados con suficiente atención, y se los plantea de forma amplia, sin la restricción de enfoques de psicológicos que sólo suelen complementarse sucesivamente y no unos enfoques con otros.

Otorgar un espacio sujeto al análisis, que complemente diversos postulados para identificar nuevas y precisas maneras de entender al uso del lenguaje, al pensamiento y la memoria, genera fuentes para futuras investigaciones que permitan vislumbrar los procesos de maneras exactas.

Los autores seleccionados para el presente análisis fueron acuñados por su rigor teórico. El trabajo de J. Piaget y L. Vygotsky, contiene concepciones sólidas sobre el surgimiento del lenguaje y la estructuración del pensamiento. Los términos con los que describen los distintos fenómenos involucrados en la evolución, adquisición y formación, del pensamiento y el lenguaje, tienen cualidades dinámicas, observables y susceptibles al empirismo. Es importante

resaltar el trabajo sobre el símbolo de J. Piaget desarticulado del discurso lingüístico y trabajado sobre un plano psíquico, en donde se observa su formación y características.

Para la descripción de la memoria fue necesario involucrar a E. Kandel, investigador que descubrió los procesos fisiológicos implicados en la memoria. Teniendo presente que la actividad psíquica tiene como base la función fisiológica y el trabajo fisiológico se plasma en manifestaciones psíquicas, emprender un análisis que permita la descripción y la relación de la dinámica entre el pensamiento, el uso del lenguaje y la influencia de la memoria, involucra al autor N. Braunstein, quien logra explicar todas las manifestaciones psíquicas que no se pueden poner en otro orden más que el analítico.

Mediante las bases propuestas, se busca entablar un diálogo entre la corriente analítica y fisiología, debido a que hay aspectos que no se pueden describir en términos analíticos y temáticas cognitivas que no se logran aclarar manifestaciones psíquicas. Proponer el uso de la terminología que usan las dos corrientes para perseguir un mismo fin: la comprensión del ser humano, es uno de los distintos aspectos a detallar.

La pregunta que regirá la investigación será: ¿De qué manera el lenguaje influye en el pensamiento, y cómo este llega a manifestar la palabra de manera consiente como medio de expresión, y qué función cumple la memoria?

Para responder a esta pregunta es fundamental referirse al desarrollo del ser humano, abriendo otra intriga: en el proceso de crecimiento, cómo se adquiere el lenguaje y la manera en la que se lo comunica, qué procesos psíquicos intervienen en la conservación de las experiencias y estas a la vez cómo se presentan en el diario vivir del sujeto.

Establecidos los autores que aportan con el aspecto teórico principal del análisis, se acuñan distintos aportes para otorgar un sustento que involucra postulados canónicos para la psicología, y que también sustente con autores históricos que aportaron con terminologías que permiten puntualizar las funciones mentales, verbales y memorísticas. De esta forma el análisis abarca procedimientos lentos que comprenden funciones y relaciones complejas.

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL**

Analizar la dinámica del pensamiento y su relación con el uso del lenguaje, vinculados con la memoria.

### **ESPECÍFICOS**

- Definir la constitución y evolución del pensamiento.
- Explicar la formación y adquisición del lenguaje en el ser humano.
- Observar el proceso de consolidación de la información.
- Reconocer el mecanismo fisiológico que desempeña la memoria.
- Describir la influencia de la memoria en la simbología de la palabra y la actividad mental.

# CAPÍTULO 1: LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO Y SU FUNCIÓN DINÁMICA

## 1.1 El Pensamiento

El desarrollo del pensamiento en el ser humano es un proceso que comienza desde antes del nacimiento, varios estímulos son captados en el vientre materno y estos son almacenados como datos informativos. La existencia de un “mecanismo operatorio”, capaz de almacenar los estímulos del medio ambiente en el futuro será susceptible de engendrar el pensamiento, pero antes deberá pasar por distintas etapas evolutivas que le van a permitir congeniar con el mundo exterior y formar así lo que entendemos por pensar.

El avance y la construcción de la información dependerán de las cualidades receptoras del organismo en desarrollo. Antes del nacimiento ya existe una primera base de información, susceptible a nuevas formas de aprendizaje. Anatómicamente Carlson (1996) describe que “Cada percepción y cada pensamiento, cada movimiento que hacemos es el resultado de una multitud de cálculos neuronales muy simples en su funcionamiento” (p. 95).

Por lo tanto, el funcionamiento del organismo del neonato ya se encuentra apto para proporcionar y realizar múltiples cálculos neuronales, *simples en su funcionamiento*, con la diferencia de que aún no reconoce su realidad externa, debe crear pequeños esbozos de todo aquello que percibe en su ambiente.

El “mecanismo operatorio” tiene como función la de captar todas las impresiones del exterior. Los estímulos percibidos se almacenan a través de los órganos de los sentidos, cada pequeño estímulo es codificado y guardado como un dato informativo, es decir, se incorpora un objeto del exterior a una representación mental, la cual es muy arcaica en comparación con lo que será en un futuro, ésta es solo la codificación de un estímulo.

Al nacer, el niño atraviesa por la primera fase del desarrollo cognoscitivo planteada por J. Piaget, llamada sensorio-motora. En esta fase la actividad perceptual y sensitiva son la vía para adquirir conocimientos. Piaget (1959/1962) describe que “la inteligencia sensorio-motora aparece como el desarrollo de una actividad asimiladora que tiende a incorporar los objetos exteriores a sus esquemas, acomodando éstos a aquéllos” (p. 17).

Los esquemas son un conjunto de datos compuestos por la percepción, como huellas o impresiones del exterior, comprendidas a través de sensaciones. En esta etapa ya se pueden formar *esquemas* capaces de ser modificados, susceptibles a relacionarse con otros esquemas. Permitiendo que se efectúe la incorporación de los nuevos datos provenientes del exterior, siendo esta la inteligencia sensorio-motora.

El proceso por el cual se desarrolla la incorporación de datos es mediante la asimilación y acomodación.

Piaget (1959/1962) explica que:

La actividad sensorio-motora es ante todo asimilativa, es decir, que en el caso de las impresiones que lo asaltaban, el recién nacido intenta ante todo conservar y encontrar las que acompañan el funcionamiento de sus órganos. Este esfuerzo de repetición constituye “esquemas”, es decir, totalidades a la vez motoras y perceptivas que se sostienen entre sí por asimilación simultáneamente reproductiva y reconocitivas (p. 114).

La actividad asimiladora trabaja en conjunto con todas las impresiones del recién nacido, funcionamiento de órganos, percepciones, sensaciones, etc.

Lo que nos describe Piaget (1959/1962) sobre la asimilación y la acomodación es que la asimilación, una vez que el organismo haya madurado tanto psíquica como fisiológicamente, es la incorporación de un objeto semejante al esquema preexistente adecuado. Antes de que llegue a ser un proceso que incorpore un objeto al esquema adecuado, la función asimilativa, atravesará por un periodo de desarrollo en el cual la incorporación no va a ser la adecuada, procedimiento que se detalla posteriormente.

Por ahora es pertinente describir que, si no existe la función sensorio-motora, capaz de crear una primera base informativa, es decir, un modelo de esquema, no existe la búsqueda de un semejante. La asimilación también es el movimiento dinámico de los esquemas, establece conexiones que permiten evocar la información en función de la provocación de un objeto exterior; pero también se puede evocar sin que exista una provocación directa del objeto exterior. Primero se parte de un modelo y luego se busca la semejanza, así paso a paso se va alimentando la información en el esquema, asíéndolo cognoscitivo.

La acomodación es la transformación de un esquema para poder hacer frente a los distintos cambios en el exterior, a las distintas apariencias del objeto exterior. Se logra con

la modificación de los esquemas para incorporar a estos la nueva información percibida o con la creación de un nuevo esquema. Se diferencia de la asimilación porque modifica el esquema, mientras que la asimilación es la que conecta la información.

Tanto la asimilación como la acomodación son funciones que permiten la consolidación y evocación de datos, los cuales serán albergados a manera de esquemas cognoscitivos. Los esquemas cognoscitivos retienen la información que surge de la experiencia con la realidad, formando totalidades, generalidades.

Una vez adquirido cierto nivel de conocimientos como aprensión, movimiento ocular, percepción de movimientos articulatorios, sensaciones de frío, hambre, calor, es decir, una base de esquemas informativos suficientes, el infante estará susceptible a captar nuevas experiencias y a retenerlas igualmente. La nueva información va a generar nuevas acomodaciones, favoreciendo las condiciones del infante para conocer lo que le rodea y formar una experiencia propia.

Sólo la nueva información asimilada, por la vía de la percepción, es acomodada a esquemas, mientras que al ser ya un dato antiguo es asimilado directamente entre esquemas. Es importante resaltar que antes de que la información pueda ser almacenada tuvo que ser percibida, la fuente de dónde proviene la cognición fue creada en función al movimiento o experiencia del sujeto en cuanto al objeto, sin la existencia de esta experiencia previa, no es posible la actividad asimiladora.

Por ejemplo: Un bebé que escucha el sonido de las letras *ma-má*, está asimilando el orden fonético al esquema relacionado con la audición y movimiento muscular que produce con su boca. Paralelamente está acomodado los esquemas de percepción auditiva y cinética, al sujeto que produce los sonidos, es decir el objeto.

La asimilación es un proceso activo que recauda información, en cuanto el sujeto es consiente y puede identificar los distintos elementos que reconoce en la realidad exterior. La acomodación es un procesamiento pasivo, los datos asimilados son agrupados sin la necesidad de que la conciencia ejerza trabajo, se modifican los esquemas sin que el sujeto tenga que intervenir.

Es necesario especificar dos condiciones fundamentales: En primer lugar, “Jamás un elemento exterior nuevo da lugar a una adaptación perceptiva, motora o inteligente, sin estar relacionado con las actividades anteriores (...)” (Piaget, 1959/1962, p. 110).

En segunda instancia, si un organismo no tiene el desarrollo suficiente o la capacidad para percibir su entorno, difícilmente podrá tener un saber del estímulo o coexistencia con dicho objeto. “Sin tener las condiciones para generar algo que exista, esto, sencillamente, no existe” (Piaget, 1959/1962, p. 331).

Se puede observar que el “mecanismo operatorio” tiene dos composiciones que lo sustenta; el hecho biológico neuronal, la recepción de estímulos del exterior y la necesidad de que exista una base de conocimientos (por más precarios y pequeños que parezcan) para que se formen esquemas que permitan la comunicación con el entorno y por lo tanto la búsqueda de un semejante.

Por lo tanto, se justifica que primero existe un mecanismo operatorio capaz de crear un esquema-base de sensaciones, el cual será susceptible al uso de la inteligencia sensorio-motora.

En el acto de adaptación inteligente, cada objeto o cada movimiento dado es asimilado a un esquema anterior que se acomoda a él en respuesta, y la asimilación y la acomodación siguen así, paso a paso, el desarrollo actual de los acontecimientos pudiéndolos anticipar por una parte, o seguir su curso por otra (Piaget, 1959/1962, p. 144).

De esta manera que se pasa de la codificación de la información exterior, datos arcaicos almacenados, a la formación de esquemas que son proclives al uso del pensamiento. Los nuevos datos se sostienen sobre datos pasados (experiencias previas) y se unen en un mismo esquema de cogniciones. Continuamente se crean nuevas modificaciones que son impuestas por realidades externas asimiladas y acomodadas, unos esquemas se sirven de otros que asimilan objetos. Por lo tanto, es posible esbozar la adquisición de objetos al esquema preexistente, resultando en una conducta superior, en la siguiente fórmula:

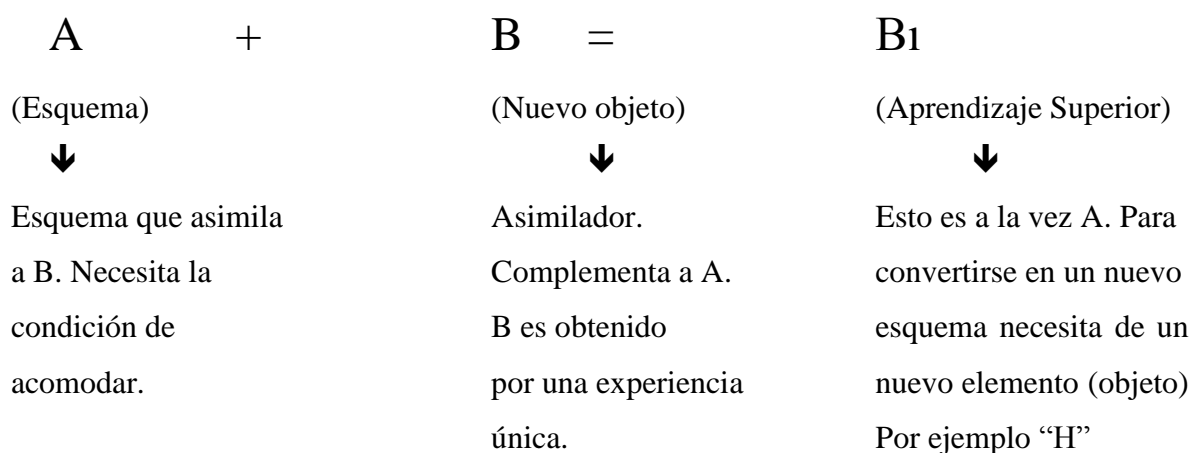


Figura No. 1 Asimilación de objetos y creación de aprendizaje superior, (Piaget, 1959/1962)

El proceso por el cual se adquiere información en los esquemas y se construye la cognición del exterior en el infante, no sólo abarca la dinámica entre asimilación y acomodación, sino que sigue un camino influenciado por el entorno, lo que garantiza que se puedan dominar las funciones motrices a partir de modelos representativos, principalmente los padres.

El niño imita los movimientos de objetos en el exterior, los cuales le sirven para dominar su propio cuerpo. Vygotsky (1934/1995) expresa que la imitación tiene un papel fundamental porque “En el desarrollo del niño, en cambio, la imitación y la instrucción juegan un papel importante. Sacan a la luz las cualidades específicamente humanas de la mente y llevan al niño a nuevos niveles de desarrollo” (p. 181).

La función de la imitación, se genera a partir de la constitución de una primera noción del Yo del infante. Pero antes de proseguir es necesario especificar a lo que Yo hace referencia en este contexto, es decir reducir la generalidad de la palabra, Gispert (1982) especifica, entre varias significaciones:

(...) // *Yo corporal*, representación compuesta que se experimenta en el cuerpo y que forma el centro del Yo. // (...) // *Yo funcionante*, unidad que controla el sistema cerebral psicodinámico. // *Yo Ideal*, posición mítica del Yo, presente en el ideal infantil de la

omnipotencia. // *Yo placer-realidad*, términos utilizados por Freud aludiendo a una génesis de la relación del sujeto con el mundo exterior y del acceso a la realidad. // (...) (p. 244)

Antes de que el niño desarrolle una identidad yoica, es un organismo que no distingue entre las fronteras de lo que es sí mismo, cualidades y caracteres. Una vez alcanzado un cierto nivel de desarrollo es posible evidenciar al *Yo corporal, funcionante e ideal*, que permite la función de la imitación en sí mismo.

Por consiguiente, se puede observar que la imitación es una acción que surge del Yo totalizador de infante, el egocentrismo impide que se pueda diferenciar la percepción propia del mundo exterior. Piaget (1959/1962), define el egocentrismo como una “confusión del punto de vista propio con el del otro, o de la acción de las cosas y las personas con la actividad propia” (p. 101).

Esta característica egocéntrica se presenta en forma de imitación, acciones como gestos, sonidos, movimientos externos, son imitados por los movimientos propios del infante, por confusión de su Yo. Deja como resultado a la imitación como un proceso inconsciente porque el egocentrismo impide la disociación, “(...) al imitar, a menudo el sujeto ignora que copia, como si su réplica le pareciera emanar de sí mismo (...)” (Piaget, 1959/1962, p. 102).

Se imita a personas y figuras representativas que causen algún interés buscado. La imitación es el primer sistema de aprendizaje del ser humano, en consecuencia, imitar es aprender, el Yo busca aprendizaje, desplegará interés o energía, sobre los objetos exteriores, haciéndolos para sí mismos, formando uno.

Antes de los dos años, el infante imita las figuras percibidas por su capacidad sensorio-motora, “La imitación propiamente dicha aparece así como un prolongamiento de los esquemas asimiladores, como lo ha sido desde el comienzo (...)” (Piaget, 1959/1962, p. 116).

Las primeras formas de imitación en el niño, son representadas en el cuerpo, esta formación suele seguir el orden en cómo se fueron descubriendo los propios sentidos. Primero recae la representación en lo corporal del niño, quien lentamente se irá capacitando para dominar y esquematizar las percepciones corpóreas, una vez que sea apto para dominar su cuerpo, será capaz de representar aquello que se ausenta en el exterior. Piaget

(1959/1962) menciona que “Hay representación cuando se imita un modelo ausente” (p. 10).

La imitación genera la representación del objeto en el interior. Un objeto en la realidad psíquica no existe en el exterior como tal. La representación se forma por la impresión que el objeto deja en la psique, a través de la actividad sensorio-motora.

Surge cuando deja de existir en el campo perceptivo el modelo, al ausentarse una figura, lo que se construye es una re-presentación de ésta, constantemente se forman representaciones porque todo estímulo tiene un comienzo y un final, haciendo que exista un “primer estímulo” que aportó con un dato informativo, por ejemplo: algo tan básico como la “primera vez” en la que se sintió hambre; al satisfacer el hambre, la sensación desaparece, el modelo se ausenta, pero deja la representación: esquema que almacena la sensación de vacío en el estómago, formada porque más tarde existió la percepción de llenura en el estómago, causando que deje de existir la de vacío.

Existe un constante esfuerzo por representar y obtener aquellos estados que produjeron mayor satisfacción. El niño al encontrarse en un estado de bienestar tiene desarrollado un esquema que re-presenta esa sensación, al sentir disgusto por tener apetito, sentir frío, que su madre se aleja, o cualquier displicencia, el esquema de bienestar se consolidará con los límites que involucra la sensación y un nuevo esquema se formará por la percepción de insatisfacción. Al acudir el adulto a la satisfacción de las necesidades del niño, se delimitará el esquema con los límites que implica la sensación.

En términos cognitivos podemos identificar la dinámica que hace que dos esquemas se generen, serán susceptibles a la actividad psíquica del infante y cada vez que las sensaciones albergadas en cada esquema se presenten, el niño evocará lo que dio resultado en base a su experiencia pasada, para retornar o mantener el esquema que se identifica como placentero.

Debido a que el esquema fue formado por una experiencia anterior, la cual es imposible que se repita con sus exactas cualidades, el intento de re-crear el mismo patrón que gratificó será más una búsqueda de desplazar el pasado sobre el presente y agregar al objeto presente las mismas cualidades que fueron percibidas en el pasado.

Retomando el ejemplo: el niño al satisfacer el hambre agrupa en el “esquema de bienestar” al adulto, objeto en la realidad psíquica del infante compuesto por todas sus

características, como olor, sonido de los pasos, de la voz, presión táctil, temperatura, forma, etc. La próxima vez que el infante sienta hambre va a esperar que el mismo objeto le cause la sensación de placer, una vez más el adulto cumplirá con deber y el malestar desaparecerá. Si el mismo acto se constituye reiteradamente, el niño va a fortalecer cada vez más el esquema y su organismo tendrá reacciones una vez que perciba la presencia de los elementos que componen su esquema de bienestar.

El infante se encuentra predispuesto a evocar el esquema de bienestar cada vez que se sienta displacer, es decir, se encuentra a la expectativa de que el objeto que le gratifica acuda a su ayuda. En el caso de que este objeto no se presente al infante y aparezca otro que no convenga con lo que se tenía establecido en el esquema, el nuevo objeto en la psique del infante será plasmado con lo que era el anterior objeto capaz de cumplir con la obtención de gratificación.

El nuevo adulto (objeto) tiene varios aspectos que lo hacen distinto al anterior, pero el niño al desear el mismo objeto que sabe que le causó gratificación, plasmará en el nuevo las cualidades anteriores con la expectativa de cumplir su demanda de insatisfacción.

El autor de enfoque analítico N. Braunstein (2005) describe la importancia del objeto con cualidades muy semejantes a las que encontramos en el aporte cognitivo, pero sobre todo se encuentra correspondencia en lo referente a la re-presentación. “Sea cual fuere el objeto que se ofrezca para satisfacer la demanda, ese objeto estará marcado por un menos, por una carencia que lo distingue y separa del objeto deseado” (Braunstein, 2005, p. 174; Braunstein, Memoria y espanto o el recuerdo de infancia , 2008).

Queda implicado que el objeto que se tiene formado mentalmente posee la agrupación de varias cualidades y características a manera de esquema, que son formaciones específicas y que, al ser percibidas en un instante determinado, su constante búsqueda o esfuerzo de evocación no es más que el intento de representar sobre el presente aquello que se percibió en un tiempo pasado.

La representación es el funcionamiento por el cual se simboliza y el símbolo es el titular de lo percibido, el símbolo es la conjunción de varios aspectos que involucran el desarrollo empírico del infante, así como las distintas características que va vivenciando sobre cada objeto que logra percibir en la realidad. Los objetos en la psique son simbólicos, conformados por una bastante complejidad. (Braunstein, 2005, p. 174).

En tanto que la representación cognoscitiva manifiesta un equilibrio entre acomodación y asimilación, es decir que la representación corresponde con el objeto real, significante y significado son correspondientes. Al contrario, en la representación simbólica se crea desequilibrio entre asimilación y acomodación, “(...) el significado está simplemente asimilado al Yo, es decir, evocado por interés momentáneo o satisfacción inmediata y el significante consiste entonces menos en una imitación mental precisa” (Piaget, 1959/1962, p. 225)

Al comienzo, las representaciones se ven reflejadas en la imitación diferida del infante, éstas son manifestaciones de que existe una representación interior del objeto ausente. Como cuando a un niño se le trata de enseñar la palabra *mamá*, antes de que sea capaz de reproducir los fonemas, abrirá y cerrará su boca, aun estando ausente la persona que intentaba enseñarle la palabra. Primero son actos reflejos y finalmente imágenes mentales. “Las acomodaciones de la actividad perceptiva constituyen la imagen que es una imitación interiorizada” (Piaget, 1959/1962, p. 105). La imagen mental es la representación que no está formada únicamente por percepciones.

Piaget (1959/1962) explica que la representación se puede entender como dos conceptos diferentes:

En el sentido amplio, la representación se confunde con el pensamiento; es decir, con toda inteligencia que no se apoya simplemente en las percepciones y los movimientos (inteligencia sensorio-motora) sino en un sistema de conceptos o esquemas mentales. En el sentido estricto, se reduce a la imagen mental o al recuerdo-imagen, es decir, a la evocación simbólica de realidades ausentes (p. 91).

Como ya habíamos especificado, no puede existir un esquema capaz de evocar información si no se sostiene en su propia formación perceptual y en otros esquemas, nada se genera desde algo inexistente; este es el sentido amplio de la representación. Gracias a que se apoya en esquemas mentales se puede formar una vía que sirve para la producción de conceptos. Pero en su base, en su parte íntima, la representación, también, es evocación de lo aprendido previamente, factor importante para explicar la formación del símbolo. Los esquemas mentales, formados por la experiencia en torno al objeto forman la representación.

El objeto interiorizado pasa a ser una imagen presente, acomodada a un sistema de sensaciones y percepciones. La imagen sustraída del entorno, imitada, por ser lo que se estaba buscando y por no ser exactamente lo que se encontró en un comienzo. Continuamente miles de esquemas se forman, dan paso a nuevos aprendizajes en el niño y fomentan nuevas capacidades, miles de estímulos bombardean los esquemas y todos van siendo codificados y almacenados, es decir asimilados y acomodados.

La imagen dependerá de la imitación representativa creada por la percepción, única, exclusiva e íntima, sensorio-motora. “La imagen no es el prolongamiento de la percepción como tal, sino de la actividad perceptiva” (Piaget, 1959/1962, p. 105). Es una especie de copia resumida de la actividad perceptiva, que se posa a manera de titular sobre la formación de la actividad sensorial, pero no es una continuación de la misma. La creación de imitaciones resulta ser un indicador de que todos los estímulos, sensaciones y percepciones ya se encuentran agrupados en esquemas cognitivos, generalizados susceptibles de un titular (símbolo) capaces de proporcionar al niño nuevas funciones mentales.

La imagen mental es como un parche que se posa sobre la representación del esquema, pero que es más que la mera percepción;

Nuestros conocimientos no provienen únicamente de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción solo constituye la función de señalización. En efecto, lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino transformar y su mecanismo es esencialmente operatorio (Piaget, 1970/1985, p. 89)

Lo que produce que el símbolo no sólo sea una mera construcción de datos informativos ligados a una experiencia a título de imagen, sino que contenga un significado propio en cuanto a esta.

Por lo tanto, el símbolo es constituido por una formación compleja que va a decir qué del individuo, es decir, qué impacto o experimento el sujeto que hizo que lo mantenga presente en sí. Se puede observar que hay un proceso de memorización, que será descrito con más detalle posteriormente, pero por lo pronto introducir la noción que Braunstein (2008) otorga a la fundación del ser:

Cada uno de nosotros llega a ser quien cree ser porque organiza los datos de su experiencia pasada con un molde singular y sin maestros que enseñen cómo recordar.

Dicho en claro: uno no “es quien es” porque “le pasó eso” sino porque ha registrado y ha entendido lo que le pasó de determinada manera, seleccionando, remendando y emparchando huellas de experiencias personales con relatos ajenos (p. 10).

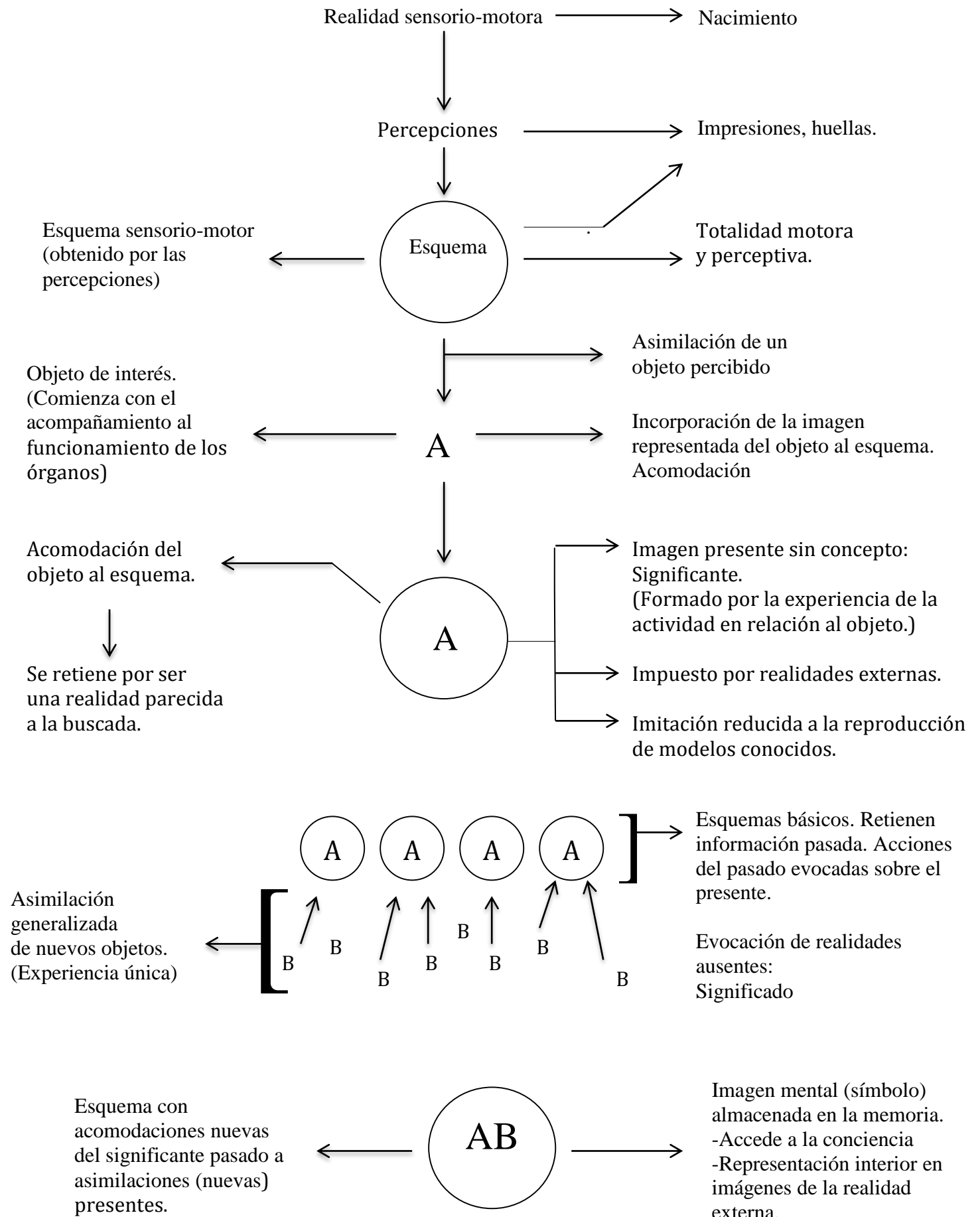
Apartando la influencia de la dinámica para capítulos posteriores, lo que se registra y se *emparcha*, siendo no un mero accidente o una simple experiencia, sino un esfuerzo de la totalidad de lo percibido y lo significativo: el símbolo.

La psicología se ha valido de términos que fueron teorizados en la lingüística, un campo que estableció y delimitó los mismos e hizo que sean sujetos a su campo estudio. Es por esto que símbolo, signo, significado y significante pueden tener concepciones distintas en la psicología tanto como en la lingüística. No obstante, el padre de la lingüística F. de Saussure (1916/1945), describe que: “Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos (...)” (p.91, 92).

La descripción propuesta por Saussure (1916/1945) tiene una estrecha relación con la del símbolo-mental, que se ha delineado. Lo que se refiere aquí a signo es al término lingüístico descrito y teorizado por Saussure, pero si nos valemos de sus términos para establecer una analogía entre el signo de Saussure y el símbolo de Piaget, encontramos que están compuestos por una *imagen acústica*, aquello que se quedó plasmado en la mente de la persona y que tiene una estrecha relación con lo que los sentidos informan qué es.

El papel de la experiencia, y lo que se percibió durante su momento es sumamente importante para la configuración psíquica. La mente no esquematiza una cosa y la une simplemente a una imagen, sino es un proceso que involucra la totalidad de modificaciones y sucesos que involucran el mismo esquema. Para Saussure el signo es la unión de una huella psíquica que se une a un concepto a título de nombre. Lo analizado hasta ahora permite delimitar que el símbolo es el producto de la constante construcción de la huella mnémica, y que a este se le otorgara un título, un nombre, la palabra.

La imagen mental, símbolo, es de orden privado y precisamente porque le pertenece al individuo sólo y sirve para traducir sus experiencias privadas, es por lo que conserva un papel irremplazable al lado de los sistemas de signos colectivos, del lenguaje. La siguiente figura presenta de manera resumida cómo es la formación del símbolo:



## Figura No.1 Formación del símbolo (Piaget, 1959/1962)

Además, la imagen es inmediatamente integrada en la inteligencia conceptual como significativa, por lo mismo que la actividad perceptiva lo era ya, en el momento preciso de la percepción, dado que podía revestir una significación de noción y no solamente sensorio-motora (Piaget, 1959/1962, p. 106).

Finalmente, la formación del símbolo es el producto de un largo proceso. Tiene su comienzo en la etapa sensorio-motora, el infante será capaz de tener percepciones sobre el entorno que le rodea, siempre y cuando su capacidad sensorio y motoras estén desarrolladas.

Las percepciones serán desordenadas en su mayoría, es decir, no se ajustan directamente a una significación, sino que son experiencias que van modelando lo que comienza a ser el entorno para el infante. Las percepciones dejan impresiones, primeras codificaciones del exterior, primeros esquemas totalizadores, formados por sensaciones.

Cuando se llegue a un desarrollo suficiente en esta etapa, el niño tendrá el poder de ejercer voluntad sobre lo que se busca en el ambiente, por ejemplo: aprensar objetos, dirigir la mirada, seguir un estímulo sonoro con la cabeza. Piaget (1959/1962) describe que el infante busca aprendizaje; comenzará a participar sobre objetos que le causen interés. En este periodo puede identificar el funcionamiento de la asimilación en tanto que no sólo entrelaza la información de la percepción que se tenía de algún objeto, sino que, es capaz de encontrar su similitud en otro objeto.

Los objetos de interés serán retenidos, acomodados, a los distintos esquemas perceptivos. El hecho de que se retenga un objeto y no otro es porque lo que se está buscando es una sensación o percepción, una realidad, “realidad” parecida a la buscada. De lo contrario no se enmarcaría en el esquema.

La representación se puede presentar bajo dos formas, una vez obtenido el lenguaje servirá de base para generar conceptos, pero antes de que se adquiera el uso de signos verbales, la representación es el medio por el cual se nutren los esquemas, por varias experiencias que son organizadas, y todas estas son representadas por una imagen mental o recuerdo-imagen, en otras palabras, la evocación de realidades ausentes: el símbolo.

La raíz del pensamiento está representada por medio de imágenes que simbolizan una

especie de “resumen” de todas las experiencias que lo formaron. Una vez adquirida la capacidad del habla, lo que se diga de dicho símbolo, y de manera más profunda, lo que el sujeto comunique de la formación de dicho símbolo, será la conceptualización de la representación que formó el esquema.

El concepto es un esquema abstracto y la imagen un símbolo concreto, pero, sin llegar a reducir el pensamiento a un sistema de imágenes, se puede decir que todo pensamiento se acompaña de imágenes, puesto que, si pensar consiste en relacionar significaciones, la imagen sería un “significante” y el concepto un “significado” (Piaget, 1959/1962, p. 91)

Cómo proseguir con el proceso de adquisición del lenguaje y la influencia de la memoria si no es con la descripción del pensamiento y su dinámica. La forma en la que interactúa, se esquematiza y funciona, permite que se elaboren futuras relaciones que puedan ser sustentadas sobre una base sólida que explique que es la cognición en el ser humano.

Las ideas, los pensamientos, razonamientos, todos los procesos que involucran funciones mentales superiores pueden ser identificados. Gracias al conocimiento de que reposan sobre esquemas adquiridos por experiencias únicas y sus relaciones derivan en agrupaciones simbólicas que representan lo que el individuo adquiere de su realidad exterior.

## **CAPÍTULO 2: EL LENGUAJE**

### **2.1 Adquisición del lenguaje**

Es necesario otorgar una contextualización de lo que es el lenguaje. Se puede identificar como la habilidad de los seres humanos para comunicar o expresar ideas, experiencias, sensaciones, etc. Se identifica únicamente en el ser humano, pues en el año 2002 se publicó que un gen produjo cambios críticos, por coincidencia en la misma época en la que los humanos comenzaron a tener dominio sobre el planeta.

Al gen se lo acuñó como FOXP2 y no se sabe la influencia exacta que ejerce sobre el organismo, pero sí se conoce que es el principal gestor que otorga al ser humano la capacidad de control sobre los músculos de la boca, lengua y garganta, dotando al ser con la capacidad del habla. (Watson, 2013, p. 75)

Uno de los autores más influyentes de la lingüística, que hizo un gran aporte sobre el entendimiento de la lengua y cuyo argumento fomenta la descripción sobre el lenguaje: N. Chomsky (1988), manifestó que el lenguaje tiene su origen genético, es decir, existe una predisposición del ser humano para adquirir el lenguaje, sin que haya interactuado física y experimentalmente con la genética. Y su desarrollo es un proceso madurativo que involucra al ambiente porque fomenta el desarrollo del lenguaje.

La lengua es un sistema de signos colectivos que puede variar dependiendo de cada cultura y sociedad;

Saussure señala que la lengua es un instrumento de comunicación —es decir, señala su carácter social—; pero, para que pueda tener este carácter comunicativo, es necesario que todos los componentes de un determinado grupo humano admitan las mismas convenciones sobre las que asentar su comunicación (Velilla Barquero, 1978, p. 33).

El sistema de signos colectivos se transmite de generación en generación y es en parte gracias a la imitación, por la confusión que tiene el infante de su Yo con el mundo exterior, que hace posible el nuevo aprendizaje. Y también porque es un ser socializador que se encuentra en un ambiente que impone un tipo de comunicación social.

Teniendo presente que el símbolo es un titular de todas las experiencias previas de la persona, codificadas a manera de esquemas cognoscitivos que tienen como título una

imagen y se apoyan unos esquemas con otros para poder traducir la experiencia del sujeto en cuanto al objeto, surge una nueva problemática que es cómo el infante logra agrupar un sistema convencional de signos con sus experiencias pasadas, para poder traducir mediante palabras su pensamiento.

Piaget (1959/1962) expone su teoría desde raíces más profundas, describe la dinámica entre asimilación y acomodación, la formación de esquemas y las imitaciones representativas que llevan a la formación del símbolo. Vygotsky (1934/1995) emprende un camino en donde detalla distintas fases por las que atraviesa el infante para llegar a la formación de complejos. Símbolos y Complejos, edifican los primeros pasos por los cuales se forman pre-conceptos o pseudoconceptos.

Vygotsky (1934/1995) pone de manifiesto que “el desarrollo del habla sigue el mismo curso, y obedece las mismas leyes, que el desarrollo de todas las demás operaciones mentales que implican el uso de signos (...)” (p. 109). Divide entonces al proceso de desarrollo en cuatro estadios:

1. Estadio Primitivo o Natural: El niño experimenta un tipo de comunicación pre-intelectual desde su nacimiento, los padres, por ejemplo, hablan continuamente con él, expresan sus emociones y afectos, por medio de gestos. Los diversos estímulos son las primeras impresiones que describen a la realidad exterior, las primeras formas y conceptualizaciones llegaran al niño a través de la sociedad, la cual no hace más que describir su entorno mediante palabras. Existe un entorno pre-verbal que dota al infante de un pensamiento pre-verbal. Paralelamente se manifiesta un tipo de pensamiento pre-lingüístico por ser la capacidad de denominar signos a partir de significaciones mentales. El niño da respuestas definidas a estímulos sonoros, a reacciones sociales, las cuales complementa con balbuceos, gritos, etc.

2. El segundo estadio comparte la aproximación teórica de Vygotsky y Piaget, por definir que el niño comienza a tener dominancia sobre su cuerpo y luego sobre los objetos externos, construyendo su inteligencia práctica, llenándose de significados y significantes de objetos.

3. En el tercer estadio, el niño recurre a “operaciones externas, que le sirven de ayuda en la resolución de problemas internos” (Vygotsky, 1934/1995, p. 110). Usa el sistema de signos colectivos del exterior para mediar con la información interna.

4. El niño es capaz de interiorizar el habla, este es el estadio final, ya no hay expresión verbal en voz alta, ahora es un proceso interno en el que puede relacionar signos y relaciones entre sus esquemas mentales.

Siguiendo los estadios del desarrollo del habla propuesto por Vygotsky (1934/1986) como guía, se partirá desde los primeros meses de vida:

Se puede observar técnicas de comunicación a través de gestos, gritos, expresiones, que buscan mediar las necesidades internas y el mundo exterior. Los comportamientos que buscan mediar las necesidades internas son un primer tipo de comunicación, es afectivo y el signo y símbolo no son de una composición estable.

Para que se genere estabilidad, se deben desarrollar más las aptitudes cognoscitivas y corporales, las cuales se van identificando con las nuevas destrezas que el infante va obteniendo como aprensar objetos guiados por la mirada, dirigir la atención a estímulos sonoros o reaccionar de maneras definidas a sonidos.

En el niño se observan diversos cambios que indican que domina cada vez más su cuerpo, sobre todo órganos de los sentidos. Madurar en estos ámbitos le permite al infante imitar el orden de los fonemas que escucha y de relacionar uno estímulos con otros, por ejemplo, sonidos con imágenes de objetos.

“Por el momento, señalaremos simplemente que <el mayor descubrimiento del niño> solo resulta posible cuando se ha alcanzado un nivel relativamente alto en el desarrollo del pensamiento y el habla. En otras palabras, el habla no puede ser <descubierta> sin pensar” (Vygotsky, 1934/1995, p. 117).

En el segundo estadio del desarrollo, el niño está fuertemente motivado para descubrir el nombre de cada objeto, es susceptible a nuevos aprendizajes. Llegando a la edad de los 2 años, la formación de la inteligencia sensorio-motora ha adquirido suficiente madurez, el niño tiene desarrollados esquemas cognitivos con símbolos como titulares. (Piaget, 1959/1962). Siente la necesidad de nombrar con palabras, que le ayudan a establecer relación entre los signos lingüísticos y los objetos, forma conexiones propias.

Según Vygotsky (1934/1995) las primeras palabras son entendidas por el infante como el titular del objeto, y no como un símbolo. Esto se puede ver en las siguientes afirmaciones de su libro “Pensamiento y Lenguaje”:

- “(...) la palabra es para el niño una propiedad, y no un objeto; el niño capta la estructura externa de una palabra-objeto antes que su estructura simbólica interna” (p. 114).

- “Los estudios del habla infantil han demostrado también que, durante un largo periodo de tiempo, el niño no es consciente del papel simbólico del lenguaje y usa las palabras como simples atributos de las cosas” (p. 114).

Lo que resulta curioso de la afirmación de Vygotsky es que el niño, en efecto, no es capaz de reconocer el valor simbólico detrás de la palabra en uso, la usa como “propiedad”, como “simple atributo”, asimilación del significado al Yo. La afirmación no implica que se una a un valor simbólico interno, que cambie constantemente de significado. Es imposible referirse a que el niño no posea la capacidad de darle al signo lingüístico su propio carácter simbólico, lo que hace es otorgar su propio carácter egocéntrico. (Piaget, 1959/1962)

Sin embargo, tampoco es posible afirmar que el niño posee cualidades para encontrar en el habla un valor simbólico, a causa de los constantes cambios de significado. Antes de poder concretizar el habla y su relación con los objetos simbólicos, tiene que pasar por una fase pre-conceptual que marca la transición del segundo estadio al tercero.

Cuando se ve a los niños usando objetos inanimados como cajas, muebles, para simular que están en una “nave” espacial, no hacen más que delatar el carácter desequilibrado entre acomodación y asimilación a un esquema, dejando totalmente a un lado el valor simbólico del signo impuesto por los otros, y usando la palabra como una propiedad. El niño no es capaz de descubrir la función simbólica del habla, pero sí es capaz de otorgarle una función simbólica al signo lingüístico, esta función tiene como esencia la actividad perceptiva del infante frente al objeto.

Piaget (1959/1962), identifica que en el periodo que va desde los 18 meses hasta los cuatro años y medio, el niño posee un notable desequilibrio entre la asimilación y acomodación, dado que otorgan características y cualidades a un objeto que no son propias del mismo, esto se identifica con los distintos nombres que el niño intenta poner a un objeto, siendo la palabra el nombre de otro objeto, o también cuando tratan de utilizar

herramientas para labores en los cuales no es viable su uso, como por ejemplo usar goma para pegar cualquier artículo despedazado que no pueda ser pegado con goma.

En el plano sensorio-motor, la asimilación y la acomodación sustentaban con datos, sensaciones, estímulos, percepciones, actuales al esquema. Mientras que, en el plano de la representación, las asimilaciones y acomodaciones que formaron el esquema son anteriores, lo que provoca una interferencia con las presentes.

En la propuesta de Piaget (1959/1962) se entiende que:

Lo característico de la representación es, (...), que las acomodaciones anteriores se conserven en el presente a título de “significantes”: así, la imagen mental, prolongación de las acomodaciones anteriores, interviene en la actividad tanto lúdica como conceptual a título de simbolizado, mientras que, gracias a ella, y naturalmente a los signos verbales colectivos que doblan el pensamiento individual, los datos actuales pueden ser asimilados a objetos no percibidos y simplemente evocados, es decir, revestidos de significaciones procuradas por las asimilaciones anteriores (p. 330).

Las representaciones presentan una característica doble, tienen acomodaciones simples, que son actuales, y acomodaciones anteriores, evocación simbólica de imágenes anteriores. De igual manera las asimilaciones serán presentes, datos incorporados al esquema adecuado y anteriores: unión entre los esquemas que permiten la evocación de significaciones sin tener que recurrir a la percepción actual del objeto (Piaget, 1959/1962).

El niño, en la etapa de representación conceptual, selecciona elementos que sean de su interés, los cuales asimila a los esquemas anteriores. El infante centraliza un objeto, y asimila los demás al mismo; la característica de centralización hace que sea una asimilación deformadora por su carácter totalizador e irreversible: el niño deforma el objeto actual asimilado a un esquema anterior (una nave espacial a una caja). (Piaget, 1959/1962)

Lo que provoca es que la acomodación sea inadecuada porque se acomoda la imagen del objeto actual a título de significativo de un esquema anterior (las cajas son naves espaciales). Las imitaciones representativas reflejan las acomodaciones tempranas a esquemas, causando la reproducción del desenvolvimiento empírico de la imagen. (Piaget, 1959/1962)

En edades adultas, la centralización irreversible se expresa por el mismo egocentrismo del pensamiento, pero con una cualidad de defensa, auto-protección de los esquemas, que impiden la recepción de nueva información y que a su vez son simbolizados por una imagen más que por alguna noción común o plenamente comunicable.

En consecuencia, se forma un pre-concepto, a los cuales Vygotsky (1934/1995) le da la definición de *pseudoconceptos*. El niño es incapaz de abstraer en aquel nombre sus características similares, y tampoco puede generalizar en base a similitudes, sino que, para el infante, por ejemplo: la primera ave volando que vio y al que le sugirieron el signo verbal de “gaviota”, lo usará como título de todo animal volador, es decir, que las futuras imágenes quedan ligadas a la representación del primer tipo. El infante no es capaz de abstraer el valor simbólico y tampoco es capaz de generalizar en base a diferencias.

En las investigaciones de Vygotsky (1934/1995) la formación de conceptos en el niño atraviesa por tres fases, que poseen subdivisiones. Durante la primera fase el niño agrupa varios objetos en un todo, sin características comunes o similitudes, para solucionar un problema “En ese estadio, el significado de la palabra no denota para el niño nada más que un vago conglomerado sincrético de objetos individuales, que de un modo, u otro se han fundido en una imagen en su mente” (Vygotsky, 1934/1995, p. 127).

En la segunda fase hacia la formación de conceptos tiene un componente principal que posee variaciones, Vygotsky (1935/1995) lo llamó *pensamiento por complejos*. En el pensamiento por complejos los objetos no sólo están agrupados por características subjetivas que otorga el infante, sino que también por atributos realmente existentes. Los vínculos entre los objetos que forman un complejo son formados por la experiencia del sujeto con el objeto, en oposición a una manera lógica.

En ésta fase el infante es capaz de agrupar a un primer objeto, otros objetos, por simples asociaciones, como por color, forma, tamaño. El niño es capaz de usar una palabra para denominar a un grupo de objetos que guardan una relación entre sí. Vygotsky (1934/1995) describe que progresivamente el niño no sólo será capaz de hacer grupos con rasgos similares, sino que establece otras conexiones que pueden agrupar varios elementos de distintos colores y formas pero que son partes de un todo común, se logra gracias a la percepción y la experiencia práctica. Por ejemplo: cubeta, pala, boya, pelota.

En la siguiente fase “(...) se sitúa el complejo en cadena, una integración dinámica y secuencial de eslabones en una sola cadena, en la que el significante se transmite de un eslabón al siguiente” (Vygotsky, 1934/1995, p. 130). Los objetos no poseen relaciones específicas, los atributos que conectan un objeto con el siguiente pueden variar y no guardan una conexión con el comienzo de la cadena, cada eslabón es importante. Se puede constatar que el infante ha llegado a un alto grado de madurez empírica porque no conecta los objetos por un único rasgo, sino por compartir todas las características.

Es posible que algunos objetos que se incluyeron en la cadena no tengan nada en común, puesto que lo que hace que sean parte de la cadena es que tienen rasgos característicos con los demás elementos, a diferencia del anterior estadio, que agrupaba todo por tener rasgos idénticos con el primer ejemplo (Vygotsky, 1934/1995). La cadena puede tener un primer objeto distinto al objeto final.

Complejos, como los llama Vygotsky (1934/1995), o esquemas refiriéndose a Piaget (1959/1962). La agrupación de objetos se genera por la madurez de la inteligencia sensorio-motora, capaz de dar orden por tener atributos similares. Es importante destacar las características individuales y generales que lentamente el niño puede atribuir a cada una de las agrupaciones que forma a manera de esquemas o complejos.

La última instancia de la segunda fase es la de los *complejos difusos*, Vygotsky (1934/1995) lo denomina así por ser agrupaciones en las cuales los objetos no son reunidos por tener semejanzas físicas, más bien se vinculan por la impresión confusa de tener alguna similitud, se puede evidenciar impresiones significadoras de experiencias personales. Los grupos pueden abarcar varios objetos y continuar con su expansión, formando generalizaciones, con vínculos inestables y confusos.

La formación de conceptos tiene como base funcional al signo lingüístico, palabra, como medio para fijar la atención, seleccionar rasgos, analizarlos y sintetizarlos. La continua adquisición de palabras permite que se construyan detalles del objeto, ayudan a fijar lo que es perteneciente del objeto o aquello que lo hace ser y también aquello que no lo caracteriza, que igualmente dice qué es, lo limita, lo individualiza. El signo aporta con la función de referente para ajustarse, dar referencia de lo que será el concepto.

Vygotsky (1934/1995) hace referencia en su libro “Pensamiento y Lenguaje” a Uznadze (1966) por esclarecer la diferencia entre la formación de palabras a la formación de conceptos:

Así pues, vemos que el verdadero concepto, que corresponde al grado más alto de la socialización del pensamiento, aparece relativamente tarde. Al mismo tiempo los niños comienzan muy pronto a usar palabras y a establecer comunicación con los adultos. Esto significa que las palabras asumen la función de conceptos, característico de un pensamiento plenamente desarrollado (Vygotsky, 1934/1995, p. 120).

Ésta es la última etapa del segundo estadio, que se optó como guía para la descripción del desarrollo del habla. Antes de que los conceptos estén en completa equivalencia funcional con los de la sociedad, se encuentran los *pseudoconceptos*, que tienen una gran coincidencia, pues el adulto y el niño pueden hacer referencia del mismo objeto sin que los dos estén pensando lo mismo del objeto, lo que posibilita el entendimiento entre los dos, pero garantiza que entiendan lo mismo.

En la comunicación: el adulto no trasmite su forma de pensar, transmite significados acabados de las palabras al niño, determina las generalizaciones de objeto que el niño manejará para la formación de conceptos propiamente establecidos. “El ambiente lingüístico, con sus significados verbales estables y permanentes, traza el camino que tomarán las generalizaciones del niño” (Vygotsky, 1934/1995, p. 134). El adulto y el niño pueden tener una comunicación eficaz puesto que los pseudoconceptos y los conceptos apuntan hacia el mismo referente, pero difieren en sus significados.

El niño tuvo libertad para formar significados de palabras, el pensamiento por complejos agrupaba distintos elementos que no tenían una relación lógica.

El nombre creado a partir de un complejo, basado en un atributo, entra en conflicto con el concepto al que ha llegado a representar. En la contienda entre el concepto y la imagen que dio origen al nombre, la imagen se va perdiendo poco a poco; se desvanecen la conciencia y la memoria, y el significado original de la palabra acaba perdiéndose (Vygotsky, 1934/1995, p. 142).

A medida que el infante va madurando, su capacidad para asimilar un dato y que se acomode al esquema adecuado es similar al que propone la sociedad, formando esquemas que en su mayoría no tienen asimilaciones egocéntricas.

Se puede evidenciar que el infante no es libre para crear conceptos, el habla es impuesta gracias a la imitación y las conversaciones con el adulto. El empirismo en torno al objeto aportó con datos claves para construir esquemas, que próximamente van a ser modificados para ser ajustados a la sociedad.

No es posible afirmar que todos los conceptos de los niños derivaron de sus conversaciones y ajustes a los significados sociales, Vygotsky (1934/1995) describe que:

Desde el punto de vista de la lógica dialéctica, los conceptos usados en nuestra habla ordinaria no se puedan llamar conceptos en el sentido estricto de la palabra. Más bien se deberían denominar representaciones generalizadas de las cosas. Dichas representaciones ocupan una posición intermedia entre los complejos y los pseudoconceptos, por un lado, y los verdaderos conceptos, por el otro (p. 144).

El proceso de adquisición del habla garantiza que el ser humano pueda adaptarse a su sociedad y congeniar verbalmente. En el desarrollo del niño, es el resultado de la interacción, conexión, entre el pensamiento y el lenguaje, solo que antes de que pueda completar su adaptación al sistema social es necesario que exista una correspondencia entre pensamiento y lenguaje. Concordamos con Vygotsky (1934/1995) ya que afirma que “La experiencia nos enseña que el pensamiento no se expresa con palabras, sino que más bien se realiza en ellas” (p. 226).

El proceso también garantiza que, en base a las experiencias del sujeto, el pensamiento egocéntrico, la atención centralizada, la formación de complejos y pseudoconceptos, formen cualidades únicas: significantes unidos a experiencias, y a significados que resistieron este ajuste a la sociedad y que son la esencia de cada persona. Estas sensaciones no van a “desvanecerse en la memoria”, pero si en la conciencia.

El tercer estadio es el *concepto potencial*. Según Vygotsky (1934/1995) es la forma en la que el niño puede crear una serie de abstracciones de rasgos, a los cuales nombra, permitiendo la formación conceptos que le permiten individualizar al objeto y darle características propias.

Para que el niño forme verdaderos conceptos tiene que desarrollar la capacidad de abstracción. “Un concepto sólo aparece cuando los rasgos abstraídos son sintetizados de nuevo y la síntesis abstracta resultante se convierte en el principal instrumento del pensamiento” (Vygotsky, 1934/1995, p. 147). Unir distintos objetos por las características

más específicas y en cada objeto diferenciar un rasgo común que presenta más relevancia en el pensamiento del niño. La generalización de rasgos sobre los objetos se rompe mediante la *reversibilidad*, esto crea la posibilidad de unificar los rasgos abstraídos, sobre una base diferente.

Para que un concepto pueda ser general no basta con conocer los distintos aspectos que posee, sino diferenciarlos, a fin de poder encontrar las diferencias es necesario que se plantee la operación en términos reversibles, por ejemplo: en un principio para el niño todas las gaviotas son pájaros, se encuentra incapaz de concluir que hay más pájaros que las gaviotas. Para que se pueda generalizar el concepto debe generar una operación mental que le permita esclarecer que las gaviotas y los demás pájaros distintos a las gaviotas, forman el grupo pájaros. Por lo tanto, gaviotas son: pájaros y pájaros distintos a las gaviotas. Consiguientemente, se puede esbozar este proceso en la siguiente fórmula:

$$A \text{ (gaviotas)} + B \text{ (pájaros distintos a las gaviotas)} = C \text{ (pájaros)}$$

$$A \text{ (gaviotas)} = C \text{ (pájaros)} - B \text{ (pájaros distintos a las gaviotas)}$$

Figura No. 3 Reversibilidad de pensamiento para posibilitar la generalidad (Piaget, 1959/1962)

La falta de reversibilidad del pensamiento es una de las características del egocentrismo, la selectividad que invierte el Yo en una palabra muestra que está sujeta en sus esquemas mentales. Ya sea concepto o palabra, puede tener una predisposición preferencial, la cual puede obstaculizar la asimilación del objeto real, que se presente en el momento actual.

El niño puede encontrar que un objeto en especial le es funcional, abstrae cierta característica, y le dotará de una palabra. Paralelamente a otro objeto, que le sea parecido al primero, le nombrará con la misma palabra -manifestación del pensamiento complejo que vincula rasgos inestables-. Conforme vaya teniendo más experiencias con los objetos que le rodean, y gracias a la abstracción y reversibilidad, puede encontrar rasgos característicos únicos del objeto, y nombrarlos, lo que permite que se pueda usar como base en distintos conceptos (Piaget, 1959/1962).

Para significar una palabra, el sujeto debe acudir a otra, la cual al mismo tiempo también va a tener una significación propia. El niño deberá aprender a formar una red de palabras, tiene que pasar por un desarrollo que le permitirá usar al signo lingüístico para fijar un rasgo característico y hacerlo propio de un objeto. El signo lingüístico es una guía para la construcción de conceptos, una guía que tiene como base la experiencia del infante. Inversamente: la palabra fijada al objeto es la generalización del desarrollo de los conceptos. (Vygotsky, 1934/1995)

Hay una diferencia muy importante entre el signo lingüístico y el símbolo-mental, para que pueda ser identificable, es importante definir al signo lingüístico, desde su campo de estudio: El signo lingüístico tiene el significante que se une al significado de manera arbitraria, no por semejanza plenamente certera. Saussure (1916/1945) define que: “El lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario” (p. 93). Cada palabra que aprende el infante es en sí misma una generalización creada por la sociedad de manera arbitraria.

Tomando en cuenta que toda la información verbal recibida por el infante es de máxima utilidad debido a que será la vía predominante para estructurar su realidad. “Las palabras y otros signos son los medios que dirigen nuestras operaciones mentales, controlan su curso y las canalizan hacia la solución del problema que afrontamos” (Vygotsky, 1934/1995, p. 124). Enfatizando que el habla verbal de una sociedad es compuesta por signos que han sido formados de manera arbitraria a lo largo del tiempo, el infante debe trabajar en un consenso que le permita expresar la idea que posee sobre un objeto en la realidad y lo que le dicen que es.

Se puede detectar la diferencia entre signo y símbolo, en el símbolo el significante es motivado por un objeto que sugiere una semejanza con la imagen mental que se hizo de del mismo. El acto verbal refleja la realidad de un modo diferente a cómo lo refleja la sensación y la percepción. El significante en el símbolo no es adoptado por una convención social, pero es el representante para congeniar con lo que la sociedad dice que es. “La imagen es un significante asequible al pensamiento individual, mientras que el puro “signo” es siempre social” (Piaget, 1959/1962, p. 223).

El símbolo es la imitación interiorizada de una imagen que posee una doble cualidad, en una instancia es positiva porque es la acomodación de la información del objeto a un

esquema, y en otra instancia es negativo gracias a que es un objeto imitado, no real. La imagen se encuentra susceptible a nuevas asimilaciones a manera de significante (Piaget, 1959/1962).

La imagen es más que el indicio (la percepción y sensación susceptible a nueva información), por no ser exactamente el objeto percibido, y a su vez es menos que el signo dado que es una imitación del objeto, no lo que el signo verbal, inculcado por la sociedad, dice que es. “Mas entre el índice y el signo, o entre el esquema sensorio motor y el concepto lógico, vienen a intercalarse la imagen simbólica y la representación-imagen o preconceptual” (Piaget, 1959/1962, p. 223).

El signo, siendo una construcción social, viene a dar detalle de la construcción simbólica del infante.

Si, (...), aparece el significante como elegido libremente, en cambio, con relación a la comunidad lingüística que lo emplea, no es libre, es impuesto. A la masa social no se le consulta ni el significante elegido por la lengua podría tampoco ser reemplazado por otro (Saussure, 1916/1945, p. 97).

La brecha es clara, mientras que el signo sugiere un significado por convención social, el símbolo evoca un significado creado por la experiencia personal. El signo puede poseer una imagen similar a la significante del símbolo, pero lo que estaría en contradicción es que la sociedad refleja un concepto distinto de dicha imagen, de la cual una persona construyó empíricamente. El signo no es suficiente para explicar las imágenes, significantes, carentes de algún tipo de lógica. Y, aun así, no siendo suficiente, el signo trae consigo un significando creado por convención social.

## 2.2 Expresión Verbal del Pensamiento

El sistema de signos, adquirido y heredado por la sociedad, permite el paso a la asimilación y acomodación para que lleguen al equilibrio. Abarca un largo proceso de ensayos empiristas que comienzan con la designación de los fonemas a las percepciones sensorio-motoras (etapa pre-conceptual o pseudoconceptos). Permitiendo que se pueda expandir el vocabulario y que continuamente se le designe a una imagen un título y no otro. (Teniendo presente la doble referencia por ser un título que encontró un convenio entre el significado personal y el que es impuesto por la sociedad (Piaget, 1959/1962).

El adulto puede desarrollar un concepto acerca de una palabra, mientras que para el niño las palabras están fijadas a algo en específico. La palabra es una generalización y por serlo designa a todos los datos que están incluidos en la generalización “(...) al principio, la palabra es una generalización del tipo más primitivo; conforme se desarrolla el intelecto del niño, es reemplazada por generalizaciones de un tipo cada vez más elevado (...)” (Vygotsky, 1934/1995, p. 155).

El lenguaje verbal permite que el niño fije los acontecimientos y experiencias que surgen con la interacción del mundo exterior. Con la ayuda de signos lingüísticos, y de cierto nivel de madurez que concede el equilibrio entre acomodación y asimilación, se van creando especificidades de los distintos objetos exteriores, los cuales proporcionan una manera más eficaz de pensar y también la capacidad de generar conciencia. Al transferir del plano empirista, o imaginativo, al lenguaje se crean especificidades susceptibles a la conciencia.

La toma de conciencia presupone una generalización que abarca los conceptos parecidos y al mismo tiempo los diferencia, lo que se describe como *reversibilidad*. Es necesaria la capacidad de formar conceptos que puedan estar al mismo nivel de pertenencia para generar nuevas formas de conciencia con nuevos o antiguos objetos. La generalización de los conceptos se logra mediante generalizaciones más pequeñas de agrupaciones. Los conceptos pueden ir expandiendo su grado de generalidad y crear otros mucho más generales (Vygotsky, 1934/1995).

A continuación, se detalla la diferencia entre las palabras que tienen distinto grado de generalidad, en primera instancia tenemos palabras que son conceptos generales particulares, generales porque son la suma de los componentes que sugieren que aquella

palabra es ese objeto. Las palabras que guardan conceptos generales particulares pueden formar palabras más generales, es decir, conceptos generales.

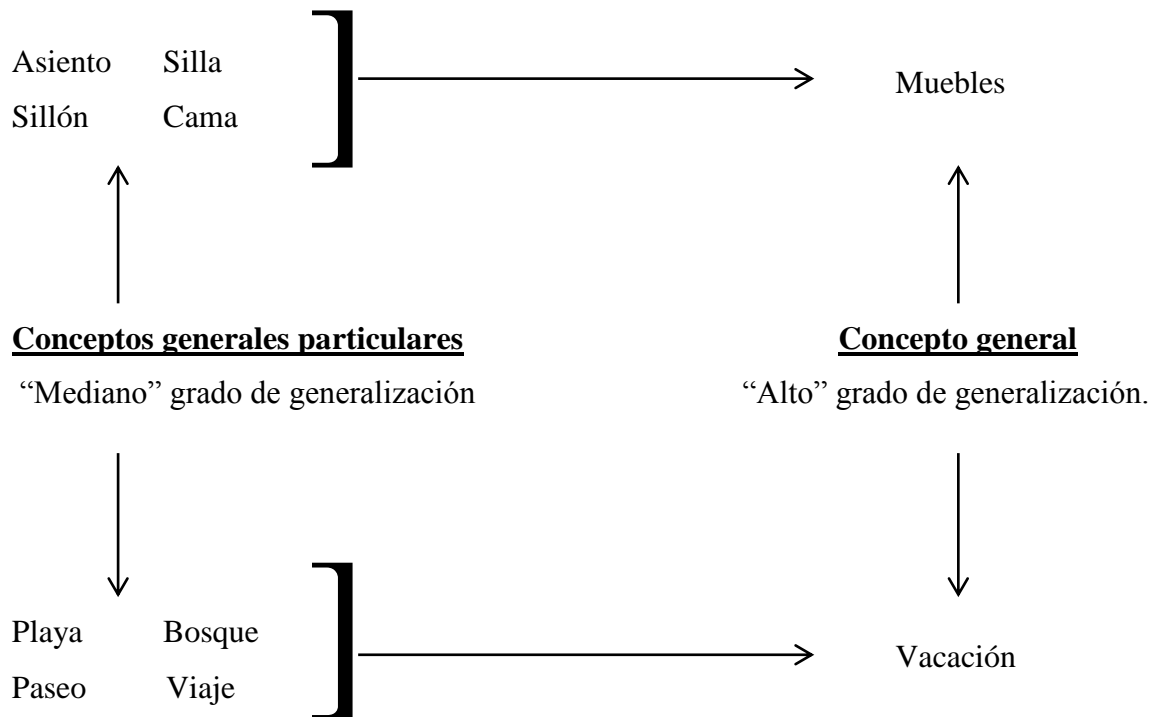


Figura No. 4

Niveles de generalidades de conceptos, (Vygotsky, 1934/1995).

Expresarse verbalmente implica que cada palabra tenga cierto nivel de generalidad; denotando la capacidad del sujeto para usar el pensamiento abstracto, uso de operaciones intelectuales y sobre todo la equivalencia que existe entre los demás conceptos para que se pueda dar sentido a lo que expresa el signo lingüístico. “Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos vemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas” (Lakoff & Mark, 2007, p. 39).

Continuamente el grado de generalidad que alcanza un concepto dependerá del acercamiento al objeto, y de las relaciones de generalidad con los demás conceptos que puedan sustentarlo. Los conceptos con alto grado de generalidad tendrán una alta carga de subjetividad por ser formados de varias generalizaciones, y a la vez por estar constituidos de pequeñas características, núcleos de conceptos que tienen influencias empiristas.

En el núcleo de cada concepto se encuentra un carácter concreto que se ajusta al objeto real, y también una influencia subjetiva. Cotidianamente se usan conceptos generales, pero existen los que se ajustan de mejor manera a la realidad (lógica) y los que fueron formados por una influencia mayor de subjetividad. Aquellos que son formados con mayores cargas de subjetividad y al ser expresados evidencian un desajuste con el concepto verdadero, indica el desequilibrio de esquemas así como el carácter egocéntrico unido a los conceptos sin un ajuste lógico que se asemeje al propuesto por la sociedad (Piaget, 1959/1962).

La expresión verbal es la puesta en escena del pensamiento propiamente dicho y al mismo tiempo el camino que elige el pensamiento para seguir un curso determinado, Vygotsky hace una aproximación muy puntual para la condensación de las generalizaciones, los conceptos y el pensamiento: “Cada concepto aislado que aparece en nuestra conciencia trae consigo todo un sistema de predisposiciones. Así, el concepto aislado aparece como una figura sobre el trasfondo de las relaciones de generalidad que le corresponden. Y elegimos, entre todas las formas posibles que existen en dicho trasfondo, la que se convertirá en camino para nuestro pensamiento” (Vygotsky, 1934/1995, p. 189).

Al lograr disipar las formaciones desequilibradas de egocentrismo que mantienen fijas las cargas subjetivas asociadas a un concepto, cuando se logra un nivel superior de equivalencia en los conceptos generales, las palabras podrán tener una interacción más dinámica, se manifiesta la representación cognoscitiva (adaptación al significado, equilibrio entre acomodación y asimilación) (Piaget, 1959/1962). El manejo de la actividad mental como pensar, recordar y elaborar, con la ayuda de las palabras *libres de asociaciones fijas*, otorga fluidez e incrementa la actividad intelectual.

El egocentrismo provoca y promueve la fijación del contenido del concepto, impidiendo que se pueda equiparar con similares, o formar relaciones, por lo tanto reduce su generalidad, afectando también a los demás conceptos que se relacionan con este esquema (Piaget, 1959/1962). Es importante observar que la fijación es promovida por la “energía” que se encuentra invertida en el concepto, el sujeto no se encuentra capaz de ver más rasgos del objeto.

Optar por la reflexión descrita, también indica que los vínculos entre los conceptos no están regidos por asociaciones ni estructuras, “sino que se basan en el *principio de las relaciones de generalidad*” (Vygotsky, 1934/1995, p. 191). Cada esquema es en sí mismo un sistema que abarca relaciones, éstas no se sustentan por sí solas, necesitan de otras

relaciones. Lo mismo sucede con las palabras, éstas necesitan soporte en otras para que se pueda puntualizar el significado. Primero se necesita una base de conocimientos para que, sobre éstos, se puedan construir nuevos. Siempre estarán relacionados con los anteriores, un pensamiento es, en su contenido, la relación de la información previamente pensada.

La comunicación verbal se genera a través de palabras, las cuales representan la relación del pensamiento y el lenguaje que la persona invierte en cada una. Las palabras serían sonidos vacíos, de no estar sustentadas por un sentido que le dé significado. El significado es una generalización, o un concepto, de esquemas que tuvieron un largo proceso de formación, comenzando en los primeros años de vida y ampliándose hacia conexiones más profundas y subjetivas.

Los significados de las palabras son dinámicos, a excepción de los que se quedan fijos. A lo largo del desarrollo del infante pueden ir cambiando, lo que genera que el pensamiento cambie su relación con la palabra. “El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento se materializa en el habla, y es un fenómeno del habla sólo en la medida en que el habla se concreta con el pensamiento y es iluminado por él” (Vygotsky, 1934/1995, pp. 198, 199). La relación entre el pensamiento y la palabra es dinámica, es un flujo continuo que cambia constantemente del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento.

Se puede identificar una problemática en el lenguaje verbal. El nombre con el que se denomina es muy limitado y muy general. Un sólo nombre no es capaz de dar precisión al conjunto de aspectos que tiene un objeto. Lo que puede causar una limitación en el pensamiento (y en la comunicación verbal), puesto que el nombre evoca pocas características y no las demás que podrían componer el objeto. La limitación varía de persona a persona en cuanto un sujeto sea capaz de dominar el lenguaje para precisar qué quiere decir del significante.

El pensamiento centralizado en la cualidad del objeto que se busca describir verbalmente, denota su propia esencia; justamente por delatar lo que el sujeto logra ver sobre aquel objeto. La mente puede ser incapaz de conocer un objeto en sus formas más amplias (o totales), obteniendo como resultado la forma en la que aquel mismo mecanismo mental selecciona las centralizaciones, demostrando su propia forma de procesar la información y de limitarlo.

El pensamiento obtiene un doble recurso gracias a las palabras. En primera instancia la evocación mental permite conceptualizar una palabra y mientras más abundante sea en contenido, más acertada será la palabra en uso. En segunda instancia, la generalización e individualización de características que tiene una palabra dan forma al pensamiento. El pensamiento no es capaz de conocer más en cuanto a un objeto mientras esta “doble correlación”, de la palabra generalizada y limitada, estén centralizadas.

La centralización se logra evidenciar en edades adultas, no solo pertenece a la infancia. Fuertes fijaciones en las cuales se encuentra mucha energía mental y física invertida, en la adultez, es evidente, por ejemplo: la excesiva acumulación de objetos para “coleccionar”, los objetos materiales en general, el trabajo, etc. son maneras en las que se identifica que la persona invierte un mayor compromiso y una vez que estos objetos desaparecen, se dañan o simplemente cambian, producen malestar en el individuo. El pensamiento egocéntrico pasa de ser un desequilibrio evidente de asimilación y acomodación, a formaciones más subjetivas y abstractas.

Una vez adquirida la función del habla, el signo verbal será el que estructure y dé forma al pensamiento. El pensamiento que funciona por evocación de símbolos es suprimido, debido a que el símbolo es en sí mismo un resumen de varias experiencias en cuanto a un objeto. El signo dice qué del símbolo, pero aquello que dirá es el resumen de todo el esquema.

Al hablar el sujeto hace un intento por detallar lo que conoce, cayendo en la trampa de que la persona con la que habla tiene concepciones distintas sobre lo que dice. Consecuentemente, al hablar el sujeto manifiesta más de lo que él mismo puede alcanzar a reconocer y al mismo tiempo desconoce de lo que dice. “Al hablar, apenas es consciente de los sonidos que pronuncia y es completamente inconsciente de las operaciones mentales que lleva a cabo” (Vygotsky, 1934/1995, p. 176). El proceso mental es incapaz de evocar los conceptos que hacen el símbolo y lo que llega traducir con el signo es sólo una pequeña porción de la subjetividad humana.

La propuesta cognitiva logra ser suficientemente clara para explicar los procedimientos que hacen que la comunicación no sea lo que aparenta realmente, sino más bien un resumen. Sin embargo, no sólo encontramos este resultado desde el enfoque cognitivo.

El enfoque analítico también busca dar una respuesta a qué es lo que sucede en el lenguaje; parece que quien habla, lo hace más de sí mismo, en vez de transmitir un mensaje a quien lo escucha. Braunstein (2001) menciona “Quien habla dice de más y no sabe lo que está diciendo. Y, a la vez, sabe más que lo que dice” (p. 42). Sabe de más y habla de más porque los signos verbales que usa son generalizaciones de lo que internamente conoce sobre dicho signo, y a su vez habla de más sin saber lo que dice porque no es capaz de evocar en un discurso *lineal* todo lo que implica el signo verbal.

En lo que describe Braunstein (2001) se entrevé una relación con lo inconsciente, más no como un proceso cognitivo. No obstante, tras encontrar la similitud desde distintas teorías en un mismo proceso, el siguiente paso no debería descalificar un postulado u otro, sino más bien incorporar que en el habla existen aspectos psíquicos que involucran lo inconsciente de la persona, pero parte de ello son cogniciones que cognitivamente el ser humano es incapaz de evocar.

De igual manera hay cogniciones que no pueden ser accesibles a la conciencia por la propia limitación humana, por lo tanto, se encuentran in-conscientes y para que se pueda explicar su función, se necesita admitir un vocabulario que lo cumpla, es decir, analítico.

### **2.3 La transición de habla verbal a habla mental**

Una de las características esenciales que se encuentra presente en la formación del pensamiento, la del lenguaje y del sujeto es el egocentrismo. Como se ha trabajado hasta ahora en el presente análisis, el egocentrismo ejerce gran influencia en la persona en cuanto su pensamiento es direccionado y en tanto su lenguaje es expresado.

El egocentrismo no desaparece por completo, deja vestigios que siguen siendo participes en el ser humano y que lentamente se van desvaneciendo conforme se equilibra la acomodación y la asimilación de esquemas con el entorno exterior.

La transición del habla verbal al habla interna presenta otra cualidad de la estructura egocéntrica de la formación del pensamiento y el lenguaje. No parece sorprendente ver a un pequeño infante debatiendo, comunicando consigo mismo ideas, en voz alta cuando se encuentra en situaciones difíciles de superar.

Conforme el niño va creciendo, entre los 3 y 7 años, se evidencia un descenso del habla egocéntrica. Como afirma Vygotsky (1934/1995) “El descenso de la vocalización del habla egocéntrica indica que se está desarrollando una abstracción del sonido, la nueva facultad del niño de <<pensar las palabras>> En vez de pronunciarlas.” (p. 211)

Pero es necesario puntualizar lo que egocentrismo se pone de manifiesto en este escrito, partiendo de la crítica que Vygotsky (1934/1995) hace: cuando los niños están en grupo y muchos de ellos aparentan estar hablando solos consigo mismo, no significa que es una muestra de egocentrismo ya que los niños creen que se están comunicando entre ellos. “Creen que sus pensamientos, incluso los que se expresan pobremente o no se formulan, pertenecen a todos los participantes” (p.212)

Esto es justamente lo que se quiere interpretar como egocentrismo, el hecho de que el niño desplace su energía hacia otro objeto y lo haga parte de sí mismo. Aún no posee la madurez suficiente que le permita diferenciar estas creencias que hacen que vea su entorno como parte de un todo, de uno solo. Y aunque Vygotsky quiera esclarecer que egocentrismo no es característico de las conversaciones personales que tiene el niño, no hace más que introducir a lo que se quiere hacer referencia con egocentrismo: “(...) indica la insuficiente separación de la psique individual del niño respecto al todo social” (Vygotsky, 1934/1995, p. 212).

Sin embargo, es necesario afirmar que el egocentrismo se compone de características sociales. Vygotsky (1934/1995) realiza un experimento con el afán de constatar el habla egocéntrica en el niño con un método de investigación aplicado, justamente para evitar las descripciones teóricas de las observaciones Piaget (1959/1962) sobre el habla egocéntrica.

En el experimento se puso a un niño junto a otros que eran sordos de nacimiento, pudo constatar que no había habla egocéntrica. Cómo pues, Vygotsky esperaba que exista habla egocéntrica si la psique del niño se encuentra incapaz de embestir, dirigir su energía, si no encuentra en otro objeto una apariencia similar o “una pantalla para proyectarse”.

Al estar en un entorno social adecuado a su situación personal, el habla puede ser manifiesta. Vygotsky (1934/1995) señala que: “el habla egocéntrica, que brota de la falta de diferenciación del habla para uno mismo respecto al habla para los demás, desaparece cuando el sentimiento de ser entendido, esencial para el hablante social, está ausente” (p. 212). Pero cuando el sentimiento de ser entendido está presente, el habla egocéntrica brota. Hablar no vendría a ser más ni menos que la expresión de las características de egocentrismo que conforman esquemáticamente a la persona, y gracias al lenguaje, se adecua para que encuentre convención con el sistema social en el que el locutor se encuentra. Hablar es decir lo que uno sabe, más no lo que desconoce, y lo que sabe es aquello que su egocentrismo le permite ver.

El habla interna se forma del decrecimiento del habla oral, “El niño habla de las cosas que ve, oye o hace en un momento dado. En consecuencia, tiende a omitir el sujeto y todas las palabras conectadas con él, condensando su habla cada vez más, hasta que sólo queden predicados” (Vygotsky, 1934/1995, p. 221). A los 3 años de edad, el habla egocéntrica y el habla social es casi la misma, mientras que a los 7 años es un tipo de habla totalmente distinta al habla social.

Piaget (1959/1962) en referencia a J (una de las niñas que observaba para sus investigaciones, con la edad de 3 años y 22 días) describe que “A los 3; 0 (22) una bufanda es “abuela muy enferma, le duelen las piernas”. (...)” (p. 173). Se puede identificar que el egocentrismo se manifiesta en su postulado, pues la bufanda es abuela enferma, y nada más que aquello, y enfermedad tiene una relación directa con el dolor de piernas. En ese pequeño diálogo hay una breve explicación de lo que es bufanda, cosa que lo comparte socialmente pero también lo está usando en función de dar una explicación a sí misma de lo que

bufanda y enfermedad es, no existe una plena diferenciación de lo que sería su idea mental de lo que es la bufanda con respecto a lo social.

A los 7 años de edad las palabras ya no son utilizadas como *títulos o propiedades*, “Una palabra individual está tan saturada de sentido que, como el título de *Almas muertas*, se convierte en un concentrado de sentido. Para desarrollarlo en forma de habla externa, serían necesarias muchas palabras” (Vygotsky, 1934/1995, p. 223). Vygotsky hace referencia al título del libro *Almas muertas* para establecer una brillante analogía; usualmente los títulos de los libros cobran significado gracias al contenido del libro.

Antes de leer el escrito, su título puede hacer referencia a varias cosas, pero una vez culminada la lectura el significado del título se encuentra directamente vinculado a los rasgos más destacables que el lector albergue en su memoria.

Lo mismo pasa con los niños a la edad aproximada de 7 años, tanto el habla verbal como el habla interna tienen distintas estructuras. En el habla oral

En el habla oral pasamos del significado central y permanente de la palabra a sus perfiles difusos y, por último, a su sentido. En el habla interna, lo normal es el predominio del sentido sobre el significado, de la sentencia sobre la palabra y del contexto sobre la sentencia (Vygotsky, 1934/1995, p. 222).

Lo que indica, en primera instancia, que el niño adquiere el habla y sus normas del continuo intercambio con la sociedad, es decir, que adopta las convenciones sociales que le transmite su medio y gracias a su cualidad egocéntrica, las plasma en sí mismo. En segunda instancia, conforme avanza en su desarrollo, va fomentando un tipo de habla más organizada que le permite transmitir sus experiencias propias y no solo copiar su entorno.

Quedaría una conclusión entonces: el habla interna es habla egocéntrica. El infante no necesita comunicar todos sus actos, sino que usa sus procesos mentales más avanzados para comprenderlos, como contar mentalmente sus dedos. Los resultados de los experimentos de Vygotsky (1934/1995) indican que “la función del habla egocéntrica es semejante a la del habla interna: no acompaña simplemente a la actividad del niño; sirve a la orientación mental, al entendimiento consciente; ayuda a superar dificultades; es habla para uno mismo (...)” (p. 209).

Curiosamente, traducir los pensamientos internos de manera oral es una operación complicada que exige modificaciones en el pensamiento original. El habla interna trabaja con sus propias reglas y puede ser plenamente incomunicable. Como, por ejemplo, se puede evidenciar que en la sesión de terapia psicología, el paciente se encuentra en un estado de confusión y se muestra incapaz de componer una oración con respecto a hechos que están en su mente y que en muchas ocasiones son dispares a lo que indica una convención social.

Cuándo no se han evidenciado malestares que causan angustia en el sujeto, son formaciones de varios esquemas fijos a experiencias o emociones que no son comunicables, y llegan a serlo después de un trabajo personal, donde la palabra genere un camino por el cual se pueda significar aquello que no encuentra palabra. Y más compleja es la psique, por ser las palabras internas esbozos de imágenes simbólicas. No es de sorprenderse que se encuentre una imagen donde no hay palabras, donde se generen actos que busquen expresar aquello que no se puede apalabrar.

Vygotsky (1934/1995) hace referencia a Frederic Paulhan para hacer una distinción entre sentido y significado:

El sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es sólo una de las zonas del sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. El significado se mantiene estable en los cambios de sentido. El significado que el diccionario da de una palabra no es más que una piedra del edificio del sentido, tan sólo una potencialidad que encuentra en el habla realización diversificada. (p. 222).

No se sabe a ciencia cierta cuándo fue escrita la idea de Paulhan, pero parece que fue alrededor de 1928 (Vygotsky, 1934/1995, p. 222). Para entonces este filósofo tenía una idea clara de los aspectos de una palabra. El sentido de la palabra, según lo que se ha trabajado, es la evocación de la suma de todos los esquemas que tienen una imagen presente a manera de significante y experiencias pasadas como significados, dando como resultado el símbolo. Y que pueden ser susceptibles a la conciencia. Entonces el sentido de una palabra vendría a ser la suma de todos los símbolos que la palabra suscita en nuestra conciencia.

El significado es en principio un orden social, una guía descrita a través de signos, formada desde antes del nacimiento del individuo, la cual servirá de herramienta para congeniar con la sociedad. Al fundirse el significado con el sistema de esquemas en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, el significado hace la función de “puente” para unir al significante (Imagen presente sin concepto) con lo que se dice que es aquel objeto, es decir que la imagen mental que se está formando tenga un orden fonológico (heredado por la sociedad).

En el transcurso de esta unión, el sentido florece, esta íntima percepción se estaba desarrollando, solo que ahora puede encontrar vías para ser expresado. El significado siempre estará unido al orden social, mientras que el sentido es aquella parte de los esquemas que guardan una especial singularidad por ser lo que el sujeto experimentó con el objeto exterior. Es como si el sentido naciera del significado, por ser las palabras lo que moldea el pensamiento y lo hace verbal. El sentido de una palabra es a la vez partícipe de las características significantes de cada palabra aprendidas por la sociedad y es a la vez portador de las experiencias personales por pertenecer individuo exclusivamente.

La palabra puede adquirir su sentido a partir del contexto en que aparece, esto denota la relación que guarda el sentido con el significante. Tienen que estar en concordancia para que se pueda generar estabilidad con el contexto que se está dando. Sin embargo, el significado seguirá siendo el mismo, esta parte que tiene tanto de sentido personal como de la enseñanza verbal social.

Por último, el diccionario ejerce la función de normativizar, crear una ley, para el uso del significado de una palabra, es generado por convención social, causando una especie de equilibrio ya que normaliza lo que es el significante en cuanto a la realidad. Establecer una regla entra en conflicto con lo que la persona creó a lo largo de su vida como sentido de una palabra. La distinción entre la formación de un uso legitimado por la sociedad del signo y la composición del sentido que la experiencia enseña al ser humano, permite precisar que el sentido de una palabra es en su “mitad” lo que la persona sabe, evoca, empíricamente de la palabra y en su otra “mitad” lo que la norma dice que es aquella palabra. “(...) las ideas sobre el significado dominantes en la filosofía occidental y la lingüística son inadecuadas – que <significado> en esas tradiciones tiene muy poco que ver con lo que la gente encuentra <significativo> en su vida” (Lakoff & Mark, 2007, p. 33)

En la expresión del lenguaje oral, se encuentra esta contienda, en la cual sentido y significado están fundidos para ser expresados mediante palabras. Se puede entrever que el sentido del habla es la vía para el entendimiento del mecanismo mental de la persona, así como para la comprensión del equilibrio o desequilibrio de los esquemas fijos al egocentrismo. “Puesto que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que usamos al pensar y actuar, el lenguaje es una importante fuente de evidencias acerca de cómo es ese sistema” (Lakoff & Mark, 2007, p. 40).

En el habla interna prepondera el sentido antes que el significado. “Conforme el habla egocéntrica se aproxima al habla interna, el niño usa cada vez más la aglutinación como medio de formar palabras compuestas para expresar ideas complejas” (Vygotsky, 1934/1995, p. 223). En el habla interna cada palabra tiene un sentido propio, una representación de todas las experiencias vividas unidas a otras palabras (portadoras de sentido personal) que causan influencias mutuas. Haciendo, por ejemplo, que los nombres propios de personas cercanas, o en general los nombres propios, evoquen especificidades en la mente de cada sujeto. Como el título de una obra literaria, la composición de las palabras llegan a ser el resumen de todo lo escrito.

Para que el habla interna se haga externa, necesita de un desglosamiento, una explicación, de aquello que tienen bastante sentido en la mente propia, pero no en una ajena, y la comunicación busca, justamente y equivocadamente, que el otro entienda lo que solo tiene sentido en el interior. “En el habla interna, una palabra representa varios pensamientos y sentimientos y, a veces, sustituye un discurso largo y profundo” (Vygotsky, 1934/1995, p. 224).

## **CAPÍTULO 3: EL SÍMBOLO ARTICULADO EN LA MEMORIA**

### **3.1 La Memoria**

A mediados del siglo pasado, aún en las tinieblas, la biología no encontraba una estructura cerebral a la cual se le pudiera alegar la función de consolidación de datos y evocación de información. Un interesante caso clínico cambió el panorama para los trabajos sobre la memoria. Carlson (1996) describe un famoso caso de la medicina acerca de un paciente conocido clínicamente con las siglas H.M.

El sujeto fue intervenido quirúrgicamente, a los 27 años de edad, para tratar su epilepsia, ocasionada por un accidente a sus 9 años de edad. La cirugía fue un éxito, pero la extirpación del lóbulo temporal produjo que H.M. no sea capaz de retener nueva información a largo plazo, es decir, contrajo un nuevo problema, diagnosticado como amnesia anterógrada.

Desde su operación fue incapaz de retener el nombre de personas, o de aprender algo nuevo. Su inteligencia, su personalidad y moral no tuvieron ningún cambio, así como su memoria a corto plazo. H.M. era capaz de leer indefinidas veces una misma revista, o ver un programa de televisión, hasta escuchar el mismo chiste, todo con el mismo encanto, como si se lo hubiesen vivenciado por primera vez (Carlson, 1996).

No obstante, Brenda Milner (1970) empleó varios procedimientos para estudiar el caso de H.M. con métodos investigativos que esclarecieron ciertas distinciones en lo que es memoria y lo que es aprendizaje. “Los investigadores tuvieron éxito al enseñar a sujetos amnésicos una amplia variedad de tareas sencillas de estímulo-respuesta. Por ejemplo, Weiskrantz y Warrington (1979) descubrieron que los sujetos amnésicos podían adquirir una respuesta de parpadeo condicionada clásicamente” (Carlson, 1996, p. 403).

Carlson (1996) describe que en un experimento se presentaron fotografías de dos hombres y una narración de la vida de cada uno. Se describía a uno de los hombres como honesto y agradable, mientras que al otro con características antagónicas. Después de veinte días, al preguntar a los pacientes amnésicos que opinaban de la imagen de cada hombre, afirmaban que preferían la imagen del hombre que tenía la descripción de hombre bueno.

Desde la aparición del caso clínico descrito, las vías para estudiar a la memoria dejaron de ser teorizaciones sobre prácticas empíricas o eventos cotidianos. Gracias a las observaciones de Brenda Milner (1970) la memoria puede ser descrita de dos maneras:

1. **Memoria Declarativa:** En términos fisiológicos es la “Memoria que es posible expresar verbalmente, como la de los acontecimientos pasados de una persona. La capacidad de formar nuevos recuerdos declarativos se interrumpe por lesiones en la formación del hipocampo (...).” (Carlson, 1996, p. 516). Referida a la memoria consiente, que permite la recuperación de información sobre personas, lugares, hechos, objetos. “Estos recuerdos se convierten en recuerdos de largo plazo en el hipocampo y luego se almacenan en las distintas zonas de la corteza correspondientes a los sentidos involucrados originalmente (...)” (Kandel, 2007, p. 158).
2. **Memoria no Declarativa:** También conocida como implícita, tipo memoria que se relaciona con hábitos, condicionamientos y destrezas, así como andar en bicicleta. No es dependiente del hipocampo e interactúa con varias estructuras cerebrales que permiten la retención de ciertas conductas. Describe Kandel (2007) que en relación al almacenamiento de las emociones interviene la amígdala, el aprendizaje de actividades que requieren de coordinación del cerebelo, y la formación de nuevos hábitos motores del cuerpo estriado.

La memoria también se desarrolla como un proceso evolutivo, por fases, que implican madurez del organismo para pasar de un estadio al siguiente. Se identifica que al comienzo la memoria está ligada a las senso-percepciones.

Delay distingue tres niveles jerárquicos en la memoria: nivel sensorio-motor, que atañe únicamente a las sensaciones y los movimientos; nivel acústico, que aparece hacia los tres años y se centra en las situaciones y sensaciones vividas, obedeciendo tan solo a las leyes del inconsciente; nivel social, que se presenta a partir del momento en que se desarrollan las categorías lógicas (Gispert, 1982, p. 172).

Es importante señalar que tanto la memoria explícita e implícita involucran partes identificables. La memoria no necesita ser reducida a especulaciones dinámicas, sino que puede tener un sustento anatómico verificable. No obstante, no es posible describir con un lenguaje anatómico las diversas funciones en las que se puede presentar la memoria.

El ser humano no guarda sus percepciones como una máquina, un computador, por ejemplo. Tanto explícita como implícitamente los recuerdos no son evocados como si fuesen la copia exacta de lo que pasó en un determinado momento, y es que, como se vio al comienzo, la adquisición de información tampoco es la transformación fidedigna de lo que pasó.

Es importante resaltar que la memoria en sus manifestaciones dinámicas tiene una influencia anímica, Braunstein (2008) explica que:

Para Hobbes (1588-1679) “la memoria y la imaginación son una misma cosa que para diversas consideraciones posee también nombres diversos.” (...) La palabra “memoria” se centra en la conservación del recuerdo y deja en un segundo plano al aspecto sensual o sensorial (*sensuous*) de la experiencia. (...). Según se lo mire, un recuerdo es memoria o es fantasía. Mejor dicho, es una conjugación de ambas (p. 60).

La memoria tiene manifestaciones muy distintas, supuestamente se debería retener y recordar de lo sucedido con la realidad, pero no retiene la información de tal manera. La memoria manifiesta diversos resultados como el olvido, la repetición, la represión. Son manifestaciones que reposan sobre lo físico, sobre lo corporal del ser humano.

### 3.2 Anatomía de la memoria

Uno de los más brillantes descubrimientos del siglo XIX fue por parte de Hermann von Helmholtz (1821-1894), a quien no le bastaba la idea de que los órganos del cuerpo humano tenían una fuerza vital que les comandaba. En vez de ello, pensaba que todos los aspectos podían ser sometidos a investigaciones experimentales (Kandel, 2007).

En la antigüedad, se pretendía que el potencial de acción en las neuronas viajaba de igual manera como lo hace la electricidad sobre un alambre. Sin embargo, “Helmholtz descubrió que la conducción nerviosa era mucho más lenta: sólo de aproximadamente 90 pies por segundo (27 metros por segundo)” (Carlson, 1996, p. 11). Lo que le llevó a deducir en 1885 que “(...) gran parte de los procesos mentales necesarios para la percepción visual y la acción son inconscientes” (Kandel, 2007, p. 161).

Si bien la teoría planteada por Freud no tuvo gran acogida en la época en que se estaba desarrollando, más tarde sí lo fue. Erick Kandel, premio Nobel de Medicina o Fisiología, laureado en el 2000, y ávido lector de Freud, describe que:

Más aun, la premisa fundamental de la teoría psicoanalítica freudiana, enunciada en 1901 en la *Interpretación de los sueños*, es una ampliación de la idea de Helmholtz de que no sólo hay un registro y recuerdo consciente de las experiencias, sino que también existen recuerdos inconscientes (Kandel, 2007, p. 161).

Lo que hace que las estructuras cerebrales se comuniquen son las neuronas. En la misma época en la cual Brenda Milner (1970) publicaba los resultados sobre el estudio del caso H.M., Erick Kandel (1957) realizó distintas investigaciones para desentrañar el mecanismo por el cual funciona la memoria a corto y largo plazo, tanto en la memoria explícita como en la implícita. A causa de no poseer suficientes herramientas tecnológicas y que el ser humano tiene alrededor de 100.000.000.000.000 de neuronas, buscó en un organismo más simple, una especie de molusco llamada *Aplysia* (Kandel, 2007).

El sistema nervioso de *Aplysia* contiene 20.000 neuronas, lo que hace que se pueda experimentar con mucha más facilidad, aparte de que se puede emplear un método de investigación reduccionista. Hace más de un siglo, S. Freud tenía una pequeña especulación sobre cierto mecanismo que cumplía con la funcionalidad psíquica. Sus estudios sobre langostas de río habían dejado una impresión sobre la actividad neurológica.

Las neuronas desempeñan un rol importante en la fijación y conservación de la memoria, así como en el aprendizaje. Al percibir un estímulo el sistema nervioso emplea miles de conexiones que permiten la captación y codificación del mismo. Si el estímulo no presenta ninguna amenaza al organismo, pasará desapercibido. Si el mismo estímulo es reiterado e implica mayor nivel de incitación, el organismo se modificará en respuesta.

Por lo tanto, un primer acercamiento a la memoria nos permite distinguir que depende del *nivel de incitación*, para que exista un cambio, aspecto que Freud (1886-99/1992) ya tenía presente, sin haber trabajado experimentalmente con organismos, “La memoria (o sea el poder de una vivencia para seguir produciendo efectos) depende de un factor que se designa “magnitud de la impresión” y de la frecuencia con que esa misma impresión se ha repetido” (Freud, 1886-99/1992, p. 345). *Magnitud y repetición* son requisitos fundamentales para la adquisición de recuerdos y consolidación de datos.

“Los mecanismos celulares del aprendizaje y de la memoria no descansan en propiedades especiales de la neurona sino en las conexiones que ella establece con otras células de su propio circuito neuronal” (Kandel, 2007, p. 170). En efecto, la memoria de corto plazo es causada por el aumento en la liberación de glutamato entre una interneurona y una neurona motora.

El procedimiento implica tres moléculas en especial: la serotonina, el AMP cíclico y la proteína quinasa A. Al tener un aumento de glutamato en la brecha sináptica, la eficacia de la neurotransmisión se modifica. “Bailex y Chen descubrieron que una única neurona sensorial tiene aproximadamente 1.300 terminales presinápticas a través de las cuales establece contacto con 25 células de destino diferentes: neuronas motoras, interneuronas excitatorias, e interneuronas inhibitorias” (Kandel, 2007, p. 251).

La memoria de corto plazo permite que la información sea susceptible a la evocación siempre y cuando no sobrepase algunos minutos. Para que la información pueda durar días, semanas, o largos periodos de tiempo, es necesario que exista una constante reiteración de la información. La memoria a largo plazo es un proceso que implica el constante repaso de estímulos.

Las modificaciones que permiten que la información se convierta en memoria a largo plazo involucran un sistema distinto al aumento de segregación de glutamato en la brecha sináptica. Según las investigaciones de Kandel (2007) la proteína quinasa A junto con otra

quinasa llamada MAP quinasa, involucrada en el desarrollo de terminales sinápticas, se desplazan hacia el núcleo de la célula en donde activan una proteína denominada CREB-1 y CREB-2.

La activación de la CREB-1 gracias a la quinasa A y la desactivación de la proteína CREB-2 gracias a la MAP quinasa, causan la expresión de genes que permiten en desarrollo de una nueva terminal sináptica (Kandel, 2007). Los genes no cumplen únicamente con la función de guiar el funcionamiento anatómico de cualquier organismo, sino que pueden cambiar de acuerdo al entorno.

La cadena de ADN no sólo es responsable de dar rasgos caracterológicos y dictaminar el comportamiento celular, que comandan las acciones de todos los órganos en el cuerpo humano, sino que pueden ser modificados dependiendo del ambiente y el aprendizaje. Las experiencias que causan un alto nivel de impresión en las personas no llegan a ser memorizadas en su totalidad, y menos aun cuando son evocadas.

Puesto que la gente no recuerda todo lo que sucede – y nadie querría que así fuera-, es evidente que los genes que codifican la proteína supresora establecen un umbral alto para la conversión de memoria de corto plazo en memoria de largo plazo (Kandel, 2007, p. 312).

La constancia de un estímulo permite que un organismo tenga una reacción física concreta, en donde la red de transmisión neuronal se encuentra modificada para dar primacía a la respuesta que el organismo aprendió, es decir un aprendizaje. “En la sensibilización de largo plazo, el número de terminales sinápticas se duplican (pasan de 1.300 a 2.700) y la proporción de sinapsis activas aumenta del 40 por ciento al 60 por ciento” (Carlson, 1996, p. 251)

Cuando otro estímulo, que conduce a un aprendizaje B, es asociado con el primer aprendizaje (A) y se sigue reincidiendo, el accionar de cualquiera de los dos estímulos va a causar la reacción de los dos aprendizajes A y B. El entrenamiento intensifica la neurotransmisión de cualquiera de los aprendizajes, y también logra la modificación del comportamiento de un organismo.

Como se describió en la formación de esquemas, estos generan una conducta superior al asimilar un dato externo a un esquema interno y acomodarlo. La información previamente procesada es ensayada, fortificando el circuito neuronal, y es acoplada a un nuevo estímulo

que, si se hace presente, en una situación distinta, va a evocar la misma información que hizo posible su acomodación, así como las distintas percepciones que se encuentren en la nueva situación.

Se debe tener en cuenta que cada sentido es capaz de percibir distintas características de un ambiente o un objeto determinado. Por ejemplo, el ojo puede discriminar formas, colores, dimensiones, luz. Cada una de estas características tienen una vía neuronal lo que significa que:

El cerebro no se limita a aceptar los datos en bruto que recibe a través de los sentidos y reproducirlos. Por el contrario cada sistema sensorial primero analiza y desconstruye, y luego reconstruye la información bruta que llega al contorno con sus propias reglas y conexiones (Kandel, 2007, p. 350).

Planteamos la analogía de un mapa en el cual ciertos puntos son más susceptibles a ser evocados por percepciones, que fueron reconstruidas, y que no tienen necesariamente, o en apariencia, relación con lo que es existente como tal. Todos estos puntos se encuentran vinculados por información previamente existente que les permitió ser codificados y les permite ser vinculantes de nueva información.

Recordar entonces, es un proceso creativo precisamente porque el sujeto es capaz de proyectar aquello que aprendió sobre la información nueva. Será más susceptible a memorizar lo que su dinámica psíquica (su mapa mental), le permita percibir. La reelaboración que componga el sujeto estará impregnada por formaciones pasadas que modificaran, falsificarán o distorsionarán la evocación de un recuerdo.

El ser humano guarda la información a través de símbolos que representan su experiencia con el entorno. Existen dos tipos de memoria que implican distintas áreas fisiológicas en el cerebro. La memoria explícita, a corto plazo está vinculada con la corteza pre frontal y a largo plazo con el hipocampo y las distintas áreas de la corteza que corresponden a cada sentido. La memoria implícita en la amígdala, el cerebelo y el cuerpo estriado. Por lo tanto, estos símbolos pueden tener una particularidad explícita o implícita.

Es importante destacar el papel de cuerpo amigdalino, en la descripción de Carlson (1996) se evidencia que:

La amígdala recibe información de la corteza temporal interior y la corteza en el extremo del lóbulo temporal –el polo temporal-. Estas regiones reciben información de las cortezas de asociación visual, auditiva y somatosensorial; así la amígdala está informada de todo que ocurre en torno a la persona (p. 311).

Y todo aquello que ocurre en la persona no es de carácter explícito, sino implícito. Pero la adquisición de la información no es sólo una de las cualidad de la amígdala, también se sabe que “El núcleo central de la amígdala es la parte individual más importante del cerebro para la expresión de las emociones provocadas por estímulos aversivos” (Carlson, 1996, p. 307).

Sin reducir la experiencia del sujeto con su realidad exterior a resultados emocionales, se destaca que las emociones son preponderantes en la cualidad íntima del símbolo, totalmente personal, que hizo la persona en cuanto a su experiencia. Y más primordiales serán las emociones que causen estímulos aversivos, ya que si tienen un reforzamiento, o fueron suficientemente impactantes, para generar vías eficaces de neurotransmisión, serán más susceptibles a conexiones con distintas redes.

La amígdala registra los estímulos de displacer, generando la predisposición para que el organismo evite dichos estímulos, lo que al mismo tiempo encamina al organismo a buscar la sensación de alivio y gratitud. En el desarrollo humano se encuentra la disputa entre dos características principales, la primera que es la búsqueda del regreso a la satisfacción, y la segunda que es la supresión que impone la cultura y la sociedad de ciertos actos que impiden la plena satisfacción.

Por ejemplo: fisiológicamente el niño busca un estímulo que le cause gratificación, el pecho materno, el cual ya no estará disponible, generando una emoción aversiva. La situación aversiva tendrá mucho que ver con la madre, o padre, que haya sido partícipe de la situación.

La codificación es un esbozo de un esquema que va a estar incluido en la categoría comida. Más tarde se le presentará otro alimento al infante que tendrá una relación muy estrecha con la experiencia de destete o los estímulos implicados (madre, padre, familiares, hogar, etc.)

Las experiencias que acontecen en la infancia no suelen ser mediadas conscientemente, se debe a la carencia de juicio personal, por la falta de desarrollo del lóbulo frontal. La

preponderancia emocional, no racional, en las formaciones de los primeros símbolos de cada persona constituyen el comienzo de una larga vía que va sumando nuevas experiencias. Deja como resultado acciones que no tienen relaciones directas con lo esencial del símbolo, con lo aversivo que se inscribió en la amígdala, pero se relaciona de todas maneras.

Sería insensato esperar que, en la evocación de información de una experiencia, que sucede en un tiempo presente, por parte de un sujeto maduro, se encuentre información que acarree rasgos precisos de su dinámica psíquica. Más bien lo que se encuentra en el presente es un camino para poder comprender la funcionalidad de la dinámica psíquica individual.

Contrariamente si un estímulo es aplicado, un sonido intenso por ejemplo, que no presenta ninguna amenaza a un organismo, se identifica “un fenómeno opuesto a la potenciación de largo plazo, a saber, una depresión de largo plazo de la respuesta neural al sonido, hecho que sugería que la señal hacia la amígdala se había reducido notablemente” (Kandel, 2007, p. 405).

No sólo la reducción de la actividad neural de la amígdala disminuye con un sonido inocuo, sino que se registra actividad en cuerpo estriado, estructura que interviene en las sensaciones de placer, satisfacción y seguridad. Si existen sensaciones aprendidas que causan seguridad, el cuerpo estriado codificará que no hay peligro, inhibiendo así la acción de la amígdala.

Considerando que las emociones escapan del control consciente, y éstas constituyen bases para futuros esquemas mentales. ¿Cómo sucede que los recuerdos pueden estar completamente encubiertos y las acciones presentes, como por ejemplo las obsesiones, guardan vínculo con experiencias previas, nocivas para la consciencia del sujeto?

A falta de una explicación cognitiva que describa mociones anímicas, se debe recurrir al discurso analítico, sin perder la correlación con lo cognitivo, se detalla que:

La denegación {*Versagung*} de la traducción es aquello que clínicamente se llama <<represión>>. Motivo de ella siempre es el desprendimiento de displacer que se generaría por una traducción, como si este displacer convocara una perturbación de pensar, que no consintiera el trabajo de traducción. (Freud, 1886-99/1992, p. 276).

La denegación tiene una correlación con la amígdala y el cuerpo estriado, precisamente porque fisiológicamente hay una respuesta de displacer que no es traducida para que el sujeto, conscientemente, mantenga un estado sin perturbación mental. Pero para que el proceso se logre el organismo debe saber, gracias a sus experiencias pasadas, que lo que percibe causa displacer.

Braunstein (2008) hace mención a Freud para constatar que:

Para él, en un principio, a finales del siglo XIX, era tan cierto que se olvida para alejar los recuerdos hirientes como que se recuerda de manera disfrazada encubierta, para mantener a raya otra reminiscencia que se prefiere alejar de la consciencia (p. 38)

Ahora podemos comprobar lo mismo, y para hacerlo no hay la necesidad exclusiva de admitir aquello que solo se encuentra en bibliografía psicoanalítica, sino, más bien, en correlaciones observables que implican la existencia de un área en el cerebro que cumple con la función de alejar aquello que percibe como dañino, y lo manifiesta anímicamente.

El pasado actúa sobre las acciones presentes y haciendo traducciones que no son conscientes, que deliberan aquello que es placentero o desagradable. Se emite una respuesta y el sujeto se desenvuelve conscientemente, causando la sensación de malestar o de un acto obsesivo, por ejemplo.

Evidentemente existe el almacenamiento de aquello que causa displacer, pero no sólo es información contenida, sino dinámica, gracias al conocimiento sobre el qué de los datos almacenados y la reacción que genera a nivel consciente o fisiológico.

La condensación de los distintos estímulos que son captados por vías eferentes dan señales a las distintas zonas del sistema nervioso central en el cual se encuentran implicadas todas sus funciones, en mayor o menor medida. La percepción de un objeto, visual como un automóvil estacionado, suscita las cogniciones que hacen del objeto un automóvil, que no solo son visuales, también evocan otros sentidos (táctiles, auditivos, etc.) que permiten la re-cognición del objeto.

Las diversas percepciones que se tienen almacenadas en las áreas que implican la memoria explícita e implícita, tendrán redes neuronales para cada uno de los datos de cada vía sensorial. Si hacemos referencia a términos psíquicos, podemos encontrar correspondencia en que la unión de las distintas respuestas sensoriales de una percepción

forman hábitos en el pensamiento de la persona. Cada percepción es codificada fisiológicamente, y es traducida psíquicamente a manera de esquemas.

Una vez que el organismo tenga madurez suficiente para “parchar” los esquemas con imágenes, el símbolo será proclive al uso del pensamiento. Pero para esto tiene que pasar por un largo proceso de desarrollo psíquico fisiológico, que codifica sensaciones en milésimas de segundo, y une unas a otras como el proceso de asimilación y acomodación (Piaget, 1959/1962).

Tanto en términos fisiológicos como en términos que describen la dinámica psíquica o simplemente psíquicos, encontramos que el trabajo del pensamiento es totalmente dinámico e implica conexiones profundas que tienen arraigos fisiológicos, pero se transcriben en acciones psíquicas.

En lo referente a la imaginación, presente en la evocación de información, Braunstein menciona que “la memoria no sería un archivo de documentos sino una construcción enriquecida por la imaginación” (p. 10). La imaginación influye directamente a la evocación de datos. No obstante, hasta para imaginar es necesario tener algún tipo de experiencia con algo, para hacerlo parte de una imaginación, acaso es posible imaginar aquello que es totalmente inexistente, es decir, algo que no tenga ningún vínculo alguno con alguna percepción, sensación, o que sea un sustrato de algo que fue comunicado con anterioridad.

La imaginación destaca el contenido de la experiencia, la experiencia es el procedimiento fundamental por el cual ser humano logra adquirir la re-presentación de una idea, opinión o saber de la realidad exterior. Por lo tanto, la imaginación se constituye del material, único, exclusivo y personal, creado por la actividad sensorio motora (Piaget, 1959/1962).

¿Pero qué de todo lo percibido es lo que se usa para que la imaginación se genere? Existe un impulso, energía, que predispone ciertos esquemas mentales a que sean proclives al uso del pensamiento, haciendo de la imaginación un llamado interior, un mensaje. La imaginación delata no lo que el sujeto crea sino lo que en el interior se encuentra proclive para formar la imaginación.

Cabe recapitular que las neuronas pueden crear vías sinápticas que llegan a 2.700 conexiones cuando la impresión es significativa para el organismo, tanto física como

psíquicamente (Kandel, 2008), por lo tanto, esta energía nace de una predisposición fisiológica, que aporta en la construcción de esquemas que son más proclives al uso del pensamiento.

Tanto en la memoria como en la imaginación se destaca el contenido de la experiencia, el pasado se posa sobre el presente. El recuerdo es la evocación de una experiencia pasada, junto a otras experiencias unificadas en forma de imaginación, las cuales se hacen presentes en un discurso falsificado.

Por ejemplo, un acontecimiento X puede ser vivenciado por un sujeto A de manera muy distinta a cómo lo percibió un sujeto B. Estando los dos en el mismo lugar de los hechos, pero al tener las dos personas formaciones distintas para asimilar y acomodar la información del exterior. Sus predisposiciones pasadas les comandarán qué información retener, y aquello que logren entender de su experiencia delata cómo es el funcionamiento psíquico.

Si a la proyección que un sujeto hace sobre el fenómeno le sumamos la imaginación, tendremos como resultado una doble transformación de un acontecer en la realidad exterior. Y es necesario rectificar que doble es más una palabra para ejemplificar el proceso debido a que puede estar constituido por varias experiencias de varias épocas pasadas, que sumadas, resultan en el saber proyectado que da el sujeto de la realidad exterior.

## CAPÍTULO 4: LA EXPRESIÓN DEL PENSAMIENTO A TRAVÉS DEL LENGUAJE

### 4.1 Circuito dinámico influenciado por la memoria

Una vez analizados los procesos cognitivos que se llevan a cabo para formar el pensamiento y el lenguaje, así como el procedimiento anatómico que resulta en la memoria. Es pertinente introducir la noción que Freud (1886-99/1992) detalló a Fliess en la Carta 52 sobre sus especulaciones de la memoria, pese a que fue en una época en la cual los estudios no poseían las herramientas suficientes para lograr avances significativos, y sin embargo su aporte se proyecta nuestro presente.

Los progresos en neuropsicología que permitieron vislumbrar los procesos físicos que se activan con la memoria solo fueron plausibles desde la mitad del anterior siglo, y tomando en cuenta lo descrito en los anteriores capítulos. Se puede conjeturar que el proyecto que Freud (1886-99/1992) teorizó, es un acierto.

Para detallar la semejanza entre el presente análisis y el acierto de Freud (1886-99/1992) es fundamental recapitular ciertos puntos claves del análisis y contrastarlos. Primero, hemos descrito que el organismo parte de percepciones, que son las que generan todo tipo de información existente, a manera de esquemas mentales y símbolos (Piaget, 1959/1962).

De estas percepciones, se ha constatado que, físicamente, las estructuras cerebrales con ayuda de las neuronas, guardan los estímulos percibidos en el hipocampo, la amígdala y en distintas partes de la corteza que corresponden a cada sentido. “P son neuronas donde se generan las percepciones a que se anuda la consciencia pero que en si no conservan huella alguna de lo acontecido. Es que consciencia y memoria *se excluyen entre sí*” (Freud, 1886-99/1992, p. 275).

Esta información simbólica tiene su formación gracias a la dinámica entre asimilación y acomodación de esquemas, que unen unos a otros para formar una red de cogniciones. Pero también se forma gracias al significado y significante. Si del significante se puede mencionar que es aquello presente, que dejó una impresión, en otros términos, aquello percibido por un estímulo que dejó una sensación. “Ps [signos de percepción] es la primera transcripción de las percepciones, por completo insusceptible de consciencia y articulada según una asociación de simultaneidad” (Freud, 1886-99/1992, p. 275).

-Pero qué sensación- Aquello sólo se puede traducir mediante el significado, gracias a que lo que se traduzca será el esbozo de lo que el sujeto percibió desde su posición, frente a un objeto con *presentaciones infinitas*.

Los estímulos o percepciones se encuentran unidos a la conciencia, pero en su mayoría escapan de esta “la experiencia consciente de la emoción sólo aparece después de que la corteza recibe señales sobre la alteraciones del estado fisiológico” (Carlson, 1996, p. 395).

Los estímulos, siempre y cuando tengan una magnitud de impresión considerable, dejarán un vestigio, una impronta, que pasará al plano de la memoria explícita. Si aquellos estímulos son repetidos, o practicados con constancia, será susceptible a crear redes neuronales más eficaces para transmitir la información, resultando un aprendizaje y un lugar en el hipocampo, así como estructuras en la corteza, generando memoria explícita a largo plazo.

Por otro lado si los estímulos tuvieron una impronta que llevó al sujeto a experimentar emociones, sobre todo aversivas, tendrán un lugar distinto: los núcleos centrales de la amígdala (Carlson, 1996). Los cuales comparten una relación estrecha con la expresión de las emociones y respuesta emocional.

Mediante dos vías distintas tenemos la formación del significante, esa ligera percepción, impresa en la psique, lejos de una codificación consciente. “Ic (inconsciencia) es la segunda transcripción, ordenada según otros nexos, tal vez casuales. Las huellas Ic quizá corresponden a recuerdos de conceptos de igual modo inasequibles a la conciencia” (Freud, 1886-99/1992, p. 275).

Todas las percepciones, estímulos, sensaciones, se sostienen sobre una base anterior de esquemas que, aparte de hacer más complejo este proceso, sucede en milésimas de segundos. Los datos recientemente percibidos se entrelazan con experiencias pasadas, formando esquemas. Lo que tendrá, subsiguientemente, relación con lo que se pueda apalabrar, es decir, el significado, el cual ya puede ser estructurado, algo de eso que fue re-construyó en el sujeto y este dirá lo que cree que es y guardará lo que no cree que sabe. La pre-conciencia es una etapa susceptible a la indagación consciente, venidera de su proceso anterior.

Prc (preconsciencia) es la tercera transcripción, ligada a la representación-palabra, correspondiente a nuestro yo oficial. Desde esta Prc, las investiduras deviene

conscientes de acuerdo con ciertas reglas y por cierto que esta *consciencia-pensar* es de efecto posterior (*nachträglich*) en el orden del tiempo, probablemente anudada a la reanimación alucinatoria de representación-palabra, de suerte que las neuronas-consciencia también serían neuronas-percepción carentes de memoria (Freud, 1886-99/1992, p. 275).

La memoria implícita se encuentra entrelazada en los dos procesos tanto de pensamiento como de palabra y hace de soporte para que no solo se pueda proyectar el sujeto sobre lo que estructura en su realidad, sino que le permite interactuar con esta. Sin embargo, lo que hace no es nuevo, aunque el sujeto desconozca de su accionar.

Braunstein (2005) menciona:

La realidad psíquica está comandada por el principio de placer y el sujeto se encuentra tendido, extendido, sextendido, hacia el cumplimiento del deseo que es deseo que es deseo del reencuentro de una percepción, real o alucinatoria que se corresponde con la huella mnémica de la experiencia de satisfacción (p. 173).

Si hacemos hincapié en que el sujeto está comandado por el principio de placer y tras la constante pérdida de significantes que producen reacciones adversas al sujeto. Podemos afirmar que este solo seguirá sustituyendo uno, más otro, más otro, como un largo *complejo en cadena* (Vygotsky, 1995)

## CONCLUSIONES

La investigación descrita en el presente análisis permite concluir que el pensamiento, el lenguaje verbal y la memoria son funciones que tienen procesos propios y diferenciados, pero que en sus totalidades tienen influencia mutua de manera totalmente directa. Tanto el pensamiento se materializa en el lenguaje como el lenguaje se realiza por el pensamiento, todo esto sustentado por la adquisición y retención de información exterior.

El proceso mental de pensar, la adquisición y expresión del habla verbal y habla interna, así como el reforzamiento neuronal que implica estrechas conexiones neurológicas para producir memoria, son total y puramente dinámicos. Ninguno de los procesos posee características independientes que actúan por sí solas, sino que confluyen dinámicamente unas con otras. Influenciándose mutuamente, cada proceso llega a formar parte sustancial para desempeñarse. Si uno falla, afecta el accionar de los demás.

El pensar tiene diversas operaciones, desde el nacimiento el infante tiene un proceso mental que lentamente sustenta con bases para avanzar en su desarrollo físico y psíquico. Los mecanismos de asimilación y acomodación permiten describir la manera en la que el pensamiento interactúa con la realidad interior y construye re-presentaciones simbólicas en base a la experiencia única.

Ningún objeto percibido en la realidad exterior es igual o semejante en la psique, no se llega a conocer en su totalidad. Los distintos aspectos de la realidad exterior se apoyan en esquemas mentales pasados, así como en información nueva, logrando la construcción sucesiva de redes informativas, símbolos, entrelazadas a otras redes informativas.

La vinculación de los símbolos mentales favorece al entendimiento de la realidad exterior, pero, así como favorece, causa que un suceso no pueda ser identificado de manera exacta. Unos símbolos se sirven de otros para poder dar forma a lo que se percibe en el exterior, la dinámica psíquica se encuentra predispuesta a filtrar la información exterior, de manera fisiológica y resultado en una manifestación psíquica.

La formación del lenguaje en el ser humano es una predisposición natural y depende de la sociedad para ser desarrollada. El desarrollo del lenguaje atraviesa distintas fases en las que lentamente se llega a agregar un título a la formación simbólica, no sin antes atravesar por reiterados intentos que hacen que el título final este interconectado con las distintas

cualidades particulares que se experimentaron. El uso del lenguaje verbal permite que se puedan generar conceptos generales a partir de otros particulares.

En la experiencia humana, el significante y el significado se basan en una conexión empírica, dotando a su mente de una estructura, un saber simbólico personal, el lenguaje de estructura el pensamiento. El ser humano se encuentra en constantes conflictos producidos por el carácter emocional de las vivencias cotidianas que, arraigado a la cualidad egocéntrica del pensamiento, no congenia con la forma en la cual la sociedad se encuentra establecida, por ser el lenguaje fundamentado por las experiencias del ser humano, se debe encontrar una manera en la cual signo y símbolo tengan concordancia, adaptación a la sociedad.

El funcionamiento del egocentrismo es muy importante para comprender las nociones que hacen que símbolos mentales se encuentren fijos a ideas, las cuales pueden ser disparejas a cómo se pueden presentar en la realidad, es decir, existe una cualidad que escapa a la consciencia de la persona que logra incluir objetos o características de objetos a símbolos que no comparten realmente un vínculo totalmente lógico y del cual el sujeto no se percató y lo hace perteneciente de sí mismo.

La memoria es una función en la cual intervienen cambios físicos producidos por el exterior, estos cambios, si son asociados con sensaciones adversas, producen vías neuronales más estrechas que interactúan con la amígdala y el cuerpo estriado. Las dos estructuras ejercen influencia sobre las sensaciones de placer o displacer, así como las emociones, y la amígdala, ante todo, tiene comunicación con todo el cerebro.

La información que tenga que mediar estas dos estructuras es simbólica, si alguna información albergada en el símbolo es dañina, no tendrá un fácil acceso a la consciencia, sin embargo, al ser simbólica, está vinculada directamente con otros símbolos que la sustentan y los que aquella información sustenta.

Para poder observar cuales son los símbolos que no tienen un ajuste mayor de egocentrismo, no tienen concordancia totalmente lógica o ajustada a la sociedad y producen malestar en el individuo, es necesario trabajar mediante la palabra, por ser la que estructura el pensamiento.

La memoria a largo plazo es un proceso de constante refuerzo de la información percibida. No obstante, dependiendo de la magnitud del impacto del estímulo las vías serán

más eficaces para comunicar la información. Con el constante refuerzo o el alto umbral de magnitud de impacto, se pueden llegar a tener hasta 2.700 conexiones sinápticas, generando costumbres a nivel fisiológico que hacen que la información repasada, es decir, con más conexiones, tenga influencia sobre la vida anímica del sujeto.

El trabajo de identificación de la configuración mental de un individuo comprende muchas dinámicas psíquicas en las que la información puede estar falseada o fantaseada, así como obstaculizada a la consciencia. Haciendo un trabajo a nivel psíquico las distintas estructuras físicas son modificadas, vías neuronales que antes sustentaban displacer, pueden ser modificadas para que la persona a nivel consciente pueda tener menos perturbaciones psíquicas.

A parte de resaltar los aspectos más generales que tienen influencias aún más dinámicas que las descritas, es importante destacar a los autores propuestos. Autores que han hecho postulados que son totalmente pertinentes para la formación en los saberes de la psique humana. Postulados que no han tenido suficiente acogida o no han sido tomados con la debida importancia deben ser reconsiderados, pues no solo tiene descripciones impactantes, sino que también pueden generar nuevos postulados en el ámbito psicológico.

## RECOMENDACIONES

Analizados los aspectos mentales que desenvuelven las características que permiten la formación, el desarrollo y la identificación de la subjetividad interior humana, se recomienda el uso de técnicas que manejen y comprendan el vocabulario propuesto, por consiguiente, se podrán identificar las diversas problemáticas que pueden ocurrir en la influencia dinámica, las cuales aquejan mentalmente al ser humano.

También se recomienda su uso en dispositivos para emplear en sujetos que poseen dificultad para entender y utilizar el lenguaje, así como para la impartición escolar, que puede nutrirse de técnicas para permitir al infante una mejor cognición en base a su fase de desarrollo y comprensión del mundo exterior.

Una vez descrita la función del pensamiento, es posible identificar con más precisión lo que se produce en el lenguaje de la persona y causa una percepción que no se ajusta a su entorno social. Gracias a la identificación es posible la producción de vías que ayuden al sujeto a desactivar los sistemas simbólicos sin adecuación.

Dentro de las observaciones establecidas en la descripción de las funciones mentales, las cuales siguen siendo una incógnita, constantemente trabajada desde varios campos del saber y con varios autores, se aspira a nuevas investigaciones de aporten con constantes mejoras, las cuales pueden basarse en la validez del análisis presentado.

No solo es importante rescatar el trabajo de los autores mencionados, sino abrirlo al diálogo con otros enfoques de la psicología. Si cada enfoque sigue admitiendo su propio lenguaje, con sus propios autores y teorizaciones, y excluyendo a los demás enfoques, lo único que se está logrando es dividir a la propia naturaleza que compone el ser humano.

Se recomienda que el sujeto no se comprendido desde el egocentrismo que impide diferenciarlo en todas sus facetas. No es el ser humano un conjunto de cogniciones y manifestaciones psíquicas, es más que un cuerpo y una conducta. Y al ser más debe ser entendido desde más, admitiendo todas las esferas que hasta el día de hoy logramos comprender dentro de la psicología.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arrivé, Michel. (2004) *Lenguaje y psicoanálisis, lingüística e inconsciente. Freud, Sassure, Pichón, Lacan*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Braunstein, N. (2001). *Ficcionario de Psicoanálisis*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Braunstein, N. (2005). *El lenguaje y el inconsciente freudiando*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Braunstein, N. (2008). *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Cortázar, J. (2010). *Rayuela*. México D.F.: Punto de lectura.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: In Visor.
- Chomsky, N. (1977). *Ensayos sobre la forma e la interpretación*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Carlson, Neil R. (1996). *Fundamentos de Psicofisiológica Fisiológica*. (3ra Edición). México: Practice Hall.
- Freud, S. (1992). *Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos de la vida de Freud*. Traducido por J. L. Etcheverry en, *Obras Completas: Sigmund Freud (Vol. I)*. Buenos Aires: Amorrortu Ed. (Trabajo original publicado 1986-99).
- Gispert, C. (1982). *Enciclopedia de la psicología Océano*. (Vol. 6). Barcelona: Océano.
- Kandel, E. (2007). *En busca de la Memoria*. Argentina: Katz Editores.
- Lacan, J. (1981). *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*. Argentina: Paidós.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakoff, G., & Mark, L. (2007) *Metáforas de la vida cotidiana*. (7ma edición). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Piaget, J. (1962). *La formación del símbolo en el niño*. Traducido por J. Gutiérrez. México: Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado 1959).
- Piaget, J. (1985): *Psicología y epistemología*. Traducido por F. J. Fernández Buey Barcelona: Ariel (Trabajo original publicado 1970).
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Traducido por A. Amado. Buenos Aires: Editorial Losada (Trabajo original publicado 1916).

Trevor, A. H. (2014) *Psicología del lenguaje* (43-86). México: Macgraw-Hill Interamericana

Velilla Barquero, Ricardo. (1978) *Saussure y Chomsky. Introducción a su lingüística*.

Madrid: Editorial Cincel.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Traducido por P. T. Abadía. Barcelona: Paidós

(Trabajo original publicado 1934).

