

El registro coloquial para el aprendizaje mediante emociones

The colloquial record for learning through emotions

Luis Enrique Peñuelas Carrillo

Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Resumen

Se pueden identificar palabras cargadas de emoción en un grupo de clase, debido a la construcción social que dichas palabras han obtenido a través del uso cotidiano, de manera coloquial. En el lenguaje, se dan palabras que contienen una carga emocional, debido a una construcción social previa, que le ha dotado de una significación entrelazada con emociones (Peñuelas, 2017). Así, se tendrán palabras específicas del registro coloquial de un grupo de clase, por ejemplo, “hostia”, “chido”, “chévere”, “está guay”, etc. que tendrán aceptación dentro de ese grupo particular de clase que las utiliza, y evocarán en ellos, una respuesta emocional específica, a través de la circunstancia en que se use la palabra. “Las estructuras emocionales que tenemos las personas suelen ser una ayuda incomparable en el proceso del estudio/aprendizaje” (Álvarez-Montoya, 2007, p.16). Por lo tanto, se podrán usar determinadas palabras de su registro coloquial del grupo, para una determinada circunstancia particular de la clase, en donde se requiera el uso de palabras cargadas de emoción, que refuercen mediante emociones, el contenido racional de la clase. Dos ejemplos particulares, son el inicio y el final de una clase: al iniciar la clase, el alumno se va integrando, con circunstancias ajenas a la clase, que provienen de fuera (grupo familiar, camino al escuela, etc.), lo que requiere un manejo específico en el lenguaje, para adentrarlos en clase, por ejemplo, en México, se utiliza coloquialmente, “ni modo, a darle, empecemos”; al finalizar la clase se puede especificar una emoción, por ejemplo, si se invitara a la reflexión del alumno por injusticia, podrían utilizarse palabras que evoquen tristeza, por ejemplo, en México, suele usarse “no está chido”. Se recurrirá a la pragmática, en donde se considera el lenguaje en su uso cotidiano dentro de un grupo (Peñuelas, 2017); la psicología social discursiva, que permite estudiar como un grupo social construye emociones a través del lenguaje (Burr, 2002; Potter y Wetherell, 1995); la neurociencia, que permite explicar puntualmente cómo el aprendizaje se produce en conexiones cerebrales de la región racional –corteza orbitofrontal- con la región emocional –núcleo central de la amígdala- (Álvarez-Montoya, 2007).

Palabras clave: registro coloquial, emociones, aprendizaje, pragmática, lingüística aplicada.

Suggested citation:

Peñuelas Carrillo, L.E. (2018). El registro coloquial para el aprendizaje mediante emociones. In J.C. Tovar-Gálvez (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America*, (pp. 170-178). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18161733>

Abstract

Words can be identified in a class group as charged with emotion due to the social construction that these words have obtained through everyday use, in a colloquial way. In language, there are words that contain an emotional charge due to a previous social construction which has given it a meaning interlaced with emotions (Peñuelas, 2017). Thus, there will be specific words from the colloquial register of a class group, for example, “hostia”, “chido”, “chévere”, “está guay”, etc. that they will have acceptance within that particular group of class that uses them, and will evoke in them a specific emotional response through the circumstance in which the word is used. “The emotional structures that people have are often an incomparable help in the study/learning process” (Álvarez-Montoya, 2007, p.16). Therefore, certain words can be used in the colloquial register of the group for a particular circumstance of the class where the use of emotion-laden words is required, reinforcing through emotions the rational content of the class. Two particular examples are the beginning and the end of a class: at the beginning of the class, the student is integrated with circumstances alien to the class, that come from outside (family group, way to school, etc.), which requires a specific handling in the language to enter them in class, for example, in Mexico, it is used colloquially, “no way, to give it, let’s start”; at the end of the class you can specify an emotion, for example, if you invite the student to reflect on injustice, words that evoke sadness could be used, for example, in Mexico, is often used “is not cool”. We will resort to pragmatics where language is considered in its daily use within a group (Peñuelas, 2017); discursive social psychology, which allows to study how a social group constructs emotions through language (Burr, 2002, Potter & Wetherell, 1995); neuroscience, which allows us to explain how learning takes place in brain connections of the rational region - orbitofrontal cortex - with the emotional region - the central nucleus of the amygdala - (Álvarez-Montoya, 2007).

Keywords: colloquial register, emotions, learning, pragmatics, applied linguistics.

Introducción

Del grupo de clase, se identificarán palabras cargadas de emoción, debido a la construcción social que dichas palabras han obtenido a través del uso cotidiano, de manera coloquial. Así, se tendrán palabras específicas del registro coloquial, por ejemplo, “hostia”, “chido”, “chévere”, “está guay”, etc. que tendrán aceptación dentro del grupo de clase que las utiliza, y desencadenarán en ellos, una respuesta emocional, a través de la circunstancia o circunstancias en que se use esa palabra específica. La respuesta emocional se genera por la conexión que se da entre dos regiones del cerebro, la corteza orbitofrontal

y la región central de la amígdala. La corteza orbitofrontal procesa información inductivamente, es decir, a través del conocimiento que se forma en la actividad física del cuerpo con rutinas generadas en la cotidianidad y con base en la repetición continua, genera abstracciones que permiten conceptualizar esa repetición, para dar la oportunidad de aplicar esa abstracción, en casos semejantes. Así, las palabras del registro coloquial se formarán como conceptos estructurados en la corteza orbitofrontal, que permitirán que el sujeto (el alumno) acuda a esa palabra-concepto en una convivencia similar a esa que adquirió previamente. La región central de la amígdala es la que entrelaza los conceptos abordados, como palabras del registro coloquial, con las emociones, de esta manera, la racionalidad formulada en palabras del registro coloquial, formará conceptos entrelazados con emociones, y estos a su vez, se entrelazarán en la corteza orbitofrontal y región central de la amígdala. El trabajo tiene como objetivo que los profesores identifiquen emociones negativas a través del lenguaje de los estudiantes y así busquen modificarlas por emociones positivas a través del lenguaje.

Para ello se podrán usar determinadas palabras del registro coloquial del grupo de clase, para una circunstancia particular del aula, como el inicio, en donde el alumno se va integrando, con circunstancias ajenas a la clase, que vienen de fuera, y que requiere una forma de lenguaje del profesor, para adentrarlos en la clase, por ejemplo, en México se utiliza el repertorio interpretativo “ni modo, a darle” seguido de “empecemos”. También puede utilizarse el registro coloquial para el cierre, en donde la información de la clase se pueda afianzar con registro coloquial que tenga entrelazadas emociones que requieran esa clase en particular, por ejemplo, si el contenido invita a la reflexión del alumno por una circunstancia injusta, podrían utilizarse palabras que desencadenen tristeza, por ejemplo, en México suele utilizarse coloquialmente “no está chido”, o bien, si el contenido llegase a requerir un cierre con enojo, se podría utilizar palabras del registro coloquial como “está cabrón”, en el caso de México.

Desarrollo y metodología

Lenguaje y emoción desde la psicología discursiva

En el lenguaje se forman palabras que contienen una carga emocional, debido a una construcción social previa, que le ha dotado de una significación entrelazada con emociones (Peñuelas, 2017). La psicología discursiva considera que el lenguaje es intrínseco a cualquier fenómeno social; permite a las personas en una cultura o sociedad, interactuar y comunicarse; es como la moneda corriente de una sociedad, arbitrario y convencional; al aprender su uso, se adquiere aprendizaje sobre las convenciones de su uso. El lenguaje es para la psicología discursiva, un recurso social disponible; conforme se comparta un acervo común de dispositivos lingüísticos, se puede atender el negocio de construir relatos que sirvan a los objetivos que se pretendan. Cuando se van convirtiendo los sujetos en usuarios más sofisticados del lenguaje, se aprenden habilidades ligadas

al lenguaje, que van más allá de él; dichas habilidades son retóricas, por ejemplo, culpar, disculpar o justificar (Burr, 2002, p.110). El acervo retórico adquirido con el aprendizaje continuo del lenguaje, se denomina “repertorio interpretativo” (Burr, 2002, p.111). El repertorio interpretativo es un acervo común de dispositivos retóricos y de representaciones. Por repertorios interpretativos se quieren significar extensos y discernibles conjuntos de términos, descripciones y figuras de habla, a menudo organizada alrededor de metáforas e imágenes vividas, versiones fácticas y acciones performativas particulares (Potter y Wetherell, 1995: 89). Son un recurso social compartido, una caja de herramientas de dispositivos e imágenes que un sujeto dentro de un grupo social puede usar para diseñar relatos, en función de la situación en curso; su uso funciona solamente mientras los miembros del grupo social acuerden implícitamente usarlos de acuerdo a las reglas del juego; el relato fracasará si se utiliza un repertorio particular a una ocasión errónea, o en el contexto equivocado (Burr, 2002, p.111).

Existen repertorios interpretativos contruidos socialmente con emociones negativas como el enojo, la ira, el miedo, la desconfianza, la tristeza, etc., y otros con emociones positivas, como la confianza, la alegría, etc. Los repertorios interpretativos se pueden detectar en el lenguaje. Para ello existen los denominados “dispositivos epistémicos” de la psicología discursiva; son herramientas para observar la conversación, y poder detectar así, emociones construidas (Xanthopoulou, 2008, p.7) (Hepburn, 2003, p.181).

Se mencionarán tres dispositivos epistémicos. El primer dispositivo epistémico es “categoría sin título”; se presenta cuando el habla se construye como va viniendo, en una categoría creíble o conocimiento en un camino, relevante al tema (Peñuelas, 2017, p. 27). En otras palabras, cuando el alumno cambia de tema súbitamente, se puede identificar que su lenguaje presentó emoción, así, si el alumno enuncia “este tema es para mí, profesor, *este algo así como usted sabe*, por ejemplo mi mamá no está de acuerdo con lo que se hace en mi casa”. El enunciado particular “este algo así como usted sabe”, representa registro coloquial particular de un alumno, que suele repetirse dentro de su grupo, con una emoción particular; en este caso, el alumno se encontraba nervioso, y presentaba miedo. El profesor puede usar la secuencia de las palabras “este algo así como usted sabe”, en tono de burla, para distensar la emoción de miedo que presenta el grupo, en algunas ocasiones, por ejemplo, cuando el grupo se va conociendo, o cuando algún alumno exponga algún tema frente al grupo y exprese miedo.

El segundo, se llama “inoculación puesta”; se da cuando se construye el habla como viniendo de alguien quien pone su habla, de forma opuesta, cuando se está haciendo la exposición [en otras palabras, se argumenta a un posible alguien que está con una postura opuesta] (Peñuelas, 2017, p.27). Generalmente se presenta cuando el alumno solicita aprobación a algún personaje mental que vigila si su discurso es correcto o incorrecto, si está bien o mal; se puede identificar previo a la interrogación ¿no? que realiza en su discurso. Por ejemplo, cuando el alumno en alguna participación en clase enuncie “las matemáticas a mí no me gustan (razón de inicio, lo involucra desde su vivencia en relación con alguna circunstancia que desencadenó que no le gustara esa asignatura), *bueno*, si me gustan porque *usted sabe*, son *bien importantes pues para*

que seamos gente de bien ¿no?” Estas palabras desencadenan la emoción de culpa. La culpa se define como una emoción que requiere aceptación de un grupo que se controla bajo una regla o una norma, y su falta, trae consigo un castigo, que permite que el incumplimiento se quite del sujeto (Alarstuey, 2000, p.155). Es usual encontrar que el alumno traiga consigo culpa durante una clase, porque el propio dispositivo de la clase indica que hay alguien que dicta la clase y alguien que la recibe, bajo una estructura vertical, lo que implica que se presenten estándares de aprendizaje en los alumnos, como manejo de conceptos requeridos para poder establecer una grupalidad que pueda conocer las mismas abstracciones; en este de circunstancias, se enseña institucionalmente que se debe premiar a quien puede conocer lo que el profesor, ubicado jerárquicamente mayor que el alumno, y que el alumno, reciba pacíficamente el contenido del profesor, y a su vez, castigar a quien no puede conocer los contenidos; el alumno manifiesta esta aprobación o desaprobación inconscientemente, que deviene en culpa y lo enuncia cuando particularmente, pide aprobación con la palabra “¿no?”. En el caso de la secuencia que el alumno enunció “las matemáticas a mí no me gustan (razón de inicio, lo involucra desde su vivencia en relación con alguna circunstancia que desencadenó que no le gustara esa asignatura), *bueno*, si me gustan porque *usted sabe*, son *bien importantes pues para que seamos gente de bien ¿no?*”, el profesor puede usar las palabras del registro coloquial “bueno, usted sabe”, “es bien importante para que seamos gente de bien”, con tonalidad de burla, en situaciones en donde el alumno se sienta cuestionado por el grupo o consigo mismo (cuando manifieste la necesidad de aprobación del profesor), para diluir la emoción de culpa. Así, el alumno aprenderá que su participación no conllevará un castigo, y podrá aprehenderla con emoción positiva, como la risa.

El tercero es “corroboración y consenso”; se presenta cuando se construye la descripción como corroborada por un testigo independiente y/o algo que está de acuerdo sobre eso (Peñuelas, 2017, p.27). Este caso particular se da cuando el alumno recurre a un testigo que aprueba lo que dijo, el testigo puede ser algún amigo, familiar, o simplemente algo que escuchó en la calle, en los medios de comunicación, como la televisión (alguna caricatura o serie, película, documental, etc.) o las redes sociales (memes o publicaciones de algún medio propagandístico, como algún anuncio de los partidos políticos o marcas publicitarias, o bien, tweets, o estados de ánimo en facebook). Por ejemplo, la participación de un alumno que dice que “dos de tres gatos comen whiskas, *como dicen en la televisión*”; esta secuencia de palabras desencadenan la emoción de culpa, porque tiene detrás una circunstancia donde el alumno se vale del testimonio de alguien más, en quienes los cercanos a su grupo social (amigos, compañeros de escuela, familia, vecinos, etc.) acepta, y no decirlo, implica inconscientemente, una falta a ese grupo, que devendrá en culpa y requerirá un castigo por haber sido desleal en la utilización del conocimiento compartido dentro de ese grupo. El profesor puede utilizar la sentencia “como dicen en la televisión” con tonalidad de broma, cuando note miedo en el alumno cuando participa frente al grupo y espera su aprobación o la del profesor, para diluir la emoción de culpa que siente internamente, para sustituirla por la emoción positiva de risa.

Emoción y racionalidad en el aprendizaje desde la neurociencia

Para comprender el proceso de aprendizaje en el cerebro, es necesario recurrir a la neurociencia, en donde se estudia la relación entre emociones y racionalidad, es decir, lo que se procesa a nivel cerebral en el entrelazamiento neuronal, que permite que un concepto formado en la materialidad concreta de una palabra del registro coloquial (hablado cotidianamente en el contexto social del hablante –alumno–), se entrelace con una o varias emociones de manera simultánea.

“Las estructuras emocionales que tenemos las personas suelen ser una ayuda incomparable en el proceso del estudio/aprendizaje” (Álvarez-Montoya, 2007, p.16). En el cerebro se generan conexiones entre la región donde se procesa racionalmente la información, corteza orbitofrontal y la región en donde se procesan las emociones, área central (de lugar, no de jerarquía) de la amígdala. La corteza orbitofrontal tiene como función, entrelazar emociones con acciones, así, las acciones se encadenan con las emociones, y una depende necesariamente de la otra. Este encadenamiento entre emoción-acción, en donde la corteza orbitofrontal regula la actividad de la amígdala, se ha comprobado con la resonancia magnética (Álvarez-Montoya, 2007, p.7). El encadenamiento de las emociones se realiza en las positivas y negativas: disgusto, de aversión, de miedo, de terror (Álvarez-Montoya, 2007, p.7). Se forman emociones positivas y negativas al momento de ponerse a estudiar, por ejemplo, entusiasmo es una emoción positiva y una negativa es la irritación (o furia), ansiedad, el temor (a perder), preocupación, lo cual hace que el alumno se distraiga hacia circunstancias ajenas al estudio, y posteriormente se frustre por no poder comprender ciertos temas de estudio, o tener una comprensión que no lo tenga satisfecho (Álvarez-Montoya, 2007, p.16).

Las emociones están encadenadas con los significados de las palabras en un 7%, según las estadísticas. El acento-énfasis, forma, contexto espacial y contexto temporal de la palabra que se entrelazan al enunciar la palabra, forman emoción en la palabra en 38%. El 55% de la emoción se puede mostrar en las expresiones faciales (Álvarez-Montoya, 2007, p.6).

De manera genética, las emociones se entrelazan con un circuito formado por amígdala, corteza orbitofrontal, corteza anterior cingulada e insula. Nada en el cerebro actúa de forma aislada, como en todo organismo viviente, incluyendo astros y galaxias: las regiones del cerebro cuando procesan las emociones se entrelazan con otras áreas del cerebro, con el sistema nervioso, plexo solar (ubicado en la región del ombligo), plexo cardíaco (ubicado en la región del corazón) (Álvarez-Montoya, 2007, p.6).

Etimológicamente, amígdala significa almendra, y se relaciona con la forma de la almendra. Está se encuentra dentro (sin ser jerárquicamente menor) del lóbulo temporal del cerebro. Existen cinco regiones de la amígdala: central, basal, basal dos, entrelazado y lateral, los que a su vez se entrelazan con otras regiones del cerebro (Álvarez-Montoya, 2007, p.6). La región lateral de la amígdala interpreta información sensorial de diversas áreas del cerebro: corteza sensorial (neocorteza), tálamo sensorial, y devuelve una interpretación inmediata y automática. La región basal de la amígdala, se entrelaza con otras regiones de menor escala (sin ser jerárquicamente de menor importancia). Esas regio-

nes forman un grupo que interpreta información sensorial de las regiones basolaterales, y entrelaza su información a otras regiones de la amígdala, de igual manera lo realiza con un área cerebral, la materia gris que interpreta la información de manera general, sintetizándola con rasgos amplios de la información total: la síntesis de la información se reduce en su amplitud a huir, enfrentar o paralizarse, cuando lo que se encuentre frente al sujeto que interpreta la información, se traduzca como amenaza” (Álvarez-Montoya, 2007, p.7).

La corteza orbitofrontal entrelaza las emociones y la racionalidad. Interpreta la información que traslada emociones, desde la amígdala y el tálamo, así, encuentra problemas en la información que traslada emociones, y devuelve una solución hacia la corteza cingulada, del hipocampo al lóbulo temporal, amígdala e hipotálamo. La corteza orbito-frontal reconfigura las conexiones anteriormente establecidas cuando no son apropiadas, por el contexto (nuevas conexiones dadas entre las personas, su temporalidad y su espacialidad. Las personas con la corteza orbitofrontal deteriorada, o con deficiencias en esa región, no procesan las emociones al tomar una decisión, es decir, las emociones no se entrelazan con la razón, y no se presenta aversión al riesgo; entre otras consecuencias, quienes presentan deterioro en la corteza orbitofrontal tienen en extremo, bajo control emocional, lo que conlleva a grandes explosiones de ira (Álvarez-Montoya, 2007, p.8). La corteza anterior cingulada es un área de la corteza orbitofrontal, que se encuentra arriba del corpus colossum. La corteza anterior cingulada forma la representación corporal de las emociones, a través de la regulación de la información emocional, por ejemplo, la representación corporal de la emoción culpa frente a la pérdida de ser querido. La interpretación de la amígdala se entrelaza con la interpretación de la corteza anterior cingulada, para formar la respuesta automática emocional. Las patologías de la corteza anterior cingulada, se asocian con desórdenes psicoemocionales como depresión y esquizofrenia (Álvarez-Montoya, 2007, p.8).

La insula es un área del cerebro que procesa información que converge hacia otras regiones cerebrales (en paralelo con otras áreas cerebrales) para generar emociones significativas, es decir, que se entrelacen con la experiencia sensorial, como el disgusto o la frustración (Álvarez-Montoya, 2007, p.8).

Registro coloquial: lenguaje que entrelaza racionalidad y emoción para el aprendizaje

El registro coloquial abordado en el presente texto es el conjunto de recursos lingüísticos usados por un grupo social (grupo de clase), que garantizan un uso social compartido en circunstancias específicas, con temas específicos que generarán aceptación dentro del grupo, o bien extrañeza o desaprobación, debido a que esas palabras usadas por el grupo social se han construido a través del tiempo y han podido dar forma concreta a las relaciones sociales con vínculos emocionales que se han establecido por la repetición de esas relaciones, bajo las mismas circunstancias con los mismos sujetos; las emocio-

nes que se forman bajo ese lenguaje específico que se visualiza a través de palabras específicas, al cristalizarse por la repetición cotidiana, la corteza orbitofrontal del cerebro, interpreta que esa circunstancia específica reiterada requiere abstraerse, por medio de la inducción (del uso particular repetitivo, a la generalización), para garantizar que una circunstancia semejante pueda generar soluciones a problemas similares en las relaciones sociales del alumno; la corteza orbitofrontal, se entrelazará con la región central de la amígdala para formar esa abstracción particular en forma de palabra (por ejemplo “chido”), con una emoción que el sujeto identifica en el grupo donde se encuentra en interacción (por ejemplo, “chido” es igual a “risa”), lo que resultará en el contenido racional de la inducción entrelazado con una emoción: “chido” será una palabra que dará cuenta de una abstracción racional con entrelazamiento emocional, que podrá utilizarse cuando otro grupo social, se encuentre en una situación que genere risa (“eso está chido”). El aprendizaje de esta manera, se forma por el entrelazamiento en la palabra, entre la inducción que deviene en un concepto cristalizado en una forma concreta, junto con una emoción, que a su vez, se identifica en un grupo social, y se entrelaza con esa palabra.

Conclusión

El registro coloquial puede ser utilizado en el aula por el profesor, al identificar en el habla de los alumnos en su interacción cotidiana en el aula, a través de los dispositivos epistémicos “categoría sin título”, “inoculación puesta” y “corroboración y consenso”. Así, el profesor podrá asociar las palabras que el alumno utiliza con emociones específicas, para poder utilizarlas en momentos específicos de la clase que requieran una intervención particular, debido a que el alumno presenta emociones negativas, como culpa o miedo; el profesor podrá diluir estas emociones que se identifican a través de los dispositivos epistémicos, con la enunciación con tonalidad de broma (y sustituir la emoción negativa por la emoción positiva de risa), cuando identifique que el alumno presenta culpa o miedo cuando participa durante la clase o expone algún tema. Así, el profesor puede contribuir a que el alumno aprenda mediante emociones, al utilizar el registro coloquial del grupo de clase con el que trabaja.

Referencias

- Alarstuey Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en sociología. *Papers, Revista de sociología*, 62, 145-176.
- Álvarez-Montoya, W. (2007). *Emociones y aprendizaje en T.E.C.B.E.C.* Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Burr, V. (2002). *The Person in Social Psychology*. United Kingdom: Psychology Press.

- Peñuelas Carrillo, L. E. (2017). *Diseñar campañas de comunicación gráfica con el pathos de un auditorio. Campaña para las cárceles de la Ciudad de México*. Saarbrücken, Alemania: OmniScriptum, Editorial Académica Española.
- Potter, J., y Wetherell, M. (1995), *Discourse Analysis*. En J.A. Smith, R. Harre, y L. V. Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp.80-92). London: Sage.

Luis Enrique Peñuelas Carrillo. Maestro en Ciencias y Artes para el Diseño por la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Formación en Pragmática por la Universitat de Barcelona, en Cataluña, España. Formación en Ciencias Sociales (Sociología y Antropología Social) en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Diplomado en Semiótica por el Instituto Cultural Helénico.
