



PSICOLOGÍA
DE LA
COMUNICACIÓN
2012

DRA. MERCÈ MARTÍNEZ TORRES

DEPARTAMENT DE PSICOLOGÍA BÀSICA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

El document original de 1997 va ser redactat com a primera part de la Memòria d'oposicions a Professora Titular d'Universitat per la plaça de "Psicologia de la Comunicació" del Departament de Psicologia Bàsica de la Universitat de Barcelona.

Aquest document s'ha revisat i s'han ampliat els continguts al 2012, i forma part del material teòric de la nova assignatura del grau de Psicologia: Llenguatge i Comunicació.

Introducción	1
1. Definición y alcance del concepto de comunicación: Una aproximación psicológica	3
1.1 Información y Comunicación	5
Lasswell, una aproximación sociológica.....	5
Shannon y Weaver, una aproximación cibernética.....	7
Jakobson, una aproximación lingüística.....	9
1.2 Lenguaje y comunicación	12
1.3 Representación e intención.....	14
Grice y las máximas conversacionales	15
Teoría de la Relevancia - Sperberg y Wilson	15
Modelo producción-comprensión del habla de Levelt	16
Los actos de habla	20
1.4 Objeto de estudio de la Psicología de la Comunicación	23
2. Comunicación: códigos y contextos	26
2.1 Signos para comunicar	26
Eco, un modelo semiótico de la comunicación	26
Signos, señales, símbolos... ..	27
2.2 Comunicación animal - Comunicación humana	30
2.3 Comunicación verbal - Comunicación no verbal	34
2.4 El contexto sociocultural de la acción comunicativa	39
Relativismo lingüístico (Sapir, Whorf, Slobin)	40
El enfoque sociocultural de la escuela soviética	42
3. Tradiciones y métodos de estudio sobre la comunicación humana	46
3.1 La tradición sociolingüística.....	48
3.2 La tradición referencial.....	51
Hipótesis del egocentrismo infantil	53
Hipótesis de la falta de habilidades específicas para resolver tareas comunicativas	54
El papel del emisor. Mensaje: formulación, reformulación, adaptación al interlocutor y evaluación del propio mensaje	57
El papel del receptor: evaluación de mensajes, formulación de preguntas, e interpretación de las intenciones comunicativas	57
3.3 Incorporación de aspectos ecológicos al paradigma referencial.....	59
Unidades comunicativas	61
Intervención de los interlocutores en el intercambio comunicativo	61

La producción de los emisores.....	62
La producción de los receptores	65
Análisis secuencial de la actividad conjunta	66
Anexo 3.1. Exemple de codificació de les proves de comunicació referencial	69
Anexo 3.2 Ejemplos de patrones comunicativos (Martínez, Forns y Boada, 1997)	73
4. La comunicación como proceso autónomo: relaciones con otros procesos cognoscitivos	77
4.1 Desarrollo cognoscitivo y desarrollo comunicativo.....	78
4.2 Nivel cognoscitivo y eficacia comunicativa.....	79
4.3 Capacidades mnemónicas y competencia comunicativa	82
4.4 Capacidades lingüísticas y competencia comunicativa	83
4.5 Habilidades específicas, procesos "meta" y competencia comunicativa	84
Conocimiento sustantivo, habilidades para hacer y conocimiento de procedimiento.....	84
Habilidades de evaluación y procesos "meta"	86
4.6 Otras variables implicadas en la competencia comunicativa.....	90
4.7 Clarificando el mapa de competencias.....	91
5. Adquisición y desarrollo de la comunicación	95
5.1 Perspectivas ontogenéticas de la adquisición de la comunicación	96
Skinner-Chomsky.....	96
Piaget-Vygotsky.....	97
Las teorías interaccionistas	105
5.2 De la comunicación prelingüística a la comunicación lingüística	107
Facultades cognitivas iniciales	107
Intersubjetividad primaria i secundaria	109
5.3 El acceso a la representación y a la metarepresentación.....	111
Función simbólica y procesos de soporte de adquisición del lenguaje.....	112
Teoría de la mente	114
5.4 De la hetero-regulación a la auto-regulación comunicativa.....	118
6. Psicología de la comunicación aplicada a diversos ámbitos.....	124
6.1 Discapacidad, Patología y Comunicación	124
La comunicación sin palabras.....	124
La comunicación sin gestos.....	126
La comunicación con limitaciones intelectuales	128
La barrera comunicativa del autista.....	131
Discurso patológico.....	133
6.2 El entrenamiento de la comunicación.....	136
Entrenar en el período de adquisición de las habilidades comunicativas	136
Entrenamiento de habilidades comunicativas en adultos	142
6.3 El arte de persuadir. La publicidad	145
Referencias bibliográficas	169

Organizar el saber sobre cualquier tema y plasmarlo en un documento supone siempre ciertas dificultades, ya que es necesario un proceso riguroso de selección, no sólo de aquello que es más relevante, sino de aquello que es coherente con la idea global que guía al autor. En este caso la dificultad ha sido mayor, ya que el fenómeno comunicativo está imbricado con tantos otros procesos y funciones de los seres vivos que resulta casi imposible diferenciarlo de otros fenómenos que no son comunicativos.

Se ha intentado delimitar cual debería ser el objeto de estudio de una "Psicología de la Comunicación" a partir de los numerosos marcos conceptuales que han aportado definiciones, métodos de investigación y modelos sobre lo que es la comunicación. El mapa conceptual no es preciso, ni único y sin duda podrían proponerse otros muchos. La opción en este caso, quizás arriesgada, ha sido ofrecer un panorama amplio, intentando no caer ni en reduccionismos, ni en excesivas generalizaciones. Por tanto, no se ha limitado el concepto de comunicación a información, a lenguaje (discurso), o a comunicación humana; pero, tampoco se han adoptado conceptualizaciones que extienden el fenómeno comunicativo hasta tal punto que cualquier tipo de interacción puede ser interpretado como una actividad comunicativa.

No es una manual al uso, organizado en capítulos estructurados, con conocimientos básicos sobre Psicología de la Comunicación. Refleja más bien la trama que se establece en la mente del que escribe –como si de una novela se tratara, tras una madurada elaboración mental de múltiples lecturas. También se refleja la experiencia acumulada en la investigación y, sin duda, en la práctica de habilidades comunicativas en el aula y en otros contextos. No quiere decir que carezca de estructura, sino que ésta es compleja. Esta redacción en 2 tiempos, primero en 1997 como marco teórico de la memoria de oposiciones y, ahora, pensando en alumnos de Psicología, ha supuesto una reestructuración de algunos contenidos y una ampliación de los mismos.

Precisamente, pensando en el alumnado, al final de cada apartado se recomiendan algunas lecturas básicas que pueden facilitar una mejor comprensión y, otras, que permiten profundizar a aquellos lectores que quieran conocer mejor alguno de los temas planteados.

En el primer capítulo, se presentan los modelos clásicos de comunicación, intentando distinguir información de comunicación. También se inician aquellos temas que quedan a caballo entre comunicación y lenguaje, centrándose específicamente en los conceptos de “representación e intención”. El capítulo 2, se centra en los códigos (verbales y no verbales), su significado, lo que caracteriza a los códigos humanos y los distingue de los animales y, finalmente, los contextos en que se producen.

El tercer capítulo, se centra en las tradiciones y modelos que han abordado la comunicación como un proceso con características propias y, especialmente, en la perspectiva referencial que nos ha permitido señalar cuáles son las capacidades y habilidades, del receptor y del emisor, relacionadas directamente con la competencia comunicativa. También se presentan las investigaciones realizadas desde la perspectiva referencial- ecológica.

En el cuarto capítulo, hemos destacado las relaciones que se establecen entre habilidades comunicativas, cognoscitivas, lingüísticas y sociales; señalando que la dificultad no estriba tanto en entender la comunicación como un proceso autónomo sino en establecer las relaciones de interdependencia con otros procesos psicológicos.

Dado que no puede comprenderse totalmente el proceso comunicativo sin observar algunos pasos o transiciones relevantes para que el ser humano llegue a convertirse en un comunicador competente, se ha incluido un capítulo – el quinto- que contempla dos de las transiciones más relevantes: el paso de la comunicación no verbal a la verbal; y, el de la regulación externa a la regulación interna.

Finalmente, se ha incorporado una pequeña reseña sobre algunos de los campos de investigación psicológica que actualmente se ocupan de la comunicación; especialmente, aquellas investigaciones básicas que tienen a su vez una vertiente aplicada en el ámbito educativo, clínico o social.

A modo de reflexión, como muestra de la amplitud y la relevancia que ha adquirido el estudio de la comunicación, se toman prestadas las palabras de G.A. Miller (1985a, 13-14):

De este modo, los psicólogos interesados en el lenguaje y la comunicación sienten ser parte de la gran multitud de trabajadores que contribuyen a la depuración de ideas que se encuentran entre los grandes triunfos del pensamiento moderno. Este sentimiento les concede una relevancia que con frecuencia es difícil de comprender por extraños.

Significa que el zoólogo que registra los gruñidos y muecas de los grandes simios, o el psicólogo que analiza los casi ininteligibles balbuceos de los niños pequeños, o el neurólogo que estudia la afasia o estimula los centros que controlan el habla, o el ingeniero que diseña circuitos telefónicos para que transmitan la voz humana de manera más eficiente, o el gramático que establece las reglas para formar las oraciones gramaticales, o el lógico que analiza la manera como se deben usar palabras tales como "alguno", "todo" o "ninguno", o el filósofo que trata de desenmarañar las fuentes lingüísticas de la confusión filosófica, o el sociólogo que mide los efectos sociales de los medios de comunicación masiva, todos estos trabajadores y muchos otros, se pueden considerar participantes y contribuyentes en una de las mayores aventuras intelectuales del siglo veinte.

Visto de manera aislada, cualquiera de estos estudios puede parecer falta de interés, o incluso trivial pero, tomados todos juntos, tienden a colocar el lenguaje y la comunicación entre las principales preocupaciones intelectuales de nuestro tiempo.

1. DEFINICIÓN Y ALCANCE DEL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN: UNA APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA

Definir un concepto complejo como "comunicación" no es una tarea fácil, ya que la amplitud del mismo, ha dado lugar a conceptualizaciones muy diferentes. Tal vez, esta diversidad evidencia la dificultad de desligar la comunicación del propio hecho de existir y relacionarnos con los demás, por medio de diversos códigos, en función de la especie.

Códigos y pautas comunicativas que adquirimos, sin menospreciar el importante papel que juega la herencia y el substrato biológico, en las situaciones de intercambio social en las que vivimos.

La comunicación es tal vez una de las funciones psicológicas más evidente del ser humano. Éste comunica ideas, intenciones, deseos, afectos, actitudes, instrucciones, incluso antes de desarrollar un instrumento privilegiado de la comunicación humana: el lenguaje.

La abundante literatura sobre comunicación aparecida a partir de los años 70, la aparición de capítulos específicos sobre comunicación en tratados de psicología del lenguaje y del desarrollo, no deja de ser sorprendente, al compararlo con lo que ocurría escasamente unos años antes. Esta falta de curiosidad por un tema tan crucial sorprende todavía más cuando se investigan los antecedentes históricos del estudio de la comunicación en la psicología de este siglo. Seguramente la amplitud del tópico provocó que este tema se abordara sólo tangencialmente y que, tal como lo expresa Shatz (1981), abrir el capítulo de la comunicación es un poco como "abrir la caja de Pandora".

Sin embargo, la comunicación emerge claramente cuando analizamos el ángulo social o cognoscitivo del ser humano. Como señala Flavell (1981), los conceptos de "audiencia" (**recepción de información**) y "mensaje" (**transmisión de información**) son adecuados para la descripción de la mayor parte de tareas y problemas, sociales y no sociales, que el individuo puede afrontar en su vida cotidiana. En su sentido más amplio la noción de comunicación se confunde prácticamente con la de interacción entre organismos vivos (cf. Bresson, 1985). Ésta puede definirse tanto como un proceso instrumental (intercambio significativo entre sistemas interactivos), como un proceso constitutivo de la propia existencia y realidad del hombre; que tiene un fundamento biológico y a la vez sociocultural y que se lleva a cabo entre un *ego* y un *alter*, es decir, entre individuos. O, tal vez, como afirman Watzlawick, Beavin y Jackson para el ser humano lo difícil es no comunicar.

*No importa qué haga uno para intentarlo, nadie puede **no comunicar**. La actividad y la inactividad, las palabras y los silencios tienen el valor de un mensaje; influyen a otros y estos otros, a su vez, no pueden **no responder** a estas comunicaciones y comunican ellos también (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1968, 48).*

Las múltiples dimensiones que encierra el proceso comunicativo hacen a menudo necesario un abordaje multidisciplinar del concepto. Si pensamos en la comunicación como el proceso que hace posible que dos o más individuos se transmitan información intencionalmente -cifrada en algún tipo de código- aparecen, por lo menos, tres de las dimensiones del mismo:

1. **una dimensión cognitiva**, ya que la información transmitida está representada de alguna forma en la mente del que transmite y también debe representarse en la mente del receptor para ser comprendida y descodificada;
2. **una dimensión social**, ya que todo el sistema se apoya en reglas arbitrarias y convencionales que regulan el intercambio de información y la interpretación de las intenciones comunicativas del otro en función de un contexto cultural determinado; y, finalmente,
3. **una dimensión semiótica** ya que el propio código utilizado -sea lingüístico o no- tiene características propias que deben ser descritas y analizadas en tanto que instrumento de mediación de conceptos e intenciones.

Por ello, una explicación psicológica del "acto comunicativo" que es lo que intentaremos mostrar a lo largo de estos capítulos debe ser contextualizada en el marco más amplio de otras disciplinas que nos han proporcionado instrumentos para el estudio de la comunicación.

Mayor (1991) señala que la psicología de la comunicación surge de la intersección entre una psicología que se ocupa de la problemática de la comunicación y de una ciencia o teoría de la comunicación que descubre sus implicaciones psicológicas. A partir de la convergencia entre ambas aportaciones se ha ido configurando una psicología de la comunicación que estudia lo conductual de la comunicación y lo comunicacional de la conducta, la influencia mutua entre conducta y comunicación, su estructura y funciones, su origen y desarrollo, su eficacia y limitaciones, así como sus diferentes tipos y modalidades. La psicología se interesa por la comunicación en tanto que proceso básico, pero también en cuanto proceso implicado en cualquier actividad humana, sea cual sea el campo de aplicación (clínica, escolar, social, etc.).

Así mismo, Mayor concluye, tras una revisión de las temáticas aparecidas en congresos y monografías sobre comunicación, que: con estos datos quedan patentes tres hechos: *en primer lugar, que el enfoque pluridisciplinar de la comunicación es metodológicamente necesario desde la perspectiva de la historia y la elaboración de la ciencia; en segundo lugar, que la comunicación es un fenómeno pluridimensional, tanto estructural como funcionalmente; en tercer lugar, que la comunicación es un tema central para la comprensión de la conducta humana (y no humana) por su omnipresencia y polivalencia en relación con dicha conducta* (Mayor, 1991, 21). Finalmente, este autor señala cinco disciplinas de la intersección de las cuales se configuraría una nueva disciplina, o cuanto menos una teoría general de la comunicación. Estas son: las filosófico-fenomenológicas; las lingüísticas y semióticas; la teoría de la información, la cibernética y las ciencias de la computación; la sociología y la antropología; y, finalmente, la psicología.

Indudablemente, no se pueden revisar exhaustivamente todas las aportaciones que desde estas disciplinas se han hecho a la psicología de la comunicación, pero si señalaremos, aquellos modelos o teorías que han legado: su terminología; sus principios estructurales o funcionales; o, sus explicaciones del contexto lingüístico o social; y, que aún hoy son útiles a quienes investigamos los procesos comunicativos.

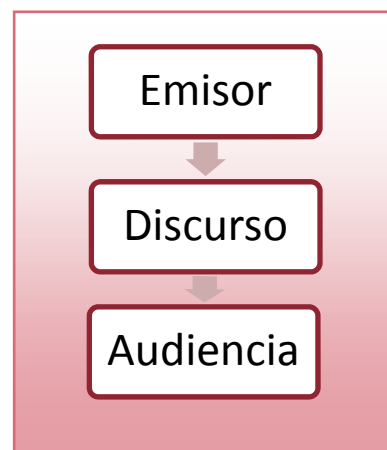
La diversidad de conceptos englobados en la comunicación tales como información, interacción, conversación o discurso deriva desde nuestro punto de vista de la indiferenciación, solapamiento, o utilización conjunta de distintos procesos psicológicos en el acto comunicativo, así como de las terminologías propias de las distintas disciplinas. Por ello, pensamos que es útil una primera aproximación al concepto de comunicación a partir del origen de esas otras nominaciones que a menudo han supuesto una restricción del propio concepto del proceso comunicativo.

1.1 INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Indudablemente, uno de las simplificaciones que frecuentemente han sufrido los modelos sobre comunicación ha sido el reducir todo el proceso comunicativo a un proceso de transmisión-recepción de información. Algunas definiciones, por ejemplo la de Martín Serrano (1991, 239): *La teoría de la comunicación estudia la capacidad que poseen algunos seres vivos de relacionarse con otros intercambiando información*; muestran claramente esta limitación del concepto. Estas posiciones, desde nuestro punto de vista, explican sólo una de las funciones de la comunicación humana, la informativa; pero dejan al margen otras funciones igualmente importantes como por ejemplo la regulativa o a la persuasiva, tal como veremos más adelante. De todos modos, los modelos pioneros de la comunicación aunque centrados en esa vertiente informativa introducen conceptos muy útiles –desde sus disciplinas de origen- que posibilitan aportaciones posteriores de mayor complejidad.

Figura 1. Modelo aristotélico de la comunicación →

El antecedente histórico podemos encontrarlo en la filosofía griega y, más concretamente, en la retórica Aristotélica. Aristóteles ya proponía un modelo lineal de la comunicación con tres componentes (véase figura 1). Como veremos más adelante, la retórica pone los cimientos para la comprensión del discurso argumentativo y persuasivo. En este punto, lo que nos interesa es destacar el papel activo del emisor en la elaboración de un discurso para una determinada audiencia. Es decir, un modelo lineal de la comunicación, en este sentido similar a los modelos que presentaremos a continuación.



LASSWELL, UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA

Algunos de los pioneros de este enfoque, como el sociólogo H.D. Lasswell, se preocuparon especialmente de la comunicación de masas. Esto fue debido en gran medida al contexto socio-histórico que se produjo entre las dos guerras mundiales y con la intención de comprender la capacidad persuasiva de los medios (propaganda). El primer modelo de Lasswell (1927) era relativamente simple, muy influenciado por la corriente conductista (E-R) se denominó “modelo de aguja hipodérmica” (véase figura 2).



Figura 2. Modelo de aguja hipodérmica (Lasswell, 1927)

En 1948, Lasswell reformula su modelo, conocido como la “Fórmula de Lasswell” muy aplicado en el contexto de los medios de comunicación de masas (desde el márketing y la publicidad hasta la política). El acto de comunicación en este modelo es unidireccional y se centra en las preguntas ¿Quién dice qué, en qué canal, a quién y con qué efecto? (véase figura 3).

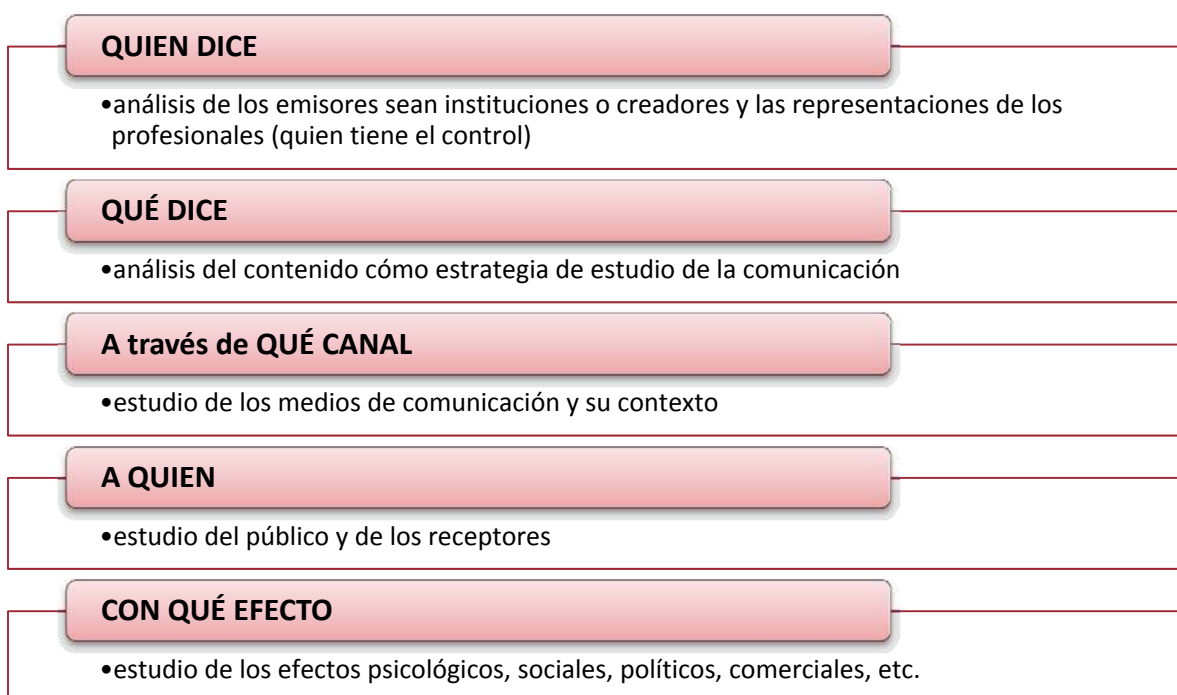


Figura 3. La Fórmula de Lasswell (1948)

Esta fórmula plantea el análisis de distintos ámbitos en la comunicación de masas: medios de control de la información, contenido de los mensajes, medios de comunicación, audiencia y efectos. La concepción de la comunicación social presente en este modelo es la del poder que puede ejercer aquel que tiene el control de la información, mientras que la participación de la sociedad como destinatario es absolutamente pasiva y se limita a sufrir los efectos, postura que está en consonancia con el contexto de conocimiento de la época y que ha sido ampliamente criticada *a posteriori* (Pinazo y Pastor, 2006).

H.D. Lasswell ha ejercido una notable influencia en todos los trabajos relacionados con los *mass-media*, ya sea en el ámbito publicitario como en el político. Este modelo es el antecedente de muchos otros modelos de comunicación de masas.

SHANNON Y WEAVER, UNA APROXIMACIÓN CIBERNÉTICA

En 1949, Shannon y Weaver lanzaron una teoría matemática de la comunicación, que se trata de un modelo de comunicación o, más exactamente, de una teoría de la información pensada en función de la cibernética, la cual es el estudio del funcionamiento de las máquinas, especialmente las máquinas electrónicas (Galeano, 1997). Claude Shannon era un ingeniero que trabajaba en la empresa de telefonía Bell, éste proporcionó nuevas dimensiones a la construcción de un modelo de comunicación humana y ha tenido una notable influencia en modelos posteriores.

Aunque este modelo, en su origen, no pretendía describir la comunicación humana sino formular un modelo de la transmisión de información a través de señales, a partir de la formalización matemática de los supuestos teóricos de la termodinámica (Piñuel, 1991; Martín Serrano, et al. 1982). Este modelo (véase figura 4) se aplica a cualquier mensaje, independientemente de su significación y permite estudiar la cantidad de información de un mensaje en función de la capacidad del medio. Esta capacidad se mide según el sistema binario (0 - 1) en *bites* asociados a la velocidad de transmisión del mensaje, pudiendo esta velocidad ser disminuida por el ruido (Galeano, 1997).

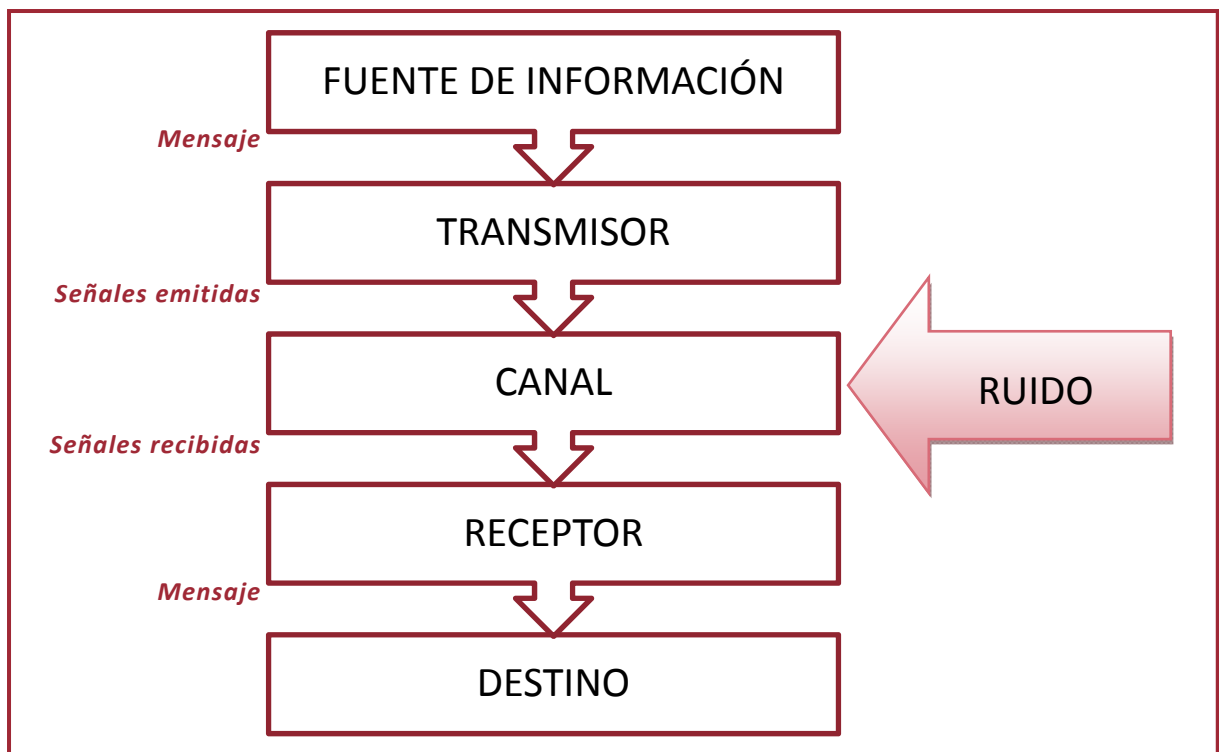


Figura 4. Modelo matemático de Shannon-Weaver (1949)

En este caso el sentido "informativo" remite al cálculo de la disponibilidad de un intercambio que se da por supuesto, para medir una cantidad de "mensajes", constituidos y diferenciados por la secuencialidad de modulaciones energéticas -señales- físicamente posibles. La finalidad es calcular cual es la cantidad de señales que se transportan por un determinado canal, de modo que puedan ser transmitidos la mayor cantidad de mensajes posibles con la menor ambigüedad. Dicho de otro modo, las variables que calculan los teóricos de la información sirven para medir y verificar las condiciones óptimas para la transmisión de mensajes. A continuación expondremos brevemente los componentes del modelo de Shannon-Weaver.

- **La fuente de información** se corresponde, en este modelo, con una medida de la complejidad, a partir del repertorio de señales de que se dispone en la fuente. Puede ser de diversos tipos, por ejemplo, la secuencia de letras para el sistema del telégrafo.
- **Un transmisor**, término que puede aplicarse tanto al emisor como al aparato encargado de la transmisión de señales.
- **El mensaje** es "un posible comportamiento" concreto del sistema, si se considera que su probabilidad está en función del conjunto de alternativas (combinaciones del repertorio de señales) para dar lugar a un número calculable de mensajes diferentes.
- **Un canal** o conducto físico por el que circulan las señales y que posee una capacidad determinada respecto de la naturaleza de las señales que pasan a través de él.
- **El ruido**, entendido como señales ajenas a la fuente y que interfieren en el proceso de transmisión-recepción.
- **Un receptor**, que se aplica al aparato que recibe las señales (o a un receptor) y las descodifica, traduciéndolas a otro sistema, a veces de naturaleza distinta al de la emisión. Y, finalmente, **un destino**, concepto que se refiere al punto final de un proceso unidireccional de información, que tiene la finalidad de verificar la fidelidad de la transmisión.

Un concepto implícito en el modelo es el de **código**, siendo este un sistema de signos que por convención, y de acuerdo a unas reglas preestablecidas, representa la información. El lenguaje verbal escrito sería en este caso el código que utiliza el telégrafo.

Otros conceptos que surgen de este modelo, aunque no daremos detalles de su formulación matemática, que pueden ser interesantes desde nuestro enfoque son:

- **Sobrecarga del canal.** Cuando se envían simultáneamente muchas señales a través de un mismo canal, en el mismo momento, este es incapaz de transmitir de forma eficaz. En la comunicación humana, por ejemplo, cuando nos hablan a la vez varias personas.
- **Redundancia.** Que se refiere al envío simultáneo de las mismas señales por distintos canales. Por ejemplo, podemos hacer redundante un mensaje cuando lo transmitimos a la vez verbalmente y a través de nuestros gestos y entonación.
- **Entropía.** Describe la aparición de información impredecible e inesperada que actúa a modo de ruido entorpeciendo el proceso comunicativo. Desde el punto de vista de la física, es una tendencia al desorden y al caos.

Sin duda, cuanto menos para la comunicación tiene limitaciones: a) es un modelo mecanicista de la comunicación (estático y lineal); b) no tiene en cuenta el significado; y c) en la versión original aunque la fuente y el destino son intercambiables no contempla la retroalimentación.

La influencia del modelo Shannon y Weber, como impulso para crear una ciencia de la comunicación ha sido enorme. Cualquier manual que tenga un apartado sobre comunicación, explicará este modelo o una versión del mismo. Quizás lo más atractivo del mismo es delimitar los principales elementos y el rol que juegan en la comunicación.

Muchos de los modelos que articulan diversos elementos o componentes están claramente inspirados en la teoría de la información de Shannon (1948). Por poner algunos ejemplos: Berlo (1960) distingue entre fuente codificadora, mensaje, canal y receptor descodificador, contemplando, diferentes dimensiones en cada uno de ellos; en el primero y el último, habilidades, actitudes, conocimientos, sistema social y cultural; en el segundo, contenido, código y tratamiento; y en el tercero, distintos canales sensoriales (véase figura 5); Malmberg (1967) dos sujetos (emisor y receptor); dos tipos de elementos (código y contexto); dos procesos (codificación y descodificación); Lazslo (1973) propone diferentes niveles: receptor y efector con un ambiente interno y su aparato de control de *input* y *output*, entorno y código, percepciones y respuestas (una revisión de estos modelos en Mayor, 1977; Mayor, 1991).

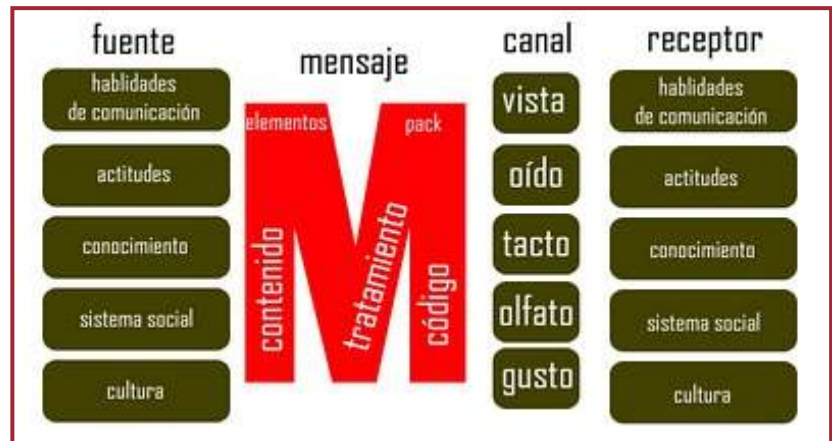


Figura 5. Modelo de comunicación de D. K. Berlo (1960)

JAKOBSON, UNA APROXIMACIÓN LINGÜÍSTICA

Para el funcionalismo, una de las escuelas dentro del estructuralismo lingüístico, de la cuál Jakobson es uno de sus exponentes, la lengua es un sistema funcional producto de la actividad humana y la finalidad de la lengua consiste en la realización de la intención del sujeto de expresar y comunicar.

No puede negarse la influencia de la teoría de la información de Shannon, como modelo para la descripción de la comunicación humana en la adaptación hecha por el lingüista Jakobson (1960/1981). Éste pone en correspondencia los elementos implícitos en todo acto comunicativo, lo que él llama **factores de comunicación**, con las **funciones del lenguaje**, la mayor parte de ellas, a su vez funciones comunicativas. Así, en esta adaptación los factores considerados son **destinador** (EMISOR), **destinatario** (RECEPTOR), **canal o contacto** (entre los dos primeros elementos), **código** (o sistema de símbolos que por convención va destinado a representar o transmitir información entre la fuente y el destino), **mensaje** (contenido informativo) y **referente o contexto** (objetivo sobre el que se centra el mensaje). A este esquema superpone seis funciones (véase figura 6), tres de ellas se recogen de la propuesta de Karl Bühler en 1933 (citado por Jakobson, 1960): **la referencial o denotativa** es la relativa al contenido informativo del mensaje (sitúa o contextualiza sin hacer valoraciones); **la expresiva o emotiva**, corresponde a la expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando; y, **la conativa**, está dirigida al destinatario o receptor del mensaje, a modo de apelación o persuasión, para que éste atienda los requerimientos transmitidos, de una respuesta. Además añade la función **fática**, ya señalada por Malinowski (1946), que establece, prolonga y mantiene abierto el canal comunicativo; **la poética**, planteada, bajo una perspectiva semiológica, por Jean Mukarovsky y centrada en la organización de la forma del lenguaje con fines lúdicos, expresivos o artísticos; y, **la metalingüística**, que implica el conocimiento y capacidad de análisis del propio código utilizado.

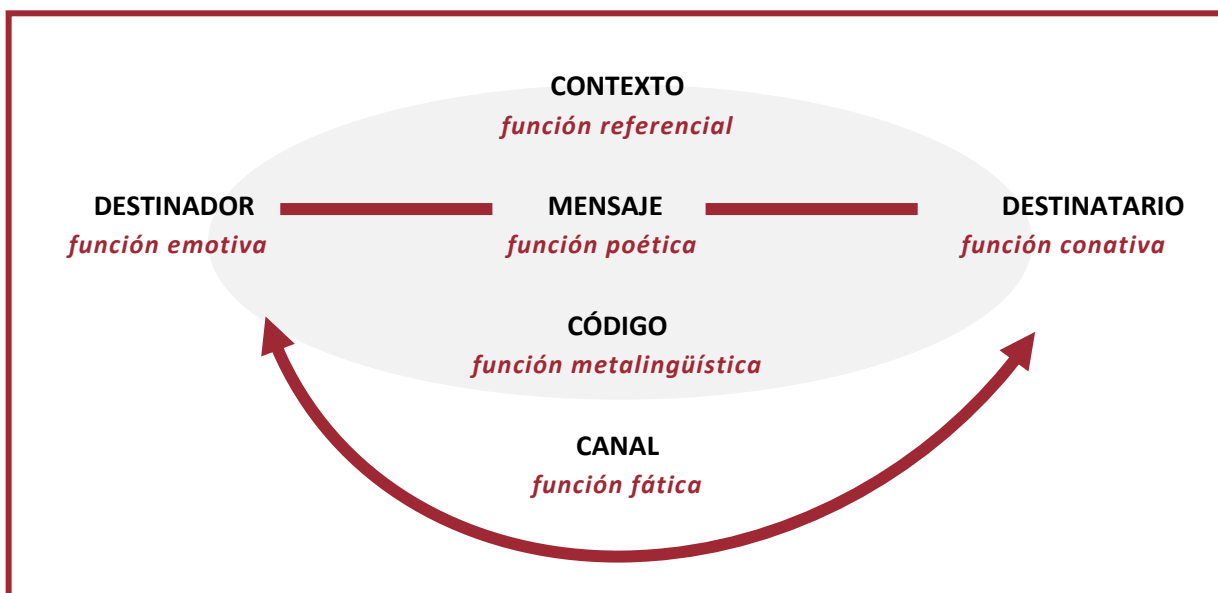


Figura 6. Modelo de factores de comunicación y funciones del lenguaje Jakobson (1960)

Un emisor codifica, según las reglas de una lengua particular (código), un mensaje para que sea recibido e interpretado por el sujeto destinatario. El mensaje codificado tiene un contexto, es decir, se refiere a algún asunto que constituye una realidad cultural o física presente o evocada por el mensaje, incluso si el referente es inventado o falso. El mensaje llega al receptor gracias a la presencia de un contacto físico, que conduce el mensaje a su destino, y de un contacto psicológico que incluye la actitud de aceptación o rechazo del mensaje por parte del receptor y su capacidad de comprensión.

Tabla 1. FUNCIONES DEL LENGUAJE			
	SE REFIERE /INCIDE SOBRE	SE MANIFIESTA EN	INTENCIÓN
REFERENCIAL	Hechos, cosas, ideas REFERENTE	Oraciones enunciativas	Informar
EMOTIVA	El propio hablante DESTINADOR	Admirativas, enunciativas, interjecciones -Entonación-	Expresar emociones, señalar cómo debe ser entendido el mensaje
CONATIVA	El oyente	Oraciones imperativas -Entonación-	Hacer que actúe
FÁTICA	El canal de comunicación	Interrogación, repeticiones, frases hechas	Abrirlo, mantenerlo
POÉTICA	El propio mensaje	Estilo, figuras	Impresionar, crear, llamar la atención
METALINGÜÍSTICA	El lenguaje	Definiciones, aclaraciones	Negociar el código, confirmar que se está usando el mismo código

Jakobson insiste en que el código debe ser compartido, aunque matiza:

*Es innegable que para cada comunidad lingüística, para cada hablante, existe una unidad del lenguaje, pero este código global representa un sistema de subcódigos interconexos; cada lengua abarca varios sistemas concurrentes que se caracterizan **por una función diferente** (Jakobson, 1960/1981, 351).*

El mensaje, pues, se estructura con una intención y se transmite por un canal atendiendo a un contexto particular. Finalmente, conviene señalar que un mensaje comporta casi siempre más de una función. El dinamismo entre la producción y la interpretación viene dado por el establecimiento de jerarquías entre las funciones que pueden determinarse en un mensaje. En la tabla 1, se recogen en forma resumida las aportaciones de Jakobson (1981) en referencia a las funciones del lenguaje.

Tal como apuntan Pinazo y Pastor (2006) el valor añadido del modelo de Jakobson reside en la incorporación de **la utilidad pragmática del mensaje y de la intencionalidad del receptor en el proceso comunicativo**, aspectos no contemplados en modelos previos.

Esta interpretación de la comunicación (o de uno de los códigos utilizados: el lenguaje) como un mecanismo de transmisión de información ha sido ampliamente cuestionada, desde diferentes perspectivas (Clark, 1985; Sperber y Wilson, 1986; O'Connell, 1988). Así, desde estas posiciones se ha destacado es el carácter intencional de la comunicación y, consecuentemente, la necesidad de dar cuenta no sólo del valor referencial de los mensajes, sino además del significado intencional de los mismos, aspecto que sólo recoge Jakobson. Beaudichon (1982) expone que la comunicación descansa tanto sobre la concepción de un mensaje como sobre su transmisión puesto que un mensaje adecuado ha de ser adaptado no únicamente al referente, sino también al interlocutor y a la situación. Ello le confiere una dimensión cognoscitiva y psicosocial que distingue claramente la comunicación humana de la realizada entre máquinas o entre animales. Añadiríamos de acuerdo con Paivio y Begg (1981) que es un sistema biológico o natural (a diferencia de los sistemas artificiales de comunicación) de transmisión de información significativa. Así mismo, deberíamos señalar que en algunos casos el emisor y el receptor de esa información significativa son la misma persona, sirviendo en este caso como un instrumento de autoregulación, tal como destacaron Vygotsky y Luria (véase capítulo 5). De todas formas, el esquema de Shannon se ha venido manteniendo y continúa siendo utilizado por casi todos los autores que hablan en algún momento de comunicación, ello evidencia su utilidad y vigencia, aunque sujeto a múltiples adaptaciones.



Lecturas recomendadas

Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Antropos
Capítulos 1 y 4.

Galeano, E. C. (1997). *Modelos de Comunicación*. Buenos Aires: Ed. Macchi.
Disponible parcialmente en:
http://www.oficinappc.ucr.ac.cr/HA2073/Modelos_Comicacin_Humana.pdf



Lecturas para profundizar

Jakobson, R. (1981). Lingüística y poética (347-395). En R. Jakobson. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral. Disponible en: http://www.uned-terrasa.es/docs_biblioteca/jakobson.pdf

Mayor, J. (1991). La habilidad lingüística entre la comunicación y la cognición. En M. Martín y M. Siguán (Coor.). *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6. (3-238). Madrid: Alhambra Longman.

Shannon, C.E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell. Syst. Tech. J.*, 27, 379-423 / 623-656.

Disponible en: <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/shannon1948.pdf>

1.2 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

No podemos negar los estrechos vínculos, establecidos en la especie humana, entre comunicación y lenguaje. Pero aún sin negarlos debemos destacar que si bien una de las funciones del lenguaje es la comunicativa; para la comunicación el lenguaje es uno de sus instrumentos de mediación y de codificación, pero no el único. Tal como, señalaron Glucksberg et al. (1975) muchos autores presuponen que la competencia lingüística es suficiente para comunicar eficazmente, pero se ha demostrado ampliamente que no es así, sino que el lenguaje es una más de las competencias precisas para la comunicación (véase cap. 4) y que para comunicar de forma eficaz son precisas además otras habilidades. Por tanto, la psicología de la comunicación no puede limitarse al estudio de la expresión y la comprensión oral, sino que debe incluir otros niveles no verbales que posee el ser humano, que pueden ser intencionales o no, algunos compartidos con otras especies animales y otros no (véase cap. 2), muchos de los cuales se desarrollan en el hombre previamente a la adquisición del lenguaje (véase cap. 5).

Bierwisch (1980) se inclina por mantener separados el estudio del lenguaje y el de la comunicación aduciendo tres razones para ello: en primer lugar, el hecho de que ciertas funciones del lenguaje no tienen finalidad comunicativa; en segundo lugar, la existencia de comunicación no lingüística; y, finalmente, que los sistemas de reglas que subyacen al lenguaje y a la comunicación no son las mismas. Este razonamiento parece bien fundamentado, sin embargo, tal como expone Shatz (1983) el problema reside en que, aunque parece cierto que existen dos sistemas de reglas distintos, no quedan claras las relaciones entre ambos sistemas. Por otra parte, actualmente, conocemos mejor las reglas que rigen el lenguaje que aquellas que rigen la interacción social y la comunicación.

De todos modos, estas distinciones entre comunicación y lenguaje dependen también, en gran medida del marco teórico y de la dimensión que estudie la psicología del lenguaje. Si ésta es una dimensión formal o estructural los puntos en común con la psicología de la comunicación son claros de establecer. En esta dimensión formal podemos centrarnos en **dos perspectivas distintas la semiótica y la lingüística**.

- La primera focaliza su atención en el lenguaje como sistema de elementos (señales, signos o símbolos) que resultan relevantes para un organismo, no tanto en sí mismos o por sus

propiedades físicas, sino porque remiten a objetos o aspectos distintos de ellos mismos. Desde la perspectiva semiótica se nos abre el campo del significado (semántica) e incluye, así mismo, al usuario del signo (pragmática); dos aspectos que retomaremos más adelante y que guardan una estrecha relación.

- La segunda, muy influenciada por la gramática generativa, nos ofrece una visión del lenguaje centrada en un código formal bien definido que puede ser descrito en términos de unidades y reglas de combinación o restricción de dichas unidades. La perspectiva lingüística, centrada especialmente en los procesos microestructurales de producción y comprensión, aunque valiosa por sus aportaciones está tan anclada en la descripción formal del lenguaje que ha obviado la función comunicativa del mismo y, por tanto, en este caso el solapamiento entre procesos lingüísticos y comunicativos es prácticamente nulo. Aunque, sin duda, el conocimiento sobre cómo funciona el código lingüístico es relevante para el hablante.

Visto el lenguaje desde **una dimensión funcional**, el lenguaje deja de ser el foco de atención y este se desplaza hacia el usuario que conoce y usa este lenguaje en sus intercambios comunicativos o en sus relaciones generales con el medio. De alguna forma el lenguaje se convierte en un mediador de la actividad humana; un mediador simbólico, ya que está compuesto de signos que representan algo; y, un instrumento con el cual podemos hacer cosas (Austin, 1962). Por ejemplo, si yo digo: “prometo que la próxima semana os invitaré a tomar algo, ya que es mi cumpleaños” he establecido un compromiso. Si no lo cumplo las personas a las que prometí invitar sin duda se enfadarán.

Desde esta perspectiva, la adquisición y el desarrollo del lenguaje están vinculados a la práctica de sus funciones, a la realización de actividades comunicativas, a la expresión de estados emocionales, y, también al control de la conducta y del pensamiento. Tal como afirma Bruner (1984) desde esta perspectiva pragmática, los procesos implicados son bastante diferentes de los empleados en dominar un conjunto de códigos semánticos o sintácticos, ya que estos últimos están formulados para tratar exclusivamente de la transmisión de información, y por ello podemos afirmar que incorporan un código de elementos que representan algún conocimiento del mundo real. Mientras que la pragmática consiste en el estudio de cómo se emplea el habla para lograr fines sociales como prometer, humillar, calmar, advertir, declarar, pedir, ... y sus elementos no “representan” nada: son algo. Incluso el silencio, si bien no puede especificarse sintácticamente o semánticamente, puede expresar gran cantidad de cosas según el contexto en el que ocurra. Es, pues, un compromiso de interacción social mediante el uso del habla. Dado que lenguaje y comunicación, tal como hemos apuntado anteriormente, comparten muchas funciones, desde este punto de vista funcional muchas investigaciones han analizado simultáneamente lenguaje y comunicación.

Finalmente, especialmente desde una perspectiva psicológica, el lenguaje puede ser examinado desde **una dimensión comportamental**; considerado como un tipo de conducta o actividad, que realizan un emisor, cuando codifica o produce, y un receptor cuando descodifica e interpreta mensajes lingüísticos mediante la utilización de un código de signos o símbolos común, en un contexto determinado. Desde esta perspectiva se estudian dos modalidades básicas la producción y la comprensión del lenguaje, también, puede estudiarse cuando se realizan a la vez en lo que se ha denominado: conversación. La dimensión comportamental del lenguaje interesa especialmente a la psicología de la comunicación por el nivel de análisis aplicado a la producción y a la comprensión del discurso, dadas sus implicaciones en el proceso comunicativo. Tal como afirma Rivière:

*La comprensión del lenguaje a un nivel supraoracional, que contiene propiedades específicas y leyes compositivas propias; el discurso se define por la coherencia que no depende sólo de la forma y significado de las oraciones que los componen. Transmite una red ideas y una trama intenciones complejas que debe ser construida en la producción y reconstruida en la comprensión por aquellos que se comunican ... **Los procesos de comprensión del discurso hacen intervenir un fuerte componente inferencial y no consiste sólo en procesos de descodificación**" (Belinchón, Rivière e Igoa, 1992, 470).*

Contemplada así la actividad lingüística es difícil separarla de la actividad cognitiva y comunicativa. Hemos escogido dos párrafos del libro de Belinchón, Rivière e Igoa (1992) que desde nuestro punto de vista reflejan plenamente la afirmación anterior, referidos a la producción del discurso¹:

En los procesos de producción del lenguaje, pues, podemos destacar que la actividad del habla se asienta, en un primer momento, en procesos cognitivos y motivacionales que no son exclusivos o específicos de la actividad lingüística ... Ciertamente, al hablar, los sujetos ponen a disposición de otros algo de lo que piensan, sienten, temen o desean, haciendo así partícipes de su experiencia emocional y/o intelectual a quienes les escuchan; sin embargo, para que este proceso de comunicación sea eficaz, tienen que utilizar combinaciones de signos que puedan ser descifrados e interpretados adecuadamente por sus interlocutores, es decir, combinaciones de signos lingüísticos.

... En función de cuál es el contexto comunicativo, quien es el interlocutor y cuál el motivo o propósito de la conversación, los sujetos cuidan más o menos el estilo de su lenguaje, utilizan unas formas lingüísticas u otras. Por todo ello, la producción del lenguaje debe ser interpretada también como un proceso comunicativo, con repercusiones sociales, que se ve fuertemente influido y restringido por factores pragmáticos, tales como objetivos e intenciones comunicativas del hablante, el contexto social en que tiene lugar el habla, el conocimiento y supuestos que los interlocutores tienen sobre sí mismos, los contenidos expresados en el discurso previo, etc. (Belinchón, Rivière e Igoa, 1992, 535-536)

Revisaremos, en este capítulo y en el siguiente, algunas de las ideas y modelos propuestos desde esta perspectiva de la psicología del lenguaje. Especialmente, aquellos procesos implicados en la comunicación tales como: la intencionalidad, la cooperación, la representación y los contextos cognitivos y sociales que permiten la comunicación.

1.3 REPRESENTACIÓN E INTENCIÓN

Desde un punto de vista pragmático, el compromiso recíproco entre hablantes, incluye, para Bruner (1984), al menos tres elementos: a) un conjunto de convenciones compartidas para establecer la intención del hablante y la disposición del que escucha; b) una base compartida para explotar las posibilidades déicticas del contexto temporal, espacial, e interpersonal; c) medios convencionales para establecer y recuperar presupuestos (garantía de retroalimentación).

¹ El subrayado es nuestro

GRICE Y LAS MÁXIMAS CONVERSACIONALES

Tal como expuso el filósofo **Grice** (1957) **la comunicación es una actividad intencional y cooperativa**. La conversación se rige por un **principio de cooperación** entre los interlocutores y que puede enunciarse de este modo: *Haz que tu contribución a la conversación se ajuste a lo que se pide, en el momento en que se pide, de acuerdo al objetivo o dirección del intercambio en el que tomas parte* (Grice 1975, 45).

Grice (1957) propone cuatro supuestos o máximas que regulan el discurso. Estas máximas como expone Cortès (2006) no son reglas inviolables, sino principios razonables e indispensables para que funcione la comunicación. Evidentemente pueden transgredirse, a veces la trasgresión puede ser un recurso del hablante. *Pero sean cumplidas o trasgredidas estas máximas tienen un carácter sistemático y lo que no puede pasar es algo distinto de estas dos opciones: se cumplen o se trasgreden* (Cortès, 2006, 91). Podemos resumir estas máximas conversacionales del siguiente modo:

1. **Máxima de cantidad**. Se refiere a la cantidad de información proporcionada. Se subdivide en:
 - a. Da toda la información que sea necesaria
 - b. No des más información de la necesaria
2. **Máxima de calidad**. Se refiere a la veracidad de la información. Se subdivide en:
 - a. No digas lo que crees que es falso
 - b. No digas aquello para lo que carezcas de evidencia adecuada
3. **Máxima de relevancia**. Se refiere a la pertinencia de la información.
4. **Máxima de modo**. Se refiere a la manera como se da la información. Se subdivide en:
 - a. Evitar la oscuridad de la expresión
 - b. Evitar la ambigüedad
 - c. Ser breve
 - d. Ser organizado

Uno de las máximas de más difícil comprensión o comprobación es la de “relevancia”, ya que es muy difícil determinar cuándo se ha violado o, simplemente, si una contribución es relevante o no (Renquema, 1999).

TEORÍA DE LA RELEVANCIA - SPERBERG Y WILSON

En un intento de profundizar en algunas de las tesis fundamentales de Grice, Sperber y Wilson presentan la **Teoría de la Relevancia** (Wilson y Sperberg, 2004). Para estos autores, Grice sentó las bases de un modelo inferencial de la comunicación, alternativo al modelo clásico del código. Según el modelo inferencial: *el comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un cierto significado, que el interlocutor deberá inferir a partir de esa evidencia suministrada* (Wilson y Sperberg, 2004, 238).

La tesis central de la teoría de la relevancia es que las expectativas de cumplimiento de la máxima de relevancia que suscita un enunciado deben resultar tan precisas y predecibles que guíen al oyente hasta el significado que tiene intención de comunicar el hablante. **Sperber y Wilson** (1986, 1987) indican que un discurso coherente implica, por parte del oyente, la posibilidad de relacionar el contenido proposicional de los enunciados con un conjunto de proposiciones (emitidas o implícitas) y de presuposiciones que se conocen previamente; que pueden ser recuperadas de la memoria; y, que

resultan **relevantes** para la interpretación del significado de los enunciados. Para el emisor, la coherencia presupone la capacidad de establecer un modelo mental también para el receptor (conocimiento común compartido, evaluación de lo nuevo-dado, etc.) y la elaboración de enunciados **relevantes** para ese modelo mental. Para estos autores el procesamiento de discursos se regiría por un **principio de relevancia** que implica la realización de operaciones inferenciales sobre los conocimientos previos (compartidos) con el interlocutor. Sperber y Wilson confieren al contexto un carácter obligatorio en el procesamiento del discurso; precisamente a través de la contrastación entre el texto y el contexto es como se establece el principio de relevancia; una expresión es más relevante que otra en un contexto dado si tiene más amplios efectos contextuales y requiere menos esfuerzo de procesamiento que esta última; la relevancia óptima se puede definir así, en términos de costes frente a beneficios, lo que restringe la búsqueda de infinitos contextos haciendo que el procesamiento sea rápido y eficiente.

La comunicación incluye la codificación de pensamientos en mensajes que pueden ser transmitidos a otros, como si se tratara de un puente entre el pensamiento de distintas personas. La conciencia que se posee de los estados de conocimiento, puede diferir entre los sujetos, ello reviste importancia en el proceso de comunicación, puesto que un mensaje sólo será efectivo si procura la información que otra persona necesita para comprender (cf. Beal, 1988).

Comprender el estado intencional, esto es, representacional, supone tener en consideración los pensamientos, deseos, intenciones y sentimientos que entran en juego en la expresión de una conducta. Olson (1988), en su revisión sobre los estados intencionales, destaca la complejidad de este campo de estudio y presta especial atención a la "revolución cognitivista". Las teorías emanadas de este paradigma pretenden demostrar que la conducta está más en función de las representaciones del mundo que tienen los sujetos que de la propia realidad. Aunque, tal como destaca Rivière (1991) en *Objetos con mente*, la mente puede ser concebida como un artefacto natural para la interacción o como un sistema de cómputo. Particularmente, la mente 1 - tal como se ha destacado desde las "*theories of mind*" (Astington, Harris y Olson, 1988)- está especialmente dotada para entendernos a nosotros mismos y a los demás en nuestras interacciones sociales (véase capítulo 5).

Los **procesos de inferencia** sobre lo que el otro cree, piensa, desea, etc. son esenciales para la comprensión y la producción de mensajes, ya que más allá de la interpretación literal del significado de los mismos, debemos comprender el sentido y la intención comunicativa de nuestro interlocutor (un ejemplo claro de ello serían los actos de habla indirectos).

No podemos detenernos aquí en una exposición detallada sobre las teorías cognitivistas sobre la representación y almacenamiento del conocimiento y la experiencia adquirida, incluido el conocimiento lingüístico, y existen numerosos textos con revisiones y compilaciones de artículos sobre el tema en lengua castellana e inglesa que pueden ser consultados (Fodor, 1975, 1981; Schank y Abelson, 1977; Anderson, 1983; Dijk y Kintsch, 1983; Vega, 1984; Rivière, 1986; Jhonson-Laird, 1990; entre otros).

MODELO PRODUCCIÓN-COMPRESIÓN DEL HABLA DE LEVELT

Desde una posición, claramente funcionalista, suele enfatizarse la idea de que el habla es un acto intencional e instrumental; por tanto, implica elementos extralingüísticos como el emisor y sus

actitudes proposicionales o el contenido referencial de los mensajes. En consecuencia, la conducta será función, no solamente de los contenidos proposicionales, sino también de las actitudes hacia estos contenidos como sentir, desear o dudar. Implica que una explicación sobre la producción del lenguaje debe incluir además de los procesos responsables de la codificación lingüística, los procesos (comunicativos, conceptuales, etc.) previos a la codificación. Muchos autores defienden actualmente esta postura, siendo Levelt (1989) uno de los autores que mejor ha sistematizado esta línea de pensamiento. La producción y comprensión del habla (véase figura 7) del usuario normal del lenguaje implica la coordinación altamente cualificada de un número inmenso de procesos. Cuando un hablante concibe una determinada intención comunicativa, selecciona y ordena información, la expresión de la que pueda realizar esta intención. Además, formulará esta información, es decir, le dará forma lingüística. Esto incluye la recuperación de las palabras apropiadas de la memoria, así como la asignación a estas de sus correspondientes roles gramaticales y posiciones sintácticas.

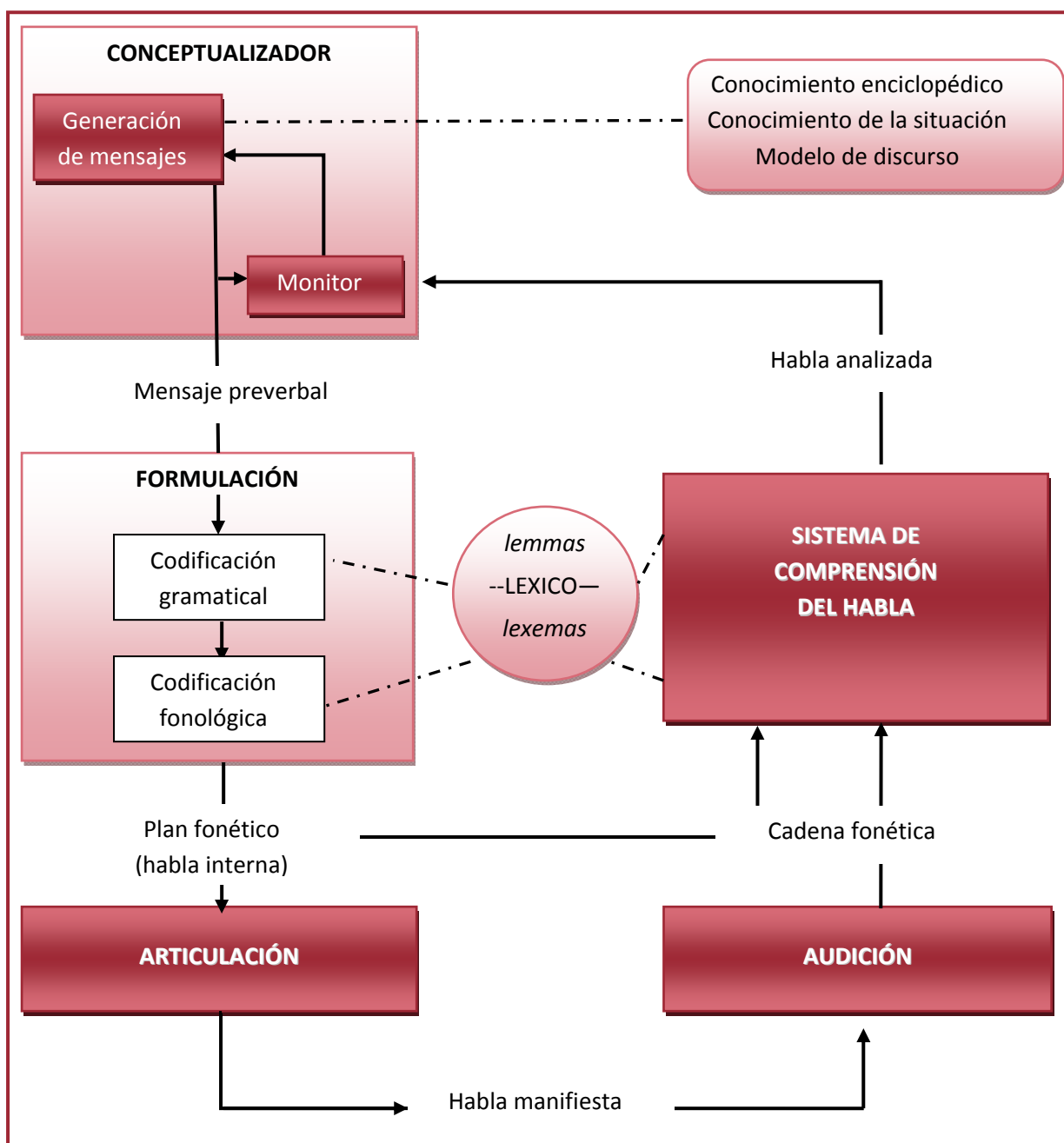
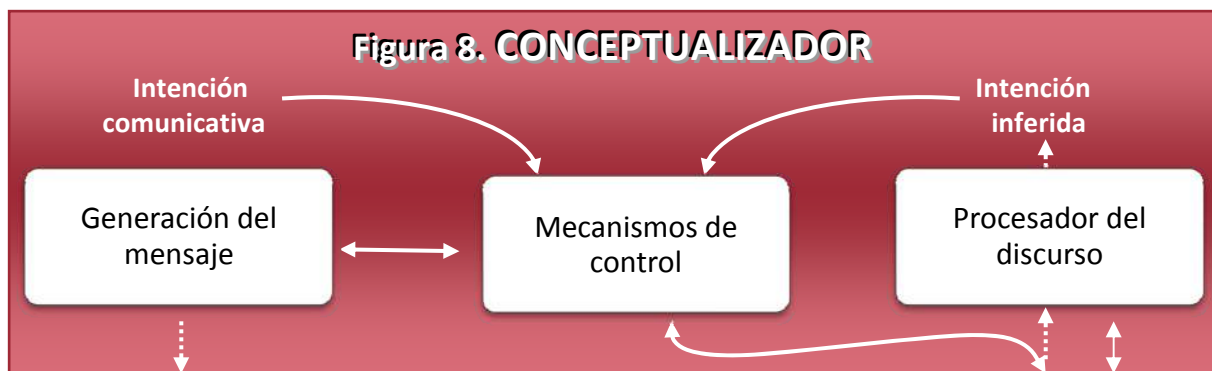


Figura 7. Modelo de Levelt (1989). Traducido por Belinchón, Rivieré e Igoa (1992, 539)

Según este autor (Levelt, 1989), el punto primordial es que no hay un único lenguaje del pensamiento y que, según las exigencias de la tarea, se pasa de un tipo de código a otro. Se podrá pasar de un código representacional espacial al cinestésico, pero, sin duda, toda formulación verbal implica una formulación semántica (mensaje preverbal) basada en el código proposicional. Este autor destaca el carácter intencional, aunque no necesariamente consciente, de las **fases planificación o conceptualización** en las que el sujeto selecciona el contenido comunicativo del mensaje.

Volviendo a la figura 7, el hablante computará también una especificación fonética para el enunciado que se está construyendo, y la utilizará para guiar la ejecución articuladora que da lugar al habla manifiesta. El oyente, normalmente, intentará reconstruir las intenciones comunicativas del hablante. Realizará un análisis acústico-fonético de la señal continua del habla, para segmentar en palabras y sintagmas reconocibles. Recuperará las propiedades sintácticas y los significados de las sucesivas palabras, y analizará la cadena en sintagmas y oraciones con significado. Finalmente, interpretará esta información en términos del contexto de interacción, el propósito del intercambio, las presuposiciones sobre las intenciones del hablante, etc. (Levelt, 1993, 1)

Nos centraremos especialmente en la fase de planificación o preparación conceptual, se recoge para ello la explicación dada por Levelt en su texto de 1993: *The architecture of normal spoken language use*. Para su mejor comprensión incluimos un esquema parcial de ese trabajo, con las funciones del conceptualizador (figura 8).



La preparación conceptual del habla comienza con la concepción de una intención ilocutiva, es decir, de una intención comunicativa que el hablante decide expresar mediante el lenguaje. Una intención comunicativa es aquella que el hablante quiere que sea reconocida como tal por el oyente. El hablante puede querer referirse a algo, expresar alguna opinión o expectativa, comprometerse al oyente o comprometerse él mismo con algún curso de acción, etc. Para hacer estas intenciones reconocibles para el oyente, el hablante se decidirá por un acto de habla y seleccionará la información la expresión de la que pueda realizar este propósito. Esta es una poderosa forma de controlar las relaciones personales en la interacción verbal, ser educado, irónico, o lo que sea que la situación pueda exigir. La información expresada invita al oyente a inferir la intención, y esto puede estar basado en convenciones (como en la interpretación como demanda de un “por favor”) y en el conocimiento compartido por los interlocutores en una situación de discurso. Los significados más que expresados son negociados entre los interlocutores. Una simple intención de referirse a un objeto determinado puede comportar varios turnos entre los interlocutores para que se llegue a

realizar. Por ejemplo, A: *el vaso*; B: *¿Qué vaso?*; A: *el que está sobre la mesa*; B: *¿El azul o el verde?*; A: *el azul*.

Comunicar una intención puede implicar la planificación de una secuencia de actos de habla. Si un hablante decide cumplir con una demanda de describir su apartamento detalladamente, tendrá que recuperar de la memoria un complejo plano de espacios y objetos. Y eso supondrá diversas afirmaciones de hecho para expresar esta información. En estos casos los hablantes tienen que resolver el "problema de la secuenciación" (*linearization problem*), es decir, qué decir primero, que expresó después, etc. Cuando la información compleja a expresar es espacial, los hablantes resuelven el problema haciendo un viaje imaginario, un viaje con el cuerpo o un viaje con la mirada, a través de la escena. La planificación de un acto de habla, la selección de información a ser expresada, y la secuenciación de esta información, se denominan **macro-planificación**.

La **micro-planificación** implica también la asignación de un "estatus de accesibilidad" a los referentes de una proposición, por ejemplo, si estos han sido nombrados en la oración previa. Hay varios grados de accesibilidad posibles, cada uno de los cuales lleva a una elección de expresión referencial diferente (Levelt, 1989, 144). Relacionada con la accesibilidad, encontramos la asignación de "importancia" (*prominence*) a un referente. Algo que puede tener un particular "valor de noticia" para el oyente se puede marcar en el mensaje, de manera que a la larga se enfatizará prosódicamente en el enunciado. Finalmente, la micro-planificación implica ciertas decisiones "específicas de la lengua". Cuando una lengua (como el inglés, el castellano o el catalán) tiene un sistema de tiempo verbal, resulta obligatorio especificar las relaciones temporales relevantes, aunque éstas no contribuyan a la comunicación de las intenciones del hablante. Las lenguas pueden requerir pre-especificaciones conceptuales de diversos tipos, como la del número (singular, plural) de los referentes, el grado de distancia de los objetos en relación al hablante (proximal, medial, distal), la forma o material de los referentes (forma de horca, arcilla), etc. Cualquiera de estas propiedades, bastante arbitrarias, puede ser "gramaticalizada" en una lengua, es decir, puede afectar la morfología o la sintaxis.

El output final de la preparación conceptual de un hablante se llama técnicamente un "mensaje" (véase Figura 7 y 8) y, en los casos de información secuencial, una serie de mensajes. El mensaje es la información que quiere expresarse, en formato proposicional, y provista de perspectiva, estatus de accesibilidad e información conceptual específica de la lengua. El resultado de estas operaciones se denomina *mensaje prelingüístico*.

En una segunda fase, la información seleccionada se traduce en un formato lingüístico e implica ya la utilización de una lengua concreta. Levelt llama a esta segunda fase de *codificación o formulación* del mensaje y tal como puede verse en la figura 7, aunque de forma simplificada, se corresponde con lo que cualquier modelo formal de producción del lenguaje incluiría (una progresiva especificación de las unidades estructurales que intervienen en la locución: palabras, sintagmas, etc.) hasta configurar un *plan fonético* (serie ordenada de unidades lingüísticas mínimas que componen la oración). Las operaciones de codificación gramatical y fonológica se llevan a cabo de forma relativamente independiente. Finalmente, la última fase o fase de articulación, en la cual las representaciones del plan fonético son traducidas a un código o plan motor que ejecuta en el plano físico la producción del lenguaje.

Las intenciones comunicativas pueden discurrir por infinitos caminos y para cada uno de estos caminos el emisor tiene que hallar nuevos medios de expresión. En estos términos se expresa Levelt (1989, p.21): *Los emisores producen enunciados para llevar a cabo sus intenciones comunicativas.* Pero una intención comunicativa necesita que pueda ser reconocida, como intención del emisor, por el sujeto a quien va dirigida.

En este sentido se expresa Grice (1957, 1982) y forma parte de la elaboración de varios autores (por ejemplo, Clark, 1985; Sperber y Wilson, 1986). El que un acto de habla sea efectivo depende de varios factores: lo que dice el emisor, el contexto en que lo dice, la manera como se dice -que incluye no sólo la estructura lingüística sino también los aspectos prosódicos, gestuales, etc.- y, por último, las diversas características del receptor.

LOS ACTOS DE HABLA

La mayor parte de las investigaciones recientes reciben la influencia de Austin (1962) quien, a partir de una reflexión filosófica sobre el uso del lenguaje ordinario, propone la noción de "actos de habla" (*speech act*). Austin destaca dos tipos de actos de habla: los *descriptivos o constatativos* mediante los cuales se manifiesta la función informativa; y, los *performativos*, a través de los cuales se realizan acciones tales como prometer, rogar, agradecer, etc. Así mismo, todo enunciado dirigido a un interlocutor cumple simultáneamente tres actos de habla (*speech act*): LOCUTORIO (*locutory act*) donde simplemente se articulan y combinan los sonidos, independientemente del contexto, tal como ha venido estudiando la lingüística tradicional; ILOCUTORIO (*illocutionary act*) unidad básica de la comunicación lingüística, donde se expresa la intención y como debe ser entendida; PERLOCUTORIO (*perlocutionary act*) entendido como los efectos (con o sin intención) que causa la producción verbal sobre el interlocutor.



Por ejemplo, en este chiste podríamos analizar cómo se dan simultáneamente los tres actos de habla. Primero en la propia situación: lo que dice la mujer (suponemos que es una mujer), sus intenciones y el efecto (que no es el deseado) en el interlocutor. Pero como receptores de este mensaje también podríamos pensar que efecto nos ha causado. ¿El efecto es el mismo en un texto como este que en un periódico (contexto)? ¿El efecto será el mismo si somos hombres o mujeres?

Searle (1975) divide los actos ilocutivos en asertivos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos; en función del punto de vista de la ilocución. Clark y Bly (1995) critican esta taxonomía, como otras, por los problemas de la propia categorización, que no es excluyente (más de un acto puede considerarse entre de dos o más categorías) y tampoco exhaustivo (algunos no pueden clasificarse en

ninguna de las categorías). Observando, así mismo, que en estas clasificaciones focalizadas en sí mismas, han obviado al actor de la comunicación, cuando en realidad un acto ilocutivo es un acto centrado en lo que el emisor pretende hacer, aquello que desea, su intención. Aún, las teorías centradas en la intención del emisor, han analizado prioritariamente la producción verbal del mismo, cuando muchas señales no lingüísticas son el ingrediente esencial del discurso espontáneo, especialmente para la comprensión del acto ilocutorio. Tal como lo exponen Clark y Bly, la posición de Grice respecto del sentido que quiere dar el emisor resulta de la visión simplista de que el discurso es únicamente lingüístico. Las conversaciones naturales, cara a cara, muestran el rol central que juegan las señales no lingüísticas. En el habla corriente, los actos comunicativos son mixtos de ambos tipos de señales. En otro sentido, pero concluyendo de forma parecida, se expresa Levelt (1989, 59): *los actos de habla (y su componente de definición más característico: la fuerza ilocutiva) parecen expresar nociones centradas en el hablante, estos conceptos no llegan a proporcionar, por sí mismos, claves de explicación psicológica, es decir, claves que informen de las representaciones y los procesos mentales que posibilitan la realización, por parte de los hablantes, de actos de habla comunicativamente eficaces.*

Otro de los puntos, en los que los actos de habla no han dado una explicación satisfactoria, es en el escaso interés que han mostrado por los receptores, siendo desde la perspectiva de Searle o Austin, meros receptáculos vacíos que “reaccionan o responden”. Pero la comunicación no puede darse sin la interacción entre ambos y, por tanto, requiere dos acciones coordinadas emisión y recepción. Como puede verse en la viñeta siguiente², con fina ironía el autor se plantea las dificultades de comunicación en una pareja de interlocutores.



² Caloi (1986). Y nos morimos de Comunicación. *Revista Clarín*. Buenos Aires

No se logra una comunicación eficaz sin una intención comunicativa de adaptarse al interlocutor y de participar en múltiples sentidos y, menos aún, sin la plena intención de colaborar por parte del receptor (cf. Patterson y Kister, 1981). Esta participación de colaboración por parte de los dos comunicantes queda dentro del marco que Grice establece como "principios de colaboración" de los que hemos hablado anteriormente.

El resultado de estos principios de colaboración se observa al analizar la secuencia de interacción entre dos o más interlocutores, a través muchos aspectos como:

- la emergencia de las conversaciones (Schegloff, 1986; Coupland, et al., 1992; Casamiglia y Tusón, 1999) o la presentación del acto de habla (elementos de presentación e introducción de temas, referentes, personas, presentaciones, etc.) que dependen de numerosos factores situacionales y culturales (número de personas, medio de comunicación, grado de conocimiento mutuo entre los interlocutores, etc.);
- la adaptación al interlocutor (tono de voz, secuencia, estructuración de los contenidos comunicativos, etc.)(Clark y Wilkes-Gibbs, 1986; Garrod y Anderson, 1987);
- la negociación de intenciones y significados (Rolf, 1989; Wertsch, 1985);
- la noción de conocimiento compartido (*commun ground o commun knowledge*) y la presuposición de que este conocimiento compartido refleja la creencia mutua, de que el oyente puede llegar a comprender lo que pretende el emisor (Clark y Wilkes-Gibbs, 1986; Isaacs y Clark, 1987; Garrod y Anderson, 1987; Clark y Bly, 1995);
- los turnos de habla (Tannen, 1983);
- la noción de pares adyacentes (Schegloff, 1972) o contingencia entre una intervención y la siguiente (por ejemplo: pregunta-respuesta) y la reformulación de la misma por intercambio comunicativo (Wells, et al., 1981).

Evidentemente, todos estos aspectos competen a una psicología de la comunicación y por ello serán retomados a través de las investigaciones que se han realizado en el ámbito de la competencia comunicativa.

Lecturas recomendadas

Cortès, M. (2006). *Introducció a la Psicologia del llenguatge i de la comunicació*. Barcelona: Publicacions i edicions Universitat de Barcelona. (capítols 3, 4, 5 i 6)

Lecturas para profundizar

Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta. Capítulos 11 y 12

Casamiglia, H. y Tusón, A. (1999/2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Searle, J. R. (1969/1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Levelt, W. J. M. (1993). The architecture of normal spoken language use. In G. Blanken, J. Dittman, H. Grimm, J. C. Marshall, and C. W. Wallesch (Eds.), *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (pp. 1-15). Berlin: Walter de Gruyter. Disponible en: http://www.mpi.nl/world/materials/publications/levelt/Levelt_Architecture_1993.pdf



Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, vol VII, 237-286. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/ril/article/view/6691/6491>

1.4 OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN

Todo este amplio panorama de aportaciones teóricas permite una primera aproximación al objeto de estudio de la comunicación como proceso psicológico:

La comunicación entendida como un proceso de interacción social

La comunicación es, por un lado, un proceso de interacción social que puede darse entre a distintos niveles: **intrapersonal** (cuando se han interiorizado los procesos comunicativos permitiendo la función autoreguladora); **interpersonal** cuando sirve para intercambiar con otros información, intenciones, significados, deseos, emociones...; para sugerir, mandar, responder, preguntar, ... e, **intergrupalo** o entre grupos en sus vertientes de comunicación de grupos y de masas (ambos temas ampliamente estudiados desde la psicología social y que sólo abordaremos en su vertiente de investigación básica aplicada al campo social). Aunque no debemos confundir interacción con comunicación; de hecho, la interacción es un fenómeno más amplio que en ningún caso asegura el intercambio de información. Como afirma Martín Serrano (1991) el uso de códigos, la asignación de papeles, y, particularmente, en la especie humana su capacidad de representación y la convencionalidad de las normas socioculturales, permiten diferenciar la comunicación de la coactuación o la simple interacción.

La comunicación entendida como un proceso de transmisión-recepción de información

Por otro lado, en la actividad comunicativa, en tanto que transmisión-recepción de información, pueden identificarse elementos, funciones y procesos; que requieren un análisis estructural y procesual. Elementos y funciones pueden observarse representados en la figura 6; mientras que la figura 7 están representados los procesos de producción y comprensión del discurso. No disponemos por el momento de un modelo que integre en el caso de la comunicación elementos y funciones con los procesos necesarios para emitir o recibir información. Tal como hemos mostrado la comunicación es algo más que mero intercambio de comunicación. Por tanto, los procesos de codificación y descodificación, deberán contemplar además los de precodificación y postcodificación, tal como propone Haslett (1987) al hablar de variables preinteractivas y postinteractivas. En el caso de la fase de precodificación deberán tenerse en cuenta las habilidades cognoscitivas que sustentan este proceso, así como, el tipo de conocimientos o representaciones (modelos mentales, escenarios, reglas sociales, adaptaciones culturales, conocimiento del "otro", etc.) necesarios para comunicar eficazmente, pudiendo seleccionar aquello que es "relevante" para la comunicación; aspectos ampliamente estudiados desde la vertiente de investigación referencial, tal como expondremos en el capítulo 3. Por otro lado, las fases de codificación y descodificación deberán estudiarse también en relación al código utilizado y, específicamente, en la especie humana con el código lingüístico. Por último, y dado que es un proceso eminentemente interactivo también deben contemplarse desde la psicología de la comunicación los efectos que produce la interacción comunicativa en el plano social.

Funciones de la comunicación

Vista la comunicación desde un punto de vista funcional y de acuerdo con Boada (1991, pp. 2), *las necesidades comunicativas cristalizan en la actuación de funciones en el individuo. En el lenguaje humano, instrumento privilegiado de comunicación, se hallan las dos grandes categorías funcionales: una función privada, representada por el soliloquio, y una función social, representada por los intercambios comunicativos. Ambas son necesarias para el establecimiento de la comunicación eficaz en el adulto. La comunicación puede, a su vez, establecer una doble función. Una de ellas reside en la comunicación referencial que tiene como objetivo conocer o hacer conocer un referente (que pueda ser identificado de entre varios no referentes). La segunda función se realiza en la función persuasiva cuyo objetivo es la influencia sobre el destinatario. Sobre estas dos clases de comunicación se ejercen las funciones comunicativas.*

El acto comunicativo

Finalmente, tal como destacaremos en el resto de capítulos, el acto comunicativo, la conducta comunicativa, no se inicia y finaliza en el enunciado del emisor, si siquiera en la respuesta del receptor. Las unidades de análisis de observación del intercambio comunicativo deben ser pues más molares abarcando lo que tradicionalmente, desde la sociolingüística, se ha denominado "conversación". Hasta que emisor y receptor logran establecer un acuerdo, por ejemplo en comunicación referencial, sobre el referente que describe el emisor, hasta que han negociado el objetivo de la tarea y se han aclarado las intenciones y participación de cada uno de ellos, o hasta que uno de los dos da por terminada la interacción comunicativa, no podemos dar por concluida la secuencia a estudiar. Precisamente, la evaluación de estas secuencias o unidades comunicativas, la categorización de todas las conductas comunicativas de emisor y receptor, verbales y no verbales, es uno de los temas que como investigadores más nos han preocupado (Boada y Forns, 1989; Forns y Boada, 1993; Martínez, 1997; 1999).

Adquirir la comunicación

Adquirir la competencia comunicativa es un largo proceso que dura toda la infancia e, incluso, entre adultos no siempre se demuestra esta competencia, ciertas situaciones y variables personales pueden interferir en nuestra competencia dando lugar a fallos comunicativos y malentendidos.

Hay algunos pasos o transiciones relevantes del proceso de adquisición de la comunicación: el paso de la comunicación prelingüística a la lingüística, el acceso a la representación y el paso de la heteroregulación a la autoregulación. Se observa en estas transiciones una estrecha relación entre las adquisiciones lingüísticas, comunicativas, cognitivas y psicosociales, lo cual hace imposible una observación aislada del fenómeno comunicativo.

Aplicaciones de la Psicología de la comunicación a ámbitos profesionales

Por último, la investigación básica en Psicología de la Comunicación adquiere sentido, no sólo por los avances en la comprensión de los fenómenos comunicativos, también cuando este saber puede aplicarse a problemas reales y proporcionar herramientas para el trabajo del psicólogo en el ámbito clínico, educativo o social.

Uno de los temas que sin duda aún atraen intereses básicos y aplicados es el de cómo se comunican aquellos sujetos que sufren algún tipo de discapacidad física o mental. La investigación en este campo se ha centrado tanto en determinar sus estilos comunicativos, y sus déficits -si los hay- como en diseñar estrategias de intervención que mejoren su competencia comunicativa.

Las habilidades comunicativas pueden entrenarse y los programas de entrenamiento, tanto para niños como para adultos, son eficaces –cuanto menos en el contexto en son entrenadas. Habitualmente, en adultos se entrenan aquellas habilidades comunicativas relacionadas con su especialidad laboral.

En el ámbito social el desarrollo de aplicaciones de la comunicación es tan grande que incluso es difícil marcar aquellos campos más relevantes: negociación, tipos de comunicación interpersonal, influencia de variables socioculturales en los estilos comunicativos y la eficacia comunicativa, persuasión, comunicación grupal y variables que influyen en las comunicaciones intergrupales, los medios de comunicación de masas, publicidad y propaganda,...

La comunicación queda inmersa en un complejo entramado de habilidades cognoscitivas, lingüísticas y sociales, interviniendo múltiples factores para determinar qué es la competencia comunicativa. Como hemos resaltado la mayor dificultad no es señalar el proceso comunicativo como un proceso con características propias, sino delimitar la naturaleza de las relaciones que se establecen con otros procesos psicológicos. El análisis del *corpus* de investigación, hecho desde distintos abordajes teóricos y, por tanto, con objetivos y metodologías diferentes, configurará más claramente el objeto de estudio de la psicología de la comunicación.

2. COMUNICACIÓN: CÓDIGOS Y CONTEXTOS

Como dice U. Eco (2000, 24): *A primera vista, la descripción de un campo semiótico podría parecer una lista de comportamientos COMUNICATIVOS, con lo que sugeriría sólo una de las hipótesis que guían la presente investigación: la semiótica estudia todos los procesos culturales como PROCESOS DE COMUNICACIÓN. Y, sin embargo, cada uno de dichos procesos parece subsistir sólo porque por debajo de ellos se establece un SISTEMA DE SIGNIFICACIÓN.*

En este capítulo, de acuerdo con Eco, se examinan estos sistemas de significación que subyacen a cualquier proceso comunicativo, sean verbales o no verbales. Así mismo, se examinan las similitudes y diferencias entre la comunicación animal y la humana, exponiendo las hipótesis sobre la continuidad vs la discontinuidad entre humanos y no humanos. Finalmente, se revisan la importancia del contexto socio-cultural como marco más amplio donde se inserta cualquier proceso comunicativo.

2.1 SIGNOS PARA COMUNICAR

Cuando dos sujetos intervienen en un acto comunicativo de manera intencionada y con objetivos concretos utilizan algún sistema de unidades dotado de significación. Visto de esta manera amplia, la cantidad de unidades significativas en que estamos inmersos es inconmensurable y ello ha dado lugar a una gran cantidad de literatura sobre el estudio científico de la significación. La semiótica se ocupa de desentrañar estos sistemas de significación (señales de tráfico, anuncios luminosos, palabras, gestos...) con la finalidad de establecer una teoría sobre los signos. Para Eco (1976) el signo *“es todo cuanto representa otra cosa en algún aspecto para alguien”*.

ECO, UN MODELO SEMIÓTICO DE LA COMUNICACIÓN (véase figura 9).

Si bien Eco, conserva la mayoría de los elementos propuestos en el modelo de Shannon, aporta una perspectiva semiológica que aproxima las corrientes estructuralistas y pragmáticas. Un elemento nuevo en este modelo es el rol del destinatario en la interpretación del mensaje, así como, la constatación de la multiplicidad de códigos o subcódigos tanto del emisor como del destinatario.

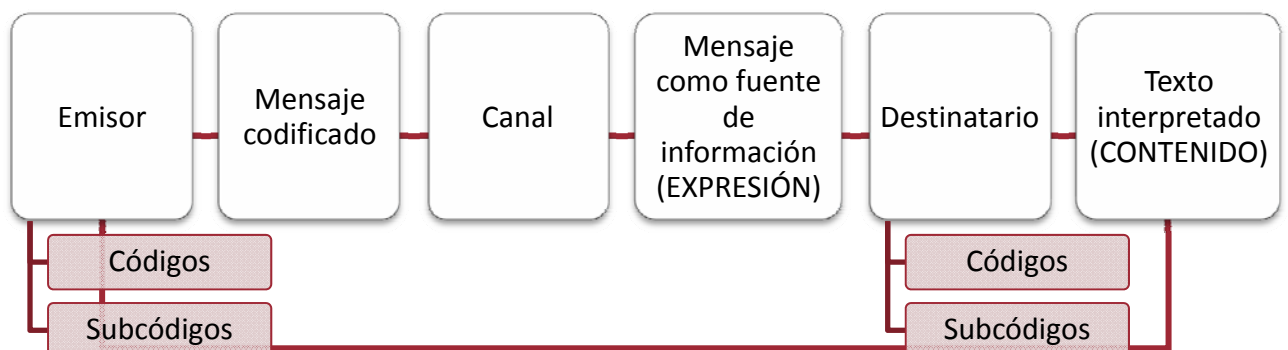


Figura 9. Modelo comunicativo. H. Eco (1976/2000, 221)

Así para Eco (2000, 219): *La propia multiplicidad de los códigos y la indefinida variedad de contextos y de las circunstancias hace que un mismo mensaje pueda codificarse desde puntos de vista diferentes y por referencia a sistemas convencionales distintos. Por tanto, cada mensaje o texto puede ser interpretado de forma distinta, es decir, se le pueden atribuir varios sentidos.*

Debe añadirse que a lo que se llama de forma simplista mensaje, es algo más, en palabras de Eco es: *un retículo de mensajes con códigos y subcódigos distintos, que a veces pone en correlación diferentes unidades expresivas con el mismo contenido (mensaje verbal va, por ejemplo, acompañado de mensajes paralingüísticos, cinésicos, próxemicos, que transmiten el mismo contenido, al tiempo que lo refuerzan) y a veces pone en correlación diferentes contenidos con la misma substancia expresiva* (Eco, 2000, 221). Quien reduce o “interpreta” y da sentido al mensaje es en último término el destinatario, ya que es quien escoge la interpretación definitiva. El sistema de unidades culturales del destinatario (o circunstancias personales, por ejemplo, su estado de ánimo o su relación con el interlocutor) pueden llevar a una interpretación no deseada o previsible por el emisor.

El mismo Eco, comenta que su teoría trasciende de una teoría limitada a explicar la producción e interpretación de signos, al introducir contextos y circunstancias, se asumen también en dominio semántico tareas que tradicionalmente se asignan a la pragmática. Sin duda, esta integración lejos de resultar molesta puede resultar estimulante, ya que el signo, sin el uso que se hace de él carece – cuanto menos- de sentido. Aunque podemos revisar un poco más la perspectiva semiótica, especialmente, para comprender cuales son las entidades básicas de significado con las que trabaja.

SIGNOS, SEÑALES, SÍMBOLOS...

La semiótica adquiere categoría de disciplina independiente con la obra del filósofo americano Peirce (citado por Eco, 1976), el cual no proporciona una doctrina coherente que facilite el estudio del significado, dada la complejidad y riqueza con que el autor transmite sus ideas. A partir de él, las nuevas y valiosas aportaciones hacen cada vez más difícil el estudio de un tema tan complejo. Esta complejidad halla fácil explicación, tal como expresa Bronckart (1980), si observamos la existencia de los numerosos códigos que son utilizados en las relaciones sociales; este autor se refiere al comportamiento humano, pero queda claro que la dificultad de crear una taxonomía aumenta si añadimos los comportamientos animales.

De todos modos, tal como decíamos, la tarea de clasificar signos no es fácil, como bien describe Hierro-Pescador (1986) "son tantos los criterios que pueden entrar en una clasificación general de los signos, que el resultado final es inexacto y confuso" (p. 31). La confusión aumenta cuando se pretende distinguir el signo verbal del resto de unidades semióticas.

Hierro-Pescador (1986), después de realizar una revisión de los autores que, a su criterio, tratan el tema con más profundidad, propone categorizar según cuatro índices: el intérprete (humano - no humano); el ámbito en que se dan (naturales - culturales); su estructura (verbales - no verbales); y, su relación con el significado (vestigios; imágenes; y simbólicos); tal como puede verse representado en la figura 10. En esta clasificación, se hace una primera distinción entre signos y señales, dejando estas últimas fuera del sistema de clasificación por ser su característica principal desencadenar, parar o modificar una conducta. Para este autor si bien es posible dividir los signos entre aquellos que

pueden funcionar como señales y aquellos que no, "tal división es totalmente extrínseca al carácter de signo, esto es, a su función significativa y a su capacidad semiótica" (pp. 35).

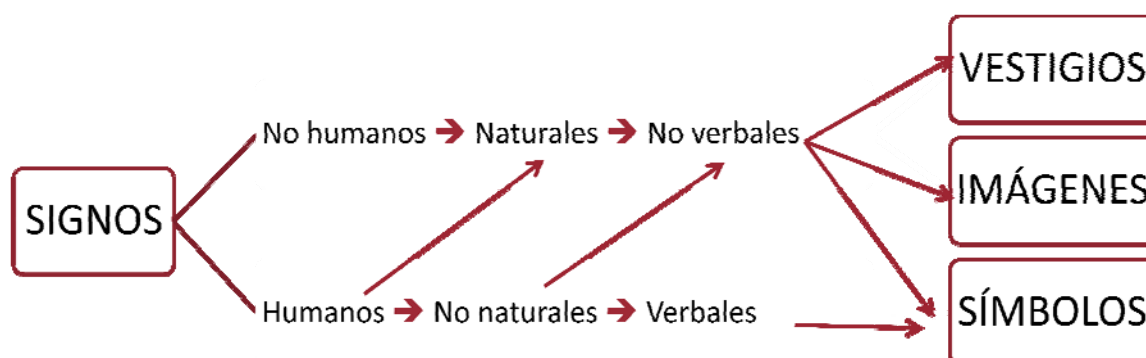


Figura 10. Categorías y relaciones para la clasificación de signos. Hierro-Pescador (1986, 36)

Para Hierro-Pescador (1986), siguiendo a Peirce, el signo lingüístico y el símbolo son dos categorías que no pueden contraponerse, ya que el signo lingüístico queda incluido en la categoría de símbolos, como una subclase de estos (humano, cultural, verbal). Esta concepción de símbolo es opuesta a la utilizada por otros autores como Schaff (1960), que separa completamente los signos lingüísticos de los símbolos o De Saussure (1976) que diferencia símbolos de signos por el carácter completamente arbitrario de estos últimos, contrariamente, a lo que ocurre con el símbolo que nunca es totalmente arbitrario.

Así para De Saussure, los signos lingüísticos son **arbitrarios** -puesto que no hay relación directa entre el sonido (forma lingüística) y lo que representa (concepto)- y **convencionales** -ya que en cada comunidad lingüística se ha llegado a un acuerdo para denominar (dar una forma acústica) de la misma forma un objeto, una cualidad, una acción.... Usando la terminología de Saussure "el cerebro no une una palabra o un nombre a una cosa, sino **un concepto y una imagen acústica**; el signo lingüístico es por tanto un elemento arbitrario, una entidad psíquica de dos caras ya que es la unión entre el **significado y el significante**. Para Eco (2000), de Saussure no definió nunca de forma clara que entendía por "significado", lo dejó a mitad de camino entre una imagen mental, un concepto y una realidad psicológica no circunscrita de otro modo; aunque sí que insistió en el hecho de que el significado es algo que se refiere a la realidad mental de los individuos dentro de la sociedad.

Una importante aportación de Peirce (1932), es la incorporación de la "terceridad" al concepto de signo lingüístico al incluir al **interpretamen**. "Un signo puede representar alguna otra cosa en opinión de alguien sólo porque esa relación (representar) se da gracias a la mediación de un interpretante" (Eco, 2000, 33). El interpretamen, es lo que garantiza la validez del signo aún en ausencia del intérprete. Peirce sustituye los términos significado y significante por: **objeto** o contenido (aquello que se representa), **representamen** o signo ("algo" que significa "alguna cosa" para "alguien") e **interpretamen** (relaciona el representamen con el objeto, da lugar a la producción de sentido). La forma en que se relacionan los signos con el objeto puede ser: a) simbólica, cuando el signo no se parece al objeto y se vincula de forma arbitraria y convencional; b) icónica, cuando el signo representa alguna similitud con el objeto representado pero se precisa un aprendizaje cultural para

establecer dicha vinculación; y, c) indexical, cuando el signo posee una similitud directa con el objeto, con su existencia o su causa.

En el gráfico 11, se pueden comparar estas dos versiones sobre el signo lingüístico, la De Saussure y la de Peirce, de forma gráfica.

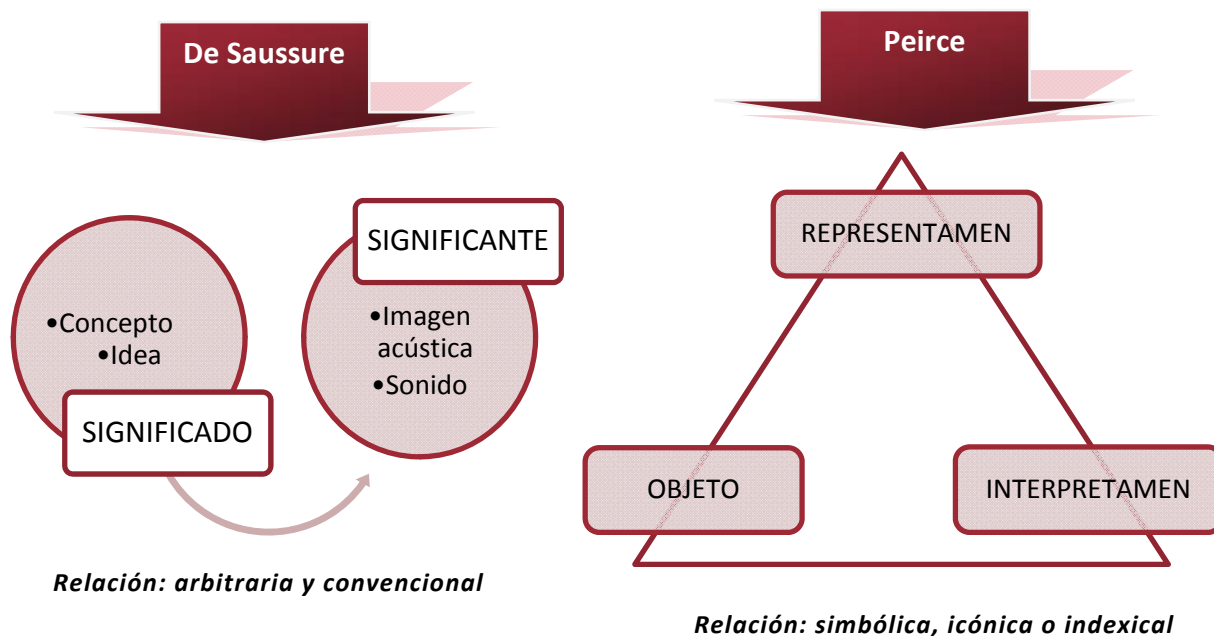


Gráfico 11. Signo lingüístico según las teorías de De Saussure y Peirce

Citemos finalmente a Morris (1962), quien claramente influenciado por la obra de Peirce, distingue tres niveles de análisis semiótico: **la semántica** o la relación entre los signos y la realidad (no necesariamente material); **la sintaxis** o la relación de los signos entre ellos; y, la **pragmática** del signo o la relación entre el signo y sus usuarios. Según Morris, a cada una de estas dimensiones semióticas correspondía una relación característica. Así, **la denotación es la relación semántica** paradigmática, mientras que **la expresión es la relación característica de la pragmática**: los signos denotan los objetos y expresan a sus usuarios. A su vez se encuentran en **relación de implicación con otros signos** en virtud de su pertenencia al conjunto ordenado e interrelacionado que es un sistema semiótico: esta relación de implicación **es la típicamente sintáctica**. En todo sistema semiótico se puede distinguir, desde el punto de vista sintáctico, entre las **reglas de formación** y las de **transformación**, entre las reglas que rigen la formación de los signos complejos, y las reglas que permiten manipular estos signos complejos, derivando unos de otros por ejemplo.

Lecturas recomendadas

Cortès, M. (2006). *Introducció a la Psicologia del llenguatge i de la comunicació*. Barcelona: Publicacions i edicions Universitat de Barcelona. (capítols 1 i 2)

Lecturas para profundizar

Eco, H. (1976 /2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen. 5ª Edición en castellano. Capítulo 2.

Hierro S. Pescador, J. (1986). *Principios de filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza. Cap. 1.



2.2 COMUNICACIÓN ANIMAL - COMUNICACIÓN HUMANA

Los fenómenos de significación no son exclusivos del ser humano ya que los animales también emiten y perciben diferentes clases de signos y señales. Si bien, numerosos autores, desde distintas perspectivas teóricas, señalan un salto cualitativo importante en la escala filogenética, apoyando la **hipótesis de la discontinuidad evolutiva**, especialmente, con la aparición del lenguaje (Chomsky, 1986, García-Albea, 1991; Luria, 1977); otros se inclinan por una **hipótesis gradual de la evolución**, señalando los paralelismos existentes entre las capacidades cognoscitivas y comunicativas de los simios superiores y los seres humanos (Premack, 1990; Cheney y Seyfarth, 1990; Mitchell, 1991). Tanto en el desarrollo ontogenético como en el filogenético de las formas de comunicación lo que se observa es una continuidad funcional, pero sin duda la aparición del lenguaje, el uso de signos lingüísticos, permite expresar nuestras ideas de forma mucho más precisa que otros códigos comunicativos, marcando en este caso una clara diferencia entre nuestra especie y las otras especies animales.

De todos modos, en cualquier clasificación sobre unidades lingüísticas o comunicativas se produce, como es lógico, una escala jerárquica en donde resulta seductora la idea de un hilo conductor desde formas comunicativas muy rudimentarias en las especies inferiores, hasta formas comunicativas muy evolucionadas, en las que el lenguaje humano se situaría en la cúspide. Aunque ya hace algunos años, Chase (1966) desmontó la seductora hipótesis de la continuidad a ultranza entre las formas de comunicación animal y el lenguaje humano, argumentando que los comportamientos comunicativos, de inimaginable diversidad, han surgido para satisfacer funciones biológicas primordiales en los que se imponía la transmisión de información.

En el campo de la comunicación esta discusión se centra sobre la definición de qué es comunicación animal, es decir, su naturaleza. Wilson, en su conocido tratado *Sociobiology* (1975), simplifica el tema en la introducción al considerar que: *la comunicación biológica es la acción por parte de un organismo que altera la probabilidad de que aparezca cierta manifestación conductual en otro organismo en una forma adaptativa para uno y/u otro de ambos participantes* (Wilson, 1975, 176). La primera dificultad en definir la comunicación animal estriba en distinguir, en el interior del repertorio que comprende todas las interacciones sociales de una especie dada, los comportamientos que sirven de manera específica para comunicar (Etienne, 1985). En caso contrario cualquier conducta puede ser considerada comunicativa y podríamos ampliar el campo hasta las especies unicelulares (Bonner, 1983).

La Etología ha venido definiendo la comunicación como la interacción entre varios individuos por medio de un sistema de señales o de signos. Limitándonos por el momento al término **señal** como unidad de comunicación válida para toda especie animal. Las características que debe cumplir son: a) que tenga un grado de constancia o de estereotipia, b) que pueda ser distinguido perceptivamente y c) que sea distintivo o no asimilable a otros elementos del medio. Definida así la señal, nos hallamos ante el hecho de que la mayor parte de especies animales presentan interacciones con señales de diversa naturaleza, a través de canales sensoriales enormemente diversos; en su mayor parte distintos a los del hombre que los observa (Marler, 1990; Blumberg y Alberts, 1992; Guilford y Dawkins, 1995). Tal como señala Riba (1991a) la interpretación nuclear de una señal se hace a partir de otra señal social, que aparentemente la ha suscitado. Sin embargo, a menudo debe ser

interpretada (cuanto menos desde la perspectiva del observador externo) a través de acontecimientos o estados físicos ambientales, ya que puede depender de ellos (Lager, 1993).

Veamos algunos ejemplos de cómo se comunican entre sí algunas especies (Akmahian et al., 1984, cap.2 a 5):

- a) **Las investigaciones de Karl von Frisch sobre las abejas.** El más importante descubrimiento de Karl von Frisch y sus colaboradores fue identificar como las abejas comunicaban a sus compañeras la localización de una fuente de alimento. Lo sorprendente, es la exactitud con la cual comunican la situación, como llegar, la cantidad y el tipo de alimento que han encontrado. El mensaje de la abeja exploradora se comunica a través de pautas de movimiento, llamadas danzas, en las paredes verticales del panal. Las abejas centroeuropeas realizan dos tipos de danzas: la danza del círculo cuando la fuente de alimento está entre a menos de 10 m del panal y la danza de la cola cuando la fuente de alimento esta a más de 100 m. Otra característica curiosa es la existencia de dialectos en función de la especie de abejas Se han encontrado por ejemplo diferencias importantes entre las abajas centroeuropeas y las italianas que tienen un tipo de danza específico para las distancias comprendidas entre 10 y 100 m (la danza de la hoz). Uno de los aspectos más interesantes al analizar las formas de comunicación animal es la influencia del aprendizaje en la adquisición de estos, parece que en el caso de las abejas el papel jugado por la experiencia es mínimo y que el sistema de comunicación es instintivo o innato, se actualiza tras su primer vuelo fuera del panal.
- b) **El lenguaje de las aves: diferencias entre “llamadas” y “cantos”.** Las llamadas son pautas de sonido que constan de una sola nota o breves secuencia de notas asociadas con los acontecimientos y actividades funcionales como el vuelo, la alarma, la defensa territorial, etc. Cada llamada es específica de la función que realiza, por ejemplo, en las llamadas de vuelo, el gorrión dispone de tres pautas diferentes: una, se usa para levantar el vuelo; otra, durante el vuelo y una tercera, mientras se busca el alimento y se regresa al nido. Las llamadas son muy similares en todas las especies de aves. Los cantos son más complejos que las llamadas y cada ave tiene un canto característico propio de su especie, incluso se observan diferencias dialectales, en función de los territorios que ocupan. El canto cumple dos funciones, atraer a las hembras y delimitar el territorio. En el caso de las aves, la respuesta a la pregunta de si los cantos son aprendidos o forman parte de la herencia es mucho más compleja. Mientras que las llamadas parecen ser innatas, en la adquisición del canto confluyen muchos factores. Hay un período crítico tras el cual, el pájaro es incapaz de aprender el canto de su especie. También parece probable que una parte del canto “la estructura básica” sea innata mientras que las diferencias dialectales son aprendidas. En todo caso los componentes innatos y aprendidos parecen estar fuertemente vinculados con la supervivencia de la especie.
- c) **La comunicación de los primates.** La comunicación de los primates combina elementos vocales y gestuales, pero es mucho más rico el comportamiento gestual que el vocal. Existen así mismo fuertes diferencias en función del tipo de primates estudiados y de si estos fueron estudiados en su medio natural o en cautividad. Los primates se comunican dentro de grupos con estructuras jerárquicas claramente definidas, así el contexto de cada acto comunicativo incluye una red de relaciones sociales que deben ser consideradas. Las señales de los primates tienden a estar ligadas a contexto (tanto por el marco en donde se realizan como por la posición jerárquica que ocupan los miembros que en el intervienen), y son multimodales en el sentido de que pueden

funcionar e intervenir simultáneamente una gran variedad de canales sensoriales como la visión, el olfato o la audición). En este caso también parece haber una mezcla de componentes innatos y aprendidos –socialmente- para la adquisición de habilidades comunicativas.

Estos ejemplos, nos muestran sistemas de comunicación bastante complejos y, sin duda, en el caso de los primates no son exclusivamente señales sino que actúan como verdaderos signos. De todos modos, el debate sobre si podemos hablar "realmente" de comunicación animal sigue abierto. En primer lugar, porque la mayor parte de definiciones etológicas no hacen la distinción, entre información y comunicación. Cherry (1957) expresa claramente que la mera transmisión y recepción de una señal no constituye en sí misma una comunicación, sino que lo que importa es la relación que se establece entre el estímulo y la respuesta. Esta relación supone un grado de conciencia entre emisión y recepción, y este grado varía según los organismos biológicos, lo cual hace difícil determinar en muchos casos la naturaleza de la información o de la comunicación. En segundo lugar, la discusión se ha centrado en la intencionalidad; ya que como hemos expuesto es ampliamente aceptado que para que exista comunicación el emisor debe tener la intención de comunicar y el receptor debe ser capaz de reconocer esta intención. En este sentido, se vienen manteniendo dos posturas (que incluyen tanto etólogos como semiólogos y lingüistas): una, que defiende la idea de que los animales no comunican porque no tienen intención de comunicar; y, otra que considera que pueden darse diferentes niveles de intención (entendida como orientación a una meta), en función de la complejidad de los sistemas nerviosos, y de la organización social de la especie (para una revisión: Riba, 1991a 1991b; Akmahian et al., 1984).

La intencionalidad implica no únicamente una finalidad sino también una anticipación y una previsión de las consecuencias. Un punto crítico son los recursos comunicativos para disimular y engañar,

Marshall (1970) opina que la desinformación (*misinform*) es la estrategia clave para constatar la intencionalidad y la adquisición de la noción de comunicación. Hoy en día se posee suficiente información para que no haya dudas sobre la existencia de comunicación intencionada, por lo menos en los simios superiores y probablemente en otros mamíferos (Byrne y Whiten, 1988; Mitchell, 1991).

En la imagen de la izquierda (tomada de Knapp, 1984, 57) se pueden apreciar algunos ejemplos de situaciones comunicativas no verbales, tanto de humanos como de simios. Las muestras de afecto, el galanteo, o la limpieza social son las que parecen reflejadas en las imágenes, mostrando sin duda similitudes.



Tal vez uno de los problemas que se ha planteado reiteradamente al estudiar la comunicación animal, es que siempre se ha hecho partiendo de la comparación con los rasgos distintivos de la comunicación humana. Indudablemente, es posible encontrar rasgos comunes, pero estos parecen vincularse más a la expresión de estados afectivos que a sus funciones cognoscitivas; y, son más similares con la comunicación no verbal humana que con la comunicación lingüística.

La comparación entre comunicación animal y humana, no deja de ser investigada y es abundante la literatura que aparece en este sentido. Por ello hemos dedicado este apartado, en parte, porque al contemplar otros sistemas de interacción comunicativa, aprendemos muchas cosas sobre cómo funcionan nuestros propios códigos y sistemas de comunicación.

¿Qué sabemos de nuestros códigos de comunicación? Tal como apuntan Hierro y Pescador (1986) el código podría definirse como una pluralidad de significantes a los que se asigna de forma, en cierto grado arbitrario, una pluralidad de funciones significativas a efectos de una relación de comunicación entre intérpretes. En sus palabras: *Hay que notar que, al hablar aquí de funciones significativas, puesto que muchos lenguajes, y particularmente el lenguaje verbal, tienen un alto grado de ambigüedad, de manera que la misma función significativa aplicada a un significante puede tener valores diversos* (Hierro y Pescador, 1986, 36). Para que la comunicación se dé efectivamente, el significado que el emisor atribuye al mensaje debe ser el mismo que le atribuye el receptor. Para ello se utiliza un código común. Pero tal como afirman Mayor y Moya (1991, pp. 520): *la omnipresente multivocidad de los códigos lingüísticos introduce una dificultad adicional y específica que puede impedir o distorsionar la comunicación. Por ello es necesario recurrir a reglas y mecanismos que reduzcan la incertidumbre y que permitan decidir cuál de las diferentes interpretaciones del mensaje es la correcta (recurriendo al contexto, la metacomunicación, la redundancia, etc.)*. Qué duda cabe que una de las formas que tenemos para deshacer las ambigüedades lingüísticas es enviar mensajes redundantes, la redundancia no se transmite sólo codificada lingüísticamente sino a través de la mirada, la expresión del rostro, el tono de voz, ..., es decir, a través de lo que se ha denominado comunicación no verbal.



Lecturas recomendadas

Belinchón, M., Rivièrre, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta. Capítulo 1

Riba, C. (1991b). La comunicación en el reino animal. En M. Martín y M. Siguán (Coor.). *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6 (349-392). Madrid: Alhambra Longman.

Lecturas para profundizar

Akmajian, A.; Demers, R.A. y Harnish, R.M. (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y a la comunicación*. Madrid: Alianza Ed.

2.3 COMUNICACIÓN VERBAL - COMUNICACIÓN NO VERBAL

Parece probable que los fenómenos de conducta no verbal sean los que causen mayor impacto emocional en el receptor (pensemos por ejemplo en la sonrisa irónica que acompaña un cumplido), algunos investigadores han estimado que entre un 60 y un 70% de lo que comunicamos lo hacemos mediante el lenguaje no verbal. Este impacto se ve reflejado en la siguiente frase de Flora Davis (1976):

No confío plenamente en el teléfono, porque por teléfono no puedo estar segura de lo que realmente quiere decir la otra persona. Si no puedo verla, ¿cómo puedo adivinar sus sentimientos? Y si no lo sé, ¿qué importa muchas veces lo que diga?

A veces se ha definido la comunicación no verbal como un acto de transmisión de una conducta no verbal de persona(s) a persona(s). Tal como afirman Muñoz y Avello (1991, pp.321): *El término comunicación no verbal CNV, más que una categoría científica se presenta, por su propio carácter negativo, como un mero enunciado descriptivo de un conjunto de fenómenos que poseen al menos dos características: 1) son comunicación; 2) incluyen sólo una clase de comunicación que se define por recurrir a unas semióticas entre las que nunca está la lengua.* En la comunicación no verbal se pueden incluir desde aspectos paralingüísticos como el tono de voz o la velocidad del habla a aspectos como el vestuario o el gesto, e incluso los silencios y las pausas pueden tener una finalidad comunicativa, por tanto debemos matizar que entendemos por conducta no verbal.

Muy a menudo, el efecto de este lenguaje corporal tiene lugar a nivel inconsciente, de manera que, después de estar sólo un par de minutos conversando con alguien a quien acabamos de conocer, podemos llegar a la conclusión de que esa persona no es de fiar o no nos gusta sin que podamos explicar el motivo exacto, por ejemplo. Lo más que podemos decir es "tiene algo que no me gusta". Ese "algo" procede, casi con toda seguridad, de lo que su lenguaje corporal nos ha transmitido. Y, a la inversa, cuando hablamos con alguien es posible que le estemos diciendo mucho más de lo que creemos. De este modo, nuestras emociones se ven influidas por otras personas sin necesidad de decir una sola palabra, pues puede bastar una determinada postura, mirada y gesticulación para hacernos sentir incómodos, nerviosos o enfadados, o bien alegres, joviales y optimistas. Por supuesto, esto no quiere decir que nuestro interlocutor vaya a captar toda la información que estamos transmitiendo; el grado en que lo haga dependerá de lo bueno que sea a la hora de interpretar este lenguaje y de la atención que nos esté prestando.

La comunicación no verbal es en parte innata, en parte imitativa y en parte aprendida. Generalmente, distintas áreas del cuerpo tienden a trabajar unidas para enviar el mismo mensaje, aunque a veces es posible enviar mensajes contradictorios, como cuando alguien está contando una anécdota divertida pero la expresión de su cara es triste. Esto puede ser debido, por ejemplo, a que mientras habla está pensando en otra cosa, tal vez en lo siguiente que va a decir, y la expresión de su cara se corresponde con lo que está pensando y no con lo que está diciendo, de manera que deja perplejo a su interlocutor.

Se han propuesto múltiples criterios para clasificar la comunicación no verbal, según Knapp (1984) podrían agruparse en cuatro grupos: según la especificidad de la modalidad, en relación con la modalidad o canal de transmisión de la información (óptico-visual, cinético-táctil, químico-olfativo, térmico); según los sistemas de señales no verbales: mirada, expresión del rostro, actitud corporal,

movimiento corporal, orientación corporal, espacio personal y territorialidad, aspecto externo y vestimenta, vocalización no verbal y entorno; clasificaciones parasemánticas o de relación con los significados verbales: sustitución, amplificación, contradicción y modificación; y, según el tipo de código: signos expresivos (acciones corporales), signos artificiales (manipulación de objetos externos, simbólicos o reales), signos de mediación, signos de contexto (utilización del tiempo y del espacio).

Todas estas clasificaciones aportan elementos importantes de reflexión sobre como utilizamos todos nuestros recursos expresivos con la finalidad de poder comunicar con otros seres humanos, en el seno de una determinada cultura. Al igual que otras especies nos hemos ido adaptando a las condiciones cambiantes del entorno. Sin embargo, muchos de nuestros comportamientos actuales no son más que fragmentos de pautas más amplias que ya no existen íntegramente. Algunas de estas conductas, fuera de su ritual completo, tienen ya poco que véase con su función original y otras parecen haber cambiado completamente su función. Se han hecho numerosas investigaciones con la finalidad de averiguar que parte del comportamiento no verbal ha sido heredado y transmitido genéticamente a todos los miembros de la especie. Para ello se han observado personas con deprivaciones sensoriales (sordos y ciegos); se han comparado las formas de expresión humanas con las de primates; y, también se han comparado los patrones comunicativos de seres humanos con diferentes culturas, tanto aquellas que habían desarrollado sistemas de escritura como aquellas otras que no habían desarrollado este tipo de sistemas. La única conclusión firme a la que se ha llegado en estas investigaciones es que las expresiones faciales primarias (de miedo, sorpresa, etc.) se observan y son muy semejantes, tanto en niños privados de vista y oído, como en primates superiores, como en las diferentes culturas investigadas.

Así mismo, en el desarrollo del niño encontramos que muchas de estas formas de comunicación no verbal se desarrollan antes de la adquisición del lenguaje. Como competencias tempranas debemos destacar, la mirada, el reconocimiento de las expresiones primarias en el rostro y de las tonalidades orales y otras expresiones táctiles. Otras conductas no verbales, mucho más convencionales, como la utilización de emblemas aparecen más tarde al inicio del periodo preescolar. Y, otras más sutiles como las expresiones no verbales de mantenimiento de canal o las matizaciones de expresiones faciales no se llegan a dominar hasta la adolescencia.

De todos modos, queda claro que en los humanos es difícil separar la comunicación lingüística de la no verbal. No son muchos los autores que proponen un estudio conjunto de ambos modos de comunicación, quizás Poyatos (1986, 2003) cuando habla de la “Estructura Triple Básica de la comunicación” (véase figura 12).

Esta “Estructura Triple Básica de la comunicación” incluye: el *lenguaje* (complejo léxico-morfológico-sintáctico); el *paralenguaje* (las modificaciones de la voz, emisiones independientes de voz...); y, la *kinésica* (movimientos, expresiones faciales, etc.). A su vez estas estructuras se duplican para el emisor y el receptor, tal como vemos en la figura 12 y dependen de múltiples factores, tanto de los distintos canales de comunicación, como de factores culturales y temporales.

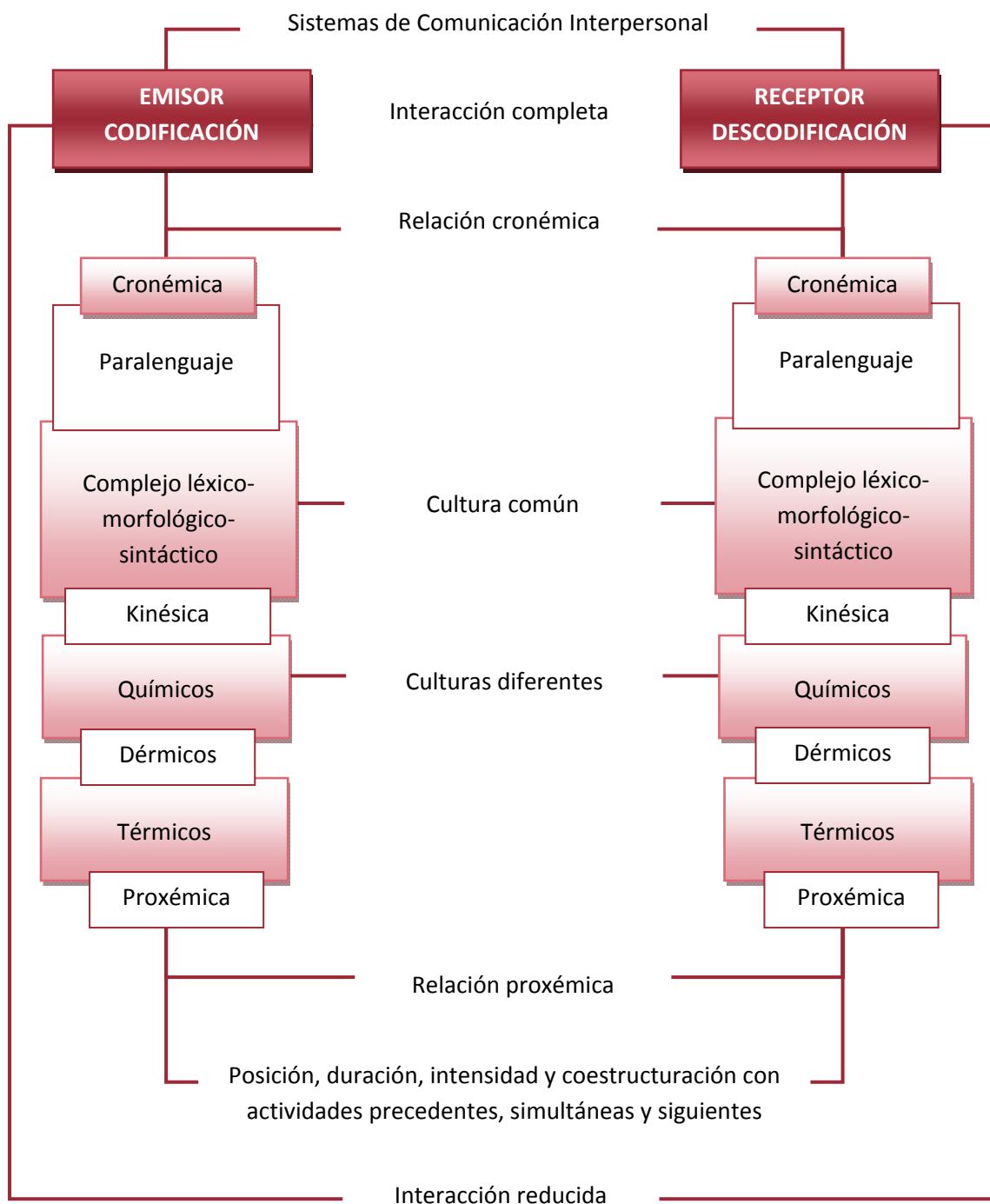


Figura 12. Sistemas somáticos de comunicación interpersonal (Poyatos, 1986, 36)

Indudablemente, uno de los aspectos más interesantes de la CNV es el tipo de funciones que ejerce respecto del lenguaje. Para Knapp (1984) podrían clasificarse en las siguientes categorías: emblemas, que son actos no verbales que admiten una transposición oral directa o una definición (como por ejemplo, cuando hacemos una V con los dedos en señal de victoria) y que están establecidos culturalmente; ilustradores, que son actos no verbales que acompañan o ilustran lo que se dice (por ejemplo, trazar un círculo cuando se habla de que la tierra es redonda); muestras de afecto, que se refiere a aquellas configuraciones faciales, y otras conductas no verbales que expresan estados emocionales, pueden ser intencionales o no, y en algunas ocasiones contradecir los mensajes

verbales; reguladores, que son actos no verbales que mantienen y regulan la participación en una interacción, por ejemplo los gestos que marcan la entrada, la continuidad o la finalización de la participación en un turno de habla; y, adaptadores, que se denominan así porque se cree que se desarrollan en la primera infancia como un esfuerzo de adaptación para satisfacer necesidades, ampliar acciones, dominar emociones, iniciar contactos sociales, etc., de hecho tienen una función autoreguladora. Por ejemplo, en una situación de examen es fácil observar los adaptadores que utilizan las personas en situación de estrés, algunas juegan con su pelo, otras mordisquean el lápiz, otras se recolocan la ropa, etc.

La conducta no verbal, por tanto, puede repetir, contradecir, substituir, complementar, acentuar, y regular la conducta verbal. El control de la CNV no siempre es consciente, aunque sin duda nos es de gran utilidad no sólo para transmitir intenciones, sino especialmente para determinar las intenciones de nuestro interlocutor.

Tal como afirma E.T. Hall (1959/1981; pp. 42): *... debemos aprender a comprender los aspectos "no conscientes" de la comunicación. No debemos creer nunca que somos plenamente conscientes de lo que comunicamos al otro. Hoy en día se producen terribles distorsiones del significado cuando los hombres tratan de relacionarse. El trabajo de alcanzar la comprensión y la penetración de los procesos mentales de los demás es mucho más difícil de lo que la mayoría de nosotros quiere admitir.*

Podríamos considerar al igual que Muñoz y Avello (1991) que tras el silencio ("grado cero" de la comunicación verbal) está el cuerpo, su forma de ocupar el espacio contextual, su configuración, su color, su olor y sus ritmos: *todo ello y el conjunto de estados que van del reposo a la acción adquieren una significación en el ámbito de cada cultura, de forma que, pese a constituir una unidad psicosomática no escindible y poseer por ello las características de continuidad e inmediatez que los ilustrados (Rousseau, Contillac) atribuían a la signicidad natural, el cuerpo humano está segmentado culturalmente y se presenta en su función comunicativa codificado de forma diferente para cada cultura (326).* Eco (1977) define este tipo de expresión como "unidades culturales" ya que según este autor los fenómenos naturales no dicen nada en sí mismos, sino que adquieren significación en el seno de una sociedad o cultura.

Una de las aportaciones más reconocidas sobre el papel de la CNV en la interacción humana ha sido la de G. Bateson, especialmente porqué a partir de sus planteamientos surgió la Escuela de Palo Alto. Bateson (1979) considera la comunicación humana como un sistema complejo en el que se interrelacionan aspectos biológicos y culturales, psicológicos y sociológicos. Así mismo, señala tres tipos de codificación (códigos analógicos, digitales y gestálticos o icónicos) que relacionan los procesos intrapersonales (interiores del hombre) y los sucesos externos perceptibles para otros. De todos modos, para este autor, la comunicación es un todo integrado, sólo en el contexto del conjunto de modos de comunicación, relacionado a su vez con el contexto interacción, es posible que la significación adquiera sentido.

Elaboraciones posteriores (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1968/1981) permiten hablar de dos tipos de comunicación entre seres humanos: la comunicación digital, que es convencional, está compuesta de unidades discretas que pueden combinarse, y discontinua (arbitrariedad) entre los elementos de expresión y el contenido, por ejemplo, la comunicación verbal; y, la comunicación analógica o

icónica-analógica, que tiene como característica la continuidad entre los elementos de la expresión y el contenido, que están formal o funcionalmente ligados al contenido de la expresión, característica de la CNV, especialmente aquella que sirve para expresar las emociones o las relaciones entre los comunicantes. Las comunicaciones analógicas (CNV) califican a la comunicación digital, funcionan como marco de las expresiones verbales.

La aportación de la escuela de Palo Alto va más allá de estos sistemas de clasificación, aportan una visión más sistémica y constructivista del proceso comunicativo y sus aportaciones en el campo de las terapias mentales ha sido muy valiosa. Por ello, es interesante revisar los siguientes axiomas de la comunicación que aportan en su obra "*Pragmatics of Human Communication*" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1968 / 1981, cap. 2):

- **Es imposible no comunicarse**, motivo por el cual en un sistema determinado, todo comportamiento de un miembro tiene valor de mensaje para el resto
- **Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación, de tal manera que el último clasifica al primero, y es, por tanto, una metacomunicación.** Esto significa que toda comunicación tiene, además del significado de las palabras, más información sobre cómo él que habla quiere ser entendido y que le entiendan, así como, cómo la persona receptora va a entender el mensaje; y cómo el primero ve su relación con el receptor de la información.
- **La puntuación de la secuencia de hechos.** Una secuencia de hechos puede interpretarse como una secuencia ininterrumpida de secuencias comunicacionales, tanto el emisor como el receptor de la comunicación estructuran el flujo de la comunicación de diferente forma y, así, interpretan su propio comportamiento como mera reacción ante el del otro. Cada uno cree que la conducta del otro es «la» causa de su propia conducta, cuando lo cierto es que la comunicación humana no puede reducirse a un sencillo juego de causa-efecto, sino que es un proceso cíclico, en el que cada parte contribuye a la continuidad (o ampliación, o modulación) del intercambio.
- **Comunicación digital y analógica.**
- **Interacción simétrica y complementaria.** Se refiere a dos patrones de interacción distintos y pueden describirse como relaciones basadas en la igualdad o la diferencia. Cuando los participantes tienden a igualar su conducta recíproca, se considera que la relación es simétrica. Cuando la conducta de uno de los participantes complementa la del otro, constituyendo un tipo distinto de *gestalt* y se denomina complementaria. En este caso, los interlocutores ocupan posiciones distintas, una es superior y primaria; mientras que la otra sería inferior o secundaria (por ejemplo, jefe y empleado).

Para esta escuela la CNV funciona como metacomunicaciones al igual que los contextos (espaciales y temporales, externos e internos), que entendidas así sirven para señalar el sentido de la comunicación que se está produciendo y ayudan a descodificar correctamente los mensajes verbales.

En este sentido también se expresa Hall (1978), conocido antropólogo al que la psicología debe detallados estudios sobre la conducta proxémica, señalando que las CNV siempre deben ser interpretadas en el contexto; ya que de hecho son una parte destacada del mismo donde se sitúa la parte verbal del mensaje. **El contexto**, afirma Hall (1978, 77), **nunca tiene una significación concreta. Sin embargo, la significación del mensaje depende siempre del contexto.** Esto nos lleva al momento en que es posible tratar un contexto en relación con el significado. La contextualización es también

un importante procedimiento para manejar la gran complejidad que implican las transacciones humanas, de tal forma que el sistema funcione y no se sufran los inconvenientes de una sobrecarga de información. Si bien el código lingüístico puede analizarse en algunos niveles con independencia del contexto en la vida real el código, el contexto y el significado sólo pueden verse como distintos aspectos de un acontecimiento comunicativo.

Hall (1978, 81-89) distingue entre **comunicaciones o mensajes de contexto alto** que son aquellas en las cuales la mayor parte de la información está en el contexto físico o bien interiorizada en la persona, mientras que hay muy poca parte codificada, explícita y transmitida en el mensaje; y, **comunicaciones o mensajes de contexto bajo** que son exactamente lo contrario, es decir, la gran masa de la información se vuelca en el código explícito. Estas categorías son los extremos de un *continuum* marcado por la proporción de la explicitación verbal y elementos del contexto respecto del contenido del mensaje. En tanto que antropólogo destaca que hay culturas en las que con pocas palabras uno puede ser entendido, ya que el sistema de comunicación está saturado de sentido, hay muchos conocimientos compartidos (culturas de contexto alto); mientras que otras, en las que predomina el individualismo y que están tecnológicamente muy avanzadas, predomina el uso de comunicaciones de contexto bajo en las que todo debe ser explicitado verbalmente para evitar conflictos.

Lecturas recomendadas



Poyatos, F. (1986). Nuevas perspectivas en psicolingüística a partir de la comunicación no verbal. En M. Siguan (Ed). *Estudios de Psicolingüística*. Madrid: Pirámide.

Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, S.A. (80 – 95)

Lecturas para profundizar

Hall, E.T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.

Knapp, M.L. (1984). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Comunicación

Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación lingüística*. Nº2. Vol VI.

2.4 EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

En el capítulo anterior, hemos introducido los conceptos de contexto cognoscitivo y contexto lingüístico, ambos contextos pueden considerarse "contextos internos" que nos sirven tanto para comprender los mensajes que recibimos, como para elaborar mensajes adecuados a la situación y al interlocutor, conforme a nuestras intenciones comunicativas. Así mismo, en el apartado anterior y a partir de las ideas de Hall y otros autores, hemos apuntado otros tipos de contextos "externos" que

también deben ser considerados, en parte como marcos de interpretación del mensaje y, en parte, desde una perspectiva sociocognitiva porque al internalizarlos construimos o reconstruimos nuestra representación del mundo y de las reglas que subyacen a las interacciones con los otros.

Una de las particularidades en la adquisición de la competencia comunicativa, por ejemplo, es la progresiva descontextualización del mensaje, que depende en gran medida de la adquisición de formas verbales que substituyen progresivamente a formas no verbales apoyadas en elementos del medio físico (un ejemplo de ello sería la indicación que se substituye, aunque no completamente, por formas verbales deícticas que permiten ubicar en el discurso tiempo, lugar y persona). No sólo la adquisición de herramientas simbólicas, como el lenguaje, permiten este proceso de descontextualización, también se debe a la "interiorización" de escenarios socioculturales. Estos permiten la reconstrucción de modelos mentales de las situaciones que servirán como marco de referencia interna en futuras interacciones comunicativas. Aún cuando estos procesos se producen independientemente de la cultura en la que se desarrolle el niño, los escenarios situacionales, la lengua, las normas sociales, etc. dependen en gran medida del marco socio-histórico de su cultura.

Hall (1978, 46) asegura que la cultura es el medio de comunicación del hombre. Dicho en sus palabras:

Lo que ha cambiado, lo que ha evolucionado y lo que es característicamente humano -de hecho lo que concede al hombre su identidad sin que importe donde haya nacido- es su cultura, el entramado total de comunicaciones; las palabras, las acciones, las posturas, los gestos, los tonos de voz, las expresiones faciales, la manera de manejar el tiempo, el espacio y los materiales, y la forma en que trabaja, juega, hace el amor y se defiende. Todas estas cosas y más constituyen los sistemas de comunicación significativos que sólo pueden interpretarse correctamente si se está familiarizado con el comportamiento de su contexto histórico, social y cultural.

RELATIVISMO LINGÜÍSTICO (SAPIR, WHORF, SLOBIN)

Algunos antropólogos del lenguaje, como **Sapir y Whorf**, consideran que las lenguas reflejan distintas visiones del mundo, es decir, que cada cultura categoriza la realidad desde un punto de vista distinto y la lengua de cada comunidad lingüística tiene por este motivo una estructura semántica diferente.

Un ejemplo paradigmático para estos autores lo ofrece la nomenclatura de los colores ya que ninguna constante preside la división del espectro en las diversas lenguas. Whorf (1971) ilustra sus afirmaciones tomando ejemplos de diversas lenguas, en especial la lengua Amerindia de los hopi, que cuenta con una sola palabra para denominar todo aquello que vuela excepto pájaros, desde insectos hasta aviones; o la lengua hablada por los esquimales, que dispone de una gran variedad de palabras para denominar diversos tipos de nieve.

Estos autores formularon diversas hipótesis que, en sus versiones más duras **-determinismo lingüístico-**, establecen que la lengua determina el modo de pensamiento. Es decir, percibimos la realidad y la organizamos en conceptos y otorgamos a éstos significados según un acuerdo implícito de nuestra comunidad de lengua que lo ha codificado de ese modo. Como hablantes suscribimos el modo de organización y clasificación que nuestra propia lengua decreta. La lengua, según estas premisas, canaliza la experiencia. Nuestro pensamiento está determinado por las categorías que nos

proporciona la lengua que hablamos y ello condiciona una organización imaginaria de lo real. Cada lengua —según estas hipótesis— entraña una determinada visión intraducible del mundo. En definitiva, la lengua moldea las ideas, el programa y la guía para la actividad mental del individuo.

La tesis fuerte del determinismo lingüístico ha sido ampliamente criticada y es difícilmente sostenible. *A posteriori* ha sido revisada y reformulada en términos más relativos, dando lugar a la hipótesis del **relativismo lingüístico**, que como señala Cortès (2006) es una teoría sobre la naturaleza del significado. Se acepta que la lengua, aunque no determina el modo de pensamiento, sí influye en el modo en el que percibimos la realidad y la recordamos, y afecta a la facilidad con la que actuamos mentalmente en cierto tipo de tareas; en concreto, recordamos más fácilmente aquellas cosas que se corresponden con palabras concretas.

El que dos lenguas tengan dos sistemas categoriales distintos indica que sus hablantes agrupan los elementos del mundo de maneras distintas. La existencia de una categoría hace que tendamos a considerar los miembros de la categoría como más similares entre sí, y más distintos de otros elementos no incluidos en la categoría. Desde esta perspectiva, parece evidente que hablar una lengua determinada, con su sistema categorial particular, nos va a conducir a encontrar una determinada serie de similitudes y diferencias entre elementos del mundo. Y si expresarse con las categorías conceptuales de una lengua dada dirige nuestra atención de manera específica hacia unos aspectos particulares del mundo. Un ejemplo, de ello fácil de comprobar es lo difícil que nos resulta categorizar o recordar olores —sólo lo hacemos por similitud y, sin entrenamiento, no demasiado bien— ¿Se debe a qué tenemos un déficit en nuestro sistema olfativo? Los estudios muestran que la causa es que no tenemos un buen repertorio de etiquetas para los estímulos olfativos, es decir, en nuestra lengua no se han creado categorías para denominar los distintos olores.

Algunos autores actuales como Slobin (1996, citado por Cortès) defienden que el lenguaje actúa como filtro de la experiencia y que hay un tipo de pensamiento que está íntimamente ligado al lenguaje, cuando tenemos que usar el lenguaje. Tal como señala Cortès (2006, 35): *la hipótesis de “pensar para hablar” significa que en función de los patrones semánticos de la lengua se automatizara una determinada forma de pensar. Los trabajos más recientes de Slobin señalan dos frentes que estarían causalmente relacionados: 1) aportar datos que permitan confirmar la hipótesis de las influencias lingüísticas en los procesos atencionales, y, 2) demostrar que el hecho de prestar atención a determinadas distinciones semánticas tiene efectos generalizados en las diferentes formas de producción y recepción.*

Las hipótesis defendidas por Sapir y Whorf, como se ha comentado, fueron ampliamente discutidas, aunque se ha rescatado la formulación débil de la hipótesis. Algunos autores destacan que parte de las críticas se debieron a una mala interpretación, especialmente en el caso de Sapir. Tal parece, que este autor no fue “suficientemente leído”, por ello destacamos su visión que era más amplia que una simple relación entre pensamiento y lenguaje. De hecho, destaca el valor instrumental del lenguaje como mediador de la relación social.

El lenguaje es una guía a la “realidad social”. Los seres humanos no viven solos en el mundo objetivo, ni tampoco están solos en el mundo de la actividad social. Dependen mucho de la lengua particular que se ha convertido en medio de expresión de su sociedad. Es una ilusión pensar que uno se ajusta a la realidad sin la utilización del lenguaje y que el lenguaje no es

más que un medio incidental de solucionar problemas específicos de comunicación o reflexión. La realidad es que el "mundo real" está amplia e inconscientemente conformado según los hábitos lingüísticos de un grupo determinado. Ningunas dos lenguas son suficientemente similares para considerar que representan la misma realidad social. Los mundos en los que viven diferentes sociedades son mundos distintos, y no meramente el mismo mundo con diferentes etiquetas agregadas. [...] Vemos, escuchamos y obtenemos experiencia como lo hacemos, principalmente porque los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad nos predisponen hacia ciertas clases de interpretación. [...] Desde este punto de vista podemos pensar que el lenguaje es la vía simbólica a la cultura (Sapir, 1929, 129).

EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA ESCUELA SOVIÉTICA

El grupo social contribuye con diversos procedimientos a definir la personalidad de sus miembros, realizando prioritariamente este proceso a través de una interacción comunicativa. Poco a poco, el individuo aprende a actuar de acuerdo a las normas acumuladas a través de varias generaciones. A este conjunto de normas explícitas e implícitas se le puede denominar cultura. El enfoque que desde la psicología ha intentado comprender como se ubican las acciones y procesos mentales en escenarios culturales, históricos e institucionales, tiene su punto de partida en la escuela soviética y, particularmente, en L.S.Vygotsky; aunque muchos otros autores trabajan actualmente desde esta perspectiva como J. Bruner, J.V.Wertsch, K. Kaye o M. Cole.

Refiriéndose a la relación dialéctica entre el individuo y lo social, Bruner y Haste (1990, pp.12) destaca así la aportación de Vygotsky: *Sólo en los últimos años se han empezado a valorar sus más amplios puntos de vista, sobre el desarrollo individual y la evolución socio histórica. Para él, el desarrollo del niño depende del uso que haga de, por decirlo así, la caja de herramientas de la cultura para expresar sus facultades mentales.*

Uno de los conceptos que se introduce desde este enfoque es el de "acción mediada", éste hace referencia a que las acciones típicamente humanas emplean "instrumentos mediadores", tales como las herramientas o el lenguaje, y que estos instrumentos mediadores dan forma a la acción o actividad (*deyatel'nost*) de manera esencial. Para Vygotsky (1977) la actividad no es una respuesta o reflejo –crítica clara a la reflexología y las posiciones más asociacionistas- sino que implica un componente de transformación del medio con el soporte de instrumentos que a su vez son un producto social. La vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje. Se podría decir que estas herramientas y medios son necesarias para el desarrollo de la regulación de la conducta y esenciales en la construcción de la conciencia. Tal como explica Rivière (1984, 41):

Podríamos decir que las herramientas, los utensilios, son tan necesarios para la construcción de la conciencia como cualquier artefacto humano. Permiten la regulación y transformación del medio externo, pero también la regulación de la propia conducta y la de los otros, a través de los signos, que son utensilios que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo.

Así para Vygotsky, para poder comprender las formas superiores del comportamiento humano, deben descubrirse los medios por los cuales el hombre aprende a organizar y dirigir su comportamiento. Todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los *signos*, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos.

Podemos ilustrar estas tesis con sus investigaciones sobre la formación de conceptos, Vygotsky (1977, 90), en ellas concluye que: *La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. El proceso, sin embargo, no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia o las tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero, al mismo tiempo, insuficientes sin el uso del signo o la palabra, como el medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos.*

La existencia de esta mediatización de símbolos crea un abismo entre el desarrollo de la actividad psicológica de los animales superiores, puramente biológico y el del ser humano, en el cual las leyes de la evolución biológica ceden lugar a las leyes de la evolución histórico-social. El concepto de acción mediada descansa en el supuesto de la estrecha relación entre los procesos sociales comunicativos y los procesos psicológicos individuales.

Wertsch (1991) destaca la importancia de los procesos comunicativos en el funcionamiento cognitivo humano, incorporando a las tesis vigotskianas, algunos conceptos del lingüista ruso Bajtín y, especialmente, el de voz. Sugiere este autor que para comprender la acción mental humana, se deben comprender los mecanismos semióticos usados para mediar tal acción y que determinados aspectos del funcionamiento mental humano están fundamentalmente ligados a los procesos comunicativos (incluso aquellos llevados por el individuo en aislamiento). Así mismo, el concepto "voz" recuerda constantemente que las funciones mentales en el individuo se originan en procesos sociales, comunicativos y, estos se caracterizan por la dialogicidad de voces (Wertsch 1991, 30-31); o como lo expresa Vygotsky (1981, 164):

La naturaleza de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo, y forman la estructura del individuo.

El argumento general de Vygotsky sobre el origen mental de las funciones superiores surge claramente en relación a dos de sus postulados. En primer lugar, en relación a la ley genética general del desarrollo cultural: *En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos, y al desarrollo de la voluntad. Todas las funciones superiores se originan entre seres humanos* (Vygotsky, 1979, 94). Y, en segundo lugar, al concepto de zona de desarrollo próximo definida como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo (del niño), determinado por la resolución independiente de un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado por aquello que puede llegar a hacer con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más hábiles. Particularmente, este segundo concepto recibe gran atención en la psicología occidental (véase por ejemplo: Brown y Ferrara, 1985; Cole, 1985; Tudge y Rogoff, 1989).

Algunas investigaciones transculturales, sobre la mediación de instrumentos simbólicos en la resolución de problemas, han mostrado que no en todas las culturas se priorizan los mismos instrumentos de mediación. Mientras que en las culturas occidentales se prioriza el uso de mediadores verbales en otras no. Por ejemplo, J.M. Kearings (1981, 1986) es su estudio con niños australianos (aborígenes y blancos de origen europeo) comprobó en la resolución de tareas de memoria visual, no sólo una mayor competencia de los niños aborígenes sobre los blancos, sino que los primeros no recurrían a estrategias verbales para favorecer el recuerdo, mientras que si lo hicieron los segundos. La utilización por parte de los niños aborígenes de estrategias visuales muy desarrolladas, se debe probablemente a que estas son muy útiles para orientarse en el desierto, hábitat natural de los niños examinados.

Sin duda, y tal vez por un sesgo cultural como señalan varios autores (Bruner, Werstch, Hall; op. cit.) los intentos por comprender la relación entre cultura y comportamiento humano han pasado por el análisis del lenguaje. Tal como señalan Bruner y Haste (1990, 10):

Con ayuda del lenguaje, el niño puede entrar en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Todo esto no se lo inventa el niño; es moneda corriente de la cultura, el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño. Su medio es el lenguaje y las formas de conducta lingüística.

Tal como señalábamos Werstch (1991) incorpora las tesis de Bajtín, a las más conocidas de Vygostky, en sus explicaciones sobre el importante papel de la comunicación en el desarrollo de los procesos superiores. Una de las nociones que nos parece relevante para la comprensión de lo que implica el contexto sociocultural es la de "dialogicidad". Para Batjín (cit. en Werstch, 1991; 72-73):

*Comprender el enunciado de otra persona significa orientarse con respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente. Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos, por así decir, un conjunto mayor de palabras nuestras como respuesta... **Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza.***

Es de destacar que la noción de destinatario de Bajtín no se limita a los hablantes en una situación inmediata, sino que las voces a las que nos dirigimos pueden ser temporal, espacial o socialmente distantes (por ejemplo, al escribir un texto pueden tenerse en mente una o más personas a las que va dirigido). Así mismo, este autor señala que un mismo lenguaje "nacional" (lengua compartida por una comunidad lingüística y oficialmente reconocida) puede tener muchos lenguajes sociales en una misma cultura. Pensemos, por ejemplo, en las jergas profesionales, los lenguajes de generaciones y grupos de edad, los lenguajes de distintas clases sociales, lenguajes políticos, etc. Como individuos que estamos inmersos en una cultura podemos dominar varios de estos lenguajes sociales (el de nuestra profesión, nuestro grupo social, nuestro círculo familiar, etc.) y somos capaces de cambiar de un código a otro cuando las situaciones lo requieren.

A pesar del evidente interés de la obra de estos autores, y de las numerosas investigaciones en marcha desde estos supuestos, al igual que ha ocurrido con la obra de Vygotsky; el atractivo marco conceptual no siempre es constatable a nivel empírico u observacional. Si bien, como expondremos en el capítulo 5, muchas de sus ideas han podido verificarse respecto del desarrollo intelectual y

comunicativo del niño; esto sólo ha sido posible restringiendo el contexto "socio histórico" a contextos más cercanos y limitados, como el familiar o el escolar.

Desde otras orientaciones teóricas se han propuesto, así mismo, otras concepciones de "contexto externo". Las propuestas de clasificación de contextos y su relación con las formas de discurso son múltiples; los criterios de taxonomía de contextos y situaciones, así como, los modelos y funciones de tales contextos en la comunicación son muy heterogéneos (para una revisión véase Mayor, 1991, 148-162). Tal parece que la función del contexto socio-cultural en la interacción comunicativa es aún un campo abierto a la especulación, y que son necesarias investigaciones más rigurosas desde el ámbito de la psicología. En la línea de trabajos como el de B.H. Spitzberg y C.C. Bruner (1991) que investigan la influencia del contexto social (proponiendo varias situaciones experimentales) y la competencia comunicativa; determinando que junto con las motivaciones para interactuar de emisor y receptor, y el conocimiento y adecuadas expectativas sobre el contexto; las variables contextuales contribuyeron de forma significativa en la explicación de las diferencias en la competencia comunicativa.



Lecturas recomendadas

Bruner, J. y Haste, H. (Eds.) (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós. Introducción

Werstch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje: Visor. Capítulo 3.

Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor. Cap. V y XII.

Lecturas para profundizar

Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, S.A.

Vygotsky, L.S. (1977). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: La Pleyade.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Watzlawick, P., Beavin, J.B. y Jackson, D.D. (1968/1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Werstch, J.V, (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

3. TRADICIONES Y MÉTODOS DE ESTUDIO SOBRE LA COMUNICACIÓN HUMANA

Fueron numerosas las revisiones sobre la investigación de la comunicación humana en la década de los 80 (Glucksberg, Krauss y Higgins, 1975; Dickson, 1981b, 1981c, 1982; Bowman, 1984; Diez, 1984) con la finalidad de organizar las numerosas aportaciones hechas desde diferentes marcos teóricos y con distintas metodologías de investigación. **Especialmente, el estudio de la comunicación se ha centrado en la competencia comunicativa y/o en las habilidades comunicativas necesarias para comunicar de forma eficaz.**

En este capítulo revisaremos las investigaciones aparecidas hasta el 2005, siguiendo las líneas propuestas en las revisiones anteriores. Uno de los intentos más destacables para sistematizar las investigaciones sobre comunicación, fue la edición realizada por Dickson (1981a) de las ponencias presentadas en la conferencia de Madison, celebrada en octubre de 1978. Dickson (1981b) agrupa las investigaciones sobre comunicación en dos líneas o tradiciones dándoles los nombres de: **sociolingüística y referencial**. Otros autores como Diez (1984) incluyen una tercera tradición de investigación que etiqueta como *speech communication tradition*. Aún cuando el objeto de estudio de estas tres líneas ha sido la competencia comunicativa, esta ha sido entendida de diferente manera lo cual ha provocado resultados aparentemente contradictorios.

Desde **la tradición sociolingüística** la competencia comunicativa ha sido interpretada básicamente como "adaptación al interlocutor y al contexto comunicativo", mientras que desde **la tradición referencial** se ha enfatizado "la eficacia comunicativa" entendida ésta como la capacidad de codificar/descodificar información sobre un referente y distinguirlo de otros no referentes. Finalmente, desde la tradición del discurso o habla comunicativa (***speech communication***) el foco de atención se ha centrado en la habilidad para controlar la respuesta del otro, es decir, el aspecto persuasivo de la comunicación.

Esta última línea, de la cual sólo damos una breve reseña a continuación, ha centrado su investigación en tres focos:

1. **Los procesos sociocognoscitivos implicados en la comunicación** desde una perspectiva constructivista aplicada a la educación (Delia, 1977; Delia y Clark, 1977; Delia y O'Keefe, 1979).
2. **La efectividad del estilo comunicativo del emisor**, especialmente a través del juicio de su interlocutor (Wiemann y Backlund, 1980) en situaciones de conversación natural. En este sentido se han intentado identificar los factores que influyen en un juicio favorable de la capacidad del emisor. Por ejemplo, Wiemann y Backlund (1980) identifican dos factores, el control de la impresión que produce el emisor en su interlocutor y el control de la

transacción - es decir, mantener el control de la comunicación a lo largo de la conversación; mientras que otros autores (Weinstein, 1969) identifican tres factores, la empatía (capacidad de conectar con el estado emocional y deseos del interlocutor), la flexibilidad (no adoptar pautas rígidas e impuestas, sino irse adaptando a los cambios que se van produciendo en la conversación) y el control de la interacción comunicativa.

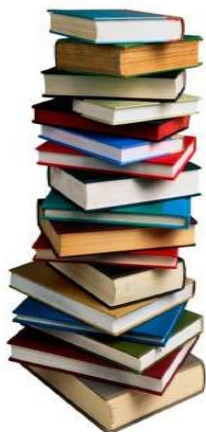
3. La **identificación de las habilidades comunicativas** desarrolladas durante el proceso de escolarización y, especialmente, en el desarrollo de **instrumentos estándares de medida** (test y escalas de autoevaluación) de estas habilidades (Rubin, 1982). Por ejemplo, Rubin y su equipo (1995) han desarrollado el CCAI-HS (*Communication Competence Assessment Instrument-High School*) que evalúa 15 habilidades, agrupadas en códigos comunicativos, evaluación del mensaje oral, habilidades comunicativas orales básicas y habilidades para las relaciones humanas.

La metodología que ha utilizado la línea de investigación del discurso comunicativo, ha sido de dos tipos: por un lado, ha habido un claro intento de clarificar el concepto de competencia comunicativa y producir teorías que más tarde han sido testadas experimentalmente (Delia, 1977; Delia y Clark, 1977; Delia y O'Keefe, 1979); por otro lado, se han desarrollado test y escalas para evaluar la eficacia comunicativa (Rubin, 1982; Schrader, 1990) y programas para el desarrollo de habilidades comunicativas (centradas en la oratoria y la persuasión) aplicados en distintas fases del currículo escolar, especialmente, en la enseñanza secundaria y superior (Rubin et al., 1995; Ford y Wolvin, 1993).

El antecedente de las tradiciones referencial y sociolingüística podemos encontrarlo en el libro de Piaget (1923) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Contrariamente a la idea del autor que pretendía estudiar cómo se manifestaba el pensamiento por medio del lenguaje, sus estudios se convirtieron, para muchos estudiosos del tema, en un análisis de la comunicación infantil. Piaget (op.cit.) plantea en este trabajo dos tipos de investigaciones: por un lado, categoriza situaciones de intercambio comunicativo en ambientes naturales; y, por otro, efectúa pruebas experimentales en las cuales el emisor informa al receptor sobre un referente determinado por el experimentador. En ambos tipos de investigaciones, Piaget concluye que las capacidades comunicativas de los niños pequeños son muy pobres debido en gran medida a que utilizan un lenguaje egocéntrico que no es útil con fines sociales³. Como veremos ésta ha sido la tesis más influyente en el desarrollo de la tradición referencial cuando a finales de la década de los 60 la obra de Piaget es traducida al inglés y publicada en EEUU. Especialmente los primeros trabajos sobre comunicación referencial, como los Flavell et al. (1968), Glucksberg, Krauss et al. (1966) y Krauss y Glucksberg (1969) obtienen resultados afines a las propuestas piagetianas.

A continuación, expondremos más detenidamente las aportaciones hechas desde la tradición referencial y sociolingüística, valorando tanto la metodología empleada como la validez de los datos obtenidos, así como las críticas surgidas entre ambas. También dedicaremos un espacio a recientes trabajos en una línea que los propios investigadores han denominado referencial-ecológica (Forns y Boada, 1993; Lloyd, Forns y Boada, 1992; Lloyd, 1990; 1992) que suponen a nuestro entender un acercamiento entre las líneas referencial y sociolingüística.

³ Una explicación sobre el desarrollo del lenguaje y la cognición según este autor puede leerse en el capítulo 5.



Lecturas recomendadas

Dickson, W.P. (1981b). Introduction: Toward an Interdisciplinary Conception of Children's Communication Abilities. In W.P.Dickson (Ed). *Children's oral communication skills*. (1-12). New York: Academic Press

Lecturas para profundizar

Dickson, W.P. (Ed.) (1981a). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

Diez, M. (1984). Communicative Competence: An Interactive Approach. In R.N. Bostrom (Ed.). *Communication Yearbook* (56-79). London: Sage Publications.

3.1 LA TRADICIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Las investigaciones realizadas desde la perspectiva sociolingüística han estudiado la interacción comunicativa en situaciones naturales, utilizando una metodología observacional, y valorando en sus trabajos la comunicación verbal y no verbal, así como el contexto de la interacción. Habitualmente, los sujetos son estudiados en su primera infancia o en el período elemental de la escuela, siendo pequeño el número de sujetos estudiado en cada investigación. Esta tradición, tiene antecedentes teóricos no sólo la investigación de Piaget sino en la lingüística, la antropología la psicología social, y **sitúa la competencia comunicativa como una habilidad temprana en el desarrollo del niño.**

Aunque los antecedentes de este paradigma pueden hallarse en los autores clásicos, es indudable que ha recibido una fuerte influencia de la teoría chomskiana. Concretamente, en la distinción que hizo Chomsky, (1965/) entre **competencia** (*competence*) y **uso o actuación** (*performance*). La competencia comunicativa⁴, en el sentido chomskiano, hace referencia al conocimiento innato de la estructura del lenguaje y, por tanto, el objeto de estudio se centra en la identificación del conocimiento de un sujeto ideal, eliminando las variables personales o situacionales que necesariamente afectan las actuaciones reales de intercambio comunicativo. La actuación, a la que niega el carácter de fenómeno lingüístico, constituiría una disciplina complementaria de la propia lingüística, en el sentido de que ésta sería una condición necesaria de aquélla: *los únicos resultados concretos logrados y las únicas sugerencias claras respecto a la teoría de la actuación, dejando aparte la fonética, proceden de estudios sobre modelos de la actuación que incorporan gramáticas generativas de tipos específicos, es decir, de estudios basados en supuestos sobre competencia subyacente* (Chomsky, 1965/1999, 5). El concepto de competencia ha evolucionado en la obra de Chomsky, en 1980 define la competencia como: *un sistema de reglas que generan y relacionan*

⁴ Para Chomsky ese conocimiento que tiene el hablante de su lengua tiene, al menos, dos características: a) No es consciente. Esto es, se trata de un conocimiento implícito de reglas que gobiernan la conducta lingüística. El hablante sabe utilizar tales reglas en la construcción e interpretación de mensajes lingüísticos, pero, en la mayoría de las ocasiones, es incapaz de expresar las reglas que está utilizando; y, b) es creativo, esto es, consiste en un conocimiento de reglas que le habilitan para comportarse 'creativamente' en los intercambios comunicativos. El carácter creador de ese conocimiento exige que se postule una estructura mucho más rica que no opere mediante procedimientos puramente asociativos.

ciertas representaciones mentales, en particular representaciones de forma y significado (Chomsky 1980/1983, 99).

Las críticas a esta posición fueron numerosas (Hymes, 1971; 1974; Searle, 1975; Ammon, 1981) ya que parecía que si desligábamos el lenguaje de la situación, la persona y el contexto, sólo quedaba por estudiar el conocimiento lingüístico en términos de reglas abstractas y ello no parecía la causa directa de la actuación (*performance*) de los sujetos. Hymes (1972) redefine la competencia comunicativa como la habilidad que tiene un emisor nativo, respecto de su comunidad de hablantes, de interpretar y producir lenguaje apropiado a las situaciones. Tal como apunta Diez (1984) el foco de la competencia se movía de la sintaxis a la pragmática o uso del lenguaje. En este sentido, también ha tenido gran influencia, en esta línea de investigación, la obra de Vygotsky (1979) que destaca la importancia de la interacción social en la adquisición de los instrumentos de mediación, especialmente, el lenguaje, tal como se ha expuesto en el capítulo 2.

Son clásicos los trabajos de la psicóloga rumana Slama-Cazacu (1966,1977) que aporta, desde nuestro punto de vista, dos aspectos importantes: en primer lugar, la constatación de diferencias individuales debidas a la educación. Por ejemplo, en su investigación observa un mayor número de intercambios comunicativos entre niños educados conjuntamente -con frecuentes situaciones de contacto social entre pares de edad- que entre niños con poca relación social; y, en segundo lugar, la reinterpretación de algunas conductas que Piaget califica de egocéntricas como expresiones verbales ligadas a la acción, es decir conductas autoreguladoras o precursoras del lenguaje interno, explicaciones claramente vinculadas a las tesis defendidas por la escuela soviética (Vygotsky, 1977; Luria, 1984). Por ejemplo, los resultados cualitativos de su investigación muestran que desde la edad de 2 años el niño dirige su lenguaje a alguien (tanto adultos como niños), que su lenguaje está muy ligado a las acciones y a la *tonalidad afectiva* (uso de imperativos, vocativos, medios lingüísticos y no lingüísticos para expresar emociones o llamar la atención). A partir de los 2;6 años encuentra diálogos o sucesión de réplicas.

Investigaciones posteriores (Mueller et al., 1977; Wellman y Lempers, 1977; entre otros) han confirmado los resultados de Cazacu respecto de la precocidad de la competencia comunicativa en condiciones naturales, encontrando entre los 2 y los 3 años estructuras de diálogo. Para Beaudichon (1982), la competencia comunicativa se desarrolla tempranamente en las situaciones más habituales del niño, cuando está en situaciones naturales con otros niños conocidos de su vida familiar o social. Así mismo, señala que tal vez la dificultad cognitiva de la tarea y las situaciones poco conocidas (experimentales) pueden influir en los errores comunicativos que se detectan en niños preescolares. Con posterioridad, muchas de las investigaciones sociolingüísticas se han realizado en el aula, ya que despertan gran interés las interacciones entre el profesor y pequeños grupos de alumnos o entre alumnos (Wilkinson et al., 1981).

El foco de la investigación de esta tradición ha sido la competencia comunicativa, entendida en un sentido amplio. Los tópicos más estudiados (Diez, 1984) podrían agruparse en: análisis de la competencia comunicativa en función de la situación, el tipo de interacción y la relación entre los participantes en la interacción; la adaptación en la interacción comunicativa y la capacidad de negociar significados con el interlocutor; la adaptación en función de la situación y el interlocutor -diferencias socioculturales-; y, finalmente, el estudio del desarrollo de la competencia comunicativa. Más adelante examinaremos más ampliamente (cap. 5) los trabajos realizados desde esta tradición,

especialmente, en los inicios de la comunicación del niño y en la relación niño-adulto, para la negociación y construcción del significado.

Los resultados, entendiendo **la competencia comunicativa** básicamente **como adaptación** al interlocutor, muestran que con personas y en ámbitos conocidos se muestra de modo temprano. Un ejemplo, sería la capacidad de cambiar la complejidad del lenguaje utilizado en función del interlocutor, cumplir demandas, sincronizarse, establecer diálogos, etc.

Las críticas que se han hecho a la tradición sociolingüística han sido de dos tipos (Porter, 1982): por un lado, se han criticado la operativización de las variables observadas (por ejemplo, se han distinguido las producciones socializadas de las egocéntricas sólo en función de si estaban o no relacionadas con el enunciado que las precedía); por otro lado, el tipo de situaciones estudiadas, sin ninguna contingencia, y el escaso número de sujetos que hace difícilmente generalizables los datos obtenidos a otros grupos o contextos. Deberíamos añadir que desde esta tradición no suele analizarse ni el contenido de los enunciados -la calidad de la información transmitida-, ni la dificultad cognoscitiva de la tarea, centrándose en los aspectos adaptativos de la comunicación, hechos que deben ser considerados para la adecuada valoración de los resultados.

A pesar de que se ha mejorado la recogida de datos con la incorporación de nuevas tecnologías aplicadas a la metodología observacional, aún podríamos añadir a las críticas anteriores algunas otras de procedimiento como la falta de validación de algunos sistemas de categorías. Así mismo, dadas las condiciones en que han sido recogidos los datos y su elaboración creemos que se han apuntado conclusiones a partir de resultados insuficientes y sin el claro soporte de un modelo teórico.

Se debe, sin embargo, rescatar los aspectos positivos de estas investigaciones que han priorizado la validez ecológica de sus datos a la fiabilidad de los mismos. Especialmente, destacaremos el análisis cualitativo, a menudo muy detallado, que ha descrito con gran riqueza las interacciones entre niños y entre niños y adultos en contextos usuales de la primera infancia.

Lecturas recomendadas

Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Antropos

Lecturas para profundizar

Diez, M. (1984). Communicative Competence: An Interactive Approach. En R.N. Bostrom (Ed.). *Communication Yearbook* (56-79). London: Sage Publications.

Wilkinson, L.C. et al. (1981). Communication in Small Instructional Groups: A Sociolinguistic Approach. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (207-240). New York: Academic Press.

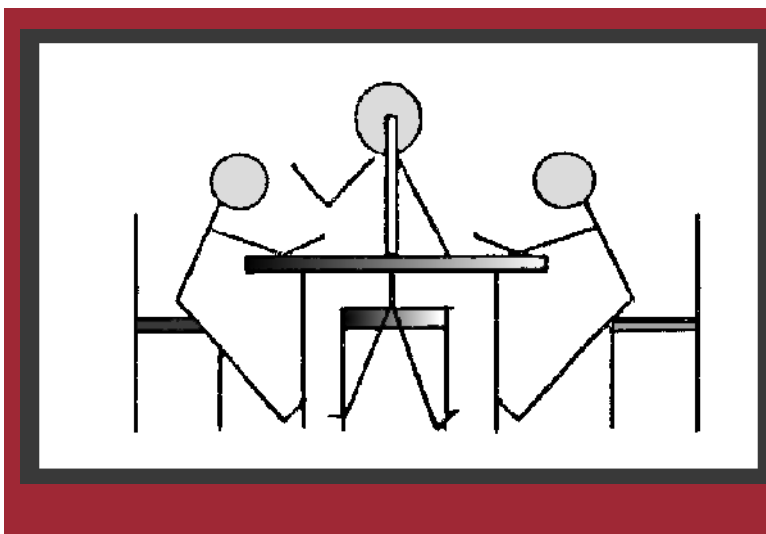


3.2 LA TRADICIÓN REFERENCIAL

Podríamos definir la comunicación referencial como aquella en la cual el emisor transmite información sobre un referente al receptor, con la intención de que éste pueda identificarlo de entre otros no referentes. Todos los procesos implicados en la transmisión y recepción del referente, así como las habilidades -tanto del emisor como del receptor- para que la comunicación sea exitosa han configurado la investigación de la tradición referencial.

Esta tradición ha utilizado una metodología experimental, los experimentos se han realizado en el laboratorio, es decir, en situaciones controladas con referentes impuestos por el experimentador. Se emplean muestras grandes de sujetos, en su mayoría con edades comprendidas entre los 4 años y los 10 años (Dickson, 1982), siendo escasos los trabajos con muestras de adultos. Las variables analizadas se restringen con la finalidad de analizarlas cuantitativamente. Variables como edad, sexo, inteligencia, o habilidades verbales son controladas en los estudios o utilizadas como variables independientes en el análisis cuantitativo de los datos. Uno de los métodos utilizados por la tradición referencial para determinar la importancia de algunas habilidades en el éxito comunicativo ha sido el entrenamiento. Éste permite reproducir una secuencia de aprendizaje-desarrollo en un corto plazo de tiempo, y asegurarnos la relevancia de dichas habilidades en el éxito comunicativo.

Con distintas adaptaciones, e independientemente del material, el prototipo de tarea utilizada ha sido la diseñada por Glucksberg y Krauss (1966), en la cual el emisor debe elaborar un mensaje sobre el referente y el receptor encontrar este referente de entre varios posibles. Los referentes y no referentes están presentes en la situación experimental, aunque el tipo de material utilizado puede ser tanto verbal como figurativo. Habitualmente emisor y receptor están sentados, frente a frente, con una pantalla opaca entre ambos que imposibilita que se vean, priorizando y analizando la comunicación verbal (véase un ejemplo de material y situación experimental en la figura 13).



SITUACIÓN EXPERIMENTAL

La situación experimental adoptada sigue en este caso las propuestas de la línea referencial-ecológica, en la que, emisor y receptor están sentados frente a frente separados por una pantalla opaca y son tutelados por un adulto (el experimentador).



Figura 13. Situación experimental y materiales de una tarea de comunicación referencial (construcción de una sala). Boada y Forns, 1997; Martínez, Boada y Forns, 1997.

La mayoría de estudios realizados desde finales de los años 60 hasta los inicios de la década de los 80 constatan que hasta los 8-10 años las producciones verbales de los niños, cuando describen un referente, son poco precisas, ambiguas, y con fuertes referencias a ellos mismos. Dicho de otra forma, son producciones poco eficaces para comunicar referencialmente, aunque se postula que la eficacia comunicativa aumenta con la edad y que entre los 4 y 9 años el niño es capaz de hacer descripciones cada vez más precisas que son discriminantes y no redundantes de los atributos del referente.

Estos primeros estudios adoptaron dos tipos de explicaciones que justifican la pobre eficacia comunicativa de los niños (Glucksberg, Krauss y Higgins, 1975; Asher, 1979; Asher y Wigfield, 1981a): **la hipótesis del egocentrismo infantil vs la hipótesis de la falta de habilidades específicas para resolver tareas comunicativas.**

HIPÓTESIS DEL EGOCENTRISMO INFANTIL

La primera explicación, a partir del egocentrismo tiene, tal como hemos sugerido, su origen en la obra de Piaget. Este autor defiende que la comunicación se desarrolla desde el habla egocéntrica infantil -muestra de su estadio de desarrollo cognoscitivo preoperacional- al habla socializada de los adultos. El habla infantil -autoreferida- no se adapta a las necesidades del interlocutor. Flavell et al. (1968) da la vuelta al término egocentrismo escogiendo el polo positivo, y utilizando el término ya descrito por Mead (1934) **role-taking**. Esta habilidad implica la capacidad para adaptar la comunicación a la perspectiva y necesidades del interlocutor haciendo abstracción del propio rol (para una revisión sobre egocentrismo y role-taking véase: Shantz, 1981; Light, 1990).

Uno de los primeros modelos sobre la comunicación humana fue el presentado por Flavell et al., en 1968. Este modelo representa una de las más claras aportaciones en la tradición referencial desde la explicación basada en el egocentrismo infantil. El modelo está constituido por cinco componentes:

1. el emisor debe tener consciencia de la existencia de perspectivas diferentes a la suya, así como de los atributos psicológicos de su interlocutor (sentimientos, deseos, etc.).
2. el emisor igualmente debe experimentar el deseo de analizar la perspectiva o punto de vista de su interlocutor en función de la situación comunicativa en la que está inmerso.
3. debe poseer las capacidades necesarias para realizar este análisis, es decir, la capacidad de discriminar claramente los atributos de su interlocutor pertinentes a la tarea, lo cual corresponde a la "predicción" en términos del autor.
4. es fundamental mantener la coexistencia de las percepciones resultantes de este análisis con las que pertenecen a la propia perspectiva del emisor, a pesar de la concurrencia activa entre ellas, todo ello mientras se lleva a cabo la tarea. Finalmente,
5. el emisor debe efectuar una traducción del conjunto de inferencias recogidas concentrando la perspectiva del interlocutor en un mensaje verbal eficaz.

Estos tres últimos factores se consideran condiciones de actuación. Así mismo, la representación gráfica del modelo prevé dos tipos de actuaciones alternativas: una para la comunicación egocéntrica y otra para la no egocéntrica. En la primera, el emisor codifica directamente un mensaje al receptor, mientras que en la segunda a partir de los atributos del receptor que ha considerado relevantes adapta el mensaje inicial al receptor concreto al que va dirigido. Como comprobaremos más adelante, modelos posteriores de Flavell (Flavell, 1981; 1988) representan el funcionamiento cognitivo y meta-cognitivo de forma general, aunque puede aplicarse al fenómeno de la comunicación como caso particular de funcionamiento cognoscitivo.

Otros trabajos en esta línea (Werner y Kaplan, 1963; Krauss y col, 1968; Krauss y Glucksberg, 1969) presentan la noción de "**doble código**", o capacidad para utilizar un **código privado** (para comunicarse con uno mismo) y otro **código público** (para comunicarse con los otros), sabiendo cuando deben utilizarse estos códigos en función de las situaciones de intercambio comunicativo en las cuales participan. La terminología de doble código se debe a Werner y Kaplan (1963) quienes realizan una conocida experiencia en donde se pedía a los sujetos que relatasen dos descripciones novelísticas para ser utilizadas en el futuro. Una de ellas debía redactarse para sí mismo, mientras que la otra debía redactarse para el uso de cualquier otra persona. La extensión del primer relato (para uno mismo) fue aproximadamente la mitad de largo que el segundo. Cuando los sujetos escribían para sí mismos, no sólo fueron más breves sino que hacían referencias idiosincráticas;

mientras que cuando escribían para un receptor desconocido describían los objetos con gran detalle y utilizaban referentes de fácil reconocimiento. En este sentido, Cazden (1972) señala que el doble código es resultado de la interacción que el código personal establece con los distintos códigos de adaptación a los interlocutores. Y demuestra que, tanto en el niño como en el adulto, las circunstancias sociales del contexto provocan efectos notables sobre el tipo de formulación verbal que utilizamos. El problema de los niños pequeños es que no saben cuándo deben utilizar un código u otro, usando a menudo un código privado que no es eficaz desde el punto de vista comunicativo (Krauss, y Glucksberg, 1970). Últimamente, el interés por examinar las diferentes estrategias para codificar para uno mismo vs codificar para otro, originadas en la vieja polémica Piaget-Vygotsky sobre el habla egocéntrica (véase capítulo 5), se ha avivado, concretamente en los estudios sobre la adaptación comunicativa de los adultos a sus interlocutores (Fussel y Krauss, 1989a; 1989b; Schober y Clark, 1989).

HIPÓTESIS DE LA FALTA DE HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA RESOLVER TAREAS COMUNICATIVAS

Otra de las primeras líneas de investigación referencial se centro en las habilidades cognitivas (relacionadas con la tarea) necesarias para comunicar eficazmente. Esta postura alternativa criticó duramente la investigación centrada en el *role-taking* al considerar que en sus investigaciones dejaban de lado otras habilidades igualmente relevantes para comunicar con precisión. Enfatizan, especialmente, las habilidades de comparación, necesarias para afrontar las acciones específicas inherentes a diferentes tareas de comunicación referencial. **La habilidad de comparación**, definida originalmente por Rosenberg y Cohen (1966a; 1966b), implica la valoración del grado de asociación entre el referente y el mensaje, y la posterior comparación con los no referentes con la finalidad de asegurar que el mensaje está más asociado al referente que a los no referentes. Centrado en la habilidad de comparación Rosenberg y Cohen presentaron un modelo estocástico de la comunicación. Los autores consideran que el modelo se adapta igualmente al rol de emisor y al de receptor, ya que se desarrollan las mismas operaciones en la codificación y en la descodificación.

La codificación se realiza en dos etapas: en la primera, el emisor efectúa una búsqueda de etiquetas verbales en su repertorio lingüístico asociadas al referente. La probabilidad de que una etiqueta sea tomada en consideración depende de su fuerza asociativa con el referente. La segunda etapa, de comparación consiste en cotejar la fuerza asociativa entre la etiqueta elegida para el referente y la fuerza asociativa de la misma respecto del no referente. La probabilidad de que el emisor emita su mensaje o etiqueta depende del grado de diferencia entre esas dos fuerzas de asociación. Si la diferencia es grande a favor del referente, la emisión es probable. En caso contrario, el emisor abandona esta etiqueta y reanuda la operación de búsqueda. El modelo prevé, así mismo, tres causas de fracaso comunicativo:

- a) *déficits del repertorio lingüístico*, es decir, el emisor no dispone de etiquetas en el léxico que le permitan diferenciar el referente del no referente;
- b) *una comparación defectuosa* entre las fuerzas de asociación entre la etiqueta escogida y el referente-no referente; y, finalmente,
- c) *la inapropiada evaluación de las características del receptor*.

Las validaciones con adultos, realizadas por los autores, arrojan resultados compatibles con el modelo, aunque no se valoró el aspecto interaccional y únicamente pretendían verificar la naturaleza probabilística del propio modelo.

Un número creciente de investigaciones se ha ocupado de como los niños abordan **la actividad de comparación** en tareas de comunicación referencial (Asher y Parke, 1975; Asher, 1976; Whitehurst, 1976; Bearison y Levey, 1977). Por ejemplo, Asher y Parker estudiaron, en diferentes edades, la importancia de las habilidades de comparación con la tarea denominada "pareja de palabras"⁵ (referente-no referente). Hay dos tipos de parejas de palabras: unas, en las cuales referente y no referente son similares (océano-río), y otras en las que estos son muy diferentes semánticamente (correr-asar). Para el primer tipo de parejas es necesario utilizar habilidades de comparación para buscar los atributos discriminantes del referente, para el segundo tipo de parejas esta actividad no es necesaria. Los autores concluyen que no hay diferencias significativas entre niños de 7 y 11 años para parejas semánticamente distintas, mientras que cuando son palabras similares las diferencias a favor de los niños de mayor edad son muy significativas.

Compatible con esta segunda línea de investigación, si bien incorpora la habilidad de *role-taking*, presentaremos el modelo de Beaudichon (1982). Este modelo prevé tres tipos de dificultades susceptibles de influir en la actuación de un sujeto en la realización de una tarea de comunicación:

- a) la limitación de las capacidades cognoscitivas requeridas para analizar el referente;
- b) la limitación del repertorio lingüístico; y
- c) la limitación de la capacidad para discriminar las informaciones pertinentes a transmitir, teniendo en cuenta el punto de vista o los conocimientos previos del interlocutor.

Según este modelo, el emisor efectúa tres operaciones que, conjuntamente, constituyen el ciclo de base de emisión de información: recogida de información relativa al referente, organización de esta información y elaboración del mensaje referido al referente. Al final de este ciclo de base, el emisor toma una decisión respecto del mensaje: la producción, la revisión, el retorno al punto de partida o el abandono de la tarea. La plausibilidad o aceptación del mensaje es subjetiva y varía de un individuo a otro. El ciclo de tratamiento post-emisión empieza tras la emisión del mensaje, puede dar lugar a una nueva operación de recogida de información, esta vez relacionando los elementos escogidos con el mensaje; esta operación se puede repetir "n" veces y conduce a la auto-evaluación del mensaje. Este resultado de auto-evaluación se ajusta a la percepción de las reacciones verbales del receptor y a la respuesta explícita de éste. En ese momento, el emisor puede decidir detener la comunicación o reemprender todo el proceso desde el punto de inicio. Porter (1982) revisa este modelo y destaca la "saliencia" (*salience*) perceptiva de los estímulos, como un elemento clave de dificultad cognoscitiva de una tarea de comunicación referencial.

Todos los modelos que hemos presentado desde la tradición referencial destacaron el papel del emisor; y, aunque argumentaron que las operaciones de codificar y descodificar son semejantes, sólo se validaron para la tarea del emisor. Precisamente, una de las críticas que ha recibido la tradición referencial es su focalización en el estudio del rol del emisor, en situaciones experimentales donde el

⁵ El material "pareja de palabras" original de Rosenberg y Cohen (1966a) consiste en presentar al emisor dos palabras (ejem. niño-bebé) de las cuales una es el referente (bebé) y pedirle que dé una palabra o clave para que el receptor pueda identificarla (por ejem. chupete)

receptor debía imaginarse o bien era el experimentador. Las causas de esta focalización tal vez se encuentren en las experiencias de Krauss y Glucksberg (1969) los cuales consideran que **la escasa calidad del mensaje es la causa principal de las comunicaciones erróneas**.

Más tarde, otros autores destacaron que las habilidades del receptor también estaban escasamente desarrolladas en los niños de pre-escolar (Patterson y Kister, 1981; Robinson et al., 1985). Este hecho implica que **también los receptores pueden ser la causa de una comunicación poco eficaz** si no han desarrollado algunas de las siguientes habilidades:

1. la capacidad de *role-taking* (Flavell, et al., 1968; Flavell, 1974);
2. las habilidades de comparación, que permiten los elementos clave para discriminar el referente de los no referentes a partir del mensaje; las habilidades para detectar la calidad del mensaje (Asher,1976); las habilidades para formular preguntas de aclaración;
3. las metahabilidades como "saber" el valor del mensaje y de la información adicional para la eficacia comunicativa (Robinson y Robinson, 1977a; 1977b; 1978); y de
4. dar una respuesta adecuada en función de la calidad del mensaje (Karabeninck y Miller, 1977), es decir, diferentes respuestas para diferentes tipos de mensaje (Bearison y Levey, 1977).

Estas investigaciones pusieron de manifiesto que las habilidades requeridas para comunicar eficazmente se desarrollan a los largo de la infancia, tanto en el caso del emisor como en el del receptor. Cabe destacar, también, que en los estudios donde se compararon las habilidades del emisor y del receptor, se comprobó que las habilidades necesarias para descodificar son previas a las habilidades para codificar, si se considera únicamente la capacidad del receptor para realizar la tarea requerida por el emisor (Glucksberg y Krauss, 1975). No hay un acuerdo respecto del momento en que las habilidades comunicativas están adquiridas, ya que los resultados varían en función de las tareas (complejidad del referente) y de las situaciones experimentales.

También, han sido numerosas las críticas hechas a la tradición referencial, la mayoría de las cuales provienen de la rigidez de las condiciones experimentales: la artificialidad de las situaciones comunicativas, el estudio por separado de las conductas del emisor y del receptor (en situaciones en las que el intercambio comunicativo entre pares no está previsto); la dificultad de la tarea y de los referentes; la pobreza interpretativa de los resultados por la limitación de variables; y, finalmente, la validez de los resultados "de laboratorio" frente a otras situaciones más naturales, es decir, el problema de la generalización de resultados.

Aún cuando podemos ser críticos al respecto, la investigación hecha desde la vertiente referencial nos ha proporcionado elementos suficientes como para determinar que habilidades son precisas para comunicar con eficacia y cuál es la secuencia de habilidades que se activa al codificar o descodificar un mensaje. De hecho, actualmente diferentes núcleos de investigación siguen trabajando en esta línea y podríamos agruparlos en las siguientes áreas de interés (Navarro y Martínez, 1991).

EL PAPEL DEL EMISOR. MENSAJE: FORMULACIÓN, REFORMULACIÓN, ADAPTACIÓN AL INTERLOCUTOR Y EVALUACIÓN DEL PROPIO MENSAJE

En relación a la actuación del emisor y su evolución a lo largo del desarrollo, uno de los aspectos más estudiados es el del tipo de mensaje que utilizan emisores de diferentes edades (Ackerman, 1981a, 1981b, 1981c; Robinson y Robinson, 1981; Sonnenschein, 1985). Parece que antes de efectuar **mensajes contrastativos o informativos** (que contienen exclusivamente la información necesaria para seleccionar el referente de los no referentes), el niño realiza **mensajes incompletos o ambiguos** (no discriminantes de los atributos relevantes del referente) o **redundantes** (con más información de la necesaria). Estos últimos parecen estar más relacionados con el tipo de material empleado como referente que con la edad. Actualmente, los mensajes redundantes son valorados positivamente (Sonnenschein, 1988), ya que dan más información de la precisa y, siempre que no excedan las capacidades de procesamiento del receptor, pueden ayudar a una mejor realización en tareas complejas.

A lo largo de la etapa preescolar y de los primeros años de primaria, los niños difícilmente son conscientes de la calidad de su mensaje, a menos que el experimentador o el receptor expliciten la ambigüedad del mensaje, con la finalidad de que los emisores puedan reformular su mensaje (Ackerman, 1981c; Kossan y Markman, 1981); lo cual hacen frecuentemente en forma de mensajes redundantes. Tal vez, los jóvenes emisores tienen problemas para valorar sus propias producciones ya que quizás no pueden distinguir entre lo que quieren decir (intención comunicativa y representación del mensaje) y lo que dicen realmente (Bonitatibus, 1988a). Demuestran, sin embargo, una precoz capacidad para adaptarse al interlocutor, ya que su producción varía en función con el grado de familiaridad con el receptor (Sonnenschein, 1986a, 1986b, 1988).

Otro de los focos de interés respecto del emisor está relacionado con lo que podríamos llamar "estilo comunicativo", es decir, el hecho de si determinados estilos personales más o menos directivos, evaluados por el uso de diferentes formas lingüísticas (como la utilización de preguntas por ejemplo) favorecen el intercambio comunicativo (Anderson et al., 1991). Parece que los emisores que inician el diálogo con preguntas reciben más *feed-back* de su actuación y, por tanto, reformulan sus comunicaciones más frecuentemente; comprobándose una mejor actuación de estas parejas frente a otras de la misma edad con un emisor que no utiliza preguntas sino aseveraciones o mandatos.

EL PAPEL DEL RECEPTOR: EVALUACIÓN DE MENSAJES, FORMULACIÓN DE PREGUNTAS, E INTERPRETACIÓN DE LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS

Al igual que los emisores, los pequeños receptores tienen dificultades para evaluar la calidad del mensaje, en este caso del mensaje del emisor (Ackerman, 1981b; Beal, 1987; Beal y Belgrat, 1990; Bonitatibus, 1988a). Estas dificultades se evidencian en las siguientes conductas:

- a) suelen ignorar la ambigüedad de los mensajes (Robinson y Robinson, 1983);
- b) la información que falta en el mensaje es simplemente obviada o inferida (Reid, 1990);
- c) dan por supuesto que las intenciones del emisor son sinceras (Ackerman, 1981b), a la vez que aprovechan el contexto para hacer este tipo de inferencias; o, simplemente,
- d) ignoran el rol que juega la calidad del mensaje en el éxito comunicativo (Beal y Flavell, 1982).

Cuando se hace reflexionar al niño sobre quién es el responsable -emisor o receptor- de que una tarea de comunicación referencial no se haya resuelto correctamente, los niños menores de 6 años (Robinson y Robinson, 1976) suelen culpabilizar al receptor, mientras que a partir de esa edad empieza a señalarse al emisor (mensaje) como la causa del error comunicativo. Parece que los niños menores de 6 años dan más valor a la propia acción (realización de la tarea) que a la causa (mensaje) de esta acción; o en todo caso que miden la calidad del mensaje por el resultado: si el referente está bien escogido, el mensaje es bueno; en caso contrario, el mensaje no era bueno. Robinson (1981) atribuye este hecho a la ignorancia provocada por la falta de experiencia social en este sentido - ya que el adulto no suele corregir los errores comunicativos del niño, sino que infiere que quiere decir a partir del contexto.

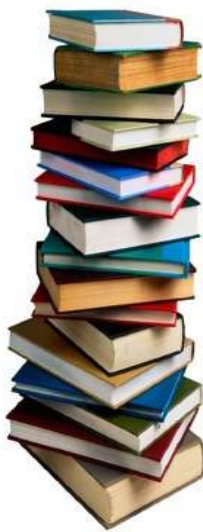
Otros autores, suponen que los niños pequeños son capaces de detectar la ambigüedad del mensaje, y lo comprueban a través de indicadores no verbales (Beal y Flavell, 1982) pero que desconocen el alcance de esta ambigüedad para la resolución exitosa de la tarea. De hecho, la simple exposición a modelos en los cuales el receptor explícita su dificultad para interpretar la ambigüedad del mensaje, asegura una mejor evaluación de la adecuación de los mensajes (Sonnenschein, 1984). Otro factor que influye en la valoración de los mensajes por parte del receptor es su interlocutor; por ejemplo, si es un adulto, el niño difícilmente considerará que éste puede equivocarse (Sonnenschein y Whitehurst, 1980).

Un campo de creciente interés es la capacidad para distinguir entre el significado literal de un mensaje y la intención comunicativa del emisor (Beal y Flavell, 1984; Bonitatibus, 1988a; Bonitatibus et al., 1988). Los resultados aportados por Beal y Flavell (1984) sugieren que la habilidad de los niños (6 a 8 años) para analizar el significado literal de un mensaje está afectada por la accesibilidad al intento comunicativo del emisor, y que los niños pueden desarrollar esta habilidad general al analizar las representaciones de las intenciones comunicativas. Bonitatibus et al. (1988) afirman que hay una interacción entre factores lingüísticos y sociales, ya que en un experimento donde los receptores son informados de que el emisor "no es de fiar", los receptores ejecutan literalmente el mensaje y detectan la ambigüedad más fácilmente que cuando el emisor es presentado como "bien intencionado" pero no demasiado competente. En un estudio reciente de Robinson y Mitchell (1992;1994), utilizando como marco teórico general "la teoría de la mente", se examina si los niños entienden que la conducta, el mensaje en este caso, puede referirse más a la representación interna del emisor que al mundo real. Los resultados muestran que a menudo los niños más jóvenes atienden más a las representaciones del emisor que a la congruencia entre el mensaje y el referente del mensaje, es decir, **valoran más lo que el emisor quiere decir que no lo que realmente dice.**

Gran parte de los estudios sobre los receptores han centrado su atención en el efecto de la demanda, las preguntas de aclaración y el *feed-back* en la realización del emisor (Patterson y Kister, 1981). Patterson y Kister destacan el papel del *feed-back* del receptor en la interacción comunicativa; por ejemplo, la aparición de preguntas concretas por parte del receptor, sobre los aspectos ambiguos del mensaje, pueden provocar una reestructuración del mensaje por parte del emisor (Sonnenschein, 1984; Boada y Forns, 1990) y una mejora de la actuación comunicativa. Otros autores han destacado la importancia de claves contextuales para interpretar la ambigüedad y actuar consecuentemente (Ackerman y Silver, 1990; Sodian, 1990) o la relación con otras habilidades como la metacomunicación (Sodian, 1988; Robinson et al., 1985; Robinson y Whittaker, 1985) o la comprensión del propio rol y su control (Bonitatibus, 1988a; 1988b Bonitatibus et al., 1988).

A pesar de la riqueza de las constantes aportaciones de la tradición referencial, parece que aún no se han superado algunos de los inconvenientes que ya Dickson (1981c) o Asher (1979) señalaron en los ochenta. Se ha continuado parcializando el proceso comunicativo, estudiando por separado emisores y receptores y proponiendo situaciones experimentales alejadas de la interacción real entre pares. No se han encontrado medidas comunes para poder integrar los resultados de diferentes investigaciones y, el marco teórico, a pesar de la riqueza de aportaciones empíricas, continúa siendo o muy general (Flavell et al., 1981, por ejemplo) o muy específico, lo cual dificulta el diseño de un modelo interactivo de la comunicación referencial.

Lecturas recomendadas



Dickson, W.P. (1982). Two decades of Referential Communication Research: A review and Metaanalysis. In C.J. Brainerd and J. Pressley (Eds). *Verbal Processes in Children*. (1-33). New York: Academic Press.

Patterson, C.J. and Kister, A.M. (1981). The development of listener skills for referential communication. In W.P. Dickson (Ed.). *Children's oral communication skills* (143-167). New York: Academic Press.

Lecturas para profundizar

Asher, S.R. (1979). Referential Communication. In G.J. Whitehurst and B.J. Zimmerman (Eds.). *The functions of language and cognition* (175-197). New York: Academic Press.

Dickson, W.P. (Ed.) (1981a). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

3.3 INCORPORACIÓN DE ASPECTOS ECOLÓGICOS AL PARADIGMA REFERENCIAL

Son muchas las propuestas de integración de las tradiciones de estudio de la comunicación, aunque por el momento son escasas las investigaciones que intentan aproximar la tradición sociolingüística y la referencial (Ackerman, 1981a; Ackerman y Silver, 1990; Lloyd, 1992; o incorporar a la tradición referencial aspectos pragmáticos tales como los actos de habla (Rubin et al., 1989; Clark y Wilkes-Gibbs, 1990; Tirassa, 1991; Bishop y Adams, 1991; Juan, Boada y Forns, 2003).

Tal como hemos expuesto, tras un análisis detallado de los resultados de ambas tradiciones, comprobamos que estos no son realmente contradictorios, sino que responden a diferentes conceptualizaciones de la competencia comunicativa que podrían ser complementarias. Parece pues, que **existe un desarrollo temprano de la competencia comunicativa, entendida como una capacidad para adaptarse al interlocutor y a la situación, en ambientes familiares, especialmente con interlocutores conocidos y siempre que la tarea a realizar no exceda sus capacidades cognoscitivas. Por otro lado, en situaciones experimentales y entendiéndola como eficacia o precisión comunicativa, el desarrollo no es tan precoz y depende en gran medida de la complejidad de la tarea -referente- utilizada por el experimentador y de la situación.**

Las diferencias, a nivel metodológico, tampoco son insalvables. Creemos que sin perder las ventajas del paradigma referencial podrían paliarse algunas de las críticas que ha recibido, incorporando el análisis cualitativo de la interacción comunicativa al análisis cuantitativo ya utilizado, buscando situaciones que utilizando un diseño experimental como el propuesto por Krauss y Glucksberg (1969) respeten las ventajas de la negociación y la cooperación, fundamentales en la comunicación humana (Grice, 1975; Clark y Wilkes-Gibbs, 1986; Hupet y Chantraine, 1992; 1993) para lo cual es imprescindible trabajar con la pareja emisor-receptor conjuntamente. En pocas palabras, se trata de flexibilizar el diseño sin perder las ventajas de la metodología experimental, e incorporar herramientas (como la categorización de las conductas comunicativas y el uso de programas de análisis secuencial de la interacción) clásicas de la metodología observacional (véase anexo 3.1).

Un equipo de investigación, dirigido por Boada y Forns (Boada y Forns, 1997; Forns y Boada, 1993; Lloyd, Boada y Forns, 1992) inició a finales de los 80 una línea de investigación que responde a los planteamientos esbozados en el párrafo anterior. Sus estudios se han centrado en el estudio de la evolución de las estrategias comunicativas de niños bilingües y monolingües, testados a los 4, 6 y 8 años de edad. Al marco de referencia de la tradición referencial, que ha evolucionado desde las propuestas de Piaget hacia modelos cognoscitivos de resolución de tareas, se han incorporado las aportaciones de la psicología soviética y de la pragmática, prioritariamente utilizadas por la tradición sociolingüística.

Hay al menos dos aspectos que pueden servir de engranaje entre la tradición sociolingüística y la referencial. En primer lugar, hay que considerar que **hay muchas situaciones "naturales" en las que es necesario describir un referente**; por ejemplo, durante el período escolar las situaciones de aprendizaje son en sí mismas un claro exponente de comunicación referencial, de hecho los contenidos o conceptos expuestos por el profesor pueden considerarse "referentes". Otro punto de contacto, mencionado por Boada y Forns (1989), es **la regulación**, entendida como la necesidad por parte del niño de ejercer progresivamente el control sobre su forma de comunicar, de forma activa y deliberada, con la finalidad de hacer más adaptativas sus interacciones con los demás. En este sentido, debemos mencionar que antes de que el niño consiga el autocontrol, este es ejercido desde fuera por el adulto; hecho hasta el momento no considerado desde la perspectiva referencial. Dado que el adulto o un compañero más hábil pueden desempeñar un papel activo en la competencia del niño (zona de desarrollo próximo) deben considerarse tanto a nivel teórico como experimental **los procesos de tutela implicados en el desarrollo de la comunicación** (Vygotsky, 1977; 1979; Wertsch, 1985). Estos conceptos pueden plasmarse a nivel experimental con la intervención del experimentador como facilitador de la interacción entre emisor y receptor (véase figura 13). Para Boada y Forns (1990) esta propuesta está claramente inspirada en los trabajos de Feuerstein et al. (1979, 1980) según los cuales el adulto llega a ser un buen mediador en las experiencias de aprendizaje del niño, modificando con ello sus estrategias cognoscitivas. Los datos obtenidos hasta el momento ratifican la importancia que tiene la regulación ejercida por los adultos en la comunicación infantil. Revisaremos brevemente algunos de los resultados obtenidos desde esta perspectiva integradora (Boada y Forns, 1997).

Vamos a ejemplificar este tipo de análisis reproduciendo algunos de los datos que aparecen en nuestro trabajo "Estudio longitudinal de la comunicación referencial en niños de 4 a 8 años" (Martínez, Forns y Boada, 1997). La muestra está compuesta por diez parejas de niños de clase socioeconómica media, cuya lengua vehicular es el catalán. Se ha utilizado el material diseñado para

la tarea de "Organización de una sala" (véase figura 13), la dificultad cognitiva de estos referentes varía de unos a otros, ya que algunos precisan de indicaciones complementarias respecto de su localización. Se ha seguido un diseño longitudinal, por tanto, los mismos niños fueron evaluados a los 4;6 años (Párvulos-4) y retestados en 1º (6;6 años) y 3º de Enseñanza Primaria (8;7 años). Con la finalidad de valorar toda la actividad comunicativa se ha elaborado una **categorización** detallada que considera las conductas de emisor, receptor y experimentador (véase anexo 3.1).

UNIDADES COMUNICATIVAS

El estudio de la comunicación emisor-experimentador-receptor se efectúa a un doble nivel. A nivel, microanalítico se ha utilizado "**la unidad comunicativa**", definida operacionalmente como "toda la cadena continua de producciones verbales y gestuales referida a uno de los objetos asignados como referentes". A un nivel más global la unidad de análisis analizada es el "ensayo" que corresponde a toda la conducta comunicativa desarrollada para resolver la tarea cognoscitiva propuesta, una lámina con ocho referentes.

La mayor parte de unidades comunicativas empleadas para realizar la tarea son de tipo simple (véase tabla 3.1). Entre el 68% y el 54% de Unidades Comunicativas contienen un sólo mensaje. La proporción de U.C. Reestructuradas aumenta de forma progresiva y significativa con la edad (la diferencia de porcentajes entre 4 y 8 años es $z=2.76$, $p=.002$), a la par que disminuye de forma significativa la producción de U.C. Simples (la diferencia entre 4 y 8 años es $z=2.62$, $p=.004$).

EDAD	SIMPLES		REESTRUCT.		REPETIDAS		TOTAL UNIDADES
	FR	%	FR.	%	FR.	%	
P - 4	107	68.59	38	24.36	11	7.05	156
1ª E.P.	102	62.19	56 ↑	34.14	6	3.65	164
3ª E.P.	85 ↓	54.14	61 ↑	38.85	11	7.01	157

Tabla 3.1 Frecuencia y Porcentaje de U.C. Simples, Reestructuradas y Repetidas según la edad.

La diferencia muestra, tal como se ha indicado, un incremento de las unidades reestructuradas paralelo a una disminución de las U.C. Simples.

INTERVENCIÓN DE LOS INTERLOCUTORES EN EL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

Se ha comprobado que la actividad mediadora del experimentador hace posible la utilización de tareas complejas de comunicación referencial a edades tempranas. Se observa, así mismo, que con la edad el papel de tutela ejercido por el adulto se transfiere progresivamente al niño, especialmente, aquellas conductas consideradas de guía y regulación del otro. Este hecho se ha constatado por el descenso de la frecuencia relativa de intervenciones del experimentador y, el aumento, de la frecuencia relativa de conductas de emisor y receptor destinadas a regular la conducta del otro o a mantener abierto el canal comunicativo.

Se analizan a continuación el número de intervenciones comunicativas realizadas por cada interlocutor. El primer índice analizado comprende la producción verbal total realizada en la ejecución de la tarea por los tres interlocutores considerados conjuntamente. El número total de intervenciones es de 603, 728 y 705 para la primera, segunda y tercera edad, respectivamente. El análisis de la varianza de medidas repetidas considerando edad y ensayo, no mostró diferencias significativas respecto de la intervención total de los interlocutores.

La participación de cada interlocutor en términos de porcentaje según la edad, queda reflejada en el gráfico 3.1. El interlocutor con mayor porcentaje de intervenciones es el emisor, dato esperado por las características de la tarea. También es alta la participación del experimentador que media en el intercambio comunicativo en el grupo de preescolares, aunque ésta desciende con la edad.

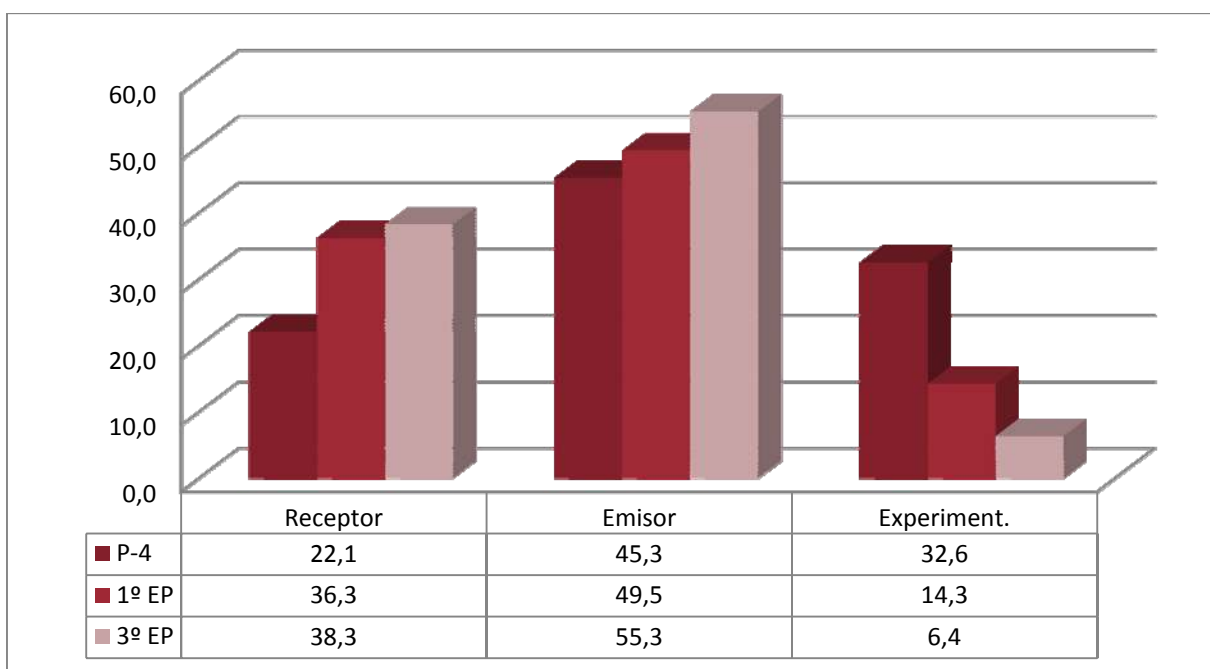


Gráfico 3.1. Porcentajes sobre la intervención total, del receptor, del emisor y del experimentador en función de la edad.

Mediante un análisis de la varianza de medidas repetidas (Manova 3 edades x 2 ensayos) tomando como unidad la media de intervenciones por ensayo, se ha confirmado un descenso significativo de la media de intervenciones del experimentador en función de la edad ($F_{2,36}=3,953$; $p=0.02$); sin hallar diferencias significativas en las conductas del emisor y del receptor. De estos datos se desprende que la pareja emisor-receptor, al aumentar la edad, precisa menor tutela del adulto, haciéndose cargo progresivamente del control la interacción comunicativa.

LA PRODUCCIÓN DE LOS EMISORES

En el caso del emisor, se ha estudiado detalladamente la producción de mensajes, así como otras conductas relevantes para la comunicación tales como las autoregulaciones, las regulaciones al interlocutor y las producciones destinadas a mantener el canal. El análisis detallado de los mensajes, descomponiéndolos en unidades significativas, ha proporcionado una idea clara de hasta donde es

capaz el emisor de precisar el referente, en función de la edad y de sus capacidades lingüísticas y cognoscitivas. Así mismo, el análisis de las reestructuraciones del mensaje nos ha proporcionado mucha información sobre las capacidades del emisor para rectificar y planificar sus actuaciones.

En este sentido, se ha verificado los resultados aportados desde la vertiente referencial, es decir, la calidad del mensaje aumenta con la edad, y a pesar de la intervención del adulto existe un límite respecto del tipo de mensaje que el emisor es capaz de formular. De todos modos, y dada la dificultad cognoscitiva de la tarea, los resultados obtenidos con los sujetos de menor edad (4;5 años) la calidad de mensajes que pueden llegar a emitir, especialmente tras una o más reestructuraciones es superior a la encontrada en investigaciones anteriores.

Especialmente, interesantes desde nuestro punto de vista son las conductas antecedentes a la reestructuración del mensaje ya que demuestran que la cooperación entre emisor-experimentador-receptor, en los más pequeños o entre emisor-receptor, en los más mayores, posibilita la mejora de la calidad del mensaje; aspecto imposible de constatar en situaciones experimentales en dónde se ha limitado la interacción emisor-receptor (véase anexo 3.2).

Para el emisor (Em) se han identificado las conductas de producción de mensajes (M), autorregulación (Rgi), regulación del interlocutor (Rgal) y mantenimiento del canal comunicativo (Wp). En el gráfico 3.2 se muestra un resumen de los porcentajes de dichas conductas comunicativas, sobre el total de producción del emisor, en función de la edad.

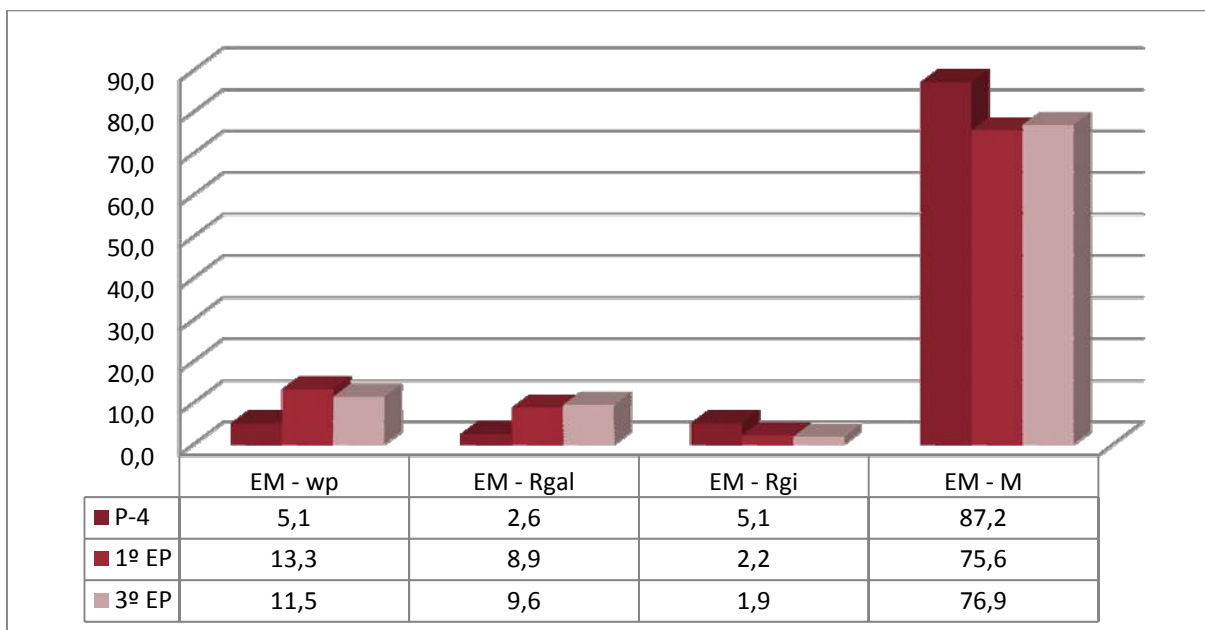


Gráfico 3.2. % Conductas comunicativas del emisor en función de la edad.

Evidentemente, la mayor parte de producción de los emisores –independientemente de la edad– son mensajes, aunque podemos comprobar que la edad sí que influye en otras categorías. Incrementan las conductas del emisor relativas a regulaciones al interlocutor y a mantenimiento de canal de forma significativa entre los 4 y los 6 años (Rgal: $z=3.977$, $p=.0001$; Wp: $z=3.728$, $p=.0001$). Las regulaciones internas disminuyen con la edad aunque no de forma significativa.

La evolución de la calidad del mensaje se analizó en dos de los trabajos del grupo (Martínez, Forns, y Boada, 1995; 1997). En los gráficos 3.3 y 3.4, puede observarse el porcentaje de mensajes iniciales y finales –sobre la producción total de mensajes– para las distintas categorías que se crearon a tal efecto (véase anexo 3.1). Los mensajes con menor calidad informativa van disminuyendo con la edad, mientras que los más informativos aumentan. Aunque como se ha comentado anteriormente, los pequeños emisores consiguen mensajes finales bastante informativos, gracias a la tutela –en forma de preguntas que guían la reestructuración– del experimentador.

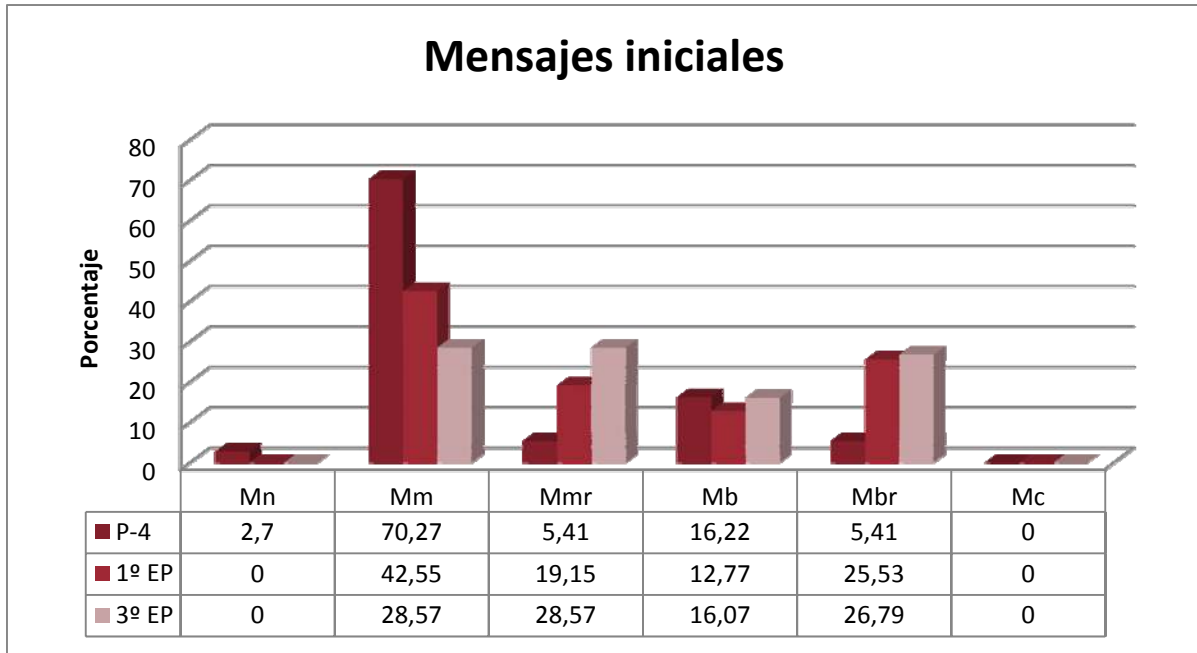


Gráfico 3.3. % de cada uno de los tipos de mensajes iniciales categorizados, en función de la edad.

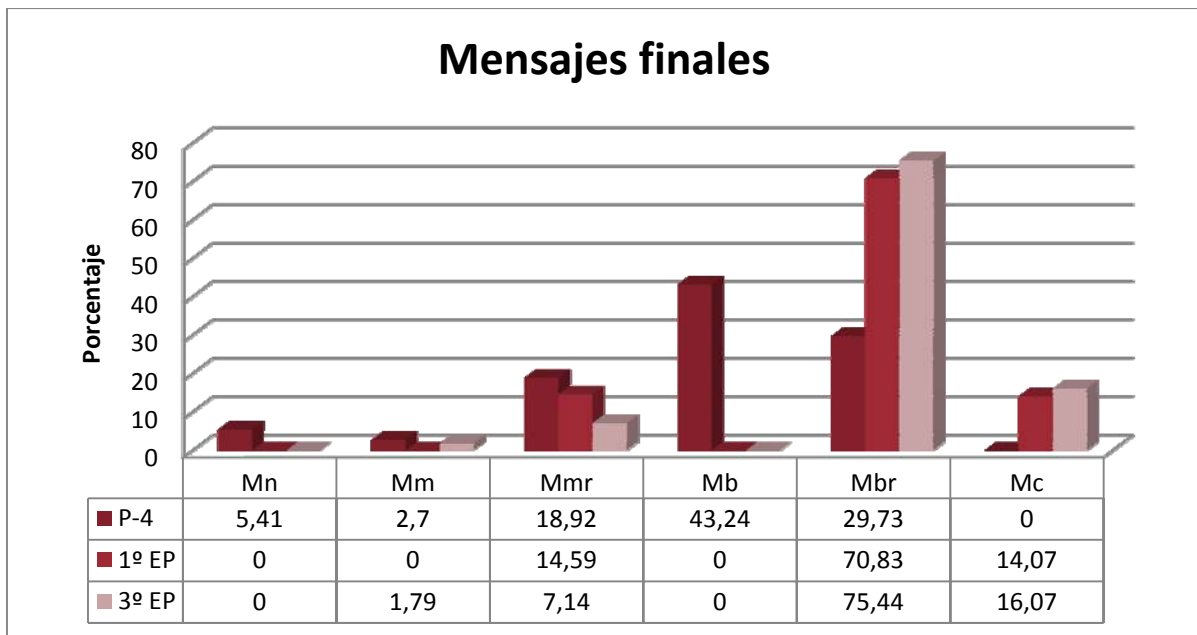


Gráfico 3.4. % de cada uno de los tipos de mensajes finales categorizados, en función de la edad.

Respecto del mensaje final se aprecia el predominio de mensajes básicos a los 4 años, tipo de mensaje apenas utilizado en las dos edades siguientes. Así mismo, se observa el descenso significativo entre 4 y 8 años de los mensajes que incluyen información mínima. Finalmente, a los 6 y 8 años predominan los mensajes básicos relacionales, sin diferencias significativas entre estas edades ya que el incremento significativo se ha producido entre los 4 y los 6 años. Así mismo, los mensajes de mayor complejidad cognoscitiva aparecen por primera vez a los 6 años de edad y tienden a incrementarse con la edad aunque no substantivamente.

Mediante un análisis de la varianza de medidas repetidas tomando como unidad la calidad media de los mensajes iniciales ($F(137,2) = 7,021$; $p = 0,0013$) y los mensajes finales ($F(137,2) = 18,289$; $p = 0,0001$) pudo verificarse el incremento de la calidad de los mensajes en función de la edad, para los dos tipos de producciones. El salto cualitativo más importante, como puede apreciarse en los gráficos, se da entre los 4 y los 6 años de edad.

LA PRODUCCIÓN DE LOS RECEPTORES

Para no extendernos excesivamente, sólo puntualizaremos dos aspectos respecto de las conductas comunicativas del receptor. Respecto de la valoración de la realización de la tarea se han diferenciado dos aspectos: la adaptación al mensaje del emisor y la precisión en la ejecución de la tarea.

Se ha comprobado que la adaptación es óptima desde edades muy tempranas, sin embargo, la precisión no. La dificultad de realizar correctamente la tarea no es un problema de comprensión o adaptación al interlocutor sino que se encuentra en la dificultad para evaluar la ambigüedad del mensaje del emisor y actuar consecuentemente; aspectos señalados desde la vertiente referencial.

El segundo aspecto está íntimamente relacionado con el anterior ya que trata de las conductas del receptor para intentar modificar el mensaje del emisor.

Los niños más pequeños parecen no ser conscientes, en las tareas de comunicación referencial, de la importancia de la pregunta -entre otras conductas comunicativas- para el éxito de la resolución de la tarea. Cuando son animados por el experimentador, incluso los niños de menor edad, se muestran capaces de hacer preguntas pertinentes con la finalidad de aclarar el mensaje; si bien, tanto la frecuencia como la calidad de la pregunta aumenta con la edad.

Para el receptor (Rc) se consideraron las siguientes categorías: autorregulación (Rgi), regulación al interlocutor (Rgal), mantenimiento del canal (Wp) y las preguntas y aportaciones (Pa+Apo). Las frecuencias de todas estas conductas han sido transformadas en porcentajes sobre el total de conductas comunicativas del receptor, tal como puede apreciarse en el gráfico 3.5.

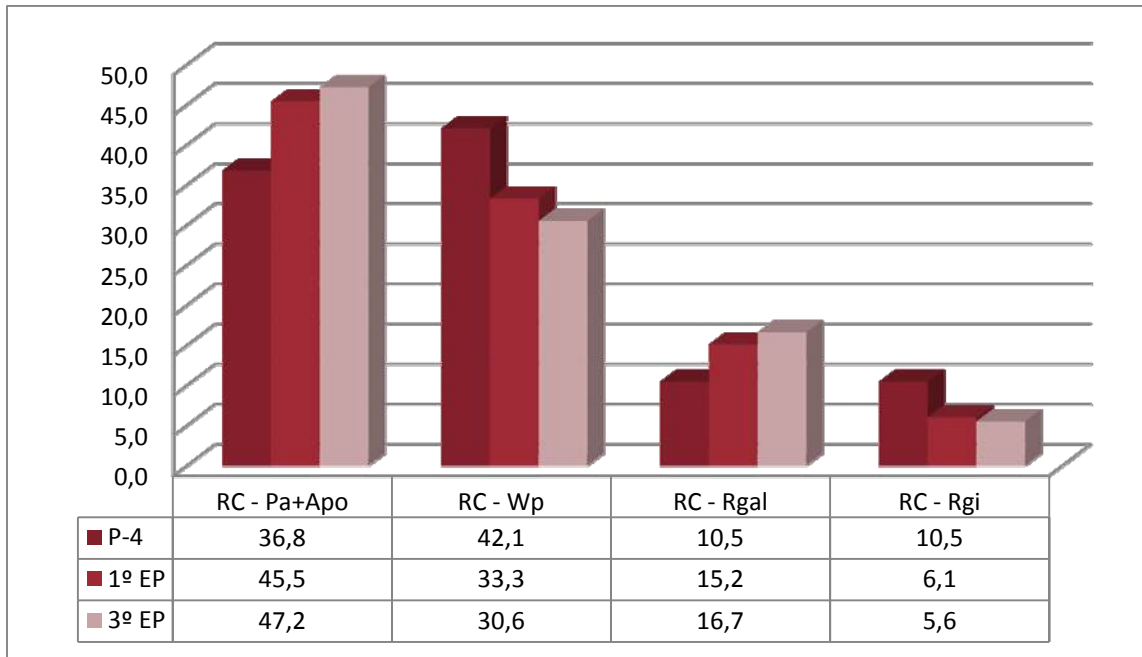


Gráfico 3.5. % Conductas comunicativas del receptor en función de la edad.

Un análisis de porcentajes contrastando la evolución de cada una de estas conductas comunicativas verbales en función de la edad ofrece los siguientes datos: las regulaciones al interlocutor (Rgal: $z=2.881$, $p=.001$) y las preguntas+aportaciones (Pa+Apo: $z=4.681$, $p=.00001$) presentan una evolución significativa entre los cuatro y los seis años y se mantienen estables entre los seis y los ocho años; algunas conductas comunicativas se manifiestan estables con la edad, como las regulaciones del receptor (Rgi) y las producciones de mantenimiento de canal del receptor (Wp).

Nuevamente, vemos en el caso del receptor un cambio significativo entre los 4 y los 6 años, ya que aumentan las preguntas –lo cual implica que se detecta alguna ambigüedad en el mensaje- y las conductas de regulación al interlocutor para asegurarse de las intenciones o la realización del propio emisor.

ANÁLISIS SECUENCIAL DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

Finalmente, el estudio de la actividad conjunta de los interlocutores no sólo proporciona una gran riqueza de datos, que aúnan variables estudiadas desde la tradición referencial y la sociolingüística, sino que permiten hacer una amplia descripción de las estrategias comunicativas. Así mismo, los análisis secuenciales que actualmente se están realizando proporcionarían una aproximación de las pautas comunicativas desde la infancia hasta la edad adulta (véase algunos ejemplos en el anexo 3.2).

En nuestro trabajo (Martínez, Forns y Boada, 1997), el análisis de patrones secuenciales ha mostrado que la interacción comunicativa, aún en una situación pautada como la propuesta, tiene una gran riqueza estructural. Además de los patrones centrados en la realización de la tarea (estricto cumplimiento de la tarea; solicitud de información) aparecen otros también frecuentes tanto en la U.C. Simples como en las U.C. Reestructuradas que muestran el ajuste mutuo entre los interlocutores

que participan en el intercambio comunicativo. Este tipo de patrones corrobora la importancia de las formas de mantenimiento de canal que según McTear (1985) son necesarias en cualquier tipo de comunicación.

Tal vez es a través de los patrones comunicativos donde podemos apreciar conjuntamente las características estructurales y de significado del intercambio comunicativo, a un nivel de detalle más preciso. Como puede verse en el anexo 3.2, los patrones más frecuentes en las U.C. Simples y en las U.C. Reestructuradas, parecen establecerse ya a los 4 años de edad si tenemos en cuenta sólo la secuencia en que se desarrollan, pero apreciamos la evolución de los sujetos hacia una mayor competencia comunicativa a través de la calidad con que se realizan las conductas que componen esa secuencia, y la complejidad de las estructuras.

Los patrones comunicativos identificados permiten demostrar el valor funcional de algunos elementos del intercambio comunicativo. Ha quedado patente el valor de las estrategias del receptor en una doble acepción, la de clarificar los mensajes y la de sustentar la acción manipulativa. No se ha identificado, por ahora, la funcionalidad de otros elementos comunicativos de gran importancia teórica tales como las regulaciones internas o las regulaciones al interlocutor. La baja frecuencia de estas conductas y el hecho de que aparecen, en algunos casos vinculados a estilos comunicativos específicos de algunas parejas, impiden, por ahora, su reconocimiento.

Los resultados obtenidos a través de las diversas líneas de investigación que hemos recogido en este capítulo abren un amplio panorama sobre las habilidades implicadas en la comunicación humana. Hemos visto como la competencia comunicativa puede observarse desde diferentes puntos de vista y analizarse con metodologías diversas. Pensamos que esta diversidad, lejos de crear confusión o de verse como un conjunto difuso de explicaciones contradictorias, aporta elementos complementarios que deberán estudiarse conjuntamente a través de investigaciones menos parciales del proceso comunicativo. Desgraciadamente hasta el momento no disponemos de un modelo que desde la psicología científica defina los componentes y el proceso de la comunicación. Desde nuestro punto de vista, los intentos realizados, especialmente desde la vertiente referencial, han sido hasta el momento poco satisfactorios quizás por la propia complejidad del objeto de estudio. Así mismo, tal como decíamos en el capítulo primero parece que los modelos matemáticos (Shannon y Weaver, 1949) aunque han sido útiles en su momento no son explicativos del complejo entramado de la comunicación humana, ya que se limitan a estudiar la transmisión-recepción de la información. Tampoco, los modelos estrictamente psicolingüísticos pueden explicar la comunicación, ya que como decíamos, no puede reducirse a lenguaje el proceso comunicativo. Finalmente, aunque algunos modelos inferenciales de la comprensión y producción del discurso que destacan la intencionalidad comunicativa (Levelt, 1989; Clark, 1985; Sperber y Wilson, 1986) se nos presentan especialmente atractivos en la investigación de la competencia comunicativa, son aún muy escasos los trabajos de integración entre las tradicionales líneas de estudio de la comunicación y estos modelos pragmáticos, aunque probablemente esta será en el futuro una de las direcciones de investigación de la psicología de la comunicación.



Lecturas recomendadas

Martínez, M.; Forns, M. y Boada, H. (1997). Estudio longitudinal de la comunicación referencial en niños de 4 a 8 años. *Anuario de Psicología. Monográfico: Perspectiva ecológica de la comunicación referencial*, **75**, 37-58. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61367/88798>

Lecturas para profundizar

Boada, H. y Forns, M. (1997). Observational guidelines of communicative exchange: An ecological approach to referential communication. *Anuario de Psicología. Monográfico: Perspectiva ecológica de la comunicación referencial*, **75**, 7-36. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61366/96240>

Martínez, M. (1993). *Habilitats comunicatives: Incidència de l'entrenament en l'eficàcia comunicativa. Relacions entre habilitats cognoscitives, lingüístiques i comunicatives*. Universitat de Barcelona. Tesis en xarxa UB <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1106109-122015/>

ANEXO 3.1. EXEMPLE DE CODIFICACIÓ DE LES PROVES DE COMUNICACIÓ REFERENCIAL

Aquesta es una adaptació simplificada de la categorització del treball d'investigació de Boada i Forns (1988). Tasca: "Construcció d'una sala"

CATEGORIES, RELACIONADES AMB L'INICI, MANTENIMENT I REALITZACIÓ DE LA TASCA

Categories de l'Experimentador

- **Regulacions febles (RGF)**

RGF - Totes aquelles intervencions que tenen la funció de mantenir el canal comunicatiu obert, encoratjar, repetir, mantenir el format de la prova...

Per ex. "Va que abans t'ha sortit molt bé!" " No pots mirar, no facis trampes!" "No corris tant", "Torna-li a dir més a poc" "Què més?"

- **Intervenció amb guia**

IG - interferències verbals relacionades amb els termes del missatge, té una funció de tutela forta per tal que els infants més petits puguin efectuar les tasques.

Per exem. "Dile dónde ha de poner las tazas" " On li has dit que posi el barret?"

Categories de l'Emissor

M - El missatge presenta unes característiques específiques que cal aclarir:

En relació a cada objecte o referent, poden considerar-se diferents informacions importants per tal que el receptor faci la seva tasca:

- S'ha d'anomenar l'objecte i els atributs rellevants que el diferencien dels altres objectes. Per tant, la primera característica és **O**. Pot anomenar-se bé (+), de forma ambigua (a), o malament (-).
- Respecte a la localització, hem considerat la línia base com **D i L** -deixí i localització- que poden no donar-se en el missatge (0), donar-se de forma ambigua (a), ser correcta (+) o incorrecta (-).
- Li direm **R** a la primera relació espacial que apareix entre els objectes que pot no haver-se anomenat (0), ser ambigua (a), ser correcta (+) o incorrecta (-).
- Finalment, **R1 i P** només apareix en alguns objectes i tasques i que es qualifica igual que en els casos anteriors.

Per ex. "La botella rosa en el suelo tirada" **O+ D+ L+R0 Pa (Mb+P)**

Qualitat del missatge. Considerem bàsicament els següents tipus de missatge en la tasca de "construcció d'una sala", en funció de la quantitat d'informació que contenen (vegeu figura A3_1)

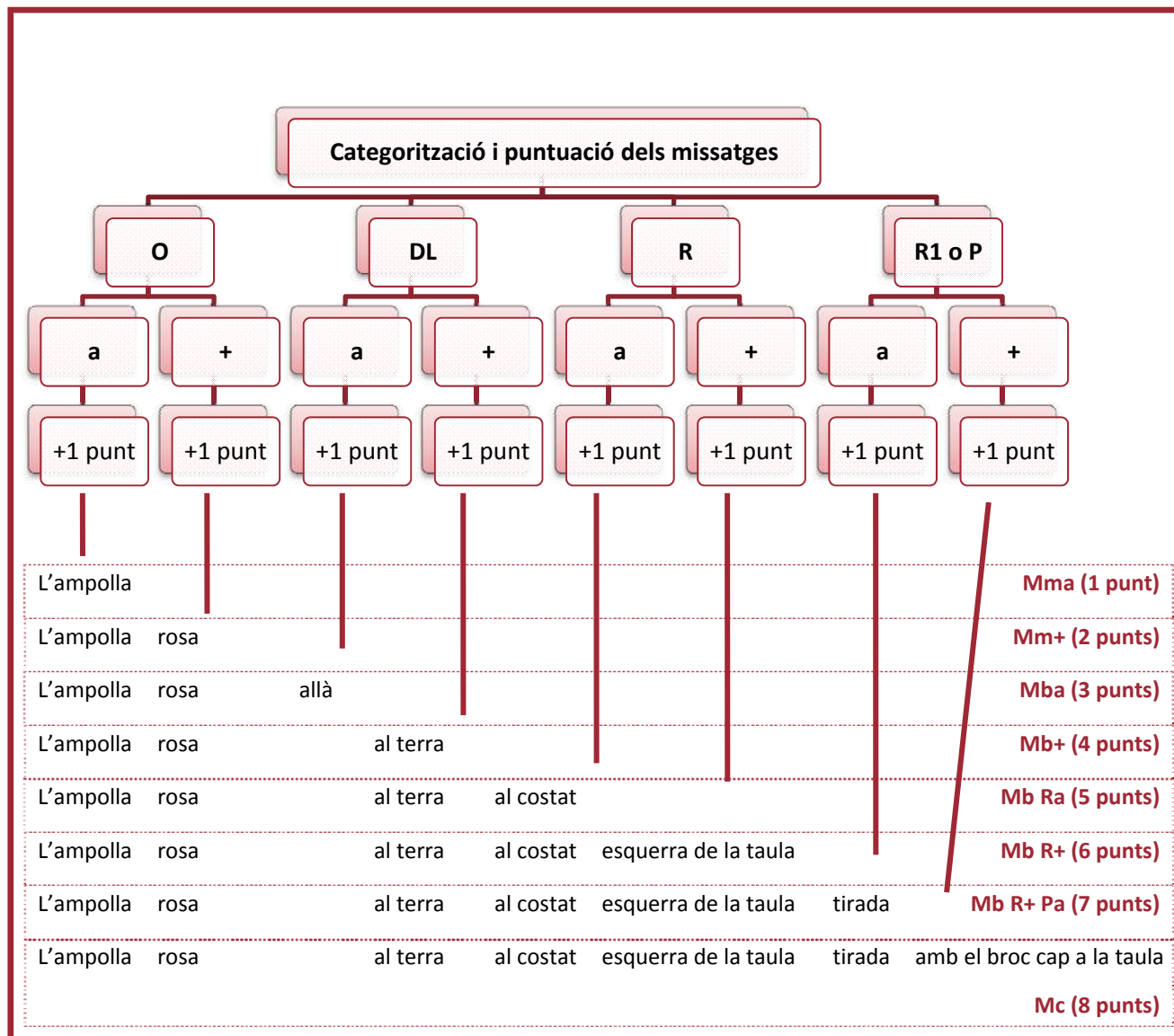


FIGURA A3_1. Resum dels tipus de missatges possibles i de les unitats d'informació quantificables.

Categories del Receptor

Pa - Preguntes relacionades amb trets objectius del missatge. Poden demanar aclariments del referent, la seva localització o sobre les relacions espacials entre els objectes.

Per ex. R_c: " Qué botella, ¿la rosa o la verde?"

Apo - Aportacions de trets rellevants del missatge. Poden aportar informació sobre el referent, sobre la seva localització o sobre les relacions espacials entre els objectes.

Per ex. R_c: "El barret encima de la mesa"

PF - La realització -performance- o col·locació del referent a la làmina pot ser: **positiva, negativa, o positiva a l'atzar (quan no se li ha donat la informació però col·loca correctament l'objecte)**, valorant també les reestructuracions de la realització.

Rc: (col·loca la pilota sota la taula) --> Realització positiva – 4 PUNTS ↓

Qualitat de la performance. Utilitzem un sistema semblant al que fem servir per a calcular la qualitat mitjana del missatge: 2 punt si l' objecte està ben triat, 2 punt si la primera localització ha estat col·locada (DL), 1 punt per la precisió de la col·locació (R), i 1 més per la posició o la segona localització de relació (P o R1). Màxim 6 Punts

ADAP – Es valora si ha seguit correctament les instruccions de l'emissor, malgrat, si són errònies la *performance* final no serà correcta. Aquesta pot ser: **no adaptada (0 punts), parcialment adaptada (1 punt) o adaptada (2 punts).**

Categories comunes a l'Emissor i al Receptor

- **Regulacions febles (RGF)**

RGF - Totes aquelles intervencions que tenen la funció de mantenir el canal comunicatiu obert, encoratjar, repetir, saber si l'altre ja ha acabat...

Per ex. " Sí", " ¡Ya está!" " No" " Lo haces muy bien".

- **Regulacions internes (RGI)**

RgiV - produccions verbals que acompanyen la realització de la tasca.

Per ex. "Ahora pongo la pelota en el suelo"

RgiNV – regulació interna no verbalitzada, elements no verbals que denoten la regulació interna

Per ex. El receptor fa moviments amb les mans i dubte abans de col·locar l'objecte o l'emissor comença a dir el missatge, s'atura, titubeja, busca i assenyala l'objecte i després completa el missatge

- **Regulacions de l'altre (RGAL)**

RGAL - produccions verbals relacionades amb la tasca, adreçades que l'altre que faci una acció.

Per ex. "¡Pues, ponlo!" " Encima no está, está debajo" "Ya te he dicho la botella y el gorro encima de la mesa. Ahora pon la pelota debajo de la mesa"

Categories, relacionades amb L'INTERCANVI COMUNICATIU PERÒ NO RELACIONAT DIRECTAMENT LA TASCA (Categories per a l'emissor i el receptor)

INRT - producció no adaptada a l'intercanvi comunicatiu (com repeticions i ecolòlies), conductes lúdiques, comentaris verbals no relacionats amb la prova...

Per ex. "La, la , la, me pongo a cantar" "Mi mamá me ha comprado unos tejanos"

Delimitació de variables i unitats d'anàlisi. Quantificació

- **Nombre d'encadenaments o longitud de la unitat comunicativa**, entenent aquesta com "tota cadena de produccions verbals i gestuals contínua referida a un dels objectes assignats com a referents".
- **Nombre d'intervencions de l'emissor, experimentador i receptor** - pes de cadascun sobre el total de la producció.
- **Freqüència de cadascuna de les categories codificades**

PATRONES IDENTIFICADOS EN 3ºE.P.		UNIDAD COMUNICATIVA CODIFICADA			TRANSCRIPCIÓN DE LA U.C.
Patrón de cumplimiento tarea con finalización ⁹		Em.	Exp.	Rc.	
3244	e, i, Mi, Mc	O+DI+R+		Pf, i Pf, f, c Wp	Em: <i>A sota la taula, al mig, la pilota</i>
3246	r, i, Pf, c				Rc: Coge la pelota
3250	r, f, Pf, c				Rc: Coloca la pelota Pf+
3251	r, i, Wp				Rc: <i>Ja està!</i>
Patrón de ajuste mutuo ¹⁰		O+DI+R+R1+			Em: <i>I, després la tassa verda al prestatge d'abaig però a la dreta</i>
3214	e, i, Wp	Wp		Pf, c Wp	Rc: Coloca la taza verde Pf+
3215	r, i, Wp				Em. <i>Ja ?</i> Rc. <i>Si</i>

Tabla 3.2_1. Patrones más frecuentes en las Unidades Comunicativas Simples. Ejemplos pertenecientes a 4, 6 y 8 años

Respecto de las U.C. Reestructuradas el patrón más frecuente se caracteriza por la sucesión de mensajes del emisor y preguntas del receptor. Se trata de un patrón **de solicitud de información**, cuya versión más simple es el encadenamiento de mensaje inicial y pregunta de aclaración [Em (Mi)- Rc (Pao)] (8%) o, su inverso, configurado por una pregunta de aclaración y el mensaje modificado posterior [Rc(Pao)- Em (Mmd)] (30%). En algunos casos ambas versiones del patrón se organizan en patrones más complejos, pero menos frecuentes: [Em (Mi) - Rc (Pao)- Em (Mmd)]; [Rc (Pao) - Em (Mmd)- Rc (Pao)]; [Rc (Pao) - Em (Mmd)- Rc (Pf)] que ponen de manifiesto el valor de la pregunta en relación a la comprensión y modificación del mensaje. Se detecta también el patrón de **ajuste mutuo** (29%) expresado por distintas combinatorias de intervenciones débiles (Wp) y regulaciones al interlocutor (Rgal). A continuación en la tabla 3.2_2, se muestran ejemplos de estos patrones para las tres edades analizadas, siguiendo la misma estructura que la tabla anterior. Con la salvedad de que en la columna 1 relativa a la identificación de patrones se indica el patrón más complejo a la izquierda y los subpatrones más simples a la derecha.

PATRONES IDENTIFICADOS EN P-4		UNIDAD COMUNICATIVA CODIFICADA			TRANSCRIPCIÓN DE LA U.C.
Patrón de solicitud de información ¹¹		Em.	Exp.	Rc.	
4443			SI		
4447	e, i, Mi, m	Oa		Pf, i Padl	Em: <i>L'ampolla</i>
4449	r, i, Pao				Rc: Coge la botella verde
4452	r, i, Pao	OaDI+		Pf, f, b	Rc: <i>On l'he de posar?</i>
4453	e, Mmd, b				Em: <i>A la taula</i>
4456					Rc. <i>Pone la botella sobre la mesa</i>

⁹ Datos Identificativos: frecuencia 7; longitud 4; nivel 3; p=0.0015; Subpatrón Pf,i,c-Pf,f,c-Wp: frecuencia 17; longitud 3; nivel 2; p=0.0003.

¹⁰ Datos Identificativos: frecuencia 14; longitud 2; nivel 1; p=0.0001

¹¹ Datos Identificativos: frecuencia 3; longitud 3; nivel 2; p=0.005. Subpatrón Mi,m-Pao: frecuencia 12; longitud 2; nivel 1; p=0.0003. Subpatrón Pao-Mmd,b: frecuencia 12; longitud 2; nivel 1; p=0.0001.

PATRONES IDENTIFICADOS EN 1º E.P.	UNIDAD COMUNICATIVA CODIFICADA	TRANSCRIPCIÓN DE LA U.C.
Patrón de solicitud de información ¹² 3929 e, Mi, mr	Em. Exp. Rc. O+R1a	Em: <i>Els dos gats, un al costat de l'altre</i> Rc: Coge los gatos
3939 r, i, Pf, br	O+DI+R1a	Rc: <i>Al damunt la taula?</i>
3947 r, i, Pao		Em: <i>No, al costat, al terra</i> Rc: <i>Al terra</i>
3948 e, Mmd, br	O+DI+R+R1a	Rc: Coloca los gatos Pf+
3951 3952 r, f, Pf,br		Em: <i>A la dreta, eh!</i> Rc: <i>Ja està!</i>

PATRONES IDENTIFICADOS EN 3º E.P.	UNIDAD COMUNICATIVA CODIFICADA	TRANSCRIPCIÓN DE LA U.C.
Patrón de solicitud de información ¹³ 0114	Em. Exp. Rc. O+DI+Ra	Em: <i>La tassa vermella a dalt l'estanteria</i> Rc: Coge la taza roja
0117 r, i, Pf, c	O+DI+R+	Rc: <i>A quina la de dalt o la d'abaig?</i>
0118 r, i, Pao		Em: <i>La vermella a la de dalt</i> Rc: <i>A la dreta?</i>
0120 e,Mmd,br	O+DI+R+R1a	Em: <i>A la l'esquerra</i> Rc: Coloca la taza roja Pf+
0125 r, i, Pao		
0127 e, Mmd,c		
0128 r, f, Pf, c		

Tabla 3.2_2. Patrones más frecuentes en las Unidades Comunicativas Reestructuradas. Ejemplos pertenecientes a 4, 6 y 8 años

Al observar los patrones detectados en función de su nivel de complejidad estructural se constata que las unidades Simples presentan, dada su menor longitud, patrones de bajo nivel: 94% de patrones son de nivel 1 o 2. En las U.C. Reestructuradas se detectan patrones algo más complejos, el 26 % superan en nivel 2. La mayoría de patrones complejos se identifican a los 8 años. Cuanto mayor es el nivel de complejidad del patrón menor es su frecuencia, aunque los subpatrones que lo integran pueden ser mucho más frecuentes. Dos patrones merecen ser comentados. Un patrón ilustra el valor de la pregunta aclarando el mensaje y sustentando la reestructuración del mismo, en este tipo de patrones se encadenan mensaje de baja calidad, pregunta, reestructuración de mensaje y regulación interna. Presentamos en ejemplo del mismo en la tabla 3.2_3.

¹² Datos Identificativos (Mi-Pao-Mmd): frecuencia 3; longitud 3; nivel 2; p=0.004. Subpatrón Pao-Mmd,br: frecuencia 19; longitud 2; nivel 1; p=0.004. Patrón Pf,i,br-Pao-Mmd,br-Pf,f,br: frecuencia 3; longitud 4; nivel 3; p=0.0002.

¹³ Datos Identificativos: frecuencia 5; longitud 4; nivel 3; p=0.0012. Subpatrón Pao-Mmd,br: frecuencia 5; longitud 2; nivel 1; p=0.0016. Subpatrón Pao-Mmd,c: frecuencia 15; longitud 2; nivel 1; p=0.0008.

PATRONES IDENTIFICADOS (P-4)	UNIDAD COMUNICATIVA CODIFICADA			TRANSCRIPCIÓN DE LA U.C.
Patrón complejo: Valor de la pregunta. Autorregulación ¹⁴	Em.	Exp.	Rc.	
6117 e, Mi, m	O+			Em: <i>El sombrero</i>
6118 r, i, Pao			Padl	Rc: <i>El sombrero a on?</i>
6120 e,i, Mmd,b	O+DI+			Em: <i>A la taula</i>
6122 r, i, Rgi			Rgi	Rc: <i>A la taula (en voz baja)</i>
6123			Pf, f, b	Rc: <i>Coloca el sombrero</i>

Tabla 3.2_3. Ejemplo de un patrón complejo a la edad de 4 años

El otro patrón permite ilustrar el valor de la pregunta como elemento de confirmación o clarificación de la tarea. En este caso la pregunta se formula una vez iniciada la realización y conduce a la modificación del mensaje; este tipo de patrón toma la forma de inicio de performance, pregunta, modificación de mensaje, regulación débil, y finalización de realización, tal como hemos presentado en los ejemplos más complejos de U.C. Reestructuradas (véase tabla 3.2_2, edad: 3ºE.P.).

Como conclusión general de esta primera aproximación podemos concluir que:

- Se identifican patrones comunicativos parecidos a lo largo de la edad tanto en las U.C. Simples como en las U.C. Reestructuradas.
- Las diferencias entre estas dos modalidades se manifiestan en el hecho de que las unidades Reestructuradas poseen un nivel estructural más complejo, con más cambios de turno entre emisor y receptor.
- En los dos tipos de unidades se presentan variaciones en función de la edad debidas al aumento de la calidad del mensaje y de la realización.
- Finalmente, algunos patrones, tales como los de ajuste mutuo o de finalización, se mantienen con la edad, aún cuando aparece distinto el interlocutor que los configura.

¹⁴ Datos Identificativos: frecuencia 3; longitud 4; nivel 3; p=0.006.

4. LA COMUNICACIÓN COMO PROCESO AUTÓNOMO: RELACIONES CON OTROS PROCESOS COGNOSCITIVOS

Existen fuertes dificultades en definir la comunicación como un proceso autónomo, ya que es prácticamente imposible desligarlo de otros procesos humanos como el lenguaje o la cognición.

Las relaciones que se establecen son revisadas exhaustivamente por Mayor (1991), autor que opta por la postura fodoriana de la modularidad de la mente; considerando estos tres procesos como autónomos pero interdependientes y quizás aquí se halla la mayor dificultad: señalar cuáles son estas relaciones de interdependencia. O como apunta Flavell (1981; pp.36):

Tal vez, no es posible distinguir un área de procesamiento cognitivo llamada "comunicación" que esté bien separada de otras áreas llamadas "percepción", "atención", "comprensión", "memoria", "pensamiento", "solución de problemas", "cognición social" y otras. De ello se desprende que la naturaleza y desarrollo del control comunicativo no puede entenderse adecuadamente si se examina aisladamente del control cognitivo de "esas otras áreas".

La tradición referencial ha aportado datos bastante precisos sobre las habilidades cognitivas, sociocognitivas y lingüísticas responsables del éxito comunicativo. A pesar de ello, una autora de la experiencia de Robinson opina que aún no disponemos de datos suficientes como para afirmar cuales son los factores necesarios y suficientes para el desarrollo de las habilidades comunicativas (Robinson et al., 1985). Ello es así a pesar de los múltiples intentos realizados (Dickson, 1982) por hallar las relaciones entre variables comunicativas y variables cognitivas o lingüísticas, ya que como expondremos las correlaciones entre estas variables han ofrecido resultados débiles y en algunas ocasiones contradictorios. En este capítulo se organizan estas investigaciones que relacionan la eficacia comunicativa con otros procesos cognitivos y se exponen los resultados de las mismas.

Desde las perspectivas evolutivas del desarrollo comunicativo en la primera infancia, el tema no se ha abordado directamente, aunque se han ofrecido datos sobre las capacidades consideradas como prerequisites para la emergencia y el desarrollo del lenguaje y la comunicación (Bruner, 1983), tal como expondremos en el próximo capítulo.

Tal como hemos expuesto anteriormente, uno de los primeros temas abordados desde la vertiente referencial fue la relación entre el egocentrismo cognitivo y la falta de competencia comunicativa. Este tipo de abordaje implica la consideración de que el desarrollo del lenguaje y la comunicación no sólo es paralelo del desarrollo cognoscitivo, sino que depende de él y no es más que una manifestación del mismo. Abordaremos en este apartado con más profundidad la naturaleza de las relaciones que se establecen entre cognición y comunicación.

4.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO Y DESARROLLO COMUNICATIVO

Piaget consideraba que **el niño egocéntrico** se "centraba" en un aspecto de un objeto o situación, pasando por alto otros aspectos relevantes, con lo cual su razonamiento quedaba distorsionado; lo mismo ocurría en las situaciones sociales, imposibilitando una cooperación y una comunicación eficaces. Posteriormente, a partir de los 7 años y con el acceso cognitivo a las operaciones concretas, el niño es capaz de moverse flexiblemente de una perspectiva a otra; en el área social, consiguiendo la reciprocidad social. Subraya el paralelismo entre la "descentración" social y la intelectual, sin asignar una prioridad causal a ninguna de ambas (Piaget e Inhelder, 1969).

Los mismos fenómenos observados por Piaget son descritos por Mead (1934) al hablar de la emergencia de la conciencia de sí mismo. Para Mead uno sólo puede tomar conciencia de sí, mediante la actividad social, interiorizando al "otro generalizado". **La adopción de roles o "role-taking"**, que es como denomina Mead a este proceso, hace referencia al proceso cognoscitivo de ponerse en el lugar del otro, y hacer inferencias sobre lo que el otro siente, piensa o conoce, especialmente, cuando estas difieren de la propia. El desarrollo de la toma de rol, de la conciencia de la diversidad de perspectivas, permite al niño un cierto grado de distanciamiento de su propio punto de vista, lo cual es una condición necesaria para el desarrollo del pensamiento en otros dominios (Shantz, 1981; Light, 1990). Como veíamos este mismo término es el utilizado por Flavell, prefiriendo el polo positivo o capacidad de tomar diferentes roles o perspectivas, al negativo de egocentrismo.

La investigación, sobre la adopción de roles en tareas comunicativas, no ha arrojado resultados concluyentes. Desde la perspectiva referencial, como hemos mencionado anteriormente, se considero que el egocentrismo era una de las causas de la incompetencia de los niños pequeños ante tareas de comunicación referencial. Sin embargo, otros trabajos (Maratsos, 1973) demostraron que incluso los niños de preescolar pueden en cierta medida adaptar sus producciones a las necesidades del que escucha. Aunque también es cierto que incluso niños bastante mayores (incluso adultos) no siempre lo hacen. Como dice Light (1990) esos errores parecen reflejar más una dificultad momentánea para ocuparse del oyente que una incapacidad de adoptar otras perspectivas.

Varios estudios han demostrado una correlación significativamente positiva entre diversas tareas de adopción de roles, incluyendo pruebas de comunicación referencial (Rubin, 1973; Light, 1979); aunque las correlaciones entre las diferentes pruebas fueron modestas y no pudo demostrarse que el factor común subyacente a todas las tareas fuese la toma de roles. Pero tal como expone Shantz (1981) en una excelente revisión sobre el tema, otros estudios mostraron resultados mixtos, es decir, las relaciones entre variables fueron en algunos casos positivos y en otros inexistentes; y, otros encontraron consistentemente relaciones no significativas; por tanto, los resultados no pueden ser concluyentes.

En resumen, se llegó a la conclusión que el egocentrismo o la toma de rol eran conceptos demasiado generales para ser auténticamente útiles como explicación del desarrollo de la competencia comunicativa (Glucksberg, y col, 1975), además la propia naturaleza global del constructo, hace que sea difícil de medir empíricamente.

Siguiendo los razonamientos de Asher y Wigfield (1981) esta explicación era inadecuada o incompleta por tres razones: en primer lugar, existen evidencias suficientes que

demuestran que los jóvenes emisores tienen en cuenta las características de los receptores (al menos en situaciones reales de intercambio comunicativo); en segundo lugar, los errores comunicativos detectados a menudo no pueden atribuirse al egocentrismo sino a otras habilidades cognitivas; y, finalmente, los estudios correlacionales entre medidas de *role-taking* y de precisión comunicativa han dado resultados contradictorios.

Por estas razones, prácticamente ninguna investigación se plantea en la actualidad una correlación simple entre toma de rol y habilidades comunicativas, desde la perspectiva referencial. Shantz (1981) llega a la conclusión que la variable *role-taking* sólo es importante en la medida en que es uno de los procesos que el niño utiliza para acceder o crear información relevante para comunicar. O tal vez, como indicaba Mead la adopción de roles no es una habilidad que subyace a la conducta social, sino que está implícita en esta y se va haciendo más y más explícita. En esta línea van muchos de los trabajos actuales tratan el cambio evolutivo que supone pasar de un conocimiento implícito a uno explícito o en otros términos el paso de "saber cómo" al "saber qué" (Whitehurst y Sonnenschein, 1981; Lefebvre-Pinard, 1985; Robinson, 1983); temas que abordaremos más adelante.

Lecturas recomendadas



Light, P. (1990). La adopción de roles. Bruner, J. y Haste, H. (Eds.). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño (45-62)*. Barcelona: Paidós.

Lecturas para profundizar

Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Shantz, C.U. (1981). The role of Role-Taking in Children's Referential Communication. In W.P. Dickson (ed). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press. 85-104.

4.2 NIVEL COGNOSCITIVO Y EFICACIA COMUNICATIVA

Se han intentado establecer, así mismo, las relaciones entre el nivel cognitivo y el nivel de eficacia comunicativa. Cuando se ha utilizado como medida de las capacidades cognitivas pruebas estandarizadas de inteligencia (C.I.), las correlaciones halladas entre cognición y comunicación en los distintos estudios analizados (Dickson, 1982) muestran valores que van desde 0 (no covariación) a 0.74 (alto grado de correlación). Cuando las variables cognoscitivas se han valorado a partir de pruebas piagetianas los resultados también han sido contradictorios.

Dos estudios (Gash & Smock, 1979; Quay et al., 1981) encuentran en sus resultados una fuerte relación entre estas variables y los resultados en tareas de comunicación, mientras que el estudio de Haviland & Lempers (1985) parece otorgar poca relación directa entre ambas, si se controlan otras variables como la capacidad semántica o la edad, siendo en todo caso el efecto conjunto de la edad, el vocabulario, y la capacidad cognoscitiva fuente de la variación (22% en su estudio) en comunicación referencial.

La variedad de resultados encontrados podría deberse a diferentes factores: en primer lugar, las investigaciones realizadas presentan medidas muy diferentes de las habilidades cognoscitivas y comunicativas; en segundo lugar, el material y la dificultad de las tareas de comunicación referencial también son sorprendentemente variadas; tercero, se han utilizado índices muy generales de capacidades cognoscitivas -como El C.I.- cuando quizás sean subhabilidades mucho más específicas las que estén relacionadas directamente con la eficacia comunicativa; y, en último lugar, otras variables como la edad, la clase social, etc., no siempre han sido debidamente controladas.

En una de nuestras investigaciones (Martínez, 1991) investigamos la relación entre variables cognoscitivas (capacidad de razonamiento e inteligencia lógica) y comunicativas, en niños de preescolar. Para paliar algunos de los defectos de procedimiento, mencionados anteriormente, buscamos pruebas cognoscitivas (en las que no interviniesen factores verbales) y que estuviesen fuertemente relacionadas con la capacidad de comparación (véase capítulo anterior) requerida para enunciar correctamente el mensaje (emisor) o para seleccionar el referente adecuado (receptor); controlamos la edad, la clase social y el nivel de competencia lingüística. Dado que nuestra muestra era pequeña (48 sujetos con una media de 5 años) debemos ser cautos en la interpretación de los resultados. Las dos pruebas utilizadas (COLUMBIA y subtest de análisis categorial del EDEI) mostraron una alta correlación positiva, es decir, que ambas pruebas requieren de parecidas habilidades para ser ejecutadas correctamente, tal como suponíamos al escogerlas. Sin embargo, ninguno de los índices de competencia comunicativa (calidad del mensaje, reestructuración del mensaje, demandas de aclaración, elección de correcta del referente, etc.) correlacionó significativamente con las puntuaciones de las pruebas cognoscitivas, contrariamente a la predicción que habíamos hecho. Parece que la explicación más plausible, aunque debería estudiarse más a fondo, sería que el poseer la capacidad para hacer comparaciones y discriminar referentes a partir de sus atributos diferenciales, no es suficiente para hacer mensajes informativos o preguntar ante un mensaje ambiguo, sino que hace falta una práctica específica en tareas comunicativas, para actualizar esta capacidad en el dominio de la comunicación referencial. O tal vez, de acuerdo con Flavell (Flavell et al., 1981) el problema es de control y coordinación de las competencias ya adquiridas en otros dominios.

Tal como hemos expuesto, hasta el momento los resultados no han sido concluyentes, en gran parte debido a la utilización de distintos procedimientos para evaluar la competencia cognoscitiva y comunicativa. De todos modos, parece claro que se requieren ciertas capacidades cognoscitivas y sociocognoscitivas para realizar tareas complejas de comunicación. Los resultados apuntan que tras haber adquirido un cierto nivel en estas capacidades cognoscitivas, las diferencias halladas en la ejecución de tareas de comunicación referencial se deben a otros factores.

El hecho de encontrar diferencias significativas en la competencia comunicativa entre niños con deficiencias mentales y niños de la misma edad mental con capacidades normales, siendo más competentes estos últimos, sería compatible con esta hipótesis (Beveridge et al., 1989; Serra, 1991; Reuda y Chan, 1980; Perez Castelló, 1994), aunque muchos de estos autores consideran que la escasa práctica de los sujetos con deficiencias en competencias sociales, es así mismo un factor determinante de su bajo rendimiento en tareas de comunicación.

Así mismo, algunos estudios realizados comparando niños normales con niños de altas capacidades cognitivas de la misma edad cronológica, mostraron pocas diferencias significativas entre unos y otros, aunque es difícil extraer conclusiones cuando el número de sujetos valorados es pequeño y las diferencias en algunas ocasiones se aprecian más a nivel cualitativo, que mediante pruebas estadísticas (Martínez, 1995).

El estudio detallado de las conductas comunicativas del emisor parece indicarnos que la muestra de niños más dotados utiliza, frecuentemente, producciones que podríamos calificar de ambiguas. A menudo olvidan lo esencial, como la colocación del objeto (DL) para lanzarse a descripciones detalladas de la posición (P) o la relación espacial (R), como por ejem: “el libro ponlo en el centro ni muy a la derecha, ni muy a la izquierda”, mensaje en el cual falta la localización “en la mesa o sobre la mesa”. Esta ambigüedad no impide que cuando se agrupan en función del nivel de inteligencia se entiendan, aún con mensajes mínimos, y que el receptor coloque los referentes en el lugar adecuado. Tal como indica Freeman (1985) es posible que el niño con altas capacidades intelectuales esté mejor capacitado para captar las señales de comunicación, aunque una aguda percepción basada en poca experiencia también puede conducirle en algunas situaciones a la interpretación errónea de las señales.

Contrariamente al grupo de niños con inteligencia normal, la edad no es la clave de la eficacia comunicativa. Mientras que en el grupo de más dotados el lenguaje se vuelve más críptico y ambiguo con la edad (aumento de mensajes ambiguos, disminución de mensajes completos), en el grupo de niños con inteligencia normal la calidad de los mensajes aumenta progresivamente (aumento de mensajes completos, disminución mensajes ambiguos). De hecho, podemos observar que a los 6 años los niños más dotados aventajan al otro grupo en cuanto a la calidad media de los mensajes emitidos, pero que a los 8 años esta ventaja se invierte. De hecho, esta simplificación del mensaje omitiendo partes esenciales del mensaje corresponde a algunas características del habla interna (Vygotsky, 1977). Parece, tras la observación minuciosa de la conducta comunicativa, que lo esencial cuando aumenta la edad es la rapidez de transmisión, y la relevancia se traslada de los elementos básicos, a los de detalle o especificidad, como si los básicos pudiesen darse por sobreentendidos, puesto que para el emisor son evidentes también deben serlo para el receptor.

Otra de las características que nos parece relevante del lenguaje utilizado por los niños más dotados es un número superior de conductas destinadas al control de la conducta del compañero (Rgal). Por un lado, el lenguaje de los niños más dotados tiene un mayor grado de complejidad y paralelamente de abstracción. Por otra parte, tanto el alto número de regulaciones del compañero como la escasa incidencia de la práctica en el rol contrario muestran un escaso desarrollo de las habilidades socio-cognitivas de “role-taking” (Shantz, 1981). De hecho, pueden analizar el punto de vista del otro “cognitivamente” pero no actuarlo en una situación real de intercambio comunicativo (Abroms, 1988).

Las conductas del receptor, por contra, indican una mayor eficacia en el grupo de niños más dotados, ello nos sugiere que estos son capaces -incluso con información parcial o ambigua- de realizar la tarea positivamente. Probablemente, por una mayor capacidad para representarse la tarea en su conjunto y colocar los objetos a partir del mensaje del interlocutor y de sus propios conocimientos del mundo. En los dos grupos, observamos un aumento progresivo de la calidad de la realización de los receptores, al igual que en estudios anteriores (Dickson, 1981a; 1982).

Sometidos a un programa de entrenamiento (Martínez, 1995), tanto los niños más dotados intelectualmente como aquellos con capacidades cognitivas normales han aprendido a comunicarse mejor, en una situación de comunicación referencial, obteniendo resultados similares a los de anteriores investigaciones (Flavell, 1981; Sonneschein and Whitehurst, 1983, 1984a, 1984b). Pocas diferencias significativas hemos encontrado entre ambos grupos respecto de la calidad comunicativa conseguida tras la fase de entrenamiento, y ninguna en el pre-test. Sin embargo, el estilo comunicativo varía al final del experimento ya que los niños más dotados han necesitado menos intervenciones para comunicar efectivamente y se han mostrado más autónomos que sus compañeros del grupo considerado con capacidades cognitivas normales.

Así mismo, hemos encontrado diferencias respecto del seguimiento en los programas de entrenamiento, no cuantificable, ya que los sujetos con altas capacidades se adaptaron rápidamente a los nuevos materiales, proponiendo tareas alternativas y necesitando menos tiempo del previsto en el programa de entrenamiento. Ello, no nos aporta nueva información, ya que ratifica la hipótesis de que los niños con altas capacidades tienen - en general- un ritmo de aprendizaje más rápido, especialmente, si la tutela del adulto es lo suficientemente flexible y se da de forma parecida a los intercambios verbales no formales.

Podemos concluir que una inteligencia superior no va pareja con un mejor desempeño en tareas de comunicación referencial, salvo que se entrenen las habilidades comunicativas y se facilite la toma de conciencia sobre las necesidades del interlocutor.

Lecturas recomendadas



Martínez, M. (1995). Estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. *Faísca. Revista de altas capacidades*, **3**, 27-44.

Perez Castelló, J.A. (1994). Comunicación en niños deficientes: una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación Especial*, **17**, 21-40.

Lecturas para profundizar

Dickson, W.P. (1982). Two decades of Referential Communication Research: A review and Metaanalysis. In C.J . Brained and J. Pressley (Eds). *Verbal Processes in Children*. (1-33). New York: Academic Press.

4.3 CAPACIDADES MNEMÓNICAS Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Pocos trabajos se han ocupado de las capacidades mnemónicas y sus relaciones con la competencia comunicativa. Patterson y Kister (1981) destacan que la eficacia comunicativa está directamente relacionada con la cantidad de información que el sujeto puede mantener en su memoria de trabajo, hecho que ayudaría a explicar el incremento de éxito con la edad.

Bonitatibus (1988a) halla que los niños que son capaces de recordar exactamente las palabras del emisor son también más capaces de evaluar correctamente la calidad del mensaje que aquellos de la misma edad que no poseen ese concepto del sentido literal del mensaje. El razonamiento es que esta

capacidad mnemónica proporciona el primer peldaño para la comparación entre el significado literal y el sentido intencional del mensaje que transmite el emisor.

Brown et al. (1987) en un trabajo con adolescentes concluyen que las diferencias encontradas en la competencia comunicativa de sus sujetos se deben posiblemente a la limitada capacidad para procesar información, entendida como baja eficiencia de la memoria de trabajo, de los sujetos con peores resultados.

Ackerman (1994) examinando las fuentes de error en comunicación referencial concluye en su investigación que una de las fuentes de confusión más considerables en los sujetos más jóvenes (5 años) parece atribuible en parte a variables de memoria.

Aunque como decíamos son escasos los trabajos en este sentido parece que todos ellos atribuyen una cierta influencia del manejo de los recursos mnemónicos para la resolución de tareas de comunicación referencial.

Lecturas para profundizar

Bonitatibus, G. (1988a). What is said and what is meant in referential communication. In J.W. Astington, P.L. Harris and D.R. Olson (Eds.). *Developing theories of mind*. (326-338). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Brown, A. L. et al. (1987). Factors affecting the succes of referential communication. *Journal of Psycholinguistics Research*, **16 (6)**, 535-559.

4.4 CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Otros autores destacan la importancia de las capacidades lingüísticas en la competencia comunicativa, aunque los estudios que han relacionado variables comunicativas y lingüísticas tampoco han sido concluyentes, ya que aunque las correlaciones fueron positivas el nivel fue muy reducido (entre 0.30 y 0.40).

Nuestros propios trabajos no corroboraron estos datos, ya que no hallamos una correlación significativa entre variables comunicativas y capacidad de producción y comprensión semántica (Forns, 1991; Martínez, 1991).

Beaudichon (1982) destaca las funciones cognoscitivas del lenguaje, su aspecto regulador y el bagaje de vocabulario necesario para la descripción del referente.

Pensamos que, nuevamente, respecto de las capacidades lingüísticas, se produce un efecto de techo. Es decir, para emitir un mensaje son necesarias ciertas habilidades lingüísticas, tanto de vocabulario como pragmáticas, pero adquirido un cierto nivel de competencia las diferencias halladas en la eficacia comunicativa, no pueden atribuirse exclusivamente a las variables lingüísticas. La eficacia lingüística no garantiza la eficacia comunicativa.

Además, autores que trabajan desde perspectivas distintas como Bialystok (1985) y Cummins (1979, 1984) concluyen que las habilidades necesarias para el desarrollo de tareas metalingüísticas son substancialmente distintas de las precisas para el desarrollo de tareas conversacionales o de interacción comunicativa.

Lecturas para profundizar

Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*. París: P.U.F.

4.5 HABILIDADES ESPECÍFICAS, PROCESOS "META" Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Dos autores, Sonnenschein y Whitehurst, han contribuido a nuestro entender a aclarar este panorama complejo que hemos presentado, en un intento de proporcionar un marco donde incorporar las aportaciones de otros equipos, así como, de proporcionar un lenguaje más acorde con las perspectivas cognitivas actuales. Durante la última década este equipo, utilizando como técnica experimental el entrenamiento, ha aportado un buen número de investigaciones que introduciremos brevemente. Se han ocupado de las habilidades de comparación, de las de toma o coordinación de roles y de las de evaluación de la comunicación o metacomunicativas; así como de proporcionar un esquema general más amplio de su desarrollo y funcionamiento que incluye este conocimiento que ellos denominan de "procedimiento" junto con las capacidades generales y de "conocimiento del mundo", también necesarias para la comunicación.

CONOCIMIENTO SUSTANTIVO, HABILIDADES PARA HACER Y CONOCIMIENTO DE PROCEDIMIENTO

Sonnenschein y Whitehurst (1984a pp. 191) afirman que: *caracterizar el desarrollo de la comunicación referencial no es sencillo porque integra componentes diversos, el desarrollo de los cuales no es paralelo y su interrelación aún es poco conocida*. Buscan las ventajas de una división tripartita de habilidades, aunque reconocen que habría otras maneras de presentarlo, se precisa:

1. un conocimiento sustantivo o **conocimiento del mundo** (*sustantive knowledge*) de acuerdo a las características de la tarea o sucesos sobre los cuales se ha de comunicar.
2. **las habilidades para hacer** (*enabling skills*) - habilidades generales o previas- son también necesarias. Pueden incluirse en este apartado habilidades lingüísticas, perceptuales, motoras, mnemónicas, etc.
3. **el conocimiento del procedimiento**, es decir, conocer las reglas a seguir en las situaciones comunicativas.

Tanto el conocimiento específico como las habilidades generales son importantes para la competencia comunicativa, y usualmente aumentan con la edad. Pero, tal como decíamos anteriormente, encontramos a menudo que **aunque estas habilidades ya están adquiridas, y el problema es que los niños no saben cómo y cuándo utilizarlas**.

Distinguir entre "saber cómo" y "saber cuándo" es sutil pero importante. En términos de Whitehurst y Sonnenschein (1981 pp.127-128): *Hay dos tipos de habilidades o, más apropiadamente, de déficits de habilidades. El primero consiste en aquellas cosas que no hacemos porque nos faltan las rutinas indispensables para llevarlas a cabo. Adquirir estas rutinas requiere una práctica laboriosa y "feed-*

back” a lo largo de un período de tiempo considerable. La segunda categoría consiste en aquellas cosas que no hacemos porque no hemos intentado hacerlo o porque no sabemos cuándo debemos hacerlo o porque no sabemos organizarlas. Estas habilidades pueden adquirirse más fácilmente por medio de aprendizaje observacional, instrucciones verbales simples, o por medio de intentos sucesivos de ensayo-error. La distinción no es clara ni dicotómica, ya que en numerosas adquisiciones de habilidades hace falta saber cómo y cuándo simultáneamente. En el proceso de adquisición es necesario construir lentamente subhabilidades y un vocabulario para incorporarlas a rutinas más amplias. Siendo las antecedentes habilidades habituales y, las siguientes, habilidades nuevas. La distinción entre habilidades adquiridas y nuevas es similar al concepto de Flavell de metacomunicación que distingue entre el acto de comunicar y la cognición sobre comunicación. La distinción “habitual-nueva” esta jerárquicamente subordinada al “saber sobre” o a la “metacomunicación”. Por tanto, la secuencia lógica del desarrollo será de habilidades "nuevas" a "habituales" y de “saber cómo” a “saber sobre” o metacomunicación.

En el trabajo presentado en 1981 (Whitehurst y Sonnenschein, 1981), estos autores investigan que hay de nuevo y que hay de adquirido (*accustomed-novel*) en el proceso de aprendizaje de las habilidades de comparación. Es decir, el niño falla en la actividad de comparación por qué no tiene este tipo de habilidad o por qué no entiende la importancia de emplearlas ¿Es la comparación entre estímulos una habilidad usual o una habilidad nueva? Cinco experimentos con niños de 5 años, utilizando para el entrenamiento técnicas de modelaje y *feed-back* informativo-perceptual, les llevan a concluir que los niños saben cómo comparar pero no cuando aplicar este conocimiento sino les es requerido. El conjunto de resultados es contrario al de estudios anteriores que indicaban una escasa habilidad de comparación en preescolares. La conclusión es que la actividad de comparar es más una habilidad adquirida que nueva, ya que a los cinco años, una vez instruidos en la utilidad de describir diferencias, pueden dar mensajes altamente informativos.

En un estudio posterior abordan el problema de la transferencia de las habilidades de comparación del rol de emisor al rol de receptor (Sonnenschein y Whitehurst, 1983). Entrenaron habilidades de comparación, con niños de 5 años, en tareas de emisor, receptor o ambos entrenamientos; evaluando al final del entrenamiento tanto el desempeño en el rol de emisor como en el de receptor. Los resultados sugieren tanto en el rol de emisor como en el receptor son precisas habilidades semejantes, pero que a esta edad no se presenta una transferencia espontáneo. No hay evidencias empíricas que soporten la idea de que las habilidades como receptor se adquieran previamente a las de emisor. Dado que no estudian directamente el problema de la metacomunicación, no se distingue con claridad en este trabajo si el hecho de que los niños no sepan que un mismo tipo de habilidades (como las de comparación) en un rol se pueden utilizar ventajosamente cuando se actúa en el rol contrario, se trata de un déficit metacomunicativo o de un error en la articulación entre conocimiento metacomunicativo y realización comunicativa.

Esta dificultad de los niños de preescolar de transferir habilidades adquiridas en un rol al otro rol, condujo al diseño de una nueva investigación (Sonnenschein y Whitehurst, 1984a) en la cual se incorporaron técnicas de cambio de rol a las ya habituales de confrontación perceptual (modelaje y *feed-back* perceptual) en la fase de entrenamiento. La finalidad era asegurarse de proporcionar el conocimiento de procedimiento explicativo de gran parte de los errores comunicativos de los preescolares. Identifican, pues, dos habilidades de procedimiento la aplicación de las habilidades de comparación para diferenciar los atributos relevantes del referente respecto del no referente y el

desconocimiento de la "coordinación de roles" entendida como el conocimiento de que ciertas reglas que pueden aplicarse a la tarea del emisor, también son útiles en la tarea de receptor; y, viceversa. Los resultados dieron soporte a la hipótesis de los autores respecto de escaso desarrollo de estas dos habilidades de procedimiento. Así mismo, los resultados favorables tras el entrenamiento sugieren la importancia de integrar las perspectivas del *role-taking* con la aproximación centrada en las habilidades cognoscitivas o *task-analytic*.

El último trabajo de estos autores al cual nos referiremos (Sonnenschein y Whitehurst, 1984a; 1984b) intenta descubrir la naturaleza y la organización psicológica de los componentes de la comunicación referencial. Los intentos teóricos previos de explicar el desarrollo de la comunicación desde un punto de vista componencial, conformaba un mapa de los componentes y sus relaciones con una estructura claramente horizontal de las habilidades que participaban en la comunicación referencial (Whitehurst y Sonnenschein, 1981; Sonnenschein y Whitehurst, 1983; Asher y Wigfield, 1981). Pero otras organizaciones permiten establecer estructuras verticales, especialmente, si se valoran los componentes metacomunicativos. Los autores se preguntaron "¿cuál es el tipo de tarea que puede requerir este tipo de habilidades que son jerárquicamente superiores a los procedimientos para emitir o recibir información? Nuestra suposición es que las tareas en las cuales se evalúa o se critica la adecuación de las realizaciones comunicativas implican unas habilidades más abstractas que las requeridas para hacer de emisor o de receptor" (Sonnenschein y Whitehurst, 1984b, pp. 1937). Esta suposición venía avalada por estudios anteriores que mostraban que las habilidades como receptor o emisor parecían desarrollarse a una edad previa a las habilidades para evaluar. Por tanto, los autores preparan una técnica de entrenamiento que permita comparar y describir la hipótesis del desarrollo jerárquico de habilidades vs la de desarrollo horizontal o independiente. Si el entrenamiento en actividades de evaluación consigue resultados positivos en las tareas de receptor y emisor, y no a la inversa quedará demostrada la hipótesis jerárquica. Así, niños de 5 años fueron entrenados con reglas diferentes: de emisor, de receptor o de evaluación. Los resultados indicaron que las habilidades requeridas para asignar penalizaciones a comunicaciones erróneas estaban supraordinadas a las habilidades del niño para emitir, recibir o auto-evaluarse. Así mismo, se confirmó la hipótesis de transferencia del nivel superior al inferior, es decir los niños entrenados en habilidades para evaluar mejoraron sus actuaciones como emisores y receptores y no a la inversa; confirmándose así la hipótesis jerárquica del desarrollo de las habilidades comunicativas. Aunque, tal como concluyen los autores son necesarias nuevas investigaciones que resuelvan cual es la interrelación entre las diferentes habilidades implicadas en la comunicación referencial.

Tras esta amplia referencia al intento de establecer un cierto mapa cognitivo, organizado verticalmente, de las habilidades implicadas en la eficacia comunicativa querríamos ahondar algo más en las habilidades de evaluación y de control de la comunicación que han sido expuestas muy sucintamente en el capítulo anterior.

HABILIDADES DE EVALUACIÓN Y PROCESOS "META"

Los niños de preescolar fallan al evaluar la calidad del mensaje debido a distintos déficits de procedimiento (Sonnenschein, 1988) o por sus limitaciones en el control de la comprensión y el conocimiento sobre la comunicación (Beal y Flavell, 1982). Fallan al distinguir, tras ser preguntados, si la correcta selección de un referente por parte del receptor se debe a la calidad del mensaje del emisor o al azar (Beal y Flavell, 1983; Robinson, 1981); es decir, **hay un déficit en la comprensión del**

rol del mensaje en la correcta resolución de la tarea del receptor. Esta falta de conciencia de los efectos de las producciones ambiguas se detecta igualmente en el receptor y el emisor. El control deliberado de la calidad del mensaje, por parte del emisor, se detecta tardíamente y nunca antes de los siete años de edad (Robinson y Robinson, 1977b). Es decir, los jóvenes emisores desconocen que para garantizar el éxito comunicativo deben hacer mensajes precisos y adaptados a sus interlocutores. Más bien, consideran que si el mensaje es compatible con lo que pretende decir, es adecuado (Robinson, 1981). Tal como apuntan Iwan y Siegel (1982), desde el punto de vista pragmático, hay una habilidad esencial para los niños pequeños que es la de referirse a las cosas del mundo de manera que un receptor pueda saber que es lo que describe o siente. Pero, aunque la conducta referencial es probablemente una de las formas primeras de conducta verbal, el uso de la referencia con propósitos comunicativos se desarrolla mucho más lentamente. Así, **sólo cuando se alcanza un cierto nivel de competencia el emisor es capaz de crear mensajes teniendo en mente el conocimiento compartido con el receptor** (Fussell y Krauss, 1992).

Por otro lado, los estudios sobre la utilización adecuada del mensaje por parte del receptor y de su capacidad para evaluar la calidad del mismo han mostrado resultados similares sobre la falta de comprensión de la relación entre mensaje y realización de la tarea, en preescolares. De todos modos, y aunque reaccionan eligiendo un referente tanto ante un mensaje ambiguo como informativo, se ha detectado (a través del tiempo de reacción o de la observación de la comunicación no verbal) un momento de vacilación ante una producción ambigua, pero esta incertidumbre inicial no puede procesarse adecuadamente a no ser que se les instruya de la utilidad de analizar la causa de esta incertidumbre (Flavell, y col, 1981; Beal y Flavell, 1982). Otros trabajos apuntan que esos índices no verbales pueden no ser un buen indicador de la detección de "que algo no va bien" en los mensajes ambiguos, sino que tal vez los mensajes ambiguos sean más difíciles de procesar por sí mismos; y, en todo caso el problema es que no entienden la relación entre haber oído un mensaje ambiguo y ese sentimiento de incertidumbre (Robinson y Robinson, 1983; Robinson y Wittaker, 1985). O tal vez, aplican estrategias erróneas ante una producción ambigua, como adivinar, para realizar su tarea. Reid (1990) contrasta estas dos hipótesis, el déficit del control de la comprensión vs la aplicación de estrategias incorrectas (adivinar); hallando evidencias a favor de la primera hipótesis tras un análisis exhaustivo de la conducta verbal y no verbal del receptor.

Es decir, que **es imprescindible para evaluar o autoevaluar el mensaje el desarrollo del control de sus propias habilidades de comprensión; así como, el conocimiento sobre cómo funciona la comunicación.**

Otro aspecto, que interfiere en la correcta valoración del mensaje está relacionado con las habilidades pragmáticas y sociales; como por ejemplo el mal uso de reglas de inferencia válidas en la comunicación habitual (Courage, 1989; Pynte et al., 1991) que no necesariamente son útiles en la comunicación referencial. Numerosos estudios señalan que los jóvenes receptores tienden a focalizar su interpretación del mensaje en la intención comunicativa del emisor más que en el significado literal del mensaje (Ackerman, 1981b; Beal y Flavell, 1984; Bonitatibus, 1988b) y, por tanto a juzgarlos positivamente. Este juicio positivo está probablemente relacionado con la creencia de los preescolares de que su interlocutor es honesto y cooperativo en sus intenciones (Grice, 1975) y aplica estrategias conversacionales como el compromiso o la inferencia que son inapropiados para la situación (Bonitatibus, 1988a; 1988b). Así mismo, el rol o estatus del emisor influye en sus juicios sobre la adecuación o ambigüedad del mensaje. Tal parece que cuando el emisor es un adulto el niño

considera que éste no puede estar equivocado, a no ser que se le presente como estúpido o incompetente (Sonnenschein, 1985). También se ha señalado que el contexto juega un papel importante en la confusión observada entre que dice y que quiere decir el emisor. Ackerman (1993) señala que la confusión entre lo que dice-quiere decir varía en función de factores situacionales y que esta variación refleja el uso, por parte de los niños, de las representaciones internas y de la conducta referencial externa en la evaluación de la información de que disponen.

Tanto en el caso del emisor como en el del receptor la evaluación del mensaje supone la coordinación de habilidades pragmáticas, lingüísticas, sociales y cognitivas que explicarían la razón de su aparición tardía en el desarrollo del niño. La detección de la ambigüedad se inicia a los siete años, y poco a poco se va captando la ambigüedad y el doble sentido que hacen posible comprender, por ejemplo, el humor lingüístico; aunque su completo dominio no será adquirido hasta los 10 o 12 años (Van Kleeck, 1984).

Así mismo, se aprecia que la capacidad de evaluar puede mejorar de manera importante y duradera por medio de técnicas de entrenamiento en las que se expliciten las estrategias adecuadas para evaluar el mensaje y sus consecuencias en el desempeño exitoso de las tareas (Sonnenschein, 1986; Courage, 1989; Martínez, 1993, 1997, 1999). Incluso, la mediación del adulto quizás desempeñando un papel de coordinador externo de las capacidades del niño, posibilita la aparición más precoz de conductas adecuadas ante la ambigüedad del mensaje, como la reestructuración del mensaje en el caso del emisor o la pregunta de aclaración en el caso del receptor (Forns y Boada, 1993; Lloyd, Boada y Forns, 1992). Esta actividad del adulto ejerciendo una regulación verbal que posibilita una mejor ejecución de la tarea, nos conduce a los dos conceptos muy relacionados entre sí y que introducimos anteriormente: la importante función de la regulación y de los procesos metacognitivos en la resolución de tareas cognoscitivas, como las utilizadas por la tradición referencial.

Lo que distingue a los sujetos con habilidades metacognitivas de los sujetos que no las poseen, es que los primeros tienen conocimientos estructurados sobre un tema y los pueden recuperar conscientemente cuando es preciso; mientras, que los segundos no. Quizás es por esta razón que las técnicas de entrenamiento son tan eficaces en la mejora de las estrategias que sustentan el proceso comunicativo, ya que posibilitan la adquisición de conocimientos sobre la comunicación y se adquiere conciencia de la importancia del uso adecuado de esas estrategias para el éxito comunicativo. Dicho de otro modo, pasan de novatos a expertos, adelantando su desarrollo a través del aprendizaje mediado por un adulto más hábil, tal como acertadamente expuso Vygotsky (1984) a través del concepto de zona de desarrollo próximo.

Tal como afirma Flavell (1981) "**metacognición**" es de alguna manera un concepto difuso que se ha utilizado para referirse a una gran variedad de procesos epistémicos. **Definido libre y ampliamente, se refiere al conocimiento de la cognición que tiene por objeto regular algún aspecto de la empresa cognitiva.** Se ha argumentado que la metacognición juega un papel importante en la comunicación verbal de información (Flavell, 1976); en la persuasión (Howie-Day, 1979); en la comprensión verbal (Markman, 1981) y lectora (Brown, 1978); en la cognición social (Flavell, 1978, 1979); en diversas formas de auto-control y auto-instrucción (Meichenbaum y Asarnow, 1979); y, otros muchos procesos cognitivos (atención, memoria, solución de problemas, etc.).

En el modelo presentado por Flavell (1981), este conocimiento metacognitivo se refiere tanto a:

1. variables de persona en dos facetas:
 - a. conocimiento sobre las capacidades y cualidades permanentes de uno mismo (*metacognitive knowledge*) y
 - b. conocimiento sobre los procesos o estados transitorios (*metacognitive experiences*);
2. conocimiento sobre las características de la tarea (*goals*); y
3. conocimiento sobre estrategias (*cognitive actions*).

Aunque algunos autores como Whitehurst y Sonnenschein (1981) marcan claramente la distinción entre metacomunicación y metacognición, Flavell (1978, 1981) plantea reiteradamente la simbiosis entre ambos términos. Para este autor, metacomunicación y metacognición remiten a factores que intervienen en un comportamiento que participa en una actividad de comunicación, sea verbal o no, ya que de hecho poca actividad cognoscitiva se escapa a la comunicación. Otros autores, menos generalistas restringen el término metacomunicación a los aspectos no verbales de la comunicación (Van Kleeck, 1984) distinguiéndola así de la reflexión metalingüística referida a los aspectos lingüísticos de la comunicación. Bates (1976) distingue así mismo los aspectos metalingüísticos de los metapragmáticos que corresponderían al dominio consciente de las reglas sociales del lenguaje. Tal parece que la discusión de los límites de estos conceptos es confusa y depende en gran medida del marco general de referencia de cada autor.

De acuerdo con Boada (1991) y dado que no resulta fácil tomar partido ante un tema poco validado empíricamente. Nuestra opinión y haciendo explícita referencia a la **metacomunicación**, ésta puede ser estudiada separadamente, **entendiendo el concepto cómo la reflexión consciente que puede hacer un sujeto sobre las distintas estrategias comunicativas que se utilizan para comunicar eficazmente, sean estas verbales o no y ejerciendo un cierto "control" a partir de este conocimiento.**

A pesar de reiterarnos en algo ya señalado, nos parece importante remarcar que los procesos "meta" son fundamentalmente de control y coordinación de habilidades o estrategias, tal como se ha demostrado ampliamente en otros campos de investigación como el de solución de problemas. La terminología a menudo es confusa y por ello es preciso en la medida de lo posible definir operacionalmente los conceptos que utilizamos (para una revisión en este sentido véase: Nisbet y Shucksmith, 1986; Nickerson et al., 1987; Peronard, 1999). Aunque está claro que los límites, dadas las intersecciones entre metalingüística, metacognición, metapragmática y metacomunicación, son ciertamente borrosos y por tanto imposible una delimitación precisa de la metacomunicación.

De hecho, no todos los autores son tan puristas y en la práctica de la investigación lo que interesa constatar es si la autoreflexión sobre un proceso implica mayor control (regulación) del proceso que conduce a un mejor desempeño del mismo. Aún cuando los términos utilizados son relativamente nuevos, tomados lasamente, los conceptos no lo son; ya que aparecieron con la terminología "de toma de conciencia" en la obra de Piaget (1974a, 1974b) y de Vygotsky (1979).



Lecturas recomendadas

Martínez, M. (1993). *Habilitats comunicatives: Incidència de l'entrenament en l'eficàcia comunicativa. Relacions entre habilitats cognoscitives, lingüístiques i comunicatives*. Universitat de Barcelona. Capítulo 3. Tesis en xarxa UB <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1106109-122015/>

Peronard, M. (1999). Metacognición y Conciencia. En G. Parodi (ed.) *Discurso, Cognición y Educación* (43-57). Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias. Disponible en: http://www.postgradolingüística.ucv.cl/pr_curriculum_pub_cap.php?did=166

Lecturas para profundizar

Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. (35-60). New York: Academic Press.

Flavell, J.H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: from cognitive connections to mental representation. In J.W.Astington, P.L.Harris and D.R.Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (244-267). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Sonnenschein, S. and Whitehurst, G.J. (1984b). Developing referential communication skills: A hierarchy of skills. *Child Development*, **55**, 1936-45.

4.6 OTRAS VARIABLES IMPLICADAS EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Aunque existen pocas investigaciones sobre adultos, parece que los distintos grados en la adquisición de habilidades metacomunicativas marcan diferencias importantes en su competencia comunicativa (Brown, 1982). Tal como ilustra Lerner (1989) están presentes en estos estudios múltiples variables, como **el grado de atención consciente** (*mindfulness*, en términos de Langer, 1978) y de **conciencia de uno mismo** (*self-awareness*, en términos de Carver y Scheier, 1981) que deberían estudiarse más minuciosamente en un futuro.

Se han estudiado, así mismo, algunas otras variables personales que podrían estar implicadas en la competencia comunicativa. Algunas como **el sexo** no parecen tener excesiva influencia. **La clase social** sí que consistentemente ha sido un factor de diferencias, básicamente, en el estilo comunicativo y la codificación; aunque debería poderse demostrar cuales son los factores que influyen en estas diferencias, en que las clases sociales más bajas aparecen claramente con peores resultados. Dado que la escolarización (Rubin et al.1989), el acceso a la lecto-escritura (Bonitatibus y Flavell et al., 1985; Torrence y Olson, 1987, y la práctica en situaciones sociales favorecidas (Wolf, 1991) influyen notablemente en la adquisición de habilidades comunicativas, estos aspectos, así como el tipo de códigos utilizados (Berstein, 1975) no sólo deberían explorarse más atentamente sino que sería conveniente paliar los efectos del medio a través de programas especiales.

Así mismo, se han explorado algunas variables de **personalidad y estilos cognitivos**; aunque estos han sido aspectos muy poco estudiados por las tradiciones referencial y sociolingüística y los trabajos

están dentro de los que podríamos denominar investigación aplicada, como veremos en el capítulo 6. En este sentido, parece que las personas impulsivas controlan peor la comunicación que las reflexivas (Pratt y Wickers, 1983). Los independientes de campo son mejores evaluadores de los mensajes que los dependientes de campo (Lefever y Ehri, 1976; Al-Nesir et al. 1991). Las habilidades interpersonales, la autoconfianza, la valoración positiva de las capacidades comunicativas y la extroversión son variables que al parecer influyen en la eficacia comunicativa, sobre todo en las conversaciones naturales (Spitzberg, et al., 1990; Samter, 1992; Richmond, et al., 1989; McCroskey y Richmond, 1990).

4.7 CLARIFICANDO EL MAPA DE COMPETENCIAS

Pensamos que el panorama expuesto hasta aquí es amplio y, en algunos aspectos, necesariamente confuso. La proliferación de trabajos con distintas orientaciones hace que por el momento la terminología utilizada para definir conceptos semejantes no sea uniforme, como tampoco lo son las metodologías experimentales o los instrumentos de medida. Esto conduce a resultados no siempre comparables y que no son tan consistentes como sería deseable.

De todos modos, de las investigaciones presentadas en este capítulo y el anterior, queda bien dibujado un mapa de competencias generales y habilidades específicas que deben desarrollarse para llegar a ser un comunicador competente. Pensemos, por ejemplo, cuáles de estas se utilizarían en una tarea de comunicación referencial como la propuesta en la figura 13. Hay ciertas competencias generales necesarias: competencia perceptual (que permita la adecuada identificación de referentes); competencia lingüística (que permita etiquetar correctamente los atributos relevantes de los referentes, incluidos aquellos deícticos que señalan su ubicación en coordenadas espaciales); cognitivas y metacognitivas (que permitan un cierto manejo de la coordinación de perspectivas, de recuperación de conocimientos relacionados con la tarea –conocimiento del mundo, conocimiento de procedimiento, etc.–, de control y planificación, etc.). A menudo, como hemos expuesto, no es necesario “un alto nivel” en estas competencias –la coordinación de las mismas puede ser un mejor recurso que el dominio alto en alguna de ellas o bien la actualización en una habilidad específica – pero sí que hay un límite mínimo de competencia necesario para aplicarlas en la rutina de producir o comprender un mensaje.

En la figura 14 reproducimos una posible rutina de acciones necesarias para formular y emitir un mensaje. A esta rutina, añadimos las habilidades específicas –desde el paradigma referencial– necesarias para llevarla a cabo. Así se ha añadido **HAT** en aquellas acciones en las cuales deben utilizarse habilidades de comparación o de **análisis de la tarea** (*task-analytic*); **HSC** en aquellas acciones que requieren el uso de habilidades **sociocognitivas** o de toma de rol (*role-taking*); y, **HMC** cuando la acción requiere control y evaluación, es decir habilidades de evaluación o **metacomunicativas**.

En el caso del receptor también se activaría una rutina que se caracterizaría por: 1. Comparación entre el mensaje y los posibles referentes (**HAT**); 2. Evaluación de las características e intenciones del emisor (**HSC**; **HMC**); 3. Evaluación de la calidad del mensaje ¿le permite discriminar cuál es el referente y dónde está ubicado? (**HAT**; **HSC**; **HMC**); y 4. Si el mensaje se considera informativo se

selecciona y coloca el referente (se ejecuta la tarea); si por el contrario aparecen dudas se pide al emisor que modifique el mensaje (preguntas, regulaciones al otro, etc.)



Figura 14. Rutina de acciones necesarias para formular y emitir un mensaje y habilidades específicas (HAT – habilidades de análisis de la tarea; HSC habilidades sociocognitivas o de toma de rol; y HMC habilidades de evaluación o metacomunicativas)

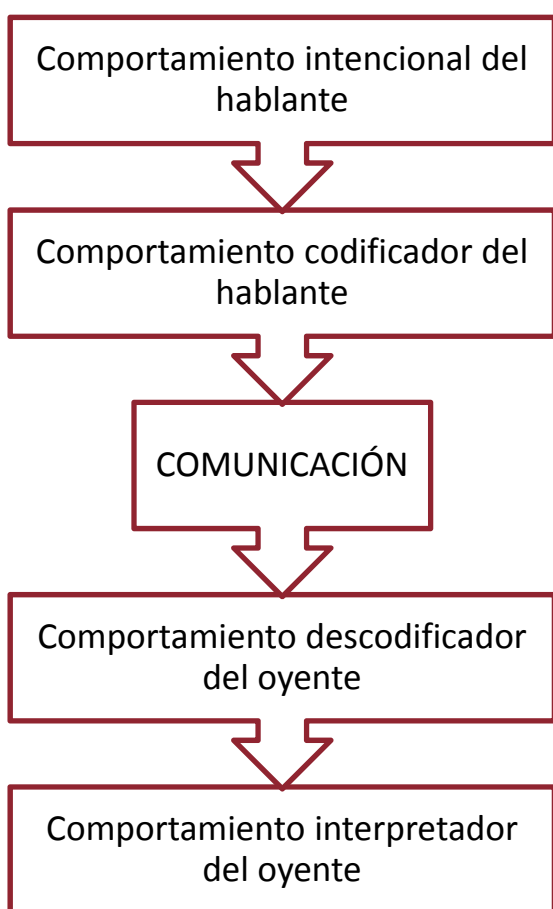
Pongamos un ejemplo, el emisor quiere hacer un mensaje para que el receptor coloque la botella que esta sobre la mesa. En este caso, la botella que está sobre la mesa difiere de la que está en el suelo por su color, así que en el paso 1 debe tener en cuenta dos aspectos: a) es una botella y b) es de color verde. En el paso 2 debe codificar esto correctamente y también su localización, puede así mismo comparar entre varios mensajes posibles (por ejemplo, la botella verde sobre la mesa a la izquierda; la botella sobre la mesa a la izquierda; la botella verde sobre la mesa). Paso 3. Aquí puede preguntarse cosas cómo: ¿su izquierda es mi izquierda? Hemos observado que a los 6 años los niños intentan situarse en la posición del otro y este aspecto les preocupa bastante, no tienen claro que la perspectiva de ambos interlocutores es la misma, ya que la lámina está situada en la misma posición respecto del interlocutor (a los 8 años este aspecto ya está adquirido). Paso 4. Ya tiene un mensaje, por ejemplo, la botella verde sobre la mesa a un lado. Con toda la información anterior evalúa su calidad y si la evaluación es positiva emite el mensaje (paso 5). Todo esto se hace en unos segundos

y, evidentemente, en función de la edad se observan numerosas diferencias, tal como se ha expuesto en el capítulo anterior.

Aunque estos trabajos nos han dado clara idea de cómo se van desarrollando estas habilidades específicas y como aumenta el control de las mismas quedan preguntas ¿Qué pasa una vez adquiridas? ¿Por qué algunos adultos son mejores comunicadores que otros? Hay muchas respuestas posibles: características personales que facilitan o limitan las habilidades comunicativas; estilos comunicativos distintos (que hemos observado esto incluso a edades tempranas y los estilos tienden a mantenerse a lo largo del tiempo); oportunidades de uso de habilidades comunicativas, etc.

Este último aspecto es muy relevante ya que, como decíamos, no se suelen corregir las incorrecciones de tipo pragmático o comunicativo durante la infancia. De acuerdo con Cortès (2006), las habilidades sociales implicadas se adquieren en relación a los otros y, por tanto, la capacidad de usar el lenguaje en los contextos apropiados está en función de la experiencia obtenida al usarlo en diferentes contextos y actuando distintos roles. No se debe olvidar que las situaciones sociales y como debemos comportarnos en ellas están en gran medida regladas por la cultura y, en este sentido, implica mecanismos de naturaleza convencional (véase apartado 1.3).

Por otro lado, las habilidades cognoscitivas implicadas en la construcción del significado, van más allá



de la interpretación de una codificación o descodificación puramente lingüística. El significado no es lo mismo que el sentido del mensaje, esto último requiere el esfuerzo de interpretar en función del interlocutor y la situación en que se produce el mensaje. Por ejemplo, si en la habitación hay una ventana abierta y alguien nos dice: Ha refrescado. Probablemente, su intención es que cerremos la ventana y, realmente, nos está diciendo “tengo frío, podrías cerrar la ventana”. Inferir, interpretar, en función del interlocutor y de la situación requiere de mecanismos inferenciales bastante más complejos (véase apartado 1.3). Cómo se ha expuesto la codificación también es una tarea compleja ya que en función de nuestras intenciones, se debe valorar la perspectiva del interlocutor, evaluar el mensaje y detectar posibles fallos (es ambiguo, parcial, poco claro...) y tener la capacidad de reestructurarlo si es necesario. De forma muy esquemática Hörman (1983, citado por Belinchon et al., 1992, 47) considera estos mecanismos que permiten dar cuenta de la construcción e interpretación de intenciones (véase figura 15)

Figura 15. Esquema del acto comunicativo propuesto por Hörman (1973; adaptación de Belinchon et al., 1992, 47)

Cómo decíamos al principio la dificultad no estriba tanto en definir la comunicación como un proceso independiente sino en señalar su interrelación con otros procesos lingüísticos, cognoscitivos, y psicosociales. Las flechas, si nos atreviésemos a modelizar estas relaciones serían indudablemente multidireccionales; ya que **del mismo modo, que es necesaria cierta competencia cognitiva, lingüística y social para comunicar de una forma eficaz, la comunicación acaba por ser un medio eficaz para aprender y resolver tareas cognitivas, lingüísticas e indudablemente sociales.**

5. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

El ser humano dispone de distintos medios para conocer el mundo social y asimilar las adquisiciones culturales de su grupo. De entre estos medios ninguno se manifiesta tan potente como la comunicación y su instrumento privilegiado, el lenguaje.

Tal como hemos apuntado en capítulos precedentes adquirir la competencia comunicativa es un largo proceso que dura toda la infancia e, incluso, entre adultos no siempre se demuestra esta competencia, ciertas situaciones y variables personales pueden interferir en nuestra competencia dando lugar a fallos comunicativos y malentendidos.

Hasta hace dos décadas un número importante de investigaciones fueron dedicadas al desarrollo del lenguaje humano y el número de trabajos dedicados a la comunicación se mantenía reducido. Existía la creencia que el habla tenía una existencia independiente de la conducta del hablante, aunque algunos autores ya apuntaron la idea de que la comunicación humana es esencialmente un fenómeno social (Cherry, 1957; Osgood y Sebeok, 1965). Como afirman Clark y Bly (1995, 372: *La gente toma medidas para llevar a cabo propósitos particulares, y en el uso del lenguaje, los propósitos son fundamentalmente sociales.*

Hoy en día, que la comunicación y el uso del lenguaje son esencialmente fenómenos sociales es una hipótesis ampliamente aceptada, pero las interacciones sociales no pueden explicar la totalidad del hecho comunicativo. Estas interacciones, tal como expone Shatz (1983), están ellas mismas basadas en una amplia gama de habilidades cognoscitivas.

Dado que ya hemos dedicado un amplio espacio a las investigaciones hechas desde la tradición referencial, que incluyen un alto porcentaje de trabajos sobre la adquisición de las habilidades necesarias para comunicar en tareas de comunicación referencial, con niños en edades comprendidas entre los 4 años y la adolescencia. Centraremos este apartado en los estudios realizados sobre las competencias comunicativas precoces que pueden observarse en primera infancia del niño; incluso antes de que aparezca el habla. De todas maneras, y a modo de síntesis, destacaremos brevemente algunas adquisiciones del período escolar.

Hay algunos pasos o transiciones relevantes del proceso de adquisición de la comunicación que observaremos con detalle: el paso **de la comunicación prelingüística a la lingüística**, el **acceso a la representación** y el paso **de la heteroregulación a la autoregulación**. Nuevamente, se observa una estrecha relación entre las adquisiciones lingüísticas, comunicativas, cognoscitivas y psicosociales, lo cual hace imposible una observación aislada del fenómeno comunicativo.

Así mismo, tampoco pueden obviarse los procesos de tutela implicados en estas adquisiciones; ya sea en el entorno familiar durante la etapa preescolar, ya en el entorno escolar cuando el niño accede a nuevos instrumentos de simbolización y mediación. Estos procesos de tutela son tanto más necesarios por las características esenciales de los códigos -tanto lingüísticos como no lingüísticos- de

la comunicación humana. En este sentido, Boada (1991) expone que las características especiales de convencionalidad completan las habilidades de la comunicación en el ser humano. Gracias a estas habilidades puede darse una intencionalidad comunicativa que posibilite que un mensaje producido por un emisor pueda ser comprendido por un interlocutor gracias al hecho de compartir representaciones internas.

5.1 PERSPECTIVAS ONTOGENÉTICAS DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMUNICACIÓN

Los modelos o teorías sobre la adquisición del lenguaje y de la comunicación, durante mucho tiempo podían circunscribirse a dos categorías. Tal como expone Miller (1985a) una, la asociacionista-empirista era imposible; la otra, innatista parecía milagrosa. De todas formas, el espacio entre lo imposible y lo milagroso pronto se ha llenado de diferentes explicaciones interaccionistas sobre la adquisición del lenguaje.

SKINNER-CHOMSKY

La posición asociacionista, presentada con la nueva apariencia del conductismo, puede resumirse así: no hace falta ninguna explicación específica sobre la adquisición del lenguaje y la comunicación. Puede ser explicado como cualquier otro aprendizaje o conjunto de respuestas a través de la asociación, la imitación, el refuerzo y la generalización. **Skinner** (1957) representa, quizás, la postura conductista más radical ya que: a) niega la validez psicológica de los conceptos mismos de lenguaje, símbolo o significado (por su carácter mentalista), los substituye y propone el término “conducta verbal”; y, b) niega cualquier explicación de la conducta verbal distinta de la que pueda derivarse de las repuestas observables de los sujetos y las contingencias ambientales que las determinan.

La otra postura, representada por **Chomsky**, pone de manifiesto los déficits de la posición asociacionista, especialmente con su crítica a la obra de Skinner "*Verbal Behavior*" (Skinner, 1957; Chomsky, 1959) proponiendo una **hipótesis innatista**. Chomsky da cuenta en su artículo de 1959 (*A review of Skinner's Verbal Behavior*) de aquellos fenómenos y datos de observación (que no son una excepción sino una regla) que contradicen las tesis conductistas tales como: *la creatividad* del lenguaje y *el carácter sistemático de las producciones lingüísticas* y los errores que aparecen en el habla infantil y, en algunos caso, en el habla adulta, por ejemplo la hiperregularización de los verbos irregulares.

Su propuesta, aunque se ha modificado posteriormente y, actualmente, es menos radical, indica que la adquisición del lenguaje depende de un dispositivo de adquisición del lenguaje (L.A.D.) que es un mecanismo innato de conocimiento de la estructura lingüística. Para Chomsky el L.A.D. asegura la competencia (**competence**) lingüística del niño y su realización (**performance**) depende de las limitaciones psicológicas (como la atención limitada, la memoria, etc.) y mejora con la maduración de estas funciones cognoscitivas. Siendo mínimo, aunque imprescindible, el *input* social necesario para actualizar su competencia en la lengua natural de su comunidad lingüística. Tal como lo expresa el propio Chomsky:

Parece razonable suponer que la facultad lingüística, y supongo que otros órganos mentales, se desarrolla en el individuo de acuerdo con una dirección intrínsecamente determinada bajo el efecto activador de la interacción social apropiada... gran parte de nuestro conocimiento refleja nuestros modos de cognición y por lo tanto no se limita a una generalización inductiva de la experiencia, ni mucho menos a la capacitación que hayamos recibido. Y de la misma forma que el sistema visual del gato, aunque sea modificado por la experiencia, nunca será el de una abeja, ni el de una rana, así la facultad del lingüística humana desarrollará sólo uno de los lenguajes humanos, un grupo ya de por sí estrechamente restringido (Chomsky, 1980, citado por Belinchon et al., 1992, 145).

Así una primera polémica se centra en el peso de lo innato y lo aprendido en la adquisición del lenguaje, ocupando Chomsky y Skinner los extremos opuestos.

PIAGET-VYGOTSKY

Otra de las polémicas abiertas, en la psicología evolutiva, es la de si el desarrollo del niño se realiza de fuera a dentro (*outside-in*) o de dentro a fuera (*inside-out*). Toda teoría del desarrollo supone, aunque sea de forma implícita, alguna relación entre los sistemas situados dentro del organismo y los sistemas situados fuera de él, es decir, entre sus capacidades y representaciones internas y las relaciones sociales externas. Piaget sería un buen representante de las teorías INSIDE-OUT, mientras que Vygotsky podría representar las teorías OUTSIDE-IN; aunque no sus representantes extremos. De hecho, nuevamente el conductismo estaría en el polo más radical de las teorías *outside-in*, ya que defiende que el desarrollo es una acumulación de aprendizajes y que los estímulos externos son los que provocan las respuestas del sujeto. Mientras que los generativistas defenderían la propuesta contraria, ya que las capacidades son innatas y sólo se precisa un medio favorable para que se desarrollen.

Las posiciones de J. Piaget y L. Vygotsky respecto de la génesis y desarrollo del lenguaje (comunicación) y el pensamiento en el niño, han tenido gran repercusión en investigaciones posteriores y merecen una breve revisión¹⁵.

Piaget

La idea central de Piaget es que el lenguaje refleja el nivel de desarrollo cognitivo, es decir, que el pensamiento es previo al lenguaje. El pensamiento se produce desde la acción, y el lenguaje es una más de las formas de liberar el pensamiento de la acción. Piaget considera que el grado de asimilación del lenguaje por parte del niño, y también el grado de significación y utilidad que reporte el lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeñe; es decir, que depende del estadio de desarrollo cognitivo.

¹⁵ En la edición de "Lenguaje y Pensamiento", traducida al inglés de 1962, se añadieron los comentarios críticos de J. Piaget. Éste revisa su posición, en relación al lenguaje egocéntrico, a la luz de las críticas de Vygotsky. Es interesante leer conjuntamente el capítulo II del libro mencionado, junto con los comentarios de Piaget, para comprender las similitudes y diferencias de ambos en relación al desarrollo del lenguaje. En posteriores traducciones al castellano también se ha incorporado este apéndice. Puede consultarse el libro en: http://www.Vygotsky.org/prologo_pensamientoylenguaje.asp

Recordemos que para este autor las primeras operaciones mentales se organizan a partir de esquemas sensoriomotores, este primer estadio se denomina **sensorio-motor** (0 hasta 18/24 meses) y el paso al siguiente estadio lo marcará **la aparición de la función simbólica**, cuya primera manifestación es la permanencia del objeto. Tal como explica Piaget en sus comentarios a la obra de Vygotsky:

... En particular, su alcance se ha demostrado a través de mi experiencia sobre la concepción infantil de la realidad que descubre un egocentrismo claramente penetrante operando en el nivel sensorio-motor. Por ejemplo, el espacio sensorio-motor consta inicialmente de una pluralidad de espacios (bucal, táctil-kinestésico, etc.) centrados en el propio cuerpo; alrededor de los dieciocho meses, a través de un cambio de perspectiva (descentración) realmente comparable a la revolución copernicana, el espacio se convierte en un contingente homogéneo único en el cual están situados todos los objetos, incluso el propio cuerpo. (Piaget, 1962/1995, 201).

La aparición de la función simbólica, posibilita representaciones internas de objetos externos – imágenes, sonidos,...; y, el lenguaje será una de sus manifestaciones junto con el juego simbólico. Se inicia a partir de ese momento el **estadio preoperacional** (desde 18/24 meses), el pensamiento se caracteriza por el **egocentrismo intelectual**. Es un tipo de pensamiento que se manifiesta en el realismo mágico, el sincretismo y la dificultad para comprender las relaciones, en el cual sólo puede adoptarse una perspectiva, la propia. Piaget lo explica de esta manera:

He utilizado el término egocentrismo para designar la inhabilidad inicial para descentrar, para cambiar una perspectiva cognitiva dada (manque de décentration). Hubiera resultado mejor decir simplemente "centrismo", pero puesto que la centración inicial de la perspectiva es siempre relativa a la propia posición y acción, digo "egocentrismo" y pongo de relieve que el egocentrismo no-consciente del pensamiento al cual me he referido, estaba bastante desconectado del significado común del término, hipertrofia de la conciencia de sí. Como he tratado de aclarar, el egocentrismo cognitivo se origina en la falta de diferenciación entre el propio y los otros puntos de vista posibles...

...Una vez aclarado este punto, se hace evidente que el egocentrismo así definido va más allá que el egocentrismo social en relación con el lenguaje egocéntrico del que nos ocuparemos más adelante. (Piaget, 1962/1995, 201-202).

Piaget (1923, 1924) describe el egocentrismo como ocupando, genética, estructural y funcionalmente una posición intermedia entre el pensamiento autista y el dirigido. El pensamiento autista es subconsciente, las metas que persigue y los problemas que se plantea no están presentes en la conciencia. No se adapta a la realidad externa, pero crea una realidad de imaginación y sueños. Tiende, no a establecer verdades, sino a satisfacer deseos, y permanecer estrictamente individual e incomunicable como tal, por medio del lenguaje, puesto que opera fundamentalmente con imágenes; para poder ser comunicado debe acudir a métodos indirectos, evocando por medio de símbolos y de mitos los pensamientos que lo guían.

El paso al siguiente estadio, el de **operaciones concretas** (inició 7-8 años), lo marcará la reversibilidad y la capacidad de adoptar posiciones distintas de la propia. Este cambio substancial permitirá **un pensamiento dirigido que es social** y, a medida que se desarrolla, se ve influido cada vez más por las leyes de la experiencia y de la lógica propiamente dicha.

La última etapa de desarrollo propuesta por Piaget, es la de las **operaciones formales** (inició 11-12 años) los niños comienzan a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la **lógica formal**. Esta etapa se caracteriza por la capacidad para formular hipótesis y ponerlas a prueba para encontrar la solución a un problema. Pueden aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrollan una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto, y pueden desarrollar sus propias teorías sobre el mundo. Esta etapa es alcanzada por la mayoría de los niños, aunque hay algunos que no logran alcanzarla, esta incapacidad se ha asociado a inteligencias por debajo de la media. De todos modos, alcanzar esta última etapa no es relevante – en la adquisición de habilidades comunicativas y lingüísticas para Piaget que estarían plenamente adquiridas al alcanzar el nivel de operaciones concretas.

En la figura 16, puede verse de forma resumida la relación entre la edad, las etapas de desarrollo y su manifestación en el pensamiento y el lenguaje.

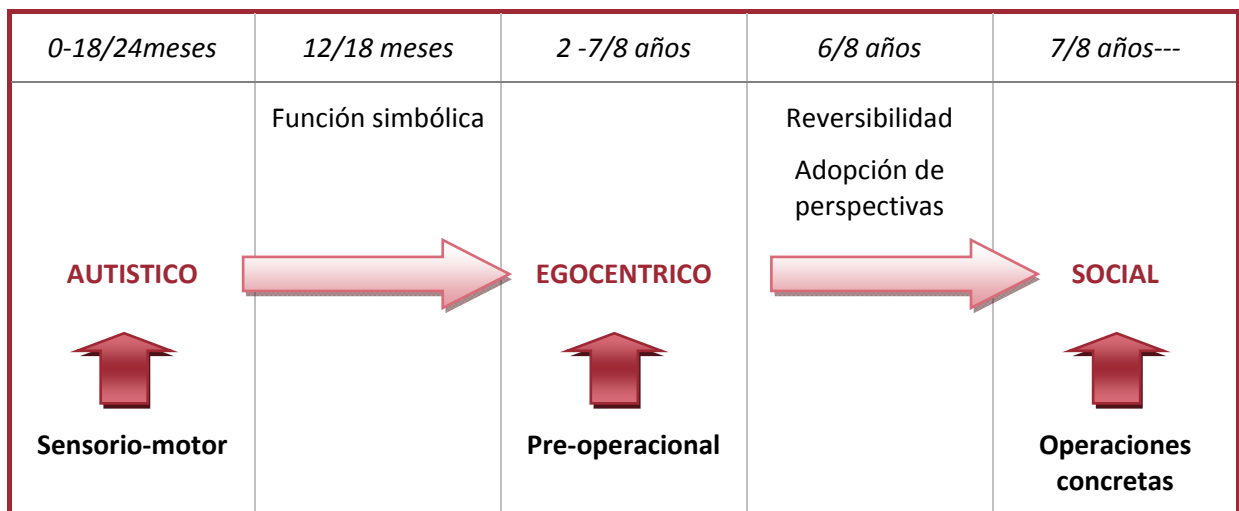


Figura 16. Etapas en relación al pensamiento y el lenguaje de J. Piaget

El pensamiento autista¹⁶ es individualista y obedece al establecimiento de leyes especiales propias, en oposición al pensamiento social. Entre estas dos formas contrastantes de pensamiento: *hay muchas variedades con respecto a su grado de comunicabilidad. Estas variedades intermedias deben obedecer a una lógica especial, intermedia también entre la lógica del autismo y la de la inteligencia. Proponemos dar el nombre de pensamiento egocéntrico a la más importante de estas formas intermedias* (Piaget, 1923, 62).

16 En referencia a la etiqueta de autista y al predominio del principio de placer al inicio del desarrollo del niño, vale la pena escuchar al propio Piaget explicando cómo entiende estos conceptos:

En ellos se puede observar a menudo el "pensamiento no dirigido y autista" de que habla Bleuler, que he tratado de explicar en términos del predominio de la asimilación sobre la acomodación en los primeros juegos del niño. En cuanto al "principio de placer" que Freud considera como genéticamente previo al "principio de realidad", Vygotsky tiene razón nuevamente cuando me reprocha el haber aceptado esta secuencia demasiado simplificada sin detenerme a criticarla. El hecho de que toda conducta sea adaptativa y de que la adaptación sea siempre una forma de equilibrio (estable o inestable) entre la asimilación y la acomodación, nos permite: 1) explicar la primera manifestación del principio de placer por el aspecto afectivo de la asimilación frecuentemente predominante y, 2) coincidir con la opinión de Vygotsky de que la adaptación a la realidad corre pareja con la necesidad y el placer, ya que cuando predomina la asimilación la acompaña siempre algún tipo de acomodación. (Piaget, 1962/1995, 203)

Piaget realizó observaciones sistemáticas sobre el uso del lenguaje en la infancia, éstas le llevan a establecer que todas las conversaciones de los niños encajan en dos grupos: el egocéntrico y el socializado. La diferencia entre ellos radica fundamentalmente en sus funciones. En el lenguaje egocéntrico el niño habla sólo sobre sí mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, no trata de comunicarse ni espera respuestas, y a menudo ni siquiera le interesa si los otros le prestan atención. Es similar a un monólogo: piensa en voz alta, es como un acompañamiento a cualquier cosa que pueda estar haciendo. En el lenguaje socializado el niño intenta un intercambio con los demás, ruega, ordena, amenaza, transmite información, hace preguntas y, más importante, está adaptado al otro.

Para distinguir uno de otro crea el siguiente sistema de categorías:

1. El lenguaje egocéntrico:

- a. **repetición** (ecolalia): se trata de la simple repetición de sílabas y palabras; el niño las repite simplemente por el placer de emitirlos.
- b. **monólogo**: expresa en voz alta sus pensamientos sin dirigirlos a otro interlocutor.
- c. **monólogo dual o colectivo**: que es la situación de dos o más niños, monologando al mismo tiempo, simultáneamente.

2. El lenguaje socializado:

- a. **información adaptada**: el niño realiza un intercambio de pensamiento con él o los otros, ya sea informando o tratando de influenciar su conducta.
- b. **crítica**: en esta categoría se incluyen las observaciones respecto a las acciones del otro. Estas observaciones son más afectivas que intelectuales y tienden por lo general, a afirmar la superioridad del yo y a agredir al otro.
- c. **órdenes, peticiones y amenazas**: se observa en forma evidente la acción sobre otro.
- d. **preguntas**: la mayoría de las preguntas entre ellos no aguardan una respuesta.
- e. **respuestas**: se refieren a las emitidas frente a preguntas propiamente tales y no a las respuestas surgidas en el curso del diálogo, o que más se relacionan con la información adaptativa.

Las experiencias de Piaget indican que la mayor parte de la conversación del preescolar es egocéntrica. Llega a la conclusión que entre el 44 y el 47 % del total de las conversaciones registradas en la edad de 7 años eran de naturaleza egocéntrica. Además de los pensamientos que el niño expresa posee muchos más que quedan sin formular. Algunos de éstos, según Piaget, permanecen “in-expresados” precisamente porque son egocéntricos, es decir, incomunicables.

Al hacer un cierto balance del impacto de sus primeras obras sobre el lenguaje egocéntrico Piaget dice lo siguiente:

1. La medición del lenguaje egocéntrico ha demostrado que existen variaciones medioambientales y situacionales muy grandes, de modo que contrariamente a mis deseos iniciales no poseemos para estas medidas una norma válida de egocentrismo intelectual o aun de egocentrismo verbal.

2. El fenómeno mismo, cuya frecuencia relativa en los diferentes niveles de desarrollo hemos querido probar, así como su declinación con la edad, no ha sido discutido nunca, ya que se ha entendido muy pocas veces. Cuando se lo consideraba en términos de una centración distorsionante de la propia acción y de la descentración posterior, este fenómeno resultó ser

mucho más significativo en el estudio de las acciones mismas y de su interiorización en la forma de operaciones mentales que en el campo del lenguaje. Sin embargo, todavía puede ser posible un estudio más sistemático de las discusiones de los niños, y especialmente de la conducta dirigida (y acompañada por el habla), pueda suministrar índices válidos de medida para su verificación y prueba. (Piaget, 1962/1995, 205)

Y más adelante:

Entiendo no haber hablado nunca de lenguaje "no significativo para otros" - esto podría haber resultado engañoso, puesto que yo había reconocido que el niño piensa que está conversando con los demás y lo que en realidad hace es entenderse a sí mismo. Mi concepción es simplemente la siguiente: en el habla egocéntrica el niño habla para sí mismo (en el mismo sentido en que un conferenciante puede hablar solo, "para" sí mismo, aunque naturalmente sus palabras están dirigidas a un auditorio). Zazzo, citando un pasaje mío que es realmente bastante claro, me responde seriamente que el niño no "habla para sí mismo" sino "de acuerdo a sí mismo" (selon lui) ... ¡Pero por supuesto! Más aún, creo que es precisamente la cooperación con los otros (en el plano cognitivo) lo que nos enseña a hablar de "acuerdo" a los demás y no simplemente desde nuestro propio punto de vista. (Piaget, 1962/1995, 207-208)

Vygotsky

Las relaciones que Vygotsky postula entre lenguaje y pensamiento se apoyan en dos postulados básicos: 1) la interacción entre estos dos procesos naturales produce una función psicológica superior; 2) el contenido de la conciencia humana consiste en relaciones interpersonales interiorizadas.

El uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido (Vygotsky, 1979, 70).

Tras analizar diversos estudios sobre el lenguaje y la inteligencia de los simios, con la finalidad de esclarecer el desarrollo filogenético de estas funciones, Vygotsky resume de este modo sus conclusiones (Vygotsky, 1977, 68):

- 1. Pensamiento y lenguaje tienen diferentes raíces genéticas.*
- 2. Las dos funciones se desarrollan a lo largo de líneas diferentes, independientemente una de otra.*
- 3. No existe una correlación definida y constante entre ellos.*
- 4. Los antropoides ponen de manifiesto una inteligencia semejante a la del hombre en ciertos aspectos (el uso embrionario de herramientas) y un lenguaje en parte parecido al humano en aspectos totalmente distintos (el aspecto fonético de su lenguaje, su función de descarga, los comienzos de una función social).*
- 5. La estrecha correspondencia entre las características de pensamiento y lenguaje del hombre está ausente en los antropoides.*

6. *En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento.*

Vygotsky considera que pensamiento y lenguaje presentan raíces ontogenéticamente distintas.

Ontogenéticamente, la relación entre el desarrollo del pensamiento y el del lenguaje es mucho más intrincada y oscura, pero aquí también podemos distinguir dos líneas separadas que emergen de dos raíces genéticas diferentes (Vigotsky, 1977, 69).

Ambos se originan en la transacción, pero el primero es un producto de la interacción material, de la interacción con los objetos, mientras que el lenguaje es un producto de la interacción social, de la interacción con el otro. El pensamiento verbal aparece, justamente, como la intersección entre ambas líneas de desarrollo. El significado de la palabra evoluciona en manos del niño a medida que va dominando el lenguaje y, en consecuencia, se modifica su modo de generalizar la realidad, así como la relación entre pensamiento y habla. Sus tesis se resumen en su concepción del pensamiento verbal, visto como una totalidad compleja, sometida a leyes propias y cualitativamente distintas tanto del pensamiento como del habla (o lenguaje).

Vygotsky utiliza el significado de la palabra como unidad del pensamiento verbal, esta elección se apoya en su concepción sobre el lenguaje humano. Éste para Vigotsky se ha construido para regular y controlar los intercambios comunicativos, pero, a diferencia de otros sistemas comunicativos, el material que emplea para cumplir sus objetivos es simbólico, implicando, por tanto, un nivel de generalización o de reflejo de la realidad. Así, función comunicativa y función representativa del lenguaje se entrelazan, de forma que el habla para poder cumplir su función original (la comunicación) debe obligatoriamente comportar un nivel de generalización de la realidad y, consecuentemente, representarla (Vila, 2000). Si no fuera así, la comunicación mediante el lenguaje sería imposible al no compartir los miembros de una determinada comunidad lingüística los mismos referentes en su habla. Por eso, el significado de la palabra conserva las características del pensamiento verbal, al ser tanto un fenómeno del lenguaje como del pensamiento.

Una palabra sin significado es un sonido vacío; el significado es, por tanto, un criterio de la palabra y su componente indispensable... Pero, desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto... Sin embargo, esto no implica que el significado permanezca formalmente a dos esferas diferentes de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento o iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento (Vygotsky, 1977, 159-160).

Este autor considera que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Este planteamiento implica el estudio de los diferentes planos que van desde el lenguaje externo hasta el motivo que sugiere un pensamiento. De lo externo a lo interno, Vygotsky distingue en primer lugar un plano semántico, correspondiente al aspecto interno del habla. Inicialmente, los niños y las niñas hacen corresponder el aspecto interno del habla con su aspecto externo, pero poco a poco, gracias a compartir la misma referencia objetiva en contextos de integración con los adultos, los diferencia, permitiendo al pensamiento verbal elevarse de las

generalizaciones primitivas a los conceptos más abstractos. El siguiente plano es el lenguaje interiorizado o habla interna. Vygotsky considera a éste como una formación específica que se rige por unas leyes propias. El lenguaje privado o egocéntrico precede en el tiempo al lenguaje interior, siendo su naturaleza y estructura semejantes. Dado que el lenguaje egocéntrico tiene una forma externa, su estudio aporta a Vygotsky los datos necesarios para conocer el lenguaje interior (Vila, 2000). El lenguaje egocéntrico es una forma de transición entre el lenguaje social y el lenguaje para uno mismo, de forma que el niño lo emplea con una función autorreguladora en contextos potencialmente comunicativos.

Vamos a representar gráficamente (véase figura 17) las etapas que observa Vygotsky en el desarrollo de la comunicación y el pensamiento, para intentar aclarar su pensamiento.

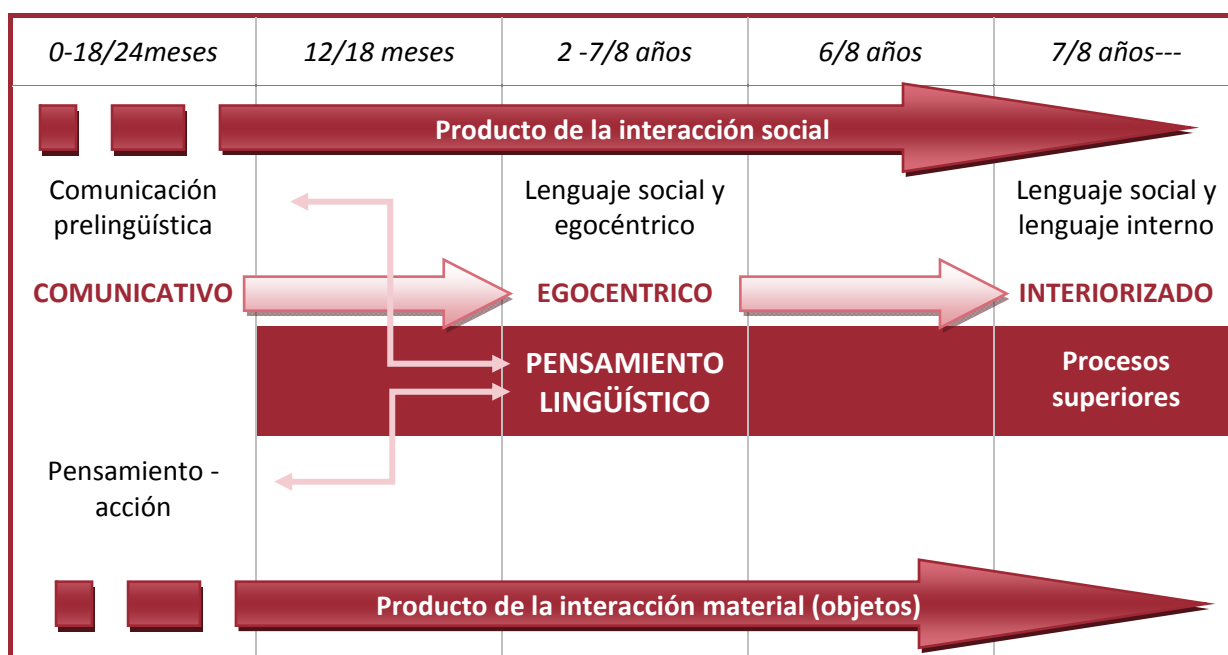


Figura 17. Etapas en relación al pensamiento y el lenguaje de L.S. Vygotsky

La hipótesis que propone invierte los términos de la Piaget, ya que no duda de la naturaleza social y comunicativa del niño, aún antes de que aparezca el lenguaje. Vygotsky describe de esta forma la dirección del desarrollo del pensamiento, desde la aparición del lenguaje egocéntrico hasta su desaparición, enmarcado en el desarrollo del lenguaje como totalidad.

Nosotros consideramos que el desarrollo total se produce en esta forma: la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y comunicativa. Desde nuestro punto de vista, las dos formas, tanto la comunicativa como la egocéntrica son sociales, aunque sus funciones difieran. El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas. La tendencia del niño a transferir a sus procesos interiores, patrones de comportamiento que fueron anteriormente sociales, es bien conocida por Piaget. Él describe en otro contexto cómo los argumentos

entre niños dan lugar a los comienzos de la reflexión lógica. Sucede algo similar, creemos, cuando el pequeño comienza a conversar consigo como lo ha estado haciendo con otros, cuando las circunstancias lo fuerzan a detenerse y pensar, él ya está listo para pensar en voz alta. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico (Vygotsky, 1977, 42-43).

Y prosigue así, explicando las características del lenguaje egocéntrico:

...como forma lingüística aparte, es un eslabón genético sumamente importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de una parte de éste en lenguaje interiorizado. Este papel transicional del habla egocéntrica es el que le confiere tan gran interés teórico. La concepción total del desarrollo del lenguaje difiere profundamente de acuerdo a la interpretación que se le dé al papel del lenguaje egocéntrico. Hasta ese punto nuestro esquema de desarrollo (primero social, luego egocéntrico, más adelante lenguaje interiorizado) contrasta tanto con el tradicional esquema conductista (lenguaje oral, cuchicheo, lenguaje interiorizado) como con la secuencia de Piaget (desde el pensamiento autista, no verbal al lenguaje socializado y al pensamiento lógico a través del pensamiento y lenguaje egocéntricos). En nuestra concepción la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual.

Nuestras experiencias añadieron al anterior otro punto importante también descuidado hasta aquí, el papel de la actividad del niño en la evolución de sus procesos de pensamiento. Hemos visto que el lenguaje egocéntrico no está suspendido en el vacío, sino relacionado directamente con los comportamientos prácticos del niño con el mundo real. Dijimos también que ingresa como una parte constituyente en el proceso de la actividad racional, incluyendo la inteligencia, por decirlo así, desde el momento en que las acciones del niño comienzan a ser intencionadas, y que sirve en forma creciente a la solución de problemas y a su planeamiento a medida que las actividades se tornan más complejas. Las acciones del niño ponen en marcha este proceso; los objetos con los cuales entra en relación dan forma y realidad a sus procesos intelectuales (Vygotsky, 1977, 43-44).

Las características del habla interna son: naturaleza predicativa, condensación de elementos, y predominio del significado. Estos tres apartados sintetizan la naturaleza del habla interior. Vygotsky considera que la función del habla interna es la inversa del habla externa. Mientras que esta última es habla para los demás, el habla interior es habla para uno mismo, funcionando ambas según las reglas del diálogo, pero, a diferencia del habla externa, el habla interna no debe explicitar el tema ya que está compartida en la acción y en la conciencia del propio sujeto. Dice Vygotsky, respecto del lenguaje egocéntrico y en relación al lenguaje social e interiorizado:

De acuerdo con nuestro punto de vista la situación es mucho más complicada: subjetivamente, el lenguaje egocéntrico del niño posee también sus propias funciones peculiares; en ese aspecto es independiente del lenguaje social. Sin embargo, su independencia no es completa puesto que no es sentido como lenguaje interiorizado, y el

niño no lo distingue del lenguaje de los otros. Objetivamente, también difiere del lenguaje social, pero tampoco totalmente, ya que sólo funciona dentro de situaciones sociales. Tanto subjetiva como objetivamente, el lenguaje egocéntrico representa una transición entre el lenguaje para los otros y el lenguaje para uno mismo. Aunque posee la función del lenguaje interiorizado, en su expresión permanece similar al lenguaje social (Vygotsky, 1977, 180).

El último plano de pensamiento verbal es el propio pensamiento. Su fluir no es idéntico, ni se corresponde con un despliegue simultáneo del lenguaje, al no estar formado como éste por unidades. Empleando un símil del autor, podemos decir que el pensamiento se puede comparar a una nube que arroja una lluvia de palabras. Por último, Vygotsky señala que detrás de cada pensamiento existe una tendencia afectivo-volitiva (una motivación) que es la que lo origina (Vila, 2000). Entre pensamiento y habla existen distintas mediaciones, siendo decisiva el habla interna que tiene su origen en la diferenciación entre el lenguaje para uno mismo y el lenguaje para los otros, de forma que participa tanto de la fase en que un pensamiento se encarna en un significado como de aquella en que es transmitido a nuevos significados que pueden combinarse sintácticamente.

LAS TEORÍAS INTERACCIONISTAS

Ambas polémicas se resuelven a través de teorías interaccionistas, aunque siempre queda un resto de ambigüedad respecto que hay de innato y de adquirido; dicho de otro modo, de que son responsables las capacidades internas o los esfuerzos del medio social en la adquisición de nuevas competencias como el lenguaje y la comunicación.

Estas teorías tienen un enfoque básicamente funcionalista, con una perspectiva más molar que contempla las relaciones del lenguaje con las funciones comunicativas y cognitivas en general. Esta forma de entender el lenguaje que, más allá de su estructura formal y estructural, se desarrolla en un contexto determinado y con finalidades concretas, estudia la continuidad entre formas “más rudimentarias” y formas lingüísticas que tienen funciones comunicativas semejantes (Belinchon, et al., 1992).

Desde la teoría de la interacción social se otorga, cómo veremos más adelante, un papel importante a las interacciones comunicativas del niño con el adulto (padres o cuidadores) en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales. Bruner (1991) resume los fundamentos de esta posición del siguiente modo:

1. El lenguaje se adquiere a través del uso activo en contextos de interacción, y no por simple “exposición”. Aprender una lengua sería equivalente a “aprender a hacer cosas con palabras” (en clara alusión a Austin)
2. Ciertas funciones o intenciones comunicativas se adquieren y se pueden observar en los niños antes que éstos dominen un lenguaje –formalmente elaborado- con el que expresarlas lingüísticamente.
3. La adquisición del lenguaje es muy sensible a los contextos en los que se producen las interacciones comunicativas. Los progresos son mayores cuando el contexto permite que el niño capte “el significado de lo que se dice” aunque no lo puede descifrar lingüísticamente.

Indudablemente, posturas como la de Bruner, Werstch o Kaye están claramente inspiradas en las tesis de Vygotsky sobre la mediación y la adquisición de los procesos superiores (Vygostky, 1977; 1979). Tal como afirma Kaye (1986) el hecho de que los trabajos de Vygotsky se centrasen en una etapa posterior al período prelingüístico y la fuerte influencia de la teoría de Piaget en los estudios sobre la primera infancia posibilitaba "una obvia tentación". Tomar una posición piagetiana para las primeras etapas del desarrollo (*inside-on*) aceptando su explicación de cómo se desarrollan los procesos simbólicos y, más tarde, una posición *outside-in* cuando el niño ya comparte el lenguaje (sistema de símbolos de mediación) con su comunidad. Sin embargo, muchos autores consideran que el enfoque vigotskiano puede extenderse a la primera infancia, especialmente, si consideramos el contexto social con el que los padres rodean a los bebés. En palabras de Kaye (1986: 74): *si aceptamos el principio de que el comportamiento de los padres forma parte de la dotación innata del bebé en pie de igualdad con los procesos intrínsecos propios, podemos intentar el esbozo de una teoría de cómo se desarrolla la comunicación y de cómo culmina ésta en una mente que utiliza símbolos.*

Para Bruner y Haste (1990) en la última década ha tenido lugar una revolución silenciosa en la psicología evolutiva. No sólo se vuelve a considerar al niño como un ser social sino que se aprecia que a través de esa vida social, el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprende a negociar significados de acuerdo con su cultura.

La elaboración del sentido es un proceso social; es una actividad que siempre se da en un contexto cultural e histórico (Bruner y Haste, 1990, 9).

La propuesta de Bruner (1983) respecto de la adquisición del lenguaje y la comunicación es claramente interaccionista. Reinterpreta el L.A.D. como un conjunto de capacidades único que predispone al niño a aprender el lenguaje que no podría funcionar sin un L.A.S.S. (sistema de soporte de adquisición del lenguaje) que es un "un formato transaccional" compartido con el adulto. Por tanto, es la interacción entre el L.A.D. y el L.A.S.S., controlado en un principio por el adulto lo que permite al niño entrar en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la que el lenguaje da acceso. El lenguaje, para Bruner, sirve para interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación empiezan en el mismo momento en que el niño entra en la escena humana.

Así mismo, al igual que otros muchos autores de esta línea, afirma que hace falta una competencia comunicativa previa al lenguaje para que éste se adquiriera, señalando la importancia de la etapa prelingüística en la filogénesis del lenguaje (Bruner, 1991). Sin embargo, tal como concluye Rivière (1990) el lenguaje es forma y función; al tiempo que continúan funciones comunicativas más antiguas en la filogénesis o la ontogénesis, el lenguaje posee una naturaleza formal esencialmente nueva e irreductible, y ésta a su vez permite diferenciar funciones complejas y sutiles de comunicación y representación, que no son posibles sin el lenguaje. En ese aspecto, el lenguaje es tanto funcional como estructuralmente "discontinuo" respecto a otras formas de representación y comunicación.

Del mismo modo que Rivière (Belinchon et al., 1992) señala la especificidad del lenguaje, a pesar de la estrecha vinculación con otras habilidades como la comunicación y la representación, nosotros queremos insistir en la especificidad del proceso comunicativo. Aún cuando en las primeras etapas

del desarrollo se ha identificado, en muchas ocasiones, el desarrollo precoz de las habilidades comunicativas con el desarrollo de la función comunicativa del lenguaje o con competencias estrictamente pragmáticas. Por ello, a menudo, en las investigaciones sobre la etapa prelingüística de la comunicación se han utilizado indistintamente los términos desarrollo del lenguaje, de la comunicación, de habilidades pragmáticas, de habilidades de negociación de significado, etc. Por ello, y en la medida de lo posible, hemos preferido respetar la terminología usada por los autores, en la exposición que haremos de sus trabajos.

Lecturas recomendadas



Aparici, M. (2006). L'adquisició del llenguatge. A O. Soler (ed.) *Psicologia del Llenguatge*. Barcelona: Ediuoc. (Páginas de 173-186)

Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Antropos. Capítulos 5 y 7.

Bruner, J. y Haste, H. (Eds.) (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós. Introducción

Lecturas para profundizar

Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta. Capítulos 3 y 5

Vila, I. (2000). La Intencionalidad, la Comunicación y el Lenguaje. En A. Tryphon y J. Vonèche (Comps). *Piaget-Vygotsky: La Génesis Social del Pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1977). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: La Pleyade.

5.2 DE LA COMUNICACIÓN PRELINGÜÍSTICA A LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Los estudios actuales muestran que el recién nacido posee un cierto grado de preadaptación que le permiten incorporarse a rutinas de intercambio social. Examinaremos estas "facultades originales", en términos de Bruner, que permiten al niño establecer una relación primaria con otro ser humano. Trevarthen (1982) denomina a esta relación "**intersubjetividad primaria**", definida como un sistema motivacional que puede observarse a las pocas semanas de vida, concepto que revisaremos conjuntamente con el de "intersubjetividad secundaria". También veremos como el adulto es capaz de sincronizarse a estas conductas, de darles sentido, de proporcionar un marco contenedor para su desarrollo o, como dice Kaye (1986), de como el ser humano ha desarrollado paralelamente a la facultad de aprender la facultad de enseñar.

FACULTADES COGNITIVAS INICIALES

Bruner (1983), señala cuatro facultades cognitivas iniciales:

- En primer lugar, **el ser humano es activo, procesa y organiza información desde su nacimiento**; la succión no nutritiva, sería un buen ejemplo de ello. Poco a poco es capaz de organizar su actividad hacia un objetivo y de sentir satisfacción cuando consigue sus objetivos. Queda reflejado en el aspecto social al incluir las acciones del otro en la estructura medios-fines, de hecho, la herramienta principal del niño para conseguir un objetivo es un ser humano familiar.
- La segunda facultad es la **transaccionalidad**, entendida por Bruner, como **la capacidad de interaccionar social y comunicativamente**. Para Bruner es evidente que la actividad durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa. Esta interacción social parece ser auto-impulsada y auto-recompensante. El patrón de respuestas sociales e innatas del bebé, deducidas de un amplio conjunto de señales afectivas del cuidador, deviene pronto en un sistema anticipatorio conjunto y complejo, que convierte el apego biológico inicial en algo más adaptado a las individualidades de la pareja madre-hijo y a las prácticas culturales de su contexto.
- En tercer lugar, otra característica de la conducta del bebé es la **sistematicidad**, es decir, que las primeras acciones infantiles se producen en situaciones familiares restringidas que presentan un alto grado de orden y sistematicidad. Responden tanto a factores externos (formatos) como a factores internos (aplicación de esquemas). Estos factores externos, los formatos, son una especie de "microcosmos", definido por reglas, en el cual el adulto y el niño hacen cosa el uno por el otro, y entre sí. Con la finalidad de recibir las claves de acceso al lenguaje el niño ha de participar en primer lugar en este tipo de relaciones sociales, consonantes con los usos del lenguaje, es decir, en relación a una intención compartida, una especificación deíctica y al establecimiento de presuposiciones. Para cumplir estos propósitos el formato es contingente (las respuestas de cada miembro de la interacción depende de la respuesta anterior del otro); es intencional (cada miembro se ha marcado una meta y un conjunto de medios para conseguirla que definidos así, conforman un "argumento o escenario"); implica una actividad abierta y conjunta, de estructura definida, ritualizada y sucesiva; son de complejidad creciente (pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario); son modulares en el sentido que pueden entenderse como subrutinas que se encajan en rutinas de mayor complejidad y que pueden organizarse jerárquicamente; y, son asimétricos respecto del nivel de conciencia de los miembros, el adulto sirve como modelo, organizador, controla la situación hasta que el niño puede hacerlo por sí sólo (Bruner, 1984).
- Finalmente, el carácter sistemático de las facultades cognoscitivas del niño es sorprendentemente abstracto, por tanto, parece que existe una cierta capacidad para seguir reglas abstractas para enfrentarse al espacio, al tiempo e, incluso, a la causalidad. A esta capacidad Bruner la denomina "**abstractividad**". Para Bruner estas cuatro facultades cognoscitivas proporcionan los procesos básicos que ayudaran al niño a adquirir el lenguaje, aunque no lo generan *per se*.

Así mismo, el bebé posee una sensibilidad única para prestar atención y percibir una amplia gama de estímulos que provienen de las personas (Mehler y Fox, 1985; Johnson et al., 1991). Atienden preferentemente formas sonoras propias del habla (Mehler, et al. 1988), distinguiendo sonidos como pa y ba (Menyuk y Menn, 1979) y de forma muy precoz diferencian su propia lengua materna de otras lenguas semejantes (Bosch y Sebastián, 1999). También muestran una preferencia visual por

estímulos con las propiedades características del rostro, especialmente los ojos y la boca (Gouin-Decaire y Ricard, 1983).

Los bebés no están únicamente "presintonizados" a los estímulos de origen social sino que son capaces, en cierta medida, de dar respuestas en relación a ellos. Una de ellas es la sincronía que puede observarse entre los movimientos del bebé, cuando se le está hablando, y los patrones prosódicos del habla (Condon y Sander, 1974). Otro de los fenómenos observados es el que Schaffer (1984) denominó "atención conjunta"; señalando el poderoso efecto que ejerce la mirada en la comunicación ya que muy pronto las madres siguen la mirada de sus hijos para mantener la atención conjunta sobre temas comunes. Tal como señala Butterworth (1990, pp. 76) "un proceso intersubjetivo primario de esta clase funciona, esencialmente, debido a que los sistemas perceptuales de diferentes individuos funcionan básicamente igual, por lo cual, aunque el desarrollo cognitivo de los participantes en la interacción se encuentren en niveles muy diferentes, los procesos de percepción inmediata proporcionan una base para el acuerdo intersubjetivo sobre los objetos de referencia". Finalmente, otro fenómeno importante de armonización es la "imitación neonatal" (Meltzoff y Moore, 1977) no sólo en tanto que un mecanismo de aprendizaje y desarrollo sino también como forma de expresión intersubjetiva.

Como hemos destacado, actualmente la mayoría de autores están de acuerdo en la gran capacidad comunicativa del recién nacido, aunque no hay un acuerdo respecto de cuál es su capacidad real de participación en los eventos comunicativos. Es decir, hasta qué punto es asimétrica la relación madre-bebé y si esta infiere de la conducta del bebé expresiones que están más allá de la competencia expresiva del niño.

INTERSUBJETIVIDAD PRIMARIA I SECUNDARIA

Nos hemos referido reiteradamente al término "**intersubjetividad**", esta noción es importante para comprender el origen social de los símbolos y muchas de las funciones de la comunicación verbal. Es **Trevarthen** (1982) quien utiliza este término para referirse a algunos de los fenómenos que observa entre bebés de pocas semanas de edad y sus cuidadores. Sus observaciones le llevan a concluir que los niños de pocas semanas están dotados de un mecanismo especial para establecer intercambios comunicativos, que sus expresiones ejercen un potente control sobre su interlocutor adulto y que ambos -niño y adulto- consideran esta actividad atrayente de por sí. Quizás es por esta razón que una vez puesto en juego el intercambio cooperativo se autoreforza.

Este primer período que puede observarse hacia los dos meses de vida del bebé es denominado por Trevarthen "de intersubjetividad primaria" y considera que en esta fase compartir intenciones se ha convertido en una actividad psicológica real de la mente del niño. Una forma de describir este comportamiento, para captar toda su complejidad, sería en términos de "mutua intencionalidad" y de "compartir estados mentales"; donde cada uno de los interlocutores inicia un acto de expresión y ambos actúan para mantenerlo y participar en el intercambio de iniciativas. Ambos manifiestan impulsos complejos dirigidos de una forma que es contagiosa para el otro; el contenido es difícil de percibir, es puro intercambio, alguna cosa esencialmente fática.

La función diádica e interpersonal se transforma y evoluciona a medida que se desarrolla en el niño la previsión y una mayor facilidad para observar situaciones y captar las propiedades de los objetos (Trevarthen, 1980; Trevarthen y Hubbley, 1978). Una manera de conceptualizar este desarrollo es

suponer que es el resultado de una diferenciación dentro de un campo global y coherente de intencionalidad. Para Trevarthen (1980) habría tres modalidades marcadas por su diferenciación funcional en el ejercicio de la interacción con otras personas y con el mundo material. Son formas de acción y procesos perceptivos que se dirigen a: conocer y usar objetos (**modalidad práxica**); comunicar con los semejantes (**modalidad comunicativa**); y, actuar de manera reflexiva y autodirigida (**modalidad reflexiva**).

A los nueve meses el niño consigue un control funcional del ejercicio de sus habilidades comunicativas hasta aquel momento practicadas de una forma "instintiva". Como resultado de estas habilidades comunicativas entran en relación objetos materiales que forman parte del conjunto de las experiencias compartidas y del conocimiento compartido. Así, la característica más importante de esta etapa que Trevarthen denomina "intersubjetividad secundaria" es la manera como se combinan sistemáticamente los intereses del niño acerca de la realidad material, que él conoce privadamente, con sus actos comunicativos dirigidos a las personas. Así, hacia el final del primer año de vida los niños son capaces de comunicarse con otros sobre los objetos, formando un triángulo relacional cuyos vértices estarían definidos por los compañeros de la interacción y el tema-objeto que comparten (triangulación). Este proceso por el cual los niños llegan a compartir referentes, es relativamente lento. Al principio no parecen poseer aún la capacidad de atención suficiente como para asimilar simultáneamente los esquemas de objeto y persona, sólo a mediados de su segundo año parece que esa capacidad se ha desarrollado lo suficiente como para considerar establecida la triangulación (Schaffer, 1979). Bates (1976) señala dos grandes categorías de conductas comunicativas presimbólicas en relación con los objetos, en que los niños emplean "realizativos gestuales" para cumplir sus fines: los protoimperativos, vocalizaciones y gestos de carácter propositivo, con el fin de conseguir un objeto a través de una persona; y, los protodeclarativos, en los cuales vocalizaciones y gestos tienen la finalidad de compartir el interés que despierta un objeto con otra persona.

Estas interacciones - niño, adulto, objeto- proporcionan un campo de aplicación de capacidades que el niño está actualizando a través de un proceso profundo de transformación de sus estructuras cognoscitivas. Si no hay suficientes oportunidades para comunicar, la función que se está desarrollando puede debilitarse o quedar permanentemente afectada (Trevarthen, 1980)

Mientras que Trevarthen habla de una intersubjetividad primaria, innata, observable hacia los dos meses de edad, Kaye sitúa la aparición de esta capacidad más tarde hacia los 6 meses de edad y da mucha más importancia al papel de los padres en la adquisición de estas habilidades comunicativas. **Kaye** (1986) tras una dura crítica a Trevarthen, afirma que el bebé y sus padres forman parte de un mismo sistema que ha coevolucionado. El bebé participa en la interacción, pero eso no quiere decir que este al mismo nivel que el resto de participantes. El sistema funciona "como si" el niño pudiese actuar su papel como miembro del sistema, aunque está aprendiendo a hacerlo. La evolución ha producido bebés capaces de hacer que los traten como si fuesen más inteligentes de lo que realmente son. Quizás por esta ficción el bebé llega a ser una persona y un interlocutor inteligente en la comunicación intersubjetiva. Aunque el hecho es que: bien sea por qué el adulto actúa como si el bebé fuese un miembro competente del sistema -cuando aún está aprendiendo a serlo- bien sea por qué el bebé es lo suficiente competente, se establece un intercambio comunicativo, donde se interpretan las intenciones de uno y otro con la ayuda del contexto donde se producen.

Sintetizando, los progresos comunicativos del bebé en ese sistema, tal como expone Boada (1991), son de tres tipos: por un lado, negocia un conjunto de procedimientos para anunciar su intención y reconocer la de su interlocutor; por otro lado, empieza a reconocer el valor indexical de determinados procedimientos convencionales y arbitrarios para asegurar la referencia conjunta (señalización, mirada, gestos faciales, vocalizaciones, términos lingüísticos, etc.); finalmente, progresa en el dominio de la estructura dialógica tema-comentario, una vez introducido un tema (por ejemplo, las reglas de un juego sencillo) la díada puede diversificar sus comentarios (modificar el juego, hacerlo más complejo, etc.) en el transcurso de su realización.

Antes de la aparición del habla léxico-gramatical aparecen algunas de las funciones lingüísticas y casi todas las funciones pragmáticas (Halliday, 1979; McShane, 1980; Vila, 1985). Junto con los procedimientos no verbales el bebé emplea configuraciones fonéticas que constituyen un protolenguaje (Halliday, 1979) que es interpretado por el adulto - a partir del contexto - y que constituye uno de los primeros recursos lingüísticos del niño para compartir referentes con su entorno social. Poco a poco, el niño adquiere términos lingüísticos y signos convencionales que substituirán progresivamente procedimientos más arcaicos, aunque desempeñando las mismas funciones. Pero, sin duda, el acceso al lenguaje hará posible la aparición de nuevas categorías funcionales.

Lecturas recomendadas



Bruner, J. (1983). *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: EUMO.

Del Río, M.J. y Gràcia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20.

Lecturas para profundizar

Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.

Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants. In D.R.Olson (Ed.) *Social foundations of language and thought: Essays in honor of J.S.Bruner* (316-342). New York: Norton

5.3 EL ACCESO A LA REPRESENTACIÓN Y A LA METAREPRESENTACIÓN

Hemos hablado en numerosas ocasiones del aspecto intencional y propositivo de la comunicación, pero el acceso a la comunicación verbal y al lenguaje, a los signos arbitrarios y convencionales, es así mismo el acceso a la representación de los símbolos y de su función en el proceso comunicativo. La interpretación de los signos lingüísticos aparece en sus primeras etapas absolutamente dependiente

del propio contexto de interpretación (Donalson, 1990) y el proceso de descontextualización e interiorización del significado es largo.

Tal como lo expresa Rivière (Belinchon et al., 1992, 192)

... los símbolos lingüísticos afectan "prima facie" a un contexto cognitivo e interno, y sólo de forma mediata (o mediada por ese contexto cognitivo) al contexto externo, en tanto que producen cambios en las personas a las que se dirigen. Sin embargo, desde un punto de vista ontogenético, los símbolos se despegan gradualmente de los contextos externos, en la medida en que se organizan formas cada vez más complejas y autónomas del medio inmediato, y que son producidos por organismos más, explícita y elaboradamente, mentalistas. Los primeros símbolos infantiles están fuertemente enraizados en sus contextos de producción e interpretación.

FUNCIÓN SIMBÓLICA Y PROCESOS DE SOPORTE DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Luria (1984) marca dos etapas diferenciadas respecto de la **contextualización de los símbolos**. Denomina **simpráxico**, al primer período en el cual el niño descansa firmemente en los contextos y acciones, tanto para la función de producción como de recepción. El segundo período, **sinsemántico**, se caracterizaría por la interpretación de significados basada más en la organización interna del sujeto que en el contexto externo, a través de un proceso progresivo de interiorización de contextos. La culminación de este proceso tiene lugar cuando, como afirma McShane (1980) al hablar del **insingh designativo**, el niño reconoce que todo a cuanto puede referirse (objetos, acciones, atributos, etc.) que se presenta como diferente, lo es -entre otras razones- porque puede etiquetarse de un modo distinto.

Actualmente, parece difícil mantener la postura de Piaget (1968) respecto a que determinados instrumentos de representación, como el lenguaje, aparecen exclusivamente como producto o expresión de la "función simbólica". Por el contrario, tal y como afirma Boada (1991), su naturaleza instrumental los sitúa en el centro del intercambio social y, por tanto, el origen de su adquisición y desarrollo debe hallarse en la necesidad de comunicar. Tomando esta posición es imposible la adquisición del lenguaje al margen de la interacción social, pero si deviene un instrumento privilegiado de comunicación es por su carácter convencional y, por tanto, por su poder de reflejar y generalizar la realidad. Es este sentido, si bien el lenguaje se inicia en las actividades sociales, su desarrollo está estrechamente ligado a la propia función representativa.

En este sentido se expresan Nelson y Seiman (1984) al considerar que los niños son capaces de representar elementos sin que ello implique necesariamente que puedan manipularlos mentalmente o reflejarlos. Los niños según estos autores pasarían por tres etapas: en la primera el niño puede representar determinados estados del mundo, pero en ausencia de señales externas, no tiene acceso intencional a ellas; en la segunda, ya tiene acceso intencional; y, en la tercera los elementos de la representación pueden ser reflejados, manipulados mentalmente y combinados en nuevas formaciones. **Nelson** (1983) ejemplifica su propuesta a través del concepto de *script* formulado por Schank y Abelson (1977). El **script** designa la representación conceptual de una determinada situación pautada, como por ejemplo cualquier rutina, suceso secuencial o formato (Bruner, 1983), y pueden activarse, desde la memoria a largo plazo, como contexto de interpretación en una situación apropiada.

Las rutinas sociales a las que se incorpora el niño a edades muy tempranas están pautadas y son muy repetitivas. No pasa mucho tiempo sin que el niño adquiera una representación del suceso total en forma de *script*. En ese momento basta con que el niño perciba algún elemento significativo del evento para que evoque toda la situación (por ejemplo, escucha el tintineo de una cuchara en el biberón y empieza a agitarse, abriendo y cerrando la boca, a la vez que balbucea). Posteriormente, empieza a emplear intencionalmente alguno de estos elementos para provocar todo el suceso (emplea la palabra "gato", mientras señala un libro de imágenes, como requerimiento para que el adulto le enseñe el libro). En esa etapa se inicia un proceso de negociación del sentido de los signos lingüísticos, de modo que el adulto y el niño tienen que convenir una serie de acepciones para regular sus intercambios. De este modo, se inicia el proceso de descontextualización - del que hemos hablado- de las palabras del contexto semántico-pragmático en el que están inscritos y la comprensión por parte del niño de que las palabras nombran y designan la realidad. A partir de ese momento, el niño es capaz de trabajar mentalmente con los conceptos que emergen de las palabras y recombinarlos de nuevas formas, posibilitando, a su vez, nuevos usos del lenguaje. Como resultado de este doble desarrollo (representación y uso), aparece la función informativa en sentido estricto. El desarrollo no se apoya en el surgimiento de la función simbólica que permite las conductas representativas, sino que es visto como un proceso que culmina con la elaboración de signos y símbolos, originados en las interacciones sociales y que son utilizados a posteriori en el ámbito interno, tal como sugirió Vygotsky (1979).

Como señalan Belinchon et al. (1992, 190-191): *La producción activa de estas representaciones¹⁷ es, al menos en nuestra especie, una conducta intencionada y que permite establecer en los otros, intenciones que previamente no poseían.* La acción simbólica del niño lo es en tanto que es interpretada por otras mentes capaces de simbolizar. Desde sus primeras interacciones el niño vive en un mundo de "intérpretes", incluso de intérpretes excesivos, como se ha explicado anteriormente, que interpretan intenciones cuando aún estas no existen (Kaye, 1986). Así, cuando produce sus primeros símbolos, posee ya los rudimentos de la noción de un mundo de intérpretes y empieza a desarrollar una actitud intencional.

Este hecho puede relacionarse con la noción de que los otros poseen una mente, aunque al inicio no es un conocimiento consciente. De acuerdo con Belinchon et al. (1992, 191):

*El saber mentalista del niño que produce símbolos es más un "saber cómo" que un "saber qué", más un saber implícito que explícito, y se manifiesta con la máxima claridad cuando los símbolos no tienen la **función imperativa** de lograr algo a través de los otros, sino una **función declarativa** mucho más desinteresada, a saber, la de compartir experiencias, intereses y, en suma, **estados mentales** con los otros.*

Entre los 18 y los 24 meses los niños normales empiezan a realizar una conducta singular y extraña: se comportan ante un objeto como si fuese otro distinto. Por ejemplo, cogen un bolígrafo y lo hacen volar como si fuese un avión, o hacen como que hablan por teléfono a través de un plátano que sostienen en su mano. No es que los niños se hayan vuelto locos; simplemente, están jugando a esa

¹⁷ Los autores se refieren a símbolos y los definen de este modo: Los símbolos son signos que se hacen capaces de evocar objetos o significados ausentes, en la medida que los *representan*.

forma especial de juego que conocemos como "**juego simbólico**". Estas acciones "como si" son tan universales entre los miembros de nuestra especie como lo es el lenguaje.

TEORÍA DE LA MENTE

Esencialmente el juego de simbólico consiste en aplicar a un objeto una representación que corresponde a otro. Por ejemplo, cuando el niño hace como si una escoba fuese un caballo, no cree realmente que la escoba sea un caballo, si lo creyera estaría en un error. Lo importante es que el niño es consciente de que está mezclando las representaciones; no confunde la escoba con un caballo; sabe que la escoba es una escoba, pero, al mismo tiempo, finge que es un caballo. Por el contrario, en la ficción se producen dos representaciones simultáneas. Según **Leslie** (1988), para poder hacer eso -aplicar conscientemente representaciones "equivocadas" a un objeto- es preciso tener la capacidad de "desacoplar" las representaciones y sus contenidos, es preciso comprender que las representaciones son desligables de las cosas representadas; esto es lo que Leslie llama **metarrepresentación**.

En el plano metarepresentacional quedan "en suspenso" las relaciones ordinarias de verdad y referencia. Belinchon et al. (1992, 196-197) aducen dos razones sobre la importancia de la existencia de un modo metarepresentacional, para la comprensión funcional del lenguaje:

En primer lugar, al hecho de que el desarrollo metarepresentacional juega un papel decisivo en la elaboración progresiva de un mundo simbólico de ficción en el niño, que le permite situarse progresivamente en el ámbito de lo imaginario, que implica una ampliación de "lo real", cada vez más independiente de la imposición de los datos perceptivos inmediatos y de la "tiranía de lo particular"...

Una segunda razón... reside en que las metarepresentaciones son los fundamentos de la teoría de la mente, y ésta es, a su vez, la base de las destrezas comunicativas que son decisivas en los usos lingüísticos.

Las adaptaciones a los estados mentales de otros, que constituyen la raíz funcional de las conversaciones y otras modalidades lingüísticas, se derivan de la posesión y empleo una teoría de la mente. Pero ¿qué quiere decir operar con "**una teoría de la mente**"? quiere decir ser capaz de creer que los demás tienen creencias y que éstas son distintas de las propias; y, actuar o predecir alguna cosa en función de estas creencias. Quiere decir, que las personas son capaces de interpretar o atribuir estados emocionales y mentales tanto propios como ajenos y verlos como la base de las acciones, es la capacidad de atribuir y diferenciar los estados mentales propios de los ajenos.

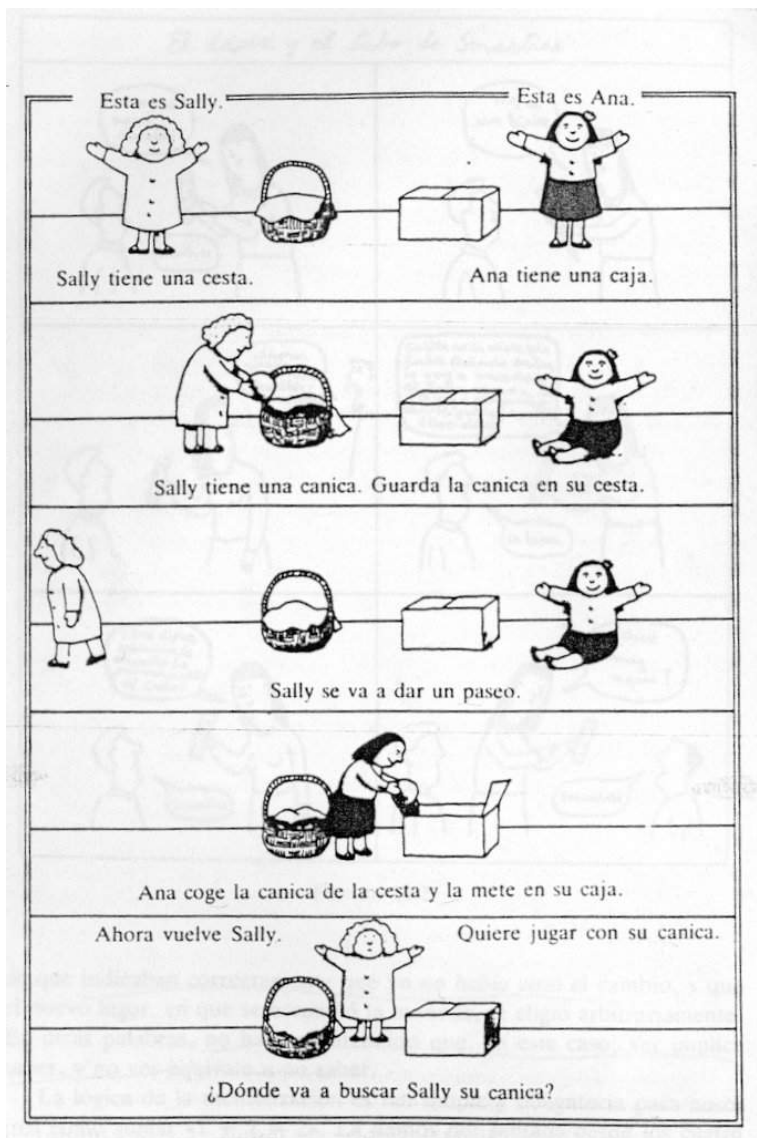
Premack y Woodruff (1997), en sus estudios con chimpancés, fueron los primeros autores que utilizaron el término "teoría de la mente" entendida como la capacidad de imaginar procesos inobservables (los estados mentales) con los que pretendemos explicar fenómenos observables, y cuya exactitud (al igual que hacen los científicos con sus teorías) estamos más o menos dispuestos a revisar.

Un ejemplo, que se utiliza a menudo es el del engaño. Como dice Cortès (2006, 69): *engañar significa manipular una situación con la finalidad de inducir al otro a creer una realidad diferente. Por tanto, un organismo que engaña deliberadamente para conseguir un beneficio pretende modificar el estado de creencia del otro.* El engaño y la mentira sólo son posibles en sistemas capaces de atribuir deseos y mentes, sistemas que además de tener mente pueden atribuir mente (Rivière, 1991).

Los trabajos de Premack y Woodruff (1997) parecen indicar que los chimpancés son capaces de hacer algún tipo de inferencias mentalistas o cuanto menos de establecer relaciones causales entre las interacciones y deseos de los otros y sus propias acciones. Pero la diferencia fundamental entre los humanos y otras especies, tal como señala Rivière (1991), es que los humanos pueden alcanzar un nivel de representación de tercer orden o metarepresentación que implica tener representaciones sobre las representaciones de los otros. Además nuestros lenguajes contemplan un buen número de verbos que se refieren a estas acciones mentales (pensar, creer, atribuir, desear, etc.) aunque no siempre se utilicen en el nivel metarepresentacional.

Imaginemos una situación en la que se está jugando al póker. El jugador A cree que el jugador B, cuando tiene un buen juego parpadea menos que cuando no lo tiene y apuesta (se marca un farol); pero el jugador B cree que el jugador A cree que cuando él tiene un buen juego parpadea menos que cuando no lo tiene y apuesta, así que intenta controlar el parpadeo. Podríamos seguir con este juego

de expectativas ya que A puede creer que B cree que A cree...



Algunos investigadores interesados en el desarrollo de estas capacidades en los niños empezaron a diseñar tareas que les permitiesen ver como evoluciona y se adquiere la teoría de la mente en el niño (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen, et al., 1985). Veamos una de estas pruebas creada por Baron-Cohen, et al., 1985 que se ha convenido en una de las más utilizadas. Estas pruebas se han denominado de "falsas creencias".

La prueba consiste en contar al niño preescolar una historia con muñecos. Una muñeca se llama Sally y otra Ana (tal como se observa en la imagen). Sally enseña a su amiga una canica que lleva en la cesta, y después se marcha unos instantes dejando la cesta tras de sí. Ana decide gastarle una broma a Sally: le coge la canica y se la guarda en su

caja. Entonces Sally vuelve y quiere jugar con la canica. En este punto se interrumpe la historia y se pregunta al niño dónde va a buscar Sally su canica.

La respuesta correcta es, por supuesto, que Sally va a buscar la canica en su cesta porque es ahí donde **cree** que está. Esta respuesta puede darse si uno tiene en cuenta lo que Sally cree, es decir, si uno es capaz de comprender cuál es su estado mental en relación con la canica. Es decir, que para resolver la prueba, se debe prescindir de lo que se ha visto (la propia perspectiva) y situar-se en la perspectiva del otro (lo que sabe en realidad) que no estaba presente en el momento del engaño.

Los niños de tres años decían que Sally iba a buscar su canica en la caja de Ana (donde realmente se encontraba después del cambio), sin comprender que Sally no podía **saber** que la canica ahora estaba ahí, centrados en su propia realidad aún no pueden entender que otra persona tenga una creencia opuesta a la suya. Sin embargo, los niños de cuatro-cinco años de edad sí que eran capaces de dar la respuesta correcta, demostrándose que a esta edad ya son capaces de hacer inferencias mentalistas y adoptar otras perspectivas.

Se puede observar que existe un notable paralelismo entre el juego de ficción y la comprensión de la falsa creencia, tal como se ha visto en la tarea de Sally-Ana. En esta última, el niño debe tener en cuenta simultáneamente la verdadera representación de la realidad ("la canica está en la caja de Ana") y la que no es verdadera ("la canica está en la cesta de Sally"), y adjudicar esta última a Sally para hacerla actuar o predecir su actuación. En el juego simbólico, el niño tiene en cuenta simultáneamente la representación correcta de un objeto ("es una escoba") y la incorrecta ("es un caballo"), y basa su acción -o entiende la de otra persona que juegue- en la representación "incorrecta".

Pero en esta interpretación surgen diferencias entre distintos teóricos, tal como apunta Cortès (2006). Para Leslie (1988) la metarepresentación aparece de forma temprana (en el juego simbólico, tal como se ha expuesto), hacía los 18-24 meses, y esto es debido a que esta competencia es específica y relativamente independiente de otras capacidades. Parte, pues, de una concepción innatista y modular de la mente. Para Perner el niño no desarrolla tanto una noción de mente como una capacidad pragmática para asignar e inferir estados mentales.

Otros autores como **Perner** (1994), en contra de esta concepción modular, consideran que la metarepresentación es una capacidad de dominio general y cuestiona que las primeras expresiones simbólicas de los niños requieran realmente metarepresentaciones. En este sentido, desde una perspectiva evolutiva, defiende que la mente se desarrolla y adquiere formas cada vez más complejas de representación. Las tres etapas sugeridas son:

Representaciones primarias (hasta 18 meses). Se establecen relaciones representacionales con el mundo representado. Constatación de que alguna cosa representa otra cosa. Las representaciones primarias le permiten al niño tener modelos simples del mundo ligados a la realidad inmediata. En este primer nivel el niño sería especialmente sensible a la expresión de estados mentales, pero no implica que sea capaz de representarlos. Por ejemplo, puede reconocer las expresiones de estados emocionales, pero no sería capaz de representarlos como estados mentales internos. En el paso de las representaciones primarias a las secundarias Perner sugiere:

Lo que determina las representaciones primarias es la realidad percibida. El sujeto que percibe, en tanto tal, no tiene opción de representarse nada fuera de la realidad presente. Pero, una vez explícitamente modelada la realidad, las cosas cambian. Entonces se pueden crear modelos alternativos a la realidad mediante la formación de nuevas combinaciones de elementos. (Perner, 1994, 81)

Representaciones secundarias (18 meses – 4años). Las representaciones secundarias abren todo un nuevo mundo para la actividad mental: a partir de las representaciones primarias grabadas en la memoria, la mente puede efectuar todo tipo de operaciones modificatorias que nos permiten "imaginar" nuevas representaciones, a las cuales corresponde algún sentido pero ningún referente real. Está en condiciones de crear "modelos alternativos a la realidad". Un ejemplo claro sería el juego simbólico. Perner añade:

Estas representaciones secundarias son voluntariamente separadas o «desdobladas» de la realidad y constituyen el fundamento de nuestra capacidad para considerar el pasado, el futuro posible e incluso lo que no existe y para razonar hipotéticamente. (Perner, 1994, 21)

... Esto les permite no sólo anticipar el futuro inmediato -orientando sus propias acciones- sino también empezar a recordar el pasado y desarrollar la capacidad -tan viva en ellos- de evadirse de la realidad presente mediante la representación de alternativas irreales a lo real, lo cual se manifiesta claramente en sus juegos de simulación. (Perner, 1994, 57)

Metarepresentaciones (a partir de los 4 años). Las metarepresentaciones deben comprenderse en el marco de las representaciones secundarias. Ya que además de permitir la creación y manipulación mental de modelos imaginarios, el desarrollo de las representaciones secundarias permite al sujeto humano formarse el concepto de representación, logrando de este modo una representación del concepto de representación, lo cual genera las metarrepresentaciones. Este nivel permitiría resolver situaciones como la planteada en relación a las falsas creencias.

Otra importante capacidad -en particular en animales sociales- es la metarrepresentación, esto es, la habilidad para representar que algo (otro organismo) representa algo. Puesto que la distinción entre lo que (what) es representado (referente) y como qué es (as what) representado (sentido) es central al concepto de representación, la metarrepresentación requiere la comprensión de esta distinción. (Perner, 1994, 21)

Comprender, implica por lo tanto la capacidad de representarse la propia capacidad de representación, y sólo se puede comprender verdaderamente si se es capaz de hacer tal cosa. Es lo que permite a Perner concluir que

Sostengo que la representación no es tan sólo un aspecto de la mente entre otros, sino que suministra la base para explicar qué es la mente. (Perner, 1994, 25)



Lecturas recomendadas

Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta. Capítulo 5.

Cortès, M. (2006). *Introducció a la Psicologia del llenguatge i de la comunicació*. Barcelona: Publicacions i edicions Universitat de Barcelona. (capítol 3)

Lecturas para profundizar

Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.

Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Ed.

5.4 DE LA HETERO-REGULACIÓN A LA AUTO-REGULACIÓN COMUNICATIVA

Aunque hay un acuerdo sobre el resultado final del control regulador, dado que es verificable empíricamente, coexisten distintas concepciones sobre el concepto "regulación" sin que haya un acuerdo entre ellas, ni sobre el origen, ni sobre los componentes que ejercen las formas de control y regulación. Podríamos destacar dos grandes líneas de investigación: la primera, que prioriza la totalidad de la organización cognoscitiva como base de la regulación, en la cual podríamos destacar los trabajos de Flavell (Flavell, 1981; Flavell, et al., 1981) que han sido ampliamente revisados en capítulos anteriores; y, la segunda que atribuye a la regulación un origen verbal, en esta caso debemos destacar a Vygotsky y a Luria de la escuela soviética y a Bruner y Wertsch, entre los representantes actuales.

La regulación implica una cierta planificación de la acción y ésta, a su vez, supone el análisis de la situación que se convierte a su vez en un análisis de metas y submetas. Así mismo, la regulación también implica un proceso creativo en el sentido de innovar o cambiar rutinas en curso, cuando el sujeto percibe que la estructura de metas y recursos para alcanzarlas, es incompleto, inadaptado o incorrecto. Tanto en el caso de éxito como de fracaso en una situación-problema, tal como exponen Melot y Nguyen Xuan (1981), se establecen nuevas metas determinadas por las cuestiones que plantea el propio fenómeno. Tales metas pueden ser establecidas tanto por uno mismo -enfrentado a la situación-, como por otro, en una situación de intercambio comunicativo relacionada con la tarea - en situación de conflicto sociocognoscitivo (Mugny y Doise, 1983).

En este sentido, muchas investigaciones de comunicación referencial enfatizan la necesidad del niño de ejercer de una forma progresiva una regulación, cada vez más activa y consciente, de su competencia comunicativa con la finalidad de hacer más adaptativas sus interacciones con los otros (Lefebvre-Pinard, 1983; Reid, 1989); así como, para controlar su propia acción (Luria, 1961) y la conducta de los otros.

Si distinguimos la función informativa de la comunicación, de la función de regulación de la conducta de los otros; podemos captar la importancia que tiene el desarrollo del niño aprender a utilizar sus mensajes para conocer e influenciar su entorno social. Esta segunda función, la de regulación, permite el paso de la regulación ejercida por otro -de forma externa- a la ejercida por uno mismo, este aprendizaje de la autoregulación no sería posible sin las interacciones comunicativas. Este doble estatus de la comunicación hace muy complejas las relaciones entre comunicación y regulación.

Ambas nociones están indisolublemente ligadas ya que, por una parte, el desarrollo de comportamientos adaptados de comunicación parece ampliamente ligado a la capacidad del individuo de ejercer una regulación activa y deliberada de las empresas cognitivas en las que se empeña; y, por otra parte, es el hecho de poder comunicar con otro lo que parece permitir al individuo esa regulación de sus procesos cognoscitivos.

El proceso de interiorización de las habilidades de regulación es gradual; primero es el adulto el que controla la actividad del niño, después ambos comparten esta función en la resolución de problemas y, finalmente, el control es cedido al niño aún cuando es vigilado a distancia hasta que se le considera competente. Estos procesos abarcan un período muy amplio que se inicia con la relación madre (cuidador)-hijo y se prolongan en la relación profesor-alumno (Brown, et al., 1983).

Uno de los trabajos pioneros en este sentido fue el del discípulo de Vygotsky, Luria. La investigación de este autor se realizó con sujetos normales y patológicos, entre los 18 meses y los 5 años (Luria, 1961). Estudia como el lenguaje, primero el del adulto, y más tarde el del propio niño le ayuda a regular y a guiar la acción; ya sea para desencadenarla, ya sea para detenerla. Tal como él mismo lo expresa: *Al darle al niño estas instrucciones verbales la madre reorganiza su atención: separando la cosa nombrada del fondo general, organiza con ayuda de su propio lenguaje los actos motores del niño. En este caso el acto voluntario está dividido entre dos personas: el acto motor del niño comienza con la alocución verbal de la madre y termina con las propias acciones del niño. Sólo en la etapa siguiente de su desarrollo, el niño domina el idioma y empieza a darse órdenes verbales a sí mismo, al principio de forma extensa -en el lenguaje externo- y luego en forma abreviada -en el lenguaje interior. Por eso el origen del acto voluntario es la comunicación del niño con el adulto; el niño debe al principio subordinarse a la instrucción verbal del adulto para, en las etapas siguientes, estar en condiciones de convertir esta actividad "interpsicológica" en un proceso interno "intrapsíquico" de autoregulación* (Luria, 1984, pp. 107-108).

La concepción de Luria no ha tenido gran influencia en trabajos posteriores a pesar de tratar uno de los temas, la regulación, que suscita más interés en la psicología cognitiva del desarrollo. Ello puede deberse a varios motivos, entre ellos destacar la posible confusión que plantean los trabajos de Luria al incluir dentro del lenguaje todas las formas de representación y operaciones mentales que la psicología occidental llama cognitiva (Bronckart, 1973) y, también, al considerar como exclusivamente verbales las formas de regulación que muchos otros autores conectan con competencias cognitivas globales. Finalmente, otra de las dificultades -ésta de carácter metodológico- ha sido la dificultad en replicar los experimentos realizados por Luria y sus colaboradores en la Unión Soviética (Luria y Poliakova, 1959; Luria y Subbotski, 1968; Luria y Yudovich, 1956; citados por A.R. Luria, 1984).

Por contra, las tesis de Vygotsky se han mostrado mucho más próximas a los intereses de la psicología contemporánea y han dado lugar a muchas corrientes de investigación e intervención actualmente vigentes. Uno de los aspectos relevantes de la teoría de Vygotsky (1977) es la importancia que otorga a la conciencia en la regulación del comportamiento. Este autor define la conciencia como "el contacto social con uno mismo" y considera que ésta es de carácter semiótico. De hecho, considera que existe una relación directa entre la conciencia que tiene un individuo de su actividad cognitiva y la posibilidad de ejercer un control activo e intencional sobre su actividad, sea social, cognitiva o puramente motriz. Para este autor es esencial que el individuo "pueda tomar

distancia" (desdoblarse), para explicar su propia actividad, esta "toma de conciencia" al verbalizar sus propios procesos es necesaria para poder controlarlos verdaderamente; ya que el control de una función es la contrapartida de la conciencia que se tiene de ella, según afirma Vygotsky. Esta postura la encontramos en concepciones recientes de la psicología cognitiva del desarrollo, de hecho, podríamos considerarlo precursor de un dominio nuevo de investigación sobre la regulación cognoscitiva, la metacognición.

Son muy escasos los trabajos de investigación sobre la regulación en la primera infancia, al margen de los ya descritos de Luria, el único que intenta un análisis sistemático del desarrollo que marca el paso del control externo del adulto al control interno, es el de Kopp (1982). Esta autora marca cinco etapas en ese desarrollo que conduce al niño, hacia los 36 meses, a ser capaz de evaluar las situaciones (sean sociales o no) en las que se encuentra y supervisar su propio comportamiento. El desarrollo se caracteriza por el paso de un control apoyado en factores externos -tutela del adulto- a una regulación cada vez más interna.

De las cinco etapas que observa, las tres primeras culminaran hacia los 18 meses con la emergencia del CONTROL. Habilidad que permite al niño manifestar una cierta conciencia de las exigencias sociales del adulto y, consecuentemente, es capaz de iniciar, mantener, modular o inhibir actividades físicas, manifestaciones emocionales o comunicativas. A partir de los 24 meses, la aparición del pensamiento representativo marcará el inicio de la cuarta etapa que la autora denomina de AUTOCONTROL, y que permite al niño modificar su comportamiento en función del recuerdo que tiene de las normas del adulto. Finalmente, hacia los 36 meses el niño llega a la quinta etapa, de AUTOREGULACIÓN, en la cual el niño conocerá y utilizará progresivamente un cierto número de reglas sociocognoscitivas que puede utilizar de forma adaptativa para guiar su comportamiento, para mantener esta supervisión durante intervalos de tiempo cada vez más largos, generalizándolo a nuevas situaciones.

Nuevamente, se destacan en este trabajo las funciones de soporte por parte del adulto (andamiaje, mediación, negociación, etc.) que son indispensables para que el niño sea cada vez más consciente de sus acciones, de cómo controlarlas, organizarlas y planificarlas de forma adecuada a las demandas del entorno social (Bruner, 1984). Para Wertsch (1988) cuando el adulto y el niño se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea, cada uno de ellos tiene una definición de la situación, es decir, que se representan de una forma determinada la situación y las acciones a realizar. Esta definición de la situación es intrasubjetiva y probablemente diferente para cada uno de ellos. Para establecer la comunicación les hace falta un cierto nivel de intersubjetividad, ambos han de saber que comparten, aunque parcialmente. Puesto que un adulto y un niño que operan en la zona de desarrollo próximo a menudo aportan diferentes definiciones de la situación para una tarea determinada, pueden enfrentarse a serios problemas para establecer y mantener la intersubjetividad. Si no es así no podrá establecerse la comunicación o bien será necesaria **una negociación** que conduzca a una definición intersubjetiva. Adulto y niño participan en la negociación aunque esta participación es claramente asimétrica; ya que de hecho el adulto intenta arrastrar al niño hacia su propia definición con finalidades educativas. Para el adulto el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el niño, de manera que éste pueda participar, aunque sea mínimamente, en el funcionamiento interpsicológico y pueda, finalmente, definir la situación de un modo culturalmente apropiado. Este tipo de aprendizaje asistido le permite al niño realizar tareas que están más allá de su propia competencia cognitiva y que no podría realizar sólo.

Wertsch (1979) comprueba experimentalmente este el desarrollo de este tipo de interacciones, con diadas madre-hijo, con niños entre 2;6 y 4;6 años. La madre recibe la consigna de ayudar a su hijo a través de instrucciones verbales, en una tarea de montar un camión con piezas de madera según un modelo. **Werstch** describe **cuatro niveles de funcionamiento**, identificando los puntos de acuerdo entre el niño y el adulto:

- El primer nivel se caracteriza por el hecho de que la definición de la situación es tan diferente, entre adulto y niño, que la comunicación resulta muy difícil. La comprensión de la tarea por parte del niño es tan limitada que, a pesar de los esfuerzos del adulto, no entiende las consignas verbales, surgen malentendidos y es incapaz de responder mínimamente.
- En el segundo nivel, el niño empieza a participar con éxito en la tarea, pero no comprende aún la tarea al no coincidir plenamente con el nivel de comprensión del adulto. Continúan aún los problemas de comunicación con el adulto ya que el niño no entiende plenamente las implicaciones reguladoras de una producción. Sólo toma conciencia de que las verbalizaciones están ligadas a la tarea cuando las intervenciones del adulto son muy precisas.
- En el tercer nivel, es capaz de responder adecuadamente a las intervenciones directivas del adulto, e incluso puede inferir su significado cuando ésta son implícitas. Aunque el proceso se realiza aún en el plano interpsicológico, el hecho de que el niño pueda hacer inferencias adecuadas indica que el funcionamiento intrapsicológico puede ya explicar una parte de las realizaciones del niño. Participa, cada vez más activamente en la regulación que ejerce su madre y, en algunos casos, parece que el niño actúa de forma independiente, limitándose el papel del adulto a la confirmación de que lo está haciendo correctamente.
- En el último nivel, el niño toma la responsabilidad de realizar la tarea; la transición se ha completado y el niño es capaz de asegurarse, él mismo, la regulación de las acciones necesarias para el desempeño de la tarea. Tal como afirma Werstch (1988, 174): *Durante este cambio al funcionamiento intrapsicológico, e inmediatamente después, puede producirse el habla egocéntrica. Esta forma autorreguladora de mediación semiótica comparte muchas propiedades estructurales y funcionales del habla comunicativa previamente usada por la diada... En este punto hay una intersubjetividad completa entre el niño y el adulto en cuanto a la definición de la situación, lo que hace que sean innecesarias otras producciones reguladoras.*

Tal como hemos destacado, estas interacciones de tutela juegan un rol específico en la adquisición de la autorregulación de la comunicación e implican modelaje, práctica y elaboración, a la vez que "un saber hacer" que permite conducir la comunicación. El adulto construye sus mensajes teniendo en cuenta los referentes accesibles al niño, los reformula dividiendo en subetapas las órdenes originales, procurando una retroalimentación explícita en su rol de receptor (preguntas, demandas de clarificación, etc.). De esta manera actúa como modelo y anima a la utilización -por parte del niño- de rutinas comunicativas cada vez más controladas y conscientes. Ello le permitirá ejercer una regulación cada vez más voluntaria de sus formas de comunicación, y favorecer así, la adquisición de las habilidades más generales de autoevaluación y supervisión de la comprensión. Habilidades esenciales para el acceso a formas más complejas, más exigentes y más descontextualizadas de comunicación. Estas adquisiciones son tanto más precoces y eficaces si el adulto que media en el aprendizaje hace observaciones explícitas sobre los fallos o déficits comunicativos, tal como observan

Robinson y Robinson (1981; 1982) al comparar la capacidad de evaluar el mensaje de niños con madres que dan *feed-back* explícito vs madres que dan el *feed-back* sólo de forma implícita.

Estas formas más complejas de comunicación, entre las cuales destacaríamos las estudiadas por la tradición referencial (revisadas en capítulos precedentes), que requieren mecanismos de control mucho más complejos y precisos, se adquieren mucho más tardíamente. Enfrentados a situaciones de comunicación referencial, sus mensajes no son lo suficientemente informativos, ni están completamente adaptados al contexto (tarea), a los requerimientos de la situación y a su interlocutor hasta los 6 o 7 años. Es más o menos a esa misma edad cuando los receptores empiezan a dar muestras explícitas, a través de preguntas y otras intervenciones verbales, de que han detectado la ambigüedad del mensaje; aunque, como ya hemos mencionado, a partir de los 4 años pueden detectar que algo no va bien, pero son incapaces de actuar consecuentemente a esta percepción sin la ayuda del adulto. La toma de conciencia de que la calidad del mensaje puede determinar el éxito o el fracaso de la comunicación, comprender plenamente en qué consisten los roles de emisor y de receptor, son también adquisiciones tardías en el desarrollo de las habilidades comunicativas. En todo caso, proporcionar al niño las razones por las cuales una estrategia es apropiada para un objetivo dado -por ejemplo una tarea de comunicación referencial- es la mejor manera de que llegue a comprender y a conceptualizar, de una forma cada vez más integrada, los múltiples factores implicados en una situación comunicativa.

Así a lo largo del desarrollo de la comunicación y a través del instrumento mediador más importante, el lenguaje, el ser humano adquiere una función cognoscitiva nueva: la regulación. Esta función es esencial como instrumento del pensamiento y de control metacognitivo. El desarrollo de esta nueva función no implica el abandono de las funciones comunicativas interpersonales ya adquiridas, sino que permite además una elaboración reflexiva de esas funciones, esencialmente autocomunicativa. Utilizando los términos vigotskianos a este contacto social con uno mismo, de naturaleza semiótica, llamado "conciencia", tal como hemos destacado anteriormente. Una conciencia de naturaleza dialógica como han señalado Vygotsky (1977); Batjín (1981) o Wertsch (1991) con pluralidad de voces que pueden dialogar. Aunque, actualmente, desde la psicología cognitiva se ha demostrado que muchos de los procesos simbólicos -conscientes y no conscientes- no necesariamente están mediados por el lenguaje, no podemos negar que hay un plano de la conciencia humana, el más complejo y específico, que está hecho de lenguaje. Un plano que hace del ser humano, un ser desdoblado que se comunica consigo mismo y posee conciencia reflexiva.



Lecturas recomendadas

Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Antropos. Capítulo 7.

Werstch, J.V, (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. Capítulos 3 y 6

Lecturas para profundizar

Lefebvre Pinard, M. (1985). La régulation de l'enfance à l'âge adulte. En C.Noizet, B.Bélanger y F.Bresson (Eds.), *La communication* (107-136). Paris: PUF.

Luria, A.R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.

6. PSICOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN APLICADA A DIVERSOS ÁMBITOS

En capítulos anteriores hemos destacado la investigación realizada, especialmente, sobre la competencia comunicativa y como se adquiere a lo largo del desarrollo. Pero el campo de investigaciones sobre comunicación es mucho más amplio, especialmente, cuando observamos aquellas investigaciones básicas que tienen a su vez una vertiente aplicada en el ámbito educativo, clínico o social. En este apartado se pretende dar una pequeña reseña ilustrativa de la vasta bibliografía que ilustra los distintos ámbitos mencionados.

6.1 DISCAPACIDAD, PATOLOGÍA Y COMUNICACIÓN

Uno de los temas que sin duda aún interesa básicos y aplicados es el de cómo se comunican aquellos sujetos que sufren algún tipo de discapacidad física o mental. La investigación en este campo se ha centrado tanto en determinar sus estilos comunicativos, y sus déficits -si los hay- como en diseñar estrategias de intervención que mejoren su competencia comunicativa.

Si nos formulamos la pregunta ¿qué sucede con la comunicación cuando los canales sensoriales están limitados y los sujetos tienen que limitar sus códigos de interacción? Sin duda podemos encontrar algunas respuestas al examinar las pautas comunicativas de los sujetos con sordera profunda y ceguera. Preguntas similares podríamos hacernos cuando las limitaciones no son debidas a déficits sensoriales sino mentales y psíquicos, como en el caso del retraso mental, el autismo o la enfermedad mental.

LA COMUNICACIÓN SIN PALABRAS

Tal como indica M. Serra (1991, 779-780):

La sordera profunda deja al niño en una desprotección cognitiva que le llevará a minimizar la comunicación, a establecerla sobre signos gestuales inmediatos, a descontextualizar sólo a partir de la experiencia personal, a montar de la misma forma su conceptualización de forma peculiar y a incorporar aspectos superficiales y aislados de la cultura. A todo ello hay que añadir que dicha situación es compleja de verificar por el propio sujeto, y de ahí, que pueda existir propensión a un pensamiento impreciso.

Aunque algunos autores se muestran en desacuerdo, destacando que los déficits cognoscitivos detectados en sordos son debidos a la educación con adultos oyentes, padres y/o educadores (Wood, 1991). Los estudios psicológicos sobre sordos han ayudado a comprender mejor el papel que juega el lenguaje en la construcción de habilidades cognitivas (Marchesi, 1987; Oleron, 1981; para una revisión del tema) y las dificultades que implica para la organización mental carecer del instrumento lingüístico. El aprendizaje del lenguaje gestual y el lenguaje verbal, como si de dos códigos aislados se tratara, no parece favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de las personas sordas con las personas oyentes. De todos modos la relación entre oyentes y sordos, depende en gran medida del nivel de lenguaje oral y de *lectura labiofacial* adquiridos por la persona sorda y, también, de lo habituados que estén los oyentes a convivir con sordos.

Debe considerarse que en muchas situaciones de la vida cotidiana las informaciones son exclusivamente auditivas (en lugares públicos los mensajes por megafonía, las conversaciones telefónicas, timbres, etc.). En estas situaciones los sordos precisan de compensaciones visuales, si estas no se producen, pueden dar lugar a disrupciones con los oyentes (Silvestre, 1998). Aunque las informaciones no sean exclusivamente auditivas, estas suelen jugar un papel importante en el contexto global de la comunicación. La persona sorda al no percibir estas señales, que por ejemplo sirven para anticipar un cambio de actividad, puede reaccionar de distinta forma que una oyente. Cómo señala Silvestre (1998, 2):

La multiplicación a lo largo de la vida cotidiana de situaciones como las descritas puede explicar, en parte, la existencia de creencias sobre la personalidad del sordo (por ejemplo, su pretendida agresividad).

Tal parece que el desarrollo comunicacional en la etapa prelingüística es normal salvo que los padres, conscientes del hándicap de su hijo, muestren una excesiva ansiedad. Incluso se observan formas de comunicación gestual que surgen espontáneamente en el niño privado de audición; el problema, está pues en una sociedad que se comunica con sistemas que no están a su alcance, más que en las capacidades potenciales del niño. Jóvenes y adultos sordos suelen preferir relacionarse entre ellos en lenguaje de signos que comunicarse con oyentes, afirman que la comunicación es más fluida y rápida.

En un artículo de Serra (1982) en que hace una profunda revisión de los trabajos sobre comunicación y lenguaje en sordos concluye:

Cuando al principio de este trabajo presentábamos el marco en el que creemos que se sitúa la sordera, hemos dicho que el grado de superación de los defectos asociados que ésta conlleva dependerá de la compensación que se ofrezca; y que éste es un reto importante hacia quienes se dedican a trabajar con estos niños. También se ha ido señalando repetidamente que el potencial del niño puede ser perfectamente normal y que todos los defectos asociados se van adquiriendo con el tiempo en su desarrollo. Es aquí, trabajando en su actividad para que la tenga de verdad, la perciba, la represente, la comunique adecuadamente y entienda la de los demás donde radica el núcleo del problema. Así es cómo se podrá ir compensando todo aquello que el lenguaje aporta al pensamiento.

Muchas circunstancias están permitiendo que se puedan mejorar las compensaciones ofrecidas hasta hoy: el diagnóstico precoz, el tipo de prótesis (añadimos ahora el implante coclear), el conocimiento del niño normal y su lenguaje, y también de aquello que es básico para un desarrollo equilibrado aunque limitado. Además no hay que olvidar que los pedagogos están cada día mejor preparados para una atención global al niño, sin quedar exclusivamente pendientes de su lenguaje o de su currículo escolar.

Finalmente, es importante señalar la normalización social de las diversas opciones que se le ofrecen hoy al niño sordo. En principio, los problemas de orientación antes citados se reducen de forma considerable después de una educación precoz siempre que haya contado con la ayuda necesaria. Como ya se ha dicho, no se debería empezar una enseñanza especial antes de que sea verdaderamente necesaria, pues ello aumentaría sus desventajas

de relación y otras, cuando precisamente nuestra tarea está en reducirlas a lo inevitable (Serra, 1982, 24-25).

Los trabajos realizados en este campo a nivel educativo, no siempre han seguido las mismas directrices. Tal parece que se suceden tendencias: en unas, se prioriza la adaptación del sordo a una sociedad de oyentes y, por tanto, parece que lo esencial es que aprendan la lectura labiofacial y el lenguaje oral (proceso sin duda largo y costoso); mientras que en otras, se prioriza que el sordo pueda comunicarse y, por tanto, el lenguaje de signos es lo primero que se enseña, ya que parece adquirirse de una forma mucho más natural. Sin duda, en lo que están de acuerdo todos los autores es en una intervención educativa lo más precoz posible, que incluya también el soporte familiar necesario para optimizar el desarrollo comunicativo del niño.

Lecturas recomendadas



Silvestre, N. (1998). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson. Cap. 1 y 4.

Serra, M. (1982). Comunicación, pensamiento y lenguaje en el sordo profundo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2, 1, 17-26

LA COMUNICACIÓN SIN GESTOS

Este es uno de los campos menos explorados, prácticamente no existen trabajos sobre la comunicación en ciegos, quizás porque su expresión lingüística no se haya alterado por esta discapacidad. Cabe pensar que junto con la información táctil, el sonido y, por ende, el lenguaje son la base de sus representaciones mentales. Los estudios con adultos ciegos no muestran diferencias significativas, respecto de los oyentes en pruebas de cognición o de lenguaje (Ochaíta, 1993), aunque el desarrollo de estas capacidades no es exactamente igual al de los videntes.

Para Peralta y Narbona (2002), un déficit severo de visión constituye un obstáculo para el desarrollo cognitivo y social del niño, ya que la visión suministra una perspectiva global, simultánea y anticipadora acerca del entorno. Por ejemplo, la adquisición de la noción de permanencia del objeto, según la epistemología genética, se fundamenta sobre todo en la experiencia visual. Respecto del lenguaje estos autores proponen que:

El lenguaje puede construirse de manera correcta en sus aspectos formales, pero las correspondencias semánticas son, en cierto modo, "prestadas" por el entorno de personas videntes; por eso, los niños ciegos muestran en ocasiones una expresión verbal chocante en cuanto al uso cognitivo de sus enunciados. Por otra parte, la adquisición de información de estos sujetos es básicamente secuencial, a través del oído y del tacto: así, el oído informa momentáneamente de la dirección del objeto y de su distancia, pero no de cómo es el objeto; el tacto, cuando no se lleva a cabo de forma sistemática y completa, proporciona percepciones aisladas que inducen al niño a errores de interpretación (Peralta y Narbona, 2002, 40).

Una de las dificultades en la etapa preverbal de la comunicación es que los padres emplean con menos frecuencia intercambios comunicativos preverbales espontáneos y, además, tienen dificultad para interpretar las señales emitidas por el niño, ya que la falta de contacto visual puede ser

malinterpretado como desinterés por parte del bebé (Sapp, 2001). Las primeras interacciones comunicativas se recogen en la tabla siguiente, a partir de las aportadas por Brambring (2007):

No intencionales	Intencionales
- La ausencia de contacto visual entre niño y adulto	- La dificultad en la incorporación del objeto
- Ausencia de referente visual	- Los problemas en el mantenimiento de la atención
- Protagonismo del adulto en las interacciones	- El escaso uso de los deícticos
- La necesidad de contacto físico permanente	- El mantenimiento de la heterorregulación frente a la autorregulación

El lenguaje de los adultos hacia los niños ciegos comparte las características del habla que los padres utilizan con los bebés (simplificación, énfasis, ralentización,...) pero tiene algunas características diferenciales: mayor uso de mensajes imperativos, menos declarativos y con menos información (centrados en las nominaciones), mayor peso del inicio de las interacciones y mayor número de temas de conversación sobre objetos no presentes (Comti-Ramsden y Pérez Pereira, 2003)

Las diferencias en el desarrollo de los aspectos estructurales y semánticos del lenguaje son poco significativas. Sin embargo, sería incorrecto concluir que ningún niño deficiente visual tiene problemas de lenguaje, ya que la modalidad auditiva y táctil de procesamiento de la información, puede imponer algunas limitaciones y retrasos en el desarrollo del lenguaje. Un hecho constatado en la literatura es la presencia de “verbalismo”; este término hace referencia a la utilización que hacen los ciegos de palabras que tienen referencias visuales y que no se corresponden necesariamente con otra modalidad sensorial. Pero esta conducta, más que un auténtico trastorno, supone un intento de dominar el código de comunicación y de adaptarse a un entorno en el que el lenguaje es una herramienta social imprescindible (Peralta y Narbona, 2002).

La dimensión donde sí se aprecian diferencias entre el lenguaje de los niños ciegos y sus pares videntes es en los aspectos pragmáticos. Las diferencias más relevantes son (Pérez Pereira y Resches, 2008):

- Menos unidades con intención interactiva
- Más repeticiones de mensajes
- Más mensajes para llamar la atención
- Menos mensajes para dirigir/orientar la atención
- Lenguaje más centrado en ellos mismos (pensamientos, acciones, intenciones)
- Retraso y problema de uso en los deícticos (incluso aquellos referidos a las personas)

Los niños con deficiencia visual presentan un repertorio limitado de conductas para iniciar y mantener las interacciones sociales, la ausencia de comunicación no verbal, como la sonrisa o el contacto ocular, junto con una menor motivación o apatía por el entorno, interrumpe la comunicación preverbal convencional y dificulta la interacción entre el niño y sus padres (Sapp, 2001). También se observa un limitado repertorio de habilidades sociales, ya que no disponen de claves visuales para reconocer emociones, expresar afecto o conducirse adecuadamente en situaciones sociales (Peralta y Narbona, 2002).

En un trabajo de Roig (1996, 1997) se evalúan las habilidades comunicativas de niños ciegos, comparándolos con niños no discapacitados de la misma edad. En esta investigación se constata que

la eficacia comunicativa de ambos grupos, es similar pero, en una tarea de comunicación referencial, presentan estilos comunicativos bien diferenciados. El estilo comunicativo de los niños ciegos se caracteriza por un mayor número de intercambios comunicativos, si bien la media de longitud del enunciado (MLU) es más pequeña. El intercambio se alarga ya que dan el mensaje, poco a poco, la información está pautada por la elaboración que van haciendo a través de la exploración táctil. Utilizan muchas más regulaciones, tanto internas, como del otro; y también es mayor el número de intervenciones para asegurarse que el canal comunicativo sigue abierto. Así pues, la comunicación - cuando el canal visual- no existe; y no puede apoyarse en la comunicación no verbal y el contexto; utiliza estilos comunicativos en los que toda la información es explicitada verbalmente.

Lecturas recomendadas



Ochaíta, E. (1993). Ceguera y desarrollo psicológico. En A. Rosa y E. Ochaíta (comp.): *Psicología de la ceguera* (140-161). Madrid: Alianza Editorial.

Peralta, F. y Narbona, J. (2002). Deficiencia visual en el niño. *Estudios sobre educación (ESE)*, 002, 35-52.

Roig, F. (1997). Habilidades comunicativas en niños ciegos desde una perspectiva referencial ecológica. *Anuario de Psicología. Monográfico: Perspectiva ecológica de la comunicación referencial*, 75, 147-166.

LA COMUNICACIÓN CON LIMITACIONES INTELECTUALES

También, podemos formularnos la pregunta ¿qué sucede con la comunicación cuando habilidades cognitivas y lingüísticas están limitadas?, es decir, si se observan diferencias significativas entre sujetos con características intelectuales normales y sujetos deficientes mentales en su competencia comunicativa y lingüística. Rondal (2001) advierte que no es una población homogénea y que no puede utilizarse el CI como única medida que discrimina el tipo de deficiencia: *Actualmente están documentándose importantes diferencias entro los síndromes de retraso mental de origen genético, especialmente en los ámbitos cognitivo y del lenguaje, que no pueden ser explicados en términos de niveles psicométricos, de motivación u otras dimensiones no genéticas* (Rondal, 2001, 46).

Algunos autores, como Hurtado (1995), sostienen que el desarrollo de la actividad lingüística de los niños y niñas con Síndrome de Down mantiene un patrón de ejecución similar al de las personas con desarrollo normal. Tiene como característica especial el progresivo enlentecimiento pues a medida que las conductas se presentan más complejas el retraso va aumentando progresivamente pero el efecto de la estimulación es beneficioso ya que remedia en cierta medida el retraso o enlentecimiento mencionado. Otros, sin embargo, consideran que el grado de dificultades lingüísticas abarca un amplio espectro, puede ir desde aquellos que muestran una simple pobreza en su vocabulario, pero cuyas construcciones son correctas, hasta los que utilizan un lenguaje "autónomo", que no reviste el carácter de sistema desarrollado del lenguaje normal e incluso a aquellos que no llegan a utilizar para nada la expresión oral, aunque siempre existen rasgos comunicativos. Rondal (2001), señala algunos problemas específicos que se muestran en la tabla siguiente:

Componente del Lenguaje	Semiología
Articulación del sonido y discriminación auditiva	Dificultades articulatorias y coarticulatorias, especialmente con los fonemas más delicados * Maduración lenta y a veces incompleta de la discriminación de los fonemas
Semántica léxica	Léxico reducido, tanto en el número de lexemas como en las características semánticas dentro de los lexemas Deficiente organización del léxico mental, tanto semántica como pragmáticamente *
Morfo-sintaxis	Emisiones reducidas en longitud y complejidad formal Problemas con la morfología de inflexión * Problemas para producir y comprender proposiciones subordinadas y oraciones compuestas *
Pragmática del lenguaje	Lentitud en el desarrollo de habilidades pragmáticas avanzadas (es decir, contribución al tópico en la conversación, peticiones interpersonales, supervisión de interacciones verbales con otras personas)
Organización discursiva	Macroestructuras del lenguaje insuficientemente desarrolladas
Los asteriscos (*) indican los problemas más serios	

Principales problemas lingüísticos en personas con Síndrome de Down (Rondal, 2001, 48)

Parece ser que estas diferencias, entre sujetos normales y deficientes, pueden observarse ya en la etapa prelingüística del desarrollo de la comunicación. Por ejemplo, el contacto ocular que en el desarrollo normal suele comenzar en el primer mes de vida y alcanza el punto álgido a los dos o tres meses, y que inmediatamente desciende porque ya es capaz de interesarse por estímulos que no son la figura de los cuidadores, en los niños con Síndrome de Down se produce a los 2 meses y alcanza los mayores niveles entre los 6 o 7 meses, una vez logrado se mantiene durante semanas o incluso meses (se instala y permanece más tiempo). Jones (1980) evidencia que los niños con síndrome de Down, entre los 8 y los 24 meses, mantienen menos contactos visuales con sus madres que los niños normales; por otro lado, este autor demuestra también que niños con síndrome de Down usan un número tan alto de vocalizaciones que no permiten a las madres emplear su turno comunicativo, lo cual no beneficia la posibilidad de que exista entre la pareja el establecimiento de los cambios de turno. La organización de *diálogos pre-conversacionales*, con respeto de turnos de intervención, que en el desarrollo normal se da hacia los 12 meses, en el Síndrome de Down suele producirse hacia los 24-28 meses. Todos estos problemas en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños con retraso dificultarían su adquisición al lenguaje. Este retraso, a su vez, entorpecería aquellos procesos cognoscitivos que son adquiridos a través de la interacción.

Sin embargo, para conocer mejor las características comunicativas de estas personas y para considerar estos estudios como un instrumento indispensable en el conocimiento de las personas no afectadas de retardo alguno; la primera premisa a tener en cuenta ante los estudios sobre el

lenguaje, la comunicación y el retardo mental es la de considerar las investigaciones en este dominio como una serie de estudios que tienden a explicar cómo no comunican y, no, como comunican.

Desde un enfoque sociocognoscitivo, el estudio de la comunicación en personas con retardo mental se ha centrado en el análisis de las interacciones entre estos niños y sus padres o profesores (Beveridge, et al. 1989; para una revisión). En estos estudios se ha constatado (Beveridge, 1981) que las interacciones de guía que los adultos dirigen a los niños con retardo son diferentes a las dirigidas a niños normales, restándoles a los primeros la posibilidad de aprender a partir de la interacción social. Una de las conclusiones más importantes de estos trabajos es la siguiente: parece claro que muchos de los niños con retardo mental no están recibiendo la forma social ideal de intercambios que les permitan derivar de ellos procedimientos cognoscitivos. Tal como afirma Serra (1991), la tendencia general es la de considerar que el nivel verbal está fundamentalmente determinado por el cognoscitivo. Sin embargo, de acuerdo con este autor, se debería investigar hasta qué punto las peculiaridades de la interacción, la falta de adaptación del medio al crecimiento especial, etc. no producirían un tipo de evolución híbrida, en que se modificaran otras habilidades comunicativas que podrían estar más desarrolladas.

Los estudios realizados sobre la comunicación de las personas con retardo mental ofrecen discrepancias respecto de la valoración de su competencia comunicativa (Pérez-Castelló, 1994, 1997). Desde una perspectiva sociolingüística se observa una eficacia similar a la de los niños normales, excepción hecha de un menor control de su comunicación. Desde la perspectiva referencial, se considera que su eficacia es muy baja, presentando dificultades tanto para cumplir las tareas, como para tomar perspectivas distintas de la propia. Pérez-Castelló (1997) realizó un estudio en el cual entrenó a 8 niños con Síndrome de Down (SD) y 8 niños normales con una edad cronológica comparable a la edad mental de los sujetos con SD. Los resultados muestran que en el pre-test los resultados en ambos grupos fueron similares (teniendo en cuenta que la diferencia de edad cronológica era de 4 años). Sin embargo, los resultados tras el entrenamiento, en el post test y la previa de transfer, fueron mejores para el grupo de inteligencia normal –aunque ambos grupos mejoraron sus realizaciones. De todos modos, aunque los resultados no fueron concluyentes, por el escaso número de sujetos, se debe destacar la mejora –especialmente de la función regulativa- en los sujetos con SD.

Lecturas recomendadas



Pérez Castelló, J.A. (1997). Entrenamiento de las habilidades comunicativas en niños con Síndrome de Down. *Anuario de Psicología. Monográfico: Perspectiva ecológica de la comunicación referencial*, **75**, 95-118.

Rondal, J. (2001). El lenguaje en el retraso mental: diferencias individuales y sindrómicas y variación neurogenética reservados. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, **21,2**, 46-63.

LA BARRERA COMUNICATIVA DEL AUTISTA

Y ¿qué ocurre cuando el sujeto está encerrado en un mundo que no le permite comunicar con los demás? Las investigaciones sobre el autismo han sido numerosas en estos últimos años, y haremos una breve referencia a algunas de las más destacadas. Una revisión de las alteraciones y particularidades del lenguaje y la comunicación en trastornos autistas puede encontrarse en Rivière y Belinchón (1981), Rutter y Schopler (1987), Belinchón (1993) y Olivar (1995). Debe señalarse nuevamente que dentro del espectro autista las diferencias también son altas entre sujetos, en función del grado en que sus habilidades cognitivas estén más o menos preservadas.

Todo el proceso de construcción del mundo social y el acceso a los códigos que permiten comunicarnos, unos con otro, aparecen alteradas de una u otra forma, en mayor o en menor medida, en el autismo y en el grupo de trastornos del continuo autista (Olivar, 1995). Se podría decir, de acuerdo con Kanner (1943), el niño autista no viene tan preparado, biológicamente hablando, para la construcción del conocimiento social a través de la relación, como viene el bebé normal. Los intentos de estimulación por parte del adulto parecen no encontrar eco en su hijo. Las conductas sociales como la sonrisa, el gorjeo, los movimientos, etc., son escasos y tampoco suelen presentar la conducta anticipatoria de levantar los brazos cuando va a ser cogido. Por ejemplo, los estudios de Condon (1975) sobre la sincronía, señalan que los niños autistas dan múltiples respuestas de eco, y demoran sus respuestas si se les compara con los niños normales, dando así muestras de una alteración de la sincronía interactiva.

Tal como apuntan Gómez et al. (1995), las investigaciones sobre la comunicación preverbal han puesto de manifiesto que, en comparación con los niños normales y deficientes no autistas, los niños aquejados de autismo presentan una serie de deficiencias características. Una significativa alteración comunicativa preverbal específica del autismo es la ausencia de conductas protodeclarativas. Leslie (1988); Baron-Cohen et al. (1985); Frith (2004) y Rivière (1991), entre otros, han sostenido la idea de que la coincidencia de los déficits de atribución de estados mentales, la generación de juego simbólico y la producción de gestos protodeclarativos apunta al hecho de que la conducta de comunicación protodeclarativa debe de estar basada en la posesión del mecanismo básico de la "teoría de la mente": la metarrepresentación. Precisamente, los gestos protodeclarativos mostrarían la existencia de algún tipo de intención comunicativa, y, se ha señalado en otros capítulos, las intenciones comunicativas parecen requerir la capacidad de formar metarrepresentaciones y atribuir estados mentales.

La observación clínica, tal como expone Olivar (1995), indica que estos niños no muestran preferencias por los ojos, cara, ni atención especial a la voz humana en edades tempranas, lo que implica que todo el campo estimular del entorno se convierte para el niño en un campo confuso, irrelevante e inespecífico. Ricks y Wing (1982) señalan que los niños autistas no son capaces de emplear información almacenada a la hora de desarrollar ideas sobre el mundo, o también pudiera ser que tengan dificultades para modificar y poner al día los esquemas a la luz de la información disponible. Es probable que un niño con estas dificultades sea incapaz de anticipar y elaborar predicciones sobre el medio social, y tal vez dificultad es lo que le impide comunicarse, más que una falta de motivación para hacerlo. Tal como lo expresa Wing (1988) el problema del autismo no es la ausencia del deseo de interactuar, sino la ausencia de capacidad para aplicar las habilidades

existentes. Añadiríamos de acuerdo con Howlin (1986) que de los que realmente carecen es de la capacidad de aplicarlas flexible y adaptativamente.

De la Iglesia y Olivar (2007) que han trabajado con autistas de alto funcionamiento (TEA-AF), exponen que este subgrupo - con mayores competencias en su desarrollo cognoscitivo y con menor sintomatología dentro del continuo autista- presenta mayores habilidades en los componentes formales del lenguaje (como la fonología, morfología, sintaxis, y algunos componentes semánticos), y mayores dificultades en el componente de uso social del lenguaje (pragmática). Las dificultades pragmáticas más frecuentes de este colectivo son (Olivar, 2000): a) Conversaciones lacónicas, breves, literales; b) Dificultad para iniciar las conversaciones, para encontrar temas de conversación, para introducir un tema nuevo, para diferenciar la información «nueva» de la «ya dada»; c) No se adaptan a los cambios de roles conversacionales; d) Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores; e) Muestran un lenguaje «pedante»; f) Tienen dificultades en la comprensión y uso del lenguaje figurativo (metáforas, ironías, chistes, «frases hechas»); y g) Muestran dificultades en la comunicación referencial.

Respecto de la comunicación referencial, Olivar y Belinchón (1997) estudiaron los patrones comunicativo-referenciales de un grupo de niños y adolescentes con autismo y otros trastornos relacionados. Los resultados mostraron una ambigüedad en la formulación de los mensajes y una baja frecuencia de autorregulaciones. En un estudio posterior (Olivar y Belinchón, 1999), analizaron las habilidades de comunicación referencial de un grupo de niños y adolescentes con TEA-AF, en comparación con otro grupo con síndrome de Down y otro con desarrollo normal, equiparados en su nivel cognitivo y en lenguaje receptivo. Los mensajes del grupo de TEA-AF contenían ambigüedad en los elementos básicos y, además, omitían los elementos de mayor dificultad cognitiva, precisando más ayuda del adulto experimentador. Los autores plantean que tras esta ambigüedad podría encontrarse un déficit en la capacidad de detectar las necesidades informativas del receptor (adopción de perspectiva), o que sí las detecten pero no sean capaces de ajustar sus mensajes a las mismas.

Estos mismos autores (De la Iglesia y Olivar, 2007) realizaron estudios con la finalidad de establecer las relaciones entre las habilidades metarrepresentacionales y las de comunicación referencial. Olivar, Flores y De la Iglesia (2004) en una muestra de personas con TEA-AF, con síndrome de Down y con controles normales, pero con perfiles funcionales diferentes en los tres grupos. En el grupo con TEA-AF, las habilidades metarrepresentacionales (evaluadas mediante tareas de teoría de la mente de primer y segundo orden) era condición necesaria para las variables en las que estaban implicadas estrategias de adopción de perspectiva (*role-taking*), mientras que en el grupo con síndrome de Down era condición necesaria para variables en las que estaban implicadas estrategias cognitivas de comparación de referentes (*analytic-task*), y en el grupo control era condición necesaria para variables en las que estaban implicadas estrategias de autorregulación (*evaluation-task*).

De la Iglesia y Olivar (2007) realizaron un estudio para evaluar la mejora de la competencia sociocomunicativa de un grupo de personas con TEA-AF tras la aplicación de un programa de comunicación referencial. Los resultados que obtuvieron mostraron que el entrenamiento resulto eficaz en la mejora de la competencia sociocomunicativa (capacidad de adopción de perspectiva y de evaluación de la tarea) en el grupo que recibió el entrenamiento, pero con ciertas cautelas. La mejora debida al entrenamiento fue sólo parcial ya que no se transfirió a situaciones análogas pero más

complejas. Una posible explicación es la falta de flexibilidad cognitiva de este colectivo que limita la generalización de sus aprendizajes.

Lecturas recomendadas



De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2007). Entrenamiento en habilidades sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12, 1, 33-42.

Olivar, J.S. y De la Iglesia, M. (2007). Lenguaje y Síndrome de Asperger. *Revista FEPAL*, 78, 34-39.

Rivière, A. y Belinchón, M. (1981). Reflexiones sobre el lenguaje autista. Análisis descriptivos y diferencias con la disfasia receptiva. *Infancia y Aprendizaje*, 13, 89-120.

DISCURSO PATOLÓGICO

Y, finalmente ¿qué ocurre cuando el discurso se vuelve incoherente y bizarro, cuando lo real y lo imaginado torna un mismo marco de referencia? Cuando los sujetos presentan trastornos mentales severos, tales como la esquizofrenia que ha sido uno de los más estudiados, suele hablarse de "rotura comunicativa o discurso patológico".

El discurso patológico, igual que el normal, impone una primera distinción entre emisión y recepción. Un número considerable de trabajos, como los de Andreasen (1979), Belinchón (1987, 1988, 1991) y Chaika (1990), enumeran las características del lenguaje esquizofrénico. Lo que se observa claramente es un tipo de lenguaje que manifiesta desarreglos cognitivos y emocionales aunque, como observa Belinchón (1987) aún carecemos de una teoría capaz de explicar este tipo de lenguaje a pesar de las numerosas investigaciones en ese área.

Rochester y Martín (1979) demuestran que los rasgos más significativos como la incoherencia y la mezcla de palabras sólo constituyen una pequeña parte del discurso. Dentro de la tradición referencial Cohen (1978), utilizando el modelo de Rosenberg y Cohen (1964), observan que los sujetos esquizofrénicos suelen utilizar el lenguaje de forma adecuada aunque, a veces, codifican sin tener en cuenta a su interlocutor. Son resultados que indican una falta de toma de rol y que revierten a favor de la hipótesis de la existencia de un egocentrismo patológico en estos sujetos, posición que mantienen también Hoffman et al. (1982). Rochester y Martín (1979) proponen una explicación alternativa a las deficiencias observadas en emisores esquizofrénicos, relacionando este déficit con un deficiente control de procesos cognoscitivos como la atención o la memoria. En líneas generales se puede constatar que el déficit observado en sujetos esquizofrénicos no es lingüístico sino que obedece a deterioros marcadamente cognitivos, mnemónicos y atencionales, y/o a factores de tipo social.

Para ilustrar las características del discurso patológico se presenta el análisis del discurso de una paciente (Paula) que presenta ideas delirantes de persecución. Pardo y Lerner publicaron este trabajo en 2001, se reproduce aquí una parte de su trabajo, aunque vale la pena leerlo completo.

Análisis del Discurso psicótico persecutorio (caso: delirio interpretativo de autorreferencia de contenido erótico)

La macroestrategia lingüística del discurso psicótico persecutorio justamente tiende a tratar de persuadir lingüísticamente a los otros sobre la existencia de alguna persecución en contra del productor de dicho discurso. Para lograr esta persuasión de carácter lingüístico el hablante recurre a estrategias como las siguientes:

a) **"Todo significa" especialmente en relación con el sujeto.** La sobredimensión del significado deriva de la autorreferencia psiquiátrica, esto es, de la referencia a sí misma de cualquier hecho inesperado o desacostumbrado. Hechos de esta naturaleza son interpretados por el/la paciente como intencionados respecto de sí.

Ejemplo (a cada punto le corresponde un ejemplo): Paula (de aquí en adelante: P): "Cuando salí de casa encontré un perro muerto en la vereda, justo delante de la puerta. Claro, me estaban diciendo que voy muerta si sigo yendo a ese grupo"

b) **Indiferenciación entre primera y tercera persona con lo que se produce una amplificación del yo:** los dichos correspondientes al yo son atribuidos a otros y es a estos otros a quienes se asignan sus contenidos, esto es, lo que acontece con la primera persona se refleja en la tercera plural. Los mecanismos psicológicos involucrados son los de desplazamiento y proyección. En el ejemplo anterior, me estaban diciendo atribuye a otros sus propios contenidos psíquicos.

P: (...) pero da la casualidad... (sigue)... "...mi prima me llamó y (me pregunta) 'cómo le fue a tu sobrina' pero ya como sabiendo que le fue mal (...)"

Este "...como sabiendo..." marca la convicción de Paula de la existencia de una cadena de chismes (liderada por el "muchacho") que difunde los acontecimientos que le ocurren (a Paula o sus allegados). Acá se trata del fracaso de la sobrina, que, según Paula, ya resulta del conocimiento de la prima en virtud de aquella cadena.

c) **Simbolización y ecuación: el símbolo se vuelve lo simbolizado; símbolo=simbolizado.**

En el ejemplo anterior dado para el punto a): "perro muerto", símbolo, es para la paciente lo mismo que "voy muerta...", lo simbolizado.

d) **Casualidad como causalidad.** Aunque la paciente utiliza el término casualidad, en el contexto de su habla su intención es irónica (una forma de burlarse de la terapeuta que sí cree en la casualidad), pues para la paciente no existen la casualidad ni la independencia entre los hechos. Todo está concatenado.

P. (...) pero da la casualidad que todos los familiares, amistades así de la chica de al lado, mi prima me llamó y "cómo le fue a tu sobrina" pero ya como sabiendo que le fue mal (...)

e) **Desplazamiento y ausencia de la referencialidad:** creación de agentes de neto carácter ontológico sin dicha entidad (sin referente exocéntrico).

P. Pero yo le llevaba esa ramita a mi sobrina que era una planta de ella, claro les da mucha bronca que yo vaya a almorzar a la casa de ella

f) **Amenazas sin entidad ontológica o discursiva:** representaciones discursivas de amenazas sin entidad referencial a nivel discursivo y ontológico.

P: Como uno como que no se te ocurra volver a hacerlo porque mira las cosas que te van a pasar o algo así (SIC)

g) **Literalidad: autorreferencia discursiva al propio texto y al discurso delirante.**

P. "...Como que las cosas se van así como enlazando, es todo un entrelazado (se refiere a la secuencia de hechos que hila en su imaginación concatenando unos con otros en forma arbitraria, como se mencionó: el "enlazado" en la vida a la que Paula se refiere se reproduce ahora en la ilación, también arbitraria, del discurso). Analista (de aquí en más A). Pareciera más bien que el entrelazado está en su cabeza, Paula. P. Puede ser que el entrelazado esté en mi cabeza (...) Mi sobrina no es de decir disparates.

Peca por omisión. Paula quiere justificar de este modo que el "entrelazado" no surgió de los dichos de la sobrina a terceros sino que, de modo misterioso, "ellos" se enteraron de todo. Ver el punto d.

Y remata: P: "...No sé si es tan importante no estar loca, lo que pasa es que uno a veces necesita referencias."

h) **Autorreferencia: la primera persona del singular (yo) como causa y centro del mundo de creencias.**

El mundo del paciente se desarrolla a partir de que el yo aparece como eje y causa (obsérvese la frecuencia del "porqué") de dicho mundo que encuentra su sentido en esa interpretación sobre-exagerada.

P:Y porque ayer llovió mucho y esa lluvia me la mandó Dios porque yo soy muy pecadora, porque yo llamé al muchacho de enfrente y él está conectado con los dioses y entonces los dioses me quieren castigar a mí y son los dioses los que hacen que este que haya llovido y que () (ríe) que eso me hace mucho daño a mí y que me está haciendo enfermar de esos dioses ()...bueno.

Estas son algunas de las estrategias y recursos lingüísticos que encontramos que recurren en los textos de lo/a/s pacientes. Por supuesto, estos se presentan con una frecuencia de uso llamativa respecto de lo que uno llamaría un discurso o texto no marcado (esto es, que sigue las generales de lo considerado normal en nuestra comunidad).

Lecturas recomendadas



Belinchón, M. (1988). Hacia una caracterización empírica del lenguaje esquizofrénico: de la descripción estructural de los discursos a la reconstrucción de los procesos implicados en la producción verbal desviada. *Estudios de Psicología*, **33-34**, 105-144.

Belinchón, M. (1991). Comunicación y lenguaje en la esquizofrenia. En J.M. Ruiz Vargas (Ed.). *Aspectos cognitivos de la esquizofrenia*. Madrid: Trotta.

Indudablemente, las preguntas no se agotarían aquí, otros muchos factores (algunos tratados en otros capítulos) marcan diferencias en el estilo y la competencia comunicativa. Por enumerar algunos: el bilingüismo (Lambert, 1978; Boada, 1986; Boada 1988); la personalidad (McCroskey y Richmond, 1990; Samter, 1992; Shean y Heefner, 1995); la sobredotación intelectual (Martínez, 1995; Rosefield, y col, 1995); la clase social y la cultura (Hall, 1978; Cole, 1985; Werstch, 1985; Wolf, 1991); la escolarización y el acceso a la lectoescritura (Rubin et al., 1995; Beal y col, 1990; Westby, 1995), etc.

Tampoco se ha agotado la temática de patologías que pueden afectar la competencia comunicativa y lingüística, como la afasia o las demencias, por lo cual se recomiendan algunas revisiones en lengua castellana: Serra, 1991; Valle et al., 1990 (vol.2); Belinchón, Rivière e Igoa, 1992 (capítulo 15), Jackson, 1992 en Newmeyer (Ed.) Vol. III.

6.2 EL ENTRENAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN

El segundo tema que queremos introducir, con un especial interés, puesto que fue motivo de nuestro trabajo de investigación tanto en nuestra tesis de licenciatura como en nuestra tesis doctoral, es el entrenamiento de las habilidades comunicativas. Esta temática tiene para nosotros un doble interés, por un lado teórico y como técnica de investigación, ya que de hecho uno de los métodos utilizados más utilizado por la tradición referencial para determinar la importancia de algunas habilidades en el éxito comunicativo ha sido el entrenamiento y es una buena herramienta para avanzar en la conceptualización de modelos; por otro lado, las implicaciones que tanto la metodología como los resultados pueden tener a nivel aplicado, especialmente, en el ámbito educativo con la aplicación de este tipo de programas para la mejora de habilidades comunicativas y lingüísticas.

ENTRENAR EN EL PERÍODO DE ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

El entrenamiento permite reproducir una secuencia de aprendizaje-desarrollo en un corto plazo de tiempo, y asegurarnos la relevancia de dichas habilidades en el éxito comunicativo. La comparación entre sujetos entrenados y no entrenados -expertos y novatos- así como la permanencia y transferencia de una habilidad determina la eficacia del programa de entrenamiento. Por ejemplo, podemos entrenar habilidades de comparación y decidir si nuestro programa ha sido eficaz a través de la comparación entre la mejora de los mensajes del grupo entrenado y del grupo control. De todos modos, la evaluación de la mejora de la comunicación entraña fuertes dificultades metodológicas que derivan de diferentes aspectos, tales como: las variables cualitativas/cuantitativas escogidas como medida; la diferenciación entre práctica tutelada y entrenamiento sistemático; la mejora en la tarea entrenada vs la mejora en tareas similares de mayor complejidad (transferencia de habilidades); y, la evaluación de la interacción comunicativa, sin limitar ésta a las habilidades del emisor y/o el receptor.

Valorar las aportaciones, en el ámbito del entrenamiento de la comunicación, no es una tarea fácil por la dificultad de agrupar las investigaciones realizadas, ya sea desde un punto de vista teórico (habilidades entrenadas), metodológico (sujetos, tarea, procedimiento, etc.) o de diseño (fases, grupos experimentales y de control, etc.). Sin embargo, hay algunos aspectos que se han ido consolidando en las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas y que merecen ser considerados (Martínez, 1993; 1997).

En primer lugar, se ha constatado una relación entre la edad de los sujetos y el material utilizado en las tareas de comunicación referencial. Respecto de la edad la mayor parte de estudios indican que podemos incidir de una forma significativa utilizando técnicas de entrenamiento hacia los 5 años (Dickson, 1982), edad en que las habilidades entrenadas (toma de rol, comparación y evaluación) están en proceso de adquisición. La tarea, como decíamos, es un factor relevante para determinar qué edad es la más adecuada para iniciar un programa de entrenamiento que mejore la competencia comunicativa. Si se utilizan tareas de discriminación verbal la edad adecuada se sitúa en torno a los 7 años (Elliot Faust et al., 1986), ya que los niños menores aún no tienen la competencia lingüística - tanto de lengua oral como de lengua escrita- necesaria para desempeñar la tarea propuesta. Si se utilizan referentes visuales simples la edad adecuada es alrededor de los 5 años, ya que niños con edades superiores pueden desempeñar la tarea eficazmente por si solos o con un poco de práctica, siendo ésta el único requisito para actualizar habilidades que ya tienen adquiridas en otros dominios (Courage, 1989). Finalmente, respecto del material utilizado se han de valorar al menos tres aspectos: la familiaridad de los referentes (Kahan and Richards, 1985); el número de atributos relevantes y la saliencia perceptiva de estos (Porter, 1982); así como, la forma de presentación del material (figurativo, abstracto, verbal, etc.).

En segundo lugar, deberíamos aclarar que técnicas de entrenamiento se han utilizado aunque la explicitación de las mismas no aparece frecuentemente en las publicaciones de entrenamiento de la comunicación.

Las técnicas más utilizadas han sido:

- **El cambio de roles** utilizado en los primeros trabajos de entrenamiento de la comunicación (Fry, 1966; 1969) consistía en que emisor y receptor intercambiasen los papeles para que cada uno tomase conciencia de las necesidades del rol del otro.
- **Las técnicas de modelado** están basada en las teorías de Bandura (1982) sobre el aprendizaje vicario. En este caso el experimentador actuaba en la situación de entrenamiento procurando un "buen modelo" de emisor y de receptor; después los niños -en la situación de entrenamiento de role-taking, por ejemplo- practicaban en ambos roles una vez visto el modelo ofrecido por el experimentador.
- El **conflicto sociocognoscitivo**, concepto desarrollado por Mugny y Doise (1983) a partir de la teoría de Piaget. El aprendizaje se explica por la puesta en marcha de mecanismos que hacen tomar conciencia de cómo mejorar la producción al enfrentar al sujeto a sus propias respuestas por el feed-back de un compañero o adulto, o por su propia realización equivocada. Siguiendo con el ejemplo anterior si hacemos comparar al emisor su mensaje con la realización del receptor, y viceversa, provocamos un conflicto que suele verbalizar y le hace considerar sus errores y aciertos y, consecuentemente, como puede mejorar su producción.

- **Técnicas de feed-back:** No hay un marco teórico claro que soporten el conjunto de técnicas que se agrupan bajo este nombre. El feed-back empleado para el entrenamiento abarca: aprobación o desaprobación de la conducta (feed-back simple positivo o negativo), reflexión sobre los errores o la explicitación de estrategias comunicativas (feed-back comunicativo), o, ayuda a la acción mediante presentación de elementos perceptuales pertinentes (feed-back perceptual). Este último se utilizó únicamente en el entrenamiento de análisis de la tarea. Los sujetos disponían de unas tarjetas que representaban los atributos de los referentes y el emisor antes de formular un mensaje tenía que poner al lado del referente todas las tarjetas que correspondían a sus atributos, para emitir el mensaje teniendo en cuenta las tarjetas colocadas. El refuerzo verbal algunas veces va más allá de la aprobación ante el acierto o la desaprobación ante el error concretándose en lo que denominamos explicitación de estrategias que sirve para reformular de forma sistemática que deben hacer, cuando, y porqué (estrategias de evaluación) a partir de las producciones verbales que surgen de los propios sujetos.

Se ha demostrado que combinando técnicas de entrenamiento que incluyan el modelado y el *feed-back* comunicativo se consiguen muy buenos resultados (Lefebvre-Pinard y Reid, 1980). Muchos autores afirman que sus modelos de entrenamiento están inspirados en los procedimientos de Meichenbaum y Goodman (1969; 1971) utilizados con niños impulsivos, que dan especial importancia al paso del control verbal externo al autocontrol. Así, una técnica coordinada que incluya el modelado, una práctica de las situaciones comunicativas que propicie el conflicto sociocognoscitivo y un feed-back (perceptual y comunicativo) progresivamente más explícito de las demandas de la tarea y las habilidades comunicativas implicadas en la resolución de la misma debe asegurarnos el éxito del programa de entrenamiento. Así mismo, el uso de las técnicas propuestas y el hecho de que se apliquen en la secuencia descrita (de menor a mayor directividad) puede ser la forma más adecuada para que la transferencia del control de la tarea se lleve a cabo.

En tercer lugar se ha comprobado que es posible entrenar las **habilidades de comparación**, ampliamente estudiadas en las investigaciones centradas en el análisis de la tarea *-task-analytic-* (Asher and Wigfield, 1981; Whitehurst and Sonnenschein, 1981; Sonnenschein and Whitehurst, 1983), ya sea como emisor para formular mensajes que permitan discriminar el referente de los no referentes, ya sea como receptor para actuar consecuentemente ante la ambigüedad de un mensaje. Los resultados obtenidos en este tipo de entrenamientos han sido en cierto modo decepcionantes, ya que en los escasos casos donde se ha comprobado la transferencia de las habilidades de comparación a otras tareas o materiales, las diferencias entre grupos experimentales y grupos control no han sido significativas. La conclusión que podemos deducir de este hecho es que más que entrenar la habilidad se entreno una tarea concreta y que únicamente en esta tarea se consiguieron mejoras significativas respecto del grupo control. Por otro lado, el entrenamiento de las **habilidades de toma de rol** *-role-taking-* (Flavell, 1981; Sonnenschein and Whitehurst, 1983, 1984a), los resultados fueron en general decepcionantes tanto en la tarea entrenada, como en la prueba de transfer en los casos en que se realizó, principalmente, por defectos de procedimiento. Finalmente, respecto del entrenamiento de **las habilidades de evaluación**, tanto de la propia realización, como de la realización del otro (Beal, 1987; Bonitatibus, 1988b; Sonnenschein and Whitehurst, 1984b) se obtuvieron mejores resultados. Entrenando simultáneamente comparación y evaluación en el caso del emisor, o activando la pregunta después de la evaluación del mensaje en el caso del receptor, es

posible la transferencia de estas habilidades a otras tareas más complejas (Sonnenschein and Whitehurst, 1983; 1984a; 1984b). Así mismo, entrenando habilidades de evaluación conjuntamente con habilidades de *role-taking* se asegura la transferencia de un rol a otro, por tanto también se demuestra la importancia de la toma de rol en la mejora global de la eficacia comunicativa.

En cuarto lugar, cabe destacar que no todas las habilidades o estrategias relevantes para el éxito comunicativo se desarrollan a la vez (Sonnenschein and Whitehurst, 1984b) y que por tanto puede establecerse un cierto orden en la adquisición de estas habilidades. Así mismo, es probable que estas habilidades se organicen de forma jerárquica y que no puedan situarse en un mismo plano. Sin embargo, estas hipótesis aún no han sido suficientemente comprobadas, y la única hipótesis sólida es que las estrategias de evaluación estarían en un plano superior (o ejecutivo) a las de comparación y toma de rol.

Finalmente, creemos que quedan dos aspectos importantes para asegurarse el mantenimiento, generalización y transferencia de las habilidades comunicativas: por un lado, entrenar con materiales gradualmente más complejos y diferentes de los utilizados como pruebas de pre/post test; por otro lado, aumentar el número de sesiones de entrenamiento (usualmente una o dos en los trabajos revisados) y distanciarlas de las medidas de eficacia comunicativa, con la finalidad de asegurarnos la estabilidad de las nuevas adquisiciones y de minimizar cualquier otro efecto.

Se muestran a continuación algunos ejemplos sobre la efectividad del programa de entrenamiento en preescolares (Martínez, 1993, 1999). Participaron en el experimento 48 sujetos, con una media de 5 años de edad, distribuidos en dos grupos experimentales y uno de control, de ocho parejas cada uno. Todos los grupos experimentales recibieron entrenamiento centrado en habilidades de toma de rol y de comparación, alternándose el orden en que recibieron uno u otro entrenamiento. Ambos grupos fueron reforzados en todo momento en su capacidad de autoevaluación y evaluación del comportamiento comunicativo del otro.

El programa de entrenamiento incluyó tres técnicas aplicadas conjuntamente: el modelado, el conflicto socio-cognitivo y el *feed-back* visual y comunicativo. La secuencia en que se utilizaron las técnicas fue la siguiente: ofrecer un modelo correcto de interacción comunicativa en una tarea de comunicación referencial (como emisor o como receptor); plantear al sujeto una situación de comunicación referencial y favorecer el conflicto cognoscitivo a partir de su propia producción como emisor o receptor; proporcionar soporte visual (*feed-back* visual¹⁸) en el entrenamiento de habilidades de comparación; y, finalmente, proporcionar *feed-back* comunicativo, explicitando qué estrategias se han de utilizar, cuándo, cómo y porqué. Se realizaron 8 sesiones de entrenamiento, con una duración de 30 minutos por pareja y con periodicidad semanal. En la figura 18, se presenta de forma resumida todo el procedimiento experimental y su secuenciación.

¹⁸ Esta técnica se utilizó en el entrenamiento de análisis de la tarea. Los sujetos disponían de unas targetas que representaban los atributos de los referentes (por ejemplo, tarea exp 1 una tarjeta para cada color (rojo/ verde) una tarjeta para cada tamaño (pequeño/ grande) y una tarjeta para cada localización (encima/debajo); el emisor antes de formular un mensaje tenía que poner al lado del referente todas las tarjetas que correspondían a sus atributos, después emitía el mensaje teniendo en cuenta las tarjetas colocadas). El receptor tenía que colocar las tarjetas de los atributos que se nombraban en el mensaje, preguntando al final del mismo sobre el atributo del cual no había podido colocar las tarjetas. Realizaba la tarea cuando todos los atributos se habían mencionado en los sucesivos mensajes.

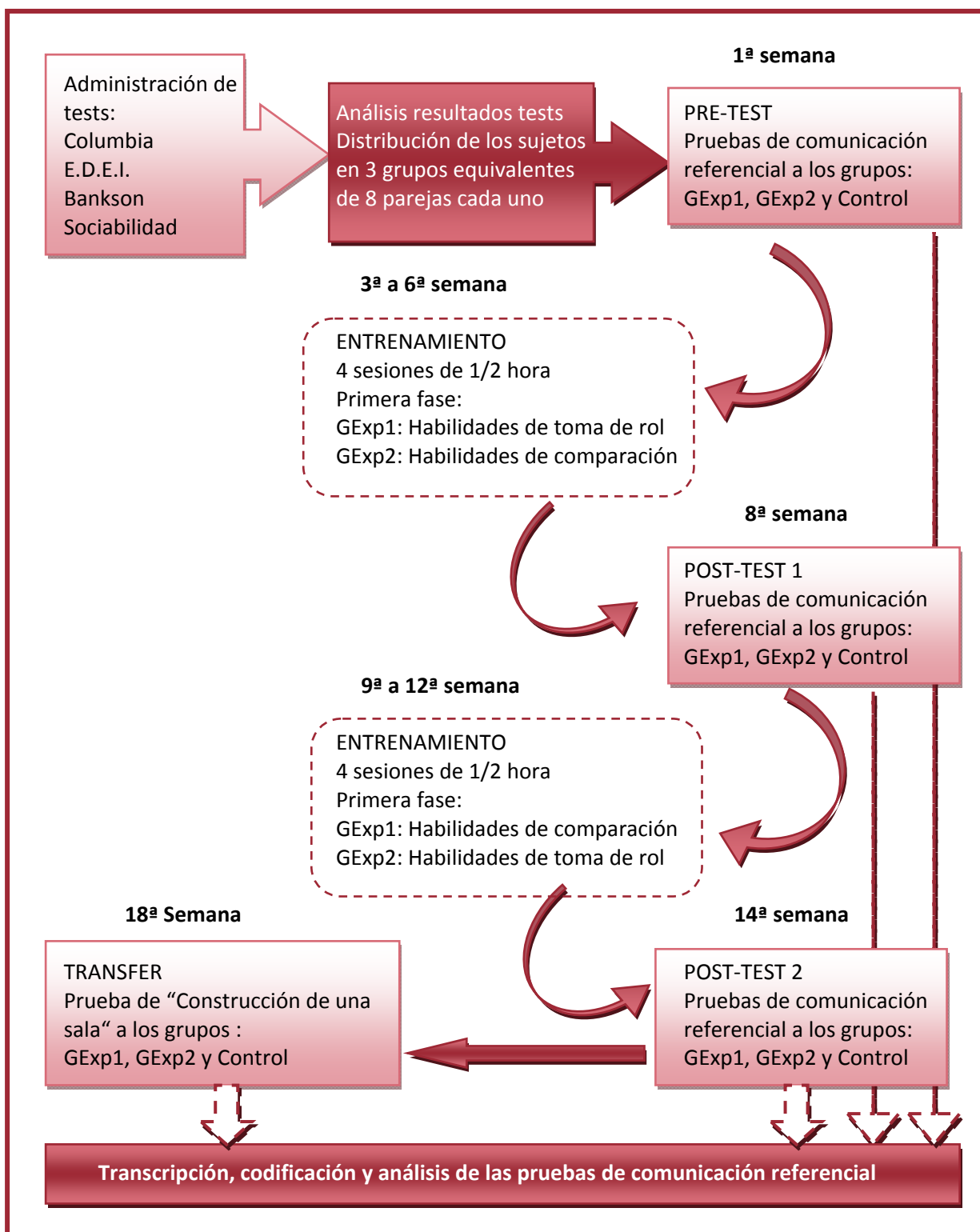


Figura 18. Esquema del procedimiento experimental y la planificación temporal del mismo.

Se utilizaron distintos materiales para el entrenamiento y las pruebas pre/post test y, para la prueba de transfer, se utilizó el de "Construcción de una sala". Para la codificación se utilizó una adaptación de la de Boada y Forns (1989) - véase anexo 3.1.

Los sujetos de los grupos experimentales, tras el programa de entrenamiento en habilidades de toma de rol, de comparación y de evaluación, mejoraron de forma significativa su competencia comunicativa, tanto respecto de su estado inicial (pre-test) como respecto de los sujetos del grupo control en los post-tests. De hecho, los sujetos entrenados dominan, tras completar el programa aplicado, la rutina de habilidades necesaria para resolver con éxito la tarea de comunicación referencial utilizada para evaluar las habilidades comunicativas.

Los emisores aumentaron significativamente la producción de mensajes que contenían la información necesaria para que el receptor pueda identificar el referente y colocarlo en el lugar adecuado. Hecho que ha podido constatarse por el incremento de mensajes básicos relacionales positivos, y por el incremento de la calidad media tanto del mensaje inicial como del mensaje final (véase gráficos 6.1 y 6.2). Así mismo, los mensajes producidos por los grupos experimentales, tras el entrenamiento, han sido de una calidad significativamente superior a los producidos por los emisores del grupo control.

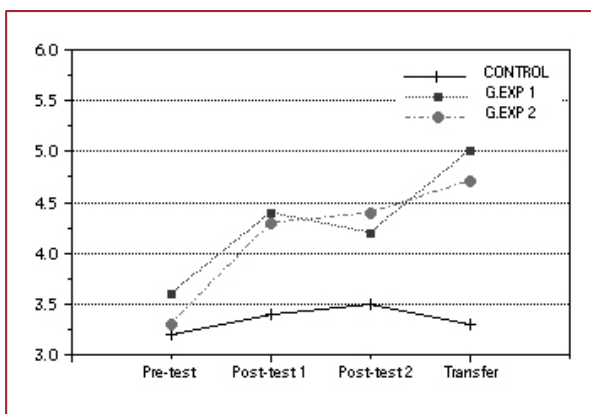


Gráfico 6.1. Evolución de la calidad media del mensaje inicial (Mi) de los emisores en función del grupo y la fase experimental.

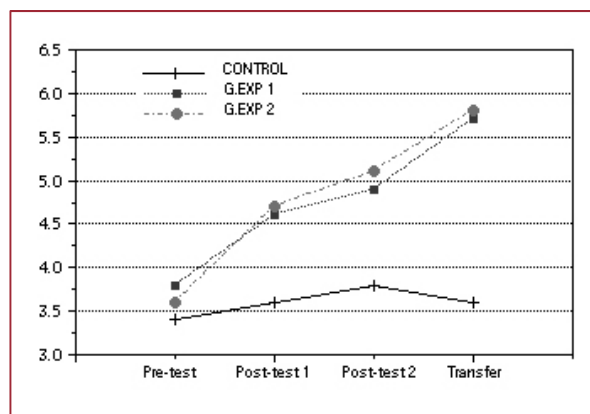


Gráfico 6.2. Evolución de la calidad media del mensaje final (Mf) de los emisores en función del grupo y la fase experimental.

La simple práctica tutelada ha provocado una leve mejora de la calidad del mensaje en grupo control, este grupo ha sido capaz de cambiar mensajes altamente ambiguos a mensajes con información básica, pero en pocas ocasiones han conseguido producir toda la información necesaria y en éstas siempre de forma ambigua.

Estos resultados en conjunto nos permiten afirmar que el programa de entrenamiento, independientemente del orden de adquisición de estrategias, mejora la calidad de los mensajes emitidos. La simple práctica tutelada tiene un límite respecto del aprendizaje de las habilidades comunicativas que permiten la emisión de mensajes que carezcan de ambigüedad. Así, para llegar a construir mensajes con toda la información precisa, y con un tipo de tarea de comunicación referencial como la propuesta, los preescolares precisan un aprendizaje dirigido a este fin.

También los receptores han mejorado su competencia comunicativa. Esta mejora se ha reflejado tanto en el desempeño de la tarea, como en el incremento de demandas de más información sobre el referente o su ubicación (véase gráfico 6.3). Aunque los receptores del grupo control también mejoraron sus realizaciones por la práctica que proporcionaba la situación experimental, la calidad

de la realización fue siempre significativamente inferior a la de los grupos experimentales en los post-tests. La adaptación, entendida como cumplimiento de las consignas del emisor, ha sido en general positiva, independientemente del grupo y la fase experimental.

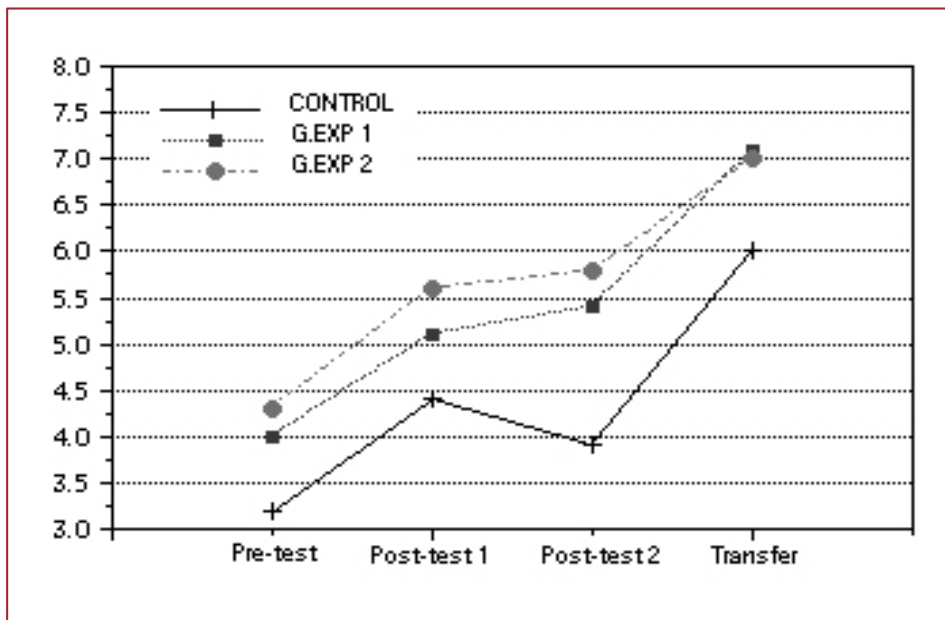


Gráfico 6.3.
Evolución de la calidad media de la realización (QPf) de los receptores en función del grupo y la fase experimental.

Así, constatamos una competencia temprana -entendida como adaptación- en situaciones de comunicación referencial, sin embargo, entendida la competencia como eficacia, ésta se produce más tarde, debe ser aprendida o debe estar mediada por un sujeto más hábil.

Tal como hemos indicado en capítulos precedentes, las preguntas de aclaración indican la capacidad del receptor para detectar la ambigüedad del mensaje y actuar consecuentemente. Los resultados han mostrado un incremento superior de preguntas de los grupos experimentales sobre el grupo control, en los post-tests, especialmente aquellas que se refieren a la localización del referente (véase gráfico 6.4).

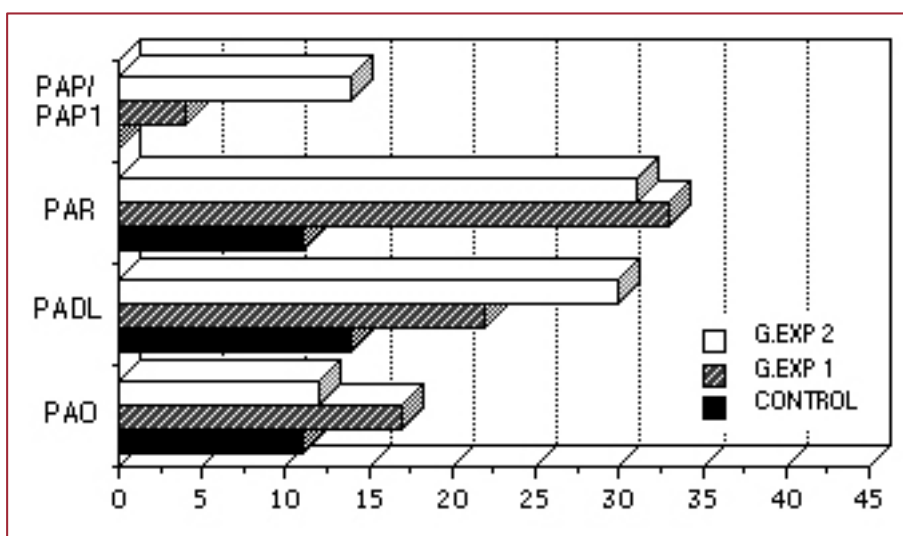


Gráfico 6.4.
Frecuencia de los tipos de preguntas utilizados por los receptores en la prueba de transferencia en función del grupo.

El tipo de preguntas que realizan los receptores es un claro indicador del modo en que avanza su competencia comunicativa. Los receptores no entrenados, ante la incertidumbre de elegir y colocar un objeto tras un mensaje ambiguo o poco informativo, actuaron de dos formas: interpretando lo que quería decir el emisor y colocando el objeto o haciendo una pregunta, así mismo, ambigua que mostraba su incertidumbre pero sin poder concretar la causa de la misma. Esta última conducta indica que los preescolares son capaces de detectar “que algo va mal” en el mensaje, pero no pueden explicitar el tipo de ambigüedad que contiene el mensaje. Los receptores entrenados en habilidades de evaluación son capaces de concretar que parte del mensaje es la que falta o es ambigua y por ello formulan preguntas destinadas a aclarar esa ambigüedad.

Sólo desde la perspectiva referencial-ecológica se han estudiado las conductas de regulación o mantenimiento del canal comunicativo. Estas permiten observar quien controla el intercambio comunicativo y también si se produce una transferencia del control comunicativo del adulto a la pareja emisor-receptor. A pesar de la escasa frecuencia, en situaciones de comunicación referencial, estas categorías proporcionan información relevante sobre el comportamiento comunicativo y la regulación verbal de la comunicación. En los resultados se ha observado el claro descenso del porcentaje de intervenciones del experimentador, especialmente, de las regulaciones fuertes en los grupos experimentales. Así mismo, descendió el porcentaje de intervenciones del experimentador en el grupo control pero no en la misma medida que en los grupos experimentales. Paralelamente, en los grupos experimentales aumentó el porcentaje de conductas del receptor, incremento que no se constató en el grupo control. Esta misma situación -descenso de las intervenciones del adulto y aumento de las del receptor y/o emisor- se describe en estudios evolutivos (Martínez, Forns y Boada, 1997), siendo en esos casos la edad el factor determinante de este cambio en la proporción de intervenciones. Podemos concluir que los grupos experimentales han necesitado menos soporte por parte del experimentador que el grupo control en los post-test; y, que han sido los receptores quienes han substituido al experimentador en algunas funciones, especialmente, las de control y mantenimiento del canal comunicativo.

Respecto al mantenimiento y generalización de las habilidades adquiridas tal como hemos mostrado a través de los resultados, los sujetos entrenados mostraron una mayor competencia comunicativa respecto de los no entrenados. Comparando los grupos experimentales con el grupo control, los primeros difieren del segundo en: una mayor competencia para la formulación de mensajes, una mejor reestructuración del mensaje, menor frecuencia de intervenciones de tutela del experimentador, mayor competencia del receptor en la realización de la tarea y mayor frecuencia y precisión de preguntas de aclaración. En suma, los grupos experimentales muestran una mayor autonomía y mejor competencia en la realización de la tarea de “construcción de una sala” que los sujetos del grupo control. El nivel de resolución de la tarea conseguido por los sujetos experimentales es semejante al conseguido por sujetos no entrenados de 6 a 8 años de edad (Glucksberg et al., 1975). Los resultados obtenidos en la prueba de transfer permiten concluir que el aprendizaje -obtenido a través del programa de entrenamiento- se ha mantenido; por tanto, se trata de un aprendizaje consolidado que se ha transferido a una tarea de comunicación referencial más compleja.

Ello ha supuesto, un substancial avance respecto de los trabajos anteriores que se habían centrado en el entrenamiento de habilidades de comparación. Creemos que estos resultados han sido posibles tanto por haber diseñado un programa que entrena habilidades de comparación, de toma de rol y de evaluación, como por el conjunto de técnicas de entrenamiento utilizadas. Ambos aspectos permiten considerar la pertinencia de programas -con diseños adaptados a la aplicación en el aula- de similares características que permitan mejorar la competencia comunicativa de los preescolares.

Sin duda, los trabajos sobre entrenamiento nos permiten apreciar la relación entre comunicación y aprendizaje. Por un lado, al igual que otras habilidades cognitivas, las habilidades comunicativas pueden mejorarse substancialmente mediante el entrenamiento, es decir, mediante el aprendizaje. Estas técnicas nos permiten además paliar algunos déficits comunicativos en sujetos que por sus características (deficientes, por ejemplo) o por no haber tenido suficientes oportunidades para utilizar sus habilidades comunicativas en interacciones sociales tienen un nivel de competencia bajo. Por otro lado, una buena competencia comunicativa incide positivamente en las relaciones sociales, la autoestima y el aprendizaje; ya que provee de herramientas que facilitan la comprensión y la expresión del conocimiento.

Lecturas recomendadas



Martínez, M. (1997). Entrenamiento de la comunicación: bases para su evaluación. *Anuario de Psicología*, **72**, 46-67

Martínez, M. (1999). Incidencia del entrenamiento en la competencia comunicativa. Una perspectiva referencial-ecológica. *Anuario de Psicología*, **30 (3)**, 35-58.

ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ADULTOS

Las habilidades comunicativas son esenciales para el adecuado desempeño de muchas profesiones, especialmente aquellas que implican el trato directo entre personas, pero no sólo en estas. Por ejemplo, en las entrevistas de trabajo, cada vez se tienen más en cuenta estas habilidades al tomar la decisión de contratar o no a una persona (Peterson, 1998).

Un área clásica es la preparación de “oradores”, es decir, aquellos profesionales que tienen que hacer frecuentemente conferencias o presentaciones –los campos pueden ser muy variados, desde profesores e investigadores, abogados o directivos de empresas. Los antecedentes pueden encontrarse en la oratoria clásica de Aristóteles que propone la triada de la retórica (*Ethos* (credibilidad del orador) → *Logos* –conocimiento de la argumentación → *Pathos* –habilidad para crear un entorno emocional). Las habilidades que se ponen en marcha en estas situaciones son múltiples (cognitivas -para decir algo hay que tener algo que decir- comunicativas, personales -carisma, autocontrol, simpatía /empatía, credibilidad- y sociales). Veamos los pasos más importantes (Zelazny, 2000):

1. **Fase de Planificación:** clarificar objetivos generales y específicos; analizar la audiencia, el lugar...; conocer el tema a presentar o prepararlo.
2. **Fase de Preparación:** seleccionar materiales; realizar un esquema del contenido a exponer, organizar materiales de forma que el discurso sea coherente, desarrollar la presentación (inicio, desarrollo, conclusión); seleccionar y preparar materiales técnicos de soporte; y, practicar la presentación.
3. **Fase de presentación:** antes de empezar probar que todo funciona correctamente, asegurarse de llegar con tiempo y con una buena preparación. Las estrategias preparadas deben ponerse en marcha: crear buenas expectativas al inicio; cuidar el lenguaje, el tono de voz y la CNV; estar pendiente del público e ir adaptando la estrategia en función de sus reacciones (si está muy bien preparado es posible ser más flexible); ante las preguntas: escuchar, intentar contestar para todo el auditorio de forma clara y concisa...

También son clásicos los programas de entrenamiento de profesionales dedicados a las ventas y el marketing y, cualquier manual sobre este tema, tiene un apartado dedicado a cuáles son las competencias comunicativas del vendedor (por ejemplo, Muñiz, 2010, cap. 8). Aunque los propios especialistas de marketing piensan que los estilos comunicativos “deseables” en los vendedores han ido evolucionando¹⁹:

... Una de las razones de este desajuste han sido las habilidades comunicativas que hemos desplegado los vendedores en la historia. El estereotipo del vendedor clásico se ajusta con un perfil muy hablador, seductor en el discurso y la presentación de lo que quiere vender, argumentador de todas las virtudes de aquello que quiere vender, y ágil en rebatir objeciones. Este estereotipo ha funcionado también como mecanismo de selección natural, de forma que la función ha atraído a dichos perfiles, y otros perfiles se han alejado de querer tener responsabilidades comerciales.

El ser humano evoluciona, así como las actividades profesionales y la forma de llevarlas a cabo. Hoy por hoy el contexto competitivo también es diferente, y además de tener buenos productos y servicios a precios competitivos, los vendedores necesitan un posicionamiento y un estilo comunicativo que les ayude a vender.

Cada vez más los vendedores con éxito tienen un perfil más de saber escuchar bien que de hablar, comunicativamente muy hábiles en el mejor sentido de la palabra, en conducir la conversación para comprender las necesidades del cliente, maestros en la utilización de preguntas buenas para provocar la reflexión en el cliente potencial y recoger información valiosa, y claramente con una imagen profunda de querer contribuir al negocio del cliente desde su propio negocio, más que de realizar una venta sin más.

Cómo exponen Hernández-Jorge et al. (2002), la importancia de estas habilidades se evidencia aún más en las profesiones interpersonales, es decir, en aquellas donde la comunicación es el medio fundamental para alcanzar sus objetivos. Este es el caso de los profesionales de la salud, de los profesionales de apoyo y asesoramiento y de los docentes (Dickson, et al., 1997; Camacho y Sáenz, 2000). La relevancia de las habilidades comunicativas se pone también en evidencia porque

¹⁹ ABANTIAN (2011). Habilidades comunicativas para vender. En: http://www.abantian.es/detalle/id_posts/7/index.html

favorecen el éxito de la intervención. *Es decir, los usuarios perciben más competentes a los profesionales que poseen estas habilidades y contribuyen, al mismo tiempo a que los usuarios mejoren su salud, comportamiento o rendimiento* (Hernández-Jorge et al., 2002, 283)

Las habilidades comunicativas utilizadas por los profesionales suelen agruparse según las funciones, por ejemplo: habilidades para recabar información (la escucha activa, habilidad para hacer preguntas, etc.), habilidades para ofrecer información (mensajes claros, congruentes, comprensibles, adaptados al interlocutor, etc.) y habilidades para mantener el proceso (por ejemplo, el uso del refuerzo o la comunicación no verbal). Otro aspecto importante es el de hacer conscientes las propias barreras o dificultades comunicativas, es decir, activar procesos de control o metacomunicativos.

En adultos, las técnicas de entrenamiento más usadas, según Hernández-Jorge et al. (2002), son:

1. **El modelado**, es un procedimiento usado para ejemplificar las habilidades a entrenar. Se observa su influencia en la adquisición de las habilidades cuando son claras, contienen habilidades sencillas, son familiares para los participantes, tienen valor funcional y son considerados expertos por los participantes
2. **La práctica o ejecución simulada** de la habilidad a entrenar es otra variable analizada y es la más utilizada en el entrenamiento de habilidades de comunicación para profesionales. Esta estrategia de simulación ha demostrado ser un procedimiento tan válido como la práctica real para adquirir las habilidades comunicativas.
3. **La retroalimentación o feedback que** obtienen los participantes sobre la práctica de la habilidad se considera crucial en la adquisición de las habilidades, porque las ganancias obtenidas después del entrenamiento son mayores cuando los participantes reciben feedback de su actuación y debaten sobre él.
4. **La discusión grupal** se plantea como *más que un procedimiento* en la adquisición de las habilidades, ya que aumenta el conocimiento de otros, la autoestima, la comunicación, el pensamiento crítico, da oportunidades para clarificar conceptos y refuerza el aprendizaje.

Habitualmente, la efectividad del entrenamiento de profesionales se ha evaluado a través de, uno o varios de los siguientes criterios: a) eficacia estimativa, estimación de la utilidad profesional del entrenamiento por parte de los participantes; b) eficacia empírica a corto plazo, si se producen cambios en estas habilidades después del entrenamiento (autoevaluada o evaluada por observadores externos); c) eficacia a largo plazo, si las habilidades aprendidas se mantienen; y, d) generalización si las habilidades se transfieren a otros contextos entrenamiento (autoevaluada o evaluada por observadores externos).

Tal parece, que los resultados en relación a la eficacia a largo plazo y generalización, no han sido muy alentadores. Por este motivo, algunos autores han intentado mejorar y sistematizar los procesos de entrenamiento, destacando la importancia de la organización sistemática, la claridad y especificidad de los objetivos, y la integración de objetivos de conocimiento, de actitudes y de ejecución (Dickson, et al., 1997).

Lecturas recomendadas

Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.



Dickson, D.; Hargie, O. and Morrow, N. (1997). *Communication skills training for health professionals*. Londres: Chapman and Hall.

Hernández-Jorge, C. M.; Muñoz de Bustillo; M.C. y Torbay, A. (2002). Variables del método de entrenamiento simulado en habilidades comunicativas que influyen en la efectividad del mismo, según los participantes. *Apuntes de psicología: revista cuatrimestral de psicología*, 20, (2), 283-294.

Podríamos abrir un largo capítulo sobre las posibles aplicaciones que en los ámbitos educativos, clínicos y sociales tienen los descubrimientos hechos desde las áreas de investigación de la psicología. Particularmente, nuestro interés se ha centrado en las aplicaciones al campo educativo ya que el establecimiento de un buen clima comunicativo en el aula, facilita nuestra labor de transmisión del conocimiento y permite una elaboración mutua, del profesor y del alumno, de la materia impartida (Martínez, 1994; 1999b; Martínez y Martínez, 1998).

Han sido ampliamente estudiados los modelos de interacción profesor-alumno y sus repercusiones en el aprendizaje y en el clima del aula (Abercrombie y Terry, 1978). En el ámbito clínico, también son numerosas las aportaciones de la psicología de la comunicación, tanto en la aportación de técnicas de recogida de datos (entrevista clínica, análisis del discurso como recurso diagnóstico), como señalando las particularidades de la interacción terapeuta-paciente, como en las propias técnicas de intervención que utilizan como herramientas de persuasión y de cambio la comunicación verbal y no verbal (Bateson y Ruesch, 1984).

6.3 EL ARTE DE PERSUADIR. LA PUBLICIDAD

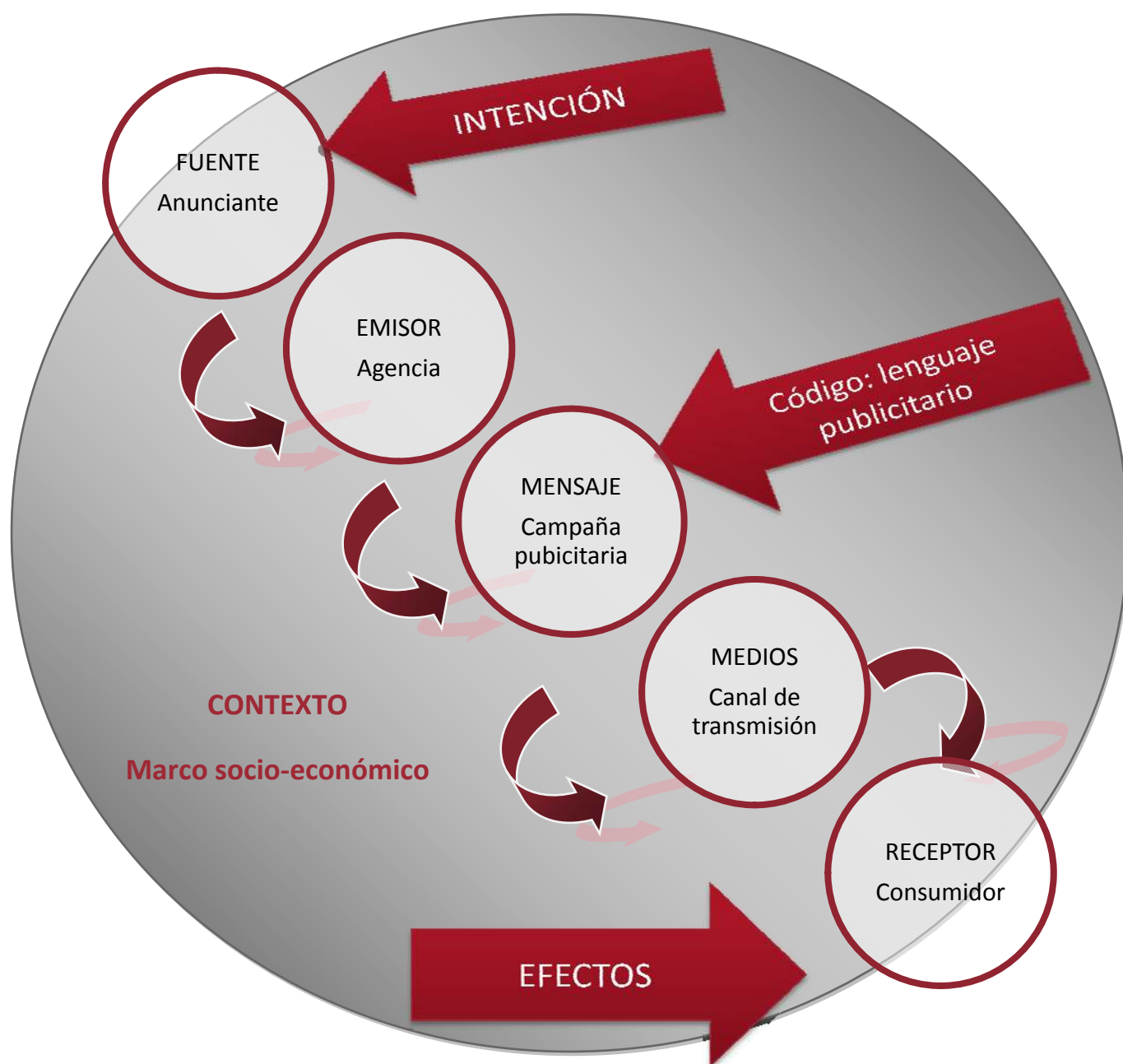
En el ámbito social el desarrollo de aplicaciones de la comunicación es tan grande que incluso es difícil marcar aquellos campos más relevantes: negociación, tipos de comunicación interpersonal, influencia de variables socioculturales en los estilos comunicativos y la eficacia comunicativa, persuasión, comunicación grupal y variables que influyen en las comunicaciones intergrupales, los medios de comunicación de masas, publicidad y propaganda,... Temas, sin duda interesantes, que no se abordan en este libro.

Sólo con finalidades ilustrativas y, dado que no se ha abordado el tema de la persuasión, se presenta el ejemplo de comunicación persuasiva por excelencia: la publicidad. En este caso se adoptará un estilo menos académico y más gráfico... más publicitario, aunque se señalaran las áreas de investigación que analizan el mensaje publicitario.

La publicidad constituye un intento de influir sobre las personas con un fin determinado y sin coacción (Müller, 1986, 341)

Son muchas las definiciones sobre qué es **la publicidad**, dejando al margen las diferencias, todas comparten la idea que la publicidad **es una forma de comunicación persuasiva**, es decir, un tipo de comunicación que busca crear o modificar actitudes hacia productos, servicios, ideas o instituciones (Igartua, 1998). Perloff (1993) concibe la persuasión, en este ámbito, como una actividad o proceso en el que un comunicador intenta inducir un cambio de creencias, actitudes y/o conductas de otras personas, a través de la transmisión de un mensaje y en un contexto en el que los receptores tienen la posibilidad de aceptar o rechazar la recomendación propuesta²⁰.

Utilizando este esquema (véase figura 19), relativamente simple, se explicarán algunos de los aspectos en relación a la finalidad de la publicidad, los medios de los que se vale para cumplir estos fines y objetivos, y los efectos en la conducta del consumidor.



²⁰ Para un revisión sobre argumentación y persuasión, véase Cortès (2006) capítulo 9 y Gabucio (2002).

Figura 19. Proceso de comunicación publicitaria

Constituye una poderosa herramienta de promoción que puede ser utilizada por empresas, organizaciones no lucrativas, instituciones del estado y personas individuales para dar a conocer un determinado mensaje relacionado con sus productos, servicios, ideas u otros, destinado a un determinado grupo y con un objetivo específico. Por ser comunicación, la publicidad consta de los elementos esenciales, ya descritos por Lasswell, tal como expone Müller (1986), pueden describirse así:

- La fuente, la generadora del mensaje publicitario (La empresa anunciante)
- El emisor, quien emite el mensaje (agencia de publicidad)
- El mensaje, la pieza publicitaria (anuncio, eslogan, publlirreportaje ...)
- El código, la forma de comunicarse (características del anuncio)
- El canal, por donde se comunican los mensajes (los medios de comunicación de masas)
- El receptor, quien recibe el mensaje (el público al que va destinado)
- El *Feed-back*, la respuesta obtenida (*Feed-back* positivo: si el producto tiene éxito y se compra. *Feed-back* negativo: si el producto no tiene éxito y no se compra)



El principal objetivo publicitario de una organización que busca el beneficio es el aumento de las ventas, **potenciar la compra de productos** o la contratación de los servicios que se anuncian (objetivo económico). Pero, por otro lado, también existen otros objetivos subordinados (objetivos psicológicos), como el **aumento del grado de popularidad de una imagen o de una marca**, de los cuales se ocupa la psicología publicitaria.

Como explica Müller (1986), entre estos dos objetivos, los económicos y los psicológicos (extraeconómicos) existe una relación: las actitudes positivas hacia una marca hacen más probable su adquisición que la de otra menos apreciada. Sin embargo, esta relación a veces es difusa, ya que las actuaciones no dependen siempre de una actitud positiva hacia la marca, sino que pueden influir otras variables no relacionadas con la publicidad, como por ejemplo la presencia o no del producto en el lugar donde se va a comprar habitualmente, el poder adquisitivo de los consumidores, etc. Los objetivos de la publicidad abarcan, según la organización que ofrezca el producto, desde la divulgación de un nombre (nuevas marcas), la creación de una actitud positiva (imagen), un

candidato electoral, hasta las actuaciones continuadas (llevar el cinturón de seguridad o dejar de fumar) o limitadas en el tiempo (elección de un partido).

Desde el punto de vista de la marca, la publicidad puede plantearse los siguientes objetivos:

- Conseguir notoriedad, es decir, conseguir que todo el mundo conozca el producto/marca o empresa. Por ejemplo, **Ryanair** ha utilizado en varias ocasiones la misma estrategia de comunicación, utilizando la imagen de Zapatero, Valentino Rossi, La Reina Sofía o Sarkozy. Publican su campaña en medios impresos (en España varios aceptaron) y consiguen de esta manera eco mediático. Los afectados se quejan por lo que se genera una segunda noticia y la compañía anuncia la retirada de la campaña (lo que lleva a una tercera ola de comunicación)²¹.
- Reforzar o consolidar actitudes: trata de fortalecer las actitudes positivas, ya anteriormente establecidas, hacia la marca; manteniendo la comunicación para no caer en el olvido. Por ejemplo, Coca-cola se ha ido asociando con alegría, chispa de la vida... campaña a campaña se refuerza la marca y se consolida esta actitud. Una de las últimas: **Coca-cola "Destapa felicidad"**
- Modificar actitudes: Es un objetivo alcanzable pero el más costoso ya que supone más inversión y más tiempo. Por ejemplo, **campañas de tráfico** (<http://www.youtube.com/watch?v=9q6qosR9MSw>) o de prevención de enfermedades.
- Transmitir diferencias del producto para posicionarse clara y diferenciadamente: Para diferenciar un producto de los demás, hay que tener siempre un elemento diferenciador, el cual tiene que ser comunicado con claridad y sencillez. Este es un tipo de enfoque que ha utilizado la marca **Don Simón** con mucho éxito.
- Indicar nuevos usos del producto: consiste en renovar y relanzar los productos adecuándose a las cambiantes expectativas del mercado, con el fin de seguir siendo competitivos con los nuevos productos que tratan de cubrir las necesidades y gustos que nuestros productos ya ofrecían. Un claro ejemplo de esta estrategia puede verse en la evolución de los productos y campañas de la marca **DANONE**, tras el boom de los productos "light" y sus famosas campañas bajo el lema de "Cuerpos DANONE" se ha especializado en alimentos funcionales, centrando sus



²¹ Información extraída en: <http://www.titonet.com/comunicacion/%C2%BFlo-importante-es-que-hablen-de-ti.html>

campañas en las supuestas ventajas para la salud (Densia –“¿Tomas suficiente calcio para tus huesos?”, Actimel –“¿Y, tus defensas, ya han desayunado?”, Danacol, etc.).

- Crear, mantener o mejorar la imagen de la empresa: Las campañas institucionales ayudan a presentar una imagen adecuada de la empresa. *En los últimos años, la marca **Aquarius**, destaca por una publicidad altamente emotiva, en la que con sentido del humor se habla de problemas humanos. Estas campañas han mejorado mucho la imagen de la marca (la empresa es Coca-cola). Por ejemplo, en la de 2010, Aquarius Libre, la versión ligera y sin azúcares de Aquarius, se presentó en España con un spot que tenía como protagonistas a Ron Keine, Derrick Jaminson, Ray Krone y Shujaa Graham, cuatro presos norteamericanos que tras pasar injustamente varios años en el corredor de la muerte, fueron declarados inocentes y puestos en libertad. Nos muestra imágenes de los cuatros ex-convictos haciendo el Camino de Santiago en su particular manera de reconciliarse con sus congéneres y con la vida en general. Uno de ellos recita esta frase que va directamente a nuestros corazones: "Cuando naces, todos a tu alrededor sonríen orgullosos y tú lloras. Ve y vive tu vida de forma que, cuando tú mueras, seas tú el que sonrías y todos a tu alrededor lloren" Ver anuncio en: <http://www.youtube.com/watch?v=cftyxTQSqeg>*

Estos objetivos, se consiguen a través de técnicas elaboradas de control del estímulo, enviando simultáneamente un mensaje cifrado y explícito (verbal o escrito) y un mensaje codificado e implícito por medio de imágenes y sonidos. También es frecuente el uso de lenguaje figurado tanto en la parte verbal del mensaje como en las imágenes²².

En este sentido son numerosas las críticas tanto a las técnicas de persuasión utilizadas por los publicistas (por ejemplo, el uso de contenidos claramente sexistas o eróticos), como al posible engaño en la presentación de los productos.

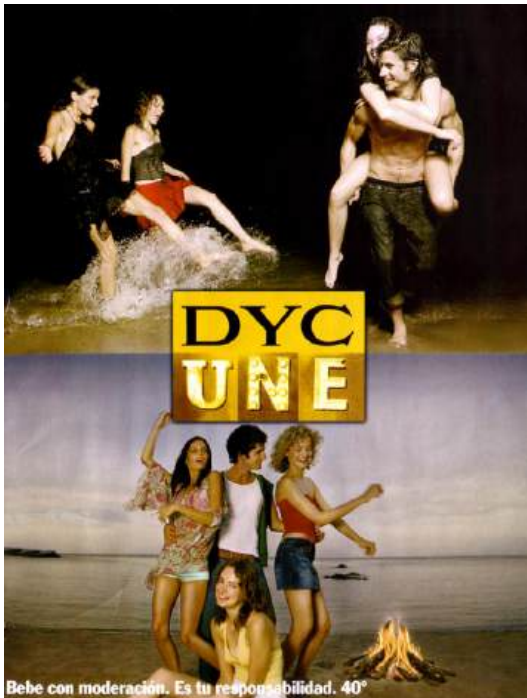
Los anuncios eficaces operan según las 4 fases que sintetiza el acrónimo **AIDA** (Hotchkiss, citado por Soler, 2008):

- ✓ **Atención:** atraer la atención potencial comercial
- ✓ **Interés:** captar su interés por el producto
- ✓ **Deseo:** provocar el deseo y la necesidad de consumirlo
- ✓ **Acción:** conseguir que lo compre

El comunicador no tiene bastante en conseguir que su mensaje llegue al público y que, éste, le preste atención, sino que ha de conseguir, además, vencer la desconfianza, cada vez más creciente del público y su saturación informativa y que el consumidor se sienta atraído por su producto decidiendo comprarlo. La comunicación publicitaria busca cada vez más la relación y la interacción con el receptor.

²² Como apunta Durant (2007): Admitiremos, que la retórica pone en juego dos niveles de lenguaje (el "lenguaje propio" y el "lenguaje figurado"), y que la figura es una operación que permite pasar de un nivel de lenguaje a otro: consiste en suponer que lo que se dice de modo "figurado" podría haberse dicho de modo más directo, más simple, más neutro. Este pasaje de un nivel a otro se realizaría, de modo simétrico, en dos momentos: en el momento de la creación (el emisor del mensaje parte de una proposición simple para transformarla con la ayuda de una "operación retórica") y en, el momento de la recepción (el oyente restituye la proposición a su simplicidad primera).

El comportamiento del consumidor se rige en gran medida por las fuerzas internas que existen en el individuo y lo motivan, y que pueden ser alteradas por influencia del entorno. La Psicología del Consumidor (ver por ejemplo, Rivera et al., 2000) se ha ocupado de estudiar las características personales y sociales del consumidor con la finalidad de influir en el mismo. Veamos algunos ejemplos que apelan a necesidades, motivaciones o deseos.



El producto se carga de significado social, funcionando



*como solución de las necesidades de socialización. En este caso, **DYC UNE** - reúne a los amigos (**necesidad de afiliación**)*



La motivación sexual es uno de los principales argumentos en la imagen de perfumes.

*Absolutamente explícito en este anuncio de **DOLCE & GABBANA***

*El producto se convierte en objeto de deseo, un ejemplo de ello puede observarse en las últimas campañas de chocolates VALOR. Con el eslogan "**Valor: Placer adulto**". Ver por ejemplo el siguiente anuncio televisivo: <http://www.youtube.com/watch?v=bxBPLXOvllg&feature=related>.*



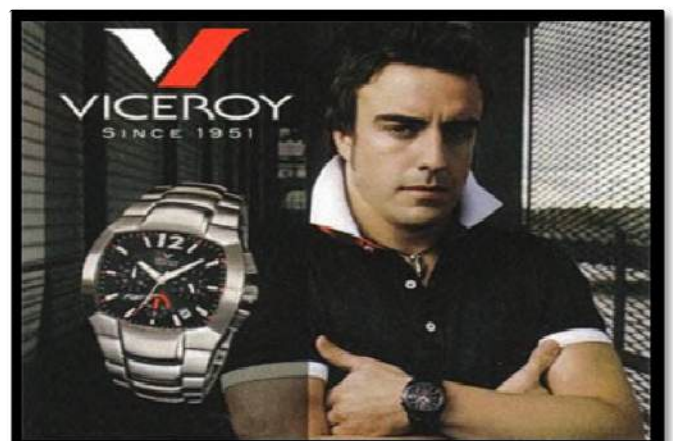
El publicista no siempre puede partir de la buena disposición del receptor (su receptibilidad) por ello utiliza estímulos que despierten su atención (que le impacten) para aumentar la probabilidad de que el anuncio sea considerado.

Desde el punto de vista de la percepción, son factores perceptivos en un anuncio gráfico todos sus

componentes, entre los cuales se puede destacar (Rivera et al., 2000):

1. **La diagramación.** El objetivo de la diagramación o composición de los diferentes elementos que intervienen en un anuncio es que el receptor capte todas y cada una de las partes de su composición. La diagramación permite al anunciante la posibilidad de crear un código propio rápidamente identificable por el receptor. Es, junto al texto, el elemento que transmite el mensaje publicitario.

Por ejemplo, la marca de relojes tiene una diagramación muy clásica, el reloj se destaca a la izquierda, aparece una imagen de un famoso luciendo el reloj, y el anagrama de la marca también se destaca, en la parte inferior o superior del anuncio. Mostramos tres anuncios de distintas épocas que marcan esta tendencia.



2. **El logotipo.** Es la firma del anuncio. Sobre él recae el recuerdo de la marca en el momento de la compra. Su efectividad radica en la facilidad de recordación, actualidad, originalidad, relación con productos del fabricante, con categoría de producto, etc.



3. **El titular.** Confiere un código y una mejor lectura al anuncio, que por lo general corresponde al concepto y a la estrategia de la campaña. Su objetivo es captar la atención del receptor en una primera fase; en una segunda fase, debe impactar. Los factores básicos son la brevedad y comprensión.

4. **El cuerpo del texto.** Al igual que el titular, debe analizarse su posición, el tipo de letra y el fondo, para medir la facilidad de lectura. Por lo general, es la parte informativa del anuncio, que apoya y complementa al titular y a la imagen gráfica, razonando las ventajas y características del producto.

5. **El eslogan.** Es una fórmula breve, concisa, fácil de retener debido a su brevedad y habilidad para impresionar la mente. Su eficacia viene de disimular una estructura lógica y de conectar con los factores afectivos del receptor. El slogan debe reunir en pocas palabras el mensaje que se quiere emitir, y provocar un impacto en el receptor. Por ejemplo, *"Foie Gras La Piara, más bueno que el pan"*, *"Whisky Dyc, gente sin complejos"*, *"J&B, el único que es único"*.... El eslogan debe:

a. **Ser breve.** Para que se logre la efectividad, es necesario usarlo repetidamente en una campaña, e incluso dentro del mismo anuncio, siempre y cuando dicha repetición resulte agradable.

b. **Captar la atención.** Para ello se elabora utilizando juegos de palabras, proverbios, repeticiones de palabras, rimas, eslóganes ligados a lo absurdo.

c. **Fácil de memorizar.** Es preciso entonces que capte y atraiga la atención de los sujetos, y además que sea breve para facilitar la memorización. Para reforzar la identificación y evocación, es recomendable incluir la marca entre sus palabras.

www.audi.es/e1

**"Lo reconozco,
soy un mantenido."**
Audi A1.

Qué más puedo decir con 4 años de mantenimiento y 4 años de garantía.

Soy un afortunado. Lo admito. Soy el Audi A1. Todo en mí está pensado para gustarte. Pero quiero gustarte aún más. Por eso te ofrezco el Mantenimiento Audi para que durante cuatro años sólo te preocupes de disfrutar al conducirte. Y, además, cuatro años de garantía Audi. Bien pensado, quizás seas tú el afortunado. Información Audi: 902 45 45 75.

Ahora al 0% TAE a 36 meses hasta 12.000 € (importe restante al contado).

Audi A1 de 80 a 185 CV. Límite de CO₂ (g/km): de 103 a 122. Consumo medio (l/100 km): de 3,9 a 5,9.

Red de Concesionarios Oficiales Audi

A la vanguardia de la técnica Audi

Eslogan

Cuerpo

Titular
AUDI. A la vanguardia de la técnica

6. **Las palabras.** La atención y la memorización dan preferencia a ciertas palabras, especialmente a las que tienen una fuerte tonalidad afectiva y emotiva. El mayor valor de estas palabras está vinculado a la evocación en la mente del que las recibe de sentimientos o imágenes agradables, interesantes o fuertes.

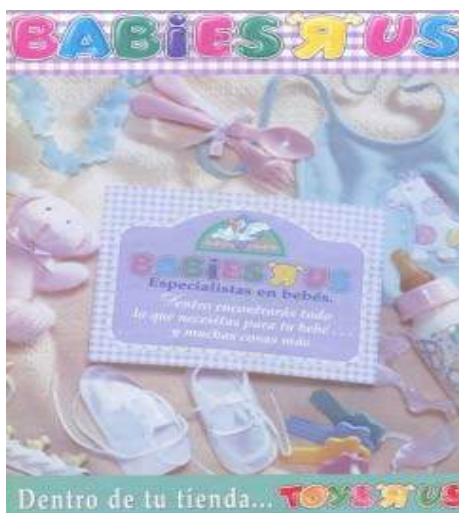
*Veamos un ejemplo en que la palabra que se destaca es: **PLACER.***

***El placer para Cuerpos Danone.** Todo el mundo puede darse el placer de probar el producto, puesto que está pensado para Cuerpos Danone, es un producto ligero, imagen que se recalca poniendo como fondo el cielo.*



7. **El cromatismo.** El color tiene una percepción psicológica influyente, y evolucionan con los estilos de vida, la moda, la edad, etc. Debe tenerse en cuenta el impacto cromático, por su estrecha relación con la psicología. Sus principales funciones en sus aplicaciones concretas a la publicidad son:

- Realismo. Ayuda a dar la dimensión y el volumen preciso a los productos.
- Atención. Mejora el poder de captación óptica.
- Emocional. El color expresa disposiciones de ánimo.
- Estética. El color en sí mismo proporciona belleza, placer y estados de ánimo.
- Efectividad. Al mejorar la atención y al actuar sobre la psicología humana favorece la efectividad del mensaje.



Por ejemplo, se utilizan colores básicos para dirigirse al público infantil, y colores pastel cuando se trata de los más pequeños.

8. **La imagen gráfica.** Puede percibirse a través de la fotografía, la ilustración, grafismo, o la combinación de las tres anteriores, cumpliendo las funciones de informar, llamar la atención, motivar, etc. Mediante la yuxtaposición de imágenes puede cargarse de simbolismo a los productos. El símbolo es una representación material y concreta de objetos abstractos. Su misión es facilitar la comprensión de lo abstracto y acceder a las representaciones más profundas de los receptores.
9. **El medio y el soporte.** La publicidad debe adaptarse al medio al cual va destinado, pues el mensaje que puede contener variará en cada uno de ellos. Así, la publicidad exterior, en soportes tales como vallas, marquesinas de paradas de autobuses, etc. debe ser mucho más agresiva y más impactante, ya que tiene que seducir al primer golpe de vista; esto es porque el individuo no tiene tiempo de fijarse ni de percibir todos los detalles. Por ello, es necesario conocer las características de cada medio y soporte, si quiere alcanzarse al público objetivo, aunque el funcionamiento y el fin del discurso publicitario sea el mismo. Debe generar una relación entre el emisor y el receptor, y esto sólo puede conseguirse si este último se identifica con el mensaje.



Un ejemplo original del uso de las vallas publicitarias



10. **Categoría del producto.** Los productos que representan una mayor implicación personal tienden a producir niveles superiores de recuerdo y de lectura.

Por ejemplo, en el anuncio de Dewar's, se escoge a un actor conocido – da categoría al producto- pero sobre todo atrapa con una frase con la que se permite una identificación o el deseo de sentirse identificado.

- 11. Medios originales.** Por sus características especiales, algunos medios ofrecen un alto valor perceptivo por su originalidad. El individuo lo percibirá con mayor facilidad por el hecho diferencial.



Una campaña muy original. En la campaña publicitaria lanzada por Camel, se hace alusión a situaciones ilógicas, asociando el nombre de la marca con el camello protagonista de todos los anuncios, y con frases tales como, "Nunca te sientes encima de un Camel", "Nunca tires un Camel encendido por la ventana" o "Nunca metas tu Camel dentro de unos vaqueros ajustados".

- 12.** En el mensaje televisivo, además deben considerarse:

- PLANOS.
- ÁNGULOS.
- CONTINUIDAD.
- RITMO.
- ILUMINACIÓN.
- EFECTOS GRÀFICOS.
- MÚSICA Y EFECTOS SONOROS.

Ver por ejemplo: Campaña ColaCao'08 Making Off: <http://www.youtube.com/watch?v=lhuBR1rOex0>

Según los mecanismos que utiliza la publicidad puede ser:

INFORMATIVA - Considera al consumidor como un ser razonable e intenta convencerlo a través de argumentos lógicos. Este tipo de publicidad - que se considera objetiva y demostrativa- describe el producto con precisión e indica sus ventajas respecto a otros productos similares.

Muchos productos alimenticios utilizan este tipo de mensajes, especialmente cuando están dirigidos a la población adulta. Esto no quiere



decir que la información no sea incompleta o parcial.

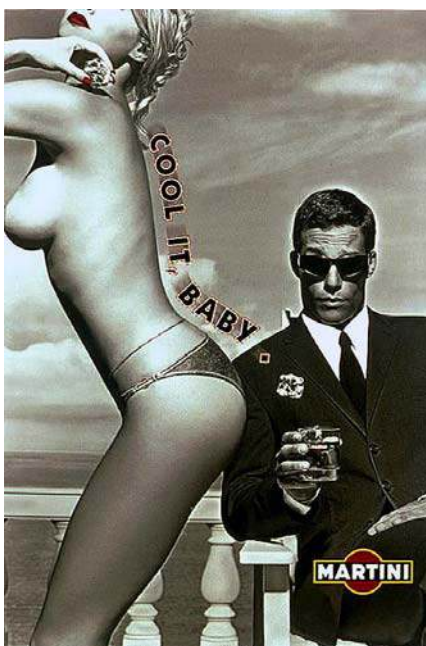
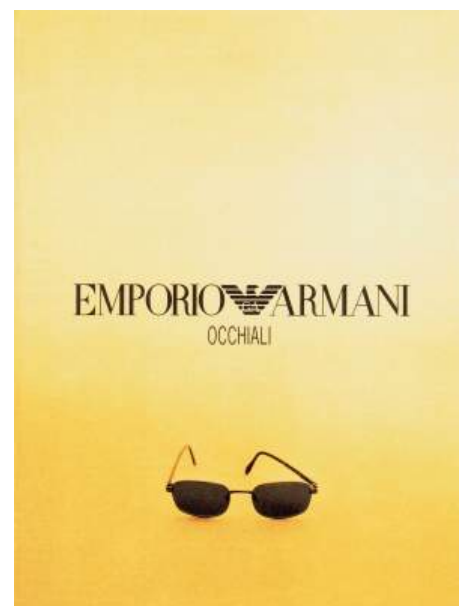


Un par de ejemplos de la marca **DANONE**, en este caso es el diseño de una campaña a través de Internet. Las ventanas laterales nos proporcionan **MÁS INFORMACIÓN**. Pero en la página principal ya aparecen palabras clave de gancho, en el de actimel mucho más claro: Actimel = salud.

MECANICISTA - Utiliza fundamentalmente la repetición. Es una técnica de “puñetazo” pretende más sorprender que convencer. Repite hasta provocar la obsesión (como el lanzamiento de un disco por la radio).

Son más fáciles de localizar en la radio o en la televisión, a nivel gráfico la estrategia es destacar la marca sobre todo lo demás.

Por ejemplo, muchas firmas de prestigio recurren a la simplicidad del anuncio, de forma que lo que destaque como centro principal sea la marca.



SUGGESTIVA - La incitación a la compra se hace de forma oculta para provocar una reducción en la tensión. Primero se provoca la tensión, para provocarla se utilizan las pulsiones primarias (sexo, agresión, lujo, prestigio, gula, sed irrefrenable, etc.). Este tipo de publicidad vende más sueños que realidades. La pulsión de compra no es más que una compensación simbólica de la carencia que se ha creado.

La mayor parte de anuncios de perfumes, coches, algunas de bebidas alcohólicas como la de **MARTINI** hacen servir este tipo de recursos.

PROYECTIVA – Se utiliza el valor social de pertenencia a un determinado grupo. Consumir es un acto social, es insertarse en un grupo y, por tanto en la sociedad. Se juega con una dimensión igualitaria-elitista Si compras tal coche, o tal bebida, o esa marca de tejanos serás como los otros, sino no. De hecho, el mensaje es si no lo utilizas / no tienes determinadas cosas no estás integrado en el tu grupo social.



Público diana: 18 a 30 años. Característica a destacar: rebeldía

*Lo rebelde tira en publicidad: es una estrategia bastante utilizada para llegar al público juvenil, objetivo del anuncio. En este caso, utilizando la figura de Tarantino y su fama de director de cine irreverente, que aquí aparece incluso quemando la marca: Se rebelde, pero eso sí, tomando **White Label**.*

Analisis semiótico del mensaje

Georges Mounin (citado en Péninou, G., 1976, 31) recalca que: *no hay duda de que la publicidad no puede considerarse un medio de comunicación entre los hombres. Pero, para saber si el anuncio publicitario recurre al sistema de comunicación debemos examinar las unidades que utiliza, como combina las unidades en función de unas reglas, y por último si estas unidades y estas reglas son conocidas y utilizadas por el emisor del mensaje publicitario y también por el receptor del mismo mensaje. Asimismo hemos de examinar si es posible considerar la relación publicitaria - anuncio - consumidor como una comunicación del mismo tipo que la relación locutor - mensaje - oyente. La*

semiótica es una relación concreta con el sentido. Puede tratarse de un texto pero también de cualquier otro tipo de manifestación significativa: un logotipo, una película, etc.

En función de los diferentes órdenes/planos a los que pertenece el mensaje publicitario Peninou (1976) propone la siguiente clasificación:

1. **El plano de la identidad.** Se refiere al mensaje de pertenencia al género, que corresponde a la emisión que se hace según lo que se tenga que exponer. Éste plano es fundamental para garantizar el reconocimiento del carácter publicitario de la información emitida: a través de él, la publicidad se significa objetivamente como tal.
2. **Plano de la denotación.** Es decir, lo que significa objetivamente, que puede subdividirse en:
 - a. *Mensaje de referencia al emisor:* Es aquél gracias al cual se asegura la identificación de los autores (agencia, compañía, creador...). Responde a una finalidad particular y “prestigiosa”. Asegura, pues, al igual que el primero una función identificadora.
 - b. *Mensaje escritural:* Comprende el conjunto de las informaciones dadas por el texto lingüístico. Tiene una función selectiva de los destinatarios en los cuales quiere impactar.
 - c. *Mensaje icónico:* Su intención es informar y significar gracias a la imagen. Se reduce a la captación literal y elemental de lo que muestra. Implica, casi siempre, un soporte del enunciado literal. Aunque puede existir sin enunciado o a la inversa.
3. **Plano de la connotación.** Implica además de su significado propio o específico, otro de tipo de significado que puede ser: *expresivo* (expresa con viveza algo característico) o *apelativo* (pretende influir en el receptor). En éste, la publicidad materializa su ideología, modela su estética y ajusta su posición psicológica.

La publicidad deberá conjugar estos dos grandes regímenes (el denotativo y connotativo) con el fin de alcanzar el éxito publicitario (ver imagen 20).

Hay anuncios que están visiblemente elaborados **en función del mensaje de connotación**, éstos son pobres en información sobre el producto pero ricos en significaciones inferidas. La presentación de las ventajas del producto son objeto de la comunicación: se pasara con facilidad del objeto al signo, de la función (del objeto) al valor. La connotación tratará de implicar emocionalmente al receptor de forma que sienta el producto como algo propio y personal.

Otros mensajes están claramente trabajados **en función de la denotación referencial**. En ciertos casos, será incluso mejor evitar todo tipo de connotación. Estos mensajes son ricos en información sobre el producto y pobres en asociaciones derivadas (producidas por la imagen). Se muestra especial atención a los mensajes de presentación, exposición y de demostración de las características de los productos y los mensajes de información analítica.

Un anuncio con una base connotativa no puede perseguir el mismo objetivo que uno con base denotativa, por lo tanto no sólo se distinguen en su elaboración sino también en los contenidos expresados, los efectos que se esperan,... Pero es posible y muy común que a partir de un significado denotativo, pasemos a un significado conativo.

Cómo expone Pérez Tornero, J.M. (1982) citando el análisis Barthiano de la imagen publicitaria, vemos cómo al relacionar los diferentes componentes que forman un anuncio, producen el sentido. Este sentido es entendido en primer lugar como inmediato, denotado, directo, pero luego se

complica mediante la connotación hasta llegar a recrear nuevos significados para cada uno de los signos que intervienen.



Figura 20. Características de los regímenes denotativo y connotativo
 . Adaptado de Peninou (1976, 79)

La publicidad utiliza el contenido de los mensajes e imágenes para producir en el destinatario un efecto, a fin de alcanzar sus objetivos. Péninou (1976), a partir del esquema de Jakobson (ver capítulo 1, propone tres reglas para poder explicar la función de los mensajes:

La regla de la inalienabilidad de los factores: En los mensajes encontramos la presencia de diferentes factores: *remitente, contexto, mensaje, contacto, código y destinatario*. La relación que se establece entre ellos es determinante para producir un intercambio deseable. Es decir, si alguno de los factores falla no se podrá llegar al objetivo planificado, ya que el mensaje no llegará al destinatario. Por eso se dice que es inalienable su relación. Podría producirse una ruptura cuando: el destinatario no percibe

lo que el emisor quiere transmitir; no hay un código común entre emisor y destinatario; el canal físico de conexión entre ambos falla; el mensaje carece de contenido y por lo tanto habrá una ausencia de inteligibilidad; o bien, porque no está bien definida la planificación del mensaje y por lo tanto habrá una mala estimación del objeto.

La regla de la especificidad de las funciones:

- **La función referencial** (información y pedagogía sobre el objeto). Está orientada al contenido del mensaje, la información que transmite debe ser objetiva, observable y verificable.

Aquí el mensaje alude continuamente al producto, marca, servicio,... destacando normalmente lo positivo del producto. Por ejemplo, la famosa frase que acompaña los anuncios de **Nocilla**: “Leche, cacao, avellanas y azúcar, Nocilla”.

- **La función emotiva o expresiva** (referencia al emisor): A través de esta función se pone de manifiesto las emociones, la intención comunicativa del emisor, dando pistas del mensaje connotado. Como señala Péninou (1976, 83): *Informa acerca del productor en la producción, e inscribe el yo del anunciante en el mensaje, la sensibilidad en la objetividad, la persona en el discurso.*

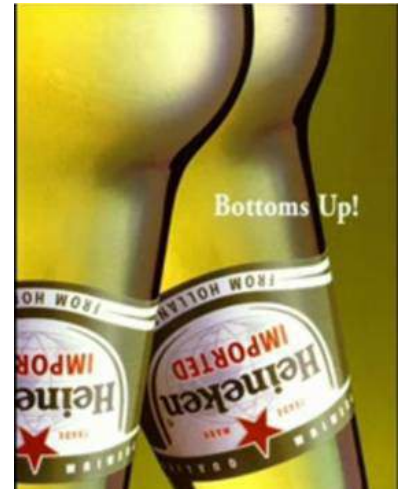
Por ejemplo, ante una imagen tentadora de bombones, donde al lado pone: “Mmmmmmmh **Lindt**”.
O en este mensaje de “**Lady Million**”



Para Guiraud (2004), estas dos funciones son esenciales para comunicar: una es cognoscitiva y objetiva (función referencial) y la otra es afectiva y subjetiva (función emotiva).

- **La función conativa** (implicación activa del destinatario): Pretende influir sobre el *receptor*, intentando persuadirlo. Esta función puede dirigirse tanto a la inteligencia como a la afectividad del receptor distinguiendo otra vez entre lo objetivo-subjetivo, cognoscitivo-afectivo que opone la función referencial con la emotiva. *Tiene la finalidad de transformar al destinatario en participante, la comunicación en intercambio* (Péninou, 1976, 83).

Por ejemplo, esta campaña de **Heineken** que juega con la imagen (dos botellas invertidas o un bonito trasero) y la frase *Bottoms Up!* (¡Apurad las copas!).



- **La función poética o artística** (conformación retórica del manifiesto): Está centrada en el *mensaje* y define la relación entre el mensaje y su expresión. Esta función aparece cuando se pretende que el receptor preste su atención a la forma en que se ha codificado el mensaje, que se fije en cómo se dice más que en qué se dice. En esencia aquí es donde la creatividad del diseñador convierte en pequeñas obras de arte los anuncios publicitarios.

Una campaña muy creativa en su momento (1984), fue la de **APPLE**, titulado "Think different". Ver anuncio en: <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=nmqinVTDYqc&NR=1>

- **La función fática** (señalización de la información): Está orientada principalmente al *canal de comunicación*, define la relación entre el emisor y el canal de emisión. Su contenido comunicativo es escaso o nulo. Su finalidad es mantener el canal de la comunicación abierto para evitar así, la distracción o la pérdida de la atención del receptor. Se consigue destacando algunos aspectos del anuncio a través del color, el tamaño o, con campañas de implicación del público.

Por ejemplo, el anuncio publicitario de **Seat**: <http://www.youtube.com/watch?v=l1hFMHIAjr4>. El inicio de este anuncio tiene principalmente la función de mantener la atención del receptor, que pensará ¿qué están anunciando? Rápidamente impacta la canción "los animales de dos en dos...", que no nos dice nada concreto, no nos aporta información del producto.

- **La función metalingüística** (pertenencia publicitaria de la información): centrada en el código, pone en relación el mensaje con el código. El mensaje tiene la intención de hacer alguna aclaración sobre el código (lenguaje) en el que está configurado.

Un ejemplo gracioso, es esta campaña argentina del día de la madre de **Movistar** (Telefónica), puede verse en: http://www.youtube.com/watch?v=4tr_jalNHI&feature=related

La co-extensividad jerárquica de las funciones:

Aunque se puede distinguir entre estas seis funciones del mensaje, pocas veces se encuentran mensajes que sólo estén relacionados con una de las funciones. Por lo tanto los mensajes están formados de maneras diversas donde no sólo depende de si contiene una función u otra, sino de las diferencias de jerarquía entre ellas, es decir, habrá mensajes donde predominará una función u otra.

← Analisis pragmático del mensaje

Tal como propone Stehlík (2004, 69): *la función de la publicidad no se limita a proporcionar información objetiva y neutral sobre algún objeto o fenómeno, sino que su creación siempre está condicionada por la intención de elogiar, ofrecer y, sobre todo, vender un artículo o servicio*. Es por ello que toma gran importancia el análisis pragmático del mensaje publicitario.

Fuentes (2000) basa su tipología y análisis textual en la distinción de las secuencias narrativa, expositiva (descriptiva o deliberativa) e instruccional, de las dimensiones argumentativa y poética y de la enunciación monologal (monológica o dialógica) y dialogal. *En los textos publicitarios, cuyo medio y fin perseguido es llegar a gran cantidad de público para persuadirlos y conminarlos a comprar un producto, (...) predominan las secuencias expositivas descriptivas generalmente, y la dimensión argumentativa. En cuanto a la dimensión poética, también parece estar presente en estos textos. Hay mucha reelaboración, tanto en el léxico como en la sintaxis y la fonética. Encontramos aliteración, metáfora, etc., lo que significa que es un texto con una dominante poética* (Fuentes, 2000, 138).

Hernando (1984; citado por Stehlík, 2004), trata separadamente los fenómenos relacionados con la morfosintaxis y la semántica y la lexicología. También presenta el uso de figuras retóricas para el análisis pragmático del lenguaje.

Cardona y Besararte (1972; citado por Stehlík, 2004) presentan dos tipos básicos de anuncios publicitarios:

1. **los objetivos**, cuyo texto se refiere exclusivamente al producto o a su representación: marca, nombre genérico... sin alusión personal alguna al receptor;
2. **los que utilizan formas lingüísticas apropiadas para establecer una relación aparentemente personal entre emisor y receptor**. Existen varios grados de dicha relación:
 - a. El emisor exhorta al receptor (oraciones imperativas);
 - b. El emisor interroga al receptor (interrogativas);
 - c. El emisor destaca una posibilidad, sugiere o confirma algo mediante una frase aseverativa;
 - d. El emisor se sitúa en primer plano personalmente;
 - e. El emisor queda en segundo plano, mientras que el receptor se ve relacionado con el producto por medio de un determinante (pronombre posesivo);
 - f. En el anuncio toma la palabra una figura con la que el receptor puede identificarse.

Finalmente, Stehlík expone un tercer método que considera la más recomendable, dado que considera el mensaje como un resultado holístico entre imagen y mensaje, es la de Ferraz Martínez (1995, citado por Stehlík, 2004). El autor sostiene que los anuncios pertenecen a la categoría de mensajes múltiples, dado que en su formación entran signos de diversa naturaleza que son percibidos por distintos sentidos. Así pues, el autor distingue el tipo de mensajes según los signos usados:

1. Mensaje lingüístico
2. Mensaje de la imagen:
 - a. Mensaje icónico: hace referencia a aquel que cumple la función informativa o denotativa.
 - b. Mensaje iconográfico: hace referencia a aquel tipo de mensaje que cumple funciones connotativas o persuasivas.

Cabe decir que, según Ferraz, las funciones de la imagen publicitaria (fáctica, poética, referencial, etc.), corresponden a las que caracterizan toda la comunicación publicitaria.

Normalmente todos los anuncios publicitarios usan algún tipo de imagen (tanto un dibujo como una fotografía), por tanto, para emprender un análisis pragmático de los mensajes en cuestión, podemos optar por tres posibilidades:

1. Ignorar el papel que lleva a cabo la imagen y centrarnos exclusivamente en el texto. Puede parecer que entonces no se esté realizando un análisis lingüístico completo del anuncio, pero, a menos que el texto describa la imagen, esto no sería así.
2. Hacer una breve descripción de la imagen y explicar su función en el anuncio.
3. Ofrecer simplemente una copia del anuncio publicitario. Con esta opción se analiza el mensaje igualmente.

Ejemplo de análisis de un texto publicitario (adaptado de Stehlik, 2004)

BIOThERM HOMME- AGE FITNESS

¡Resiste!

Tratamiento anti-edad para hombre con Concentrado Puro de Hoja de Olivo

INNOVACIÓN BIOThERM



Desde los primeros signos de edad.

El olivo es conocido por su fuerza y resistencia excepcionales. Del corazón de sus hojas, Biotherm ha extraído un concentrado puro que aporta juventud y vitalidad a la piel.

Utiliza AGE FITNESS diariamente para que tu piel encuentre una nueva resistencia frente a los primeros signos de la edad.

Gracias a su textura ligera y no grasa, este fluido de fácil aplicación puede utilizarse incluso después del afeitado.

Día tras día, la piel se muestra más firme, más lisa. (El País Semanal)

Análisis estructural: el texto comienza con una sección descriptiva (el primer párrafo) que tiene una dimensión poética intercalada (*del corazón de sus hojas*). Sigue con una sección instruccional (*Utiliza AGE FITNESS diariamente...*). Además, encontramos una parte argumentativa (*para que tú piel encuentra una nueva resistencia...*). La última frase (*Día tras día, la piel se muestra más firme, más lisa*) además de describir el estado de la piel, tiene una connotación argumentativa, ya que el efecto del tratamiento sobre la piel debería incitar a la compra del producto.

Análisis morfosintáctico: Por ejemplo, "Innovación Biotherm" es una construcción nominal, la finalidad es conseguir brevedad para no aburrir al receptor. Además, encontramos otra característica propia del mensaje publicitario: el uso de la comparación, sin nombrar el segundo término (otro producto parecido), ya que se considera poco ético nombrar un producto de la competencia. El ejemplo se da en la frase "*la piel se muestra más firme, más lisa*". Aunque no se nombra, se entiende que la piel se muestra más firme y lisa de lo que se mostraría con cualquier otro tratamiento.

Para implicar al receptor (función apelativa) utiliza: el tuteo como forma de tratamiento (posesivo "tú", resiste, utiliza...); y, el modo verbal imperativo.

Análisis léxico-semántico: encontramos el uso de extranjerismos en una curiosa combinación de inglés y francés en la expresión "Age Fitness x Biotherm Homme", lo que añade al anuncio un carácter internacional para aumentar el prestigio del producto.

También encontramos el uso de una creación propia, "anti-edad", que proporciona al texto un matiz de modernidad. Son numerosos los ejemplos en la publicidad que utilizan el prefijo "anti": anti- robo, anti-arrugas... al igual que la palabra *innovación*.

Uso de recursos retóricos: aunque en el texto no aparece ningún procedimiento retórico concreto, la última frase "*Día a día, la piel se muestra más firme, más lisa*", se asemeja a un eslogan porque se repiten las palabras día y más, con una distribución asimétrica.



Al elaborar la publicidad, los creativos tienen muy presente el medio de comunicación a través del que se van a emitir. Esto les permite tomar en cuenta los distintos códigos que se utilizan en cada medio, de modo que la publicidad cumpla con eficacia en sus funciones (Kübler y Würzberg, 1986).

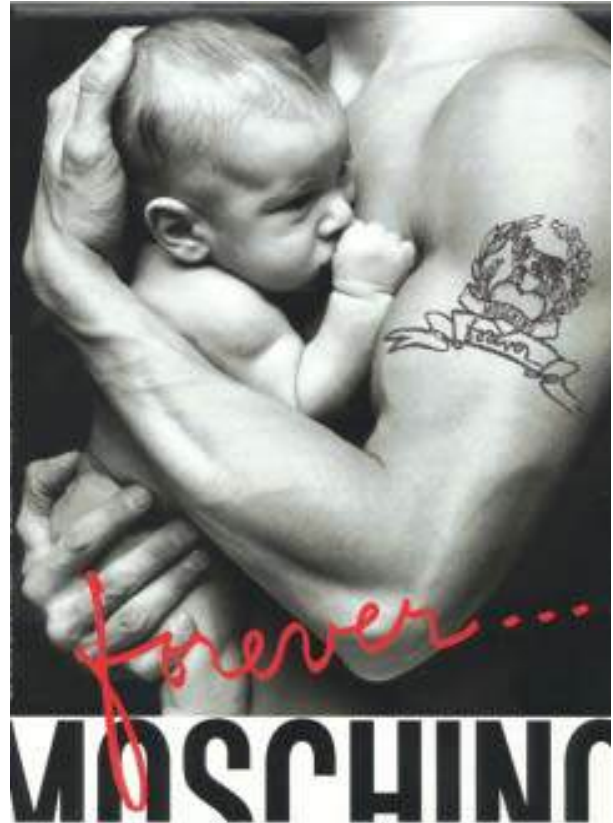
Los canales de transmisión son:

Los medios gráficos. En los diarios y revistas, todo anuncio puede ilustrarse y explicarse en detalle. Esto se da porque ambos se valen de la imagen gráfica y del texto escrito, y permiten observar con más detenimiento el mensaje transmitido.

El periódico es considerado uno de los medios principales para la publicidad por el número de lectores diarios, los ingresos que permite por publicidad y por la preferencia entre el público como vehículo de publicidad.

Las revistas se diferencian del periódico por su forma de circulación, su formato y su contenido. Este tipo de medio permite a los anunciantes emitir el mensaje publicitario de un modo más selectivo de acuerdo a las preferencias del público al que se dirigen. Las revistas se dirigen también por ser uno de los medios más permanentes. Otra característica es el color que aparece en este tipo de publicidades: es fundamental para atrapar la atención y motivar conductas en el lector.

Por ejemplo, en este anuncio de Moschino el efecto se produce por contraste a través de la imagen: fuerza y sensibilidad.



La televisión. Es un medio flexible y favorece el desarrollo creativo a través de los diversos elementos que integra: la imagen y el sonido. Permite hacer presentaciones sencillas, de modo que los perceptores identifiquen los productos o los servicios de una forma fácil y rápida. Para obtener un comercial realmente emotivo, es necesario combinar los elementos racionales con los emotivos. Los creativos deberán usar con habilidad los códigos para obtener un buen mensaje. La información verbal visual que presenten debe ajustarse al espacio limitado de la pantalla televisiva. Los colores deberán aparecer de un modo armónico y también limitado. La utilización correcta del espacio y las buenas formas de las imágenes en movimiento son importantes para alcanzar el objetivo de la publicidad.

Un clásico navideño: "Vuelve a casa vuelve, por navidad" Turrón El Almendro:
<http://www.youtube.com/watch?v=FBV86qfppJc&feature=related>

La eficacia de la publicidad televisiva está fuera de duda porque el poder sugestivo del mensaje publicitario formado por las imágenes en movimiento unido con palabras y música en el propio hogar es considerable y su efecto a corto plazo es indudablemente mayor que el de las otras formas de publicidad. Gracias a la estimulación multisensorial, la televisión ofrece la oportunidad de que la publicidad se convierta en todo lo que es capaz (Royo, 2002).

La radio. Es un medio que permite muchas posibilidades creativas a nivel publicitario. Voz humana, sonidos de la realidad, efectos de sonido, música y silencio son las herramientas que maneja y que hacen de ella un medio muy rico y creativo. Otra característica de la publicidad a través de la radio es que se pueden obtener piezas de muy buena calidad a un costo muy bajo y que cuenta con la

disponibilidad de la audiencia fuera de casa. Sin embargo, hay otros factores que son desventajas, como la falta de elemento visual despierta poca atención. Se necesita mucha reiteración para tener impacto.

Internet. Es un medio de comunicación que permite llegar la publicidad de forma precisa a grupos poblacionales específicos. Es un medio rápido e interactivo. El resultado de las campañas se puede medir de forma precisa y de manera continua. Permite reiteradas modificaciones y adaptaciones de las campañas en función de los resultados.

Un sorteo online, por ejemplo, puede ser una poderosa herramienta de promoción y *branding* para marcas y compañías que requieren contactar con sus grupos objetivos de mercado, pero en términos del nuevo modelo; el de la red social e Internet en el móvil, con millones de usuarios comunicándose entre sí en tiempo real; no uno a uno como en el antiguo y tradicional esquema de la comunicación, sino todos con todos. *Por ejemplo, esta Totombola, el marketing de la ilusión* (<http://www.totombola.com/>)





La publicidad como fenómeno general no necesita justificación, de hecho la manipulación a través de los medios de comunicación, sean campañas políticas, anuncios, informaciones, etc. no priva al receptor de escoger aquellos medios que estén más de acuerdo con sus preferencias y gustos personales (Müller, 1986).

Para Lalueza (2006), la publicidad se basa en la comunicación persuasiva, que tiene como finalidad básica conseguir el apoyo del público al que se dirige, ya sea para comprar un determinado producto como para ganarse el voto a un determinado partido político. Algunos factores han ido cambiando y, actualmente, es más difícil manipular a los consumidores. Entre ellos:

- **Percepción negativa de la información por parte del receptor.** Los mensajes publicitarios pueden ser percibidos por sus destinatarios como una información no deseada. Por ejemplo: los spots de televisión que interrumpen lo que estamos viendo, los anuncios que ocupan espacio en una publicación que estamos leyendo o los "robapáginas" de las webs que durante unos segundos nos impiden ver su contenido.
- **Desconfianza en los mensajes publicitarios.** Aunque la publicidad sea una de las pocas disciplinas en que el engaño está prohibido en la mayoría de países, la veracidad de sus contenidos es sistemáticamente cuestionada. Dada esta falta de crédito por parte de la publicidad, la comunicación persuasiva ha tenido que abrirse paso en un entorno de clara desconfianza. Cuando se produce el engaño o la exageración, rápidamente, aparecen en la red informaciones al respecto²³.

Este fenómeno ha obligado a las disciplinas publicitarias a potenciar su creatividad ya asumir el reto de sorprender e interesar constantemente a los receptores con el objetivo de conseguir su atención y que no se sientan forzados e invadidos con los múltiples mensajes publicitarios.

De todas formas, hay algunos puntos críticos respecto a la publicidad como: crear necesidades artificiales, el engaño o la distorsión de la cualidad o beneficios del producto, etc.

Se han estudiado dos tipos de efecto de la publicidad:

Técnicos - la cuestión planteada es si la publicidad es eficaz. Se estudia en qué casos se percibe y se retiene el mensaje y cuáles son sus efectos en el aumento el volumen de compras. Los estudios realizados no sólo han repercutido en la mejora del mensaje publicitario sino que se sabe que la publicidad: permite lanzar un producto y obtener beneficios al inicio de las campañas. Lo que no se ha podido demostrar es que este efecto inicial se mantenga.

²³ Un ejemplo, bien explicado en: <http://scientia1.wordpress.com/2012/06/14/la-verdadera-historia-del-actimel-i/>, ha sido la obligación de retirar en algunos países la publicidad de ACTIMEL por ser claramente engañosa.

Culturales - parece que la publicidad ha pasado de ser un instrumento económico a un regulador cultural y una institución social. En una sociedad de “consumo” la publicidad ha llegado a definir los valores normativos y los modelos ideales de la cultura popular. Tiene al menos las siguientes funciones:

- INCITADORA (a un consumo que va más allá de las necesidades).
- REGULADORA (de compras e innovaciones)
- MEDIADORA (entre productor y consumidor)
- CREADORA (de objetos, necesidades, valores...).
- NORMATIVA (fija reglas de comportamiento (hábitos), indumentarias, modelos familiares y sexuales, prácticas deportivas, etc.)

La publicidad se extiende a la política (propaganda) sin reconocer en muchos casos que se trata de publicidad. La publicidad colectiva o centrada en causas de interés global (campañas de ahorro de energía, de prevención del Sida o de prevención de accidentes de tráfico... etc. a veces se camuflan bajo el pretexto del bien común, pero no en todos los casos los intereses institucionales de la campaña están claros. Otro ejemplo, serían las campañas de captación de fondos de las ONG's.

Lecturas recomendadas

Müller, S. (1986). La publicidad. En H. Kagelmann, y G. Wenninger (Ed). *Psicología de los medios de comunicación. Manual de conceptos básicos* (341-350). Barcelona: Herder.

Pérez Tornero, J.M. (1982). *La semiótica de la publicidad: Análisis del lenguaje publicitario*. Barcelona: Editorial Mitre.

Rom, J. i Sabaté, J. (2007). *Llenguatge publicitari, estratègia i creativitat publicitàries*. Barcelona: Editorial UOC.

Royo Vela, M. (2002). *Comunicació publicitaria*. Madrid: Minerva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abercombrie, M.L.J. and Terry, P.M. (1978) *Taking to learn. Improving teaching and learning in small groups*. Surrey: SRHE Monograph 32.
- Abroms, K.I. (1988). La sobredotación social y su relación con la sobredotación intelectual. En J. Freeman (Ed.) *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos* (228-245). Madrid: Santillana.
- Ackerman, B.P. (1981a). Performative Bias in Children's Interpretations of Ambiguous Referential Communications. *Child Development*, **52**, 1224-1230.
- Ackerman, B.P. (1981b). Young Children's understanding of a speaker's intentional use of a false utterance. *Developmental Psychology*, **17**, 472-480.
- Ackerman, B.P. (1981c). When is a Question Not Answered? The Understanding of Young Children of Utterances Violating or Conforming to the rules of Conversational Sequencing. *Journal of Experimental Child Psychology*, **31**, 487-507.
- Ackerman, B.P. (1993). Children's understanding of the relation between referential knowledge and referential behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, **56 (3)**, 385-411.
- Ackerman, B.P. (1994). Children's source errors in referential communication. *Journal of Experimental Child Psychology*, **58 (3)**, 432-464.
- Ackerman, B.P. and Silver, D. (1990). Children's understanding of private keys in referential communication. *Journal of Experimental Psychology*, **50**, 217-242
- Akmajian, A.; Demers, R.A. y Harnish, R.M. (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y a la comunicación*. Madrid: Alianza Ed.
- Al-Nesir, R. et al. (1991). Field dependence-independence in the development of referential communication. *Bulletin of the Psychonomic Society*, **29 (1)**, 17-18
- Ammon, P. (1981). Communication Skills and communicative Competence: A Neo-Piagetian Process-Structural View. En W.P. Dickson (Ed.). *Children's oral communication skills* (13-34). New York: Academic Press.
- Anderson, A.H.; Clark, A. and Mullin, J. (1991). Introducing information in dialogues: forms of introduction chosen by young speakers and the responses elicited from young listeners. *Journal of Child Language*, **18**, 663-687.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Cambridge Univ. Press.
- Andreasen, N.C. (1979) Thought, language and communication disorders: Clinical assessment, definition of terms and evaluation of their reliability. *Archives of General Psychiatry*, **36**, 1315-1321.
- Asher, S.R. (1976). Children's ability to appraise their own and another person's communication performance. *Developmental Psychology*, **12**, 24-32.
- Asher, S.R. (1979). Referential Communication. En G.J. Whitehurst y B.J. Zimmerman (Eds.). *The functions of language and cognition* (175-197). New York: Academic Press.
- Asher, S.R. and Parke, R.D. (1975). Influence of sampling and comparison processes on the development of communication effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, **67**, 64-75.
- Asher, S.R. and Wigfield, A. (1981). Training referential communication skills. En W.P. Dickson (Ed.). *Children's oral communication skills* (105-126). New York: Academic Press.

- Astington, J.W.; Harris, P.L. and Olson, D.R. (Eds.) (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe, s.a.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., and Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?" *Cognition*, **21**, 37-46
- Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bateson, G. (1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. y Ruesch, J. (1984). *Comunicación: La matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós.
- Batjín, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. (Comp. M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Beal, C.R. (1987). Repairing the message: Children's monitoring and revision skills. *Child Development*, **58 (2)**, 401-408.
- Beal, C.R. (1988). Children's knowledge about representations of intended meaning. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.). *Developing theories of mind* (315-325). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Beal, C.R. and Belgrad, S. L. (1990). The development of Message Evaluation Skills in Young Children. *Child Development*, **61**, 705-712.
- Beal, C.R. and Flavell, J. H. (1982). Effect of increasing the salience of message ambiguities of kindergartner's evaluations of communicative success and message adequacy. *Developmental Psychology*, **18**, 43-48.
- Beal, C.R. and Flavell, J. H. (1983). Young speaker's evaluations of their listener's comprehension in a referential communication task. *Child Development*, **54**, 148-153.
- Beal, C.R. and Flavell, J. H. (1984). Development of the ability to distinguish communicative intention and literal message meaning. *Child Development*, **55**, 920-928.
- Beal, C.R., Garrod, A.C. and Bonitatibus, G.J. (1990). Fostering Children's Revision Skills Through Training in Comprehension Monitoring. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 275-280.
- Bearison, D.J. and Levey, L.M. (1977). Children's comprehension of referential communication: Decoding ambiguous messages. *Child Development*, **48**, 716-720.
- Beaudichon, J. (1982). *La comunicación social en el niño*. París: P.U.F.
- Belinchón, M. (1987). Esquizofrenia y lenguaje. En J.M. Ruiz Vargas (Ed.). *Esquizofrenia: Un enfoque cognitivo*. (232-258). Madrid: Alianza Psicología.
- Belinchón, M. (1988). Hacia una caracterización empírica del lenguaje esquizofrenico: de la descripción estructural de los discursos a la reconstrucción de los procesos implicados en la producción verbal desviada. *Estudios de Psicología*, **33-34**, 105-144.
- Belinchón, M. (1991). Comunicación y lenguaje en la esquizofrenia. En J.M. Ruiz Vargas (Ed.). *Aspectos cognitivos de la esquizofrenia*. Madrid: Trotta.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Berlo, D. K. (1960). *The process of communication: An Introduction to Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berstein, B. (1975). Class, codes and control. *Vol 3: Toward a theory of educational transmission*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Beveridge, M. (1981). Communicative competence in metally handicapped children. *First Language*, **2**, 225-237.
- Beveridge, M. et al. (Eds) (1989). *Language and communication in mentally handicapped people*. London: Chandman & Hall.
- Bialystok, E. (1985). Toward a definition of Metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quaterly*, **31**, 229-251.

- Bierwisch, M. (1980). Semantic Structure and Illocutory force. En J.R.Searle, F.Kiefer y M. Bierwisch (Ed.). *Speech Act Theory and Pragmatics* (1-35). Londres: Reidel.
- Bishop, D.V.M. and Adams, C. (1990). What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, **12** (2), 199-215.
- Blumberg, M.S. and Alberts, J.R. (1992). Functions and effects in animal communication. *Animal Behaviour*, **44**(2), 382-383.
- Boada, H. (1986). Comunicación y bilingüismo. En M. Siguan (Ed.). *Estudios de psicolingüística* (147-164). Madrid: Pirámide.
- Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Antropos
- Boada, H. (1988). El bilingüismo. En G. Sastre y M. Moreno. *Enciclopedia práctica de Pedagogía*, Vol. III. (336-364). Barcelona: Planeta.
- Boada, H. (1991). *Psicología de la Comunicación*. Proyecto Docente e Investigador. Catedráticos de Universidad. Universidad de Barcelona.
- Boada, H. and Forns, M. (1989). Methodological data for the analysis of referential communication from an ecological perspective. Technical Report UB-DPB-88-13. Universidad de Barcelona.
- Boada, H. and Forns, M. (1997). Observational guidelines of communicative exchange: An ecological approach to referential communication. *Anuario de Psicología. Monográfico: Perspectiva ecológica de la comunicación referencial*, **75**, 7-36. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61366/96240>
- Boada, H. y Forns, M. (1990). La habilitat dels nens de 4;6 anys en l'intercanvi verbal. Anàlisi diferencial entre nens monolingües i nens sotmesos a programes d'immersió lingüística. En J.Arnau, H.Boada y M.Forns, *Els programes d'immersió al català: una avaluació inicial* (1-31). Barcelona: SEDEC.
- Bonitatibus, G. (1988a). What is said and what is meant in referential communication. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.). *Developing theories of mind* (326-338). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bonitatibus, G. (1988b). Comprehension Monitoring and apprehension of literal meaning. *Child Development*, **59**, 60-70.
- Bonitatibus, G. and Flavell, J.H. (1985). The effect of presenting a message in written form on young children's ability to evaluate its communication adequacy. *Developmental Psychology*, **21**, 455-461.
- Bonitatibus, G. et al. (1988). The role of social cognition in comprehension monitoring. *First Language*, **8**, 287-298.
- Bonner, J.T. (1983). Chemical signals of social amoebae. *Scientific American*, **248**, 106-112.
- Bosch, L. y Sebastián, N. (1999). Percepción del habla y reconocimiento de la lengua materna durante los primeros meses de vida. *Archivos de Pediatría*, **50**(3), 165-173.
- Bowman, S. (1984). A review of referential communication skills. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, **12**, 93-112.
- Brambling M. (2007). Divergent development of verbal skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **101**, 749-62.
- Bresson, F. (1985). Niveaux et formes de communication. En G.Noizet, D.Bélanger et F.Bresson (Eds.). *La communication* (9-20). Paris: PUF.
- Bronckart, J.P. (1973). The regulating role of speech: a cognitivist approach. *Human Development*, **6**, 417-439.
- Bronckart, J.P. (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder
- Brown, A. L. et al. (1987). Factors affecting the succes of referential communication. *Journal of Psycholinguistics Research*, **16** (6), 535-559.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.) *Vol.1: Advances in instructional psychology* (77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, A.L. (1982). Learning and development: the problems of compatibility, access and induction. *Human Development*, **25**, 89-115.

- Brown, A.L. and Ferrara, R.A. (1985). Diagnosis zones of proximal development. En J.V. Wertsch (Ed.). *Culture, communication and cognition* (273-305). New York: Cambridge Univ. Press.
- Brown, A.L. et al. (1983). Learning, remembering and understanding. In J.H.Flavell and E.M.Markman (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol.3: *Cognitive development* (515-529) (4a.Ed.). New York: Wiley.
- Bruner, J. (1983). *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: EUMO.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. y Haste, H. (Eds.) (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Butterworth, G. (1990). Algunas ventajas del egocentrismo. En J.Bruner y H. Haste (Eds.). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Byrne, R. and Whiten, A. (Eds.) (1988). *Machiavellian intelligence*. Oxford: University Press.
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.
- Carver, C.S. and Scheier, M.F. (1981). *Attention and self-regulation: a control-theory approach to human behavior*. New York: Spring Verlag.
- Casamiglia, H. y Tusón, A. (1999/2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cazden, C.B. (1972). The situation: a neglected source of social class differences in language use. In J.B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (294-313). Harmondsworth: Penguin Books.
- Chaika, E. (1990). *Understanding psychotic speech: Beyond Freud and Chomsky*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas Publ.
- Chase, R.A. (1966). Evolutionary aspects of language development and function. En F.Smith and G.A.Miller (Eds.). *The genesis of language*. (253-268). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cheney, D.L. and Seyfarth, R.M. (1990). Attending to behaviour versus attending to knowledge: Examining monkey's attribution of mental states. *Animal Behaviour*, **40** (4), 742-753.
- Cherry, C. (1957). *On human communication*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1959). Review of B.F. Skinner's "Verbal Behavior". *Language*, **35**, 26-58.
- Chomsky, N. (1965/1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (1980/ 1983). *Reglas y representaciones*. México: FCE.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Is Nature, Origin and Use*. New York: Praeger. (Traducido al castellano en 1989: El conocimiento del lenguaje. Madrid: Alianza Ed.)
- Clark, H.H. (1985). Language and language users. In G. Lindzey y E. Aronson (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*. Vol. 2. New York: Random House.
- Clark, H.H. and Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, **22**, 1-39.
- Clark, HH. and Bly, B.(1995). Pragmatics and discourse. In J.L. Miller and P.D. Eimas (Eds.). *Speech, Language and Communication* (371- 410). New York: Academic Press.
- Cohen, B.B. (1978). Referent communication disturbances in schizophrenia. In S. Schmatz (Ed). *Language and cognition in schizophrenia*. (1-33). Hilldale: LEA.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskyan perspectives* (146-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Condon, W.S. (1975). Multiple responses to sound in dysfunctionnal children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, **5**, 35-56.
- Condon, W.S. and Sander, L.W. (1974). Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech. *Child Development*, **45**, 456-462.

- Conti-Ramsden, G.M. y Perez-Pereira, M. (2003). Características generales de las interacciones verbales entre niños ciegos y sus madres. *Infancia y Aprendizaje*, **26** (3), 381-396.
- Cortès, M. (2006). *Introducció a la Psicologia del llenguatge i de la comunicació*. Barcelona: Publicacions i edicions Universitat de Barcelona.
- Coupland, J.; Coupland, N. and Robinson, J. (1992). "How are you?" Negotiating phatic communication. *Language in Society*, **21** (2), 207-230.
- Courage, M.L. (1989). Children's Inquiry Strategies in Referential Communication and in the Game of Twenty Questions. *Child Development*, **60**, 877-886.
- Cummins, J. (1979). Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some others matters. *Working papers of Bilingualism*, **19**, 121-129.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Cleveland: Multilingual Matters. LTD.
- Davis, F. (1976). *La comunicació no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2007). Entrenamiento en habilidades sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, **12**, 1, 33-42.
- De Saussure, F. (1976). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada. (1ª edición en francés 1916: *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot)
- Delia, J.G. (1977). Constructivism and the study of human communication. *Quarterly Journal of Speech*, **63**, 66-83.
- Delia, J.G. and Clark, R.A. (1977). Cognitive complexity, social perception, and development of listener-adapted communication in six, eight, ten, and twelve-year old boys. *Communication Monographs*, **44**, 326-345.
- Delia, J.G. and O'Keefe, B.J. (1977). Constructivism: The development of communication in children. In E. Wartella (Ed.). *Children Communicating: Media and development of thought, speech, understanding*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Dickson, D.; Hargie, O. and Morrow, N. (1997). *Communication skills training for health professionals*. Londres: Chapman and Hall.
- Dickson, W.P. (1981b). Introduction: Toward an Interdisciplinary Conception of Children's Communication Abilities. In W.P. Dickson (Ed). *Children's oral communication skills*. (1-12). New York: Academic Press
- Dickson, W.P. (1981c). Referential Communication Activities in Research in the Curriculum: a Metaanalysis. In W.P. Dickson (Ed). *Children's oral communication skills*. (189-205). New York: Academic Press.
- Dickson, W.P. (1982). Two decades of Referential Communication Research: A review and Metaanalysis. In C.J. Brainerd and J. Pressley (Eds). *Verbal Processes in Children*. (1-33). New York: Academic Press.
- Dickson, W.P. (Ed.) (1981a). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Diez, M. (1984). Communicative Competence: An Interactive Approach. In R.N. Bostrom (Ed.). *Communication Yearbook* (56-79). London: Sage Publications.
- Dijk, T.A. van y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Donalson, M. (1990) Los orígenes de la inferencia. En J. Bruner y H. Haste (Eds.). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Durand, J. (2007). Lecturas/07: *Retórica e imagen publicitaria*. Disponible en: www.tallerfilme.com.ar/blog/archivos/retorica-jacques-durand.pdf
- Eco, U. (1976). *Signo*. Barcelona: Labor.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen. 5ª Edición en castellano. Original de 1976: *A theory of Semiotics*. Milán: Valentino Bompiani & Co.
- Elliot-Faust, D.J. et al. (1986). Process training to improve children's referential communication: Asher and Wigfield revisited. *Journal of Educational Psychology*, **78**, 22-26.
- Etienne, A. (1985). La communication chez l'animal. In G. Noizet, D. Bélanger y F. Bresson (Eds.). *La communication* (61-106). Paris: PUF.

- Feuerstein, R. et al. (1979). *The dynamic assesment of retarded performers: The learning potential assesment device, theory, instruments, techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. et al. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Flavell, J.H. (1974). The development of inferences about others. In T. Mischel (Ed.). *Understanding other persons*. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B.Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (.231-235). Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B.Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-235). Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1978). Metacognitive development. In J.M. Scandura and C.J. Brainerd (Eds.), *Structural process theories of complex human behabior* (43-76). The Netherlands: Sithoff and Noordhoff.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologists*, **34**, 406-911.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. (35-60). New York: Academic Press.
- Flavell, J.H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: from cognitive connections to mental representation. In J.W.Astington, P.L.Harris and D.R.Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (244-267). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Flavell, J.H. et al. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. N.Y.: John Wiley Ed.
- Flavell, J.H. et al. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **46**, 1-65.
- Flavell, J.H.; Green, F.L. and Flavell, E.L. (1985). The Road Not Taken: Understanding the implications of Initial Uncertainly in Evaluating Spatial Directions. *Developmental Psychology*, **21 (2)**, 207-216.
- Fodor, J. A. (1981). *Representations*. Cambridge, Mass.: Bradford Books / MIT Press.
- Fodor, J.A. (1975). *The language of thought*. New York: Crowell.
- Ford, W. Z. and Wolvin, A.D. (1993). The differential impact of a basic communication course on perceived communication competencies in class, work and social contexts. *Communication Education*, **42(3)**, 215-223.
- Forns, M. (1990). Habilidades comunicativas y habilidades cognitivas en niños de preescolar. Memoria de investigación para el acceso a catedra. U.B.
- Forns, M. y Boada, H. (1985). Consideraciones sobre la zona de desarrollo potencial desde la evaluación psicológica. *Anuario de Psicología*, **33 (2)**, 72-79.
- Forns, M. y Boada, H. (1993). Evaluación de habilidades comunicativas en situación referencial. En M. Forns y T. Anguera (Comps.). *Aportaciones recientes a la evaluación psicológica*. Barcelona: PPU. 137-158.
- Freeman, J. (Ed) (1985). *The Psychology of Gifted Child. Perspectives on Development and Education*. Chichester, England: J. Wiley & Sons Ltd.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza
- Fry, C.L. (1966). Training Children to communicate to listeners. *Child Development*, **37**, 674-685.
- Fry, C.L. (1969). Training Children to communicate to listeners who have varying listener requirements. *Journal of Genetic Psychology*, **114**. 153-166.
- Fuentes Rodríguez, C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco.
- Fussel, S.R. and Krauss, R.M. (1989a). Understanding friends and strangers: The effects of audience desing on message comprehension. *European Journal of Social Psychology*, **19**, 509-525.
- Fussel, S.R. and Krauss, R.M. (1989b). The effects of Intended Audience on Message Production and Comprehension: reference in Common Ground Framework. *Journal of Experimental Social Psychology*, **25**, 203-219.

- Fussell, S.R. and Krauss, R.M. (1992). Coordination of knowledge in communication: Effects of speaker's assumptions about what others know. *Journal of Personality and Social Psychology*, **62** (3), 378-391.
- Gabucio, F. (2002). Pensamiento, argumentación y significado. *Estudios de Psicología*, **23** (3), 359-372.
- Galeano, E. C. (1997). *Modelos de Comunicación*. Buenos Aires: Ed. Macchi.
- García-Albea, J.E. (1991). La capacidad humana para el lenguaje: Un ejemplo de discontinuidad evolutiva. Conferencia. C.I.S.C., Abril 1991, Madrid.
- Garrod, S. and Anderson, A. (1987). Saying what you mean in dialogue: A study in conceptual and semantic coordination. *Cognition*, **27**, 181-218.
- Gash H. and Smock, C.D. (1979). Development of social relations: Role-taking skills and classification abilities. *Journal of Genetic Psychology*, **135**, 115-127.
- Glucksberg, S., Krauss, R.M. and Higgins, E.T. (1975). The development of referential communication skills. In F.D. Horowitz (Ed.). *Review of child development research*, Vol. 4 (305-346). Chicago: University of Chicago Press.
- Glucksberg, S., Krauss, R.M. and Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, **3**, 333-342.
- Gómez, J.C. et al. (1995). *Los inicios de la comunicación. Estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Madrid: Publicaciones M.E.C.
- Gouin-Decaire, T. y Ricard, M. (1983). La socialización del lactante. *Mundo Científico*, **22**, 120-129.
- Grice, H.P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, **66**, 377-388.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. and Morgan J. (eds.) *Syntax and semantics. Vol 3: Speech acts* (41-58). New York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1982). Meaning revised. In N. Smith (Ed.), *Mutual knowledge* (223-243). New York: Academic Press.
- Guilford, T. and Dawkins, M.S. (1995). What are conventional signals? *Animal Behaviour*, **49** (6), 1689-1695.
- Guiraud, P. (2004). *La semiología*. México: Siglo XXI Editores.
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday & com. (Traducción 1981: El lenguaje silencioso. Madrid: Alianza Editorial)
- Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, S.A.
- Halliday, M.A.K. (1979). One child's protolanguage. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication* (171-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haslett, B.J. (1987). *Communication. Strategic Action in Context*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- Haviland, E. and Lempers, J. D. (1985). Children's classification skills as predictors of their referential communicative encodings. *Journal of Genetic Psychology*, **146**, 413-422.
- Hernández-Jorge, C. M.; Muñoz de Bustillo; M.C. y Torbay, A. (2002). Variables del método de entrenamiento simulado en habilidades comunicativas que influyen en la efectividad del mismo, según los participantes. *Apuntes de psicología: revista cuatrimestral de psicología*, **20**, (2), 283-294.
- Hierro S. y Pescador, J. (1986). *Principios de filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Hoffman, R.E. et al. (1982). Apprehending schizophrenic discourse: A structural analysis of the listener task. *Brain and Language*, **15**, 207-233.
- Howie-Day, A.M. (1978). Metapersuasion: the development of reasoning about persuasive strategies. *Child Development*, **49**, 223-227.
- Howlin, P. (1986). An overview of social behavior in autism. In E. Schopler and G. Mesibov (eds.) *Social Behavior in autism*. New York: Plenum Press.
- Hupet, M. and Chantraine, Y. (1992). Changes in repeated references: Collaboration or repetition effects? *Journal of Psycholinguistics Research*, **21** (6), 485-492.
- Hupet, M. and Chantraine, Y. (1993). References in conversation between young and old normal adults. *Psychology and Aging*, **8** (3), 339-346.

- Hurtado Murillo, F. (1995). *El lenguaje en los niños con Síndrome de Down*. Valencia: Promolibro.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley and E. Ingram (Eds.). *Language acquisition: Models and Methods*. New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.
- Igartua, J.J. (1998). La técnica del listado de pensamientos como método de investigación en comunicación publicitaria. *Comunicación y Cultura*, **3**, 43-62.
- Isaacs, E.A. and Clark, H.H. (1987). References in conversation between experts and novices. *Journal of Experimental Psychology General*. **116**, 26-37.
- Iwan, S.J. y Siegel, G.M. (1982). The effects of feedback on referential communication of preschool children. *Journal of Speech & Hearing Research*, **25**, 224-229.
- Jackson, (1992). Lingüística y patología del lenguaje. En F.J. Newmeyer (Ed.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Vol III: El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*. Madrid: Visor.
- Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and Poetics. In T.A. Sebeok (Ed.). *Style in language* (350-357). Cambridge: M.I.T. Press. Versión castellana (1981). Lingüística y poética (347-395). En R. Jakobson. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Johnson, M.H. et al. (1991). Newborn's preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, **40**, 1-19.
- Johnson-Laird, P.N. (1990). *El ordenador y la mente*. Barcelona: Paidós.
- Jones, O.M.H. (1980). Prelinguistic communication skills in Down's syndrome and normal infants. In J.M. Field et al. (Eds.), *High-risk infants and children: adult and peer interactions* (205-225). New York: Academic Press.
- Juan, J. Boada, H. y Forns, M. (2003). Una aproximación empírica a la comunicación desde la teoría de los actos de habla. *Anuario de Psicología*, **34 (1)**, 53-79.
- Kahan, L. and Richards, D. (1985). Effects of two types of familiarity on children's referential communication abilities. *Communication Monographs*, **52**, 280-287.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances off affective contact. *Nervous Child*, **2**, 217-250.
- Karabeninck, J. D. and Miller, S. (1977). The effects of age, sex, and Listen feed-back on grade school children's referential communication. *Child Development*, **48**, 678-683.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- Kearings, J.M. (1981). Visual spatial memory in Australian Aboriginal children of desert regions. *Cognitive Psychology*, **13**, 434-460.
- Kearings, J.M. (1986). Visual spatial memory in Aboriginal children and Australian Children. *Australian Journal of Psychology*, **38 (3)**, 203-214.
- Knapp, M.L. (1984). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Koop, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, **18**, 199-214.
- Kossan, N. and Markman, E. (1981). Referential communication: Effects of listener presence on the performance of young speakers. *Merril Palmer Quarterly*, **27**, 307-315.
- Krauss, R.M. and Glucksberg, S. (1969). The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*, **40**, 255-266.
- Krauss, R.M. and Glucksberg, S. (1970). Socialization of communication skills: the development of competence as a communicator. In R. Hoppe, E.Simmel and G.Miton (Eds.). *Early experience and the processes of socialization* (149-166). New York: Academic Press.
- Krauss, R.M. et al. (1968). "Inner speech" and "external speech": Characteristics and communication effectiveness of socially encoded messages. *Journal of Personality and Social Psychology*, **9**, 295-300.

- Kübler, H.D. y Würzberg, H.G. (1986). El estudio de los medios de comunicación. En Kagelmann, H. y Wenninger, G. (Ed). *Psicología de los medios de comunicación. Manual de conceptos básicos*. (147-174). Barcelona: Herder
- Lager, D.W. (1993). Contextual sources of information and responses to animal communication signals. *Psychological Bulletin*, **113** (2), 295-304.
- Lalueza, F. (2006). ¿Constituye la comunicación persuasiva el paradigma comunicativo de la sociedad del conocimiento? *UOC Papers* [artículo en línea]. Nº. 3. UOC
- Lambert, W.E. (1978). Some cognitive and socio-cultural consequences of being bilingual. In J.E. Alatis (Ed.), *International dimensions of bilingual education*. (214-229). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Langer, E.J. (1978). Rethinking the role of thought in social interaction. In J.H. Harvey, W.J. Ickes, and R.F. Kiddo (Eds.). *New directions in attributional research* (35-38). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lasswell, H.D. (1927). *Propaganda technique in the World War*. New York: Knopf.
- Lasswell, H.D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In L. Bryson (ed.) *The Communication of Ideas* (37-51). New York: Harper & Row.
- Lazslo, E. (1973). Cognition, communication and value. In L. Thayer (Ed.). *Communication: Ethical and Moral issues*. London: Gordon and Breach.
- Lefebvre- Pinard, M. and Reid, L. (1980). A Comparison of Three methods of Training Communication Skills: Social Conflict, Modeling, and Conflict-Modeling. *Child Development*, **51**, 179-187.
- Lefebvre-Pinard, M. (1985). La régulation de l'enfance à l'âge adulte. En C.Noizet, B.Bélanger y F.Bresson (Eds.), *La communication* (107-136). Paris: PUF.
- Lefever, M. M. and Ehri, L. C. (1976). The relationship between field independence and sentence disambiguation ability. *Journal of Psycholinguistic Research*, **5**, 99-106.
- Lerner, R.M. (1989). Developmental contextualism and the life-span view of person-context interaction. In M.H. Bornstein and J.S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (217-139). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretense for understanding the child's theory of mind. In Astington, J.W.; Harris, P.L. and Olson, D.R. (Eds.). *Developing theories of mind* (19-46). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: A Bradford Book / MIT Press.
- Levelt, W.J.M. (1993). The architecture of normal spoken language use. In G. Blanken, J. Dittman, H. Grimm, J. C. Marshall, and C. W. Wallesch (Eds.), *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (1-15). Berlin: Walter de Gruyter.
- Light, P. (1979). *The development of Social Sensitivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Light, P. (1990). La adopción de roles. En Bruner, J. y Haste, H. (Eds.). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Lloyd, P. (1990). Children's Communication. In R. Grieve and M. Hugues (Ed.). *Understanding Children. Essays in Honour of Margaret Donaldson* (51-70). Oxford: Blackwell.
- Lloyd, P. (1992). The role of clarification requests in children's communication of route directions by telephone. *Discourse Processes*, **15** (3), 353-374.
- Lloyd, P., Boada, H. and Forns, M. (1992). New directions in referential communication research. *British Journal of Developmental Psychology*, **10** (4), 385-403.
- Luria, A.R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright.
- Luria, A.R. (1977). *Introducción evolucionista a la Psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A.R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Malinowski, B.(1946). The problem of meaning in primitive languages. In C.K.Ogden and L.A.Richards (Eds.) *The meaning of meaning* (296-346). London: Routledge.
- Malmberg, B. (1967). *Structurals linguistics and human communication*. Berlín: Springer.

- Maratsos, M.P. (1973). Nonegocentric communication in preschool children. *Child Development*, **44**, 102-110.
- Marchesi, A. (1987). El desarrollo cognitivo de los niños sordos. Madrid: Alianza Editorial.
- Markman, E.M. (1981). Comprehension monitoring. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (61-84). New York: Academic Press.
- Marler, P. (1990). Innate learning preferences: Signals for communication. *Developmental Psychobiology*, **23** (7), 557-568.
- Marshall, J.C. (1970). The biology of communication in man and animals. In J.Lyons (Ed.) *New horizons in linguistics* (229-241). London: Pinguin.
- Martín Serrano, M. (1991). El lugar de la teoría de la comunicación entre las ciencias del comportamiento. En M. Martín y M. Siguán (Coor.). *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6. (239-266). Madrid: Alhambra Longman.
- Martínez, J.R. y Martínez, M. (1998). El 'dialogizar' como instrumento mediador en el aula. *Revista de Pedagogía. U.C.V.*, XIX, **55**, 89-99.
- Martínez, M. (1991). *Communication, cognition and Language: a comparative study of young children*. Presented in the "Developmental Psychology Section Annual Conference: British Psychological Society" Cambridge, 13-16 de September.
- Martínez, M. (1993). *Habilitats comunicatives: Incidència de l'entrenament en l'eficàcia comunicativa. Relacions entre habilitats cognoscitives, lingüístiques i comunicatives*. Universitat de Barcelona. Tesis en xarxa UB <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1106109-122015/>
- Martínez, M. (1994). Educar: conceptos teóricos y experiencias prácticas. Una orientación grupal de la educación. *Boletín de la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo. Número Extraordinario: Trabajo en grupos: desafío del s. XXI*. 204-221.
- Martínez, M. (1995). Estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. *Fáisca. Revista de altas capacidades*, **3**, 27-44.
- Martínez, M. (1997). Entrenamiento de la comunicación: bases para su evaluación. *Anuario de Psicología*, **72**, 46-67
- Martínez, M. (1999a). Incidencia del entrenamiento en la competencia comunicativa. Una perspectiva referencial-ecológica. *Anuario de Psicología*, **30** (3), 35-58.
- Martínez, M. (1999b). Comunicación, Creatividad y Grupo: Una forma de aprender. *Boletín de la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo*, **15**, 45-62.
- Martínez, M.; Forn, M. y Boada, H. (1997). Estudio longitudinal de la comunicación referencial en niños de 4 a 8 años. *Anuario de Psicología. Monográfico: Perspectiva ecológica de la comunicación referencial*, **75**, 37-58.
- Martín-Serrano, M. et al. (1982). *Teoría de la Comunicación. Epistemología y análisis de la referencia*. Madrid: Alberto Corazón.
- Mayor, J. (1977). *Psicología de la Comunicación*. Monografías del Dep. de Psicología General, nº 2. Madrid: Universidad Complutense.
- Mayor, J. (1991). La habilidad lingüística entre la comunicación y la cognición. En M. Martín y M. Siguán (Coor.). *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6. (3-238). Madrid: Alhambra Longman.
- Mayor, J. y Moya, J. (1991). La ambigüedad. En M. Martín y M. Siguán (Coor.). *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6. Madrid: Alhambra Longman.
- McCroskey J.C. y Richmond, V.P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. Special Issue: Communication, cognition and anxiety. *Journal of Social Behavior and Personality*, **5**(2), 19-37.
- McShane, J. (1980). *Learning to Talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mehler, J. and Fox, R. (Eds.) (1985). *Neonate Cognition*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Mehler, J. et al. (1988). A precursor of language in young infants. *Cognition*, **29**, 143-178.

- Meichenbaum, D. and Asarnow, J. (1979). Cognitive-behavior modification and metacognitive development: Implications for the classroom. En P. Kendall y S. Hollon (Eds.), *Cognitive-behavioural interventions: Theory, research and procedures*. New York: Academic Press.
- Meichenbaum, D.H. and Goodman, J. (1969). Reflection-Impulsivity and verbal control of motor behaviour. *Child Development*, **40**, 785-797.
- Meichenbaum, D.H. and Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, **77**. 115-126.
- Melot, A.M. et Nguyen-Xuan, A. (1981). La connaissance des phénomènes psychologiques. In P. Oléron (Ed.), *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant* (203-359). Bruxelles: Mardaga.
- Meltzoff, A. and Moore, M. (1977). Imitation of facial and manual gestures. *Science*, **199**, 75-80.
- Menyuk, P. and Menn, L. (1979). Early strategies for the perception and production of words and sounds. In P. Fletcher and M. Garman (Eds.). *Language acquisition* (49-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G.A. (1985a). Psicología, lenguaje y niveles de comunicación. En A. Silverstein (Ed.). *Comunicación humana. Exploraciones teóricas*. (11-28). México: Trillas.
- Miller, G.A. (1985b). *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza Psicología.
- Mitchell, R. W. (1991). Bateson's concept of "metacommunication" in play. *New Ideas in Psychology*, **9** (1), 73-87.
- Morris, C. (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.
- Mueller, E. et al. (1977). The development of peer verbal interaction among two-year-old boys. *Child Development*, **48**, 284-287.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Müller, S. (1986). *La publicidad*. En H. Kagelmann, y G. Wenninger (Ed). *Psicología de los medios de comunicación. Manual de conceptos básicos* (341-350). Barcelona: Herder.
- Muñiz, R. (2010). *Marketing en el siglo XXI*. Madrid: Centro de estudios Financieros. 3ª Edición
- Muñoz, A.P. y Abello, J. (1991). La comunicación no verbal. En M. Martín y M. Siguán (Coord.). *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6 (321-348). Madrid: Alhambra Longman.
- Navarro, C. y Martínez, M. (1991). Impacto y colaboración. Reflexiones acerca de su significado y alcance mediante el estudio de un caso: La investigación en Comunicación Referencial durante la última década. *Revista de Historia de la Psicología*, **12**, 363-376.
- Nelson, K. (1983). The derivation of concepts and categories from event representations. In E. Scholnick (Ed.), *New Trends in Conceptual Representation: Challenges to Piaget's Theory* (129-150). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. y Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.) *Symbolic Play* (45-71). Orlando: Academic Press.
- Nickerson, R.S. et al. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ochaíta, E. (1993). Ceguera y desarrollo psicológico. En A. Rosa y E. Ochaíta (comp.) *Psicología de la ceguera* (140-161). Madrid: Alianza Editorial.
- O'Connell, D. C. (1988). *Critical essays on language use and Psychology*. New York: Springer-Verlag.
- Oléron, P. (Ed.) (1981). *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles: Mardaga.
- Olivar, J.S. (1995). *Alteraciones pragmáticas en la psicosis infantil*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Olivar, J.S. (2000). Alumnos con autismo de altas capacidades: Necesidades educativas y propuestas de intervención. En I. Martínez (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (27-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Olivar, J.S., Flores, V., y De la Iglesia, M. (2004). Relación entre Teoría de la Mente y Comunicación Referencial. Una explicación de los déficits pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down. *Acción Psicológica*, **3**, 31-42.
- Olivar, J.S., y Belinchón, M. (1997). Ineficacia en la comunicación referencial de personas con autismo y otros trastornos relacionados: Un estudio empírico. *Anuario de Psicología*, **75**, 119-145.
- Olivar, J.S., y Belinchón, M. (1999). *Comunicación y trastornos del desarrollo*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Olson, D.R. (1988). On the origins of beliefs and other intentional states in children. In J.W. Astington, P.L.Harris and D.P.Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (414-426). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Osgood, C.E. and Sebeok, T. (1965). *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems*. Bloomington: Indiana University Press.
- Paivio, A. and Begg, I. (1981). *Psychology of Language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Pardo, M. L. y Lerner, B. (2001). El discurso psicótico: una visión multidisciplinaria desde la lingüística y la psiquiatría. *Rev. signos* [online]. Vol.34 (49-50),139-147.
- Patterson, C.J. and Kister, A.M. (1981). The development of listener skills for referential communication. In W.P.Dickson (Ed.). *Children's oral communication skills* (143-167). New York: Academic Press.
- Peirce, Ch.S. (1932). *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Péninou, G. (1976). *Semiótica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gill, s.a. (31-45 i 61-91)
- Peralta, F. y Narbona, J. (2002). Deficiencia visual en el niño. *Estudios sobre educación (ESE)*, **002**, 35-52.
- Perez Castelló, J.A. (1994). Comunicación en niños deficientes: una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación Especial*, **17**, 21-40.
- Perez Castelló, J.A. (1997). Entrenamiento de las habilidades comunicativas en niños con Síndrome de Down. *Anuario de Psicología. Monográfico: Perspectiva ecológica de la comunicación referencial*, **75**, 95-118.
- Pérez Tornero, J.M. (1982). *La semiótica de la publicidad: Análisis del lenguaje publicitario*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Perloff, R. M. (1993). *The dynamics of persuasion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Peronard, M. (1999). Metacognición y Conciencia. En G. Parodi (ed.) *Discurso, Cognición y Educación* (43-57). Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias.
- Peterson, M.S. (1998). Personnel interviewer's perceptions of the importance and adequacy of applicant's communication skills. *Communication Abstracts*, **21** (2), 1125-1130.
- Piaget, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé
- Piaget, J. (1962/1995). Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. En Vygotsky, L.S. (1995) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (197- 215). Buenos Aires: Ed. Fausto.
- Piaget, J. (1968). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinazo, S. y Pastor, Y. (2006). Modelos teóricos en el estudio de la comunicación. En Y. Pastor (Coord.) *Psicología social de la comunicación: aspectos básicos y aplicados*, 121-160. Madrid: Pirámide.
- Piñuel, J.L. (1991). El concepto de <<información>> en comunicación y lenguaje. En M. Martín y M. Siguán (Coor.). *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6 (267-294). Madrid: Alhambra Longman.

- Porter, H. J. (1982). L'influence de l'entraînement sur l'acquisition de la communication chez l'enfant. *Monographies francaises de psychology*, nº 57. Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Poyatos, F. (1986). Nuevas perspectivas en psicolingüística a partir de la comunicación no verbal. En M. Siguan (Ed). *Estudios de Psicolingüística*. Madrid: Pirámide.
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación lingüística*. Nº2. Vol VI.
- Pratt, M.W. and Wickens, G. (1983). Cheking it out. Cognitive style and problem type in children's monitoring of text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, **75**, 716-126.
- Premack, D. (1990). On the coevolution of language and social competence. *The Behavioral and Brain Sciences*, **13**, 754-756.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1997). ¿Tiene el chimpance una teoría de la mente? En E. Martí (Comp.) *Construir una mente* (137-178). Barcelona: Paidós.
- Pynte, J. et al. (1991). Children's communicative abilities revisited: verbal vs perceptual desambiguating strategies in referential communication. *Journal of Child Language*, **18**, 191-213.
- Quay, L.C. et al. (1981). Predictors of Communication Encoding: Age, Socioeconomic Status and Cognitive Ability. *Developmental Psychology*, **17 (2)**, 221-223.
- Reid, L. (1989). Facilitation des comportements de locuteur par une methode de regulation verbale. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, **2(2)**, 197-210.
- Reid, L. (1990). Young Children's Difficulty Whit Ambiguos Messages: Guesing Strategy or Comprhension Monitoring Deficiency? *The Journal of Genetic Psychology*, **151**, 317-328.
- Reuda, R. and Chan, K.S. (1980). Referential communication in retarded adolescents: response to listener feedback. *American Journal of Mental Deficiency*, **85 (1)**, 158-164.
- Riba, C. (1991a). *La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico*. Barcelona: Antrophos.
- Riba, C. (1991b). La comunicación en el reino animal. En M. Martín y M. Siguán (Coor.) *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6 (349-392). Madrid: Alhambra Longman.
- Richmond, V. P. et al. (1989). An investigation of self-perceived communication competence and personality. *Communication Research Reports*, **6 (1)**, 28-36.
- Ricks, D. y Wing, L. (1982) Lenguaje, comunicación y uso de símbolos. En L. Wing y P. Everad (Eds.), *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. Madrid: Satillana.
- Rivera, J.; Arellano, R.; y Molero, V.M. (2000). *Conducta del consumidor: estrategias y tácticas aplicadas al marketing* (76-83 i 90-98). Colección premio de investigación. Madrid: ESIC Editorial.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- Rivière, A. (1986). *Razonamiento y representación*. Madrid: Siglo XXI de España Ed.
- Rivière, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Ed.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Ed.
- Rivière, A. y Belinchón, M. (1981). Reflexiones sobre el lenguaje autista. Análisis descriptivos y diferencias con la disfasia receptiva. *Infancia y Aprendizaje*, **13**, 89-120.
- Robinson, E. (1983). Metacognitive development. In S. Meadows (Comp.), *Developing Thinking*. Londres: Methuen.
- Robinson, E.J. (1981). The child's understanding of inadequate messages and communication failure: a problem of ignorance or egocentrism. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (167-188). New York: Academic Press.
- Robinson, E.J. and Mitchell, P. (1992). Children's Interpretation of messages from a Speaker with a False Belief. *Child Development*, **63**, 639-652.
- Robinson, E.J. and Mitchell, P. (1994). Young Children's False Belief: Interpretation of Messages Is No Easier Than the Classic Task. *Developmental Psychology*, **30 (1)**, 67-72.

- Robinson, E.J. and Robinson, W.P. (1976). The young Child's understanding of communication. *Developmental Psychology*, **12**, 328-333.
- Robinson, E.J. and Robinson, W.P. (1977a). Development in the understanding of causes of success and failure in verbal communication. *Cognition*, **5**, 363-378.
- Robinson, E.J. and Robinson, W.P. (1977b). Children's explanations of communication failure and the inadequacy of misunderstood message. *Developmental Psychology*, **13**, 156-177.
- Robinson, E.J. and Robinson, W.P. (1978). The role of egocentrism and of weakness in comparing children's explanations of communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, **26**, 147-160.
- Robinson, E.J. and Robinson, W.P. (1981). Ways of reacting to communication failure in relation to the development of the child's understanding about verbal communication. *European Journal of Social Psychology*, vol. **11(2)**, 189-208.
- Robinson, E.J. and Robinson, W.P. (1982). The advancement of children's verbal referential communications skills: the role of metacognitive guidance. *International Journal of Behavioural Development*, **5**, 329-355.
- Robinson, E.J. and Robinson, W.P. (1983). Children's uncertainty about the interpretation of ambiguous messages. *Journal of Experimental Child Psychology*, **36**, 81-98.
- Robinson, E.J. and Whittaker, S.J. (1985). Children's responses to ambiguous messages and their understanding of ambiguity. *Developmental Psychology*, **36**, pp 81-96.
- Robinson, E.J. et al. (1985). Le development de la communication. In G. Mugny (ed.). *Psychologie sociale du development cognitiv*. Berna: Peter Lang.
- Rochester, S.R. and Martin, J.R. (1979). *Crazy talk: a study of the discourse of schizophrenic speakers*. New York: Plenum
- Roig, F. (1996). *Evaluación de las habilidades comunicativas en niños ciegos. Identificación y optimización de estrategias*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Roig, F. (1997). Habilidades comunicativas en niños ciegos desde una perspectiva referencial ecológica. *Anuario de Psicología. Monográfico: Perspectiva ecológica de la comunicación referencial*, **75**, 147-166.
- Rolf, E. (1989). How to generalize Grice's theory of conversation. *Manuscrito*, **XII**, 55-69.
- Rondal, J. (2001). El lenguaje en el retraso mental: diferencias individuales y sindrómicas y variación neurogenética reservados. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, **21**, 2, 46-63
- Rosenberg, S. and Cohen, B.D. (1966a). Referential processes of speakers and listeners. *Psychological Review*, **73**, 208-231.
- Rosenberg, S. and Cohen, B.D. (1966b). Speakers and listeners processes in a word-communication task. *Science*, **145**, 1201-1203.
- Rosenfeld, L.B. et al. (1995). Communication apprehension and self-perceived communication competence of academically gifted students. *Communication Education*, **44(1)**, 79-86.
- Royo Vela, M. (2002). *Comunicación publicitaria*. Madrid: Minerva.
- Rubin, D.L. et al. (1989). Development of information adequacy in speech and writing. *Applied Psycholinguistics*, **10 (4)**, 387-399.
- Rubin, K. (1973). Egocentrism in childhood: a unitary construct? *Child Development*, **49**, 428-433.
- Rubin, R.B. (1982). Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument. *Communication Education*, **31**, 19-32.
- Rubin, R.B. et al. (1995). Performance-based assessment of high speech instruction. *Communication Education*, **44 (1)**, 30-39.
- Rutter, M. and Schopler, E. (1987). Autism and persuasive developmental disorders: concepts and diagnostic issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **22 (4)**, 459-482.
- Samter, W. (1992). Communicative Characteristics of the lonely person's friendship circle. *Communication Research*, **19 (2)**, 212-239.

- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as science. *Language*, **5**, 207-214. Disponible en: <http://www.archive.org/details/collectedworksof01sapi>.
- Sapp, W. (2001). Maternal perceptions of preverbal communication in children with visual impairments. *Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, **33(3)**, 133-180.
- Schaff, A. (1960). *Introduction à la sémantique*. Paris: Anthropos.
- Schaffer, H.R. (1979). *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid: Pablo del Rio.
- Schaffer, H.R. (1984). *The Child's Entry into a Social World*. London: Academic Press.
- Schank, R.C. and Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff, E.A. (1972). Notes on a conversational practice: Formulating place. In D. Sudnow (Ed.). *Studies in social interaction* (75-119). New York: Free Press.
- Schegloff, E.A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, **9**, 11-152.
- Schober, M.F. and Clark, H.H. (1989). Understanding by Addressees and Overhearers. *Cognitive Psychology*, **21**, 211-232.
- Schrader, D. (1990). A refined measure of interpersonal communication competence: The inventory of communicator characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, **5 (5)**, 343-355.
- Searle, J. R. (1969/1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole and J.L. Morgan (Eds.). *Syntax and semantics. Vol 3: Speech acts* (59-82). New York: Seminar Press.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serra, M. (1982). Comunicación, pensamiento y lenguaje en el sordo profundo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, **2 (1)**, 17-26
- Serra, M. (1991). Transtornos del lenguaje y de la comunicación. En M. Martín y M. Siguán (Coor.). *Comunicación y lenguaje*. Tratado de Psicología General, tomo 6 (767-812). Madrid: Alhambra Longman.
- Shannon, C.E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell. Syst. Tech. J.*, **27**, 379-423 / 623-656.
- Shannon, C.E. and Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL: Illinois University Press.
- Shantz, C.U. (1981). The role of Role-Taking in Children's Referential Communication. In W.P. Dickson (ed). *Children's oral communication skills* (85-104). New York: Academic Press..
- Shatz, M. (1981). Learning the rules of the game: Four views of the relation between social interaction and syntax acquisition. In W. Beutseh (Ed.). *The child's construction of language* (17-38). London: Academic Press.
- Shatz, M. (1983). Communication. In J. Flavell and M. Markman (eds.). *Handbook of Child Psychology: Vol 4. Cognitive development* (841-890). New York: Wiley.
- Shean, G.D. and Heefner, A.S. (1995). Depression, interpersonal style and communication skills. *Journal of Nervous and Mental Disease*, **183 (7)**, 485-487.
- Silvestre, N. (1998). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Slama-Cazacu, T. (1966). Le dialogue chez les petits enfants: Sa signification et quelques-unes particularités. *Bulletin de Psychologie*, **19**, 688-697.
- Slama-Cazacu, T. (1977). Dialogue in children. *Janua Linguarum, series minor* **146**, The Hague, Mouton.
- Sodian, B. (1988). Children's Attributions of Knowledge to the listener in a Referential Communication Task. *Child Development*, **59**, 378-385.
- Sodian, B. (1990). Understanding Verbal Communication: Children's Ability to Deliberately Manipulate Ambiguity in Referential Messages. *Cognitive Development*, **5**, 209-222.

- Soler, P. (2008). *El director de cuentas*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Sonnenschein, S. (1984). How feedback from a listener affects children's referential communication skills. *Developmental Psychology*, **20**, 287-292.
- Sonnenschein, S. (1985). The development of referential communication skills: some situations in which speakers give redundant messages. *Journal of Psycholinguistics Research*, **14(5)**, 489-508.
- Sonnenschein, S. (1986a). Development of referential communication: Deciding that message is uninformative. *Developmental Psychology*, **22**, 164-168.
- Sonnenschein, S. (1986b). The development of Referential Communication Skills: How familiarity with a listener affects a speaker's production of redundant messages. *Developmental Psychology*, **22**, 549-552.
- Sonnenschein, S. (1988). The development of referential communication: Speaking to different listeners. *Child Development*, **59**, 694-702.
- Sonnenschein, S. and Whitehurst, G.J. (1983). Training Referential Communication Skills: The Limits of Success. *Journal of Experimental Child Psychology*, **35**, 426-436.
- Sonnenschein, S. and Whitehurst, G.J. (1984a). Developing referential communication skills: The interaction of role-switching and difference rule training. *Journal of Experimental Child Psychology*, **38**, 191-207.
- Sonnenschein, S. and Whitehurst, G.J. (1984b). Developing referential communication skills: A hierarchy of skills. *Child Development*, **55**, 1936-45.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press y Oxford: Blackwell.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1987). Oper peer commentary in precis of relevance: communication and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, **10**, 710-736.
- Spitzberg, B.H. and Bruner, C.C. (1991). Toward a theoretical integration of context and competence inference research. *Western Journal of Speech Communication*, **55 (1)**, 28-46.
- Spitzberg, B.H. et al. (1990). The factorial domain of interpersonal skills. *Social Behavior and Personality*, **18 (1)**, 137-150.
- Stehlík, P. (2004). *Algunas consideraciones sobre el análisis pragmático de los textos publicitarios*.
- Tannen, D. (1983). When is an overlap not an interruption? One component of conversational style. In R. Di Pietro, et al. (Eds.). *The first Delaware Symposium on Language Studies* (119-129). Newark: University of Delaware Press.
- Tirassa, M. (1991). Communication failures. *Ricerche di Psicologia*, **15 (3)**, 59-88.
- Torrance, N. and Olson, D.R. (1987). Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: a progress report. *Interchange*, **18**, 136-146.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants. In D.R.Olson (Ed.) *Social foundations of language and thought: Essays in honor of J. S. Bruner* (316-342). New York: Norton.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In G. Butterworth and P. Ligth (Eds.), *Social cognition. Studies of development of understanding*. Brighton: Havester Press.
- Trevarthen, C. and Hubble, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.). *Action, gesture and symbol. The emergence of language*. Londres: Academic Press.
- Tudge, J. and Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: piagetian and Vygotskian perspectives. In M.H.Bornstein and J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (17-40). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Valle, F. et al. (Eds.) (1990). *Lecturas de Psicolingüística*. Vol II. Madrid: Alianza Editorial.
- Van Kleeck, A. (1984). Metalinguistic skills: cutting across spoken and written language and problem-solving abilities. In G.P.Wallach and K.G.Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children* (128-153). Baltimore: Williams & Wilkins.

- Vega, M. de (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vila, I. (1985). *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Vila, I. (2000). La Intencionalidad, la Comunicación y el Lenguaje. En A. Tryphon y J. Vonèche (Comps). *Piaget-Vygotsky: La Génesis Social del Pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: La Pleyade.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Comp.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, **28**, 105-115.
- Watzlawick, P., Beavin, J.B. and Jackson, D.D. (1968). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton & Comp. Traducción 1981: *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Weinstein, E.A. (1969). The development of interpersonal competence. In D.A. Goskin (Ed.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Wells, G. et al. (1981). Some strategies for sustaining conversation. In P. Werth (Ed.). *Conversation and discourse: Structure and interpretation*. New York: St. Martin.
- Welman, H.M. and Lempers, J.D. (1977). The naturalistic communicative abilities of two-year-olds. *Child Development*, **48**, 1052-1057.
- Werner, H. and Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: A organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley.
- Werstch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a classification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, **22**, 1-22.
- Werstch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Werstch, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje: Visor.
- Werstch, J.V. (Eds.) (1985). *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westby, C.E. (1995). Culture and literacy: Frameworks for understanding. *Topics in Language disorders*, **16** (1), 50-66.
- Whitehurst, G.J. (1976). The development of communication: Changes with age and modeling. *Child Development*, **47**, 473-482.
- Whitehurst, G.J. and Sonnenschein, S. (1981). The development of Informative Messages in Referential Communication: Knowing When vs Knowing How. In W.P. Dickson (ed). *Children's oral communication skills* (127-142). New York: Academic Press.
- Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Seix Barral.
- Wiemann, J.M. and Backlund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*, **5**, 185-199.
- Wilkinson, L.C. et al. (1981). Communication in Small Instructional Groups: A Sociolinguistic Approach. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (207-240). New York: Academic Press.
- Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, vol VII, 237-286. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/ril/article/view/6691/6491>
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology. The new synthesis*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Wimmer, H. and Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, **13**(1), 103-28.

- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. In E. Schopler and G.B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and Assessment in Autism* (91-110). New York: Plenum Press.
- Wolf, B. (1991). The prediction of performance in communication of preschool-children by home environmental variables. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, **38 (1)**, 11-21.
- Wood, D. (1991). Communication and cognition: How the communication styles of hearing adults may be hinder rather than help deaf learners. *American Annals of the Deaf*, **136 (3)**, 247-251.
- Zelazny, G. (2000). *Say it with Presentations*. USA: McGraw-Hill
-