

Una aproximación empírica a la comunicación desde la teoría de los actos de habla de Searle

Jaume Juan
Universitat de Girona
Humbert Boada
Maria Forns
Universitat de Barcelona

Este trabajo parte de la necesidad de considerar la intención comunicativa, como eje básico de análisis del fenómeno comunicativo si lo que se analizan son contextos naturales. También se parte de la necesidad de abundar en el acercamiento entre las tradiciones que hoy analizan la comunicación humana. La convergencia que está llevando a cabo el planteamiento referencial-ecológico (Boada y Forns, 1989; 1997) ha resuelto problemas importantes que el planteamiento referencial clásico tenía pendientes de solución. Su sistema de categorías se ha abierto a variables nuevas (además de las clásicas referenciales). La intención comunicativa es tenida en cuenta aunque de una manera implícita. El propósito de este trabajo es justamente, y desde una perspectiva conciliadora, profundizar en esa dimensión intencional. La teoría de los actos de habla (Searle, 1969, 1975) es utilizada para categorizar los intercambios comunicativos de una muestra de 28 sujetos observándose cierta complementariedad con los datos provenientes de otras tradiciones.

Palabras clave: comunicación referencial, actos de habla, intención, acto ilocutivo, Searle, eficacia comunicativa.

This work considers communicative intention as the basis for the analysis of the communicative phenomenon in natural contexts. It also aims to reconcile the traditions that analyse human communication today. The convergence with the referential-ecological approach (Boada and Forns, 1989; 1997) has dealt with a number of important problems that the classic referential approach was unable to address. Its system of categories includes new variables, in addition to the classic referential variables. The communicative intention is taken into account, albeit implicitly. Using a conciliatory approach, the study aims to study the intentional di-

mension in greater depth. The speech act theory (Searle, 1969; 1975) is used to categorize the communicative exchanges among a sample of 28 individuals and presents a certain complementarity with data from other traditions.

Key words: referential communication, speech acts, intention, illocutionary act, Searle, communicative efficiency.

Se han hecho ya gran variedad de estudios del fenómeno comunicativo, y desde perspectivas muy variadas. Dickson (1981) los sistematiza agrupándolos en dos grandes tradiciones: la *referencial* y la *sociolingüística*.

En la tradición referencial el experimentador impone el referente. Los comunicantes tienen que adaptarse al conjunto de objetos que el experimentador ha diseñado, para lo cual, los experimentos que se llevan a cabo son siempre en *situación de laboratorio*. Se exploran y describen las capacidades que tiene un emisor para describir adecuadamente esos objetos (y sus eventuales ubicaciones) mediante consignas lo más precisas posible. Se analiza también la capacidad del receptor de captar la información suministrada por el emisor. El paradigma experimental básico dentro de esta tradición es el conocido como de *pantalla opaca* (Glucksberg, Krauss y Weisberg, 1966). Una pareja de niños está separada por una pantalla con el fin de impedir los efectos de la comunicación no verbal y potenciar justamente la producción verbal. La tarea es compleja y artificiosa: cada sujeto dispone de una serie completa de seis cubos en cuyas caras se presentan figuras complejas no figurativas, distintas en cada cubo. El emisor debe extraer uno a uno los cubos de un distribuidor, describir el referente y colocarlos en una varilla con soporte, dando lugar a una torre de cubos. La explicación dada al interlocutor debe permitir que éste realice simultáneamente la misma operación (construir una torre gemela, con idéntico orden). Al acabar la tarea, se retira la pantalla separadora y ambos sujetos observan el resultado. Las torres son desmontadas y se repite la operación.

Los estudios realizados desde esta perspectiva (Boada, 1986; Dickson, 1982; Díez, 1984 y Glucksberg, Krauss y Higgins, 1975) ponen de manifiesto que la inmensa mayoría de las producciones verbales de los sujetos más jóvenes (hasta los 8 años aproximadamente) son poco precisas, cuando no incompletas e incluso incomprensibles, por lo que se concluye que la eficacia comunicativa es muy tardía en su aparición y desarrollo. Los resultados se acostumbran a interpretar en términos de *estrategias de tratamiento de la información y de resolución de problemas* (con lecturas más o menos novedosas como el *conocimiento por guiones* (Higgins, Ruble y Hartup, 1983).

Las investigaciones realizadas en el seno de esta tradición referencial priorizan alguno de los siguientes aspectos que, por otra parte, postulan como responsables de la eficacia comunicativa (Porter, 1982): *a*) la actividad perceptiva que permite la discriminación física del estímulo, *b*) la actividad de muestreo de atributos que da lugar a la codificación verbal subsiguiente y que se ve determinada por la competencia lingüística del emisor y *c*) la actividad de comparación entre los atributos del referente respecto de los del no referente, actividad que

permite la evaluación de la calidad informativa de los mensajes. Así, se hace manifiesta una clara tendencia a ponderar la categoría *mensaje*, prescindiendo de, o minimizando, otros componentes en el proceso comunicativo.

Podemos concluir que esta tradición referencial se muestra especialmente interesada en los aspectos cognoscitivos del proceso de intercambio comunicativo, minimizando factores adaptativos y sociales. Sin embargo, es evidente que para conseguir eficacia comunicativa, el mensaje además de ser informativo ha de ser *adecuado al receptor*. No todos los mensajes informativos tienen el mismo grado de eficacia en todos los receptores (Sonnenschein, 1985). Nos enfrentamos pues a la necesidad de analizar *también la adaptación* de los mensajes a los receptores, tal y como enfatiza la tradición *sociolingüística*.

Las críticas a la tradición referencial son importantes. Se refieren a la artificialidad de las situaciones de laboratorio con que el niño habrá de enfrentarse; a la eliminación o minimización de las estrategias comunicativas alternativas a las verbales, lo cual priva a los sujetos de parte de su repertorio *competencial*. Además, se critica la generalización de los resultados provenientes de esta tradición (Dickson, 1981) al cuestionarse su valor como *análogos* de las actividades comunicativas en contextos naturales.

La tradición *sociolingüística* analiza las conductas comunicativas espontáneas en situaciones muy *ecológicas*, e incluye elementos verbales, no verbales y de contexto. Se acerca a la realidad del proceso comunicativo y se aleja de situaciones de laboratorio que, desde su óptica, no reflejan la genuina comunicación. Sus planteamientos metodológicos son bastante sofisticados, y tienden a utilizar casos clínicos o muestras reducidas de sujetos, y de escasa edad. Sus resultados enfatizan una temprana competencia comunicativa infantil.

Los trabajos pioneros en el marco de esta tradición fueron realizados por Piaget (1923) y retomados años después por Slama-Cazacu (1966, 1977). Esta última autora observó diversas situaciones (juego libre, intercambio comunicativo familiar, escolar, etc.) y analizó las particularidades del diálogo entre niños a partir de los 2 años. Desde la edad de 2 años, los niños dirigen fácilmente sus producciones verbales a cualquier interlocutor, no sólo al adulto sino también a otros niños. Posteriormente, Mueller (1972) y Mueller, Bleier, Krakow, Hegedur y Cournoyer (1977), con muestras de edades comprendidas entre los 3;6 y los 5;6, hallan que el 52% de las producciones generan interacción, y sólo el 13% no la provocan.

En general, los estudios situados en esta tradición muestran que a partir de los 2 años de edad, los sujetos se incorporan fácilmente a intercambios comunicativos *adaptados*. La tradición referencial argumenta que el fracaso comunicativo en edades tempranas puede muy bien ser debido al marco experimental artificial con que analiza el comportamiento comunicativo.

La crítica más habitual a la tradición sociolingüística es metodológica: es difícil operativizar la distinción entre las producciones consideradas *egocéntricas* de las consideradas *socializadas* (Porter, 1982). Además, producir un enunciado socializado, es decir, ligado lógicamente con los enunciados del texto en construcción, requiere capacidades cognoscitivas *que van más allá de la adaptación al interlocutor*, y éstas no son analizadas, e incluso, no parecen analiza-

bles sino a la luz de estudios de laboratorio más precisos, tales como los planteados por la tradición referencial.

La disparidad de planteamientos teóricos y metodológicos entre las dos tradiciones reseñadas genera resultados contradictorios (tardanza vs. precocidad –respectivamente– en la adquisición de la competencia comunicativa). Boada y Forns (1997) argumentan que tales discrepancias son sólo fruto del énfasis en el análisis de diferentes instancias implicadas en la globalidad del intercambio comunicativo. Según estos autores, ambas tradiciones estarían de acuerdo en que el proceso comunicativo implica a cuatro componentes: el *referente* (y su complejidad), el *emisor* (y la captación de las propiedades del referente, dándole formato lingüístico –el mensaje–), el *receptor*, que capta el mensaje, y finalmente, la ejecución resultante, exitosa o no. Pero, a pesar de estar de acuerdo en un mismo proceso general, la tradición sociolingüística acaba por confundir la eficacia (que sería la comparación *referente-ejecución*) con la adaptación comunicativa (que sería la comparación *emisor-ejecución*). La integración es pues conceptualmente posible (Díez, 1984) y además hay acuerdo general en que es necesaria (Dickson, 1981; Erikson, 1981).

Así, Boada y Forns (1989, 1997) han emprendido una línea de análisis consistente en *a*) flexibilizar el diseño experimental referencial gracias a la introducción de la figura del *adulto-experimentador* como miembro del intercambio comunicativo y *b*) reconvertir así una situación antaño artificiosa en una situación habitual de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este intento de acercamiento y flexibilización, que configura el *modelo referencial-ecológico*, se presenta este trabajo. No obstante, creemos que las variables o categorías de análisis aceptadas por este modelo aún precisan una organización teórica nuclear que les dé una forma compacta, compatible con una teoría general de la *acción* humana, que permita el análisis de *cualquier* situación comunicativa (contextos naturales o experimentales). A tal efecto, nuestra propuesta es la de incorporar el componente intencional como categoría *fundamental* de análisis (de las que dependerán las demás). La justificación de tal planteamiento parte de las ideas de Wittgenstein en su *segunda etapa* en la que se rebeló contra sus propios planteamientos lógico-semánticos del *Tractatus* (Wittgenstein, 1922) (aunque englobándolos como *caso particular*, no negándolos). Esta nueva tradición fue iniciada por las *Investigaciones Filosóficas* (Wittgenstein, 1953) y estableció como concepto básico del nuevo análisis del hecho lingüístico y comunicativo el de *juego de lenguaje*, en el que la *intencionalidad* comunicativa adquirió un nuevo y relevante papel.

Por tanto, además del uso «pictórico» (utilizar el lenguaje para describir la realidad) habría otros muchos usos (imperativos, por ejemplo) para guiar la conducta, susceptibles a su vez de ulteriores matizaciones (prescripciones, órdenes...). La genuina diferencia entre las emisiones reside en las relaciones que se establecen entre mundo y lenguaje (tal y como se expresa en la taxonomía de los actos ilocucionarios de Searle (1975a) y esta *dirección de ajuste* (palabras a mundo, mundo a palabras...) creemos que ha de formar parte de la interpretación de la eficacia del mensaje: es posible que un sujeto entienda la *proposición* contenida en nuestra emisión y sin embargo no haga aquello para lo que hemos *diseñado* tal emisión, con lo que la eficacia habrá sido nula.

En suma, pretendemos justificar que si un *mismo* mensaje puede ser utilizado para conseguir objetivos muy diferentes, no debemos confundir la calidad de éste con la calidad o eficacia comunicativa. Son dos conceptos enteramente diferentes. Habremos de seguir analizando el mensaje, obviamente, pero ahora, además y fundamentalmente, habremos de analizar también el *componente intencional* de la emisión del mensaje –sus diferentes *usos*– (Austin, 1962, Bustos, 1992 y Searle, 1969/75), caracterizable en términos de *propósitos* (*illocutionary point*). Con ello no sólo incorporamos una nueva variable a la larga lista que los planteamientos recientes postulan, sino que daremos sentido teórico a las restantes.

Austin (1962) criticó la concepción tradicional que dicotomiza las oraciones en dos tipos básicos: *las que tienen contenido cognoscitivo (proposicional)* –susceptibles pues de asignárseles valores de verdad– y las que no, y que, por tanto, no les son aplicables valores de verdad (exclamaciones, saludos, etc) puesto que, para el autor, existen muchos ejemplos en que aun poseyendo indicadores gramaticales de «representación», no describen o registran nada, ni tampoco son verdaderos o falsos («sí, juro», «bautizo x...» etc.). Así, la genuina dicotomía ha de ser otra: las expresiones realizativas (*performative utterances*) vs. las expresiones constatativas (*constative utterances*). A Austin le interesó caracterizar las expresiones realizativas, realmente novedosas. Las constatativas (o, la *proposición*) han sido desde principios de siglo el único objeto filosófico de interés, al menos dentro de la *tradición analítica*, y su caracterización parece suficientemente documentada. Para Austin, el caso de los realizativos es el realmente llamativo puesto que traspasan las propias palabras de que están compuestos y devienen en actos, a su vez sólo posibles a partir de su preferencia (contextual).

Sin embargo, esta nueva y brillante distinción inicial se vuelve problemática: en ejemplos como «*el toro está a punto de embestir*» vemos que el hablante puede estar intentando describir una situación, pero también puede estar intentando prevenirnos.

En su obra póstuma, Austin (1962) se muestra ya escéptico respecto de que los criterios formales puedan trazar límites genuinos en esta dicotomía y concluye que tales expresiones son distintas *ya no por sus características formales* (gramaticales) sino por las *funciones* que realizan. Aquí es donde asistimos al abandono de la oración y del enunciado como unidades básicas del análisis lingüístico. Es en este punto donde nace el proyecto de construir nuevas categorías que permitan delimitar y analizar *funcionalmente* la tipología de actos posibles, habiendo admitido ya ahora una teoría general en la que todo son actos de habla (los *antiguos* constatativos incluidos).

Austin propone que en toda preferencia hay implicadas varias dimensiones o actos. Propone llamar acto *locutivo* a aquel que hacemos siempre al decir algo, al emitir una preferencia lingüística, que por cierto, ha de pertenecer a una *gramática*. Interesa remarcar el hecho de que la participación en una gramática es la condición de posibilidad del acto de habla, puesto que la trascendencia de la idea es notable: inválida cualquier intento de fundamentar la semántica en la pragmática, tal y como pretende Grice (1957).

Además de los actos locutivos, Austin distinguirá también los *ilocutivos*: son actos que, independientemente del decir (acto locutivo), realizan otro diferente y simultáneo al realizar el primero. Los actos locutivos se caracterizan por ser portadores de significado (sentido y referencia), los ilocutivos tienen además *fuerza* (por otro lado, convencional), dimensión a través de la cual podremos aventurarnos a clasificarlos en diferentes clases. Su fuerza consiste en la posibilidad de contar como actos de una clase u otra. Para hacer explícita esa fuerza ilocutiva se puede introducir un verbo realizativo, aunque lo relevante es que la expresión que explicite esa fuerza ilocutiva no describa la acción, sino que la realice con mayor o menor intensidad. Éste es justamente el concepto de fuerza ilocutiva.

Finalmente, Austin distingue el acto *perlocutivo* como aquel que se produce/consigue mediante la realización de un acto ilocutivo. Los actos perlocutivos guardan una relación causal respecto de los actos ilocutivos, que los vehicula, pero no necesariamente sucede a la inversa (de nuevo, contra una posible fundamentación de la semántica en la pragmática como Grice (1957) pretende, al reducir lo ilocucionario a lo perlocucionario, con la consiguiente eliminación de las *reglas*). Austin distinguirá cinco clases de actos ilocutivos: *judicativos*, en los que se expresan evaluaciones/veredictos, *ejercitativos*, en los que se usa una prerrogativa social (votar a x), *compromisorios*, en los que hay compromiso de actos futuros, *comportativos*, en los que se explicitan relaciones sociales (alabar...), y *expositivos*, en los que se argumentan o describen hechos.

Searle (1975) propuso ampliar el número de matices pero sólo en la dimensión ilocutiva (admitiendo, por consiguiente, el plano locutivo y el perlocutivo en los términos de Austin). Concretamente propone doce dimensiones de diferenciación ilocucionaria. Reseñamos a continuación las tres fundamentales.

a) *Diferencias de objetivo*. Son lo que llamó *condiciones esenciales* (Searle, 1969). Una petición, por ejemplo, tiene un objetivo diferente (hacer hacer algo) al de una descripción (comprometerse con la verdad o falsedad del enunciado).

b) *Diferencias en la dirección de ajuste entre palabras y mundo*. La dirección de ajuste es siempre una consecuencia del objetivo ilocucionario. En el caso de cualquier enunciación, descripción, aserción, explicación, etc., la dirección de ajuste es de *palabras-a-mundo* (que Searle representa por «↓»), esto es, son las primeras las que tienen que adaptarse al segundo. En el caso de ruegos, preguntas, etc., la dirección de ajuste es *mundo-a-palabras* (que Searle representa por «↑») y en donde es el mundo (el curso de acontecimientos subsiguientes) el que tiene que acabar adaptándose a la preferencia manifestada. Esta dimensión tiene una clara lectura en términos de *complejidad cognoscitiva*. Ésta es la dimensión que posibilita desde la pragmática el acceso a los procesos cognoscitivos representacionales, puesto que desde aquellos actos que no pretenden representar nada, hasta aquellos en los que no sólo se representa una realidad sino que esta misma realidad es creada con la preferencia (bautizar, prometer...), existe un continuo de complejidad representacional, o en general, cognoscitiva.

c) *Diferencias en los estados psicológicos expresados*. Es la *condición de sinceridad* (Searle, 1969). En el ejemplo de Searle, no podemos decir «prometo que p, pero no tengo la intención de hacer p». (Searle, 1975a; p. 47). Cada acto de habla genuino tendrá por consiguiente su requisito de sinceridad.

Existen nueve dimensiones más que pueden permitir distinciones más sutiles (fuerza, estatus de los comunicantes, intereses de los comunicantes, relaciones con el resto del discurso, etc.). Sin embargo, Searle sólo utilizará las tres primeras para proponer su taxonomía —objetivo ilocucionario, dirección de ajuste y condición de sinceridad— puesto que le parecen de tal relevancia que tan sólo a partir de un simple *cruce combinatorio* y coherente entre ellas se puede construir una *tipología general y básica* de cinco actos de habla bien diferenciados (que se exponen en la Tabla 1).

De lo dicho hasta ahora, podemos concluir que la *referencia* es un acto de habla, y los actos de habla son realizados *no por las palabras*, sino por los hablantes al emitir palabras. En la medida en que la misma *proposición* puede ser común a diferentes géneros de actos ilocucionarios, podemos separar cualquier análisis de la proposición de cualquier otro análisis de los géneros de actos ilocucionarios implicados en la enunciación de esa proposición, pero sólo con fines analíticos concretos, puesto que en la realidad no se dan independientemente. Searle propone representar esas distinciones mediante el simbolismo

TABLA 1. TIPOLOGÍA GENERAL Y BÁSICA DE ACTOS DE HABLAR

ACTOS ILOCUCIONARIOS		EJEMPLOS
Representativos	Su propósito es comprometer al hablante (en diferentes grados) con la proposición que forma parte del acto ilocucionario (p). Tales actos ilocucionarios son evaluables en términos veritativo-funcionales (verdadero o falso). La dirección de ajuste es <i>palabras-a-mundo</i> (↓) donde la descripción lingüística se adapta al mundo en la medida en que lo representa fidedignamente, y el estado psicológico expresado es el de creencia (C) que «p» es el caso.	Caracterizar: «és un tio molt antipàtic». Describir: «va venir molt mollat». Opinar: «no crec que ens estigui veient». Ilustrar: «una ratlla curta és aquesta que he fet jo». Definir: «una història curta és una història en quatre ratlles»... Etc.
Directivos	Su objetivo es <i>intentar</i> (en varios grados posibles) llevar al oyente a hacer algo. La dirección de ajuste es <i>mundo-a-palabras</i> (↑), esto es, el mundo se ha de acabar adecuando al contenido proposicional expresado en la demanda y su condición de sinceridad es la de desear (D) (o querer, o aspirar). Su contenido proposicional es que el oyente (O) lleve a cabo alguna futura acción.	Preguntar: «¿què t'ha dit?». Pedir: «dóna'm el retolador vermell». Suplicar: «fes-ho ja si us plau». Aconsejar: «crec que és millor si ho expliques al profe». Permitir: «passa si vols...». Etc.
Comisivos	Su objetivo es comprometer (C) al hablante (en varios grados posibles) con algún futuro curso de acción. Su dirección de ajuste es <i>mundo-a-palabras</i> (↑) y su condición de sinceridad es la intención (I). Su contenido proposicional es que el hablante (H) realice alguna acción futura (A).	Proyectar: «primer decidirem qui surt al conte». Comprometerse: «dibuixaré la teva part». Pactar: «si tu hi vas jo busco les peces negres del puzzle». Etc.

Continúa en la página 60.

Viene de la página 59.

ACTOS ILOCUCIONARIOS		EJEMPLOS
Expresivos	Su objetivo ilocucionario es expresar (E) un estado psicológico especificado en la condición de sinceridad sobre el estado de cosas manifestado en el contenido proposicional (P) que trata de adscribir una propiedad (no necesariamente una acción) al hablante (H) o al oyente (O) o a ambos. No existe dirección de ajuste (\emptyset): no se pretende ni encajar el mundo en las palabras ni éstas en el mundo. Sólo se presupone la veracidad de tal manifestación. A tenor de las consideraciones hechas sobre la dirección de ajuste palabras-mundo, estamos en este caso ante los actos de habla menos complejos cognoscitivamente.	Excusarse: «ho he dit sense voler». Lamentarse (verbalmente o no): «quin fàstic de feina». Felicitar: «molt bé!». Etc.
Declarativos	El estado de cosas representado en la proposición (p) es realizado por el indicador de la fuerza ilocucionaria. Son los casos en que <i>decir es hacer</i> . Cuando estos actos se realizan con éxito, ello da lugar a la correspondencia entre su contenido proposicional y la realidad. El objeto ilocucionario es pues la «declaración de que p» (D). La dirección de ajuste es tanto <i>mundo-a-palabras</i> como <i>palabras-a-mundo</i> . No hay condición de sinceridad (\emptyset). Al haber una doble dirección de ajuste estamos en presencia de la máxima complejidad cognoscitiva.	Poner nombres a objetos: «a això ho anomenarem... X».

siguiente: **F (p)** donde la variable «F» toma como valores los dispositivos indicadores de la dimensión ilocucionaria, y «p» expresiones que representan proposiciones. Y en la medida en que, para simplificar, Searle teoriza sólo sobre proposiciones simples de sujeto-predicado, con un término referencial definido singular como sujeto, podemos representar más completamente **F (p)** por **F (R, P)** donde «R» representa la expresión referencial y «P» la expresión predicativa. Con ello habremos caracterizado la unidad básica de comunicación, descriptible (a efectos experimentales) en esos tres componentes: el componente ilocutivo (F), la referencia (R), y la predicación (P).

Como último y definitivo argumento para justificar el abandono de la *oración* (R, P) como unidad de análisis del fenómeno comunicativo en favor de la *preferencia* (F (R, P)), reseñamos el fenómeno de los *actos de habla indirectos* (Searle, 1975b). Son actos ilocutivos que se realizan mediante los cinco actos ilocutivos directos descritos anteriormente, distinguiéndose de éstos en que su propósito no se corresponde con el que se le supone por su forma gramatical (como por ejemplo, dar órdenes mediante oraciones interrogativas, o advertir mediante declaraciones, etc.). Estamos ante actos de habla que tienen *dos dimensiones* ilocucionarias; una, *literal*, relacionada con los indicadores gramaticales, y otra, *derivada/inferida*, que es la que realmente determina el tipo de acto de habla que se realiza.

Aquí, lo interesante es que si estamos interesados en representar (y formalizar) la dimensión ilocucionaria de una expresión, ha de ser obviamente la literal la que analicemos (puesto que el significado comunicativo se vehicula a partir de ella) pero, y he aquí lo aparentemente paradójico, no hay posibilidad de predecir a partir de ella los propósitos de sus posibles preferencias (dimensiones ilocutivas *derivadas/inferidas*), con lo que dicha representación deviene inútil. A lo máximo que podemos aspirar respecto de la predicción de la dimensión ilocucionaria derivada es a generalizaciones probabilísticas. La literal no determina el acto de habla que es materializado en el uso de una oración. La interpretación del acto indirecto no depende en modo alguno, o no está incluida en la representación semántica del enunciado, así, los principios inferenciales que nos permiten interpretar un acto de habla indirecto son *independientes* del sistema léxico de la lengua. En definitiva, un acto ilocutivo u otro es una propiedad de las *preferencias* de las oraciones y no de las oraciones en sí mismas. Así, para dar cuenta de la competencia comunicativa (en contextos naturales), es parcial analizar simplemente el mensaje (la referencia y la predicación), o exclusivamente el análisis «gramatical» de *toda* la preferencia (verbos realizativos incluidos).

Las preferencias, en la medida en que son *acciones verbales*¹, no son «mensajes» y por consiguiente, la comprensión de las acciones verbales ha de seguir un proceso muy diferente al de la descodificación de un mensaje (Hörmann, 1973). Tenemos pues que el supuesto fundamental del modelo inferencial de la comunicación² es que ni la codificación ni la descodificación desempeñan un papel nuclear en la descripción y explicación de la comunicación. En su representación, la información ha de estar orientada hacia la generación de inferencias convencionalmente sancionadas por el uso de la lengua, esto es, ha de representarse en forma *procedimental, no declarativa*. Además, el proceso de comprensión inferencial no es demostrativo: no existe un procedimiento computatorio determinista en el proceso de comprensión del significado. Por ello la comunicación natural puede *fallar* (Bustos, 1992).

Estamos, por consiguiente, ante un proceso de inferencia que es además global. Esto es, la información que utiliza como premisas para derivar las inferencias puede venir de casi cualquier lugar del sistema cognoscitivo, es decir, no se trata de procesos independientes del contexto (como las inferencias semánticas, lógicas, etc.). Así pues, la representación del significado comunicativo requiere tanto de la representación del *significado proposicional* como de la representación del *significado intencional* del hablante. Esa es, pues, la teoría que postulamos sustentadora de un análisis de la comunicación humana en contextos naturales. No pretendemos en ningún momento postularla como más *profunda* o *completa* que las que se han formulado hasta ahora, sino tan sólo plantearla como *alternativa* teórica al contemplar explícitamente lo que a nuestro juicio es básico para toda teoría que se presente como explicativa del fenómeno comunicativo: la comunicación, sobre todo la adulta y en contextos naturales, tiene que

1. Recordemos que desde los postulados intencionalistas, una teoría de la *comunicación* es parte de una teoría de la *acción*.

2. La versión más completa sería la de Sperber y Wilson, 1986, y vendría a completar la teoría searleana.

ser vista como *intercambio intencional* que trasciende, habitualmente, la literalidad del mensaje.

Presentamos pues, un estudio *exploratorio* de la capacidad explicativa de la teoría de los actos de habla. Nuestro punto de partida es justamente el de intentar dotar de plausibilidad empírica a las argumentaciones anteriores: la conducta comunicativa habrá de ser descriptible en términos de actos de habla que, a su vez, por su naturaleza interactiva, habrán de poder constatarse en forma de *secuencias características*, tal como postulan Boada y Forns (1997) refiriéndose no ya directamente a la teoría de los actos de habla sino a *cualquier* planteamiento que proponga unidades comunicativas.

Subsidiariamente a este planteamiento *exploratorio*, pretendemos también buscar *puntos de confluencia* con las tradiciones referencial y sociolingüística. Nuestra muestra de sujetos es evaluada a estos efectos, primero en términos referenciales (buenos y malos comunicantes), para ulteriormente ser sometida a tareas típicas de la tradición sociolingüística aunque sus intercambios comunicativos serán analizados en términos de actos de habla, puesto que de lo que se trata es de dotar de plausibilidad empírica a este planteamiento ontológico y epistemológico que consideramos buen punto de partida para el acercamiento de las diferentes tradiciones que analizan el fenómeno comunicativo.

Método

Muestra

La muestra está formada por 28 sujetos de clase social media-baja. La mitad de la muestra pertenece al curso de 2º (edad promedio 8 años 7 meses) y la otra mitad al curso de 6º (edad promedio 11 años y 9 meses) de Educación Primaria. Fueron incluidos en la muestra sólo aquellos sujetos con valores centrales en el Test de Inteligencia de Factor G (Cattell y Cattell, Escala 2 Forma A, 1973/1986). El CI promedio del grupo fue de 99.5 (97.9 para los de 2º curso y 101 para los de 6º). La variable *sexo*, aunque muy secundaria para nuestra investigación (Dickson, 1982) no pudo ser equilibrada: 20 sujetos pertenecían al sexo masculino, y 8 al femenino, y por ello no será analizada.

Estos sujetos, en función de su calidad comunicativa referencial, fueron agrupados por parejas a efectos de observar sus intercambios comunicativos en términos de la teoría de los actos de habla. 7 díadas eran de segundo (3 de malos comunicantes, 2 de buenos y 2 de mixtos (bueno/malo)) y 7 de sexto (3 de buenos comunicantes, 2 de malos y 2 de mixtos).

Diseño

A efectos de explorar *a)* la estructura comunicativa en términos de actos de habla, y *b)* los posibles puntos de contacto con las tradiciones referencial y

sociolingüística, se sometió a la muestra a las siguientes situaciones experimentales:

1. Una tarea de comunicación referencial (parejas de palabras), la cual es utilizada como tarea básica para hallar la calidad comunicativa referencial de los sujetos, a partir de lo cual se clasificarán en *buenos y/o malos* comunicantes referenciales y se decidirán las agrupaciones de parejas a efectos de observar sus intercambios comunicativos en términos de la teoría de los actos de habla.

2. Dos tareas, que pueden enmarcarse dentro de la tradición sociolingüística (construcción de un puzzle, y construcción diádica de una historia) y en las que una vez emparejados los sujetos (en función de su calidad comunicativa referencial) se contrasta su *performance* en términos de actos de habla. Se trata de analizar si se detectan diferencias entre sus patrones de intercambio comunicativo, en función de las tareas experimentales encomendadas, que muestran demandas cognitivas y comunicativas bien diferenciadas.

Tareas

1. Tarea de parejas de palabras

Se eligió la tarea de Asher y Oden (1976) de *parejas de palabras*, propia de la tradición referencial, con el objetivo de clasificar a los sujetos en buenos y malos comunicantes referenciales. Los motivos de la elección fueron los siguientes: ha sido utilizada otras veces con los mismos fines clasificatorios (Girbau, 1993; Girbau y Boada, 1996) y además goza de cualidades psicométricas aceptables (Juan, 1998a; 1998b). Así, el material de Asher y Oden fue considerado como bloque psicométrico de 30 ítems, administrado individualmente a cada uno de los 28 sujetos de la muestra en tarea de emisión exclusivamente. Tales ítems fueron originalmente utilizados por Cohen y Klein (1968). Aquí se ha utilizado la traducción catalana de Girbau y Boada (1996) (véase Tabla 2).

El material consiste en un conjunto de tarjetas en las que están escritas dos palabras emparejadas, una de las cuales aparece subrayada. La tarea consiste en que el emisor (el sujeto experimental) dé una pista a un receptor *imaginario* respecto de qué palabra de la pareja está subrayada. Tanto el emisor como el receptor imaginario tienen a la vista las mismas palabras pero sólo el emisor ve el subrayado. La dificultad reside en que hay parejas de palabras con diferente grado de fuerza asociativa entre ellas, no siendo por consiguiente obvia e inequívoca la pista potencial que habrá de emitir.

El experimentador presenta, una a una, las 30 tarjetas a cada uno de los 28 sujetos experimentales en sesiones individualizadas. Simultáneamente a la presentación de cada tarjeta (que además se lee en voz alta) el experimentador toma nota de la pista emitida por cada niño para cada pareja de palabras. Tres jueces adultos valoraron la eficacia de las pistas dadas por los niños (840 en total). Si al menos 2 jueces la consideraban eficaz, fue considerada como tal. Si sólo 1 juez, o ninguno, la puntuaba, fue considerada ineficaz. Se calcularon los respectivos

TABLA 2. PAREJAS DE PALABRAS DE LA TAREA DE COMUNICACIÓN REFERENCIAL
(ORIGINAL Y TRADUCCIÓN CATALANA)

Parejas de palabras originales (Cohen y Klein, 1968)		Parejas de palabras en catalán (Girbau y Boada, 1996)	
(se muestran en el orden de presentación original, indicando subescala)			
cow-horse (ejemplo)		vaca-cavall (ejemplo)	
1. like-love	(subescala 1)	1. agradar-estimar	
2. sound-noise	(subescala 2)	2. so-soroll	
3. sleep-rest	(subescala 1)	3. dormir-descansar	
4. dog-puppy	(subescala 2)	4. gall-pollet	
5. music-song	(subescala 1)	5. música-cançó	
6. city-town	(subescala 1)	6. ciutat-poble	
7. bread-roll	(subescala 1)	7. pa - llonguet	
8. hot-warm	(subescala 1)	8. calent - tebi	
9. crayon-chalk	(subescala 2)	9. llapis - guix	
10. short-small	(subescala 2)	10. curt - petit	
11. fur-hair	(subescala 1)	11. pèl - cabell	
12. river-ocean	(subescala 2)	12. riu - oceà	
13. say-tell	(subescala 2)	13. dir - narrar	
14. rubbers-boots	(subescala 2)	14. descansos - botes	
15. child-baby	(subescala 2)	15. nen - bebè	
16. big-large	(subescala 1)	16. gran - enorme	
17. dish-plate	(subescala 2)	17. vaixel·la - plat	
18. hill-mountain	(subescala 1)	18. turó - muntanya	
19. watch-clock	(subescala 1)	19. despertador - rellorge	
20. cook-bake	(subescala 1)	20. cuinar - rostir	
21. mitten-glove	(subescala 2)	21. manyopla - guant	
22. road-street	(subescala 2)	22. carretera - carrer	
23. plant-flower	(subescala 2)	23. planta - flor	
24. mad-angry	(subescala 1)	24. furios - enfadat	
25. glass-cup	(subescala 1)	25. vas - taça	
26. write-print	(subescala 2)	26. escriure - resseguir	
27. world-earth	(subescala 2)	27. món - terra	
28. ship-boat	(subescala 2)	28. vaixell - barca	
29. wash-clean	(subescala 1)	29. rentar - netejar	
30. wheel-tire	(subescala 1)	30. roda - pneumàtic	

coeficientes *kappa* de Cohen (1960) para los tres pares de jueces tomados dos a dos. Se obtuvieron unos índices (.897, .873 y .923) altamente satisfactorios (Fleiss, 1981), lo cual permitió clasificar con garantías a los sujetos en función del promedio de claves eficaces. Así, se dividió la muestra en 14 buenos comunicantes referenciales y 14 malos en función de la puntuación del percentil 50 que hizo de corte ($P_{50} = 15.833$).

De los 14 sujetos buenos comunicantes, 6 eran de segundo curso y 8 de sexto. La proporción de malos comunicantes fue la inversa (8 en segundo curso y 6 en sexto). Se confirmó mediante χ^2 que la muestra no presentase asociación entre la calidad comunicativa referencial y la edad (expresada con el curso). El resultado fue: $\chi^2 = 0,14286$; $p = 0,70546$. Tampoco hubo diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones de las pistas dadas en función del curso ($t = 1.08$, $df = 26$, $p = 0,289$), ni entre la edad (en meses) y la calidad referencial ($t = 0.61$, $df = 26$, $p = 0,544$). Estamos, por consiguiente, en condiciones de analizar la variable edad (curso) y la variable calidad comunicativa como variables independientes la una de la otra. También se ha querido confirmar la bondad de la muestra en relación a otra variable: la distribución de C.I. en función de la calidad comunicativa referencial, no resultando significativa su distribución ($t = 0.14$, $df = 26$, $p = 0,893$).

2. Tarea de construcción diádica de un puzzle

Esta prueba consiste en la construcción, por parte de la pareja, de un puzzle de 300 piezas con un diseño de animales, tarea a la que la inmensa mayoría de la muestra dijo haberse enfrentado alguna vez. La tarea es lúdica y utilizada sólo como pretexto para elicitar conductas comunicativas entre los participantes. Las demandas cognoscitivas de la tarea son escasas y facilitan un intercambio comunicativo lúdico. Las consignas fueron de inducción a la construcción conjunta del puzzle. Se restaba importancia explícita al hecho de reconstruir el puzzle en su totalidad, y se indicaba a los sujetos que la prueba real vendría a continuación. La totalidad de la muestra realizó sólo el 50% de la «tarea», aunque no manifestó frustración por ello.

Las sesiones (de 15' de duración por pareja) fueron grabadas y transcritas por el propio observador. A efectos de distinción entre emisiones consecutivas por parte de un mismo sujeto ($a \rightarrow a$) o bien emisiones cruzadas con el interlocutor ($a \rightarrow b$ o $b \rightarrow a$), y puesto que ambos componentes de la diada podían ser considerados tanto emisores como receptores, cada interlocutor fue etiquetado como «A» o como «B», en función de la posición ante la cámara de vídeo.

3. Tarea de construcción diádica de una historia

Las demandas cognoscitivas de esta prueba son mayores que las de la anterior. Además, en términos comunicativos también hay notables diferencias: aquí se exige alcanzar una meta, con lo que se fuerza a un intercambio más «eficaz» y pactado, disminuyendo la carga lúdica respecto de la primera prueba. Es posible por ello hipotetizar diferencias en la distribución de actos de habla: más

expresivos en tareas lúdicas (puzzle) y más directivos en tareas estructuradas (historia).

Al finalizar el tiempo otorgado para la realización de la prueba de construcción de un puzzle, el experimentador, que estaba fuera de la sala de grabación, con acceso visual a ella, entraba en la sala y proponía a los sujetos una nueva tarea: Construir una historia. Esto requería: *a*) idearla conjuntamente y *b*) hacer después un resumen escrito. El experimentador retiraba el material del puzzle de la mesa, y suministraba papel y un conjunto amplio de rotuladores de colores. Cuando los sujetos decían haber entendido la prueba y no hacían ninguna pregunta, el experimentador salía de la sala, se iniciaba la ulterior grabación, con una duración idéntica a la anterior: 15 minutos.

Categorización de las tareas

Se ha utilizado la taxonomía propuesta por Searle (1975a) que se ha comentado en la introducción. Esta taxonomía puede observarse operativizada en la Tabla 3 en donde la última columna, categoría de «ilocución» lista la tipología utilizada.

La robustez teórica de la propuesta searleana nos empujó a aplicar este sistema de categorías a-genético preferiblemente a otras taxonomías observacionales diseñadas específicamente para el análisis del componente ilocutivo de los actos de habla infantiles, y aplicadas con éxito (Carter, 1975; Dale, 1976; Dore, 1975 y Halliday, 1975, etc.). También influyó el hecho de que las parrillas ya contrastadas pretenden describir la evolución de la competencia pragmática desde los inicios, y nuestro estudio, a pesar de contrastar dos edades, no es evolutivo. Resaltar además, que dichas taxonomías abarcan categorías muy arcaicas (*primitive speech acts*) no pertinentes a la edad de los sujetos de nuestra muestra.

1. Unidad de categorización

Previamente a la asignación de cada preferencia de un sujeto a una categoría ilocutiva (*representativo, directivo, comisivo, expresivo, declarativo*) estas emisiones habían de cumplir con la condición de pertenecer a uno de los dos siguientes grupos:

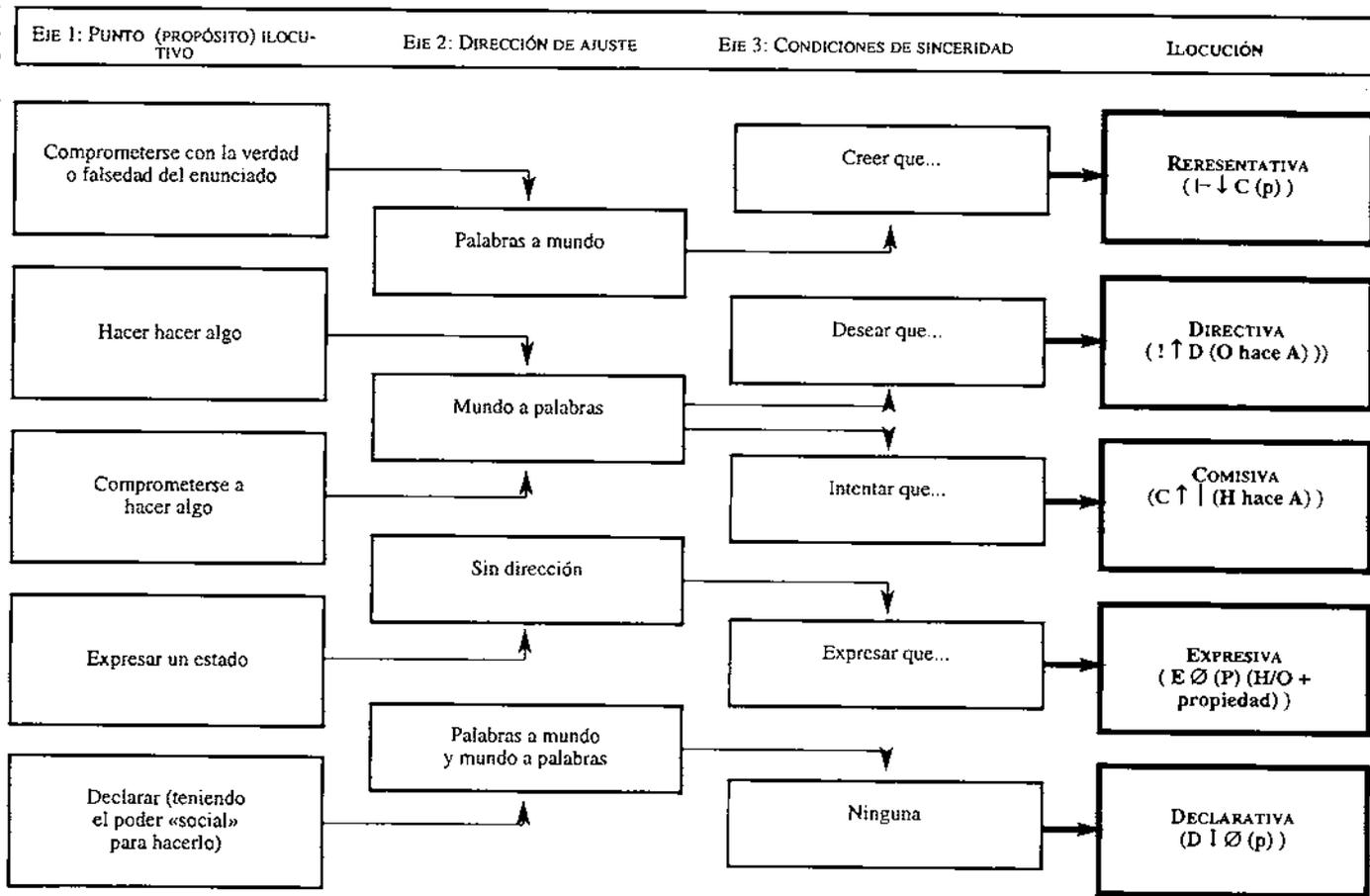
- a. Ser una emisión verbal* (exteriorizada) que puede adoptar la forma de:
 - *palabras-frase* o frases (completas o no) y/o
 - *sonidos-frase*, donde incluimos: gritos directivos, quejas.

- b. Ser un gesto substitutivo* de una verbalización-frase (debía poderse construir una frase en lenguaje ordinario substitutiva del gesto).

La segmentación de las preferencias debía cumplir al menos una de las tres siguientes condiciones:

1. Cambio de turno, donde la palabra la toma el otro interlocutor.
2. Cambio de categoría, aun siendo en el mismo turno de palabra, y siempre de acuerdo con las categorías searleanas.

TABLA 3. TIPOLOGÍA ILOCUCIONARIA EN FUNCIÓN DE TRES EJES (SEARLE, 1975) USADA COMO SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN



Anuario de Psicología, vol. 34, n.º 1, marzo 2003, pp. 53-79
© 2003. Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia

Una aproximación empírica a la comunicación desde la teoría de los actos de habla de Searle

3. Aun no habiendo ni cambio de categoría ni de turno, se produce un nuevo acto de habla de la misma categoría pero distinto porque:

- El acto de habla anterior está completado (se entiende independientemente).
- Hay una nueva aportación que vehicula una nueva intención o la misma, pero con un contenido descriptivo diferente.

En la Tabla 1, donde se han definido y ejemplificado los cinco tipos de actos de habla *directos*, pueden verse algunos ejemplos

La fiabilidad del sistema clasificatorio fue analizada con la participación de un segundo observador, quien categorizó un 17.85% de los protocolos transcritos elegidos al azar. Para un total de 2600 unidades se ha obtenido un coeficiente kappa de Cohen de $K = 0,8538$; $p < 0,001$.

En lo referente al acuerdo de segmentación, se ha utilizado la correlación de Pearson como índice de tal acuerdo. El resultado obtenido ha sido de $r_{1161} = 0,9746$; $p < 0,001$ con un error estándar de $E_r = 0,3784$. La ecuación de regresión lineal simple ha sido $Y = 0,129511 + 0,914344 X$ (Silva, 1987). El lenguaje informático en el que se ha traducido el vaciado de unidades categorizadas es el SDIS (*Sequential Data Interchange Standard*) de Bakeman y Quera (1992). En lo referente al procedimiento, nos hemos basado en el método de los retardos de Sackett (1979). En nuestro caso, será conducta (ilocución) activadora de la conducta (ilocución) subsecuente si $z > + 1,96$ con $p < 0,05$. Estos cálculos han sido realizados con el programa GSEQ (*General Purpose Sequential Analyzer*) de Bakeman y Quera (1992).

En lo referente al número mínimo de unidades categorizadas necesarias para poder dar resultados fiables, se han seguido las recomendaciones de Bakeman y Gottman (1986): $N_s = 9 m^2 / (m-1)$ donde $m = k^L$ cuando los códigos adyacentes pueden ser los mismos; k : número de categorías y L : longitud de las secuencias a considerar. Esto es justamente lo que nos ha impedido ir más allá del *primer retardo*.

En todos los casos que se comentan a continuación se han cumplido las condiciones de aplicación de Siegel (1956) que imponen que para tablas con más de un grado de libertad, menos del 20% de las casillas pueden contener frecuencias esperadas menores de 5, y en ningún caso (0%) pueden ser inferiores a 1. También los Chi cuadrado de Pearson para todos los retardos que se comentan son significativos ($p < 0.0001$).

RESULTADOS

Frecuencias de uso de las diferentes categorías

Las frecuencias de uso de los cinco tipos de actos de habla se reflejan en la Tabla 4, y su contraste en la Tabla 5. Se constata una gran producción de actos de habla representativos, significativamente superior a los de cualquier otra categoría, tanto en la tarea del puzzle como de la historia. La importancia del men-

saje (contenidos referenciales) es pues manifiesta en el proceso comunicativo, tal y como era de esperar, puesto que la comunicación es, esencialmente, intercambio intencional de «contenidos», relacionados o no con la tarea.

TABLA 4. ESTADÍSTICOS DE DISTRIBUCIÓN DE LOS DIFERENTES ACTOS DE HABLA

<i>Para cada pareja</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Representativos en puzzle	230,143	54,071	137	301
Directivos en puzzle	99,500	30,503	58	169
Comisivos en puzzle	15,643	17,487	2	74
Expresivos en puzzle	79,857	49,193	13	179
Representativos en historia	211,071	77,025	99	387
Directivos en historia	98,429	26,147	42	131
Comisivos en historia	37,857	19,588	11	86
Expresivos en historia	44,429	28,745	17	123
Representativos en total	441,214	109,897	278	688
Directivos en total	197,929	50,773	120	280
Comisivos en total	53,500	26,410	13	116
Expresivos en total	124,286	72,866	30	281
Total de diada en el puzzle	425,143	98,427	214	602
Total de diada en la historia	391,786	109,411	185	634
Producción total de la diada	816,929	178,907	496	1207
<i>Total de actos de habla</i>	<i>11.437</i>			

TABLA 5. COMPARACIONES ESTADÍSTICAS INTERCATEGORIALES DE LA MUESTRA GENERAL POR TAREAS

<i>Contrastes</i>	<i>Construcción puzzle</i>		<i>Construcción historia</i>	
Directivo / Representativo	Z = -3.2958	P = 0,0010	Z = -3.2330	P = 0,0012
Comisivo / Representativo	Z = -3.2958	P = 0,0010	Z = -3.2958	P = 0,0010
Expresivo / Representativo	Z = -3.2330	P = 0,0012	Z = -3.2958	P = 0,0010
Comisivo / Directivo	Z = -3.2958	P = 0,0010	Z = -3.2958	P = 0,0010
Comisivo / Expresivo	Z = 3.2330	P = 0,0012	no significativo	
Directivo / Expresivo	no significativo		Z = 2.9819	P = 0,0029

Como era de esperar por la estructura de las tareas y sus diferentes demandas cognoscitivas y comunicativas, también se han hallado diferencias entre los actos de habla directivos y expresivos según la tarea. Así, en la construcción del puzzle su producción es equivalente, mientras que en la historia, los directi-

vos son significativamente más abundantes que las producciones expresivas. Hay, por consiguiente, un componente de adaptación a los requerimientos de la tarea: una mayor estructuración de ésta (en historia) moviliza estrategias directivas en los comunicantes para realizarla así con éxito.

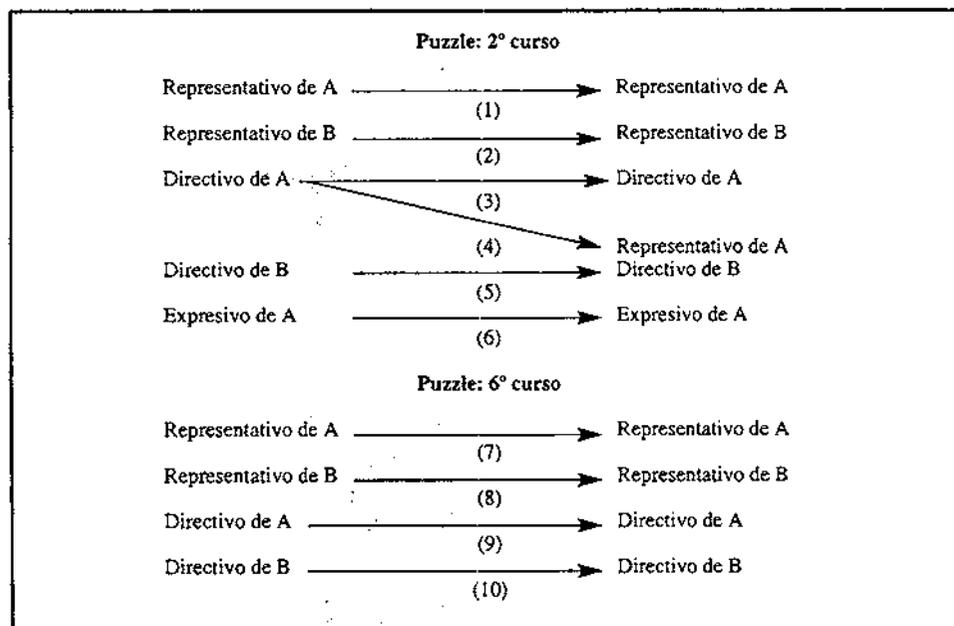
Se han calculado también pruebas de significación para contrastar la posible influencia de la edad y la calidad referencial sobre la producción de actos de habla. La variable edad no influye en ningún caso. La variable calidad referencial influye en la tarea de la historia, donde los malos comunicantes referenciales presentan significativamente más actos de habla expresivos que los buenos comunicantes, y los mixtos se sitúan en un nivel intermedio de producción ($\chi^2 = 6,9429$, $df = 2$, $p = 0,0311$).

Patrones de interacción comunicativa en la construcción del puzzle

Por lo que respecta al análisis secuencial o la estructura de la interacción, comentaremos sólo aquellos patrones *diferenciales* en función de las variables en estudio, no así aquellos *comunes* para los diferentes valores de cada variable.

En la Tabla 6 se constata que las cadenas de ilocuciones expresivas sólo son significativas para los sujetos de menor edad.

TABLA 6. PATRONES EXCITATORIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PUZZLE, POR CURSOS, Y TABLA DE SIGNIFICACIÓN DE LAS TRANSICIONES. «A» Y «B» SON LOS DOS INTERLOCUTORES



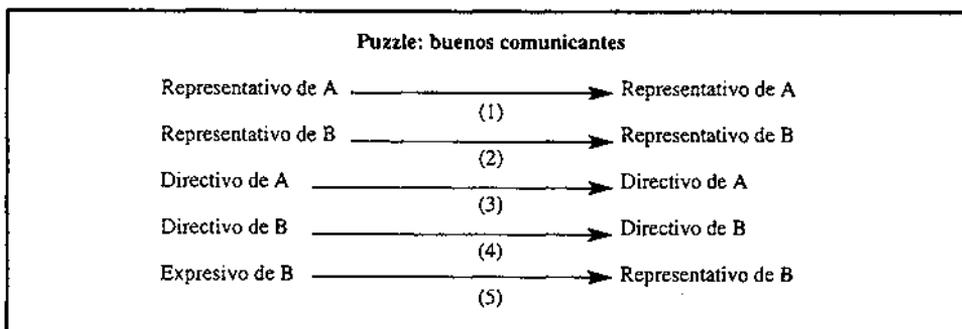
Continúa en la página 71

Viene de la página 70

(*)	Probabilidad de transición estandarizada (Z hipergeométrica)	Significación
(1)	4.86	P < 0.001
(2)	6.03	P < 0.001
(3)	5.92	P < 0.001
(4)	3.39	P < 0.001
(5)	8.96	P < 0.001
(6)	6.62	P < 0.001
(7)	4.86	P < 0.001
(8)	6.82	P < 0.001
(9)	5.07	P < 0.001
(10)	5.31	P < 0.001

En las agrupaciones en función de la calidad comunicativa referencial (véase Tabla 7) los malos comunicantes presentan producciones expresivas que se estructuran tanto interactuando con su interlocutor ($a \rightarrow b$ o $b \rightarrow a$) como sin interacción con él ($a \rightarrow a$ o $b \rightarrow b$). Resaltamos que cuando estamos delante de un patrón *intra-subjetivo*, no estamos hablando en ningún caso de lenguaje privado o interno, puesto que es perfectamente audible y orientado al interlocutor. Estamos ante procesos de re-elaboración de la preferencia inicial, que se va configurando en diferentes y sucesivos actos de habla. Cuando los buenos comunicantes emiten un acto de habla expresivo, éste no va seguido por ningún otro expresivo sino justamente por un acto de habla representativo, portador de complejidad

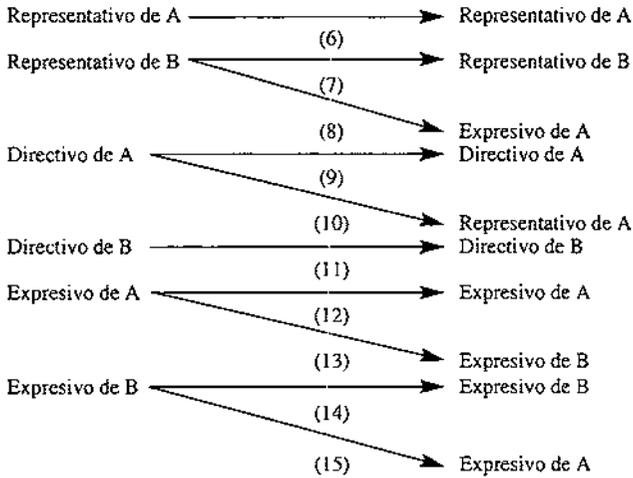
TABLA 7. PATRONES EXCITATORIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PUZZLE, POR CALIDAD COMUNICATIVA REFERENCIAL Y TABLA DE SIGNIFICACIÓN DE LAS TRANSICIONES. «A» Y «B» SON LOS DOS INTERLOCUTORES



Continúa en la página 72.

Viene de la página 71.

Puzzle: malos comunicantes



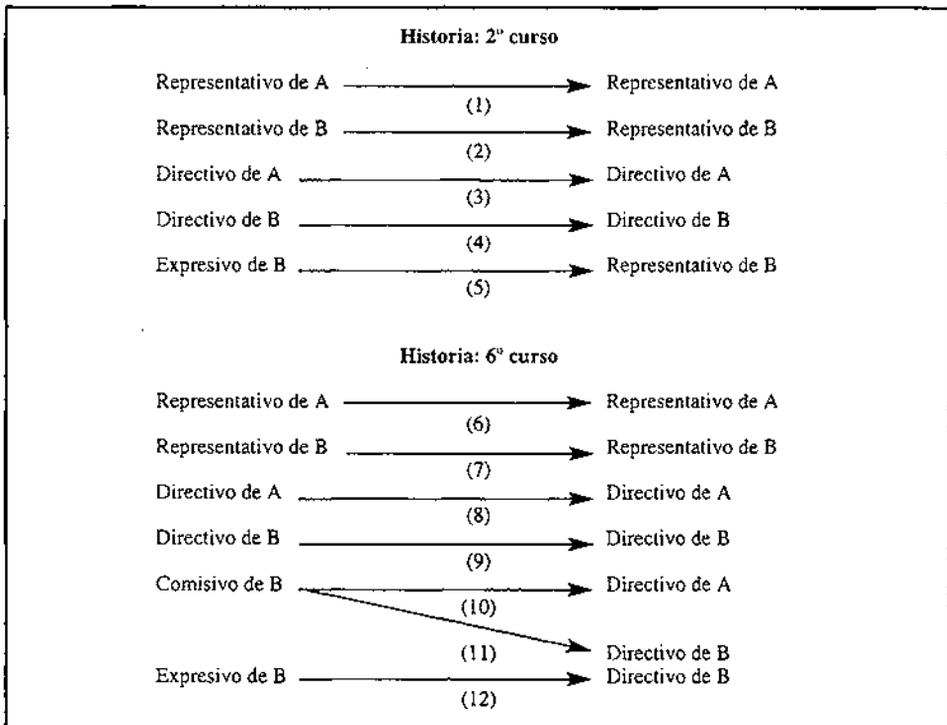
(*)	Probabilidad de transición estandarizada (Z hipergeométrica)	Significación
(1)	2.89	P < 0.01
(2)	5.15	P < 0.001
(3)	3.58	P < 0.001
(4)	4.76	P < 0.001
(5)	2.72	P < 0.01
(6)	4.82	P < 0.001
(7)	5.43	P < 0.001
(8)	2.43	P < 0.05
(9)	5.11	P < 0.001
(10)	3.54	P < 0.001
(11)	6.97	P < 0.001
(12)	4.05	P < 0.001
(13)	4.54	P < 0.001
(14)	12.74	P < 0.001
(15)	2.62	P < 0.01

cognoscitiva al implicar representación y referencia. Los malos comunicantes, al emitir actos de habla representativos, desencadenan actos expresivos en su interlocutor (b → a), cosa que no sucede en los buenos comunicantes, donde los mensajes son construidos por el emisor, sin mediar interrupción expresiva por parte de su interlocutor.

Patrones de interacción comunicativa en la construcción de la historia

En relación con la edad (Tabla 8) observamos que las diferencias más notables están en la presencia de pactos y compromisos sólo para los comunicantes de mayor edad, en los que a la emisión de un compromiso o proyecto de acción (comisivo) siguen regulaciones y/o preguntas del interlocutor (directivos), e incluso directivos hacia éste. Los patrones que implican a expresivos presentan

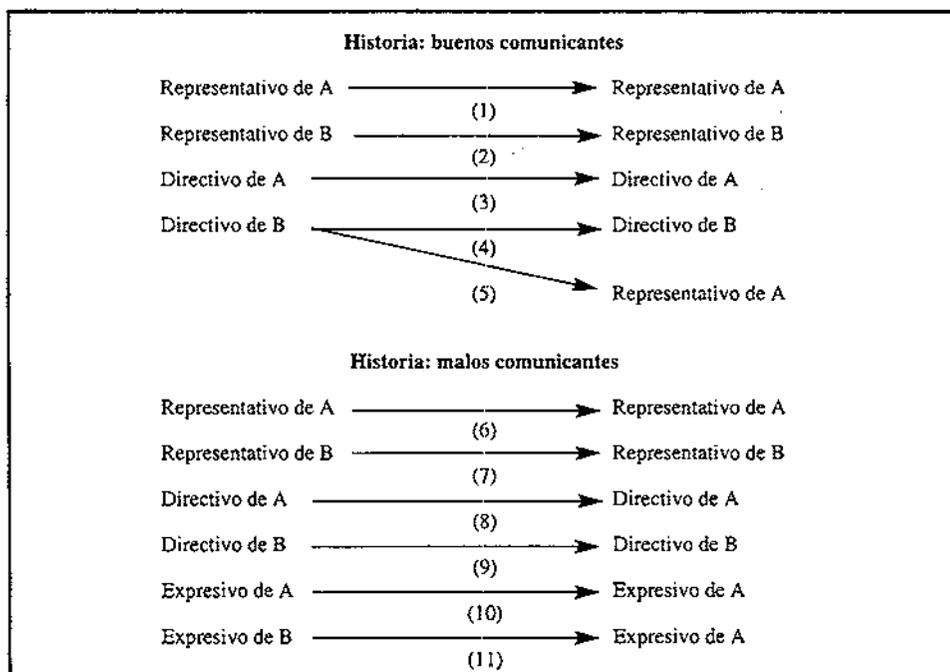
TABLA 8. PATRONES EXCITATORIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA HISTORIA, POR CURSOS Y TABLA DE SIGNIFICACIÓN DE LAS TRANSICIONES. «A» Y «B» SON LOS DOS INTERLOCUTORES



Continúa en la página 74.

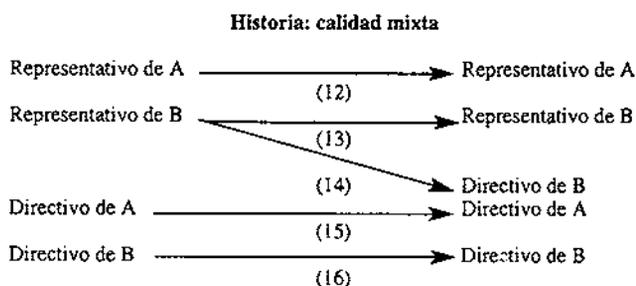
(*)	Probabilidad de transición estandarizada (Z hipergeométrica)	Significación
(1)	9.19	P < 0.001
(2)	11.45	P < 0.001
(3)	10.22	P < 0.001
(4)	10.24	P < 0.001
(5)	2.13	P < 0.05
(6)	9.45	P < 0.001
(7)	8.78	P < 0.001
(8)	7.04	P < 0.001
(9)	7.48	P < 0.001
(10)	2.12	P < 0.05
(11)	2.22	P < 0.05
(12)	2.01	P < 0.05

TABLA 9. PATRONES EXCITATORIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA HISTORIA, POR CALIDAD COMUNICATIVA Y TABLA DE SIGNIFICACIÓN DE LAS TRANSICIONES. «A» Y «B» SON LOS DOS INTERLOCUTORES



Continúa en la página 75.

Viene de la página 74.



(*)	Probabilidad de transición estandarizada (Z hipergeométrica)	Significación
(1)	5.01	P < 0.001
(2)	6.42	P < 0.001
(3)	4.38	P < 0.001
(4)	6.98	P < 0.001
(5)	2.38	P < 0.05
(6)	6.19	P < 0.001
(7)	9.39	P < 0.001
(8)	6.51	P < 0.001
(9)	9.6	P < 0.001
(10)	6.12	P < 0.001
(11)	4.49	P < 0.001
(12)	11.46	P < 0.001
(13)	9.00	P < 0.001
(14)	2.00	P < 0.05
(15)	10.71	P < 0.001
(16)	4.72	P < 0.001

también un notable contraste. Así, cuando los más jóvenes emiten un expresivo, éste va seguido por un representativo, portador de complejidad cognoscitiva, de lo que se deduce una notable adaptación a la mayor complejidad de la tarea de construir una historia. Los comunicantes de más edad también modifican sus patrones de expresivos con respecto al puzzle: al emitir un expresivo éste es regulado por un directivo propio. En el análisis en función de la calidad comunicativa referencial (véase Tabla 9) se observa la presencia del novedoso patrón «directivo → representativo del interlocutor» sólo en los buenos comunicantes. De

nuevo también encontramos diferencias en términos de actos de habla expresivos: los únicos que emiten tales actos son los malos comunicantes, que además lo hacen tanto en interacción con el interlocutor ($b \rightarrow a$) como sin ella ($a \rightarrow a$), denotando adaptación comunicativa aunque ello no se traduzca en eficacia comunicativa en términos referenciales. Los comunicantes de calidad mixta se sitúan más próximos a los buenos que a los malos comunicantes al no presentar patrones de baja complejidad referencial.

DISCUSIÓN

Puesto que las tareas experimentales propuestas no exigen, *a priori*, una organización rígida en turnos de habla, y consiguientemente no se pueden postular inicialmente estructuras de diálogo esperables (*organization in patterns*), el primer dato que a nuestro entender tiene valor es el de haber detectado *estructura* en esas interacciones y haberlo hecho en términos de actos de habla. Así, nuestro primer objetivo se ha cumplido en buena parte. Este dato concuerda con otros estudios empíricos que han manifestado estructuras semejantes (Jose, 1988).

Hemos detectado que, en la construcción del puzzle, los sujetos más jóvenes son los únicos que producen emisiones consecutivas de actos ilocutivos expresivos, carentes de complejidad cognoscitiva puesto que no hay contenido referencial implicado. La ausencia de complejidad cognoscitiva se da también en nuestros peores comunicantes referenciales, incluso los de más edad. Tanto en la construcción del puzzle como en la historia se producen cadenas de ilocuciones expresivas. Si bien es cierto que los buenos comunicantes producen también tales actos de habla expresivos, éstos no se estructuran en cadenas, sino que tras la preferencia de una sola ilocución expresiva, sigue inmediatamente una representativa, portadora de complejidad cognoscitiva al vehicular un mensaje. Sus intercambios son, pues, referencialmente más complejos que los de los malos comunicantes. Este dato converge parcialmente con los datos obtenidos por la tradición referencial.

También se ha detectado complementariedad con los análisis de la tradición sociolingüística que parten del concepto de adaptación, pero novedosamente en términos de complejidad cognoscitiva. En concreto, y utilizando la terminología de Mueller *et al.* (1977) de *interacción vs. no interacción*, se ha detectado que a mayor calidad comunicativa referencial, se producen mayor número de interacciones con complejidad cognoscitiva entre ambos interlocutores. Así, sólo los buenos comunicantes presentan el formato interactivo básico en la construcción de la historia: directivo \rightarrow representativo, formato absolutamente adaptado, además de *cognoscitivamente complejo* del que carecen los otros grupos.

Los malos comunicantes son poco interactivos cuando los intercambios implican complejidad referencial aunque sí son *interactivos* cuando no hay complejidad representacional implicada: en la construcción del puzzle hay intercambio de expresivos entre los interlocutores. Estamos por consiguiente ante un dato que avala la existencia de habilidades comunicativas notables (al menos, de *adap-*

tación, aunque no necesariamente de *eficacia*) aun en ausencia de calidad referencial y de complejidad cognoscitiva. Estos datos coinciden con los resultados más sustanciales de la tradición *sociolingüística* al describir la existencia generalizada de conductas comunicativas si el contexto es natural (Mueller *et al.* 1977).

Cuando la tarea experimental tiene demandas más concretas como es el caso de la construcción de la historia, y a la vez una mayor carga cognoscitiva para los sujetos al tener que crear un mundo imaginario con la obligación de negociar todos esos contenidos, los buenos comunicantes modifican algunos de sus patrones comunicativos adaptándose a la nueva situación. Dicha adaptación se traduce en que interactúan complejamente a través del formato directivo → representativo, mientras que los malos comunicantes cuando interactúan entre sí lo hacen sin complejidad cognoscitiva.

El comportamiento adaptativo de esta muestra de sujetos *en función de la edad* es también manifiesto. Si sólo los más jóvenes presentaban patrones expresivos en la construcción del puzzle, cuando se enfrentan a las nuevas demandas de construcción de una historia dejan de presentar esas cadenas de ilocuciones sin complejidad cognoscitiva al asociar un representativo a continuación de otro expresivo. Además, los comunicantes de más edad, cuando emiten un expresivo, éste va seguido de un directivo propio, que podemos interpretar como de autorregulación para volver a la tarea. Los mayores son, además, los únicos que presentan capacidad de compromisos de acción.

Como último dato, hemos detectado, aunque en proporciones minúsculas, actos de habla *indirectos* (en los que el significado *literal* y el *intencional* no coinciden –son los *dobles sentidos*–). Su baja frecuencia nos ha llevado a no codificarlos separadamente como tales. Los pocos que hemos detectado se han categorizado en función de su propósito *intencional* y no de su estructura gramatical *literal*. Esta argumentación metodológica no resta importancia a la consideración teórica subsiguiente: en situaciones relativamente naturales, el análisis de la interacción comunicativa no puede ceñirse al análisis gramatical de la emisión. Ha de trascenderlo e ir a un análisis *funcional* de la *preferencia*, tal y como la teoría de los actos de habla propone.

El haber constatado la existencia de patrones significativos de intercambio comunicativo (*estructura* discursiva) en términos de actos de habla, diferentes además en función de la edad y de la calidad comunicativa referencial, puede considerarse nuestra conclusión fundamental que, junto con la detección de ciertas coincidencias con los resultados obtenidos por las tradiciones referencial y sociolingüística permiten albergar expectativas respecto de la validez del planteamiento de análisis de la comunicación en términos de actos de habla: es un plano de análisis ciertamente diferente, pero desde un punto de vista *empírico*, tal y como hemos reseñado, presentan cierta convergencia. Así, proponemos que cuando se pretenda analizar situaciones más o menos *ecológicas*, se reorganicen los sistemas de categorías utilizados alrededor de su funcionalidad (tipología de actos de habla directos e *indirectos*), de tal manera que no sólo se analice la referencia y la predicación (R, P) (*la oración*) sino también, y simultáneamente, su dimensión ilocutiva (literal o no), analizando por consiguiente unidades F (R, P) (*la preferencia*).

REFERENCIAS

- Asher, S. R. & Oden, S.L. (1976). Children's failure to communicate: An assessment of comparison and egocentrism explanations. *Developmental Psychology*, 12, 132-140.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bakeman, R. & Quera, V. (1992). SDIS: A sequential data interchange standar. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 24 (4), 554-559.
- Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño* (1990, 2ª. reimp.). Barcelona: Anthropos.
- Boada, H. & Forns, M. (1989). *Methodological data for the analysis of referential communication from an ecological perspective* (Report UB-DPB-88-13). Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Psicologia Bàsica.
- Boada, H. & Forns, M. (1997). Observational guidelines of communicative exchange: An ecological approach to referential communication. *Anuario de Psicología*, 75, 7-36.
- Bustos, E. (1992). *Filosofía contemporánea del Lenguaje II (Pragmática filosófica)*. Madrid: UNED (Cuadernos).
- Carter, A. (1975). The transformation of sensori-motor morphemes into words: A case study of the development of more and mine. *Journal of Child Language*, 2, 233-250.
- Cattell, R.B. & Cattell, A.D.S. (1973). *Measuring Intelligence with The Culture Fair Tests*. Illinois: Institute for Personality and Ability Testing. Adaptación española: *Tests de factor «g», Escalas 2 y 3* (1986, 4ª ed.). Madrid: Tea.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, B. D. & Klein, J. F. (1968). Referent communication in school age children. *Child Development*, 39, 597-609.
- Dale, P.S. (1976). *Language development. Structure and function*. Holt Rinehart and Winston.
- Dickson, W.P. (1981). Introduction: Toward an interdisciplinary conception of children's communication abilities. En W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communications skills* (pp. 1-33). New York: Academic Press.
- Dickson, W.P. (1982). Two decades of referential communication research: A review and meta-analysis. En C.J. Brainerd & M. Pressly (Eds.), *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research* (pp. 1-33). New York: Springer-Verlag.
- Diez, M. (1984). Communicative competence: An interactive approach. En R.N. Bostron (Ed.), *Communication Yearbook* (pp. 56-79). London: Sage Publications.
- Dore, J. (1975). A pragmatic descriptions of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 343-350.
- Erikson, F. (1981). Timing and context in everyday discourse: Implications for the study of referential and social meaning. En W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communications skills* (pp. 241-269). New York: Academic Press.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: Wiley.
- Girbau, D. (1993). *El llenguatge privat i social en la comunicació referencial i sociolingüística*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Girbau, D. & Boada, H. (1996). Private Meaning and comparison process in children's referential communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 25, 3 (pp. 383-396).
- Glucksberg, S., Krauss, R.M. & Higgins, E.T. (1975). The development of referential communications skills. En F.D.Horowitz (Ed.), *Review of child development research*, vol. 4. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Glucksberg, S., Krauss, R.M. & Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Grice, P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, vol LXVI (pp. 377-88).
- Halliday, M.P. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Higgins, E.T., Ruble, D. & Hartup, W. (Comps.) (1983). *Social cognition and social development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hörmann, H., (1973). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Jose, P.E. (1988). Sequentiality of speech acts in conversational structure. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17 (1), pp. 65-88.
- Juan, J. (1998a). *Eficacia comunicativa y actos de habla: un análisis del componente ilocutivo de las preferencias*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Colección de Tesis Doctorals Microfiteixades núm. 3265.

- Juan, J. (1998b). Comunicación referencial: un análisis psicométrico de la tarea de parejas de palabras de Asher y Oden. Comunicación presentada al II Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, 13-17 de julio.
- Mueller, E. (1972). The maintenance of verbal exchanges between young children. *Child Development*, 43, 930-938.
- Mueller, E., Bleier, M., Krakow, I., Hegedus, K. & Cournoyer, P. (1977). The development of peer verbal interaction among two-year old boys. *Child Development*, 48, 284-287.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Etudes sur la logique de l'enfant* (1968, 7^e de.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Porter, J. M. (1982). *L'influence de l'entraînement sur l'acquisition de la communication chez l'enfant*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Sackett, G.P. (1979). The lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. En J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (1^o ed., pp. 623-649). New York: Wiley.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1975a). A Taxonomy of Illocutionary Acts. En J. Searle, *Expression and meaning. Studies in the Theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1975b). *Indirect speech acts*. En Cole, P. y Morgan, J. L. (Eds.)
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. Tokyo: McGraw-Hill.
- Silva, A. (1987). Algunas consideraciones sobre la utilización del coeficiente r de Pearson como índice de acuerdo entre observadores. *Anuario de Psicología*, 36-37 (1-2), 51-67.
- Slama-Cazacu, T. (1966). Le dialogue chez les petits enfants: Sa signification et quelques-unes de ses particularités. *Bulletin de Psychologie*, 19, 688-697.
- Slama-Cazacu, T. (1977). Dialogue in children. *Janua Linguarum*, series minor 146. The Hague: Mouton.
- 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.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). Relevance. *Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations (Philosophische Untersuchungen)*. London: Basil Blackwell.