

PSICOLOGÍA

Psicología de la comunicación

M. Dolors Girbau Massana



PSICOLOGÍA

Psicología de la comunicación

M. Dolors Girbau Massana

1.^a edición en esta presentación: junio de 2014
edición anterior: mayo de 2002

© 2002, M. Dolors Girbau Massana

Derechos exclusivos de edición
reservados para todo el mundo:
© 1992 y 2014: Editorial Planeta, S. A.
Avda. Diagonal, 662-664 - 08034 Barcelona

Editorial Ariel es un sello editorial de Planeta, S. A.
www.ariel.es
www.espacioculturalyacademico.com

ISBN 978-84-344-1855-4
Depósito legal: B. 10.869-2014
Impreso en España por Book Print Digital

El papel utilizado para la impresión de este libro
es cien por cien libre de cloro
y está calificado como **papel ecológico**.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

INTRODUCCIÓN

La psicología de la comunicación es una disciplina científica de gran amplitud e interdisciplinariedad creciente, cuyo objeto de estudio ha atraído a las diversas escuelas de psicología. Actualmente, la psicología cognitiva dispone de un sólido cuerpo de conocimientos sobre los procesos responsables de la compleja comunicación humana, ofreciendo interesantes vías de aplicación. Éste es precisamente el marco de la presente obra, que desgrana los diversos procesos cognitivos que pueden activarse en el ser humano, en función de los distintos contextos comunicativos, con el objetivo final de comunicarse eficazmente.

Los contenidos del libro se desarrollan en cuatro amplias secciones temáticas que configuran un total de 17 capítulos. Así, la primera, a través de sus cuatro capítulos, se centra en las nociones fundamentales en torno al estudio científico de la comunicación y el lenguaje en el marco de la psicología, incluyendo la delimitación de las dos principales tradiciones de investigación al respecto. Las principales conclusiones de dichas tradiciones científicas se presentan respectivamente en las dos secciones siguientes, cada una de las cuales incluye cinco capítulos. En concreto, una segunda sección aborda las cuestiones primordiales analizadas en torno a los procesos comunicativos humanos desde la tradición referencial, la cual suele basarse en una metodología de carácter experimental. Complementariamente, se estudian los procesos de comunicación desde la tradición sociolingüística, cuyo enfoque metodológico es de carácter observacional. En la última sección, desarrollada en tres temas, se tratan los principales ámbitos de aplicación existentes en torno a la disciplina. Asimismo, cabe mencionar las numerosas referencias bibliográficas consultadas al respecto, gran parte de las cuales serían de difícil acceso para el lector. Finalmente, se incluyen los índices temático y de autores para facilitar la localización de información específica.

Desde la psicología, pues, nos interesa seguir explicando las posibles causas de la ineficacia comunicativa y sus consecuencias, especialmente para llegar a conocer cómo pueden mejorarse las habilidades comunicativas. Una mejor comprensión de los procesos intrapersonales de la comunicación nos ayudará a conocer mejor la comunicación interpersonal. La presente obra pretende así ofrecer una serie de respuestas a los numerosos interrogantes que se nos plantean al observar no sólo las dificultades comunicativas en determinados contextos, sino, a la vez, la sorprendente capacidad comunicativa del ser humano.

SECCIÓN I

LA COMUNICACIÓN: NOCIONES FUNDAMENTALES

Cualquier exposición sistemática de los conocimientos existentes en torno a una disciplina requiere una primera aproximación a la misma a través de sus conceptos fundamentales. En el caso de la psicología de la comunicación, existe una interrelación clave entre el lenguaje y la comunicación a través de la cognición y la cultura. Precisamente dichas nociones básicas centrarán el primer capítulo. Ello permitirá adentrarse seguidamente en el análisis de la semiótica, cuyo papel en el estudio de la comunicación es indiscutible y va mucho más allá de sus contribuciones en torno a las nociones de signo lingüístico y de código. Un tercer capítulo abordará la comunicación animal, mostrando la enorme diferencia existente entre el ser humano y el resto de especies respecto a la comunicación. En base a esto, en el capítulo 4, se establecerán los fundamentos paradigmáticos de la disciplina centrándose en las tradiciones existentes en el estudio de los procesos comunicativos humanos.

CAPÍTULO I

COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y COGNICIÓN: CONCEPTOS BÁSICOS

Nadie discute hoy en día la relación existente entre la comunicación, el lenguaje y los procesos cognitivos, temática de vital importancia desde la psicología. En este capítulo se abordará explícitamente la interrelación de la comunicación y el lenguaje, considerada una cuestión nuclear, por lo cual recibirá una mayor amplitud. Seguidamente, se analizará el papel de la cultura en la configuración de la comunicación tanto a nivel no verbal como verbal —mediante una lengua determinada—. Ello permitirá ya adentrarse en los conceptos individuales de habilidades comunicativas y lingüísticas, así como en los procesos cognitivos propios de la comunicación.

1. La comunicación y el lenguaje

Si por algo se caracterizan los fenómenos de la comunicación y el lenguaje es precisamente por su estrecha y compleja interrelación (Shatz, 1983). De hecho, cualquier definición de lenguaje debe incluir una función comunicativa, y es igualmente imposible definir la comunicación sin referirse a un componente lingüístico (Ellis, 1992). No obstante, según el mismo autor, es la comunicación la que proporciona el marco de referencia más general, siendo el lenguaje el que está al servicio de la comunicación.

Esta importancia del fenómeno comunicativo viene complementada por la extendida idea sobre la imposibilidad de no comunicar (Ellis y Beattie, 1986; Neuliep, 1996; Menéndez, 1988a; Watzlawick, Beavin-Bavelas y Jackson, 1967/1995). Este principio fue impulsado por el Grupo de Palo Alto, surgido en los años sesenta bajo la dirección de Watzlawick. Según dicha concepción, actividad o inactividad, palabras o silencio tienen siempre valor de mensaje; o sea, influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican.

El carácter genérico de tal conceptualización deja un tanto al margen la intencionalidad comunicativa del sujeto, aspecto que sí incluyen otras definiciones. Pero tal inclusión les ha valido, por contra, el calificati-

vo de restrictivas y desafortunadas, especialmente para su uso en situaciones como el estudio de los dos primeros años de vida (Holdgrafer y Dunst, 1986). De acuerdo con los autores, dicha limitada conceptualización excluye la conducta preintencional temprana infantil, que tiene un claro impacto comunicativo en los otros.

Un planteamiento algo distinto es el de Bierwisch (1980) (cf. Shatz, 1983), que parece apostar por mantener lenguaje y comunicación separados basándose en las tres razones siguientes: *a)* hay usos del lenguaje que no son comunicativos, *b)* hay casos de comunicación que no son lingüísticos, y *c)* las reglas subyacentes a las facetas lingüística y comunicativa de la comunicación verbal difieren. Sin duda, la restricción o amplitud en las definiciones de los respectivos términos es decisiva en la concepción del grado de relación entre ambos fenómenos.

Nos encontramos, pues, ante un objeto de estudio amplio y de difícil delimitación. El propio término lenguaje ha recibido múltiples definiciones, entre las que destacan algunas por su conceptualización genérica. En esta línea, Hierro S. Pescador (1986) define el lenguaje como una pluralidad de signos de la misma naturaleza, cuya función primaria es la comunicación entre organismos. Según esta visión, el lenguaje no sería privativo de la especie humana, aunque, obviamente, el lenguaje humano constituye una forma particular notablemente refinada, dentro de este sistema general que es el lenguaje (Akmajian, Demers y Harnish, 1995).

El lenguaje es, pues, un sistema de comunicación (Paivio y Begg, 1981). Pero pese a la antigüedad del fenómeno comunicativo, persiste el desacuerdo sobre cómo definirlo. En 1972, Dance y Larson (cf. Trenholm y Jensen, 1996) efectuaron una revisión sobre las definiciones del término comunicación hallando 126 en total, cifra que sin duda se ha visto incrementada hasta la fecha. Ello pone de manifiesto los muchos enfoques existentes al respecto, cada uno de los cuales enfatiza distintos aspectos del proceso comunicativo. Así por ejemplo, según de Vito (1991), la comunicación es el acto, realizado por una o más personas, de enviar y recibir mensajes distorsionados por el ruido, que ocurre dentro de un contexto, que tiene algún efecto (de tipo cognitivo, afectivo o psicomotor) y que permite la retroalimentación (*feedback*).

El mismo autor se refiere a lo que denomina universales de la comunicación, o sea, a los elementos presentes en cada acto comunicativo independientemente de si éste es intrapersonal, interpersonal, efectuado en pequeño grupo, etc. Al respecto, es ya clásico el modelo de comunicación propuesto por Shannon y Weaver (1949), que, desde el enfoque de la ingeniería (centrada en el diseño de instrumentos para comunicar), concibe la comunicación como un sistema cuyas partes están especializadas en la transmisión de información, tal como se esquematiza en la figura 1.1 (cf. Paivio y Begg, 1981). En un sistema de comunicación existe, pues, una *fente* de información (p. ej., un hablante) y un *destino* (p. ej., un oyente) conectados mediante un *canal* capaz de conducir los mensajes desde dicha fuente hasta el destino. Además, el sistema requiere un *transmisor* que transforme el

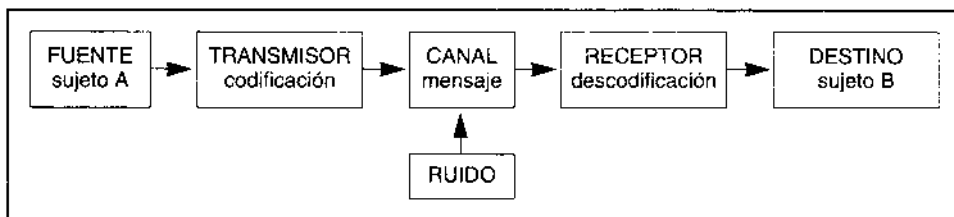


FIG. 1.1. *Modelo lineal de comunicación* (Shannon y Weaver, 1949).

mensaje producido por la fuente en señales que el canal pueda llevar (codificación) y un *receptor* que transforme dichas señales en una forma que el destino pueda aceptar (descodificación). La forma de la señal transportada por el canal sería, pues, el código de información. Finalmente, el *ruido* (elemento distorsionador) se refiere a las fuentes de error en la comunicación de mensajes, que suelen producirse en el canal pero también durante la codificación y descodificación.

Sin duda alguna, este modelo lineal, pese a tener cierta utilidad por su carácter genérico, omitió dos elementos que posteriormente se revelaron como de gran importancia en el proceso comunicativo: el contexto y la retroalimentación. Probablemente por ello se propusieron los denominados *modelos contextualizados* (p. ej., Dimpleby y Burton, 1990), consistentes en un modelo lineal de comunicación con contexto y retroalimentación. De un modo afín, se habla del *modelo de proceso interactivo* (p. ej., Berko, Rosenfeld y Samovar, 1997). En la figura 1.2, se esboza un esquema representativo de ambos modelos, con la introducción de ligeras modificaciones para su unificación y empleando la última terminología citada. Obsérvese que esta conceptualización considera dicho fenómeno como un proceso de dos direcciones, de modo que el mensaje enviado obtiene una respuesta.

El *contexto*, pues, siempre afecta al acto comunicativo, el cual diferirá, por ejemplo, dependiendo de si dicho contexto es formal o informal. Respecto a la *retroalimentación*, cabe matizar que, cuando ocurre, o sea, cuando el receptor retorna al emisor una información relativa al mensaje, dicho receptor pasa a adoptar el rol de emisor, mientras que el emisor inicial se convierte en receptor. De esta manera, en el curso de un proceso comunicativo se van alternando en cada uno de los individuos implicados (*interlocutores*) las funciones de emisor y receptor.

Por último, al considerar el mensaje no debe olvidarse el concepto de *referente*, que podría definirse como la información a comunicar relativa a un objeto, acontecimiento o abstracción, o sea, aquello sobre lo cual se comunica (Porter, 1982). No en vano, de entre las funciones de la comunicación, el estudio de la función referencial ha sido objeto de gran interés en las últimas décadas.

Tanto el lenguaje como la comunicación son materia de estudio de la *psicolingüística* o *psicología del lenguaje*, términos utilizados como sinónimos hoy en día. Dicha disciplina se constituye entre la psicología y la lin-

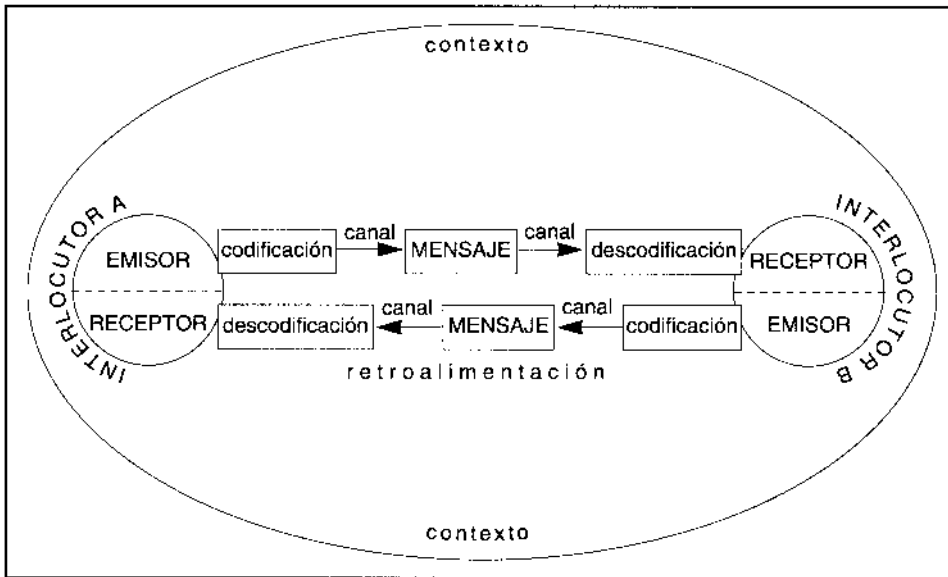


FIG. 1.2. *Modelo comunicativo contextualizado o de proceso interactivo.*

güística a modo de unión interdisciplinar. Tradicionalmente, la lingüística, o estudio del lenguaje como sistema formal, se ocupó de la fonología, semántica y morfosintaxis (cf. Taylor y Taylor, 1990). A finales de los años sesenta, se amplió el objeto de dicha disciplina mediante la inclusión de la pragmática lingüística, cuyo interés se centra en estudiar el uso del lenguaje y no exclusivamente en el lenguaje como producto final (Mey, 1994). La pragmática sería, pues, la teoría de la comunicación lingüística (Fraser, 1993), aspecto que interesó ya a autores tan clásicos en la psicología como Piaget y Vygotsky. También contribuyó a su fundación el citado Grupo de Palo Alto —influido por las ideas del antropólogo G. Bateson—, el cual, constituido por psicoterapeutas, investigaba los efectos conductuales de la comunicación humana especialmente respecto a las psicopatologías (cf. Neuliep, 1996). Según Jacobs y Jucker (1995), hoy en día la pragmática es uno de los campos más activos y prolíficos de la lingüística, siendo uno de sus principales objetivos el estudio de la comunicación y de los procesos cognitivos humanos que la hacen posible.

La mencionada omisión histórica respecto a la pragmática sorprende actualmente, dado que la principal función del lenguaje, al menos para un psicólogo, es prioritariamente la comunicación, siendo las formas gramaticales sólo un medio para asegurar la eficacia comunicativa (Boada, 1991). Contrariamente a la creencia popular, pues, la comunicación no se logra mediante el mero intercambio de expresiones simbólicas, sino que la comunicación es la interpretación correcta por parte del receptor de la

intención del emisor al efectuar un acto lingüístico (Green, 1989). Según Ellis (1992), la principal causa de que la comunicación haya sido erróneamente ignorada estriba en su mayor complejidad, ya que es más dependiente del contexto, del significado y de los mecanismos cognitivos y perceptivos individuales que cualquier otra área lingüística. En este sentido, por ejemplo, y de acuerdo con Akmajian *et al.* (1995), el significado de una expresión vendrá determinado por el uso del lenguaje, de manera que la pragmática aportará, entre otros, los fundamentos de la semántica.

Precisamente, la amplitud del objeto que ocupa a la psicología del lenguaje como disciplina se traduce en una gran diversidad de definiciones. Una de las primeras definiciones fue la de Osgood y Sebeok (1954/1974), para quienes la psicolingüística trata directamente de los procesos de codificación y descodificación en cuanto que relacionan estados de mensajes con estados de comunicantes. Cabe destacar al respecto que dicha publicación marcó un hito en los inicios de la psicolingüística (Mayor, 1991).

Más recientemente se han establecido una serie de definiciones de psicolingüística que guardan cierta afinidad. Así, Harris y Coltheart (1986) (cf. Valle Arroyo, 1991) consideran que el objeto de la psicolingüística es ocuparse de cómo el ser humano comprende y produce el lenguaje, es decir, de los procesos implicados en el uso del lenguaje. Otra definición a destacar es la de Taylor y Taylor (1990), para quienes la psicolingüística es el estudio de la conducta lingüística, o sea, de cómo las personas reales (más que ideales) aprenden y usan el lenguaje para comunicar ideas. Finalmente, Valle Arroyo (1991) concibe la psicolingüística como una rama de la psicología cuyo objeto es estudiar el uso del lenguaje, o sea, cómo utilizamos esos conocimientos que supuestamente todos poseemos sobre nuestro idioma materno y qué actividades mentales se ponen en juego al hablar, escuchar, leer y escribir.

En un intento por aunar diversas definiciones, Belinchón, Rivière e Igoa (1992) establecen tres amplios núcleos de objetivos en la psicología del lenguaje: *a)* el estudio de las actividades de comprensión y producción del lenguaje en los monólogos y las conversaciones, así como en las distintas modalidades del lenguaje (verbal, no verbal, etc.); *b)* el estudio de las funciones cognitivas y comunicativas, entre otras, que desempeña el lenguaje y/o que sirven de soporte a su adquisición y uso, y *c)* el estudio de los procesos de adquisición y deterioro de las diferentes funciones y modalidades de la actividad lingüística, o sea, el estudio del lenguaje en sus aspectos evolutivos y patológicos.

A un nivel superior se situaría la psicología de la comunicación, considerando que la comunicación es un fenómeno más amplio que el lenguaje. Evidentemente, las ciencias de la comunicación se caracterizan por una gran amplitud, con lo cual es inviable incluir dentro de la psicología todo lo que configura la comunicación (Verón, 1976). La psicología de la comunicación estudia la relación de la comunicación con el individuo, a diferencia de la sociología que analiza el impacto de la comunicación en la sociedad.

2. La comunicación, la cultura y la lengua

Tal como se ha comentado, el contexto juega un importante papel en el proceso comunicativo, contexto que a un nivel más general se concreta en lo que se denomina cultura. Según Trenholm y Jensen (1996), la cultura es un conjunto de valores y creencias, normas y costumbres, reglas y códigos que socialmente definen grupos de personas, uniéndolas entre sí y confiriéndoles un sentido de comunidad.

De entre estos vínculos de unión, uno de los que más fácilmente nos permite identificar la cultura a que pertenece un individuo es su lengua de uso. Una definición clásica al respecto es la efectuada por De Saussure (1916/1983), quien estableció la distinción entre lengua y habla como los dos elementos que constituyen el estudio del lenguaje. Su concepción establece que la *lengua*, parte esencial de dicho estudio, es social en su esencia e independiente del individuo, mientras que el *habla*, secundaria en tal estudio, tiene por objeto la parte individual del lenguaje. Pero pese a su diferenciación el autor reconoce una interdependencia entre ambas, puesto que la lengua es a la vez el instrumento y el producto del habla.

Cabe mencionar que su visión restrictiva de la lingüística, muy centrada en los aspectos fonológicos, desencadenó diversas críticas, especialmente originadas con la emergencia de la sociolingüística durante la década de los cincuenta (Argente, 1992). Los principales objetivos de ésta, de acuerdo con el autor citado, son los siguientes: *a*) descubrir y describir la variación inherente en la lengua de una comunidad de hablantes o en su repertorio verbal; *b*) identificar las variantes lingüísticas presentes en una comunidad y sus modos de hablar al usar variables específicas, y *c*) establecer las reglas sociolingüísticas y las reglas comunicativas que guían el uso lingüístico en una comunidad. Por su parte, Fishman y Giles (1978) (Fernández-Dols, 1988) definen la sociolingüística como una gama de temas relacionados con la organización social de la conducta lingüística, incluyendo el uso del lenguaje en sí mismo además de las actitudes y la conducta hacia un lenguaje y sus usuarios.

Esta diversidad lingüística del contexto influirá en el logro comunicativo, puesto que está presente no sólo en las comunidades multilingües, sino también en las monolingües, caracterizadas por lo que Labov (1969) denominó «variación inherente», causada por la ubicación geográfica, clase social, etc. (cf. Argente, 1992; Ellis y Beattie, 1986). Con ello entraríamos ya en los conceptos de subcultura y sublengua (De Vito, 1991). Estos dos términos están relacionados también con el carácter dinámico de la propia cultura, en constante transformación, que reconocen numerosos autores (Bruner, 1984; Cole, 1994; De Vito, 1991).

Complementariamente a tal dinamismo, Cole (1994) plantea una concepción de la cultura enmarcada en la teoría de la cognición humana dentro de la disciplina de la comunicación. Así, la cultura estaría constituida por lo que denomina utensilios o artefactos (*artifacts*), que son los remanentes de la actividad humana anterior, cuya estructuración se rige

por principios multiformes que permiten la diferenciación individual. Para este autor, la cultura sería un instrumento o constreñimiento de la acción, que puede desencadenar una variedad, aparentemente infinita, de patrones de pensamiento humano y acción. En definitiva, pues, la comunicación es un proceso cognitivo mediatizado culturalmente.

Finalmente, cabe mencionar el auge del estudio de la comunicación intercultural, concebida como la comunicación entre personas de distintas culturas, las cuales, por tanto, tienen diferentes valores, creencias, formas de comportarse y de comunicarse (De Vito, 1991). Según este autor, dicho incremento se debe a que hoy en día la comunicación intercultural es más importante y vital que en cualquier otro momento histórico, debido a factores tecnológicos, sociales, económicos, etc. En su opinión, uno de sus principales obstáculos es el denominado etnocentrismo, que es la tendencia a evaluar los valores, creencias y conductas de la propia cultura como más positivos, lógicos y naturales que los de otras culturas, visión que debería reemplazarse por una concepción igualitaria de las culturas y sus individuos.

Complementariamente, son ya clásicas las teorías sobre determinismo lingüístico, según las cuales las lenguas difieren radicalmente entre sí en su representación de la realidad, siendo imposible para los usuarios de distintas lenguas tener un visión idéntica del mundo (Adler y Rodman, 1997). En esta línea se sitúa el *relativismo lingüístico*, una forma moderada de *determinismo lingüístico* (según éste, el lenguaje no sólo influye en el pensamiento, sino que determina dicho pensamiento). Respecto a aquél, suelen utilizarse las expresiones terminológicas *principio de relativismo lingüístico* o bien *hipótesis Sapir-Whorf* en alusión a los dos autores (Sapir y Whorf) que impulsaron dicho tipo de estudios. Según estos autores, los recursos conceptuales dependen significativamente de los modos de conversación que se hayan adquirido en el curso de la socialización (Lee, 1996). Así pues, los observadores de una misma realidad física llegarán a diferentes marcos conceptuales o visiones del universo en función de sus distintas lenguas o educaciones (*backgrounds*) lingüísticas. Según Whorf (1940a, 1940b) (cf. Lee, 1996), el procesamiento conceptual varía en función de la lengua particular que conoce la persona.

Considerar esto es importante cuando se analiza la adaptación intercultural, la cual ocurre en y mediante la comunicación (Kim, 1988). No en vano las posibilidades de fracaso comunicativo debidas a las diferencias culturales entre los interlocutores, poseedores de distintas reglas y estilos comunicativos, han sido objeto de estudio reiteradamente (cf. Gallois, Giles, Jones, Cargile y Ota, 1995).

Es evidente, pues, que lengua y cultura tienen un importante peso en la comunicación, incluyendo aspectos concretos como el significado referencial, en el sentido de que ante iguales referentes sujetos de culturas diferentes comunican también de un modo distinto (Dickson, Miyake y Muto, 1977). Las investigaciones transculturales también muestran diferencias culturales en la comunicación no verbal, en cuestiones como el

contacto físico (cf. Cooper, 1987), pese a que algunos autores hablan también de un factor genético que, unido a la cultura, determinaría, por ejemplo, las expresiones faciales de la emoción (cf. Knapp y Hall, 1997). En definitiva, cultura y comunicación son inseparables, puesto que las personas adquieren su cultura mediante diversos canales comunicativos y expresan su cultura a través de dichos canales (Berko *et al.*, 1997).

3. Las habilidades comunicativas y lingüísticas

Obviamente, la sensibilidad a las normas y valores culturales puede mejorar nuestra competencia comunicativa, a la vez que su ignorancia puede conducir a un fracaso en las interacciones (Trenholm y Jensen, 1996). La citada competencia comunicativa es definida por estos autores como la capacidad de comunicar con eficacia personal y adecuación social. Según esta visión, la competencia comunicativa se compone de dos niveles: *a*) un nivel superficial denominado competencia de actuación (*performative competence*), consistente en las conductas comunicativas observables, y *b*) un nivel profundo denominado competencia procesual (*process competence*), constituido por toda la actividad cognitiva y conocimiento necesarios para generar una actuación adecuada.

Las habilidades comunicativas requieren la intervención de ambos niveles, puesto que deberán estar disponibles en el sujeto y puestas en práctica en el momento adecuado, razón por la cual hay quien utiliza tal término como sinónimo de competencia comunicativa (p. ej., Dickson, 1978/1981a). Según Dumbleby y Burton (1990), una habilidad comunicativa es una capacidad de utilizar los recursos de comunicación eficazmente con respecto a las necesidades de los sujetos implicados. Por lo tanto, dichas habilidades tienen un carácter específico (Trenholm y Jensen, 1996; Wieman y Backlund, 1980), siendo obviamente desarrolladas mediante la práctica (Goss, 1995; Gronbeck, McKerrow, Ehninger y Monroe, 1990; Hurst, 1996).

El término habilidades comunicativas se refiere tanto a la comunicación no verbal como a la verbal, aspectos que también son considerados en el concepto de estilo comunicativo. Según Norton (1983) (cf. Trenholm y Jensen, 1996), el estilo comunicativo es la manera en que uno interactúa a nivel verbal, no verbal y paraverbal —rasgos de voz como el tono, la intensidad, etc.—, para indicar cómo el significado literal debería ser recibido, filtrado, interpretado o comprendido. El autor habla también de un perfil de estilo (*style profile*), consistente en una combinación de estilos comunicativos que una misma persona suele utilizar.

Precisamente, en la década de los ochenta, se incrementó —en el marco de los estudios sobre adquisición lingüística— el interés en torno a la transición de la comunicación preverbal a la verbal (Smith y Von Tetzchner, 1986). De acuerdo con los investigadores, aunque la primera anteceda a la segunda evolutivamente es incierto si mantienen una relación causal

en su desarrollo. En su opinión, parece que el dominio adecuado de las habilidades lingüísticas requiere muchas habilidades, incluyendo aquellas que contribuyen a la competencia comunicativa. Un estudio más reciente (Ulvund y Smith, 1996) concluye que ciertas habilidades comunicativas no verbales tempranas están consistentemente relacionadas con determinadas habilidades lingüísticas hasta los 5 años de edad, especialmente respecto a la habilidad comunicativa de atención compartida.

Por otra parte, un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas parece conllevar mejores habilidades comunicativas expresivas y receptivas, dado que el lenguaje es un instrumento de comunicación (Capp, Capp y Capp, 1990). Ello incluye, por ejemplo, tener unos niveles de vocabulario y gramática adecuados, así como saber utilizarlos correctamente para comunicar nuestras ideas y sentimientos con precisión y claridad, tanto en el plano oral como escrito. Al respecto, el estilo comunicativo oral es más directo, informal y repetitivo que el escrito. Sin embargo, hablante y oyente experimentan una limitación temporal, que no sufren escritor y lector dada la permanente disponibilidad del texto, con lo cual las habilidades comunicativas orales exigen una mayor rapidez de procesamiento.

4. Los procesos cognitivos en la comunicación

Diversos autores conciben la comunicación como un proceso, en el sentido de que no es estática, sino activa y en constante cambio (Dimbleby y Burton, 1990; McPhee, 1995; Trenholm y Jensen, 1996). A su vez, este proceso en curso requiere la intervención de numerosos y diversos procesos cognitivos. Sin embargo, no existe ninguna teoría ni medida unitaria de la competencia o habilidad comunicativa que abarque todos estos procesos implicados en la comunicación (Dickson, 1978/1981*b*). Según Berger (1996), una teoría completa de la comunicación, por ahora inexistente, tendría que constituirse en base a un componente individual y otro social. El componente individual se refiere a los procesos subyacentes a la comunicación, cuyo entendimiento permitiría no sólo un mejor conocimiento del sistema cognitivo humano, sino también sobre cómo los factores sociales interactúan con los factores cognitivos individuales para producir actos comunicativos. Por este doble motivo, el autor destaca la importancia de que el científico siga formulando preguntas acerca de los procesos responsables de la comunicación.

En su análisis de la relación entre cognición y comunicación, Shatz (1983) destaca el papel de la representación mental, así como de los procesos mediante los cuales las representaciones son reunidas para llevar a cabo tareas comunicativas. Así, de entre los múltiples procesos cognitivos intervinientes en la comunicación, Dickson (1978/1981*b*) cita los siguientes: percepción, comparación, procesamiento verbal, capacidad de adaptación, codificación, descodificación, comprensión, formulación de pre-

guntas, reconocimiento, verificación de la comprensión, reformulación, metacomunicación, etc.

Al hablar de tal interrelación, no debe olvidarse la complejidad cognitiva, considerada por múltiples autores, especialmente desde el constructivismo (Adler y Rodman, 1997; Goss, 1995; Kim, 1988; Neuliep, 1996; Spitzberg, 1987; Stamp, Vangelisti y Knapp, 1994). Podría definirse como la capacidad de construir una variedad de marcos distintos para examinar una cuestión determinada (Adler y Rodman, 1997). Según los autores, pertenece a la comunicación en el sentido de que permite utilizar una variedad de perspectivas, dado que la capacidad de analizar la conducta de los otros de distintas formas conduce a una mayor sensibilidad conversacional que incrementa la eficacia comunicativa. Así, se distingue entre sujetos de complejidad cognitiva elevada, o sea, capaces de procesar mucha información a la vez, y de bajo nivel de complejidad en el caso contrario (Goss, 1995).

De especial importancia es el análisis de la relación evolutiva que mantienen cognición y comunicación. Un interesante trabajo al respecto es el de Finch-Williams (1984), quien partiendo de la teoría piagetiana, sintetiza los principales paralelismos existentes entre el desarrollo normal de la cognición y la comunicación en base a numerosos estudios revisados.

Así pues, es indiscutible la interdependencia existente entre lenguaje, comunicación y cognición. Se trata de actividades que se solapan parcialmente e interdependen recíprocamente (Mayor, 1991). Así, por ejemplo, como indica este último autor, el lenguaje es comunicación pero no sólo eso, y a su vez, la comunicación puede ser lingüística pero también no verbal.

Resumen de contenidos

1. *El lenguaje y la comunicación*
 - Concepto de lenguaje.
 - Concepto de comunicación.
 - Elementos y modelos de un sistema de comunicación.
 - La psicología del lenguaje.
 - La psicología de la comunicación.
2. *La cultura, la lengua y la comunicación*
 - Concepto de cultura.
 - Concepto de lengua.
 - La comunicación como proceso mediatizado culturalmente.
 - Concepto de comunicación intercultural e intervención de la lengua.
3. *Las habilidades comunicativas y lingüísticas*
 - Concepto de competencia comunicativa.
 - Concepto de habilidad comunicativa.

- Concepto de estilo comunicativo.
 - Las habilidades lingüísticas: raíces evolutivas y relación con las habilidades comunicativas.
4. *Los procesos cognitivos en la comunicación*
- La comunicación como un proceso.
 - Procesos cognitivos subyacentes a la comunicación.
 - La complejidad cognitiva en la comunicación.
 - Relación evolutiva entre cognición y comunicación.

CAPÍTULO 2

LA COMUNICACIÓN Y LA SEMIÓTICA

Junto a las mencionadas interrelaciones entre lenguaje, comunicación y cognición, merece una especial mención la semiótica, cuyo vasto campo de investigación guarda un estrecho contacto con la comunicación. En esta línea se analizará a continuación el complejo concepto de semiótica en el curso histórico de dicha ciencia, para pasar después a delimitar el signo lingüístico y el código como elementos fundamentales de la comunicación. Finalmente, se acotarán las nociones, características y tipologías propias de la comunicación no verbal y verbal como sistemas semióticos.

1. La semiótica: concepto e historia

Si bien delimitar la semiótica ha sido una controvertida tarea desde sus inicios, existe una definición genérica de tal disciplina. De acuerdo con ésta, se entiende por semiótica el estudio de los signos y los sistemas de signos —códigos— (Leeds-Hurwitz, 1993). A un nivel más concreto, podría definirse la semiótica como la ciencia que estudia las diferentes clases de signos, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, y recepción e interpretación (Menéndez, 1988a). Este autor subraya que, estrictamente, el objeto de estudio de la semiótica son los signos verbales y no verbales, y, en un sentido amplio, su campo de estudio es el ámbito en que funcionan tales signos, o sea, la sociedad en general. Su objetivo es, pues, muy extenso, siendo actualmente una disciplina de moda y en expansión.

Remontándonos a los orígenes de la disciplina, se observan ciertas discrepancias en las conceptualizaciones de sus fundadores coetáneos, es decir, entre el lingüista suizo De Saussure (1857-1913) y el filósofo norteamericano Peirce (1839-1914). Así, De Saussure (1916/1983) concibe la semiología como la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social, de modo que pertenece a la psicología, siendo la lingüística una parte de la semiología. Por contra, Peirce (1931-1935) opta por el término semiótica, a la que equipara a la lógica y la define como la doctrina

formal de los signos, siendo tal etiqueta actualmente utilizada para referirse genéricamente tanto al trabajo de ambos autores como al de sus seguidores (cf. Leeds-Hurwitz, 1993). Sólo destacar, respecto a su avance, la figura de T. A. Sebeok, así como el establecimiento de la disciplina en España a principios de la década de los setenta (cf. Sebeok y Umiker-Sebeok, 1986, para una revisión histórica).

Pero la cuestión terminológica no finaliza aquí. Cabe todavía establecer una distinción entre la mencionada semiótica y la semiosis, términos atribuidos a Peirce (cf. Jensen, 1995; Nöth, 1985/1995). Según este autor (1931/1935), la semiosis es la acción triádica del signo, el cual está constituido por tres elementos —como se verá en el siguiente apartado— (cf. Eco, 1976-1981; Greenlee, 1973). Sería, pues, el proceso mediante el cual el signo tiene un efecto cognitivo en su intérprete, de modo que los actualmente denominados procesos comunicativos eran en cierto modo estudiados bajo el término semiosis por Peirce —quien raramente usó la etiqueta comunicación— (Nöth, 1985/1995). Por contra, la semiótica es el conocimiento de la semiosis, o sea, la explicación teórica de los signos y sus acciones (Deely, 1990).

A la luz de lo expuesto, no puede obviarse la importancia de estudiar la semiótica al abordar la comunicación. En este sentido, una de las definiciones del fenómeno comunicativo más próximas a la semiótica es la de Cronkhite (1986), para quien la comunicación es el estudio de la actividad simbólica humana. Asimismo, el propio Sebeok (1986) afirma que la materia de estudio de la semiótica es el intercambio de mensajes, o sea, la comunicación (cf. Leeds-Hurwitz, 1993).

Ante la profusión de definiciones sobre el fenómeno comunicativo, Leeds-Hurwitz (1993) extrae de éstas los principales rasgos que demuestran la conexión entre la comunicación y la semiótica. Dichos rasgos se concretan en que la comunicación se caracteriza por: *a)* usar un tipo particular de signos, cuales son los símbolos; *b)* combinar símbolos en códigos; *c)* utilizar símbolos y códigos como un medio de construir la realidad socialmente, y *d)* permitir una interacción humana ordenada.

2. El signo lingüístico y el código en la comunicación

Considerando que el objeto de investigación de la semiótica son los signos, no es de extrañar que algunos semióticos, como Morris (1938), afirmen que el signo puede ser la unidad fundamental de estudio de las ciencias del ser humano al igual que, por ejemplo, la célula lo es para la biología (cf. Leeds-Hurwitz, 1993). Sin embargo, la definición de signo no está todavía tan claramente delimitada, muestra de ello es la discrepancia conceptual entre los fundadores de dicha disciplina.

Uno de ellos, De Saussure (1916/1983), concibe el signo lingüístico como una entidad psíquica formada por dos elementos estrechamente unidos, cuales son: el significante y el significado. Según el citado autor,

el significante es la imagen acústica (o huella psíquica) que representa al significado o concepto, rigiéndose la unión entre ambos elementos por un criterio arbitrario.

Sin embargo, Peirce (1931-1935) no parte de un concepto de signo dual, sino triádico, de modo que éste sería una conexión triple entre los componentes siguientes: el *representamen*, el objeto y la interpretación (*interpretant*). Así, el *representamen* correspondería a lo que De Saussure denomina significante, mientras que el objeto sería aquello a lo que el *representamen* se refiere, siendo la interpretación la señal que crea en la mente de la otra persona —en base a la primera señal— (cf. Greenlee, 1973; Merrell, 1992; Nöth, 1985/1995).

Además de delimitar los componentes del signo, los semióticos han establecido tipologías de signos. Peirce (1931-1935) llegó a identificar 66 clases de signos, de las que 3 han sido ampliamente aceptadas: icono, índice y símbolo (cf. Greenlee, 1973; Leeds-Hurwitz, 1993). Según el citado Peirce (cf. Hierro S. Pescador, 1986), el icono se refiere a un objeto en razón de sus caracteres propios a los que se asemeja (p. ej., un plano). En cambio, el índice se basa en una parte del objeto que actúa como el todo (p. ej., el humo como signo de fuego), mientras que el símbolo carece de analogía propia con el objeto significado, siendo tal conexión arbitraria (p. ej., la luz roja indicando peligro). Cabe destacar que los símbolos son el tipo de signo de mayor interés en la comunicación, hasta el punto de que los estudiosos del fenómeno comunicativo suelen considerar los términos signo y símbolo como sinónimos (Leeds-Hurwitz, 1993).

Otro tipo de signo contemplado en las tipologías es la señal, que ha sido definida de acuerdo con diversos criterios. Así, desde la epistemología genética, Piaget (1959/1977) concibe la señal como un precursor semiogenético del signo arbitrario y del símbolo (cf. Nöth, 1985/1995). Por su parte, Sebeok (1976) considera que la señal es un signo, mecánica o convencionalmente simbólico, que desencadena alguna reacción por parte del receptor (cf. Nöth, 1985/1995).

Complementariamente, no debe olvidarse que los signos se usan para nombrar objetos, aludir a la existencia de algo que está hecho de determinado modo, etc. (Eco, 1976/1981). Es ahí donde intervendría la referencia. Sin embargo, existen algunas discrepancias —fundamentadas en cuestiones terminológicas y teóricas— respecto a la inclusión de ésta en la semiótica, inclusión que autores como Eco rechazaron y otros como Nöth defienden (cf. Nöth, 1985/1995, para una exhaustiva revisión).

Según este investigador, el prototipo de una determinación referencial del significado es un nombre adecuado designando un objeto o clase de objetos, de modo que se identifica el significado con la/s cosa/s. Sin embargo, como muy bien dice, el ámbito de la referencia se ha ido ampliando, extendiéndose primero a predicados y nexos, hasta llegar luego a la dimensión pragmática, que define el objeto referencial como una función del uso de una expresión. En este sentido, generalmente se entiende por referencia la relación existente entre una expresión lingüística y un

referente (Brown, 1995). De acuerdo con esta autora, el término referencia se utiliza para describir la acción por parte del emisor de establecer la mencionada relación, o sea, la acción de usar el lenguaje para significar algo particular en una ocasión particular, de tal modo que el receptor lo identifique. Desde la misma perspectiva, Green (1989) define la referencia como el medio por el cual un emisor produce una expresión lingüística con la expectativa de que ésta permitirá al receptor inferir correctamente sobre qué entidad, propiedad, relación, evento o similar está hablando.

De hecho, estudiar un único signo supone estudiar una entidad incompleta, puesto que los signos se producen dentro de códigos —sistemas semióticos—, de los cuales son un componente y de los que toman el significado considerando sus reglas de uso (Leeds-Hurwitz, 1993). Así, por ejemplo, el código lingüístico incluye una gramática basada en una serie de reglas sobre la combinación de las palabras —con determinados rasgos fonológicos— pertenecientes a un vocabulario. Desde el ámbito de la comunicación, Porter (1982) define el código como un sistema de símbolos convencionales, el cual deberá ser común a emisor y receptor para lograr la eficacia comunicativa.

3. La semiótica y la comunicación no verbal

Desde el punto de vista metodológico, la semiótica puede dividirse en los tipos siguientes: *a*) teórica, que define y relaciona los conceptos básicos; *b*) descriptiva, centrada en describir las situaciones comunicativas; *c*) aplicada a ámbitos de diversas disciplinas, y *d*) comparada, respecto a los distintos sistemas comunicativos (Menéndez, 1988a). Esta última, la semiótica comparada, investiga las semejanzas y diferencias entre la comunicación no verbal y la verbal como sistemas semióticos que son. En este sentido, aunque el lenguaje verbal sea el sistema semiótico más potente conocido por el ser humano, debe valerse de la ayuda del lenguaje no verbal para abarcar espacios semánticos a los que aquél no llega a fin de incrementar su fuerza (Eco, 1976/1981).

Sin duda alguna, resulta complejo separar la comunicación no verbal de otros sistemas comunicativos, especialmente del verbal, puesto que entre ambos existe —en palabras de Knapp (1980/1992)— una borrosa línea de demarcación. Podría definirse la comunicación no verbal como las acciones y atributos de las personas, exceptuando las palabras, así como los aspectos del entorno que transmiten significado (Berko *et al.*, 1997). A un nivel más concreto, se concibe como un nuevo campo de investigación y un nuevo nivel de análisis del comportamiento espacial del ser humano, del movimiento y de la gestualidad, de los cambios en la mirada, en la expresión facial, en el aspecto externo del cuerpo y en los aspectos no estrictamente lingüísticos del lenguaje verbal (Menéndez, 1988b).

En esta línea, Berko *et al.* (1997), detallan los rasgos identificativos de la comunicación no verbal, que se caracteriza por: *a*) comunicar emociones y sentimientos con mayor facilidad y precisión que la comunicación verbal;

b) no ser controlada conscientemente con facilidad; c) cuando entra en conflicto con el mensaje verbal, la información no verbal es el reflejo más preciso de los sentimientos; d) ser más eficaz para expresar los mensajes con menor enfrentamiento personal que la comunicación verbal, y e) indicar cómo debe interpretarse el mensaje verbal recibido —atendiendo, por ejemplo, al tono de voz—. Complementariamente, Serrano (1988) establece las características de la comunicación no verbal como sistema semiótico, de entre las que cabe destacar las siguientes: a) mantiene una relación de interdependencia con la interacción verbal; b) es inevitable en cualquier situación comunicativa; c) suele tener una función más emotiva que referencial; d) varía en función de la cultura, y e) se investiga a nivel descriptivo, a fin de delimitar las unidades y sus reglas combinatorias.

Un paso más en su delimitación conceptual fue realizado por autores como Poyatos (1976) (cf. Nöth, 1985/1995), al incorporar los términos dicotómicos vocal y no vocal. De este modo, la comunicación no verbal puede ser de dos tipos: a) vocal, que comprende la paralingüística y otros usos no lingüísticos de la voz, como gritar o reírse, y b) no vocal, centrada en los signos somáticos producidos en el tiempo y el espacio.

Así pues, la amplitud de la comunicación no verbal ha desencadenado que esta parte de la semiótica, a su vez, contemple varios ámbitos de estudio. De entre ellos, el más extenso parece ser la *cinésica*, conceptualizada con amplitud diversa en función del número de conductas incluidas por los autores en su definición. Según Birdwhistell (1952/1954), fundador de la cinésica, ésta es el estudio sistemático de cómo los seres humanos comunican mediante el movimiento corporal y el gesto (cf. Nöth, 1985/1995). Esta disciplina estudia principalmente los movimientos oculares, faciales, gestuales y posturales. Otro ámbito de estudio de la comunicación no verbal es la *proxémica*, que llega a ser incluida dentro de la cinésica por algún autor como von Raffler-Engel (1980) (cf. Nöth, 1985/1995). La proxémica analiza las distancias y el contacto físico interpersonales y con el medio ambiente (Poyatos, 1994a).

4. La semiótica y la comunicación verbal

Pero obviamente el lenguaje verbal es uno de los principales rasgos que diferencian al ser humano del resto de organismos. Dicho lenguaje verbal se distingue de los otros lenguajes por su mayor efabilidad, o sea, su habitualmente superior facultad de expresar debidamente lo que se quiere (Eco, 1976/1981). Se considera que es el sistema semiótico más altamente desarrollado y más importante culturalmente (Nöth, 1985/1995). En general, podría definirse la comunicación verbal como la capacidad de comunicarse utilizando las palabras y el sistema gramatical de una sociedad particular (Berko *et al.*, 1997).

Como sistema semiótico que es, la comunicación verbal posee una serie de características, que, según Menéndez (1988a), le confieren un ca-

rácter heterogéneo y complejo. Así, por ejemplo, Berko *et al.* (1997), le atribuyen las propiedades siguientes: a) simbólica, dada la relación arbitraria entre una palabra y lo que simboliza; b) dinámica, puesto que constantemente se crean nuevas palabras con nuevos significados y nuevos significados para antiguas palabras, y c) el hecho de estar regida por reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas.

Adentrándonos ya en las tipologías de la comunicación verbal, clásicamente se ha diferenciado entre dos clases de comunicación: la oral y la escrita (Bravo Valdivieso, 1982). Algunos estudiosos emplean, junto a dichas etiquetas, otras terminologías como la ya mencionada dicotomía vocal - no vocal. De acuerdo con tal opción, existiría una comunicación verbal vocal («las palabras habladas») y una comunicación verbal no vocal («las palabras escritas»), de modo afín a la también dicotómica comunicación no verbal detallada en el apartado anterior (Berko *et al.*, 1997).

Las diferencias entre la comunicación oral y escrita son múltiples (Smith, 1994), aunque, según Samovar y Mills (1995), las más importantes son dos: a) emplean canales comunicativos distintos para transmitir los mensajes, y b) el contacto personal es diferente, siendo cara a cara en la comunicación oral. De ambas se deriva que la comunicación no verbal que les acompaña sea también dispar, sirviéndose de elementos como la puntuación en la comunicación escrita (Poyatos, 1994b). Por dicho motivo, algunos autores, como Capp *et al.* (1990), establecen que existen tres tipos de comunicación oral: no verbal, intrapersonal e interpersonal (persona a persona, persona a personas y pequeño grupo). De acuerdo con Méndez Torres (1989), la forma de relaciones interpersonales más humana es el diálogo, que define como la actividad entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o efectos, permitiendo así un intercambio de pensamientos, afectos, emociones o sentimientos, efectuado primordialmente a nivel oral.

Sin duda alguna, ello empieza a verse afectado por el impacto de las nuevas tecnologías en la presente era de la información, cuyo impacto en las generaciones futuras está por descubrir. En este sentido, los científicos se están interesando en los posibles efectos que la comunicación informatizada tenga en aspectos como la mejoría/disminución de la eficacia comunicativa o la deshumanización de dicha comunicación (Barker y Gaut, 1996).

Paralelamente, no hay que olvidar la evolución histórica que ha sufrido la comunicación escrita, desde el pictograma —signo que representa un objeto— hasta la aparición del alfabeto (Urrutia, 1990). Asimismo, es notoria la dificultad individual en el proceso de alfabetización a través del desarrollo del lenguaje hablado y escrito (Garton y Pratt, 1989/1991).

Una vez analizado cada sistema comunicativo, podemos centrarnos en el núcleo de la semiótica comparada. Concretamente, las divergencias entre la comunicación no verbal y verbal serían las siguientes: a) el canal, que suele ser único en la verbal por su carácter secuencial, y multicanal en la no verbal por su naturaleza simultánea; b) la continuidad, rasgo de la no verbal, a diferencia de la verbal que es discreta al tener un inicio y

fin; c) la consciencia, que caracteriza a la verbal, dado que pensamos antes de hablar y escribir, siendo inviable en la no verbal controlar todos los canales no verbales, y d) la claridad, superior en la verbal respecto a la no verbal, que es mucho más ambigua (Adler y Rodman, 1997). Complementariamente, Poyatos (1994a) habla de las interrelaciones de ambas, destacando el hecho de que con relación al mensaje verbal las conductas no verbales pueden reforzarlo, debilitarlo o incluso contradecirlo.

Resumen de contenidos

1. *La semiótica: concepto e historia*
 - Concepto de semiótica.
 - Orígenes históricos: la semiótica y la semiología.
 - Concepto de semiosis.
 - Relación entre semiótica y comunicación.
2. *El signo lingüístico y el código en la comunicación*
 - El signo lingüístico.
 - Tipologías de signos: icono, índice, símbolo y señal.
 - Referencia y significado.
 - El código.
3. *La semiótica y la comunicación no verbal*
 - Tipos de semiótica. La semiótica comparada.
 - Concepto de comunicación no verbal.
 - Características de la comunicación no verbal como sistema semiótico.
 - Tipología de la comunicación no verbal.
4. *La semiótica y la comunicación verbal*
 - Concepto de comunicación verbal.
 - Características de la comunicación verbal como sistema semiótico.
 - Tipología de la comunicación verbal.
 - Relación entre la comunicación no verbal y verbal.

CAPÍTULO 3

LA COMUNICACIÓN ANIMAL

Existe también una semiótica en relación con la comunicación animal (Riba, 1990), considerando que la comunicación se extiende por todo el reino animal (Sebeok, 1977; cf. Ellis y Beattie, 1986). Sin embargo, no debe olvidarse que en la mayoría de las múltiples especies del reino animal, ésta es en gran parte de carácter instintivo y emocional (Brown, 1987/1988). De entre dichas especies, nos centraremos en la comunicación en los insectos —especialmente las abejas—, las aves y los primates no humanos, puesto que han recibido una mayor atención por parte de los investigadores, hecho que asimismo reflejan las obras sobre el tema. Para acabar, se analizarán algunos aspectos importantes de la comunicación animal y humana, especialmente a nivel comparativo.

1. La comunicación en los insectos: las abejas

El mundo de los insectos, constituido por centenares de miles de especies, es un campo en el que se ha investigado poco sobre la comunicación (Brown, 1987/1988). Los insectos utilizan distintos medios comunicativos dependiendo de la especie a que pertenecen, entre los cuales figuran los siguientes: el olor, los colores, los sonidos, el movimiento, etc.

Según el citado autor, el insecto cuya comunicación ha sido estudiada con mayor detalle es la abeja, quizá por su organización de carácter social. Una colmena suele albergar de 50.000 a 60.000 individuos, población similar a la de una pequeña ciudad humana. Una de sus características es el sistemático reparto de tareas de modo que, por ejemplo, sólo un 10 % de las abejas recolectan el alimento de toda la colonia (Tordjman y Darnet, 1992/1994).

Las propiedades más importantes del sistema comunicativo de las abejas fueron identificadas por las investigaciones del reconocido Karl von Frisch (Von Frisch, 1967; etc.) y sus seguidores, en un proyecto que inició en la década de los cuarenta (cf. Hauser, 1996). Dicho etólogo centró gran parte de su trabajo en las denominadas danzas de las abejas melíferas, en base a las cuales una abeja exploradora puede comunicar la ubicación de una fuente alimenticia especialmente abundante a las otras cuando regre-

sa a la colmena para indicarles dónde buscar el alimento. Estas complejas pautas comunicativas de movimiento pueden ser de dos tipos, en función de la proximidad de la fuente alimenticia al panal: danza circular y danza de la cola. Ambas han sido descritas por múltiples autores (Akmajian *et al.*, 1995; Brown, 1987/1988; Hauser, 1996; Tordjman y Darnet, 1992/1994).

Así, la danza circular se utiliza cuando el néctar se encuentra a una distancia cercana a la colmena —inferior a unos 100 metros a la redonda—. Consiste en girar circularmente primero hacia la derecha y después hacia la izquierda, repitiéndolo varias veces durante un breve espacio temporal. La intensidad de esta danza, o sea, su velocidad y duración, señala la abundancia de la fuente alimenticia, a la vez que el olor desprendido indica el tipo de flor a buscar. Curiosamente, ninguna abeja exploradora efectuará esta danza en una colmena vacía, de modo que se precisa la presencia de otras abejas para que se desencadene, subrayándose así su naturaleza comunicativa.

En cuanto a la danza de la cola, ejecutada cuando el néctar se halla a más de unos 100 metros del panal, presenta una mayor complejidad. Consiste de dos trayectorias de movimiento aproximadamente semicirculares, con un segmento en línea recta entre ambos semicírculos, durante el cual la abeja exploradora coletea vivazmente. Dicho segmento será el indicador de la dirección de la fuente alimenticia, tomando como punto de referencia la trayectoria del sol. Así, si este segmento lo realiza hacia arriba, el néctar está en la dirección del sol, mientras que, si se mueve hacia abajo, está en dirección opuesta al sol. También puede indicar situaciones intermedias, de forma que si, por ejemplo, se desplaza 50° a la izquierda del segmento vertical, está señalando que el néctar está 50° a la izquierda del sol. En esta danza, la velocidad con que el insecto describe los semicírculos informa sobre la distancia, la cual será mayor cuanto más despacio baile.

Esta compleja comunicación no verbal culmina cuando las abejas receptoras, una vez captado el mensaje, abandonan la colmena volando en la dirección debida y a la distancia exacta alcanzando las flores. Cabe mencionar que no todas las abejas comunican exactamente del mismo modo, sino que existen variantes, al igual que ocurre en el lenguaje humano producido a través de distintas lenguas. Así pues, todas las abejas utilizan las danzas, pero las pautas detalladas corresponden a la abeja negra austríaca, mientras que para otros tipos de abeja —como la italiana— existirán variaciones respecto a la forma de la danza, el valor de la distancia espacial y/o el *tempo*. Al parecer, su sistema de comunicación es innato, aunque ciertos detalles para aumentar su precisión puedan ser modificados por el aprendizaje (cf. Akmajian *et al.*, 1995; Hauser, 1996).

2. La comunicación en las aves

Las aves se comunican principalmente mediante vocalizaciones y recursos visuales, aunque nos centraremos en las primeras por su mayor interés y nivel de investigación, gracias, en parte, a la aparición del espec-

trógrafo del sonido. Pese a ello, no es tarea fácil descubrir la estructura y función comunicativa de dichos aspectos vocales, que van desde una sola nota a complicadas melodías. En concreto, los ornitólogos distinguen dos clases de vocalizaciones, con cierto solapamiento, cuales son: la llamada y el canto (cf. Akmajian *et al.*, 1995).

Las llamadas de las aves son pautas de sonido que constan de una nota o de breves secuencias de notas asociadas con actividades funcionales y acontecimientos, en función de lo cual reciben distintos nombres: vuelo, alarma especializada, alimento, placer, peligro, defensa territorial, construcción de nidos, reunión de la bandada, agresión y alarma general; (Thorpe, 1961; cf. Akmajian *et al.*, 1995). De acuerdo con estos últimos autores, dos de las más estudiadas son las llamadas de vuelo y la alarma especializada.

Dentro de la llamada de vuelo, una de las más características es la del gorrión de árbol, que vive en colonias a veces compuestas por 100 pájaros. Dicha especie dispone de tres llamadas de vuelo, cuya función comunicativa es coordinar las actividades de los miembros de la colonia. Así, aquéllas pueden darse antes del vuelo, durante éste (para mantener unida la bandada), o justo antes de aterrizar en los nidos (para anunciar tal aterrizaje).

En cuanto a la alarma especializada, de uso bastante generalizado en las aves, las más conocidas son, quizá, la llamada de acoso en tropel y la llamada del depredador aéreo. La primera consiste en una nota aguda —con un principio y final abruptos— emitida para informar sobre la presencia de un depredador potencial. Esta llamada de acoso en tropel atrae la atención de otras aves, las cuales localizan al depredador y se dirigen hacia éste emitiendo también dicha llamada. El principal efecto de tal acto comunicativo es reducir ampliamente la posibilidad de que el animal capture a algún pájaro por sorpresa, puesto que suele así alejarse. Por su parte, la llamada del depredador aéreo —emitida gradualmente y a mayor frecuencia— se produce cuando se descubre un ave de rapiña sobrevolando el terreno. A ésta, le es muy difícil localizar el origen de dicha llamada, y así también los otros pájaros receptores de la llamada emprenderán la huida.

Otro tipo de vocalización es el canto, mucho más complejo que la llamada. Suele utilizarlo el macho con una doble función comunicativa, a saber: el establecimiento de su territorio y la atracción de las hembras durante la estación de cría. De hecho, algunas especies disponen de dos tipos de cantos, uno para cada una de dichas funciones (cf. Akmajian *et al.*, 1995).

Cabe mencionar, como indican dichos autores, que existen variantes geográficas en todas las vocalizaciones comunicativas, siendo más frecuentes en los cantos que en las llamadas. Con relación a su aprendizaje, pues, la mayoría de dichas llamadas son innatas, mientras que los cantos pueden ser aprendidos o no (cf. Hauser, 1996). Así, en ciertas especies, las características generales del canto parecen fijadas biológicamente, en tanto que los detalles del sistema parecen aprendidos, aprendizaje de vocalizaciones comunicativas que aves como el loro pueden realizar hasta un lí-

mite mediante técnicas de modelado interactivo (Pepperberg, 1988). Con cierta analogía, Noam Chomsky (1965/1971) afirma que la estructura general del lenguaje humano está fijada biológicamente y que la persona aprende aquellos aspectos de una lengua que la distinguen de otras lenguas. Sin embargo, no cabe duda de que los sistemas de comunicación humana poseen una riqueza y complejidad mucho mayor que los correspondientes a los animales no racionales.

3. La comunicación en primates no humanos

Existen distintas clasificaciones de los primates, siendo la de Altmann (1968) una de las más utilizadas (cf. Akmajian *et al.*, 1995). En dicha taxonomía se distingue entre: prosimios, monos del nuevo mundo y del antiguo continente, y antropoides. Los antropoides están formados por los monos (gorila, orangután, chimpancé y gibón) y los seres humanos.

La primera revisión importante acerca de la comunicación en primates fue editada en 1967 por Altmann (cf. Zimmermann, Newman y Jürgen, 1995). Desde entonces, la información publicada sobre las capacidades comunicativas de los primates ha sufrido un rápido incremento, tanto vía estudios de laboratorio como de campo. De acuerdo con tales investigaciones, la estructura general del sistema comunicativo del primate no humano tiene una base biológica, siendo el aprendizaje sólo una parte mínima de tal sistema (cf. Akmajian *et al.*, 1995).

En cuanto a los canales comunicativos más estudiados, cabe decir que los avances tecnológicos —versatilidad del espectrógrafo respecto a la cámara— han provocado que los trabajos científicos se hayan sesgado en favor de la comunicación auditiva, pese a que la visual parece ser la central en los primates (cf. Akmajian *et al.*, 1995). Esto, junto a otros problemas, como los originados por la dificultad de acceso, hace que la muestra de primates no sea todavía muy representativa.

Las señales de los primates no humanos son multimodales, siendo la visión, la audición y la olfacción los canales sensoriales más usados. Además, la comunicación se produce dentro del grupo social —raramente con extraños—, siendo muy contextual, ya que el nivel jerárquico de emisor y receptor determinará la respuesta a la señal (Lancaster, 1975; cf. Akmajian *et al.*, 1995).

Respecto a la comunicación visual, existen dos tipos de señales: las posturales y las gestuales (Akmajian *et al.*, 1995). Las primeras se configuran mediante la forma de la columna vertebral y los ángulos de las extremidades. De este modo, pueden comunicar, por ejemplo, seguridad o timidez según sus formas de andar y sentarse, que son más libres y distendidas en el primer caso. Por su parte, las señales gestuales se basan en movimientos intencionales, expresiones faciales, etc. Así, los movimientos intencionales abarcan toda la escala de conductas que van desde la agresión hasta la sumisión. Un tipo de comunicación intencional investi-

gada se centra en el uso de los gestos referenciales por chimpancés, obteniéndose que, en una muestra de 115 chimpancés de 3-56 años, un 37 % suelen efectuar la conducta de señalar con toda la mano unida a una mirada alternante —entre una banana y el experimentador— sin haber sido entrenados previamente para ello por éste (Leavens y Hopkins, 1998). En cuanto a las expresiones faciales, según McNeill (1970) (cf. Akmajian *et al.*, 1995), pueden comunicar amenaza, pacificación y neutralidad. Todas estas señales visuales son de uso generalizado en los primates, aunque existen variantes en las diferentes especies.

Finalmente, la comunicación vocal en los primates no humanos suele utilizarse para indicar la presencia de distintos depredadores, suministrar información sobre la localización y movimiento del grupo, facilitar interacciones amistosas y encauzar la reconciliación entre individuos (Seyfarth y Cheney, 1997). Tales vocalizaciones han sido sobre todo estudiadas en las dos clases de monos del Antiguo Continente siguientes: el cercopiteco de Etiopía y el rhesus (Akmajian *et al.*, 1995). El primero puede producir unos 36 sonidos distintos, centrándose el mayor interés en las tres llamadas comunicativas siguientes: siseo de la serpiente, llamada del depredador aéreo y llamada del depredador terrícola (Struhsaker, 1967; cf. Akmajian *et al.*, 1995). Por su parte, el rhesus dispone de dos tipos de vocalizaciones, establecidas por Rowell (1962) y Rowell y Hinde (1962), cuales son: los ruidos ásperos y las llamadas claras (cf. Akmajian *et al.*, 1995).

4. La comunicación animal y humana

Son numerosas las cuestiones planteadas en torno al controvertido tema de la comunicación animal y humana. Entre ellas figuran aspectos tan simples como la viabilidad de la comunicación hombre-animal. Así, por ejemplo, cuando hablamos a un animal doméstico, éste responderá en función de nuestro tono de voz (el nivel básico de afecto) y no de dimensiones como el contenido semántico, la sintaxis, etc. (Goss, 1995).

Por otra parte, si bien existe ya un cierto número de investigaciones comparativas entre los sistemas comunicativos animal y humano, especialmente centradas en los antropoides, su enfoque teórico y metodológico no siempre ha sido óptimo. En este sentido, Gómez (1989) afirma que, pese a las muy evidentes diferencias entre gorilas y humanos en el desarrollo cognitivo, sería más fructífero abordar tales diferencias como divergencias y no como deficiencias del gorila. Dichas divergencias presentan, según el autor, puntos críticos «borrosos» hasta la fecha, que coexisten junto a habilidades comunicativas y lingüísticas claramente exclusivas del ser humano. Complementariamente, Tomasello y Camaioni (1997) señalan la importancia de estudiar el gesto —y no sólo las vocalizaciones— a fin de obtener una más adecuada comparación de las habilidades comunicativas de los distintos organismos. De hecho, compartimos cierto nú-

mero de señales no verbales con otras especies animales, aunque no dejan de ser formas rudimentarias de comunicación (Trenholm y Jensen, 1996).

Una línea de investigación actual es el estudio de los mecanismos subyacentes a la comunicación vocal en primates no humanos. Según Seyfarth y Cheney (1997), la diferencia fundamental entre la comunicación verbal humana y la comunicación vocal en primates no humanos estriba en la incapacidad de estos últimos para reconocer los estados mentales de otros individuos, o sea, lo que otros conocen, creen o desean. Siguiendo con la mencionada perspectiva, hay una serie de estudios centrados en la comunicación referencial animal, estrechamente relacionada con la cognición animal (Hopp y Morton, 1998). Se trata de investigar cómo determinados estímulos (referentes) desencadenan la emisión de ciertas señales referenciales, las cuales provocan determinadas conductas en el receptor. Así por ejemplo, ciertos monos emiten llamadas con estructuras acústicas específicas ante distintos depredadores (referentes), con la consiguiente respuesta del grupo receptor.

Cabe mencionar que uno de los primates más estudiados a nivel comparativo ha sido el chimpancé, considerado el animal más cercano al ser humano, y —excluyendo a éste— uno de los animales más inteligentes junto al gorila y al orangután. Debido a su carácter más sociable que el de estos dos últimos, el chimpancé ha sido entrenado, sin éxito, para hablar —ya desde los cincuenta por Hayes y Hayes—. Las razones de tal fracaso son las características de sus órganos vocales, así como la ubicación del área cerebral responsable de la producción de sonidos con independencia de la zona controladora de los movimientos voluntarios. Mucho más fructífero fue el entrenamiento en base al lenguaje gestual de los sordomudos, línea iniciada por A. y B. Gardner en 1966 (p. ej., Gardner y Gardner, 1967) (cf. Tordjman y Darnet, 1992/1994).

Sin embargo, pese a la capacidad de los chimpancés entrenados para realizar asociaciones simples entre signos arbitrarios y referentes físicos concretos, al usar tales símbolos en la comunicación, nunca han aprendido a unirlos en frases complejas, usando una sintaxis extremadamente limitada (Goss, 1995; Trenholm y Jensen, 1996). Además, son incapaces de enseñar tal lenguaje a sus congéneres, tratándose así de una situación artificial generada gracias a la meticulosa intervención humana (Tordjman y Darnet, 1992/1994). En conclusión, pues, la brecha entre los sistemas comunicativos de los primates no humanos y la comunicación lingüística humana es verdaderamente enorme (Akmajian *et al.*, 1995), de tal modo que dicha comunicación lingüística está reservada a las personas (Goss, 1995).

Resumen de contenidos

1. *La comunicación en los insectos: las abejas*
 - Sistemas comunicativos en los insectos.
 - El sistema comunicativo de las abejas.

- La danza circular en las abejas.
- La danza de la cola en las abejas.

2. *La comunicación en las aves*

- Sistemas comunicativos en las aves.
- Las llamadas.
- El canto.
- Factores innatos y adquiridos en las vocalizaciones comunicativas.

3. *La comunicación en primates no humanos*

- Características generales de los primates: taxonomías.
- Sistemas comunicativos en los primates no humanos.
- La comunicación visual mediante señales posturales y gestuales.
- La comunicación vocal.

4. *La comunicación animal y humana*

- La comunicación hombre-animal.
- La investigación comparativa: consideraciones metodológicas.
- Mecanismos subyacentes a la comunicación vocal animal y humana.
- Entrenamiento comunicativo en chimpancés.

CAPÍTULO 4

TRADICIONES EN EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS
COMUNICATIVOS HUMANOS

A partir de este capítulo el contenido se centrará ya en los procesos de comunicación propios del ser humano. Para ello, inicialmente se delimitará dicho objeto de investigación, considerando las metodologías experimental y observacional, las cuales han sido decisivas en la configuración de la tradición referencial y sociolingüística, respectivamente. Después de explicar estos paradigmas, se efectuará una valoración conjunta de ambos, además de exponer los nuevos enfoques en el estudio de la comunicación humana.

1. Los procesos comunicativos como objeto de investigación

A lo largo de los capítulos anteriores se ha ido delimitando el presente objeto de estudio, contemplando diversas aproximaciones y conceptualizaciones. No obstante, todavía cabría añadir una definición más, como la de los procesos comunicativos. Así, según Garton y Pratt (1989/1991) (cf. Boada, 1991), los procesos comunicativos son las habilidades cognitivas, incluyendo las lingüísticas, utilizadas por la persona dentro de su competencia comunicativa, de acuerdo con las convenciones sociales de su grupo cultural, que le proporcionan el control interactivo ante los demás, logrando adaptarse en tales interacciones para satisfacer sus funciones informativa y persuasiva.

En definitiva, la investigación sobre los procesos comunicativos humanos trata de descubrir con rigor científico cuáles son los numerosos y complejos procesos cognitivos responsables de la comunicación humana y cómo se interrelacionan al participar en ella. Para ello, es preciso que cada estudio especifique la definición operacional de los procesos comunicativos abordados y su peculiar concepto de comunicación.

Obviamente, dichos aspectos deberán ser analizados mediante un método científico determinado. Tradicionalmente, las metodologías más

utilizadas en el estudio de los procesos comunicativos han sido el método experimental y el método observacional. Pese a discrepar en sus enfoques, y precisamente por ello, dichas metodologías ofrecen aproximaciones complementarias al conocimiento de los procesos de comunicación. Así, mientras el método experimental tiene un carácter más artificial y cuantitativo, la metodología observacional es más natural y cualitativa (Bianco, 1995), siendo el grado de control el factor diferenciador determinante (Anguera, 1985).

Sin embargo, la aplicación del método observacional al estudio de los procesos comunicativos conlleva, como muy bien señalan Garton y Pratt (1989/1991), un extremado coste de tiempo y esfuerzo, que no acarrea el método experimental. En concreto, se efectúan registros en vídeo y audio de las situaciones comunicativas durante un cierto período de tiempo, que más tarde tomarán la forma de transcripciones de todo lo registrado (verbal y no verbal), a las cuales se aplicará un sistema de categorización para su análisis. Esta última fase consiste en clasificar las unidades observacionales en categorías a fin de cuantificar sus respectivas frecuencias. Llegados a este punto, se puede aplicar un análisis estadístico convencional, como la comparación de medias, o bien un análisis secuencial —para conocer los patrones comunicativos— como el denominado SDIS-GSEQ que elaboraron Bakeman y Quera (1992, 1995) en base a los principios establecidos por Sackett (1979). Con un similar objetivo dirigido a conocer las secuencias temporales de las conductas comunicativas se diseñó otro programa informático denominado THEME (Magnusson, 1993, 1996), si bien con alguna divergencia metodológica respecto a aquél.

Precisamente es en torno a las expuestas metodologías experimental y observacional, según se verá, como fueron configurándose las tradiciones de estudio sobre los procesos de comunicación. La investigación de dichos procesos en la psicología se remonta a autores tan clásicos como Piaget (1923/1983) y Vygotsky (1934-1987). Pero pese a los numerosos trabajos existentes en torno al tema, especialmente en el campo de la comunicación oral infantil, no fue hasta 1978 cuando se realizó una conferencia, en Madison, con el objetivo de integrar el gran cuerpo científico existente sobre las habilidades comunicativas (Dickson, 1978/1981a). Producto de ésta fue el citado libro, que podría considerarse el primer manual sobre la materia organizado sistemáticamente.

Según Dickson (1978/1981b) existen dos perspectivas científicas en dicho estudio claramente separadas: la tradición referencial y la tradición sociolingüística. La primera suele analizar las habilidades comunicativas referenciales mediante el método experimental, mientras que la segunda investiga la comunicación en situaciones naturales a través de la metodología observacional. Pero si bien la diferencia principal entre ambas tradiciones reside en el método científico empleado, hay otras distinciones que se irán esbozando en los próximos apartados, además de algunas situaciones a medio camino entre estos dos paradigmas.

2. Los procesos comunicativos desde la tradición referencial

La tradición referencial se originó en Europa con los trabajos realizados por Piaget en la década de 1920. En Estados Unidos empezó a recibir atención a finales de los sesenta mediante los estudios de Flavell y colaboradores, así como los de Glucksberg, Krauss y otros (cf. Dickson, 1978/1981*b*).

De una parte, pues, Piaget (1923/1983) y después Vygotsky (1934/1987) aportaron sobre todo sus estudios en torno al lenguaje egocéntrico en la comunicación, tema que sigue siendo objeto de investigación dentro del paradigma referencial, además de introducir determinadas situaciones comunicativas de tipo referencial. Por otro lado, Krauss y colaboradores (p. ej., Glucksberg, Krauss y Weisberg, 1966) contribuyeron en gran manera al establecimiento del paradigma referencial con el uso de determinadas tareas referenciales como instrumento de análisis de la comunicación referencial, mediante las cuales, como se verá, estudiaban exclusivamente la comunicación verbal, al margen de la no verbal.

El objetivo principal de tal tradición (Flavell, 1977; cf. Dickson, 1978/1981*b*) es descubrir las capacidades cognitivas subyacentes a los distintos niveles de actuación comunicativa, por ejemplo, las nociones de egocentrismo y capacidad de adaptación, en base a tareas artificiales de comunicación referencial en contextos de laboratorio. En dichas tareas referenciales, el rol del emisor es describir un referente (objeto, dibujo, etc.) de manera suficientemente precisa para que el receptor pueda identificar tal referente de entre un conjunto de otros referentes potenciales (Lefebvre-Pinard, 1983/1985). El referente, pues, sería el estímulo —o grupo estimular— que mediante el mensaje referencial deberá ser diferenciado de los restantes estímulos no referentes (Porter, 1982), todos ellos impuestos por el experimentador, como bien matiza Beaudichon (1982). El mencionado Porter destaca como principal objetivo del paradigma el análisis de los mecanismos psicológicos en juego durante la comunicación, concibiendo ésta como la capacidad de establecer una correspondencia adecuada entre una determinada codificación verbal, un referente y un interlocutor determinados en una situación dada.

En cuanto a las características definitorias de las investigaciones referenciales, fueron sistematizadas por Dickson (1978/1981*b*), manteniéndose todavía bastante vigentes. Las principales serían las siguientes: *a*) analizan los componentes de la comunicación, usualmente verbal; *b*) utilizan tareas específicas de habilidades referenciales en un marco experimental; *c*) en éstas es poco frecuente la interacción entre emisor y receptor, puesto que suele darse entre cada uno de ellos y el experimentador; *d*) se basan en muestras de sujetos relativamente grandes, y, además, *e*) son un paradigma viable para el entrenamiento de la comunicación.

En esta línea, han sido numerosas las aportaciones al entendimiento del fenómeno comunicativo efectuadas por la perspectiva referencial, cuyos estudios se han dedicado en gran parte al período de 4-8 años de edad

(Yule, 1997), si bien existen también trabajos en población adulta, tal como se expondrá. Así, dado que el paradigma referencial suele centrarse en analizar una determinada habilidad comunicativa, éste ha posibilitado poner a prueba hipótesis específicas sobre procesos básicos subyacentes a la actuación comunicativa (Dickson, 1978/1981*b*). Una de sus principales conclusiones es que entre los 4 y 9 años de edad el niño llega a ser progresivamente más capaz de emitir a la vez descripciones discriminantes y no redundantes de los atributos propios del referente (Lefebvre-Pinard, 1983/1985). Similarmente, Porter (1982) afirma que la mayoría de estudios sobre desarrollo de la comunicación referencial constatan que una parte importante de las producciones verbales infantiles, al menos hasta los 8-10 años, son poco precisas, incompletas, incomprensibles y con referencias a la experiencia personal.

Sin embargo, algún estudioso ha criticado la artificialidad de las situaciones experimentales, así como las peculiaridades de los materiales administrados, alejadas de las situaciones comunicativas reales y espontáneas, llegando a ser poco representativas de éstas (Dickson, 1978/1981*b*). Según Garton y Pratt (1989/1991), existe un gran peligro de subestimar el lenguaje infantil mediante el uso exclusivo del método experimental. Pese a ello, éste resulta más útil para el microanálisis de los procesos cognitivos subyacentes a la comunicación humana.

3. Los procesos comunicativos desde la tradición sociolingüística

En contraste con el paradigma referencial, los orígenes de la tradición sociolingüística son más diversificados, al abarcar la lingüística, la sociología, la psicología, la antropología y otras disciplinas (Dickson, 1978/1981*b*). Así pues, los antecedentes de esta perspectiva pueden hallarse en autores clásicos —como Piaget (1923/1983) y Vygotsky (1934/1987)—, aunque indudablemente ha recibido también una fuerte influencia de la teoría chomskyana (cf. Boada, 1991).

En concreto, Chomsky (1965/1971) distinguió entre la competencia, que definió como el conocimiento de la lengua por parte del hablante oyente, y la actuación, o sea, el uso real de la lengua en situaciones concretas. Como este estudioso señaló, la actuación no es un reflejo directo de la competencia subyacente —y obviamente nunca irá más lejos de lo que ésta le permita—, puesto que depende, además, de otros factores muy diversos, personales y situacionales, que interactúan entre sí. Al respecto, cabe destacar en su teoría la denominada gramática generativa, que concibió como una descripción de la competencia perfectamente explícita del hablante oyente ideal, cuya competencia y actuación son perfectas. Ello provocó una serie de críticas, como la de Searle (1975), quien afirmaba que el punto de vista Chomskyano era distorsionador para la investigación dado que el objetivo de la utilización del lenguaje es la comunicación (cf. Boada, 1991).

En lo concerniente al objetivo de las investigaciones pertenecientes al paradigma sociolingüístico, se dirige a examinar los elementos comunicativos verbales, no verbales y de contexto, analizando tales conductas espontáneas en situaciones naturales (Porter, 1982). Según el autor, desde esta perspectiva se insiste en la necesidad de observar a los sujetos en condiciones naturales y familiares para no trabar su espontaneidad, ya que consideran que el marco experimental inhabitual puede enmascarar las capacidades reales de aquéllos derivando en fracasos comunicativos. En la delimitación de sus objetivos, cabe mencionar que los términos sociolingüística, pragmática y análisis del discurso suelen considerarse como sinónimos (Schegloff, 1991).

Al pasar a concretar los rasgos definitorios de la tradición sociolingüística, el lector seguirá constatando su contraste con el paradigma referencial. Los más importantes son los siguientes: *a)* estudia conductas comunicativas amplias, verbales y no verbales, siendo un enfoque más holístico que analítico, según el cual el todo es algo más que la suma de sus partes; *b)* se sirve de tareas o situaciones reales observadas en un contexto natural; *c)* es frecuente la interacción de los interlocutores; *d)* usualmente analiza pequeñas muestras de individuos, y *e)* está menos orientada a la intervención (cf. Dickson, 1978/1981b).

A la luz de lo expuesto, es obvia la contribución de la presente perspectiva al conocimiento de la comunicación humana. Una de sus principales aportaciones ha sido su conclusión respecto a la precocidad de la competencia comunicativa en situaciones naturales (Porter, 1982). De acuerdo con ello, numerosos trabajos demuestran que a partir de los 2 años los sujetos se involucran frecuentemente en interacciones sociales, emitiendo un número importante de producciones verbales adaptadas al interlocutor. Asimismo, verifican que los pequeños interlocutores al actuar como receptores interrogan sobre el significado del mensaje al emisor, el cual más tarde modifica la formulación inicial de aquél. También Dickson (1978/1981b) coincide en destacar como principal aportación el hecho de acentuar las competencias comunicativas positivas existentes ya a temprana edad en contextos naturales.

De entre las limitaciones del paradigma sociolingüístico destaca la dificultad de generalizar los resultados (Porter, 1982). El autor expone que la ausencia de restricciones en la espontaneidad del sujeto obstaculiza la generalización de los resultados a situaciones más complejas que requieren la intervención de procesos cognitivos específicos.

4. Valoración de ambas tradiciones y nuevos enfoques

Una vez delimitada cada una de las tradiciones, es el momento de pasar a valorar en conjunto y comparativamente ambos paradigmas. En primer lugar, se indica que los estudios sociolingüísticos parecen demostrar más competencia comunicativa a edades tempranas de lo que permite la

tradicción referencial (Dickson, 1978/1981b). Sobre este punto volveremos más adelante. Pero considérese, de momento, la importancia del contexto y tarea comunicativa al determinar el nivel de eficacia comunicativa, así como el modo de interpretación de los resultados por parte de los investigadores, que pueden enfatizar lo positivo o lo negativo.

En segundo lugar, cabe destacar un cierto distanciamiento entre los grupos de científicos que han trabajado en cada una de las dos perspectivas, en parte alimentado por la necesidad de que cada una de estas tradiciones se desarrollara hasta consolidarse. Ello ha dificultado el establecimiento de puentes entre ambos paradigmas, sugeridos por autoras como Diez (1984). Pero afortunadamente en la actualidad se está comenzando a abordar este reto, lo cual supone un primer paso para que empiece a desdibujarse algo su clara frontera metodológica divisoria. De hecho, el propio Dickson (1978/1981b) ya advierte de que en toda clasificación las etiquetas raramente se ajustan perfectamente a cada caso.

Una de las vías de establecer estas conexiones es el enfoque referencial-ecológico. Su objetivo es mantener las ventajas de la tradición referencial a la vez que se contemplan los denominados elementos ecológicos, o sea, contextuales, propios del paradigma sociolingüístico (Boada y Forns, 1989). Esto puede llevarse a cabo básicamente por dos vías, según el punto de partida sea una u otra perspectiva. Por una parte, pues, hay quien ha analizado aspectos referenciales —como señalar un objeto, emitir verbalizaciones respecto a éste, etc.— mediante situaciones de comunicación espontánea que se producen en un contexto natural (Furrow, 1984; Wellman y Lempers, 1977). La otra opción se basa en administrar una tarea de comunicación referencial que permita la interacción emisor-receptor, de modo que puede analizarse la comunicación verbal y no verbal, así como sus elementos referenciales, considerando además aspectos contextuales (Boada y Forns, 1989, 1994, 1997; Lloyd, 1992; Lloyd, Boada y Forns, 1992).

Un enfoque distinto, si bien afín en su intento conciliador, es el de los estudios comparativos entre ambas tradiciones focalizados en un proceso de comunicación, que pueden efectuarse en base a un trabajo empírico o bien de revisión. En el último caso, estarían trabajos como el de Lafontaine (1983), quien realizó una revisión de los estudios procedentes de ambos paradigmas, centrados en el tema de la adaptación al interlocutor. En la línea empírica, se trata de analizar un determinado fenómeno comunicativo en una única muestra de sujetos que pasan, como mínimo, por una tarea referencial y una situación sociolingüística (p. ej., Girbau, 1993-1995).

Por último, está la idea propuesta por diversos autores respecto a la posibilidad de confeccionar un test para evaluar los procesos de comunicación de un modo estandarizado desde la tradición referencial (Lloyd, Boada y Forns, 1992; Lloyd, 1994; Lloyd, Camaioni y Ercolani, 1995). Al respecto, cabe mencionar que desde otras aproximaciones sí se ha elaborado algún test, como el denominado CCAI (*Communication Competence Assessment Instrument*), del cual existen varias versiones a fin de evaluar las

habilidades comunicativas orales de universitarios (Rubin 1982, 1994a) y estudiantes de instituto (Rubin, 1994b) (cf. Rubin, Welch y Buerkel, 1995).

Resumen de contenidos

1. *Los procesos de comunicación como objeto de investigación*
 - Definición del objeto de estudio: los procesos comunicativos humanos.
 - El método experimental en la investigación de los procesos comunicativos.
 - El método observacional en la investigación de los procesos comunicativos.
 - Principales tradiciones de estudio de los procesos comunicativos humanos.
2. *Los procesos de comunicación desde la tradición referencial*
 - Orígenes de la tradición referencial.
 - Objetivos de la tradición referencial.
 - Características definitorias de las investigaciones referenciales.
 - Principales aportaciones y limitaciones de la tradición referencial.
3. *Los procesos de comunicación desde la tradición sociolingüística*
 - Orígenes de la tradición sociolingüística.
 - Objetivos de la tradición sociolingüística.
 - Características definitorias de las investigaciones sociolingüísticas.
 - Principales aportaciones y limitaciones de la tradición sociolingüística.
4. *Valoración de ambas tradiciones y nuevos enfoques*
 - Valoración conjunta de ambas tradiciones.
 - El enfoque referencial ecológico en el análisis de la comunicación.
 - Estudios comparativos entre ambas tradiciones.
 - El test como instrumento estandarizado para evaluar la comunicación.



Fig. 1.1. Tipos de comunicación unidireccional, bidireccional y tridireccional (Glucksberg et al., 1964).

SECCIÓN II

LA COMUNICACIÓN DESDE LA TRADICIÓN REFERENCIAL

En la presente sección se exponen los principales trabajos de investigación sobre los procesos comunicativos humanos analizados a partir del paradigma referencial. Éste considera que emisor, receptor y referente son los principales elementos del proceso comunicativo, lo cual se contemplará en el capítulo 5. A continuación, se abordarán los clásicos procesos de comparación y adaptación requeridos en la comunicación referencial, pasando después a estudiar los estilos comunicativos en la producción y comprensión del mensaje referencial. Para finalizar, el capítulo 9 detallará los nuevos enfoques surgidos en torno a dicha tradición.

En la tradición referencial, el proceso comunicativo se define como el intercambio de mensajes entre un emisor y un receptor. Este modelo se basa en la idea de que la comunicación es un acto de transferencia de información. Los estudios en esta tradición se centran en comprender cómo se produce y se comprende el lenguaje, y cómo se relaciona con el mundo físico y social. Uno de los enfoques más destacados es el estudio de la gramática y la sintaxis, que busca entender las reglas que rigen la estructura del lenguaje. Otro enfoque importante es el estudio de la pragmática, que se centra en el uso del lenguaje en contextos reales y en cómo el significado se negocia entre los interlocutores. La tradición referencial también ha contribuido significativamente al desarrollo de teorías sobre la adquisición del lenguaje y la psicología del lenguaje, explorando cómo los niños aprenden a comunicarse y cómo se relaciona esto con otros aspectos del desarrollo cognitivo y social.

En lo concerniente al objetivo de las investigaciones pertenecientes al paradigma sociolingüístico, se dirige a examinar los elementos comunicativos verbales, no verbales y de contexto, analizando tales conductas espontáneas en situaciones naturales (Porter, 1982). Según el autor desde esta perspectiva se insiste en la necesidad de observar a los sujetos en condiciones naturales y familiares para no trabar su espontaneidad, ya que consideran que el hábito experimental inusual puede comprometer las capacidades reales de aquellos durante en fracasos comunicativos.

En la definición de un modelo de comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

Al estudiar la comunicación referencial en el campo de la comunicación interpersonal, se debe considerar la tradición sociolingüística, la cual se centra en el estudio de la comunicación referencial en situaciones naturales y familiares.

En el estudio de la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

Al estudiar la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

En el estudio de la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

Al estudiar la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

En el estudio de la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

Al estudiar la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

En el estudio de la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

Al estudiar la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

En el estudio de la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

Al estudiar la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

En el estudio de la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

Al estudiar la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

En el estudio de la comunicación referencial, se debe considerar el tipo de comunicación que se está estudiando, considerando como un proceso comunicativo que implica un intercambio de información.

tradición referencial (Dickson, 1978, 1981b). Sobre este punto volveremos más adelante. Pero consideramos de importancia la importancia del contexto y tarea comunicativa al determinar el nivel de eficiencia comunicativa, así como al modo de interpretación de los resultados por parte de los investigadores, que pueden criticar lo postulado por el investigador.

En segundo lugar, cabe destacar un cierto consenso entre los grupos de discusión que han trabajado en cada una de las dos partes de las tesis, alimentado por la discusión de una de estas tradiciones de desarrollo humano.

CAPÍTULO 5

EMISOR, RECEPTOR Y REFERENTE COMO ELEMENTOS DEL PROCESO COMUNICATIVO

A nivel general, el modelo de comunicación referencial parece tener cinco componentes básicos, que se concretan en emisor, receptor, tarea referencial, mensaje y actuación del receptor (Preston, 1984). Éstos podrían reducirse a los tres primeros elementos, o sea, emisor, receptor y tarea referencial, factores indispensables en cualquier diseño experimental sobre comunicación referencial, al igual que los interlocutores y el contexto serán determinantes para la comunicación sociolingüística. En consonancia con lo expuesto, seguidamente se explicarán los principales tipos de tareas de comunicación referencial, así como los procedimientos empleados en su administración. Más adelante, se abordará la importancia de las características de emisor y receptor en este tipo de comunicación.

1. Principales tipos de tareas de comunicación referencial

En una revisión basada en 101 estudios de comunicación referencial llevada a cabo por Dickson (1982), se hallaron 181 tareas de comunicación referencial, cantidad que se ha incrementado considerablemente hasta la fecha, por lo que resulta inviable exponerlas todas. Pero sí es posible ofrecer una visión panorámica en función de las características de los materiales, según la clasificación de Yule (1997), quien establece los tipos de tareas siguientes: *a*) tareas de estímulos a nombrar, describir e identificar; *b*) tareas instruccionales y direccionales; *c*) tareas de relatos, y *d*) tareas de resolución de problemas, toma de decisiones y expresión de opiniones.

Así, las denominadas tareas de estímulos a nombrar, describir e identificar se basan en un grupo de elementos, entre los cuales figuran los referentes —determinados por el experimentador— sobre los que el emisor deberá comunicar mediante un mensaje de una o más palabras para lograr su identificación por parte del receptor. Básicamente se distinguen tres clases de elementos: objetos reales, figuras abstractas, y palabras y/o conceptos (Yule, 1997).

De entre las más clásicas, por una parte destaca la de Figuras Abstractas diseñada por el equipo de Krauss, que elaboró inicialmente una versión infantil (Glucksberg *et al.*, 1966) y más tarde una versión para adultos (Fussell y Krauss, 1989a). Por otro lado, sobresale la tarea Pares de Palabras (Cohen y Klein, 1968), también administrada en numerosos experimentos, destacando los efectuados por el grupo de Asher, el cual, además, creó alguna variante (Asher y Parke, 1975).

Por su parte, las tareas instruccionales y direccionales requieren que el emisor emita una serie de instrucciones sobre las acciones que el receptor debe llevar a cabo para crear un determinado referente final, como un dibujo o un objeto, o para llegar hasta aquél. En tal línea cabe diferenciar estas tres tareas: trazado de dibujos, trazado de rutas, y ensamblaje (Yule, 1997). Entre ellas destaca, por su frecuente uso y sus variantes, la del trazado de una ruta —mediante una línea— en un mapa por parte del receptor en base a la explicación del emisor (p. ej., Lloyd, 1991).

El tercer tipo de tareas de comunicación referencial, las de relatos, consisten en explicaciones de acontecimientos e historias determinadas que reúnen personajes y localizaciones distintas en una serie de relaciones dinámicas organizadas secuencialmente en el tiempo (Yule, 1997). De acuerdo con el autor, abarcan: *a*) los relatos de testigos requeridos en los juicios (p. ej., Loftus, 1979), así como *b*) la explicación de historias, que suele efectuarse en base a secuencias de viñetas, usando procedimientos como su ordenación por el receptor según la narración del emisor.

Por último, se puede evaluar la comunicación referencial mediante las tareas de resolución de problemas, toma de decisiones y expresión de opiniones. En general, suelen basarse en lecturas que deben ser interpretadas y discutidas para pasar luego a negociar las soluciones o respuestas.

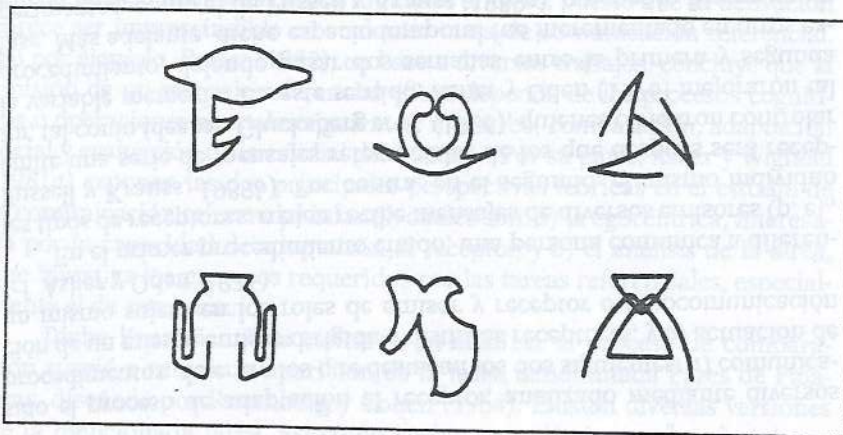


FIG. 5.1. Tarea de comunicación referencial, Figuras Abstractas (Glucksberg *et al.*, 1966).

Concretamente, las tareas de toma de decisiones suelen partir de una situación específica creada, con una serie de opciones limitadas, ante lo cual los sujetos deberán tomar una decisión (p. ej., Duff, 1986) (cf. Yule, 1997).

2. Principales procedimientos de administración de las tareas referenciales

Una vez seleccionada la tarea de comunicación referencial, se tendrá que optar por uno de los procedimientos de administración de la misma. Éstos son numerosos, variando tanto su idoneidad —en función del propio objetivo— como la frecuencia de su uso. Así pues, de entre los citados por Dickson (1982) y Yule (1997) nos centraremos en, a nuestro entender, los cuatro procedimientos principales que designaremos como sigue: *a*) de exclusión de la comunicación no verbal; *b*) de exclusión de la interacción; *c*) comunicación de un mismo emisor dirigida a distintos receptores, y *d*) actuación de un mismo sujeto en los roles de emisor y receptor.

Quizás, de entre éstos, uno de los más utilizados sea el procedimiento de exclusión de la comunicación no verbal, puesto que la mayoría de tareas demandan sólo una comunicación verbal al sujeto, exceptuando algunos estudios como los realizados en las primeras edades pertenecientes a los enfoques conciliadores entre ambos paradigmas (Furrow, 1984; Wellman y Lempers, 1977). Respecto a dicho procedimiento, el recurso más tradicionalmente empleado ha sido el uso de una barrera visual entre el emisor y el receptor, durante la interacción entre ambos, que, además, impide al receptor visualizar el material referencial del emisor. Esta pantalla opaca se ha establecido con diversos materiales y objetos. Su origen parece remontarse al procedimiento de comunicación referencial diseñado por Glucksberg *et al.* (1966), en el que se confeccionó una pantalla de madera situada sobre una mesa ante la cual se sentaban el emisor y el receptor. Más recientemente, se han incorporado otros recursos de exclusión de la comunicación no verbal más innovadores, como el uso del teléfono (Lloyd, 1992) y del interfono (Krauss, Dushay, Chen y Rauscher, 1995).

Pero al margen de estos procedimientos, en los que hay interacción comunicativa, es también frecuente la administración de tareas referenciales en las que, precisamente, se excluye tal interacción entre el emisor y el receptor, puesto que interesa estudiar con más detalle los procesos subyacentes a las habilidades comunicativas de uno de ellos. En tal caso, el emisor (o el receptor) suele interactuar por separado con el experimentador, de modo que suele requerírsele al primero que emita una serie de mensajes para un futuro receptor. Krauss y Weinheimer (1967) denominan a este procedimiento condición monólogo, el cual comparan experimentalmente con la condición diálogo, en la que emisor y receptor interactúan según el primer procedimiento expuesto.

También hay procedimientos ideados para evaluar, como mínimo, un determinado proceso de comunicación. Uno de los más estudiados ha

sido el proceso de adaptación al receptor, analizado mediante diversos procedimientos, de entre los que destacan los dos siguientes: *a*) comunicación de un mismo emisor dirigida a distintos receptores, y *b*) actuación de un mismo sujeto en los roles de emisor y receptor o autocomunicación (cf. Asher y Oden, 1976).

En el primer procedimiento citado, una persona comunica a diferentes tipos de receptores, o bien recibe mensajes de diversos emisores (p. ej., Fussell y Krauss, 1989b). Por contra, en el segundo, el mismo individuo emite una serie de mensajes referenciales de los que después será receptor, tal como idearon Glucksberg *et al.* (1966), quienes olvidaron controlar la variable memoria. En este sentido, Asher y Oden (1976) mejoraron tal procedimiento, dejando pasar dos semanas entre la primera y segunda fase. Más adelante, dicho espacio temporal fue incrementado en otros experimentos, como el de Fussell y Krauss (1989a), quienes lo fijaron en un período variable de tres a seis semanas, o el de Girbau y Boada (1996), que lo establecieron en cuatro semanas.

3. Principales variables estudiadas en el emisor y el receptor

Tradicionalmente, las variables contempladas con mayor frecuencia en la investigación sobre comunicación referencial se han centrado en los siguientes aspectos del emisor y el receptor: *a*) edad cronológica, *b*) capacidad intelectual, *c*) nivel socioeconómico, y *d*) género sexual (sexo femenino/masculino) (Dickson, 1982). La mencionada tendencia persiste aún hoy en día, siendo variables de control obligadas.

Con toda probabilidad y de entre su conjunto, la variable estudiada por un mayor número de experimentos ha sido la de la edad cronológica de los sujetos, dado el interés por estudiar el proceso evolutivo de la comunicación, sobre todo considerando los orígenes del paradigma. Cabe destacar que todavía predomina claramente el análisis de la comunicación referencial en la etapa infantil, si bien existen varios estudios centrados en población universitaria (p. ej., Fussell y Krauss, 1989a, 1989b; Krauss *et al.*, 1995; Traxler y Gernsbacher, 1992, 1993).

En el citado período infantil, una gran parte de las investigaciones se centra en las edades comprendidas entre los 4 y 8 años (cf. Dickson, 1981b). De hecho, la variable edad ha demostrado tener una gran influencia en la comunicación durante el mencionado período, puesto que dentro de éste cualquier experimento que contemple un rango de edad superior a 1 año es probable que obtenga un significativo efecto de la edad (cf. Dickson, 1982, para una revisión).

Respecto a la variable inteligencia, si bien actualmente suele indicarse alguna medida del CI (Cociente Intelectual), desafortunadamente existe un gran número de publicaciones en las que no se alude a la misma. Diversos trabajos han demostrado la influencia de la capacidad intelectual en la comunicación referencial, centrándose en individuos con CI inferior

y/o superior a la normalidad (p. ej., Brownell y Whiteley, 1992; Girbau, 1995). Resulta, pues, obligado hoy en día el control de dicha variable en cualquier investigación sobre el fenómeno comunicativo.

Un tercer aspecto considerado al analizar las habilidades comunicativas referenciales del emisor y el receptor es el de su nivel socioeconómico. También en este caso existen varios estudios que han confirmado el significativo efecto de dicho factor en la comunicación, la cual se muestra menos eficaz en la clase baja que en la media (cf. Dickson, 1982). Es preciso, pues, controlar dicha variable al emprender un experimento en torno a la comunicación referencial, dado que siguen hallándose resultados en la mencionada dirección (p. ej., Lloyd *et al.*, 1995).

Un último aspecto frecuentemente investigado en dicho terreno científico es el de la influencia del género sexual de los sujetos emisores y receptores en la actuación comunicativa referencial. En su revisión, Dickson (1982) concluye que numerosos estudios han demostrado que no existen diferencias significativas al respecto en tal fenómeno, tanto cuando se compara la interacción de díadas —parejas— masculinas con la de díadas femeninas, como a nivel individual. Actualmente, sigue controlándose la variable sexo en los experimentos, manteniéndose —por el momento— el predominante resultado de su falta de influencia en la comunicación referencial (p. ej., Sodian, 1990), pese a alguna discrepancia en aspectos puntuales (p. ej., Lloyd *et al.*, 1995).

Éstas son, pues, las variables controladas con mayor frecuencia en las investigaciones centradas en dicho paradigma. Obviamente, para un mayor avance científico debe procurarse progresivamente incrementar el número de variables objeto de control.

Resumen de contenidos

1. *Principales tipos de tareas de comunicación referencial*
 - Tareas de estímulos a nombrar, describir e identificar.
 - Tareas instruccionales y direccionales.
 - Tareas de relatos.
 - Tareas de resolución de problemas, toma de decisiones y expresión de opiniones.
2. *Principales procedimientos de administración de las tareas referenciales*
 - Procedimientos de exclusión de la comunicación no verbal.
 - Procedimientos de exclusión de la interacción.
 - Comunicación de un mismo emisor dirigida a distintos receptores.
 - Actuación de un mismo sujeto en los roles de emisor y receptor.
3. *Principales variables estudiadas en el emisor y el receptor*
 - La edad cronológica.
 - La capacidad intelectual.
 - El nivel socioeconómico.
 - El sexo.

CAPÍTULO 6

LOS PROCESOS DE COMPARACIÓN Y ADAPTACIÓN
EN LA COMUNICACIÓN REFERENCIAL

Se trata de dos procesos que podrían considerarse las explicaciones de la ineficacia comunicativa más investigadas por la tradición referencial, concluyéndose que la activación de tales procesos resulta indispensable ante cualquier tarea referencial para lograr una comunicación eficaz. En el presente capítulo, pues, se explicará el proceso de comparación en base al modelo estocástico, prosiguiendo con la exposición del proceso de adaptación en el marco de la comunicación referencial. Posteriormente, se analizará la importancia de ambos procesos en la eficacia comunicativa, para finalizar con los estudios existentes en torno a su entrenamiento.

1. El proceso de comparación en base al modelo estocástico

La importancia del proceso de comparación en la comunicación referencial ha sido mencionada por múltiples autores, puesto que su activación parece ser imprescindible en cualquier tarea de comunicación referencial. Así por ejemplo, Porter (1982), en base a diversos trabajos, concluye que la emisión de un mensaje referencial eficaz depende de los procesos cognitivos u operaciones mentales siguientes: muestreo, comparación, adaptación social y evaluación de la calidad del mensaje. Por su parte, Asher y Wigfield (1981a) exponen las dos principales perspectivas teóricas en el estudio de la comunicación referencial infantil, cuales son: a) la egocéntrica, interesada por la capacidad de adaptación al receptor, y b) el análisis de la tarea, que investiga los procesos requeridos por las tareas referenciales, especialmente el de comparación.

Dicha línea científica centrada en analizar el proceso de comparación surgió a raíz de la aparición de la tarea denominada Pares de Palabras, diseñada por Rosenberg y Cohen (1964). Existen diversas versiones de la mencionada tarea, así como varios procedimientos de administración. Pero sin duda alguna la versión más utilizada en los experimentos ha sido la de Cohen y Klein (1968). En este caso, la tarea se compone de

30 ítems o pares de palabras relacionadas que pertenecen a un mismo campo semántico (p. ej., río-océano). Así, en la presentación de la tarea al emisor hay, para cada ítem, un referente o palabra subrayada (en el ejemplo, río) y un no referente, que es el término no subrayado (océano). La función del emisor es emitir un mensaje de una palabra denominado clave (p. ej., dulce) para que el receptor —presente o ausente—, al que se muestran los mismos ítems pero sin subrayar, identifique el correspondiente referente.

Precisamente, para explicar los procesos del emisor y el receptor en dicho tipo de tarea, Rosenberg y Cohen (1964) plantearon el conocido modelo estocástico. Según éste, la emisión de un mensaje referencial es el resultado de la concatenación de los dos procesos estocásticos siguientes: a) muestreo, en que el emisor muestrea un potencial mensaje de una palabra —denominada clave— de entre su propio vocabulario de términos asociados con el referente, y b) comparación de las relativas fuerzas asociativas de la clave muestreada con el referente y el no referente. Acto seguido, emite dicho mensaje o bien lo rechaza, en cuya circunstancia se repite el ciclo muestreo-comparación. En el caso del receptor, la identificación del referente requiere sólo el proceso de comparación. Los autores aportan datos empíricos que verifican su teoría, todavía vigente.

En efecto, dichos científicos ya señalaron que dicho modelo era generalizable a otras tareas en que existiera más de un no referente, o bien que se basaran en estímulos no verbales, o incluso que requirieran la emisión de frases en lugar de mensajes de palabra única. De hecho, en el conjunto de la tradición referencial existe un gran número de tareas que reúnen las tres características mencionadas. Por poner algunos ejemplos, citaremos las tareas de Figuras Abstractas (Fussell y Krauss, 1989a; Glucksberg *et al.*, 1966) y las de Figuras Familiares (Camaioni y Ercolani, 1988).

Sin embargo, existe también alguna tarea que parece no requerir la intervención de los dos procesos estocásticos expuestos, sino únicamente del proceso de muestreo. Sería el caso de una versión de la tarea Pares de Palabras (Asher y Parke, 1975), la cual contiene una subserie de 15 ítems constituidos por pares de palabras diferenciadas semánticamente (p. ej., ciudad-empezar).

2. El proceso de adaptación en la comunicación referencial

El estudio del proceso de adaptación en la comunicación referencial tiene sus orígenes en Piaget (1923/1983), responsable de la aparición de los términos *lenguaje egocéntrico* y *lenguaje socializado*, en su conocida clasificación del lenguaje infantil. Según el autor, el lenguaje egocéntrico se caracteriza básicamente por la no adaptación al punto de vista del interlocutor, así como el hecho de hablar sobre sí mismo. Por contra, el lenguaje socializado muestra un intento de actuar sobre el interlocutor, diferenciando el punto de vista de éste del suyo propio. Al respecto surgieron,

posteriormente, modificaciones terminológicas y conceptuales, tal como se verá en el capítulo 11.

De entre ellas destaca, por su relación con el proceso de adaptación, el término adopción de rol (*role-taking*), al parecer impulsado por Flavell (1968) (cf. Light, 1987). Ese autor concibe dicho aspecto como el polo positivo opuesto al egocentrismo, el cual define como la incapacidad de adoptar roles. La adopción de rol puede definirse como la tendencia a percibir y conceptualizar la interacción entre uno mismo y el otro a la manera en que lo hace este otro (Selman, 1970; cf. Light, 1980). Como indica el citado Light, adoptar el rol del otro conlleva ponerse uno mismo en el lugar del otro y efectuar inferencias respecto a sus capacidades, atributos, expectativas, sentimientos y reacciones potenciales. Según Flavell (1968) (cf. Light, 1980), cualquier predicción del contenido de la visión o perspectiva del otro depende de la consciencia de la existencia de perspectivas diferentes y de la necesidad de tenerlas en cuenta. Cabe mencionar que algunos investigadores utilizan otros términos para referirse a la adopción de rol, como el de adopción de perspectiva (*perspective-taking*) (p. ej., Traxler y Gernsbacher, 1993), considerados según Light (1987) como sinónimos.

Dada la amplitud del fenómeno, podría hablarse de distintos tipos de procesos de adaptación, los cuales han sido evaluados mediante distintas tareas específicas que guardan relación directa o indirecta con la comunicación referencial. Así pues, podría diferenciarse entre los siguientes procesos de adaptación: visuales, cognitivos, afectivos y comunicativos (Light, 1987). En el primer caso, se pone a prueba la capacidad del sujeto para identificar la visualización de determinados objetos por parte de otra persona situada en una posición diferente (p. ej., Piaget e Inhelder, 1956; cf. Light, 1987). Dicha capacidad de adaptación visual tendrá implicaciones en determinadas tareas de comunicación referencial, especialmente en aquellas que utilizan estímulos visuales, más aún si emisor y receptor se sitúan frente a frente (p. ej., Boada y Forns, 1989; Glucksberg *et al.*, 1966; etc.).

Pero como se ha dicho, la capacidad de adaptación no sólo se refiere a considerar lo que el otro ve, sino también a considerar lo que conoce, siente, piensa, etc. (cf. Light, 1987, para una revisión). De entre estos procesos de adaptación nos centraremos en los comunicativos. En este caso, se trata de que el emisor adapte la comunicación a las características y demandas del receptor, y viceversa. Es obvio que cualquier tarea de comunicación referencial requiere la intervención de dicho proceso en el emisor y/o el receptor.

Un factor que se ha mostrado determinante al respecto es el de la denominada *base común* (*common ground*), concepto que Clark (1985) define como el conocimiento, creencias y suposiciones comunes o mutuos. Así, para comunicar eficazmente el emisor y el receptor deben determinar su nivel de *base común*, o sea, los conocimientos, las creencias y/o suposiciones que un par de comunicantes comparten, y saben que comparten y a la vez saben que ellos saben que comparten (Clark, 1985, 1992, 1996). Pero

además de este marco común previo al inicio de la tarea referencial, durante la administración interactiva de la misma también se va creando un cuerpo de conocimientos compartidos por ambos que suelen tener presente en su comunicación (cf. Fussell y Krauss, 1992). Dicho aspecto también ha sido investigado por otro equipo, el del citado Clark y cols., quienes desarrollaron un modelo de comunicación referencial oral cooperante según el cual emisor y receptor modifican progresivamente su modo de verbalizar las referencias al interactuar, incrementando la abreviación (Clark y Wilkes-Gibbs, 1986).

3. Los procesos de comparación y adaptación como explicación de la ineficacia comunicativa

Una vez definidos ambos procesos y delimitados sus correspondientes marcos teóricos, pueden revisarse ya los diversos estudios que han analizado dichos procesos como una posible causa de la ineficacia comunicativa. Así, el proceso de comparación, enmarcado en el modelo estocástico, se ha investigado primordialmente mediante la tarea Pares de Palabras. Inicialmente, se detectó que en ésta se lograba una significativa mayor eficacia comunicativa a los 12 años que a los 8, tanto en emisores como en receptores (Cohen y Klein, 1968). A raíz de dichos resultados, se efectuaron numerosos trabajos dirigidos a precisar la causa de tal fracaso comunicativo, rechazándose hipótesis como la existencia de un vocabulario limitado (Asher, 1976), o la inadecuación de las instrucciones experimentales (Asher y Parke, 1975).

Finalmente, se concluyó que una de las causas de la ineficaz comunicación referencial infantil es la omisión del proceso de comparación (Asher y Oden, 1976; Girbau y Boada, 1996). Ambos estudios demuestran que los comunicantes peores de 8 y 10 años omiten significativamente más la ejecución del proceso de comparación que los mejores, en base al procedimiento de autocomunicación en que el emisor recibe al cabo de unas semanas sus propios mensajes. Por otra parte, Camaioni y Ercolani (1988) obtienen una significativa relación entre la capacidad de comparación en tareas no comunicativas y la eficacia comunicativa en otras tareas referenciales que también requieren la intervención de dicho proceso comparativo.

Otra hipótesis planteada ya por Cohen y Klein (1968) respecto a las deficiencias en la comunicación referencial infantil apunta a la realización de un proceso de comparación egocéntrico, que desencadene mensajes eficaces y significativos para el propio emisor pero no para otro receptor. Comparando, pues, la autocomunicación con la comunicación a receptores adultos, Asher y Oden (1976) rechazaron esta hipótesis, que a tenor del trabajo exploratorio de Glucksberg *et al.* (1966), mediante otra tarea sí parecía viable. Pero una posterior réplica demostró la insuficiente adaptación en el proceso de comparación a los 8 y 10 años de edad —en los comunicantes

peores y mejores— que identificaron significativamente más referentes que los receptores adultos (Girbau y Boada, 1996).

El proceso de adaptación ha sido analizado también a través de otros procedimientos, concluyéndose que tanto la adaptación como la eficacia comunicativa mejoran con la edad (cf. Asher, 1979; Beaudichon y Vandeplass-Holper, 1988; Dickson, 1982; Glucksberg, Krauss y Higgins, 1975; Lafontaine, 1983; para una revisión). De entre esos procedimientos destaca el de la comunicación del emisor dirigida a distintos receptores, que se ha usado para estudiar el proceso de adaptación del emisor. Fundamentalmente, se ha investigado dicho proceso en función de la distinta edad del receptor, así como del nivel de conocimientos compartidos previamente por ambos. Existen, además, otras variantes del procedimiento, según se analicen los mensajes de un mismo emisor ante diferentes clases de receptor, o bien se compare la comunicación de grupos de codificadores afines cada uno de los cuales se dirige a un tipo de destinatario distinto.

Concretamente, se ha investigado el proceso de adaptación comunicativa mediante una muestra de emisores que se comunican con receptores de distintas edades (Kemper, Vandeputte, Rice, Cheung y Gubarchuk, 1995). Dichos autores obtienen que el estilo comunicativo oral de los emisores adultos jóvenes (18-25 años) varía significativamente en función de si los receptores son igualmente adultos jóvenes o bien adultos ancianos (65-84 años), en dos tareas comunicativas referenciales de trazado de rutas. Estos últimos obtienen una mayor eficacia comunicativa cuando los jóvenes adultos producen más palabras, organizadas en frases más cortas y con mayor lentitud. Otros trabajos han analizado el proceso de adaptación al nivel previo de conocimientos compartidos, hallando que los mensajes referenciales dirigidos a un compañero universitario desconocido (Fussell y Krauss, 1989a), o a un amigo relativamente superficial (Fussell y Krauss, 1989b), son significativamente más largos y más figurativos que los destinados a sí mismo.

Finalmente, Sonnenschein (1988) investigó ambas variables a la vez en emisores infantiles de primaria, hallando que los emisores de 10 años eran más capaces de adaptar sus mensajes en función de las distintas edades del receptor que los de 6 y 9 años. Sin embargo, cuando se dirigían a desconocidos los tres grupos producían mensajes más redundantes que hacia compañeros conocidos (la redundancia se abordará en el capítulo 7).

Respecto al proceso de adaptación en el receptor, cabe destacar que ha sido mucho menos estudiado, dado que inicialmente se atribuía una mayor responsabilidad comunicativa al emisor (Patterson y Kister, 1981). El rol pasivo atribuido al receptor está relacionado con la idea de que éste decide si quiere atender o no al mensaje del emisor, de modo que no siempre asume un rol de receptor cooperante dispuesto a adoptar el punto de vista del emisor (Brown, 1995). De hecho, el proceso de adaptación en el receptor no ha sido tan estudiado como tal, sino a través de otros procesos más específicos que, en suma, serían un índice de adaptación. A grandes rasgos, la función del receptor es atender al mensaje, analizar su adecua-

ción y producir una respuesta o retroalimentación adecuada (Bowman, 1984). Esto conlleva la consideración del proceso de comparación o el nivel previo de conocimientos compartidos, que afectan a la identificación de referentes por parte del receptor (Asher y Oden, 1976; Fussell y Krauss, 1989a, 1989b; Girbau y Boada, 1996).

4. El entrenamiento de los procesos de comparación y adaptación

Afortunadamente, dichos procesos pueden ser entrenados a fin de mejorar la eficacia comunicativa. Para ello, algunos investigadores trabajan en encontrar la organización psicológica de los componentes de la comunicación referencial (Sonnenschein y Whitehurst, 1984b). En concreto, las investigaciones se han centrado en entrenar los tres principales procesos que se ha demostrado son necesarios para comunicar referencialmente con eficacia, cuales son: el análisis de la tarea, la adopción de rol y la evaluación de la calidad del mensaje (Sonnenschein y Whitehurst, 1984a, 1984b; cf. Pérez, 1997). Dentro del análisis de la tarea que debe realizar el sujeto, el proceso más entrenado ha sido el de comparación. El presente apartado se centrará en el entrenamiento de dicho proceso y el de la adopción de rol en población normal, puesto que los otros tipos de población se abordarán en la sección IV (dedicada a los trastornos comunicativos, las psicopatologías y el bilingüismo).

En el entrenamiento de la comunicación referencial se han utilizado diversas técnicas, procedimientos o métodos, términos usados como sinónimos por los autores. Según Lefebvre-Pinard y Reid (1980), básicamente existen los tres métodos de entrenamiento siguientes: conflicto sociocognitivo, modelado y la combinación de los dos anteriores (conflicto-modelado). De acuerdo con los autores, dichas técnicas discrepan esencialmente en el grado de actividad externa requerida al sujeto —que en el modelado es más pasivo—, habiéndose aplicado con diferencias en: la frecuencia de sesiones, el tipo de estímulos y la intervención (o retroalimentación) del experimentador. Dicha retroalimentación llega a ser considerada una técnica de entrenamiento por algún autor como Bowman (1984), si bien cabe decir que suele acompañar a uno de los tres métodos anteriores, incrementando la eficacia del método de conflicto según los experimentos comparativos de Lefebvre-Pinard y Reid (1980). Además, éstos hallan que los tres métodos citados aplicados con retroalimentación tienen un efecto positivo similar en la mejora de la eficacia comunicativa.

Concretamente, la primera técnica suele provocar el citado conflicto sociocognitivo mediante el cambio de roles, o sea, un mismo sujeto actúa primero como emisor y después como receptor, teniendo su marco teórico en Piaget y algunas reconceptualizaciones de la teoría efectuadas por autores como Mugny y Doise (1983). Por contra, la técnica de modelado se basa en el entrenamiento a través de la presentación de un modelo de emisor y receptor por parte del experimentador, siendo impulsada por la

teoría del aprendizaje social de Bandura (1976/1987), así como por el trabajo de Meichenbaum y Goodman (1971) en niños impulsivos.

Por tanto, un programa de entrenamiento de la comunicación referencial puede constituirse en base a múltiples combinaciones de las técnicas a aplicar dirigidas a diversos procesos, con una secuenciación y periodicidad concretas, además de incluir pruebas de generalización. Hasta el momento, uno de los procesos más entrenados ha sido el de comparación, que suele instruirse junto al proceso de muestreo de mensajes potenciales. Su entrenamiento mediante la técnica de modelado —con práctica del emisor y retroalimentación del experimentador— se ha mostrado eficaz en la mejora de la comunicación referencial en torno a los 8 y 9 años de edad (Asher y Wigfield, 1981b). Por su parte, Saltzman y Townsend (1980) hallan un significativo avance en el proceso de muestreo o generación de mensajes, mediante una breve aplicación del modelado en individuos de preescolar, 7 y 9 años aproximadamente. La técnica de cierto modelado con retroalimentación también desencadena una significativa mejoría del proceso de comparación en emisores de 5 años (Sonnenschein y Whitehurst, 1983).

En cuanto al proceso de adaptación, cabe destacar su entrenamiento en la comunicación escrita, especialmente porque ésta ha sido menos analizada desde el paradigma referencial. En esta línea existen los trabajos de Traxler y Gernsbacher (1992, 1993), quienes, básicamente gracias al método de conflicto sociocognitivo, obtienen una significativa mejoría en la comunicación escrita de universitarios, al describir figuras geométricas que luego otros universitarios deben identificar en base a su lectura. Así, cuando dichos escritores reciben, en una segunda y tercera sesiones, información sobre las identificaciones de los lectores, aquéllos mejoran progresivamente sus descripciones escritas y la eficacia comunicativa, a diferencia de los escritores sin retroalimentación (Traxler y Gernsbacher, 1992). En una segunda serie de experimentos, dichos autores hallan que la comunicación escrita prospera significativamente cuando se entrena el proceso de adaptación mediante la adopción del rol de lector, pero no cuando se ejercita el de comparación (Traxler y Gernsbacher, 1993).

Resumen de contenidos

1. *El proceso de comparación en base al modelo estocástico*
 - Importancia del proceso de comparación en la comunicación referencial.
 - Análisis del proceso de comparación mediante la tarea Pares de Palabras.
 - Los procesos de muestreo y comparación según el modelo estocástico.
 - El estudio del proceso de comparación mediante otras tareas referenciales.

2. *El proceso de adaptación en la comunicación referencial*
 - Conceptos de lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado.
 - La adopción de rol o *role-taking*.
 - Tipos de procesos de adaptación.
 - Nivel de conocimientos compartidos por emisor y receptor.
3. *Los procesos de comparación y adaptación como explicación de la ineficacia comunicativa*
 - La omisión del proceso de comparación.
 - La falta de adaptación en el proceso de comparación.
 - La adaptación del emisor y la eficacia comunicativa.
 - La adaptación del receptor y la eficacia comunicativa.
4. *El entrenamiento de los procesos de comparación y adaptación*
 - Principales procesos comunicativos entrenados.
 - Técnicas de entrenamiento en la comunicación referencial.
 - El entrenamiento del proceso de comparación.
 - El entrenamiento del proceso de adaptación.

CAPÍTULO 7

ESTILOS COMUNICATIVOS EN LA PRODUCCIÓN
DEL MENSAJE REFERENCIAL

Centrándonos en el rol de emisor, la producción del mensaje referencial presenta una serie de características cuantitativas y cualitativas que constituyen uno de los factores determinantes de la eficacia comunicativa. Éstas y otras consideraciones generales al respecto serán contempladas en el apartado siguiente. A continuación, se describirán los rasgos distintivos de los principales tipos de mensajes investigados, como son el mensaje ambiguo, el redundante y el reformulado, que a su vez remiten a sus respectivos subtipos.

1. Consideraciones generales en la producción
del mensaje referencial

Dado que la producción del mensaje referencial tiene una función comunicativa, su proceso de elaboración es complejo. El rol del emisor es, pues, decidir cómo elaborar el mensaje para que sea probablemente comprendido por el receptor, formulando dicho mensaje de modo socialmente adecuado (Brown, 1995). Según esta autora, en general los emisores deben presuponer que sus juicios efectuados sobre cómo expresar sus pensamientos son razonablemente precisos y serán adecuados para los propósitos de sus receptores. Algunos estudiosos como Trenholm y Jensen (1996) hablan de la competencia en el mensaje (*message competence*), que definen como la capacidad de elegir mensajes que otras personas puedan comprender y de responder a los mensajes seleccionados por éstas.

Ello es especialmente importante en la comunicación referencial, puesto que la información a transmitir es muy específica y la ineficacia comunicativa suele tener notorias consecuencias. Por eso, antes de producir el mensaje, el emisor precisa evaluar los rasgos cuantitativos y cualitativos de éste, así como su adecuación al referente y al receptor. Podría hallarse el origen de los mencionados aspectos en la teoría de la conversación de Grice

(1957/1971), quien establece cuatro máximas o reglas al respecto: *a)* cantidad, *b)* calidad, *c)* relación, y *d)* manera (cf. Martinich, 1984). Desde la tradición referencial se han analizado básicamente las características del mensaje referencial en términos cuantitativos y cualitativos, aunque en realidad incluyen las cuatro máximas anteriores, tal como se expondrá en los párrafos siguientes.

En cuanto a las características cuantitativas del mensaje referencial, su adecuación en el logro de la eficacia comunicativa dependerá obviamente de las peculiaridades de la situación referencial. Como indica Brown (1995), el emisor siempre asume algún riesgo al optar por una de las alternativas posibles en torno al grado de detalle requerido para lograr una referencia satisfactoria. Así, si elige una estrategia de máxima especificación, añadiendo una gran cantidad de información identificativa, se corre el peligro de que el receptor deje de atender por aburrimiento o bien de que su capacidad de procesamiento se vea sobrecargada. Por contra, si el emisor se decide por la estrategia de mínima especificación, especialmente común en la infancia, se corre el riesgo de que el receptor fracase en la correcta identificación del referente. En definitiva, el emisor debe producir un mensaje tan informativo como lo requiera las características de la situación comunicativa y no más informativo de lo que se precise (Grice, 1957/1971; cf. Martinich, 1984).

Las tres restantes máximas del citado autor (calidad, relación y manera) parecen ser contempladas de algún modo por la tradición referencial bajo el término de calidad del mensaje referencial. La primera de dichas máximas se refiere a emitir un mensaje que sea verdad, mientras que la máxima de relación requiere que el mensaje sea relevante a la situación comunicativa. Finalmente, de acuerdo con la máxima de manera, el mensaje debe ser claro, o sea, capaz de ser bien comprendido, para lo cual se deberán evitar las expresiones ambiguas, oscuras o desordenadas.

En base a dichas características cuantitativas y cualitativas, se han delimitado diversas clasificaciones del mensaje referencial. Probablemente los tipos más investigados desde la presente tradición han sido los tres siguientes: mensaje ambiguo, mensaje redundante y mensaje reformulado o reestructurado. También hay quien ha establecido tipologías específicas adecuadas a determinadas tareas referenciales (p. ej., Boada y Forns, 1997).

2. La ambigüedad en el mensaje referencial

Los investigadores de la tradición referencial definen el mensaje ambiguo de acuerdo con las características y finalidades de las tareas de comunicación referencial administradas, considerándolo un obstáculo para el logro de la eficacia comunicativa. Así, por ejemplo, cuando el objetivo final de éstas es que el receptor identifique una serie de referentes, los autores conciben el mensaje ambiguo como aquel que puede referirse a más de un referente

potencial (Robinson y Whittaker, 1987; cf. Garton y Pratt, 1989/1991). En general, podría hablarse de distintos niveles de ambigüedad, en función de que el mensaje referencial se aproxime más o menos al objetivo de la tarea de comunicación referencial.

De acuerdo con esta concepción, los científicos han establecido distintas clasificaciones para analizar el grado de ambigüedad en el mensaje referencial. Hay quien distingue entre los tres tipos de mensaje referencial siguientes: *a*) contrastivo, que describe un determinado referente de modo unívoco, o sea, contiene la mínima información necesaria para identificar un referente, por lo que sería el ideal, *b*) ambiguo, que lo describe mediante atributos distintivos y no distintivos, en conjunto comparados por otros posibles referentes, y *c*) no informativo, que no incluye ningún atributo distintivo, siendo insuficiente para identificar un referente específico (Camaioni y Ercolani, 1989). Otros científicos clasifican los mensajes en: *a*) informativos o no ambiguos, con la suficiente información para identificar el referente, y *b*) ambiguos, que describen dos o más referentes a la vez (Ackerman, 1981, 1983; Ironsmith y Whitehurst, 1978b; Sodian, 1988, 1990).

Otro criterio de análisis de los mensajes ambiguos alude a las condiciones de producción, que pueden ser cooperantes o competitivas (Sodian, 1990). En el primer caso, el emisor transmite un mensaje ambiguo sin intención de ello, mientras que en la condición competitiva produce dicho mensaje deliberadamente. Por el momento, ha sido más investigada la primera, por ser una causa importante de la ineficacia comunicativa infantil. Al respecto, cabe destacar la dificultad de emitir mensajes contrastivos a ciertas edades, especialmente antes de los 6 años. Según Camaioni y Ercolani (1989), a los 5 años de edad los mensajes contrastivos escasean, predominando los mensajes ambiguos y los no informativos. También en condiciones cooperantes, los sujetos de 8 años producen una doble frecuencia de mensajes ambiguos que los de 10 años, además de emitir mensajes doblemente más abreviados (Girbau, 2001). Similarmen- te, en un estudio transcultural se obtiene que los emisores italianos y británicos de 9 años son significativamente más capaces de producir mensajes contrastivos que los de 6 años (Lloyd *et al.*, 1995).

La edad de 6-7 años sigue presentándose como un período crítico en la producción de mensajes ambiguos en condiciones competitivas, que Sodian (1990) compara con la condición cooperante. Según dicho estudio, los sujetos de 4, 5, 6 y 7 años se muestran con la edad progresivamente más capaces de emitir mensajes ambiguos deliberadamente, incluso cuando se consideran sólo los mejores emisores, o sea, aquellos que en la condición cooperante transmiten siempre mensajes no ambiguos.

Los resultados expuestos están en consonancia con los hallados en relación al proceso de evaluación de la calidad del mensaje referencial, o sea, con la metacomunicación, proceso requerido tanto en el emisor como en el receptor. Así, Robinson y Robinson (1977, 1978, 1981), en sus numerosos experimentos, concluyen que los sujetos menores de 6 años

son incapaces de percatarse de que los mensajes pueden ser ambiguos o incompletos responsabilizando al oyente —y no al emisor— del fracaso comunicativo (cf. Garton y Pratt, 1989/1991). En la misma línea, se han obtenido diferencias significativas entre los 4 y 6 años de edad en cuanto a su conocimiento de los efectos de mensajes ambiguos e informativos en el receptor (Sodian, 1988). Concretamente, a los 4 años juzgan erróneamente que los mensajes ambiguos permitirán al receptor localizar un objeto escondido, a diferencia de los de 6 años, quienes distinguen casi perfectamente entre los efectos de los mensajes ambiguos e informativos en el conocimiento del receptor.

El proceso de evaluación del mensaje referencial ha sido también entrenado con éxito para mejorar el rol del emisor, pero también y con mayor frecuencia en el rol del receptor. Algunos autores lo han realizado en condiciones cooperantes y competitivas a la vez, mediante una técnica de modelado aplicada a individuos de 4 y 5 años, los cuales mejoraron su capacidad de detectar mensajes ambiguos y no ambiguos (Robinson y Robinson, 1982).

3. La redundancia en el mensaje referencial

A nivel general, se define el mensaje redundante como aquel que contiene más información de la mínimamente necesaria para ser lógicamente informativo (Critchley, 1975; cf. Sonnenschein, 1982). Desde el paradigma referencial, pues, sería el mensaje que aporta más información de la requerida para lograr el objetivo de la tarea referencial, o sea, información adicional.

Tradicionalmente, una de las clasificaciones más utilizadas en función del grado de redundancia de un mensaje referencial es la que diferencia entre mensaje contrastivo y redundante, ambos ya definidos (p. ej., Sonnenschein, 1982, 1988). Hay quien, además, distingue dos tipos de mensaje redundante, según se caracterice por una: *a*) redundancia distintiva, en la que cada uno de los rasgos explicitados en el mensaje es suficiente para diferenciar el referente de los no referentes, y *b*) redundancia estructurada, que contiene una característica común a varios estímulos además de un único rasgo que especifica el referente (Sonnenschein, 1982, 1984b, 1986a).

Un nueva concepción en el estudio de la redundancia desde el paradigma referencial es la que analiza la comunicación no verbal como un posible sistema de transmisión de información redundante respecto a la comunicación verbal en universitarios (Krauss, Morrel-Samuels y Colasante, 1991; Krauss, Dushay, Chen y Rauscher, 1995). Este último trabajo, mediante tres experimentos en que se administran respectivamente tres tipos de estímulos referenciales distintos, muestra que la eficacia comunicativa de la comunicación verbal no mejora con la presencia de la comunicación no verbal acompañante. Efectivamente, el número de referentes identificados por los receptores fue similar en ambas presentaciones de

los estímulos (a nivel oral y oral-gestual), de modo que Krauss *et al.* (1995) interpretan la comunicación no verbal como una redundancia semántica de la verbal. Lo mismo se deduce de sus cinco experimentos (Krauss *et al.*, 1991), en los que los receptores deben atribuir el significado a la información verbal auditiva y/o a la visual basada en gestos manuales, presentadas en distintas formas y combinaciones. Sin embargo, los autores matizan que, en ciertas situaciones, como el uso de gestos déicticos utilizados para comunicar sobre localizaciones, éstos poseen una considerable riqueza informativa.

En el terreno exclusivo de la comunicación verbal, se han hallado diversos factores influyentes en la producción del mensaje redundante. En una revisión introductoria, Sonnenschein (1982) expone los siguientes: *a*) la edad del emisor, en función de cuyo aumento se incrementa la frecuencia de mensajes redundantes; *b*) la complejidad de la tarea, que cuanto mayor es más redundancia desencadena; *c*) las características del receptor, por ejemplo, las madres son más redundantes al hablar con los hijos más pequeños que con los mayores, y *d*) el hecho de que el receptor es falible, por lo que el emisor mediante la redundancia aumenta la probabilidad de lograr la eficacia comunicativa. Podría añadirse otra variable influyente como la de la cultura, por ejemplo, los italianos producen mensajes referenciales significativamente más redundantes que los ingleses (Lloyd *et al.*, 1995).

También se ha analizado conjuntamente la edad y el tipo de tarea referencial, administrada mediante el procedimiento de receptor imaginario. En esta línea, se demuestra que los emisores de 10 años varían el tipo de redundancia (distintiva o estructurada) en función de las demandas de la tarea, a diferencia de los de 6 años, quienes fracasan al no percatarse de la utilidad de la redundancia en ciertos casos (Sonnenschein, 1985). Similarmente, los sujetos de 9 años son más capaces de emitir distintos tipos de mensajes redundantes (distintivos o estructurados), adaptándose al tipo de receptor, que los de 6 años, si bien ambos producen más mensajes redundantes cuando se dirigen imaginariamente a una persona extraña que a un amigo (Sonnenschein, 1986a). Este último resultado también se halla en los niños de 10 años de edad, siendo además éstos más capaces de modificar el tipo de mensaje redundante en función de las distintas edades del receptor que los de 6 y 9 años (Sonnenschein, 1988).

4. La reformulación en el mensaje referencial

A diferencia de la redundancia, en que se producen duplicaciones de información, la reformulación se caracteriza por presentar alguna modificación de la información previamente emitida (Williams, Inscoc y Tasker, 1997). Centrándonos en el enfoque referencial, el mensaje reformulado efectuado por el emisor es una variación —respecto a su mensaje previo— en la descripción del referente, que, como mínimo, añade información so-

bre un rasgo distintivo más del referente, y que se produce a raíz de la retroalimentación del receptor indicativa de una posible ineficacia comunicativa. Otras denominaciones que ha recibido son las de mensaje reestructurado, reelaborado o recodificado.

Respecto a las tipologías, Sato (1977) distingue entre el mensaje previo a la retroalimentación (*pre-feedback*) y el posterior a ésta (*post-feedback*). Dentro del último tipo citado, establece las cuatro categorías de análisis siguientes: *a*) descripción nueva, que aporta únicamente información distinta a la anterior; *b*) descripción modificada, cuando se emite una parte o toda la información previa junto a otra nueva que restringe ésta; *c*) descripción repetida, y *d*) silencio. De acuerdo con el autor, las dos primeras constituyen la reformulación, mientras que las dos restantes caracterizan a la no reformulación. Otros autores reducen el análisis al mensaje inicial, definido como todas las producciones del emisor previas a la pregunta del receptor, y al mensaje final, que son las producciones anteriores a la identificación del referente por el receptor, los cuales en algunos casos coinciden, no existiendo así reformulación (Patterson y Massad, 1980).

De hecho, la recodificación del mensaje parece ser un importante factor en el logro de la eficacia comunicativa oral y escrita, junto a la retroalimentación que lo desencadena —a abordar en el capítulo 8—. A nivel oral, parece que la edad es una variable influyente en el logro de una reformulación que permita obtener un mensaje más contrastivo, puesto que emisores de 5 años de clase media-baja transmiten mensajes significativamente menos informativos que sus compañeros de 6 y 7, tanto si existe interacción libre con un receptor de la misma edad como si no la hay (Karabenick y Miller, 1977). A su vez, los emisores de 6 años reformulan significativamente menos información que los de 8, tanto en una tarea de Figuras Abstractas como en otra de Figuras Familiares, mostrándose menos capaces de modificar sus mensajes de modo socialmente adecuado a la previa retroalimentación (Sato, 1977). Los efectos de ésta en la reformulación del mensaje oral son diversos, tal como se verá en el siguiente capítulo.

En la comunicación escrita, la reformulación del mensaje suele originarse en la relectura del texto por el propio escritor, si bien existe también la posibilidad de una retroalimentación diferida por parte del lector que inste a la producción de mensajes reestructurados. El lector suele estar ausente cuando el escritor codifica sus mensajes, a la vez que el escritor usualmente no está presente cuando el lector descodifica los mencionados mensajes. Desafortunadamente, pues, a diferencia de hablantes y oyentes, los escritores y lectores no disfrutan del lujo de colaborar en el establecimiento de representaciones compartidas (Traxler y Gernsbacher, 1992). Dadas las circunstancias y la complejidad cognitiva de la comunicación escrita, no es de extrañar que los citados autores demuestren en sus diversos experimentos que incluso la población universitaria precisa todavía reformular sus mensajes escritos para mejorar su eficacia comu-

nicativa, ante la retroalimentación de sus lectores (Traxler y Gernsbacher, 1992, 1993).

Resumen de contenidos

1. *Consideraciones generales en la producción del mensaje referencial*
 - El proceso de elaboración del mensaje referencial por el emisor.
 - Características cuantitativas del mensaje referencial.
 - Características cualitativas del mensaje referencial.
 - Tipos de mensaje referencial.
2. *La ambigüedad en el mensaje referencial*
 - Concepto de mensaje ambiguo.
 - Tipologías de mensaje referencial en función del grado de ambigüedad.
 - Producción de mensajes ambiguos en condiciones cooperantes y competitivas.
 - Evaluación y entrenamiento: los mensajes ambiguos y contrastivos.
3. *La redundancia en el mensaje referencial*
 - Concepto de mensaje redundante.
 - Tipologías de mensaje referencial en función del grado de redundancia.
 - La comunicación no verbal como redundancia.
 - Factores influyentes en la producción del mensaje verbal redundante.
4. *La reformulación en el mensaje referencial*
 - Concepto de mensaje reformulado.
 - Tipologías de mensaje referencial reformulado.
 - La reformulación del mensaje referencial en la comunicación oral.
 - La reformulación del mensaje referencial en la comunicación escrita.

CAPÍTULO 8

ESTILOS COMUNICATIVOS EN LA COMPRESIÓN DEL MENSAJE REFERENCIAL

Complementariamente, cabe tener presente el rol del receptor, tanto en relación a los procesos que lleva a cabo como en sus grados de implicación. Dichas consideraciones, junto a otras como la interpretación del mensaje serán objeto de estudio en el próximo apartado, dada su relevancia en el logro de la eficacia comunicativa. También se analizará el proceso de evaluación del mensaje referencial, tanto a nivel de comunicación oral como escrita. Otro importante proceso propio del receptor es la retroalimentación, que será contemplada en sus diversos tipos y con sus correspondientes efectos en el emisor, haciendo especial énfasis en la solicitud de información.

1. Consideraciones generales en la comprensión del mensaje referencial

Sin duda, el rol del receptor conlleva mucho más que los complejos procesos de recepción y comprensión del mensaje. Dichos procesos son contemplados por los autores en su definición de la escucha, concebida como el proceso activo de recibir, atender, asignar significado y recordar, aunque obviamente involucra muchos más subprocesos (Berko *et al.*, 1997). Concretamente, el receptor debería llevar a cabo las seis operaciones siguientes: a) la recepción, a través de los canales auditivo y visual —por ejemplo oír—; b) la focalización de la atención, centrándose en el mensaje; c) la comprensión, en la que se atribuye significado al mensaje usando el proceso de decodificación; d) la memorización del mensaje; e) la evaluación, al valorarse aspectos relacionados con el mensaje, entre ellos su calidad, y f) la respuesta al mensaje, considerada como tal incluso si se limita a un silencio (Berko *et al.*, 1997; Samovar y Mills, 1995). En el caso de la comunicación referencial tal respuesta se reduce a veces a la identificación de uno de los referentes, en lo que se denomina actuación referencial del receptor.

Se ha hablado también de la existencia de distintos niveles de escucha, que influirán en el logro de la eficacia comunicativa, a nuestro enten-

der también aplicables a la comunicación escrita, puesto que, en definitiva, se trata de diferentes grados de implicación del receptor que dependerán de las propias características de éste y de las circunstancias comunicativas. Así, se han establecido los tres niveles siguientes: *a)* nivel 3, considerado de ineficacia comunicativa; *b)* nivel 2, de mínima eficacia comunicativa; *c)* nivel 1, de eficacia comunicativa (Berko *et al.*, 1997). Así, en el nivel 3, el receptor prácticamente no presta atención al emisor, dejando de atenderle muy a menudo por estar absorto en sus propios pensamientos. En el nivel 2, el receptor capta el significado básico del mensaje pero no sus aspectos emotivos, ya que suele dejar de atender cuando ya considera tener suficiente información para su comprensión pudiendo surgir algún mal entendido. Finalmente, el nivel 1, destaca por el carácter activo del receptor, el cual atiende a todas las emisiones, proporcionando retroalimentación adecuada e interesándose por el contenido, la intención y los sentimientos del emisor del mensaje.

Además de los elementos ya descritos, el proceso de comprensión requiere conocer la intención comunicativa del emisor, que no siempre coincide con el significado literal del mensaje. En los estudios referenciales que se han ido presentando, ya se habrá constatado la existencia de tal discrepancia, considerada también importante desde la tradición sociolingüística donde la influencia del contexto es determinante. Cabe, pues, distinguir entre el significado literal o real del mensaje y su significado intencional para el emisor, dado que a menudo éste pretende decir mucho más de lo que explícitamente expresa en términos representables proposicionalmente (Brown, 1995). Como indica la autora, la comunicación es un sistema que requiere esfuerzo por parte del emisor en construir un mensaje eficaz y del receptor en comprender lo que tal emisor pretende transmitir, aunque para ello dicho receptor deba ignorar el significado literal de las palabras emitidas (Martinich, 1984). Nos hallamos ante el principio cooperante formulado por Grice (1957/1971) (cf. Martinich, 1984). Complementariamente, la interpretación que el receptor hace del significado del mensaje emitido puede ser básicamente: *a)* ausente, si no la efectúa; *b)* errónea, cuando su significado interpretado no coincide con el del emisor, y *c)* exitosa, en caso de que ambos se solapen, o bien no coincidan pero el receptor haya interpretado el significado convencional —al cual no se ha ajustado el emisor— (Martinich, 1984).

Por lo tanto, el receptor no es tan pasivo como se creía inicialmente, viéndose obligado a sortear numerosas dificultades. En general, los autores citan numerosos obstáculos presentes al ejercer el mencionado rol de receptor, entre los que destacan los siguientes: *a)* la sobrecarga informativa del entorno que obliga a ser selectivo al extraer el significado de los mensajes a memorizar; *b)* la más del doble superior velocidad al comprender palabras que al hablar, laguna que origina distracciones; *c)* la absorción en los propios pensamientos, incluyendo el de creer que el mensaje del emisor no nos aportará información nueva; *d)* la recepción de palabras con elevada carga emocional, ya sea negativa o positiva, pue-

de actuar como interferencia, y *e)* las deficientes habilidades comunicativas del receptor, que se abordarán más adelante (Adler y Rodman, 1997; Berko *et al.*, 1997; De Vito, 1991; Samovar y Mills, 1995). En función, pues, de estas variables y especialmente de los procesos de comprensión y evaluación del mensaje referencial, el receptor decidirá efectuar un determinado tipo de retroalimentación u optará por la actuación referencial correspondiente —por ejemplo, la identificación del referente.

2. La evaluación del mensaje referencial

Desde la tradición referencial, suele concebirse la *evaluación del mensaje referencial* como la capacidad de valorar las características cualitativas y cuantitativas de dicho mensaje; o sea, de reconocer si un mensaje es adecuado o inadecuado —especialmente mediante la detección de posibles ambigüedades— para llevar a cabo la correspondiente actuación referencial. Hoy en día nadie discute la importancia de dicho proceso, especialmente en el rol del receptor que ha sido demostrada en diversas investigaciones (cf. Patterson y Kister, 1981, para una revisión). Por una parte, su trascendencia reside en el hecho de que la evaluación del mensaje referencial permite al receptor estimar su seguridad respecto el proceso de comprensión (Glucksberg *et al.*, 1975). Por otra, según los autores, dicha valoración permitirá al receptor advertir al emisor sobre las posibles ambigüedades detectadas, así como requerirle la información adicional necesaria.

En relación a la comprensión del mensaje referencial emitido, Ackerman (1993) analiza la importancia de tres procesos en el receptor, mediante cuatro experimentos sobre una tarea referencial de viñetas acompañada de mensajes ambiguos e informativos, administrada a sujetos de 5, 7 y 9 años. Dichos procesos son los siguientes: *a)* acceso a la información compartida —por emisor y receptor— presente en la memoria del receptor; *b)* evaluación de la suficiencia de la información para identificar el referente, y *c)* decisión de la respuesta —identificación del referente o retroalimentación verbal—. Centrándonos en el segundo proceso, sus resultados indican que incluso los sujetos de 5 años —además de los de 7 y 9 años— son capaces de discriminar entre los mensajes ambiguos y los informativos, habilidad que se incrementa con la edad. Sin embargo, dos de sus experimentos demuestran que lo peculiar en dichos preescolares es que, pese a detectar la insuficiencia de información, ello conlleva una identificación incorrecta del referente —en vez de responder que lo desconocen.

Dicho resultado concuerda parcialmente con el de Bearison y Levey (1977), quienes en los tres mismos grupos de edad, obtienen un significativo incremento en función de la edad respecto a la capacidad de diferenciar entre mensajes ambiguos y no ambiguos. Complementariamente, según Lempers y Elrod (1983), los sujetos de 5 años se muestran significati-

vamente mejores que los de 4 años en la detección de mensajes ambiguos, variando dicha capacidad en el conjunto de ambos grupos según el nivel de dificultad de la tarea y los 4 grados de ambigüedad del mensaje. Existen otros científicos que contemplan la distinción entre niveles de ambigüedad —un total de tres—, como variable influyente en la evaluación del mensaje (Ackerman, 1981; Sonnenschein, 1986b).

En el nivel escrito, se ha investigado la evaluación del mensaje referencial, especialmente en el marco de la teoría de Olson (1994/1998). En dos experimentos llevados a cabo por Bonitatibus y Flavell (1985), se demuestra que los lectores principiantes de primer curso evalúan significativamente mejor la adecuación de mensajes simples de dos palabras si su presentación es escrita y oral a la vez que cuando es sólo oral. Este efecto facilitador aparece con igual fuerza en dos condiciones temporales, en las cuales dicho mensaje referencial escrito es borrado casi inmediatamente después de ser escrito o bien permanece visible durante su evaluación. Los autores, considerando que la evaluación y recuerdo del mensaje no correlacionan, interpretan los resultados a la luz de la teoría de Olson, según la cual el aprendizaje de la lecto-escritura ayuda a atender y analizar el significado literal de un mensaje. Por este motivo, varios de los experimentos que analizan el proceso de evaluación (p. ej., Beal y Flavell, 1984) contemplan la simultánea presentación oral y escrita de los mensajes.

Centrándonos en el entrenamiento del rol de receptor, cabe destacar que tradicionalmente ha sido menos investigado que el entrenamiento del rol de emisor (cf. Patterson y Kister, 1981, para una revisión). Según estos autores, los estudios que han entrenado al receptor se han focalizado sobre todo en las respuestas del receptor ante mensajes inadecuados, especialmente en la habilidad de preguntar.

Respecto al entrenamiento de la evaluación del mensaje referencial en el rol de receptor, cabe decir que produce significativas mejorías en la adopción del rol de receptor en tareas referenciales, aplicando la técnica de cierto modelado con retroalimentación a sujetos de 5 años (Sonnenschein y Whitehurst, 1983). En el citado estudio, se entrenó a cuatro grupos de individuos respectivamente en los roles de emisor, receptor, ambos o ninguno, hallando que el primer y tercer grupo efectuaban posteriormente mejor las funciones de emisor que los otros dos restantes. A su vez, los entrenados como receptores o en ambos roles ejercían significativamente mejor su papel de receptor en las tareas referenciales. Sin embargo, no hubo una transferencia o generalización espontánea en la mejoría del rol no entrenado. También se obtuvo una mejoría en la evaluación de mensajes ambiguos y no ambiguos en niños pequeños, gracias a su entrenamiento mediante tres técnicas con distintos grados y momentos de retroalimentación (Robinson y Robinson, 1985). Es decir, la citada evaluación mejora significativamente en los tres casos a diferencia de los dos grupos control, si bien la retroalimentación —informando sobre el nivel de comprensión del receptor— es mucho más eficaz inmediatamente después de finalizar el mensaje que al acabar el intercambio comunicativo.

3. La retroalimentación en la comunicación referencial

El concepto de retroalimentación analizado en el paradigma referencial suele centrarse en cualquier información relacionada directa o indirectamente con el mensaje del emisor, especialmente con su calidad (Sonnenschein, 1984a). Similarmente, Berko *et al.* (1997), la definen como el proceso de enviar información acerca del efecto de un mensaje. Tal información suele tener una forma verbal, ante la falta de visualización entre emisor y receptor. Por ello, la denominada actuación referencial del receptor (p. ej., la identificación de un referente), que puede ser correcta o errónea, no suele ser conocida de inmediato por el emisor. Hay quien además distingue entre la retroalimentación, retorno de información relacionada con el mensaje, y la respuesta, que no necesariamente debe guardar dicha relación (Porter, 1982).

El análisis de la retroalimentación ha sido abordado por los investigadores delimitando distintos tipos al respecto. Así, se ha diferenciado entre retroalimentación general y retroalimentación específica, siendo la última más eficaz en la obtención de mensajes reformulados (cf. Patterson y Kister, 1981, para una revisión). Otros estudios han establecido tipologías más complejas de retroalimentación, que combinan los posibles niveles de identificación del referente —correcta o errónea— por parte del receptor junto a los posibles tipos de mensaje producidos por el emisor —malos, ambiguos, buenos— (Robinson y Robinson, 1977; Sonnenschein, 1984a). También se han obtenido distintas clases de retroalimentación combinando la retroalimentación visual —presente o ausente— con tres niveles de especificidad verbal en la retroalimentación (Coon, Lipscomb y Copple, 1982).

Precisamente considerando esta tipología de retroalimentación, dichos autores analizaron los efectos de la retroalimentación en el emisor, en base a díadas de 5 años que interactuaban en una tarea de figuras geométricas. En concreto, los mensajes inadecuados del emisor recibieron seis tipos de retroalimentación distintos de sus receptores homólogos. Los resultados demostraron que los emisores formulaban mensajes referenciales más adecuados cuando previamente habían recibido una retroalimentación verbal altamente específica o habían visualizado la errónea identificación del referente efectuada por el receptor (Coon *et al.*, 1982).

Incluso en díadas de 4 años de edad, la retroalimentación proporcionada por el experimentador sobre la dificultad de determinados referentes en el segundo ensayo consigue mejorar el carácter informativo y la longitud de los inadecuados mensajes del emisor en el primer ensayo (Iwan y Siegel, 1982). Otros científicos han obtenido que los emisores preescolares creen significativamente más al receptor cuando les informa sobre su comprensión o incomprensión de los mensajes completos o de los inadecuados, independientemente de la calidad de éstos, que los emisores de primer curso —al sí considerar también dicha calidad— (Beal y Flavell, 1983).

Complementariamente, se han investigado los efectos del mensaje del emisor en el receptor, centrándose sobre todo en el mensaje verbal redundante. Este tipo de mensaje, cuando la tarea de comunicación referencial es demasiado difícil por el procesamiento requerido, mejora más la actuación del receptor de 9 años que los mensajes contrastivos, resultado que no se obtiene a los 5 años en parte a causa de sus deficientes memoria y proceso de decisión al seleccionar el referente (Sonnenschein, 1982). Otro estudio llega a conclusiones similares, demostrando que el citado mensaje redundante es significativamente más eficaz a los 9 años que a las edades de 6 y 8 (Sonnenschein y Whitehurst, 1982). Finalmente, en base a los resultados obtenidos en sujetos de 6 y 10 años analizando dos tipos de redundancia, se afirma que ésta sólo facilita la actuación referencial cuando provoca un importante decremento en las necesidades de procesar información por parte del receptor, en concreto cuando aminora aquéllas más relacionadas con la redundancia y la tarea específicas (Sonnenschein, 1984b).

4. La solicitud de información

Los receptores más jóvenes suelen tener una actuación comunicativa deficiente en las tareas de comunicación referencial, porque ante mensajes ambiguos responden identificando un posible referente en lugar de pedir una aclaración (Courage, 1989). Por ello, una de las clases de retroalimentación que ha recibido atención ha sido la demanda de información por parte del receptor. Este tipo de retroalimentación, que pretende especialmente aminorar la ambigüedad del mensaje referencial, es quizá el que conlleva un mayor grado de colaboración en la eficacia comunicativa, hecho que lo diferencia de una simple aceptación verbal del mensaje referencial. No hay que olvidar que la función principal del receptor en las tareas de comunicación referencial es la actuación referencial eficaz —abordada en el apartado anterior—, para lo cual suele ser preciso solicitar información adicional.

Su análisis se ha efectuado mediante varias tipologías. Una de ellas distingue entre las solicitudes directas e indirectas (Holtgraves, 1994). Así, las segundas serían formas más educadas o bien aseveraciones que pueden interpretarse como peticiones de información (p. ej., «es difícil.»). En cambio, las primeras suelen ser en forma de pregunta, siendo la forma de solicitar información más investigada. Al respecto, suele diferenciarse entre la pregunta general y la pregunta específica, requiriendo esta última una mayor comparación previa del referente con los no referentes (Ironsmith y Whitehurst, 1978a, 1978b). Una última clasificación de las preguntas es la que distingue entre: a) pregunta categórica, que pretende eliminar un grupo de casos de la categoría (p. ej., «¿es grande o pequeño?»), y b) pregunta de ítem único, que pretende eliminar sólo un elemento de la

serie a la vez (p. ej., «¿es éste?»), y suele considerarse incorrecta (Courage, 1989).

Una de las variables más investigadas respecto a la pregunta como modo de retroalimentación ha sido la influencia de la edad, usualmente junto a la eficacia comunicativa. En este sentido, no se han hallado diferencias significativas en la frecuencia de preguntas relevantes formuladas por sujetos de 5 y 8 años, ante una tarea de comunicación referencial de estímulos visuales (Quay, Mathews y Hough, 1984). Pese a ello, la eficacia comunicativa de los receptores mayores es significativamente superior a los de 5 años, puesto que, a dicha edad, además, los emisores son menos capaces de producir mensajes contrastivos. Otra investigación efectuada en individuos de 5, 6 y 7 años de clase media-baja tampoco obtiene diferencias significativas entre tales edades respecto al número de preguntas realizadas durante su interacción (Karabenick y Miller, 1977). Sin embargo, concluye que los niños receptores de su estudio preguntan más y consecuentemente sus emisores producen mensajes más eficaces derivando en actuaciones del receptor más eficaces que las niñas.

Analizando el tipo de pregunta enunciada por el receptor, se ha obtenido que ésta varía en función de la edad (Ironsmith y Whitehurst, 1978b). Efectivamente, según este estudio, los sujetos de 7 años utilizan preferentemente las preguntas generales, mientras que a los 9 y 11 años predominan las preguntas específicas en que solicitan información sobre los atributos distintivos del referente. Finalmente, se ha investigado el efecto que la formulación de preguntas ante mensajes ambiguos por parte de receptores de 9 años tiene en los correspondientes emisores de 7 años (Patterson y Massad, 1980). En concreto, se concluye que dichas preguntas incrementan la emisión de mensajes adecuados —mostrándose, además, un efecto acumulativo en los ensayos— y mejoran la eficacia comunicativa.

Los resultados expuestos sobre la habilidad de preguntar en el receptor han llevado a investigar la eficacia de su entrenamiento, la cual se ve influida por el nivel de las capacidades cognitivas previas en los sujetos entrenados. Ello se pone de manifiesto al aplicar, a individuos de 5 y 7 años, una técnica de modelado mediante la presentación de un adulto formulando distintos tipos de preguntas (generales o específicas) ante un mensaje ambiguo (Ironsmith y Whitehurst, 1978a). Así, se detecta que todos los grupos entrenados incrementan la frecuencia del tipo de pregunta modelada si bien los de 7 años se benefician más del entrenamiento que los de 5. En la misma línea, mediante una técnica de modelado y autoinstrucción, aplicada o bien al proceso de solicitud informativa o bien a la comparación, se obtiene mejoría sólo en el primer proceso entrenado (Patterson, Massad y Cosgrove, 1978). De este modo, los sujetos de primaria (entre primero y cuarto curso) entrenados para solicitar información preguntaron más ante mensajes ambiguos y sus identificaciones del referente fueron más acertadas que los individuos restantes. También se ha entrenado la formulación de preguntas categóricas exitosamente a los 4, 5

y 7 años, si bien, comparando los dos últimos grupos, los sujetos de 7 años realizan más preguntas categóricas que los de 5 (Courage, 1989).

Resumen de contenidos

1. *Consideraciones generales en la comprensión del mensaje referencial*
 - Principales procesos efectuados por el receptor.
 - Niveles de implicación del receptor y eficacia comunicativa.
 - La interpretación del mensaje: intención comunicativa y significado literal.
 - Principales obstáculos en el rol de receptor.
2. *La evaluación del mensaje referencial*
 - Importancia del proceso de evaluación del mensaje referencial.
 - La evaluación del mensaje referencial oral.
 - La evaluación del mensaje referencial escrito.
 - El entrenamiento de la evaluación del mensaje referencial.
3. *La retroalimentación en la comunicación referencial*
 - Concepto de retroalimentación.
 - Tipos de retroalimentación.
 - Efectos de la retroalimentación en el emisor.
 - Efectos del mensaje redundante en el receptor.
4. *La solicitud de información*
 - La solicitud de información: concepto.
 - Tipologías en la solicitud de información.
 - La retroalimentación mediante la pregunta y sus efectos.
 - El entrenamiento de la habilidad de preguntar.

CAPÍTULO 9

NUEVOS ENFOQUES EN LA COMUNICACIÓN REFERENCIAL

Para finalizar esta segunda sección centrada en los procesos de comunicación analizados desde la tradición referencial, se presentarán los nuevos enfoques surgidos en relación a dicho paradigma. Cabe recordar que en el apartado 4 del capítulo 4 ya se esbozaron las características de las principales líneas de investigación novedosas en el estudio de los procesos comunicativos. Éstas serán consideradas ahora presentando los principales estudios en torno a cada una de ellas, si bien se pondrá un mayor énfasis en la comunicación referencial ecológica por existir un mayor número de trabajos al respecto, especialmente en base a tareas de localización espacial de objetos.

1. La comunicación referencial ecológica en tareas de localización espacial de objetos

La incorporación notoria de elementos ecológicos al estudio de la comunicación referencial se ha llevado a cabo mediante distintos tipos de tareas referenciales. De entre las que más han contribuido a la constitución de dicho enfoque figuran las tareas de localización espacial de objetos, que según la clasificación de Yule (1997) podrían incluirse dentro de las tareas instruccionales. En general, el objetivo de aquéllas es que el emisor, en base a un material facilitado por el experimentador, instruya al receptor sobre dónde debe colocar una serie de objetos. En esta línea existen tres tareas, cuales son: Organización de una Sala, Maqueta de Dormitorio y Espacio Multi-nivel (Boada y Forns, 1989; Plumert, Carswell, DeVet e Ihrig, 1995; Plumert, Ewert y Spear, 1995).

Uno de sus principales objetos de estudio es la deixis espacial, aspecto sorprendentemente olvidado por la tradición referencial (Plumert, Ewert y Spear, 1995). Los estudiosos de la deixis parten de que el discurso o texto del sujeto conlleva siempre un acto de enunciación sobre un sujeto que realiza una acción en unas coordenadas espacio-temporales con una actitud concreta (cf. Duchan, Bruder y Hewitt, 1995; Lyons, 1981; Van Deyck, 1995). De acuerdo con los autores, el término *deixis* significa «mostrar» o «indicar»,

siendo los términos deícticos los indicadores lingüísticos ligados a la referencia. Según Levelt (1989), existen básicamente los tres tipos de deixis siguientes: *a*) deixis de persona, que alude a los sujetos involucrados en la interacción, usualmente mediante los pronombres personales; *b*) deixis temporal, que indica las coordenadas temporales mediante tiempos verbales y adverbios temporales, y *c*) deixis espacial, cuya principal función es la localización espacial, dado que abarca los demostrativos, preposiciones, verbos de movimiento, etc. (p. ej., «debajo», «encima», «delante», «derecha»...).

Centrándonos en la tarea Organización de una Sala, uno de sus elementos novedosos es la incorporación de la figura del experimentador con el rol de tutelar la comunicación entre emisor y receptor, especialmente restableciéndola si se interrumpe, basándose así en una tríada (Boada y Forns, 1989). Al respecto, se han obtenido resultados a favor del concepto de *zona de desarrollo proximal* Vygotskyano, hallándose que la frecuencia de intervención del experimentador disminuye significativamente conforme aumenta la edad de los sujetos comunicantes, a los 4, 6 y 8 años de edad, en un estudio longitudinal (Boada, 1991). En la misma línea, se demuestra que a los 6 años los emisores producen mensajes iniciales significativamente más precisos en su descripción de la localización espacial de los objetos que a los 4 años (Forns y Boada, 1997). Finalmente, cabe destacar la diversidad de poblaciones objeto de administración de la citada tarea, así como los distintos sistemas de categorías elaborados para analizar distintos tipos de procesos comunicativos, como son los siguientes: tipologías de mensaje, lenguaje privado externo e interno, preguntas generales y específicas, entrenamiento, etc. (cf. Boada y Forns, 1994; Girbau 1997; Lloyd *et al.*, 1992; Olivar y Belinchón, 1997; Pérez, 1997; Roig, 1997; etc.).



FIG. 9.1. Tarea de comunicación referencial ecológica Organización de una Sala (Boada y Forns, 1989).

Una tarea que guarda ciertas similitudes con la anterior es la denominada Maqueta de Dormitorio, diseñada por Plumert, Ewert y Spear (1995). En dicho estudio, se distingue entre dos grados de localización espacial denominados punto de referencia primario y secundario, respectivamente. Una de sus conclusiones es que los sujetos de 4 años emiten significativamente más localizaciones secundarias que los de 3 años, a la vez que ambos grupos de edad casi siempre indican los puntos de referencia primarios donde están ubicados los objetos.

Por otra parte, en la tarea de Espacio Multi-nivel, efectuada en el entorno real de un edificio, una muestra de universitarios se comunica por escrito en cuatro experimentos (Plumert, Carswell *et al.*, 1995). En dos de ellos se demuestra que la frecuencia con que la alusión al punto de referencia amplio (basado en objetos grandes estables) antecede al reducido depende de la posición del objeto.

2. La comunicación referencial ecológica en otros contextos comunicativos

Al margen de las tareas expuestas, se han desarrollado otras vías para analizar la comunicación referencial ecológica. Una de ellas es el uso del teléfono como canal de comunicación referencial, con el objetivo de aminsonar la artificialidad, clásicamente atribuida a las situaciones experimentales que utilizan la pantalla opaca. De este modo, si bien se administra una tarea referencial, la comunicación sobre ésta se desarrolla diádicamente en un contexto natural por formar parte de la vida habitual de las personas. En esta línea heurística, suelen utilizarse tareas direccionales —siguiendo la clasificación de Yule (1997)—, más concretamente, de trazado de rutas. Así, por ejemplo, en un estudio en sujetos de cuarto y quinto curso de primaria, sólo un 11 % de ellos logran finalizar con éxito dicha tarea, pese a la considerable intervención del receptor (40 % de las intervenciones), especialmente manifestando su comprensión o incomprensión (Lafontaine, 1985). A la vez, tanto emisores como receptores muestran un correcto y frecuente uso de las conductas fáticas.

En otra investigación de carácter similar (Lloyd, 1992), se obtiene que los receptores de 7 años identifican significativamente menos referentes que los de 10 años y los adultos —estos dos grupos con similar eficacia—. Sin embargo, los de 10 años emiten direcciones más inadecuadas que los adultos, pese a su análoga frecuencia de demandas de clarificación potenciales (las cuales resuelven la ruptura comunicativa introduciendo nueva información al diálogo). Dichas solicitudes son significativamente menos frecuentes a los 7 años, edad en la que emiten demandas de clarificación simples, mostrándose así relativamente capaces de indicar la inadecuación de los mensajes. Por otra parte, cabe mencionar que el instrumento telefónico también ha sido esporádicamente utilizado des-

de la tradición sociolingüística para estudiar determinados procesos de la comunicación espontánea (Warren y Tate, 1992).

Otra vía de estudio enmarcable en la comunicación referencial ecológica se ocupa de la comunicación no verbal referencial en situaciones más naturales, que, dado su objeto de investigación, suele centrarse en los primeros años de vida, a fin de conocer los orígenes de la comunicación referencial. Una muestra de ello es el análisis de la atención visual conjunta y el acto de señalar manualmente, cuya relación abordan Butterworth y Grover (1989), mediante varios estudios de la interacción madre-hijo filmada en el laboratorio. Se concluye que en el período 6-18 meses surgen sucesivamente tres mecanismos de atención visual compartida, que denominan ecológica, geométrica —se inicia a los 12 meses—, y representacional. Otros autores han entrenado la comunicación referencial de madres e hijos de 12-13 meses, mediante lo cual ambos grupos mejoran significativamente dicha comunicación, sobre todo incrementando la frecuencia del acto de señalar (Marcos, 1991).

Por último, se han analizado las estrategias interactivas características de los comunicantes, o sea, cómo y hasta qué punto se involucran para resolver su problema comunicativo referencial común. Desde este enfoque se obtienen sugerentes resultados, entre los cuales figura la presencia de una mayor diferencia en el éxito comunicativo entre los sujetos de un mismo grupo de edad que entre los grupos de distintas edades, concretamente de 7, 10 y 13 años (Anderson, Clark y Mullin, 1994). Los autores interpretan dicho resultado considerando que las habilidades interactivas se desarrollan en un período temporal más amplio, existiendo una gran variabilidad intersujetos en la capacidad de comunicar eficazmente. En base a su administración de una tarea de trazado de rutas en un mapa, concluyen que el éxito en ésta depende sobre todo de la involucración activa de ambos participantes: preguntando y respondiendo, dando información y respondiendo a las contribuciones del compañero, etc. Las estrategias discursivas también han sido analizadas a partir de una tarea de comunicación referencial con viñetas administradas a sujetos de 7 y 9 años (Vion, Colas y Sauvair, 1990), y mediante una tarea instruccional de ensamblaje efectuada por universitarios (Clark y Wilkes-Gibbs, 1990).

3. Otros enfoques novedosos en torno a los procesos comunicativos

Paralelamente, se ha apuntado la necesidad de que se elabore un test de habilidades comunicativas referenciales (Lloyd, 1994; Lloyd *et al.*, 1992, 1995). Dicha prueba podría analizar las habilidades de emisor y receptor en sujetos de 4-10 años de edad, facilitando así la decisión respecto a una posible intervención posterior mediante un programa de entrenamiento (Lloyd *et al.*, 1992). Así pues, el desarrollo de un test estandarizado de comunicación referencial tendría las ventajas siguientes: *a)* posibilidad de comparar los resultados individuales con una amplia muestra representativa; *b)* pro-

porcionar un instrumento de diagnóstico útil para educadores y clínicos; *c)* permitir la comparación transcultural, y *d)* conformar un mejor ajuste de los programas de entrenamiento (Lloyd, 1994; Lloyd *et al.*, 1995). En el citado proyecto están trabajando actualmente algunos equipos de investigación europeos.

Progresivamente, pues, se va incrementando el número —muy reducido hasta la fecha— de trabajos transculturales en la tradición referencial. El inicio de este tipo de análisis transcultural radica básicamente en tres publicaciones cuyo objetivo común fue comparar la comunicación referencial entre la cultura japonesa y la estadounidense (Dickson *et al.*, 1977; Dickson, Hess, Miyake y Azuma, 1979; McDevitt, Hess, Kashiwagi, Dickson, Miyake y Azuma, 1987). En el último artículo citado se concluye que la eficacia comunicativa referencial entre las madres y sus hijos de 4 años es un predictor de su nivel de vocabulario a los 12 años en Estados Unidos, y en Japón, de las matemáticas, a igual edad.

Otro enfoque novedoso en el estudio de los procesos comunicativos concierne a la aplicación de las metodologías de análisis secuenciales de datos, poco extendida en el presente campo. Recordemos que su objetivo es hallar las secuencias temporales mediante las cuales determinadas conductas comunicativas se suceden unas a otras, estableciendo así los patrones comunicativos intra o interindividuales característicos de cada población y situación. Concretamente, en un estudio longitudinal se obtuvo que el lenguaje privado interno activa la actuación referencial intrasujeto en los receptores de 4 años, pero no cuando éstos tienen 6 y 8 años de edad (Boada, Girbau y Torres, 1995). Sin embargo, sorprende quizá más la poca aplicación de tal metodología en la tradición sociolingüística, al ser muy adecuada para situaciones de comunicación espontánea. Esta línea ha sido utilizada para el análisis secuencial del lenguaje privado, siguiendo el procedimiento de Sacket (1979) (Goudena, 1983), o bien basándose en la reformulación de éste por Bakeman y Quera (1992, 1995) (Girbau, 1999).

Cabe también la posibilidad de acercar los paradigmas referencial y sociolingüístico mediante los estudios comparativos entre ambos. Al respecto, pese a la prematura advertencia de Erikson (1981) sobre la necesidad de investigaciones con dicho diseño experimental para conocer mejor los procesos de comunicación, sigue siendo escaso su desarrollo. Una excepción a ello es el análisis del proceso de adaptación desde ambas tradiciones. Así, por ejemplo, Lafontaine (1983) lleva a cabo una revisión de investigaciones en base a la cual afirma que la tarea y el contexto juegan un papel decisivo en la evaluación de la comunicación infantil. Si bien esto es en parte cierto, a nuestro entender debe considerarse también la interpretación de los autores en cada publicación, dado que pueden enfatizar más los resultados a favor de la ineficacia comunicativa olvidando los indicadores de la eficacia, hecho más frecuente en la tradición referencial. Un estudio empírico al respecto concluye que, pese a la considerable competencia comunicativa en sujetos de 8 y 10 años, éstos presentan también significativos indicios de falta de adaptación comunicativa

tanto en la tarea referencial Pares de Palabras como en la situación sociolingüística de comunicación espontánea en torno a un Juego de Construcción (Girbau y Boada, 2002).

Resumen de contenidos

1. *La comunicación referencial ecológica en tareas de localización espacial de objetos*
 - Las tareas de localización espacial de objetos.
 - La deixis espacial como objeto de estudio.
 - La tarea Organización de una Sala.
 - Otras tareas de localización espacial de objetos.
2. *La comunicación referencial ecológica en otros contextos comunicativos*
 - La comunicación referencial mediatizada telefónicamente.
 - La comunicación no verbal referencial.
 - Las estrategias interactivas de comunicación referencial.
3. *Otros enfoques novedosos en torno a los procesos de comunicación*
 - El test como instrumento de evaluación de la comunicación.
 - Estudios transculturales en la tradición referencial.
 - Metodologías de análisis secuencial.
 - Estudios comparativos entre ambas tradiciones.

SECCIÓN III

LA COMUNICACIÓN DESDE LA TRADICIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Cambiamos de paradigma, adentrándonos ya en las investigaciones centradas en el análisis de los procesos comunicativos dentro del marco de la aproximación sociolingüística. Según ésta, los interlocutores y el contexto son los principales factores determinantes del proceso comunicativo, siendo ello el objeto del siguiente apartado. Posteriormente, se analizará el lenguaje privado en la comunicación, así como la interrelación entre metacognición, metalenguaje y metacomunicación. También se examinarán los procesos de comunicación propios de los diálogos asimétricos y simétricos.

1. Dos interlocutores en el proceso comunicativo

Desde la tradición sociolingüística, a diferencia de la referencial, los agentes del proceso comunicativo se denominan interlocutores o comuni-

La interacción simétrica se caracteriza por la igualdad y la diferencia mutua. De modo que los interlocutores tienden a igualar especialmente en conductas recíprocas (Watzlawick et al., 1967/1995). La relación simétrica, pues, está estrechamente relacionada con la de reciprocidad (Poppeck, 1995).

Por contra, en la interacción asimétrica la conducta de un interlocutor se complementa con la del otro, existiendo dos posturas distintas, ya que uno ocupa la posición superior o primaria y el otro la correspondiente posición inferior o secundaria (Watzlawick et al., 1967/1995). Los autores indican que una relación de este tipo puede ser establecida por el contexto social o cultural (p. ej., madre-hijo, maestro-alumno), o bien ser el resultado idiosincrático de relación en una ocasión particular. Así, las conductas comunicativas de ambos interlocutores, distintas pero interrelaciona-

de la tradición sociolingüística para estudiar determinados procesos de la comunicación espontánea (Warren y Dale, 1992).

Otra vía de estudio empujable en la comunicación referencial ecológica se ocupa de la comunicación no verbal referencial en situaciones más naturales, que, dado su objeto de investigación, suele centrarse en los primeros años de vida, a fin de conocer los orígenes de la comunicación referencial. Una muestra de ello es el análisis de la atención visual conjunta y el uso de señalar intencionalmente, cuya relación abordan Butterworth y Gower (1989), mediante ciertos estudios de la interacción madre-hijo llevada en el laboratorio. Se concluye que en el periodo 6-18 meses surge subsecuentemente tras momentos de atención visual compartida, que denominan ecológica recurrencia—se inicia a los 11 meses—, y no presentacional. Otros autores han estudiado la comunicación referencial de madres e hijos de 12-17 meses, mediante lo cual ambos grupos mejoran significativamente dicha comunicación, sobre todo incrementando la frecuencia del uso de señalar (Marvin, 1994).

Por último, se han analizado las estrategias interactivas características de los comunicadores, a ver cómo y hasta qué punto se implican para enseñar a los niños. En este sentido, se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos.

En este sentido, se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos. Se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos.

En este sentido, se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos. Se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos.

En este sentido, se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos. Se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos.

En este sentido, se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos. Se ha estudiado el uso de señalamientos y gestos por parte de los padres para enseñar a los niños a utilizar los señalamientos y gestos.

particular un instrumento de diagnóstico del para educadores y clínicos: 1) permitir la comparación transcultural, y 2) proporcionar un mejor ajuste de los programas de entrenamiento (Lloyd, 1994; Lloyd et al., 1995). En el citado proyecto están trabajando actualmente algunos equipos de investigación europeos.

Progresivamente, pues, se va incrementando el número—mayor número hasta la fecha— de trabajos transculturales en la tradición referencial. El inicio de este tipo de trabajos transculturales se debe básicamente a tres publicaciones cuyo objetivo principal era la comunicación referencial.

CAPÍTULO 10

INTERLOCUTORES Y CONTEXTO COMO ELEMENTOS DEL PROCESO COMUNICATIVO

Si por algo se caracteriza el modelo de comunicación sociolingüística es por la importancia de los interlocutores y el contexto en el proceso de comunicación espontánea. El presente capítulo, pues, se iniciará con la exposición del concepto y rasgos distintivos de dicho contexto comunicativo dada su relevancia. A continuación, se analizará el papel de los interlocutores en la comunicación poniendo especial énfasis en la presencia de simetrías y asimetrías en relación a las características de ambos. Finalmente, se abordarán los procesos interactivos y la alternancia de turnos en la comunicación.

1. El contexto comunicativo

La comunicación tiene lugar en un contexto particular, configurado por una sustancial y heterogénea gama de elementos decisivos en el logro de la eficacia comunicativa, de ahí la amplitud de dicho concepto. Según Berko *et al.* (1997), el contexto comunicativo es el conjunto de características de la situación en que la comunicación tiene lugar, entre las que se incluyen el entorno físico y las otras personas presentes. Pero si bien hoy en día nadie discute la importancia del contexto en la comunicación humana, su inicial planteamiento formal se atribuye a Bloom (1970) (cf. Snyder, 1981). Dicha autora demostró que una producción lingüística utilizada en dos contextos o situaciones distintas transmitía respectivamente dos significados distintos, lo cual permitía atribuir una mayor riqueza al lenguaje de los sujetos.

Se han establecido múltiples tipologías de contextos, atendiendo a distintos criterios que a su vez varían en su grado de restricción. De acuerdo con De Vito (1991), el contexto comunicativo tiene por lo menos tres dimensiones, que delimitan los correspondientes contextos siguientes: a) físico, o sea, el entorno concreto o espacio físico de comunicación—por ejemplo, una habitación—; b) temporal, que abarca el momento

diario e histórico de comunicación, además de la secuencia de las unidades comunicativas, y *c*) sociopsicológico, es decir, las reglas culturales, el nivel de formalidad de la situación, las relaciones entre los interlocutores incluyendo su posible amistad, etc. Según el autor, las tres dimensiones mencionadas interactúan entre sí.

Otro criterio de clasificación pone énfasis en el significado que los distintos tipos de contexto conjuntamente permiten atribuir al mensaje (Goss, 1995). De este modo se distingue entre: *a*) contexto de la frase, en la que se ubican las palabras; *b*) contexto conversacional, al que se remiten las frases, y *c*) contexto social, centrado en el espacio físico y los motivos de comunicación. Por consiguiente, el término contexto se refiere tanto a los atributos lingüísticos como a los no lingüísticos de la situación comunicativa (Snyder, 1981).

Respecto a las variables contextuales influyentes en la comunicación, existen ya conclusiones sólidas centradas principalmente en el período de edad entre 3 y 6 años, posiblemente generalizables a otras muchas edades. Según Wetherby y Rodríguez (1992), dichas variables son las siguientes: *a*) la relación y familiaridad entre los interlocutores; *b*) la similitud o diferencia de edad entre éstos; *c*) el estilo interactivo utilizado por el interlocutor, y *d*) los tipos de situaciones, actividades y materiales empleados. Por lo tanto, las habilidades de una determinada persona varían dependiendo del contexto, de modo que cada habilidad manifiesta distintos límites máximos en función de tal contexto (Fischer, Rotenberg, Bullock y Raya, 1993).

En definitiva, el contexto determinará la interpretación de la información por parte del interlocutor. Existen, pues, distintas interpretaciones posibles para una misma frase, interpretándose su significado en base a las características del contexto inmediato y a nuestro conocimiento previo (Brown, 1995). Según la autora, de entre esta experiencia anterior se debe seleccionar el contexto prototípico adecuado para obtener una interpretación correcta, siendo mucho más complejo efectuarlo en una comunicación espontánea cuyo contexto potencial es ilimitado que en la comunicación referencial. En este sentido, el conocimiento de las formas convencionales de comunicación, tales como las denominadas señales de contextualización, es imprescindible para la participación eficaz en una variedad de contextos interactivos (Gumperz, 1982; cf. Leeds-Hurwitz, 1992). De acuerdo con el investigador, las señales de contextualización se refieren a la información proporcionada durante la interacción que ayuda a la interpretación. Las convenciones de la contextualización se adquieren en el curso de la experiencia comunicativa, por lo cual se distribuyen en la población humana de modo distinto al conocimiento gramatical (Gumperz, 1995).

2. Los interlocutores en el proceso comunicativo

Desde la tradición sociolingüística, a diferencia de la referencial, los agentes del proceso comunicativo se denominan interlocutores o comuni-

cantes, dada la importancia que se da a la interacción. Dicho término significa que el sujeto es simultáneamente emisor y receptor (Berko *et al.*, 1997). Los mencionados autores han definido, además, las cualidades genéricas que poseen los comunicantes interpersonales competentes, que se sintetizarían en las siguientes: *a*) actúan apropiadamente, dado su reconocimiento y seguimiento de las reglas que guían la comunicación en una circunstancia particular; *b*) equilibran los objetivos comunicativos opuestos o tensiones dialécticas, como la satisfacción de las propias necesidades y las del otro interlocutor; *c*) son adaptables, gracias a sus habilidades de flexibilidad que realzan su versatilidad y recursos, y *d*) identifican los obstáculos para la eficacia comunicativa, ya sean lingüísticos, personales, relacionales, culturales o del entorno. Es obvio que el listado de procesos cualitativamente diferenciales al respecto es mucho más largo, tal como se expondrá en el presente capítulo.

En todo proceso comunicativo, la familiaridad existente entre los interlocutores debe ser siempre considerada tanto en su análisis desde el paradigma referencial como desde el sociolingüístico. La familiaridad entre interlocutores puede definirse como el nivel de conocimiento entre ambos (Plough y Gass, 1993). En un estudio centrado específicamente en este tema, se obtiene que la familiaridad con el interlocutor juega un importante rol como elemento facilitador de la comprensión (Gass y Varonis, 1984; cf. Plough y Gass, 1993). Dichos científicos destacan la importancia de la afinidad lingüística y cultural entre los interlocutores. Obviamente, cuando un interlocutor se comunica consigo mismo el grado de familiaridad es máximo.

Pero además de este aspecto, existe otro elemento que ha recibido especial interés desde la tradición sociolingüística. Nos referimos al nivel de simetría entre los interlocutores. El Grupo de Palo Alto distingue entre interacción simétrica y complementaria, en cuanto que relaciones basadas en la igualdad o en la diferencia respectivamente (Watzlawick *et al.*, 1967/1995). Al parecer el adjetivo «complementaria» se ha reemplazado actualmente por el término «asimétrica», por lo cual se usará esta etiqueta en lo sucesivo.

La interacción simétrica se caracteriza por la igualdad y la diferencia mínima, de modo que los interlocutores tienden a igualar especialmente su conducta recíproca (Watzlawick *et al.*, 1967/1995). La noción de simetría, pues, está estrechamente relacionada con la de reciprocidad (Papoušek, 1995).

Por contra, en la interacción asimétrica la conducta de un interlocutor se complementa con la del otro, existiendo dos posiciones distintas, ya que uno ocupa la posición superior o primaria y el otro la correspondiente posición inferior o secundaria (Watzlawick *et al.*, 1967/1995). Los autores indican que una relación de este tipo puede ser establecida por el contexto social o cultural (p. ej., madre-hijo, maestro-alumno), o bien ser el estilo idiosincrático de relación en una díada particular. Así, las conductas comunicativas de ambos interlocutores, disímiles pero interrelaciona-

das, tienden cada una a favorecer a la otra, encajando mutuamente en la relación. Hoy en día siguen aceptándose las expuestas concepciones (French y Woll, 1989; Grimm, 1995; Linell, 1995; MacLure y French, 1989; Neuliep, 1996; Papousek, 1995).

3. Los procesos interactivos y el turno en la comunicación

Como se ha definido en el primer capítulo, el modelo de comunicación interactiva concibe ésta como un proceso de doble dirección en que emisor y receptor se intercambian mensajes (Adler y Rodman, 1997). En dicha línea, Harris (1982) delimita los siguientes procesos interactivos estrictamente indispensables en una comunicación usual entre dos personas: *a)* disposición hacia la interacción; *b)* formulación y expresión de un pensamiento o idea al otro interlocutor; *c)* recepción del mensaje por parte de éste y posterior respuesta de modo similar; *d)* establecimiento de una serie de alternancia de turnos con intercambio de roles y cambio de tema, y *e)* el hecho de que durante toda la interacción la comunicación de cada interlocutor influya en los pensamientos y comunicación del otro interlocutor.

Hay quien, además, indica la necesaria consideración de más de dos interlocutores para avanzar en la investigación, apareciendo así el concepto de complejidad interactiva de un sistema (Ricci y Selvini-Palazzoli, 1984). De acuerdo con los autores, se basa en un mínimo de tres factores interconectados: *a)* el número de interlocutores; *b)* la naturaleza de la interdependencia entre ellos, y *c)* el grado con que las incertezas afectan a la conducta del sistema.

Por otra parte, en cualquier trabajo empírico enmarcado en la tradición sociolingüística, el estudio del flujo comunicativo obtenido es descompuesto en unidades de análisis —o unidades observacionales—. Su definición operacional varía según los procesos estudiados y los autores. Concretamente, los puntos cruciales relacionados con las unidades de análisis son tres: *a)* segmentación, *b)* clasificación, y *c)* fiabilidad (Taylor y Cameron, 1989). Así pues, primero hay que definir operacionalmente la unidad de análisis, incluyendo los criterios de segmentación del flujo comunicativo, para después delimitar un sistema de categorías exhaustivo y de mutua exclusividad, el cual deberá ser fiable (cf. Girbau, 1999).

Precisamente uno de los criterios de segmentación utilizados es el cambio de turno durante la comunicación. Según Garvey (1984/1987), el turno es la unidad de distribución entre los distintos participantes en la comunicación, del derecho o de la obligación de hablar en un diálogo o una conversación. Se considera que es la unidad básica de la conversación, definiéndose como un cambio en la dirección del flujo comunicativo (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; cf. Mey, 1994). En base a dicho concepto se delimita el de intercambio comunicativo, el cual consiste en una inicial producción comunicativa del interlocutor seguida de una respues-

ta por parte del otro interlocutor (Sell, Cohen, Graesser, Duncan, Ray, MacDonald y Crain, 1994).

Así pues, existen distintos enfoques en el estudio del turno comunicativo, habiéndose establecido distintas clasificaciones. Una de las más extendidas se refiere a las conductas de alternancia de turnos (Knapp, 1980/1992; Knapp y Hall, 1997). De acuerdo con la misma, existen las cuatro conductas de alternancia de turnos siguientes: *a)* la cesión del turno; *b)* el mantenimiento del turno; *c)* la solicitud del turno, y *d)* la renuncia al turno. Las dos primeras son practicadas por los hablantes, mientras que las dos últimas son propias de los oyentes. Así, la cesión del turno consiste en la indicación efectuada por el interlocutor respecto a su finalización y a la posibilidad de que el otro interlocutor intervenga, lo cual puede llevarse a cabo mediante una pausa, una pregunta, etc. El mantenimiento del turno se caracteriza por el hecho de que el hablante no tiene intención de ceder su turno, demostrándolo a veces con un incremento del volumen de voz. En cuanto a la solicitud del turno, se da cuando el interlocutor no está en el uso de la palabra pero quiere intervenir, indicándolo mediante una interrupción verbal prolongada y solapada, un gesto, etc. Finalmente, la renuncia al turno corresponde a las situaciones en que el oyente no quiere hablar pese a las señales del hablante cediéndole su turno. Existen clasificaciones más pormenorizadas sobre el turno comunicativo, que contemplan incluso las formas de iniciar un diálogo sobre un tema (cf. Anderson y Boyle, 1994; Poyatos, 1994a; Taylor y Cameron, 1989).

Resumen de contenidos

1. *El contexto comunicativo*
 - Concepto e importancia del contexto comunicativo.
 - Dimensiones y tipologías en el contexto.
 - Variables contextuales influyentes en la comunicación.
 - Contexto comunicativo e interpretación.
2. *Los interlocutores en el proceso comunicativo*
 - Concepto y cualidades del interlocutor.
 - Familiaridad entre los interlocutores.
 - Simetría de los interlocutores.
 - Asimetría de los interlocutores.
3. *Los procesos interactivos y el turno en la comunicación*
 - Procesos interactivos y complejidad interactiva en la comunicación.
 - Unidades de análisis en la comunicación.
 - Concepto de turno y de intercambio comunicativo.
 - Clasificación de las conductas de alternancia de turnos.

CAPÍTULO 11

EL LENGUAJE PRIVADO Y EL LENGUAJE SOCIAL

Sin duda alguna, el aspecto más investigado desde la tradición sociolingüística ha sido el lenguaje privado, temática de gran complejidad que en base al volumen de estudios existente presenta ya varias conclusiones sólidas. En su abordaje, cabe familiarizarse primero con sus orígenes teóricos debidos a autores como Watson, Piaget y Vygotsky, sin olvidar las posteriores aportaciones conceptuales y terminológicas. Una vez aclaradas estas cuestiones, se analizarán las características de los sistemas de categorías diseñados para investigar el lenguaje privado y social. Por último, se detallarán los rasgos del lenguaje privado a la luz de la influencia de determinadas variables.

1. Orígenes teóricos, terminológicos y conceptuales

El primer autor que abordó con amplitud la presente temática fue el reconocido Piaget (1923/1983), efectuando una clasificación del lenguaje infantil. En ésta distingue entre las dos categorías siguientes: el lenguaje egocéntrico y el lenguaje socializado. El primero se caracteriza sobre todo por la no adaptación al punto de vista del interlocutor, que a veces se acompaña del hecho de hablar sobre sí mismo. Por contra, el lenguaje socializado muestra un intento de actuar sobre el interlocutor, diferenciando el punto de vista de éste del suyo propio. Cada uno de estos dos tipos de lenguaje fue clasificado por el autor en diversas subcategorías.

Desde una óptica global, es indiscutible hoy en día el persistente impacto en la psicología de su original y elaborada teoría en torno al desarrollo intelectual, pese a algunas omisiones e incorrecciones existentes en temáticas como la que nos ocupa. En su teoría, Piaget se refiere especialmente al curso que sigue el egocentrismo en la evolución del lenguaje y el pensamiento, hecho que fue motivo de controversia con Vygotsky y que sigue siendo objeto de estudio actualmente. Según Piaget (1923/1983), evolutivamente, el pensamiento se desarrolla a través de un proceso que va desde la individualidad a lo social. Su punto de partida es el pensamiento autista no verbal, que suele operar con imágenes, el cual va seguido de un

pensamiento y lenguaje egocéntricos, que desaparecen al establecerse el pensamiento lógico y el lenguaje socializado. En concreto, el autor concluye que dicho lenguaje egocéntrico tiende a desaparecer notoriamente después de los 7 años de edad. Así pues, tal lenguaje egocéntrico se desarrolla siguiendo una curva descendente, en involución, porque su disminución cuantitativa conlleva su debilitación. Por todo ello, Piaget no atribuye ninguna función al lenguaje egocéntrico dentro del pensamiento infantil.

Otra de las teorías clásicas sobre el tema es la de Vygotsky (1934/1987), quien considera que el lenguaje egocéntrico desaparece a la edad escolar, coincidiendo a este nivel cronológico con Piaget. Sin embargo, existen discrepancias entre ambos científicos en relación a los aspectos evolutivo, funcional y estructural del lenguaje egocéntrico. Empezando por el nivel evolutivo, Vygotsky considera que el lenguaje es primero social, después egocéntrico y finalmente éste pasa a ser interiorizado, dado que el pensamiento se desarrolla desde el plano social al individual. Respecto a los elementos funcional y estructural, el lenguaje egocéntrico Vygotskyano es similar al lenguaje interno. Aquél empieza a distinguirse funcional y estructuralmente del social a los 3-4 años, aumentando la discrepancia progresivamente hasta los 7 años en que ya es casi del 100 % y pasa a interiorizarse. Dicho lenguaje interno tiende a la abreviación y predicación, caracterizándose por ser fragmentario, inconexo e incomprensible. En ello contrasta con el externo, aunque a veces pueden ser iguales —por ejemplo, cuando se piensa en una conferencia a pronunciar—. Además, Vygotsky (1934/1987) atribuye al lenguaje egocéntrico funciones de descarga emocional, acompañamiento de la actividad y planificación de la acción, que se van adquiriendo en dicho orden.

Cabe recordar que Piaget (1923/1983) no atribuye ninguna función al lenguaje egocéntrico en el pensamiento infantil. Precisamente el hecho de no prestar atención a la conexión genética del lenguaje egocéntrico con el lenguaje interiorizado representó un obstáculo para el análisis de sus funciones y estructuras. En cambio, Vygotsky (1934/1987) considera que el lenguaje egocéntrico se desarrolla en una curva ascendente, dado que, pese a disminuir la frecuencia de su vocalización audible, sus rasgos estructurales y funcionales se hacen más notorios al irse interiorizando.

El citado autor también distingue entre la forma de expresión del lenguaje egocéntrico, la cual es vocalizada y audible —o sea, externa—, del interiorizado, en el que la vocalización es ausente, siendo el lenguaje silencioso. Esto convierte al lenguaje egocéntrico en la principal vía de estudio del lenguaje interno. Sin embargo, fue Watson (1919/1983) quien enfatizó la importancia de tal aspecto, hasta el extremo de considerar el cuchicheo como el eslabón intermedio entre el lenguaje explícito —en voz alta— y el lenguaje implícito —silencioso—. Por contra, Vygotsky (1934/1987) negó explícitamente tal posibilidad. Pero sorprendentemente, según Girbau (1996) halló, dicha categoría intermedia (cuchicheo o lenguaje privado inaudible) fue erróneamente situada en la teoría Vygotskyana por numerosos autores (los equipos de Berk y Díaz, p. ej., Berk y Landau, 1993, Díaz y

Lowe, 1987; Fuson, 1979; Kohlberg, Yaeger y Hjertholm, 1968; Meichenbaum y Goodman, 1971, 1979; Rubin, 1979; etc.), los cuales no realizaron una lectura adecuada de la obra del autor. Así pues, la existencia de un lenguaje privado inaudible, a medio camino entre el lenguaje interno y el lenguaje privado audible, debe enmarcarse en la teoría de Watson.

2. Aportaciones posteriores a nivel terminológico y conceptual

Una vez establecidas las bases teóricas originales, surgieron otras contribuciones a la conceptualización del fenómeno, creándose nuevos términos. En esta línea, Werner y Kaplan (1963) (cf. Glucksberg *et al.*, 1966) diferencian entre los términos «código para uno mismo» y «código para los otros», distinción que se acentúa progresivamente en el niño mayor y en el adulto. Cinco años después, Cazden (1968) (cf. Beaudichon, 1982) retoma dicha noción de doble código, al establecer que la producción del emisor es la resultante de factores intrapersonales e interpersonales. Así, cuando se utiliza el «código personal» estable sólo están presentes los factores intrapersonales, mientras que la consideración de ambos factores conlleva el uso de un «código social» adaptado. Este último variará, pues, según los receptores, contrariamente al código personal, que se mantendrá estable.

Pero ninguna de las expresiones dicotómicas expuestas hasta el momento logró imponerse. Fue finalmente Flavell (1964/1966) quien dividió el lenguaje humano en dos grandes categorías: *a*) «las palabras dirigidas a los otros», y *b*) «las que se dirigen a sí mismo». De acuerdo con esto, el autor denomina a este segundo grupo lenguaje privado, mientras que al primero se le ha venido designando lenguaje social. Tales conceptos fueron complementados más tarde con su noción de adopción de rol (*role-taking*) arraigada en el egocentrismo Piagetiano, ya comentada en la sección 2 (cf. Light, 1983, 1987, para una revisión heurística). Cabe destacar que los mencionados términos de lenguaje privado y lenguaje social son de uso generalizado actualmente.

Más tarde, ante tal proliferación terminológica y confusión conceptual, estudiosos como Zivin (1979) manifiestan que cada nuevo científico dedica meses a clarificar etiquetas, fenómenos y supuestos teóricos, sin poder beneficiar al próximo investigador ni construir un marco teórico común a los estudios. Por ello, dicho autor hace un esfuerzo para delimitar el uso de términos como lenguaje egocéntrico, lenguaje privado y lenguaje interno, analizándolo desde las correspondientes perspectivas de seis teóricos clásicos en el tema (Piaget, Vygotsky, Luria, Reese, Flavell y Kohlberg). Pero la originalidad de Zivin (1979) ha sido la creación del nuevo y amplio término «lenguaje comunicativo», en el que incluye las tres expresiones mencionadas anteriormente. Con esto pretende unificar los fenómenos a que éstas vienen refiriéndose desde 1923 con Piaget, ya que sí coinciden en su común alusión a la ausencia de comunicación, originada por una aparente falta de intención y la ineficacia al comunicarse con los otros.

Así pues, todo estudio empírico precisa explicitar inicialmente por cuál de las definiciones expuestas opta. En algunas situaciones, incluso, puede requerirse acuñar nuevos términos para incrementar la precisión, como en el caso de que el interés se centre en analizar la gradación presente en la privacidad del lenguaje. En esta línea, Girbau (1996) define el lenguaje social como la emisión dirigida al receptor, distinguiendo en aquél los dos subtipos siguientes: *a*) el lenguaje social de significación pública, adaptado y dirigido al receptor; y *b*) el lenguaje social de significación privada, no adaptado al receptor pese a dirigirse a él. Por contra, el lenguaje privado sería la emisión que no se dirige ni se adapta al receptor. Considerando la concepción de Zivin (1979), dicho lenguaje privado correspondería al lenguaje comunicativo, mientras que el lenguaje social de significación pública sería totalmente comunicativo.

3. Sistemas de categorización del lenguaje privado y el lenguaje social

Una de las fases más delicadas en el análisis del lenguaje privado es el diseño de un sistema de categorías. Para ello, previamente, deben delimitarse las dimensiones del lenguaje privado a analizar mediante dicho sistema. Científicos como Meichenbaum y Goodman (1979) reivindicaron ya la necesidad de tal distinción dimensional, tema que resurgió más tarde a raíz de la crítica de Frawley y Lantolf (1986) sobre las incorrecciones metodológicas de Frauenglass y Díaz (1985), quienes olvidaron efectuar la mencionada diferenciación —al igual que otros estudiosos—. Así pues, en el lenguaje privado es preciso distinguir las tres dimensiones siguientes: *a*) función, o efecto real de la emisión en la conducta en curso; *b*) contenido semántico, o sobre qué trata la emisión, y *c*) forma, consistente en los rasgos prosódicos y estructurales (Díaz, 1986 y 1992).

Una segunda fase importante es el establecimiento de los criterios de segmentación del flujo lingüístico en unidades de categorización. Según Meichenbaum y Goodman (1979), los estudios generalmente no especifican qué constituye una unidad de lenguaje privado ni el grado de fiabilidad con que los jueces aplican los criterios de segmentación, hecho que todavía persiste en trabajos actuales (p. ej., Berk y Landau, 1993; Berk y Potts, 1991; Kronk, 1994; Manning y White, 1990; McCafferty, 1992). De entre las investigaciones que sí lo detallan, se contemplan los criterios de segmentación siguientes: *a*) la pausa, que la mayoría operativizan en cierto número de segundos (Berk y Spuhl, 1995; Copeland *et al.*, 1984; Díaz y Lowe, 1987; Díaz, Padilla y Weathersby, 1991; Frauenglass y Díaz, 1985; Girbau, 1993/1995; Goodman, 1975 [cf. Meichenbaum y Goodman, 1979]; Manning, White y Daugherty, 1994; Martin y Murray, 1975 [cf. Meichenbaum y Goodman, 1979]; Rubin, 1979); *b*) la frase (Copeland, Reiner y Jirkovsky, 1984; Frauenglass y Díaz, 1985; Goodman, 1975, y Martin y Murray, 1975 [cf. Meichenbaum y Goodman, 1979]); *c*) el cambio de interlocutor (Girbau, 1993/1995; Rubin, 1979), y/o *d*) el cambio de

contenido o de categoría (Girbau, 1993/1995; Martin y Murray, 1975 [cf. Meichenbaum y Goodman, 1979]; Rubin, 1979).

Cabe mencionar que el lenguaje privado ha sido preferentemente investigado en un contexto individual, por lo que las categorías de análisis suelen girar en torno al lenguaje privado omitiéndose el lenguaje social. Su delimitación muestra a veces cierta ligereza en su definición operacional, pese a que progresivamente se va precisando más. Son numerosas las categorías de lenguaje privado analizadas en los estudios empíricos (cf. Berk y Spuhl, 1995; Girbau, 1993, para una revisión; Manning *et al.*, 1994; Winsler, Díaz y Montero, 1997; etc.). Entre las más utilizadas y/o novedosas destacan las siguientes: *a*) pertinente a la tarea, *b*) no pertinente a la tarea, *c*) cuchicheo inaudible, *d*) silencio, *e*) regulador, *f*) afectivo, *g*) fantasía, *h*) positivo/neutral/negativo, etc.

Respecto a las categorías de análisis del actualmente denominado lenguaje social, suelen contemplarse en situaciones en que el sujeto está con un experimentador mínimamente respondiente, o con mucha menor frecuencia en diadas de la misma edad. Así, por ejemplo, Piaget (1923/1983) investiga el lenguaje socializado en base a las categorías siguientes: *a*) información adaptada; *b*) crítica; *c*) órdenes, ruegos y amenazas; *d*) preguntas, y *e*) respuestas. Otros autores clasifican el lenguaje social en pertinente a la tarea y no pertinente a ésta (Girbau, 1993/1995; Meichenbaum y Goodman, 1979).

4. Características del lenguaje privado y variables influyentes

De acuerdo con la revisión de Fuson (1979) sobre el lenguaje privado, las principales variables que han mostrado tener alguna influencia en la cantidad y/o calidad de dicho lenguaje son las siguientes: *a*) dificultad de la tarea; *b*) edad; *c*) CI y capacidad verbal y comunicativa; *d*) género sexual, y *e*) impulsividad. En cuanto a la primera de dichas variables, parece demostrado que una mayor dificultad de la tarea incrementa la frecuencia de lenguaje privado (Azmitia, 1992; Behrend, Rosengren y Perlmutter, 1989; Díaz, 1992; Díaz *et al.*, 1991; Kohlberg *et al.*, 1968; Winsler *et al.*, 1997; Zivin, 1972, cf. Fuson, 1979). Otro estudio, efectuado mediante dos tipos de tareas y procedimientos, si bien cuestionado metodológicamente, concluye que los sujetos emiten casi el doble de lenguaje privado ante una tarea semántica acompañada de instrucciones informándoles sobre la posibilidad de hablar que ante una tarea perceptiva sin tales instrucciones (Frauenglass y Díaz, 1985). Según ciertos trabajos, tal influencia parece variar con la edad, poniéndose de manifiesto a los 5;6-6 años (Beaudichon, 1973), y el tipo de dificultad, puesto que debe de tener una causa interna, o sea, en la no resolución del problema pese a los esfuerzos (Deutsch y Stein, 1972).

Por consiguiente, también la incidencia de la edad cronológica tiene un importante efecto en la producción de lenguaje privado. Concretamen-

te, el lenguaje privado audible va disminuyendo desde los 4 o 5 años hasta los 8 (Berner, 1971, cf. Fuson, 1979; Deutsch y Stein, 1972; Kleiman, 1974, cf. Fuson, 1979; Kohlberg *et al.*, 1968; Quay y Blaney, 1992; Winsler *et al.*, 1997). En cambio, el lenguaje privado inaudible incrementa significativamente su frecuencia con la edad, mostrando así su progresiva interiorización en la etapa infantil, hecho demostrado tanto en un contexto individual (Berk, 1986; Berk y Garvin, 1984; Kohlberg *et al.*, 1968) como en un contexto social (Berk y Spuhl, 1995; Girbau, en prensa). Dicho lenguaje inaudible es la categoría de lenguaje privado más frecuente en adolescentes que trabajan individualmente en un contexto social (Kronk, 1994). También varían los patrones interactivos secuenciales del lenguaje privado en función de la edad (Girbau, 2002).

Complementariamente, el CI, así como la capacidad verbal y comunicativa, también se han mostrado influyentes. Así, cuando éstos son elevados, parece aumentar la cantidad de cierto tipo de lenguaje privado a los 4-5 años (Berner, 1971, cf. Fuson, 1979; Deutsch y Stein, 1972; Kleiman, 1974, cf. Fuson, 1979; Kohlberg *et al.*, 1968). En general, durante la etapa preescolar y los inicios de la escolar, los sujetos con CI alto muestran una mayor frecuencia de lenguaje privado maduro y/o más variedades maduras de lenguaje privado que sus compañeros con un CI medio, progresando de este modo más rápidamente (cf. Berk, 1992, y Fuson, 1979, para una revisión).

Otro factor interviniente es el tipo de contexto, que suele clasificarse en los dos tipos siguientes: *a*) individual, cuando el sujeto está solo en una habitación realizando una tarea natural determinada (p. ej., un juego de construcción, un puzzle, etc.), y *b*) social, si está en presencia de otros individuos. En este último cabe diferenciar si es una situación interactiva, muy poco investigada hasta la fecha, o no lo es. Así, el lenguaje privado parece tener menor incidencia en un contexto individual que en un contexto social (cf. Berk, 1992, para una revisión; Meichenbaum y Goodman, 1979; Pellegrini, 1984, cf. Manning y White, 1990). Una excepción a los escasos estudios comparativos de una misma muestra en ambos contextos es la de Goudena (1987), quien encuentra más lenguaje privado en preescolares durante la resolución de problemas ante la presencia de un adulto colaborador que de uno no colaborador. En situación diádica interactiva entre sujetos infantiles, también se demuestra la idea de Vygotsky (1934/1987) respecto a que el contexto social incrementa la frecuencia de lenguaje privado (Girbau, en prensa).

Por otra parte, en algunos estudios se ha analizado la influencia del género en la producción de lenguaje privado. Concretamente, en contextos individuales, o bien no se han hallado diferencias significativas al respecto entre el sexo femenino y masculino (Quay y Blaney, 1992; Yaeger, 1968, cf. Fuson, 1979), o en los pocos casos en que se han obtenido se limitan a determinada categoría de lenguaje privado (Dickie, 1973, y Kleiman, 1974; cf. Fuson, 1979). Tampoco se ha alcanzado significación al comparar la frecuencia de lenguaje privado entre niños y niñas que realizan una tarea bajo la tutela de su madre (Berk y Spuhl, 1995) o de un ob-

servador (Winsler *et al.*, 1997). En un contexto de interacción entre sujetos con igual edad, no se han hallado diferencias significativas entre díadas masculinas y femeninas respecto a la frecuencia de ninguna categoría de lenguaje privado ni de lenguaje social (Girbau, en prensa).

Respecto a la impulsividad, parece haber ciertas discrepancias entre las pocas investigaciones existentes. Así, en situaciones no interactivas, según los estudios iniciales los sujetos impulsivos producen más lenguaje privado que los reflexivos (Dickie, 1973, y Kleiman, 1974; cf. Fuson, 1979), al tiempo que trabajos más recientes obtienen frecuencias de lenguaje privado similares en sujetos impulsivos y no impulsivos de 6-12 años (Berk y Landau, 1993; Berk y Potts, 1991; Copeland *et al.*, 1984). Sin embargo, en estas dos investigaciones de los años noventa, se obtiene que la interiorización del lenguaje privado presenta un retraso en los sujetos impulsivos, dado que la categoría inaudible es significativamente más frecuente en los individuos no impulsivos, los cuales a su vez emiten significativamente menos lenguaje privado pertinente a la tarea que los impulsivos. Por último, indicar, como ya se habrá constatado, que muchas de las variables detalladas interactúan entre sí.

Resumen de contenidos

1. *Orígenes teóricos, terminológicos y conceptuales*
 - Conceptos de lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado según Piaget.
 - La teoría de Piaget.
 - La teoría de Vygotsky: el proceso de interiorización.
 - Discrepancias entre Vygotsky y Watson.
2. *Aportaciones posteriores a nivel terminológico y conceptual*
 - Distintos conceptos de código en torno al fenómeno.
 - El lenguaje privado y el lenguaje social según Flavell.
 - El lenguaje comunicativo.
 - Gradación en la privacidad del lenguaje.
3. *Sistemas de categorización del lenguaje privado*
 - Dimensiones del lenguaje privado.
 - Criterios de segmentación en unidades de categorización.
 - Categorías de análisis del lenguaje privado.
 - Categorías de análisis del lenguaje social.
4. *Características del lenguaje privado y variables influyentes*
 - Dificultad y tipos de tareas.
 - Edad cronológica y CI.
 - Contexto individual y social.
 - Sexo e impulsividad.

CAPÍTULO 12

METACOGNICIÓN, METALENGUAJE Y METACOMUNICACIÓN

Los aspectos metacomunicativos han sido poco investigados mediante el paradigma referencial, habiendo recibido mayor atención desde la tradición sociolingüística razón por la cual se tratarán desde tal perspectiva. El presente capítulo, pues, se centra en los conceptos y formas de metacognición, metalenguaje y metacomunicación, estrechamente interrelacionados, sin olvidar aspectos como su curso evolutivo y su importancia en actividades como la lecto-escritura.

1. La metacognición

El confuso concepto de metacognición suele definirse como conocimiento y cognición sobre los objetos cognitivos, o sea, sobre algo cognitivo (Flavell, 1987). De hecho, el prefijo griego *meta* significa «superior» o «más general» (Scollon y Scollon, 1995). Otro término utilizado es el de *metacognocimiento*, concebido como la capacidad de reflexión o consciencia de determinados aspectos del propio pensamiento (Mayor, 1985). También se define la metacognición como la comprensión del conocimiento, la cual puede demostrarse mediante su uso efectivo o a través de una descripción abierta del conocimiento en cuestión (Brown, 1987).

Ello indicará, según la autora, el grado de comprensión, concepto importante en cuanto que a menudo un aprendiz puede usar el conocimiento efectivamente sin ser capaz de explicar cómo ha sucedido esto. En este sentido, cabe distinguir entre dos formas de metacognición interrelacionadas, como son la observación (*monitoring*) y el control de los procesos cognitivos (Reder y Schunn, 1996). La primera se refiere a la consciencia de las características de la conducta actual, de los pasos que configuran los procesos cognitivos incluyendo su duración y su éxito. Por contra, el control de tales procesos alude a la selección de una estrategia para efectuar una tarea, o sea, a los procesos que modifican la conducta. En su taxonomía de la metacognición, Flavell (1979, 1981, 1987), impulsor de

tal término, designa estos dos conceptos como conocimiento metacognitivo y experiencia metacognitiva respectivamente.

Una de las áreas en que se muestra la importancia de la metacognición es la lectura. Concretamente existen dos sólidas conclusiones, verificadas mediante numerosos experimentos de detección de errores y entrevistas, en relación a los lectores infantiles ineficaces más jóvenes, los cuales: *a*) tienen poca consciencia de que deben intentar entender el texto, y se centran en la lectura como un proceso de descodificación más que como un proceso de obtención de significado (Baker y Brown, 1984) y, además, *b*) raramente demuestran advertir las partes principales para comprender el texto, no mostrándose conscientes de sus incomprensiones lectoras (Garner y Reis, 1981) (cf. Garner, 1988). Afortunadamente, se han desarrollado eficaces técnicas metacognitivas para la mejoría de la comprensión lectora (cf. Tribble, 1985, para una revisión).

Por otra parte, uno de los varios autores que han sido considerados precursores de la teoría metacognitiva es Vygotsky (cf. Brown, 1987, para una revisión histórica). En el mencionado marco teórico Vygotskyano, existen actualmente cierto volumen de trabajos orientados a analizar el impacto de la interacción social en el desarrollo metacognitivo durante el período preescolar (cf. Braten, 1992, para una revisión). Una de sus principales conclusiones es que las interacciones niño-adulto tanto a nivel informal —por ejemplo, en el hogar— como formal —por ejemplo, en la escuela— son importantes determinantes de los aspectos del funcionamiento cognitivo superior, es decir, de la metacognición. Asimismo, se destaca la aportación de los estudios sobre entrenamiento de la metacognición, además de demostrarse el crítico rol del lenguaje en la formación de las funciones cognitivas superiores. En este sentido, una serie de experimentos permiten verificar que dos grupos de sujetos de jardín de infancia evaluados respectivamente como académicamente más autónomos —un grupo— y más avanzados —otro grupo—, así como los de un tercer grupo de 5 años más creativos emiten significativamente más lenguaje privado metacognitivo que los correspondientes tres grupos inferiores en tales capacidades (Manning *et al.*, 1994).

Los sujetos de edades superiores parecen poseer mejores habilidades metacognitivas. Así por ejemplo, Moore (1995) concluye que a los 11 años se dispone de un conocimiento metacognitivo de gran alcance en una tarea de búsqueda de información, evaluado mediante diversas técnicas de entrevista entre las que se incluye la de pensar en voz alta.

2. El metalenguaje

Numerosos autores coinciden en considerar las capacidades metalingüísticas como una parte integrante de la metacognición, pese a existir discrepancias importantes respecto a la concepción del metalenguaje (Gombert, 1990). Según Boada (1992), la metalingüística se refiere a una capacidad específica utilizada por el ser humano para realizar un acto de

representación que tiene como referente la utilización de los signos del lenguaje. Otros investigadores han empleado el término consciencia metalingüística, considerado equivalente (Menyuk y Chesnick, 1997; Savich, 1983). También aparece la etiqueta de metalenguaje, concebido como un lenguaje que critica, examina o comenta algo sobre lo que ocurre en el lenguaje en sí mismo, el lenguaje como objeto (Mey, 1994). Por su parte, Gombert (1990) define el metalenguaje como un subdominio de la metacognición que concierne al lenguaje y su uso, o sea, contempla las actividades de reflexión sobre el lenguaje y su utilización así como las capacidades del sujeto de controlar y planificar sus propios procesos de tratamiento lingüístico (en comprensión o producción).

Por lo tanto, a su entender, concierne a cualquier aspecto del lenguaje, sea fonológico (metafonología), sintáctico (metasintaxis), semántico (metasemántica) o pragmático (metapragmática), es decir, a cualquier nivel del lenguaje. Precisamente, como bien reconoce el autor, la inclusión de la metapragmática en el metalenguaje ha sido rechazada por numerosos autores como Van Kleeck (1984), que distingue entre la reflexión sobre el lenguaje en sí (metalenguaje) y sobre su uso (metapragmática).

Respecto al desarrollo del metalenguaje, en una revisión de estudios sobre ello, Garton y Pratt (1989/1991) concluyen que las capacidades metalingüísticas se desarrollan gradualmente con la edad y que el nivel de éstas dependerá de su dominio de las formas lingüísticas consideradas. Precisamente, el desarrollo de dicha consciencia empieza con las propiedades intrínsecas del lenguaje que llevan al sujeto a reflexionar espontáneamente sobre aspectos del mismo. Tales propiedades incluirán las reparaciones presentes en la propia habla, errores en el habla de los otros, palabras difíciles de pronunciar, ordenación sintáctica de las palabras, características del lenguaje escrito que por su forma más visible y permanente son más relevantes que en el oral, etc. Según los autores, a medida que el niño domina el instrumento lingüístico, se desarrollan niveles más altos de reflexión. Además, cabe considerar que el bilingüismo también afecta a dicho proceso, puesto que los bilingües son más precoces que los monolingües en la adquisición del metalenguaje (Vila, Boada y Siguan, 1982).

Por otra parte, se está demostrando que la consciencia metalingüística es un posible puente de conexión entre el dominio del lenguaje oral y de la lectura, lo cual tiene interesantes implicaciones para el diagnóstico precoz y la intervención (Menyuk y Chesnick, 1997). Precisamente, el aprendizaje de la lecto-escritura en la escuela es crucial en la adquisición del concepto de palabra, puesto que, antes de aquel aprendizaje, el concepto de palabra se restringe a las palabras contenido —que representan objetos o acciones—, siendo una vez iniciado dicho aprendizaje cuando se irá refinando tal concepto incorporando ya las palabras función (Garton y Pratt, 1989/1991). A la vez, un déficit metalingüístico particular empeora el desarrollo de la habilidad lectora (Gombert, 1990). En conclusión, el desarrollo metalingüístico juega un papel crucial en el desarrollo de la al-

fabetización, pero aquél también se ve potenciado por éste (Garton y Pratt, 1989/1991; Gombert, 1990).

3. La metacomunicación

En estrecha relación con el metalenguaje figuran los conceptos de metapragmática y metacomunicación. Así, la metapragmática se define como la reflexión sobre el uso del lenguaje de los usuarios, incluyendo la discusión sobre cuestiones de pragmática (Mey, 1994). Respecto a la metacomunicación, literalmente significa comunicación sobre la comunicación (Leeds-Hurwitz, 1992). Se habla, pues, de metacomunicación al dejar de utilizar la comunicación para comunicarse y pasar a usarla para comunicar algo acerca de la comunicación (Watzlawick *et al.*, 1967-1995). Por lo tanto, todo acto comunicativo debe simultáneamente comunicar dos mensajes: el mensaje básico y el metamensaje (Bateson, 1972; cf. Scollon y Scollon, 1993, 1995). El citado metamensaje es un mensaje superpuesto al básico que indica cómo interpretar este último. El habla metacomunicativa se utiliza para clarificar, interpretar y controlar el significado conversacional y los roles de los comunicantes (Ragan, 1983; cf. Leeds-Hurwitz, 1992).

Sin embargo, cabe considerar que la metacomunicación puede ser verbal y no verbal (Crismore, 1989; Gombert, 1990; Salgado, 1988). En este sentido, hay quien distingue entre dos tipos de mensajes metacomunicativos, uno explícito y el otro implícito (Crismore, 1989; Leeds-Hurwitz, 1992). El explícito se caracteriza por discutir abiertamente sobre la interacción, a la vez que los interlocutores detienen brevemente la transacción en curso objeto de comentario. Finalizada la discusión, muestran su capacidad de reanudar la interacción en el punto en que se había interrumpido. De ese modo, pueden verbalizarse las interpretaciones y suposiciones diversas de los interlocutores y discutirse antes de llegar a una conclusión. La segunda clase de metacomunicación se denomina implícita porque conlleva la capacidad de dar instrucciones tácitas sobre cómo interpretar una interacción. Ello supone un nivel de interacción dual, puesto que al mismo tiempo que se dice o hace algo se envía un segundo mensaje que explica cómo interpretar esto que se está diciendo o haciendo. Por lo tanto, en este caso la transacción secundaria se solapa con la primera, de tal manera que la transacción primaria no se detiene para intercambiar los mensajes metacomunicativos.

Se han efectuado diversas investigaciones al respecto, siendo Bateson (1956) quien ha dedicado más esfuerzo a analizar el uso de los mensajes metacomunicativos implícitos (cf. Leeds-Hurwitz, 1992). En cuanto a la metacomunicación explícita, se ha demostrado que varía en función de la cultura de origen. Así, por ejemplo, los ingleses occidentales utilizan más indicadores explícitos para advertir a los receptores sobre una inmediata petición que los indios ingleses (Gumperz, Aulakh y Kaltman, 1982; cf. Leeds-Hurwitz, 1992).

En otra línea, existen numerosos trabajos encaminados a analizar la metacomunicación en la infancia, en base a la presentación de contradicciones entre, por ejemplo, una frase y la siguiente, como indicadores de un posible fallo en la comprensión que debería llevar a buscar una clarificación oral o bien a una relectura, según el caso. Al parecer, los sujetos de 4-6 años demuestran hacer uso de los procesos metacomunicativos con cierta eficacia, si bien ésta disminuye cuando se complica la situación mediante la presentación de más de tres frases, de contradicciones implícitas —en vez de explícitas—, o bien de hechos contradictorios con su experiencia personal (Dias y Harris, 1988; Markman, 1978/1981, 1979; Pratt, Tunmer y Nesdale, 1989; Tunmer, Nesdale y Pratt, 1983; cf. Garton y Pratt, 1989/1991, para una revisión).

Complementariamente, se han analizado algunos precursores de la metacomunicación. Uno de los más recientes procedimientos al respecto es el denominado de la exclusión en tríadas, que consiste en un contexto comunicativo tríadico integrado por dos niños pequeños y un experimentador adulto, el cual se centra sólo en uno de ellos hasta que el otro le exige su atención (Tremblay-Leveau y Nadel, 1996). Mediante dicho procedimiento, las autoras concluyen que sujetos de 11 y 23 meses ya tienen consciencia de la posición social propia en la tríada, puesto que realizan múltiples y exitosos intentos de superar la exclusión por parte de la díada comunicativa en curso.

Por otra parte, los adultos modifican su uso de los procesos metacomunicativos en función de algunas variables. En esta línea, se ha demostrado que la frecuencia de producciones metacomunicativas es muy significativamente superior en estudiantes universitarios entrevistados por teléfono supuestamente por otro universitario que por un profesor (Thimm y Kruse, 1993). Además, de entre los cuatro tipos de metacomunicación investigados, sólo las solicitudes de aclaración se muestran significativamente superiores en la mencionada condición estudiante respecto a la de profesor. Los autores interpretan tales resultados como un indicativo de la diferente actitud emocional, más inhibida al hablar con un superior. En otro estudio llevado a cabo entre población universitaria, se concluye que la revisión de la comunicación escrita es más frecuente en la escritura planteada como resolución de problemas que cuando se escribe sobre un tema dado (Tribble, 1985).

Resumen de contenidos

1. La metacognición

- Concepto de metacognición.
- Formas de metacognición.
- Relación entre metacognición y comprensión lectora.
- Investigaciones recientes sobre metacognición.

2. *El metalenguaje*

- Concepto de metalenguaje.
- Niveles de metalenguaje.
- El desarrollo del metalenguaje.
- El metalenguaje y la lecto-escritura.

3. *La metacomunicación*

- Conceptos de metapragmática y metacomunicación.
- Tipos de mensajes metacomunicativos.
- Los procesos metacomunicativos en la infancia y sus precursores.
- Los procesos metacomunicativos en el adulto.

CAPÍTULO 13

LA COMUNICACIÓN EN DIÁLOGOS ASIMÉTRICOS

Como ya se ha apuntado, el interlocutor juega un importante papel en la comunicación espontánea, de modo que los diálogos entre interlocutores con alguna asimetría importante presentan rasgos comunicativos distintos a los de las conversaciones simétricas. Concretamente, en este capítulo se abordará la comunicación entre padres e hijos en las primeras edades de éstos, los cuales se caracterizan por notorias diferencias en el nivel de competencia comunicativa. A continuación, se estudiará la comunicación entre interlocutores desconocidos, para más adelante centrarnos en los diálogos entre interlocutores de culturas distintas.

1. *La comunicación preverbal madre-bebé*

Si bien actualmente es un tópico el hecho de que la comunicación en el ser humano es previa al uso del lenguaje en sí, la psicolingüística evolutiva omitió esta realidad al centrarse en conocer el sistema de reglas subyacente a las primeras producciones infantiles y su evolución, por la influencia de Chomsky hasta finales de los años sesenta (Boada, 1991; Garton, 1992/1994; Messer, 1994). Un primer rasgo propio de la comunicación preverbal madre-bebé es, precisamente, el uso del denominado lenguaje bebé por parte de la madre, también etiquetado como habla de estilo materno o bien habla dirigida al niño (Garton, 1992/1994).

Sus principales características son: mayor redundancia, velocidad más lenta, simplificación semántica y sintáctica, vocabulario simplificado fonéticamente e inusual entre adultos, más interrogativas e imperativas, tono más elevado y entonación exagerada (cf. Bridges, Sinha y Walkerdine, 1989; Garton, 1992/1994; Messer, 1994; para una revisión). Concretamente, hasta que el niño tiene 12 meses, las madres utilizan un lenguaje más simple, siendo su objetivo facilitar el procesamiento de la información dadas las limitaciones del interlocutor (Messer, 1994). Dichos aspectos se ponen de manifiesto también no sólo en la comunicación del padre y otros adultos con el bebé, sino también entre niños de edades distintas

de modo que el mayor se adapta comunicativamente al menor (Roberts, Burchinal y Bailey, 1994; Sachs y Devin, 1976).

Al abordar la comunicación preverbal madre-bebé, numerosos investigadores hablan de la denominada protoconversación o conversación rudimentaria, que definen como los patrones de interacción resultantes que aparecen ya a las pocas semanas de su nacimiento (Trevarthen, 1974; cf. Wells, 1989). De hecho, establecer el proceso de comunicación es en gran parte la tarea de la madre u otro cuidador, y requiere su atención a los gestos y vocalizaciones potencialmente comunicativos del bebé, sincronizando su propia actividad de modo que se construya un patrón temporal de actos comunicativos recíprocos alternos (Wells, 1989). Así, cuando el bebé inicia espontáneamente la interacción mediante la mirada o el gesto, el rol de la madre es seguir su iniciativa poniendo de relieve la estructura recíproca de alternancia de turnos y organizando la dinámica de cada episodio interactivo de manera que el bebé descubra la estructura predictiva de tales intercambios comunicativos.

Relacionado con este concepto se halla el de intersubjetividad, establecido por Trevarthen (1979a) (cf. Messer, 1994). Según el autor, durante el primer año el bebé debe desarrollar dos habilidades para compartir el control mental con otras personas: *a*) la subjetividad, mostrando al menos los rudimentos de la conciencia individual y la intencionalidad, y *b*) la intersubjetividad, imprescindible para comunicar, consistente en la capacidad de adaptar la subjetividad propia a la de los otros. La comunicación, pues, se desarrolla a partir de la intersubjetividad primaria, fase que se inicia a los 2 meses y se caracteriza por el hecho de que el bebé dirige la mirada y expresiones faciales selectivamente a las personas, de modo que la subjetividad del bebé y el adulto se unen en un control compartido y recíproco de la interacción social (Trevarthen, 1979b; cf. Messer, 1994). Más adelante, a los 9 meses, se desarrolla la intersubjetividad secundaria, en la que se integran los objetos con las personas en una única perspectiva (Trevarthen y Hubble, 1978; cf. Messer, 1994). Cabe mencionar que la adaptación y sincronización temporal comunicativa en los primeros meses del bebé sigue siendo objeto de estudio y debate (Elias y Broerse, 1989; Murray y Trevarthen, 1986).

Otra aproximación teórica de importancia es la de Bruner (1984), para quien los formatos son unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación preverbal a la verbal, puesto que regulan la interacción comunicativa antes de que se inicie la conversación lingüística. El autor define el formato como el instrumento de una interacción humana regulada, como un microcosmos delimitado por reglas en que adulto y bebé establecen una interacción contingente. Destaca, además, su carácter asimétrico, de modo que el adulto sirve como modelo, organizador y monitor hasta que el niño logre su propia autonomía. En esta etapa preverbal, los formatos suelen implicar una actividad abierta, conjunta, de estructura definida, ritualizada y sucesiva. Cabe mencionar también la importancia de los aspectos atencionales, vocales y afectivos en la comu-

nicación prelingüística madre-bebé (Barratt, Roach, Leavitt, 1992), entre los que figura el estudio temporal de la risa (Nwokah, Hsu, Dobrowolska y Fogel, 1994). La existencia de formatos proseguirá en la etapa verbal, si bien con manifestaciones más diversas (Bruner, 1984).

2. La comunicación verbal padres-hijo en las primeras edades

Respecto a las características del desarrollo comunicativo verbal, cabe decir que, pese a existir un patrón evolutivo general, suele haber importantes diferencias individuales en su ritmo de adquisición. En general, se establece que la etapa lingüística se inicia en torno a los 12 meses, al emitirse la primera palabra, siendo entre los 12 y 18 meses cuando predomina la holofrase (McNeill, 1970; cf. Hernández Pina, 1990). A continuación aparece la etapa telegráfica, término original de Brown y Fraser (1963) (cf. Hernández Pina, 1979), y las denominadas gramáticas pivot (Braine, 1963; cf. Hernández Pina, 1990), existiendo ya una pronunciación más inteligible (Bacri, 1984). El período de los 3-7 años se caracteriza por la expansión del lenguaje a nivel morfosintáctico y semántico, así como por el perfeccionamiento fonológico (Crystal, 1976/1986; Dale, 1976/1980; Hernández Pina, 1984). Existen diversas explicaciones sobre el cambio cualitativo que supone el paso del habla telegráfica a un sistema lingüístico más convencional (Maratsos y Chalkley, 1980; Olguin y Tomasello, 1993; Radford, 1990; cf. Messer, 1994).

En esta etapa verbal, también hay investigaciones que se centran en estudiar los estilos comunicativos de la madre y el padre con hijos de 2 a 5 años en torno a temas escolares, como vía para establecer mejores vínculos entre hogar y escuela, considerando la frecuencia, el contenido y el contexto de la comunicación (Bradbard, Endsley y Mize, 1992). Complementariamente, se han analizado las características sociales de la madre en la comunicación madre-hijo. En esta línea, se ha hallado una significativa mejor comunicación en las madres de clase media alta respecto a las de clase trabajadora, al interactuar en cuatro contextos distintos con sus hijos de 18-29 meses, en seis aspectos como, por ejemplo, el de una mayor frecuencia de emisiones maternas contingentes a la anterior producción infantil (Hoff-Ginsberg, 1991). La autora enfatiza la importancia de la cantidad de tiempo que las madres pasan interactuando con sus hijos en distintos contextos, puesto que la variable contexto también se muestra influyente en la comunicación, disminuyendo en algunos casos el efecto de las diferencias de clase.

Precisamente, uno de los avances de dicho estudio es la comparación de distintos contextos, que escasea en tales investigaciones y provoca discrepantes resultados. Así, por ejemplo, en base a una sesión de juego libre entre hijos de 15-17 meses y madres con 3 condiciones laborales distintas —amas de casa satisfechas, que prefieren otro trabajo, o que trabajan fuera de casa—, se han obtenido diferencias significativas respecto a éstas en algunas conductas comunicativas durante el inicio de la sesión, pero no

en los últimos minutos de ésta (Schubert, Bradley-Johnson y Nuttal, 1980).

Por otra parte, se ha analizado la influencia de algunas características del hijo en la comunicación padres-hijo. Una de ellas es la variable sexual, respecto a la cual se ha demostrado que la comunicación emocional madre-hijo es significativamente distinta de la comunicación emocional madre-hija, siendo los afectos maternos menos frecuentes a los 24 meses que a los 18 para ambos géneros (Robinson, Little y Biringen, 1993). Los investigadores interpretan los resultados en el marco teórico de autores como Miller (1986), según el cual las hijas son socializadas hacia una mayor dependencia interpersonal y los hijos se encaminan hacia una mayor autonomía.

Otra variable analizada es el estatus o posición sociométrica del hijo en el grupo clase de la escuela. En este sentido, se obtiene que a los 24-60 meses de edad, los hijos populares y rechazados muestran distintos estilos comunicativos, especialmente en la alternancia de turnos y la contingencia de la respuesta, que son significativamente superiores en los populares (Black y Logan, 1995). Asimismo, los padres de los rechazados emiten más demandas —de distintos tipos— y sin dejarles un tiempo de respuesta que los padres de los populares. Finalmente, hay estudios que demuestran la universalidad de las intenciones comunicativas verbales tempranas, en sujetos entre 17 y 24 meses con distintas lenguas maternas (Roth y Davidge, 1985).

Desde otras aproximaciones, se relaciona la evolución de la comunicación verbal padres-hijos con el desarrollo del pensamiento. En un contexto diádico de realización de un puzzle por sujetos de 25 meses, sus madres muestran un significativo mayor uso de producciones reguladoras, entre las cuales predominan las imperativas, que durante la situación de comida (Tulviste, 1993). Esta regulación concreta y simplificada se acompaña de la ejecución al respecto por el hijo, el cual habla muy poco, demostrándose, además, la capacidad de adaptación de la madre al limitado nivel de pensamiento infantil y la coexistencia de distintos tipos de pensamiento en el adulto. Otro estudio concluye que durante el período preoperacional Piagetiano las madres siguen manteniendo un importante rol facilitador en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus hijos, mostrándose ya una notoria complejidad interactiva en torno al tema de conversación (Wanska y Bedrosian, 1986). Además, dichos sujetos manifiestan una creciente capacidad de organizar el discurso de los 3 a los 6 años de edad aproximadamente.

En resumen, como Messer (1994) reconoce, quedan todavía muchas lagunas en la comprensión de los procesos cognitivos que proporcionan la base para la comunicación, especialmente en los considerables avances de la comunicación preverbal a la verbal, entre los 9 y los 24 meses de edad. Sin embargo, existen más estudios sobre niños mayores de 2 años, pese al déficit de teorías, los cuales pueden efectuar inferencias bastante complejas sobre el significado de las palabras (Messer, 1994).

3. La comunicación entre interlocutores desconocidos

Desde una perspectiva interactiva general, la construcción del conocimiento compartido por los interlocutores se va estableciendo en el acto de conversación, siendo crucial la intervención de los procesos de inferencia (Gumperz, 1995). Según este autor, dicha inferencia conversacional comprende presuposiciones sobre lo que el interlocutor pretende transmitir y sobre el objetivo general del intercambio comunicativo. La obtención de dicha información dependerá del nivel de conocimientos compartidos previamente como elemento contextual y del conocimiento léxico-gramatical mutuo. De este modo, la ausencia de reciprocidad en ambos aspectos suele impedir la comunicación dadas las barreras para mantener la cooperación.

En el caso de interlocutores desconocidos que comparten una misma lengua el obstáculo es menor, siendo la principal labor de cada interlocutor la inferencia de la perspectiva del otro durante el diálogo. Así, en cualquier momento de la conversación, las personas tienen diversas evidencias sobre sus interlocutores a través de los elementos siguientes: *a)* las percepciones inmediatas del entorno físico; *b)* las producciones lingüísticas; *c)* el historial sobre lo que se ha dicho y comprendido hasta el momento actual de la conversación; *d)* las inferencias sobre la pertenencia del interlocutor a ciertos grupos, como clase social, raza, sexo, escolarización, religión, barrio, familia, y *e)* las inferencias sobre la historia personal del interlocutor (Brennan, 1990; Clark y Marshall, 1981; cf. Scherber, 1998).

Uno de los fenómenos más característicos de la comunicación entre interlocutores desconocidos es la aprensión comunicativa. Así, por ejemplo, los estudiantes escolares considerados como población de riesgo son más aprensivos comunicativamente y perciben una inferior competencia comunicativa con interlocutores desconocidos o simplemente conocidos superficialmente, que una amplia muestra de población estudiantil normal (Chesebro, McCroskey, Atwater, Behrenfuss, Cawelti, Gaudino y Hodges, 1992; cf. Rosenfeld, Grant y McCroskey, 1995). Un estudio complementario compara estudiantes superdotados de unos 14 años con las citadas muestras normal y de riesgo —de Chesebro *et al.*—, hallando que esta última es la de mayor aprensión comunicativa y la que autopercebe una menor competencia comunicativa al hablar con desconocidos (Rosenfeld *et al.*, 1995). En ello contrasta con la de superdotados, situada en los polos opuestos en ambos aspectos. Los investigadores concluyen, en base a ambos trabajos, que las variables comunicativas clave en relación al éxito académico son la aprensión comunicativa y la autopercepción de la competencia comunicativa al hablar con desconocidos. Por otra parte, según un meta-análisis sobre la relación entre aprensión comunicativa y actuación cognitiva, existe una pequeña pero estable relación entre ambos aspectos (Bourhis y Allen, 1992; cf. Rosenfeld *et al.*, 1995).

También se ha analizado la influencia de la aprensión comunicativa, la familiaridad del interlocutor y del tema de conversación en lo que Lakoff (1975) denomina lenguaje femenino (*women's language*), durante la conversación diádica entre universitarias amigas o bien desconocidas (McMullen y Pasloski, 1992). Uno de sus principales resultados es el significativo mayor uso de rodeos (*hedges*) al hablar con un desconocido sobre un tema no familiar, reflejando su incerteza sobre el tema y su mayor necesidad de comunicar el deseo de no imponerse a un extraño. En base a esto y a otros efectos como el de la aprensión comunicativa, cuestionan la noción de lenguaje femenino dada la compleja y multifacética influencia de variables psicológicas en ésta.

La variable sexo es también analizada en un meta-análisis sobre su influencia en la autorrevelación, o sea, la revelación de información sobre sí mismo, basado en 205 estudios (Dindia y Allen, 1992). Una de sus conclusiones es que la familiaridad del interlocutor es una variable moduladora de las diferencias sexuales en la autorrevelación. Concretamente, la autorrevelación es superior en las mujeres que en los hombres cuando hablan con una persona muy conocida, al margen del instrumento de medida utilizado. Sin embargo, ante un desconocido, la autorrevelación es similar en ambos sexos, excepto en las medidas observacionales que muestran nuevamente la superioridad del sexo femenino.

Por otra parte, el diálogo entre interlocutores desconocidos presenta características peculiares en determinados contextos bilingües. En esta línea, se constata que sujetos de 2 años bilingües familiares de inglés y francés, durante situaciones de juego espontáneo con desconocidos monolingües de la lengua menos dominada por el bilingüe incipiente —inglés o francés—, muestran algún tipo de adaptación hacia éste (Genesee, Boivin y Nicoladis, 1996). Concretamente, identifican la lengua de uso y el nivel de dominio por dicho extraño, comunicándose con él en la misma lengua, si bien algunos son más capaces de adaptarse al desconocido que otros. En cuanto al estatus social o posición sociométrica en el grupo clase de la escuela, los sujetos de 4 años rechazados muestran —respecto a los aceptados— una menor respuesta y contribución a la conversación coherente, tanto si juegan con desconocidos como conocidos, siendo en este último caso cuando fracasan al iniciar la comunicación social (Black y Hazen, 1990).

4. La comunicación intercultural

Mucho más compleja todavía es la comunicación entre sujetos de culturas distintas (Cheng, 1996), diferenciándose entre el turista, el residente temporal y el inmigrante (Byram, 1997; Kim, 1988; Wiseman, 1995). Precisamente estos dos últimos son los que más precisan de una competencia comunicativa intercultural, término que suele concebirse como las características personales y habilidades de los comunicantes en

interacción con interlocutores de una cultura distinta (Hammer, Nishida y Wiseman, 1996). Dichos autores analizan dimensiones específicas de la competencia comunicativa intercultural, hallándose significativas diferencias para tres de éstas en cuatro situaciones por parte de estadounidenses universitarios respecto a la cultura japonesa.

En general, se considera que dicho concepto de competencia comunicativa intercultural está constituido por tres elementos o procesos interrelacionados: *a*) cognitivo, *b*) afectivo, y *c*) conductual u operacional (Dinges, 1983; Hammer, 1989; Imahori y Lanigan, 1989; Spitzberg, 1989; Wiseman y Koester, 1993; cf. Kim, 1988, 1995). Hay quien plantea la necesidad de un nivel de desarrollo cognitivo particular como prerrequisito del logro de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997). Concretamente, la competencia cognitiva incluye procesos como el aprendizaje y conocimiento de la otra cultura y de su lengua, además de sus reglas comunicativas verbales y no verbales, lo cual conllevará un desarrollo de la complejidad cognitiva, mejorándose el proceso de adaptación (Kim, 1995).

La mencionada complejidad cognitiva, definida en el primer capítulo, es especialmente relevante en la comunicación intercultural. En concreto, la complejidad cognitiva de un residente en otra cultura se concibe como la estructura de su conocimiento, pensamiento e ideas, o sea, la manera en que aquél llega a conocer dicho entorno cultural (Kim, 1988). Así pues, por una parte existe el contenido o información precisa para comunicarse (Spitzberg y Cupach, 1984), por otra, el aspecto estructural o sea, una serie de filtros cuya función es analizar, descodificar, clasificar y abstraer la información hasta lograr que la caótica multitud de sensaciones se transforme en mensajes significativos (Koestler, 1967) (cf. Kim, 1988). Según este autor, a medida que se incrementa el conocimiento sobre la otra cultura, también aumenta su capacidad de procesamiento de información interna que es más compatible con dicha cultura al ir adquiriendo los patrones cognitivos de ésta.

Los aspectos de la complejidad cognitiva más estudiados son la diferenciación, la integración y la flexibilidad (Kim, 1988). Los dos primeros se refieren al progresivo cambio desde una percepción estereotipada de los mensajes comunicativos a una percepción más refinada y discriminativa, así como a la gradual disminución de las exageradas diferencias o similitudes entre los dos patrones culturales, hechos demostrados en numerosas investigaciones (p. ej., Kim, 1976; cf. Kim, 1988). Respecto a la flexibilidad cognitiva, se define como la capacidad de ser mentalmente flexible con la ambigüedad y lo desconocido, cediendo en su modo de pensar, siendo un componente de la comunicación esencial para la adaptación intercultural (Ruben y Kealey, 1979; cf. Kim, 1988).

En relación con esto, la teoría de la adaptación comunicativa establece las relaciones entre lenguaje, contexto e identidad, siendo su objetivo explicar y predecir la comunicación intercultural en base a las características de los comunicantes y el contexto (Gallois *et al.*, 1995). Esta teoría

tiene sus orígenes en el trabajo de Giles (1973), y ha recibido un amplio respaldo empírico (Coupland y Giles, 1988; Giles y Johnson, 1987) (cf. Gallois *et al.*, 1995). Se distinguen tres dimensiones en la adaptación: *a*) la psicológica o motivacional; *b*) la lingüística o comunicativa, y *c*) la subjetiva o percibida *versus* la objetiva o conductual, de modo que las discrepancias entre estas tres dimensiones pueden ser una importante fuente de ineficacia comunicativa (Giles, Coupland y Coupland, 1991; cf. Gallois *et al.*, 1995).

En un amplio y reciente estudio sobre la adaptación comunicativa entre australianos y chinos en un contexto universitario australiano, se observa en los chinos distintos grados de adaptación comunicativa en la conversación diádica en función del tipo de conducta comunicativa, existiendo significativas diferencias entre dicha dimensión objetiva y la subjetiva —al percibir mayores discrepancias interculturales— (p. ej., Gallois, Barker, Jones y Callan, 1992; Jones, Gallois, Barker y Callan, 1994a, 1994b; cf. Gallois *et al.*, 1995). Respecto a la adaptación transcultural, Kim (1995) concluye que, pese a requerir un esfuerzo colaborador por ambas partes, es la persona que se desplaza a otra cultura la que tiene mayor responsabilidad en el cambio.

Por último, destacar los principales aspectos comunicativos investigados en la interacción intercultural, cuales son: *a*) la alternancia de turnos; *b*) el establecimiento del tema de conversación; *c*) la estructura de la información, y *d*) los esquemas en que la cognición se organiza (Scollon y Scollon, 1993, 1995). Así por ejemplo, la comunicación entre dos personas con diferentes esquemas o distintos períodos de intercambio será probablemente ineficaz.

Resumen de contenidos

1. *La comunicación preverbal madre-bebé*
 - El lenguaje bebé de la madre en la comunicación preverbal.
 - La protoconversación.
 - La intersubjetividad primaria y secundaria.
 - Los formatos en la comunicación preverbal.
2. *La comunicación verbal padres-hijo: evolución en las primeras edades*
 - Principales características evolutivas de la comunicación verbal.
 - Estilos comunicativos según las características de los padres.
 - Estilos comunicativos acorde con las características de los hijos.
 - La comunicación madre-hijo y el desarrollo del pensamiento.
3. *La comunicación entre interlocutores desconocidos*
 - La construcción del conocimiento compartido.
 - La aprensión comunicativa.
 - Influencia del sexo.
 - Influencia del bilingüismo y el estatus social.

4. *La comunicación intercultural*

- La competencia comunicativa intercultural y los procesos intervinientes.
- La complejidad cognitiva en la comunicación intercultural.
- La teoría de la adaptación comunicativa en la interacción intercultural.
- Principales aspectos comunicativos investigados.

CAPÍTULO 14

LA COMUNICACIÓN EN DIÁLOGOS SIMÉTRICOS

Muy distintos son los rasgos comunicativos que caracterizan a los diálogos simétricos. Sin duda alguna, el caso extremo de simetría lo constituyen los gemelos, población que se abordará tanto en relación con la comunicación no verbal como la verbal. También se analizará la comunicación entre interlocutores de igual edad, generalmente con similar nivel de competencia comunicativa. Por último, se estudiará la comunicación entre amistades, cuyos conocimientos compartidos son notables.

1. Características generales de los estudios sobre comunicación en gemelos

Los trabajos centrados en el estudio de la comunicación en gemelos contemplan diversos tipos de muestras de sujetos, en función de los objetivos de la investigación. En general, suele diferenciarse entre los dos tipos de individuos siguientes: *a*) gemelos, o sea, dos hermanos nacidos en un mismo parto, y *b*) único nato (*single born*), un solo sujeto nacido en un parto, el cual puede tener o no tener hermanos (Zani, Carelli, Benelli, y Cignani, 1991). Además, suele diferenciarse entre gemelos: *a*) univitelinos, también llamados monocigóticos o idénticos por tener igual constitución genética, y *b*) bivitelinos, conocidos a la vez como dicigóticos o no idénticos, cuya relación genética no es más similar que en dos hermanos no gemelos (cf. Mogford, 1993). Otras investigaciones no establecen dicha diferencia, al centrarse en la condición interpersonal específica apoyándose en Zazzo (1984), para quien lo esencial no es ser monocigótico o dicigótico sino ser *una pareja* (cf. Zani *et al.*, 1991).

Respecto a los principales enfoques empleados en el análisis de la comunicación en gemelos, guardan una relación bastante directa con las características de la muestra comentadas en el párrafo anterior. Básicamente, existen las tres aproximaciones siguientes: *a*) comparación entre monocigóticos y dicigóticos, *b*) comparación entre gemelos y únicos natos, y *c*) estudio de caso (Mogford, 1993). De acuerdo con este autor, el primer enfoque —más clásico— analiza el grado de influencia de los factores he-

reditarios y ambientales en la comunicación, de modo que cuanto más supere la similitud entre los gemelos monocigóticos a la de los dicigóticos en una determinada habilidad comunicativa, mayor será el peso de la genética. Por contra, la segunda aproximación —más reciente— estudia la variación en la socialización, investigando si los gemelos, con iguales necesidades evolutivas y muchas experiencias compartidas, manifiestan patrones comunicativos distintos a los de únicos natos. Finalmente, el método de estudio de caso suele emplearse para evaluar métodos de intervención en la comunicación, de modo que uno de los gemelos es el sujeto de entrenamiento y el otro el de control.

A partir de dichos métodos, se ha analizado fundamentalmente la comunicación verbal, que se expondrá en el próximo apartado. Sin embargo, es escasa la investigación centrada exclusivamente en la comunicación no verbal de gemelos pese a existir algunos datos interesantes (Knapp y Hall, 1997). En concreto, algunos trabajos sobre gemelos educados en ambientes distintos concluyen que existen sorprendentes similitudes entre los hermanos gemelos en una amplia variedad de conductas comunicativas no verbales, tales como la postura corporal, los gestos, el tono de voz, etc. (Bouchard, 1984, 1987; cf. Knapp y Hall, 1997). En cuanto al método de caso único, se ha observado la comunicación en una pareja de gemelas monocigóticas sorda y normo-oyente longitudinalmente en el período 13-36 meses para evaluar los efectos de la intervención (Gaines y Halpern-Felsher, 1995). Ambas aprenden el lenguaje y se comunican exitosamente, si bien la gemela oyente opta por una forma vocal de comunicación a diferencia de la gemela sorda que prefiere el lenguaje de los signos, de entre los cuales ésta usa más los signos imitativos en contraste con la oyente en que predominan los signos en respuesta al interlocutor. Finalmente, una línea de investigación futura podría tomar como punto de partida los resultados que demuestran el carácter hereditario del rasgo extraversion, estudiando las conductas comunicativas no verbales asociadas con ésta, como por ejemplo, la velocidad del habla (cf. Knapp y Hall, 1997).

2. El desarrollo de la comunicación verbal en gemelos

Con relación a la comunicación verbal, numerosas investigaciones han demostrado que la evolución del lenguaje en los gemelos sufre un retraso respecto al de los únicos natos (Davis, 1937; Day, 1932a, 1932b; Fishbein, 1978; Lenneberg, 1967; Mittler, 1970; Watts y Lytton, 1981; Zazzo, 1960, 1978; cf. Messer, 1994, y Mogford, 1993; cf. Tomasello, Mannle y Barton, 1989, para una revisión). Concretamente, comparando 80 pares de gemelos de entre 2 y 5 años de edad con únicos natos, se detecta un notorio retraso en el inicio del habla, un vocabulario reducido y una sintaxis más simple, retraso que disminuye al llegar a preescolar (Day, 1932a, 1932b; cf. Messer, 1994, y Mogford, 1993). Esta mayor similitud entre gemelos y únicos natos en la etapa escolar también se ha hallado en otros

estudios, si bien persiste cierto retraso en algunas áreas como la articulación, el vocabulario expresivo y la velocidad lectora durante la infancia y la adolescencia de dichos gemelos (Davis, 1937; Fishbein, 1978; Johnston, Prior y Hay, 1984; Watts y Lytton, 1981; Zazzo, 1960; cf. Messer, 1994, y Mogford, 1993). Sin embargo, existen al menos dos trabajos sobre el desarrollo lingüístico en hermanos de parto múltiple (Savic, 1980, en gemelos, y McCormick y Dewart, 1986, en trillizos), que concluyen sobre la posible evitación del retraso del lenguaje bajo condiciones sociales favorables (cf. Messer, 1994, y Mogford, 1993).

Se han establecido diversas explicaciones posibles en torno al retraso del lenguaje en gemelos, tanto de carácter ambiental, centradas en el lenguaje secreto de los gemelos así como en la estimulación dividida de los padres, como de tipo biológico (Messer, 1994). Centrándonos en este último aspecto, las investigaciones se dirigen a verificar el posible efecto de factores prenatales y perinatales de riesgo, tales como el hecho de compartir los recursos biológicos durante el embarazo o las complicaciones del parto. Uno de los trabajos al respecto concluye que el entorno perinatal, potencialmente influyente en la constitución neurológica, ejerce una menor influencia en el desarrollo de la comunicación verbal que el ambiente posnatal proporcionado por los padres (Lytton, 1980; cf. Mogford, 1993). Otra investigación halla sólo pocas asociaciones entre el retraso del lenguaje en gemelos y las características prenatales y perinatales, entre las que figuran un cierto efecto del bajo peso en el nacimiento y la duración de la gestación (Mittler, 1970; cf. Mogford, 1993). Por último, no se encuentra retraso de lenguaje en gemelos criados sin su propio hermano gemelo —fallecido—, lo cual sugiere que es mayor la influencia del hecho de compartir el ambiente educativo y de crianza que el entorno del útero (Record, McKeown y Edwards, 1970; cf. Messer, 1994).

Dada la baja influencia de los factores expuestos, los autores han dirigido su investigación al estudio del ambiente. En este sentido, parece que la estrecha relación entre gemelos, junto a sus recursos idiosincráticos de comunicación disponibles, reducen la necesidad de una comunicación verbal, o sea, disminuyen la motivación por adquirir la lengua materna interfiriendo así en dicho proceso (Messer, 1994). Este fenómeno es denominado criptofasia —literalmente, «lenguaje secreto»— (Zazzo, 1960, 1978), o también lenguaje autónomo (Luria y Yudovitch, 1959) (cf. Mogford, 1993). Según este último autor, es Zazzo quien explícitamente atribuye dicho rasgo a los gemelos, describiéndolo como un lenguaje ininteligible para los otros que se diferencia en todos sus aspectos del empleado por niños de similar edad y adultos, convirtiendo a los gemelos en autosuficientes comunicativamente.

En un estudio longitudinal en el período 1-3 años, diversos tipos de preguntas aparecen simultáneamente en ambos gemelos, en un orden evolutivo distinto al normal y al seguido por la presentación adulta, sugiriendo la intervención de otras variables distintas al adulto (Savic, 1975). Cabe mencionar que son escasos los trabajos sobre la comunicación entre

pares de gemelos sin la presencia del adulto, siendo una línea de investigación futura interesante dado que ante la existencia de éste la comunicación entre gemelos es relativamente baja en comparación con su respectiva interacción niño gemelo-adulto (Lytton, 1980; Savic, 1980; Tomasello, Mannle y Kruger, 1986; cf. Mogford, 1993).

Existe todavía mayor evidencia de que el retraso del lenguaje sea causado por el tipo de estimulación de los padres, puesto que éstos tienen sólo recursos de tiempo y atención finitos viéndose obligados a dividirlos, reduciendo así las oportunidades de aprendizaje de los gemelos así como la satisfacción de sus intereses y necesidades comunicativas (Messer, 1994). Una revisión al respecto atribuye el retraso al modo peculiar en que los adultos interactúan en situaciones diádicas y triádicas, planteando que sólo en la interacción entre hermanos de distinta edad hay facilitación del desarrollo de las habilidades pragmáticas necesarias para comunicar (Tomasello *et al.*, 1989).

En un estudio longitudinal comparando gemelos y únicos natos a los 4 y 12 meses, se obtienen diferencias significativas en ciertos aspectos lingüísticos sólo a esta última edad, resultado que se explica por la conducta de la madre, que dedica menos tiempo a fomentar en sus hijos gemelos la atención a su entorno (Bornstein y Ruddy, 1984; Messer, 1994). Similarmente, una investigación en sujetos de 15-21 meses concluye que las madres, pese a ser igual de activas con los gemelos que con los únicos natos, prestan a cada gemelo menos atención compartida sobre un tema u objeto y emiten menos respuestas que prolonguen el número de turnos en la conversación, hecho relacionado con un retraso del lenguaje (Tomasello *et al.*, 1986; cf. Messer, 1994).

3. La comunicación entre interlocutores de igual edad

Otro tipo de comunicación en diálogos simétricos es la establecida entre interlocutores de igual edad con cierta familiaridad —sin llegar al grado de amistad contemplado en el siguiente apartado—, existiendo distintos estudios según algunas características adicionales específicas de los interlocutores. Centrándonos en los sujetos infantiles considerados normales, concretamente en preescolares, se ha observado que en diadas de igual edad interaccionando en una situación de juego libre hay un significativo efecto del grado de familiaridad entre ambos en la frecuencia y adecuación de las producciones (Lefebvre-Pinard, Vezina, Bouffard-Bouchard y Strayer, 1980).

También se obtienen significativas diferencias entre el tipo de comunicación niño-adulto y la mantenida entre sujetos de la misma edad —en una situación lúdica de tríadas infantiles con un adulto—, distinción modulada por dicha edad (Mayer y Musatti, 1992). Según estos autores, a los 13 meses la modalidad de comunicación verbal —emisión de palabras— ya aparece al interaccionar con el adulto, pero no con el interlocutor de

igual edad con quien sigue comunicándose preferentemente mediante la modalidad gestual. A partir de los 18 meses el lenguaje se convierte en el principal instrumento comunicativo ante ambos tipos de interlocutor. Durante los 13, 18 y 24 meses los actos comunicativos dirigidos al adulto son superiores a los establecidos con sus homólogos, siendo a los 27 meses cuando se incrementa la interacción con éstos hasta igualarse respecto a la interacción con el adulto. En otra investigación en edades superiores, los patrones de conversación usados por sujetos de entre 24 y 60 meses con interlocutores conocidos de igual edad son, en su mayoría, similares que al comunicarse con sus padres (Black y Logan, 1995).

Otro grupo de trabajos se centra en la comunicación entre interlocutores infantiles conocidos de igual edad y su relación con ciertas discapacidades. Concretamente, se han analizado los efectos del hecho de asistir a un grupo clase de la misma edad o de edad mixta —con una diferencia aproximada de dos años— formado por 6 alumnos, existiendo en todas las aulas dos sujetos con discapacidades en su mayoría por déficit intelectual y cuatro individuos normales cuya muestra oscila entre 2 y 4 años de edad aproximadamente (Roberts, Burchinal y Bailey, 1994). Después de seis meses de la experiencia, se observa a cada grupo en una situación de juego libre, no hallándose diferencias significativas en la comunicación entre los sujetos normales de igual edad y los de distinta edad respecto al número y al tipo de turnos —iniciaciones y respuestas— durante la comunicación. Sin embargo, en la interacción con los discapacitados, la frecuencia de turnos en el grupo clase de igual edad es inferior que en la clase de edad mixta, mostrándose además parecidos estilos comunicativos interactivos en los sujetos de similar nivel evolutivo. En una línea de investigación afín, el entrenamiento diádico de sujetos de 4 años normales en torno a estrategias facilitadoras de la interacción, que posteriormente son utilizadas en la comunicación entre éstos y compañeros con retraso de lenguaje, se muestra exitoso al incrementar la interacción en estos últimos (Goldstein y Wickstrom, 1986).

Finalmente, se ha analizado la comunicación entre interlocutores adultos de similar edad. Una reciente investigación compara la comunicación entre díadas femeninas de igual edad, integradas por universitarias de 21 años aproximadamente, y díadas de edad mixta formadas por una de dichas estudiantes y una anciana de unos 74 años (Collins y Gould, 1994). Los resultados indican que la autorrevelación, o sea, la revelación de información sobre uno mismo por parte de las universitarias durante la conversación diádica, es significativamente más frecuente al interactuar con una interlocutora de igual edad que con una de edad superior, ante igual nivel de desconocimiento mutuo. Además, el grado de negatividad —referida al tema de conversación— e intimidación de las mencionadas autorrevelaciones, efectuadas por los miembros de la díada, están más estrechamente correlacionadas en las parejas de igual edad que en las de distinta.

En una dirección afín, se obtiene que las mujeres ancianas tienden más a revelar información desagradable sobre sí mismas que otras más

jóvenes, tanto cuando conversan con éstas como si lo hacen con mujeres de similar edad (Coupland, Coupland, Giles, Kenwood y Weimann, 1988; cf. Collins y Gould, 1994). Complementariamente, se destaca el valor de la autorrevelación sobre el pasado en díadas de ancianos, puesto que ayuda a establecer una serie de conocimientos compartidos en torno a sus experiencias compartidas de lugares y tiempos (Boden y Bielby, 1983; cf. Collins y Gould, 1994).

4. La comunicación entre amigos

La identificación de la amistad entre dos personas suele efectuarse mediante tres vías distintas: a) los informadores, que suelen ser adultos; b) la observación conductual, de superior eficacia en niños pequeños que en sujetos de mayor edad, y c) las técnicas sociométricas, de mayor uso en edades superiores (Howes, Droegge y Phillipsen, 1992). Al parecer, existe un acuerdo relativamente elevado entre estos tres métodos (Howes, 1988; cf. Howes *et al.*, 1992). Cabe considerar también las tipologías delimitadas en torno a la intensidad de la interacción y del afecto en las relaciones (Bradac, 1983). Dicho autor distingue entre los cuatro prototipos siguientes: a) conocido, cuya intensidad en el transcurso de la relación suele ser estable; b) mejor amigo, a menudo del mismo sexo; c) miembros de la familia nuclear, formada por padres y hermanos, y d) enamorado. Además, matiza que dentro de dichos prototipos pueden establecerse distinciones más sutiles, puesto que la relación de conocidos a veces puede evolucionar hacia la amistad, y ésta hacia la de enamorado.

Una de las líneas de investigación desarrollada al respecto analiza la comunicación entre amistades de corta y larga duración. Así, por ejemplo, en una situación de juego libre en díadas de 4 años, las díadas con una larga amistad de 3 años producen más conductas comunicativas que amplían el comentario previo del interlocutor mostrando también una forma de juego más compleja, respecto a las díadas con una amistad corta —de no más de 6 meses— y a las díadas sin amistad (Howes, Droegge y Matheson, 1994). También se obtienen diferencias significativas en la comunicación ante el mismo tipo de situación lúdica en díadas de 3 y 5 años en función de su elevado o bajo nivel de amistad (Cohen y Melson, 1980). Concretamente, estas últimas se muestran más cautelosas en su comunicación de modo que sus integrantes muestran una mayor similaridad en el ritmo de habla que las parejas con mayor amistad, las cuales producen más emisiones verbales, más lenguaje social y menos recursos para captar la atención. Los autores concluyen que a una edad tan temprana como los 3 años el patrón de comunicación diádica ya refleja la influencia del nivel de amistad en un modo similar a los adultos.

Por otra parte, se han investigado los aspectos emocionales en la comunicación entre amistades. En esta línea, se ha analizado la coherencia de la comunicación (*connectedness of communication*), considerada

uno de los más sólidos indicadores de la amistad al reflejar la coordinación de perspectivas (Gottman y Parker, 1986; cf. Slomkowski y Dunn, 1996). Dicha comunicación coherente —evaluada mediante tres tipos de turnos—, entre sujetos de 47 meses con una amistad de 24 meses, está significativamente asociada con su capacidad de identificar las expresiones emocionales del otro (Slomkowski y Dunn, 1996). Centrándonos en los adultos, la calidad de la comunicación percibida está relacionada con la atracción y el deseo de reencuentro en díadas de universitarios con distinto sexo, si bien dicha relación es mayor en mujeres que en hombres y en las denominadas atracción de amistad que en las románticas (Sprecher y Duck, 1994).

Resumen de contenidos

1. *Características generales de los estudios sobre comunicación en gemelos*
 - Tipos de sujetos estudiados.
 - Enfoques en el análisis de la comunicación en gemelos.
 - La comunicación no verbal.
2. *El desarrollo de la comunicación verbal en gemelos*
 - El retraso del lenguaje en los gemelos.
 - Explicaciones biológicas en torno al retraso del lenguaje.
 - El lenguaje secreto de los gemelos.
 - La estimulación de los padres.
3. *La comunicación entre interlocutores de igual edad*
 - La comunicación en interlocutores infantiles normales.
 - La comunicación en interlocutores infantiles discapacitados.
 - La comunicación en interlocutores adultos.
4. *La comunicación entre amigos*
 - Identificación de la amistad y tipologías.
 - La comunicación en amistades de corta y larga duración.
 - Aspectos emocionales en la comunicación entre amistades.

SECCIÓN IV

ÁREAS DE APLICACIÓN

Como bien indican algunos autores (Slama Cazacu, 1980), los psicolingüistas también tienen la obligación de realizar contribuciones a la mejora de la comunicación. En esta última sección, pues, se abordan algunas de las principales áreas de aplicación respecto a los estudios sobre los procesos comunicativos humanos. Más en concreto, se exponen los trabajos que abordan dicha temática en poblaciones que presentan diversos tipos de trastornos comunicativos, de psicopatologías o bien de condiciones bilingües. Su principal objetivo es optimizar la evaluación de los procesos comunicativos así como las técnicas de intervención, que permitirán mejorar la comunicación de determinados colectivos.

CAPÍTULO 15

LOS TRASTORNOS COMUNICATIVOS

Los trastornos comunicativos y sus criterios de diagnóstico son contemplados por el *DSM-IV* (APA, 1994/1995) en el capítulo de «trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia», más concretamente en dos de sus secciones sobre «trastornos de la comunicación» y «trastornos del aprendizaje» respectivamente. De entre los trastornos comunicativos se han seleccionado los más investigados en relación a los procesos cognitivos de comunicación, cuales son: el retraso de lenguaje, el trastorno de lectura, la afasia y el déficit auditivo.

1. La comunicación en el retraso de lenguaje

El término retraso de lenguaje se ha utilizado confusamente para referirse a cualquier dificultad de lenguaje en la infancia, pero en realidad debe reservarse a los sujetos infantiles cuyo desarrollo general es normal en todo excepto en el área del lenguaje, que progresa lentamente (Bishop y Rosenbloom, 1987). Por ello hay quien opta por usar el término retardo simple de lenguaje, conceptualizado como el retraso en la aparición del lenguaje en ausencia de algún déficit intelectual, auditivo o motor, distinguiéndolo del retardo de lenguaje comprendido dentro de un cuadro sindromático mayor como el déficit intelectual, el autismo, etc. (Nieto, 1994). También cabe diferenciar entre retraso de lenguaje y desorden de lenguaje (Hedrick y Kemp, 1984). Otros autores clasifican el retraso en el desarrollo del lenguaje, cuyas causas no están en un déficit intelectual, sensorial, o conductual, en los tres tipos siguientes: *a*) retraso leve del lenguaje, o retraso simple de lenguaje; *b*) retraso moderado del lenguaje, también llamado disfasia por alguno; y *c*) retraso grave del lenguaje, denominado audiomudez por algunos (García, 1995).

Precisamente, es de vital importancia, la identificación de los retrasos de lenguaje y comunicación lo antes posible, existiendo predictores prelingüísticos para su diagnóstico precoz (McCathren, Warren y Yoder, 1996). En esta línea, se obtiene que los sujetos de entre 18 y 28 meses con un inicio de retraso en el vocabulario oral expresivo producen más gestos

comunicativos y más diversos que un grupo control del mismo nivel lingüístico (Thal y Tobias, 1992). Sin embargo, un año después, los sujetos que mantienen dicho retraso ya no presentan tal diferencia, pero sí los que logran superar el retraso. Otro estudio concluye que los individuos de 18-34 meses con un retraso en el lenguaje expresivo tienen inferior comunicación expresiva y receptiva así como nivel de socialización que un grupo normal de igual edad (Paul, Looney y Dahm, 1991). En un seguimiento a los 3 años de edad, la mitad de ellos mantienen un retraso en la socialización y la comunicación expresiva, mientras que un tercio lo hacen en la receptiva.

A similar edad, se obtiene que en sujetos de 2;8-3;4 años con retraso de lenguaje, cuyas producciones se limitan a 1 palabra al igual que en el grupo control de 1;5-2;0 años, es más frecuente la respuesta a preguntas que en dicho grupo control, el cual opta por las designaciones de objeto o persona, en situación de juego niño-experimentador (Leonard, Camarata, Rowan y Chapman, 1982). Sin embargo, en el mismo contexto, sujetos de 4;1-5;9 años con retraso de lenguaje responden a las preguntas significativamente menos que el grupo control de 2;8-4;2 años con igual nivel lingüístico (Rosinski-McClendon y Newhoff, 1987). Complementariamente, se ha analizado el uso de la pregunta o solicitud de aclaración, además de la respuesta a ésta, en sujetos con retraso de lenguaje (cf. Fey, Warr-Leeper, Webber y Disher, 1988, para una revisión).

El retraso de lenguaje también ha sido investigado en su relación con la comunicación madre-hijo. Concretamente, en una muestra de sujetos de sexo masculino de 24-31 meses, los niños con retraso de lenguaje utilizan mucho más la comunicación no verbal y emiten más producciones ininteligibles al interactuar con su madre que el grupo control de igual edad (Rescorla y Fechnay, 1996). En la misma línea, se ha analizado la comunicación madre-hijo, a los 24-34 meses durante una situación de juego, concluyéndose que la forma comunicativa de intenciones predominante en los hijos con retraso de lenguaje es la vocalización, a diferencia del grupo normal de igual edad que opta por la combinación de palabras (Paul y Shiffer, 1991). En una situación similar pero en edades superiores se concluye que los individuos de 4-6 años con retraso de lenguaje muestran una mayor flexibilidad pragmática —con un repertorio comunicativo más variado— al comunicarse con su madre, que sus hermanos de 1-3 años con igual nivel de lenguaje expresivo (Rollins, Pan, Conti-Ramsden y Snow, 1994).

Por otra parte, se han analizado los procesos de comunicación referencial en personas con retraso de lenguaje. Desde este paradigma, se ha obtenido que sujetos de 8 años con retraso de lenguaje muestran una menor eficacia comunicativa referencial que los de su misma edad normales ante una tarea de Figuras Abstractas, si bien utilizan similares estrategias de codificación verbal (Meline, 1988). Asimismo, después de un fracaso comunicativo, los sujetos con retraso de lenguaje proporcionan menos información adicional que los normales. Similarmente, sujetos de 7-11 años con un retraso de lenguaje de 2 a 4 años emiten mensajes menos eficaces

comunicativamente en la citada tarea ante la incompreensión del receptor que el grupo control de igual edad (Meline y Meline, 1983).

Sin embargo, la comunicación referencial ante la misma tarea y a igual edad muestra similar eficacia en sujetos con retraso de lenguaje y además dificultades de aprendizaje que en sujetos normales, aunque la edad cronológica de este grupo es ligeramente inferior al grupo con patología (Meline, 1986). Finalmente, se han desarrollado instrumentos de diagnóstico de la comunicación referencial no estandarizados para problemas de lenguaje entre los que figuran el retraso de lenguaje, a integrar en un test de diagnóstico de dichos trastornos (Lucas, Weiss y Hall, 1993).

2. La comunicación en el trastorno de lectura

Son diversos los términos utilizados para referirse a las discapacidades de lectura. Así, por ejemplo, el *DSM-IV* (APA, 1994/1995) emplea la expresión *trastorno de lectura* dentro de los trastornos de aprendizaje, estableciendo los tres criterios de diagnóstico siguientes: a) el nivel de lectura —precisión, velocidad o comprensión— en pruebas normalizadas individuales, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, su CI y la escolaridad propia de su edad; b) dicha alteración interfiere significativamente en el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades lectoras, y c) si hay un déficit sensorial, las dificultades para la lectura exceden de las habitualmente asociadas a él. Además, delimita el *trastorno del aprendizaje no específico*, referido a deficiencias en la lectura, la expresión escrita y el cálculo que interfieren significativamente en el rendimiento académico, aunque en las respectivas pruebas no se sitúe sustancialmente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica de la persona, su CI y la enseñanza propia de su edad.

Otro término muy extendido es el de dislexia, que Defior y Ortúzar (1995) conciben como sinónimo de dificultad lectora, distinguiendo entre: a) dislexia evolutiva, caracterizada por dificultades en la adquisición inicial de la lectura, y b) dislexia adquirida, ocasionada por una lesión cerebral posterior al aprendizaje lector. Pero dichos autores optan por el término retraso lector, en el que el sujeto lee por debajo del nivel esperado, reservando el de dislexia a las dificultades lectoras originadas por un daño neurológico, puesto que éste es el concepto defendido por algunos neurólogos tanto en la dislexia adquirida como en la evolutiva. Así, la mayoría de diferencias entre buenos y malos lectores se explican por diferencias en el procesamiento fonológico, en el sintáctico y en la memoria operativa.

Respecto a la comunicación referencial en los trastornos de lectura, los procesos analizados son diversos. Concretamente, los sujetos con trastorno de aprendizaje no específico de 6-7 años muestran inferior competencia comunicativa como emisores y receptores en una tarea referencial

instruccional que el grupo control, en cada uno de los tres años de análisis longitudinal sucesivos (Feagans y Short, 1986). Además, en los emisores con trastorno de aprendizaje no específico, la capacidad de producir mensajes verbales eficaces está altamente relacionada con la comprensión lectora en el tercer año de análisis, concluyéndose que la variable emisor es el mejor predictor de la comprensión lectora. Otro estudio demuestra que, al administrar una tarea de comunicación referencial de Figuras Abstractas en los cursos de 2.º, 4.º, 6.º y 8.º, los emisores con trastornos de aprendizaje en la lectura producen mensajes más cortos y con frases principales más cortas que el grupo control a cualquiera de las edades, enfatizándose los déficits de su lenguaje productivo (Donahue, Pearl y Bryan, 1982).

Complementariamente, diversas investigaciones demuestran la existencia de determinados déficits psicolingüísticos y comunicativos en las discapacidades lectoras. En esta línea, se obtiene que sujetos de sexo masculino de 7-10 años con trastornos de lectura, acompañados o no de déficit de atención con hiperactividad, presentan significativos problemas en los procesos fonológicos de lenguaje oral y escrito, en comparación con el grupo control y el grupo que sólo presenta déficit de atención con hiperactividad (Pennington, Groisser y Welsh, 1993). También se ha analizado la comunicación en individuos entre 8;8 y 13;4 años con CI superior a 85, que después de la presentación de un relato de modo verbal o no verbal deben reproducirlo verbal o no verbalmente (Loveland, Fletcher y Bailey, 1990). Se concluye que los sujetos con trastorno de aprendizaje en la lectura y la aritmética efectúan más errores ante presentaciones verbales seguidas de sus propias descripciones verbales que los individuos con dicho trastorno sólo en el cálculo, los cuales cometen más equivocaciones que aquéllos ante presentaciones no verbales seguidas de sus representaciones no verbales. Ello indica que los niños con trastornos de aprendizaje tienen un déficit comunicativo, cuya naturaleza cambia en función del área afectada.

Finalmente, algunos científicos destacan la importancia del entrenamiento de determinados procesos comunicativos para la mejoría de la lectura. Así, por ejemplo, en base a un programa de entrenamiento de habilidades comunicativas —emisoras y receptoras— y sociales, aplicado a sujetos de tercer curso de primaria, se obtienen significativos avances en la capacidad lectora y el autoconcepto (Wooster y Carson, 1982). También hay quien argumenta la importancia del uso de un lenguaje privado en la lectura, inicialmente en una forma externa por parte del adulto hacia el niño y más tarde por el propio sujeto infantil que en último término leerá mediante el lenguaje privado interno, en el marco de la teoría Vyotskyana (Yaden, 1984).

3. La comunicación en la afasia

De acuerdo con el *DSM-IV* (APA, 1994/1995), la afasia es una alteración de la expresión o comprensión lingüísticas en cualquiera de sus for-

mas —lectura, escritura o habla— debida a traumatismos o enfermedades de los centros cerebrales implicados en el lenguaje. Más concretamente, para diagnosticar una afasia tienen que darse los requisitos siguientes: a) lesión en las áreas cerebrales del lenguaje; b) haberse adquirido el lenguaje, y c) alteración de la expresión y/o de la comprensión del lenguaje; (Chaves y Revuelta, 1995).

Se ha establecido una usual clasificación de las afasias en función de la localización cortical de la lesión (cf. Chaves y Revuelta, 1995). Por una parte, pues, existen las lesiones en las áreas corticales del lenguaje que delimitan los tres tipos siguientes: a) afasia de Broca, caracterizada por un déficit en la expresión lingüística; b) afasia de Wernicke, cuyo principal rasgo es una deficiente comprensión del lenguaje, y c) afasia global, que afecta a ambas áreas cerebrales originando un deterioro severo de la comprensión y mucho más de la expresión. Por otro lado, se producen las lesiones limítrofes a las áreas corticales del lenguaje que originan las siguientes afasias: a) de conducción, con incapacidad para repetir palabras oídas permaneciendo intacta la comprensión lingüística; b) sensorial transcortical, que presenta ecolalia; c) motora transcortical, con una reducción del lenguaje espontáneo y sin problemas de comprensión; d) transcortical mixta, con alteración severa de la comprensión y la expresión, y e) anómica, en la que se pierde sólo la capacidad de nombrar objetos. Cabe mencionar que estas categorías neurológicas no se corresponden directamente con un tipo de alteración lingüística mostrada por el paciente (Jackson, 1992), si bien se han destacado algunos de sus principales rasgos.

Respecto a la comunicación no verbal, Broca (1861) y Wernicke (1893) ya indicaron su importancia en los casos de afasia, especialmente cuando ésta es severa (cf. Herrmann, Reichle, Lucius-Hoene y Wallesch, 1988). Así, por ejemplo, sujetos con afasia global de 40-65 años de edad utilizan significativamente durante más tiempo y con mayor frecuencia la comunicación no verbal que sus interlocutores sanos —amistades íntimas o mayoritariamente parientes—, durante una conversación entre ambos con la presencia de un observador (Herrmann *et al.*, 1988). En otra investigación, varones de unos 60 años con muy distintos tipos de afasia muestran la existencia de una significativa positiva correlación entre la comunicación gestual espontánea y la capacidad práxica de efectuar gestos simbólicos con brazos y manos (Borod, Fitzpatrick, Helm-Estabrooks y Goodglass, 1989). Los autores concluyen que, probablemente, entrenando dichas habilidades práxicas se logre mejorar la comunicación espontánea. Precisamente, el entrenamiento mediante mímica —gestos improvisados comprensibles por cualquiera— se muestra eficaz en una mujer de 63 años con afasia global crónica, la cual mejora significativamente su eficacia comunicativa gestual evaluada mediante una tarea referencial de mímica, pese a no mejorar en la apraxia (Cubelli, Trentini y Montagna, 1991).

Por otra parte, hay quien analiza en una misma investigación la comunicación no verbal y verbal en la afasia. En concreto, un trabajo en su-

jetos sanos e individuos con afasia leve y moderada, con una edad media conjunta de 54 años, concluye que ambos grupos de afásicos emiten significativamente menos palabras que el grupo control (Glosser, Wiener y Kaplan, 1986). Además, se demuestra que el uso de gestos mediante manos y brazos ejerce una función comunicativa dada su significativa disminución cuando se impide el contacto visual. En otro estudio se compara la evolución de la comunicación corporal y verbal durante un período de rehabilitación de 18 meses en un varón de 47 años con afasia de Wernicke (Ahlsén, 1991). Gracias a dicha intervención, éste incrementa el uso de nombres, verbos y adjetivos, disminuyendo a la vez la comunicación corporal, de modo que al finalizar la rehabilitación se asemeja al grupo control de sujetos sanos y supera al grupo de afásicos no entrenados. Finalmente, en una investigación efectuada en adultos con afasia de Broca o bien global, se concluye que los afásicos severos se comunican mejor de lo que hablan, al hallar una significativa correlación entre la eficacia comunicativa y el uso de una comunicación no verbal y paraverbal —cuando no puede establecerse la verbal— (Herrmann, Koch, Johannsen-Horbach y Wallesch, 1989).

Otros trabajos se han centrado exclusivamente en la comunicación verbal. Así, por ejemplo, respecto a las características de las palabras nuevas creadas, se encuentran significativas diferencias entre sujetos infantiles —preescolares de unos 4 años y escolares de unos 8— y adultos con afasia de Broca y Wernicke, lo cual indica que la afasia no causa una regresión a un nivel lingüístico temprano —más sofisticado en dicha habilidad— (Liederman, Kohn y Wolf, 1986). También se ha analizado la comunicación verbal con relación a aspectos como los siguientes: *a*) su evolución con la edad (Ceccaldi, Joannette, Tikhomirof y Macia, 1996); *b*) los principios conversacionales de Grice (1957/1971), también presentes en la interacción de afásicos (Ahlsén, 1993); *c*) el deficiente lenguaje privado, propio de un subgrupo de afásicos de conducción (Feinberg, Gonzalez-Rothi y Heilman, 1986); *d*) el papel de la comunicación verbal en el diagnóstico diferencial (Goldfarb, Eisenson, Stocker y DeSanti, 1994), y *e*) la función de ésta en la intervención (Dunkle y Hooper, 1983).

4. La comunicación en el déficit auditivo

El concepto de deficiencia o déficit auditivo se refiere a la pérdida o disminución de la audición (Nieto, 1994). Existen diversas clasificaciones de dicha patología atendiendo a los criterios siguientes: *a*) momento de su aparición, *b*) localización de la zona auditiva lesionada, y *c*) grado de pérdida auditiva (Gallardo y Gallego, 1995; Nieto, 1994; Radziewicz y Antonellis, 1993). Según el primer criterio, se distingue entre dos tipos de deficiencia auditiva: *a*) hereditaria, presente al nacer debido a una alteración genética, y *b*) adquirida, es decir, que surge durante el desarrollo embrionario o después del parto, diferenciándose entre las prenatales, perinata-

les y postnatales (que pueden ser prelocutivas y postlocutivas). Considerando la localización de la zona auditiva lesionada, existen las tres clases de deficiencia auditiva siguientes: *a*) conductivas o de transmisión, con una deficiencia en la transmisión del sonido en el oído medio; *b*) neurosensoriales o de percepción, con atrofia o degeneración de los órganos del oído interno, y *c*) mixtas, en los oídos medio e interno. Finalmente, en base al grado de pérdida auditiva se distingue entre deficiencia auditiva: *a*) ligera, con una pérdida entre 20 y 40 db; *b*) media, 40-70 db; *c*) severa, 70-90 db, y *d*) profunda, con una pérdida superior a 90 db.

Una serie de investigaciones se han centrado en la comunicación del deficiente auditivo en el contexto familiar. En esta línea, se ha analizado la comunicación entre padres deficientes auditivos e hijos con igual característica o bien normo-oyentes (Buchino, 1993; De Villiers, Bibeau, Ramos y Gatty, 1993; Gregory y Hindley, 1996; Schiff-Myers, 1994). Una de las conclusiones es que las madres con déficit auditivo profundo, que se comunican mediante lenguaje oral y sin utilizar el lenguaje de signos con sus hijos con igual deficiencia, usan más la comunicación gestual para acompañar su comunicación oral que las madres normo-oyentes de niños sordos, en un estudio longitudinal en el período 1-4 años aproximadamente (De Villiers *et al.*, 1993). Similarmente, los hijos de las citadas madres sordas desarrollan un repertorio de gestos muy parecido al recibido.

Siguiendo con el contexto familiar, se ha estudiado la comunicación específica entre padres normo-oyentes e hijos con déficit auditivo (Goldin-Meadow y Mylander, 1984; Musselman, Lindsay y Wilson, 1988; Ritter-Brinton y Stewart, 1992; Sloman, Springer y Vachon, 1993; Spencer, 1993). Así, por ejemplo, un estudio longitudinal en base a 149 preescolares con déficit severo o profundo, muestra que los hijos de madres que usan la comunicación oral tienen un superior lenguaje oral, mientras que los hijos de madres que utilizan la comunicación manual se caracterizan por ser mejores en el lenguaje receptivo y la comunicación madre-hijo (Musselman, Lindsay y Wilson, 1988).

También se ha estudiado la comunicación en gemelos en cuyas diádas existe un sujeto con déficit auditivo y otro normo-oyente (Gaines y Halpern-Felsher, 1995; Hemmer y Ratner, 1994). En este sentido, se obtiene que en una muestra de dos sujetos, concretamente de gemelas monogóticas, la gemela normo-oyente prefiere una forma vocal de lenguaje, a diferencia de la sorda profunda que usa predominantemente el lenguaje de signos (Gaines y Halpern-Felsher, 1995).

Por otra parte, se ha analizado la comunicación del deficiente auditivo fuera del contexto familiar, especialmente en contextos escolares (Garrison, Long y Stinson, 1994; Matthews y Reich, 1993; Minnett, Clark y Wilson, 1994; Spencer, Koester y Meadow-Orlans, 1994). Una de las conclusiones es que los sujetos infantiles con déficit auditivo y normo-oyentes muestran una significativa tendencia a iniciar la comunicación con compañeros del mismo estatus auditivo (Minnett *et al.*, 1994; Spencer *et*

al., 1994), si bien la frecuencia de la comunicación está asociada con la capacidad lingüística y no con el nivel auditivo (Spencer *et al.*, 1994).

En cuanto al entrenamiento de la comunicación en el deficiente auditivo, se han aplicado distintos programas y métodos de intervención (Arnold, 1983; Hyde y Power, 1992; Morford, 1996; Prinz, Pemberton y Nelson, 1985; Robbins, 1994; Spencer, 1993). Uno de dichos trabajos obtiene que estudiantes de unos 12 años, con déficit auditivo prelocutivo severo o profundo, muestran en ambos casos una significativa mejor comprensión comunicativa ante emisiones auditivas acompañadas de una posible lectura labial y/o del lenguaje de signos u otros soportes y combinaciones que ante emisiones exclusivamente auditivas (Hyde y Power, 1992).

Resumen de contenidos

1. *La comunicación en el retraso de lenguaje*
 - Concepto y clasificaciones del retraso de lenguaje.
 - Detección precoz del retraso de lenguaje.
 - La comunicación madre-hijo y el retraso de lenguaje.
 - Los procesos de comunicación referencial en el retraso de lenguaje.
2. *La comunicación en el trastorno de lectura*
 - El trastorno de lectura: terminología y conceptos.
 - Los procesos de comunicación referencial en el trastorno de lectura.
 - Déficit psicolingüísticos y comunicativos en el trastorno de lectura.
 - El entrenamiento de la comunicación en el trastorno de lectura.
3. *La comunicación en la afasia*
 - Concepto y tipos de afasia.
 - La comunicación no verbal en la afasia.
 - La comunicación no verbal y verbal en la afasia.
 - La comunicación verbal en la afasia.
4. *La comunicación en el déficit auditivo*
 - Concepto y clasificaciones del déficit auditivo.
 - La comunicación del deficiente auditivo en el contexto familiar.
 - La comunicación del deficiente auditivo en el contexto no familiar.
 - El entrenamiento de la comunicación en el deficiente auditivo.

CAPÍTULO 16

LA COMUNICACIÓN EN LAS PSICOPATOLOGÍAS

Otra área aplicada en el estudio de los procesos de comunicación se relaciona con las psicopatologías. En esta línea, se abordarán primeramente las poblaciones que presentan autismo y esquizofrenia, tanto desde la tradición referencial como desde la sociolingüística. A continuación, se analizará la comunicación en la depresión, para pasar después a tratar el retraso mental si bien no se entrará en el caso opuesto de los superdotados menos investigado (p. ej., Rosenfeld, Grant y McCroskey, 1995). Para acabar, nos centraremos en la comunicación relacionada con los trastornos por déficit de atención y conducta perturbadora, incluyendo aspectos como su entrenamiento.

1. La comunicación en el autismo y la esquizofrenia

El autismo se caracteriza por una alteración cualitativa de la comunicación y la interacción social, además de un retraso en uno de dichos aspectos o en el juego simbólico, así como patrones de conducta, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados (APA, 1994/1995). Precisamente la evolución de las características comunicativas y lingüísticas del autista en la infancia han sido detalladamente expuestas en algunos trabajos (Fay, 1993; Gallardo y Gallego, 1995; Happé, 1993; Tiegerman, 1993), al tiempo que otros profundizan en los criterios de su diagnóstico y los posibles subtipos de autismo (Waterhouse, 1996). El *DSM-IV* (APA, 1994/1995) también establece criterios de diagnóstico para la esquizofrenia, entre los que destacan posibles síntomas como el lenguaje desorganizado y las ideas delirantes, la disfunción social, etc. Dicha psicopatología está incluida dentro de los trastornos psicóticos, mientras que el autismo se contempla en los trastornos generalizados del desarrollo.

Los procesos de comunicación han sido investigados desde el paradigma referencial en ambas psicopatologías. En esta línea, autistas de alto funcionamiento con una edad media de 16 años se muestran capaces de efectuar una tarea referencial en el rol de emisor, si bien requieren más

ayuda específica del receptor adulto mostrando, cuando ésta es general, una inferior adecuación de la respuesta que un grupo con síndrome de Down (Loveland, Tunali, McEvoy y Kelley, 1989). Por otra parte, se ha analizado la comunicación referencial en la esquizofrenia aguda y en la crónica (Cohen, Nachmani y Rosenberg, 1974; Kagan y Oltmanns, 1981; Kantorowitz y Cohen, 1977; Martin y Chapman, 1982). Así, por ejemplo, los emisores con esquizofrenia crónica, al margen de los subtipos de ésta, muestran una menor eficacia comunicativa que los sujetos normales, si bien los paranoides dan descripciones más cortas que los no paranoides (Kantorowitz y Cohen, 1977).

Respecto al entrenamiento de la comunicación en el autismo, la principal técnica empleada es la denominada *comunicación facilitada*, que ha originado numerosos trabajos en los últimos años (Biklen, 1990; Biklen, Morton, Gold y Berrigan, 1992; Bomba, O'Donnell, Markowitz, y Holmes, 1996; Eberlin, Ibel y Jacobson, 1994; Prior y Cummins, 1992; Silliman, 1995; Simpson y Myles, 1995; Smith y Belcher, 1993). Dicho complejo método fue diseñado en Australia por Crossley (1990) y difundido en Estados Unidos por Biklen (1990) para facilitar la comunicación expresiva en personas que presentan capacidades lingüísticas expresivas limitadas o que se basan en una comunicación no verbal (cf. Smith y Belcher, 1993).

Pero si bien algunas investigaciones demuestran la eficacia del método de comunicación facilitada en el autismo, hay quien recomienda cautela a falta de conclusiones sólidas, existiendo un considerable debate al respecto (Dillon, Fenlason y Vogel, 1994; Duchan, 1993, 1995; Prior y Cummins, 1992; Silliman, 1995). Cabe mencionar otra técnica empleada en la población autista, desde los años ochenta, denominada *entrenamiento de la comunicación funcional*, la cual consigue mejorar la adquisición de habilidades comunicativas alternativas a la vez que disminuye las conductas agresivas y de indisciplina (Sigafos y Meikle, 1996). También existe la terapia de aceptación-comunicación, enmarcada en la dinámica de las emociones del autista, de modo que el terapeuta inicialmente crea un clima emocional propicio de aceptación estableciéndose una comunicación no verbal, en base a la cual dicho terapeuta irá desarrollando los aspectos comunicativos según las necesidades del autista (Ishii, 1989). Otros autores demuestran la importancia de utilizar la comunicación escrita como método de comunicación alternativo o complementario, en autistas cuyas habilidades comunicativas escritas superen las orales (Schairer y Nelson, 1996).

En cuanto a la comunicación en la esquizofrenia, desde la tradición sociolingüística se han analizado diversos procesos y en distintos contextos. Concretamente, se han investigado los procesos siguientes: *a*) la dificultad en la planificación de la acción como causa de la anormalidad comunicativa (Hardy-Baylé, 1992); *b*) cierto modelo de procesamiento de la información relacionado con las habilidades comunicativas (Monti y Fingeret, 1987); *c*) la menor importancia de la comunicación no verbal

—frente a la verbal— en receptores esquizofrénicos respecto a la población considerada normal (Colussy y Zuroff, 1985; Newman, 1977); *d*) índices de problemas en la comunicación verbal en esquizofrénicos (Docherty, DeRosa y Andreasen, 1996; Docherty y Hebert, 1997; Ragin y Oltmanns, 1983), y *e*) la relación de las alteraciones comunicativas con los déficits cognitivos en la memoria de trabajo y la atención (Docherty, Hawkins, Hoffman, Quinlan, Rakfeldt y Sledge, 1996). Además, numerosas investigaciones han analizado las características de la comunicación en el contexto familiar de la persona esquizofrénica (Doane, Miklowitz, Oranchak, Flores de Apodaca, Karno, Strachan y Jenkins, 1989; Lewis, Rodnick y Goldstein, 1981; Liem, 1974; Miklowitz, Strachan, Goldstein, Doane, Snyder, Hogarty y Falloon, 1986; Miklowitz, Velligan, Goldstein, Nuechterlein y Gitlin, 1991; Rund, 1986; Tompson, Asarnow, Goldstein y Miklowitz, 1990; Tompson, Asarnow, Hamilton, Newell y Goldstein, 1997).

2. La comunicación en la depresión

Los trastornos depresivos son considerados un trastorno del estado de ánimo según el *DSM-IV* (APA, 1994/1995), en tanto tienen como característica principal una alteración del estado de humor. El principal trastorno depresivo contemplado por dicho manual es el trastorno depresivo mayor. Éste se caracteriza por un mínimo de un episodio depresivo mayor, el cual consiste en un período de al menos dos semanas durante el que hay un estado de ánimo deprimido o una pérdida de interés o placer en casi todas las actividades acompañados por al menos otros cuatro síntomas de depresión.

En las últimas dos décadas, los aspectos interpersonales de la depresión han recibido considerable atención por parte de los científicos (Segrin y Abramson, 1994). Los mencionados autores efectúan una revisión sobre los trabajos centrados en las teorías de la comunicación asociadas con la depresión, incluyendo el modelo interactivo de la depresión (Coyne, 1976) y la teoría del déficit de la habilidad social en la depresión (Levinsohn, 1974). Se concluye que, según las teorías de la comunicación, los depresivos suelen presentar problemas en procesos comunicativos concretos como la receptividad o capacidad de responder al interlocutor, la cortesía y la involucración no verbal en la conversación, lo cual genera un rechazo en su entorno social (Segrin y Abramson, 1994). Así, por ejemplo, en este marco teórico figura un estudio que analiza los déficits de comunicación no verbal en los procesos de emisión y recepción por parte de depresivos (Prkachin, Craig, Papageorgis y Reith, 1977).

En similar línea, se ha investigado sobre un índice de problemas en la comunicación verbal en depresivos, para los cuales se muestra más predecible que para los esquizofrénicos (Ragin y Oltmanns, 1983). También se han estudiado las características de la comunicación en deficiencias que a veces conllevan asociado cierto estado depresivo, como son la sole-

dad o déficit en las relaciones sociales (Gerson y Perlman, 1979), y el tar-tamudeo (Miller y Watson, 1992).

Por otra parte, se ha abordado la comunicación padres-hijo cuando alguno de ellos presenta depresión. Una revisión al respecto, concluye que tanto los padres deprimidos como los padres de hijos deprimidos tienden a comunicar de modo negativo, crítico y hostil con sus hijos, lo cual influye negativamente en su aprendizaje de la comunicación, existiendo un proceso recíproco negativo (Chiariello y Orvaschel, 1995). En un trabajo afín se analiza la comunicación entre madres deprimidas y uno de sus hijos de edades comprendidas entre los 8 y los 16 años (Burge y Hammen, 1991). En estas condiciones, se obtiene que la calidad comunicativa negativa o crítica así como el grado de involucración en la comunicación por parte de la madre predicen la sintomatología depresiva infantil. Un último grupo de trabajos estudia simultáneamente los problemas comunicativos y el trastorno de pensamiento en un contexto interactivo entre padres e hijo (Tompson *et al.*, 1990; Tompson *et al.*, 1997).

Sin dejar el contexto familiar, se ha abordado la comunicación entre adultos, más concretamente dentro de la pareja. Así, por ejemplo, parejas en las que uno de los cónyuges presenta trastorno depresivo mayor se muestran significativamente peores en las habilidades comunicativas y la capacidad de resolución de problemas que las parejas del grupo control (Basco, Prager, Pita, Tamir y Stephens, 1992). En particular, aquellas contribuyen menos a la comunicación, muestran peores habilidades como receptores, son más agresivas verbalmente, y tienen más dificultad en lograr un consenso en la resolución de problemas. Finalmente, se han obtenido peculiares características comunicativas en parejas formadas por un miembro deprimido y el otro angustiado (Sher y Baucom, 1993), habiéndose analizado también la intención y percepción de la comunicación en esposos/as deprimidos (Kowalik y Gotlib, 1987).

3. La comunicación en el retraso mental

El retraso mental se contempla en el *DSM-IV* (APA, 1994/1995) dentro de la categoría denominada trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. Según dicho manual, se caracteriza por una capacidad intelectual significativamente inferior al promedio (aproximadamente un CI igual o menor que 70), con una edad de inicio anterior a los 18 años e insuficiencias concurrentes en la actividad adaptativa. Además, distingue fundamentalmente entre los grados de retraso mental siguientes: *a)* leve, con un CI entre 50-55 y 70; *b)* moderado, entre 35-40 y 50-55; *c)* grave, entre 20-25 y 35-40, y *d)* profundo, inferior a 20-25.

A nivel conceptual, cabe destacar la estrecha relación de la comunicación referencial y sociolingüística con la inteligencia social, puesto que la comunicación es un instrumento de desarrollo de la inteligencia social, concebida como la capacidad de actuar inteligentemente en las relaciones

humanas (Beaudichon, 1980). Hay quien incluso habla de la estructura intelectual de la disciplina comunicación humana, configurada en cuatro niveles (Powers, 1995).

Los procesos de comunicación en sujetos con retraso mental han sido objeto de estudio en diversas investigaciones desde el paradigma referencial (Biasini y Bray, 1986; Clarke, Remington y Light, 1988; Heller, Alberto y Rowski, 1995; Lambert y Von Kaenel, 1984; Loveland *et al.*, 1989; Rueda y Chan, 1980; Watson, 1978). Así por ejemplo, se obtiene que la eficacia comunicativa de emisores con retraso mental leve hacia receptores homólogos depende de la cantidad de información requerida por la tarea, ante tres tareas referenciales de complejidad creciente (Lambert y Von Kaenel, 1984). En un segundo experimento, los citados receptores con retraso mental realizan muchas menos solicitudes de aclaración que los receptores normales, los cuales logran una significativa superior actuación.

Otra investigación referencial concluye que el entrenamiento conjunto de los procesos de comparación y formulación de mensajes, en sujetos con retraso mental grave, es más eficaz que el simple entrenamiento del proceso de comparación (Biasini y Bray, 1986). De hecho, los emisores adolescentes con retraso mental moderado realizan mejor las tareas comunicativas referenciales basadas sólo en el proceso de muestreo que aquellas que requieren, además, el proceso de comparación (Rueda y Chan, 1980).

Desde la tradición sociolingüística, numerosos trabajos ponen de manifiesto la importancia de la comunicación no verbal en las personas con retraso mental (Crews, Sanders, Hensley y Johnson, 1995; Duker, Hensgens y Venderbosch, 1995; Duker y Van Lent, 1991; Greenwald y Leonard, 1979; Hyche, Bakeman y Adamson, 1992; McLean, McLean, Brady y Etter, 1991; Mundy, Kasari, Sigman y Ruskin, 1995; Mundy, Sigman, Kasari y Yirmiya, 1988; Poulton y Algozzine, 1980; Rowski, Sevcik y Joyner, 1984; Rowski, Sevcik, Robinson y Bakeman, 1994; Rowski, Sevcik y Rumbaugh, 1985; Rowski, Sevcik y Wilkinson, 1994; Sevcik, Rowski, Watkins y Deffebach, 1995; Smith y von Tetzchner, 1986; Yoder y Feagans, 1988). En esta línea, Hyche *et al.* (1992), concluyen, en base a sus resultados, que es fundamental entrenar a los padres de retrasados mentales a identificar e interpretar sutilmente las señales preverbales durante los primeros años de vida de éstos. De hecho, sujetos con síndrome de Down a las edades de 18-48 meses muestran un significativo punto fuerte en habilidades de interacción no verbal social, aunque también manifiestan una significativa deficiencia en las solicitudes no verbales de objetos —asociado con el déficit en el lenguaje expresivo— respecto a individuos normales (Mundy *et al.*, 1988). Además, dicho patrón comunicativo resulta ser propio del síndrome de Down, no manifestándose en otros tipos de retraso mental.

Complementariamente, se ha analizado la comunicación verbal en sujetos con retraso mental (Baker, Reichle y Boyer, 1997; Beveridge, Con-

ti-Ramsden y Leudar, 1997; Blackwell, Hulbert, Bell, Elston, Morgan, Robertshaw y Thomas, 1989; Golden y Reese, 1996; Granlund, Olsson y Karlán, 1991; Hemphill, Picardi y Tager-Flusberg, 1991; Iacono y Miller, 1989; Kuder y Bryen, 1991; Mahoney, 1988; McLean y McLean, 1993; Miller y Chapman, 1984; McLean, Brady y McLean, 1996; Merrill y Jackson, 1992; Owens y MacDonald, 1982; Schiefelbusch, 1993; Van der Gaag, 1988; Warren y Abbeduto, 1992; Weller y Mahoney, 1983; Yanok y Beifus, 1993). Una de las variables influyentes es el estilo comunicativo de la madre, que si es receptiva a la comunicación del hijo con retraso mental —un 90 % presentaban síndrome de Down—, centrándose en temas que a éste le interesan, dicho hijo utiliza más la comunicación verbal y es más receptivo (Mahoney, 1988).

Esta influencia del contexto es analizada en otro estudio en retrasados mentales graves internados, los cuales conversan verbalmente más en el aula que en el área de vivienda, si bien ciertos aspectos cualitativos de la comunicación son similares (Kuder y Bryen, 1991). Por último, cabe citar que, entrenando a dos grupos de sujetos con síndrome de Down mediante el uso exclusivo del lenguaje oral, o bien combinando el lenguaje oral y el lenguaje de signos, respectivamente, no se hallan diferencias significativas entre ambos en cuanto a su porcentaje de uso de la comunicación verbal y su desarrollo cognitivo (Weller y Mahoney, 1983).

4. La comunicación en los trastornos por déficit de atención y conducta perturbadora

En la categoría trastornos por déficit de atención y conducta perturbadora del *DSM-IV* (APA, 1994/1995) se incluyen, básicamente, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los trastornos por conducta perturbadora. El primero se caracteriza por una serie de síntomas manifiestos de desatención y/o de impulsividad-hiperactividad, distinguiéndose en función del factor predominante entre los subtipos siguientes: *a*) tipo con predominio del déficit de atención; *b*) tipo con predominio hiperactivo-impulsivo, y *c*) tipo combinado. Respecto a los trastornos por conducta perturbadora contempla estos dos: *a*) el trastorno disocial, manifiesto en un patrón conductual que viola los derechos básicos de los demás o las principales reglas sociales propias de la edad del sujeto, y *b*) el trastorno negativista desafiante, caracterizado por un patrón de conducta negativista, hostil y desafiante.

Respecto a los procesos de comunicación en los denominados trastornos por déficit de atención con hiperactividad, existen diversas líneas de estudio, una de las cuales se centra en la detección de este tipo de psicopatología mediante instrumentos lingüísticos (Lufi, Cohen y Parish-Plass, 1990; Weyandt y Willis, 1994). Otra aproximación es la del paradigma referencial, obteniéndose que los niños hiperactivos son menos eficaces comunicativamente, al margen de la existencia o ausencia de cierta

medicación, que los normales, además de hallarse otras diferencias en varios aspectos cualitativos de la comunicación (Whalen, Henker, Collins, McAuliffe y Vaux, 1979). En población normal, se obtiene que la ayuda del adulto al niño para que preste atención a los atributos críticos del referente no facilita la eficacia comunicativa ni a los 5 años ni a los 8 (Quay, Mathews y Hough, 1984). Por otra parte, en niños de 9 años pero no en niñas se hallan significativas correlaciones del egocentrismo —en un test específico de tipo referencial— tanto con el tiempo de decisión —correlación negativa— como con el número de errores efectuados —correlación positiva— ambas dimensiones de la impulsividad evaluadas mediante el test MFF de Kagan (Glenwick y Burka, 1975).

Desde la tradición sociolingüística, se obtiene una relación entre el déficit de atención y la significativa menor frecuencia de formas del lenguaje privado como el cuchicheo a las edades de 6 a 12 años (Berk y Potts, 1991) y 5 a 7 años (Díaz y Lowe, 1987), en un retrasado proceso de interiorización del lenguaje. Precisamente el desarrollo de la atención a lo largo de la vida, en población normal y con patologías diversas, ha sido uno de los objetos de estudio en la psicología (cf. Enns, 1990).

En cuanto a la comunicación en los trastornos por conducta perturbadora, una de las conclusiones significativas es que los niños agresivos de 6 a 8 años emiten espontáneamente más lenguaje privado de tipo inmaduro (juegos verbales, canto...) que los normales, utilizando menos la actividad verbal mediadora, concebida como el lenguaje privado que guía la resolución de problemas u otras conductas (Camp, 1977). Asimismo, existe una reciente revisión sobre la relación del lenguaje y la comunicación con los trastornos de conducta (Lasky, 1994). En ésta se concluye que los sujetos infantiles que no son hábiles comunicativamente manifiestan más conductas inadecuadas en el aula, si bien se precisa más investigación en cuestiones concretas, como la influencia del grado de bilingüismo. Por ello, la autora pone énfasis en la importancia de atender a las necesidades de desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas.

En este sentido, se han publicado diversos trabajos sobre el entrenamiento de la comunicación tanto en los trastornos por déficit de atención como por conducta perturbadora (Copeland *et al.*, 1984; Díaz y Berk, 1995; DuPaul y Stoner, 1994; Korhonen, 1986; Meichenbaum, 1975; Meichenbaum y Goodman, 1971, 1979). Una de las técnicas más populares es el procedimiento de entrenamiento autoinstruccional cognitivo, mediante la cual el sujeto progresivamente va interiorizando una serie de verbalizaciones privadas externas relacionadas con la tarea que va realizando; de modo que se usa el lenguaje privado para modificar los estilos de pensamiento y conducta (Meichenbaum y Goodman, 1971, 1979). En dicha línea, Korhonen (1986) sugiere cautela en el uso exclusivo del entrenamiento autoinstruccional ante la complejidad de la hiperactividad e impulsividad, planteando su aplicación como parte de programas de intervención más amplios, a fin de lograr un mayor mantenimiento de la conducta modificada y un superior nivel de generalización.

Resumen de contenidos

1. *La comunicación en el autismo y la esquizofrenia*
 - Características del autismo y la esquizofrenia.
 - La comunicación referencial en el autismo y la esquizofrenia.
 - El entrenamiento de la comunicación en el autismo.
 - La comunicación en la esquizofrenia desde la tradición sociolingüística.
2. *La comunicación en la depresión*
 - Características de la depresión.
 - Principales procesos comunicativos relacionados con la depresión.
 - La comunicación padres-hijo y la depresión.
 - La comunicación entre adultos y la depresión.
3. *La comunicación en el retraso mental*
 - Características y tipos de retraso mental.
 - La comunicación referencial en el retraso mental.
 - La comunicación no verbal en el retraso mental.
 - La comunicación verbal en el retraso mental.
4. *La comunicación en los trastornos por déficit de atención y conducta perturbadora*
 - Los trastornos por déficit de atención y conducta perturbadora.
 - La comunicación en el déficit de atención.
 - La comunicación en los trastornos por conducta perturbadora.
 - Entrenamiento de la comunicación en el déficit de atención y la conducta perturbadora.

CAPÍTULO 17

LA COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS BILINGÜES

Finalizamos el estudio de la comunicación ocupándonos del bilingüismo, un fenómeno cada vez más común en un mundo globalizado. Para ello, se presentarán inicialmente una serie de nociones básicas en torno al bilingüismo, considerando aspectos como el multilingüismo y los efectos cognitivos del bilingüismo. Seguidamente, se analizará con detalle la peculiar adquisición del lenguaje en contextos comunicativos bilingües, pasando después a exponer los principales rasgos de la competencia comunicativa bilingüe.

1. Nociones básicas en torno al bilingüismo

Son múltiples las definiciones existentes sobre el término bilingüismo, así como las tipologías establecidas al respecto (Arnau, Comet, Serra y Vila, 1992; Baetens Beardsmore, 1986/1989; Etxebarria, 1995; Harris, 1992; Pueyo, 1991; Siguan, 1996a; Siguan y Mackey, 1986; Siguan y Vila, 1991; Viladot, 1984; Woolard, 1989/1992). Concretamente, suele diferenciarse entre monolingüismo, bilingüismo y multilingüismo. El monolingüismo se refiere a una persona o comunidad que sólo conoce una lengua (Crystal, 1994). Por contra, el multilingüismo suele definirse como el hábito de utilizar tres o más lenguas alternativamente (Weinreich, 1953; cf. Baetens Beardsmore, 1986/1989), si bien hay quien define el multilingüismo o plurilingüismo como el uso de dos o más lenguas por parte de un individuo de una comunidad de hablantes (Asher y Simpson, 1994). En cuanto al bilingüismo, una de las definiciones más aceptada es la que concibe al bilingüe como el individuo que, además de su propia lengua, posee una competencia semejante en otra lengua, siendo capaz de usar una u otra en cualquier situación comunicativa y con idéntica eficacia comunicativa (Etxebarria, 1995; Siguan y Mackey, 1986).

Dado que esta última es una situación ideal, que no siempre se corresponde con la casuística real, se han desarrollado numerosas tipologías de bilingüismo. Así, por ejemplo, la definición anterior correspondería al denominado bilingüismo equilibrado, que se diferencia del bilingüismo desequi-

librado (Siguan y Mackey, 1986). En concreto, las tipologías de bilingüismo han sido establecidas atendiendo a los criterios psicolingüísticos siguientes: *a)* competencia lingüística, que distingue entre bilingües equilibrados y desequilibrados —o dominantes—; *b)* relación entre lenguaje y pensamiento, que clasifica a los bilingües en coordinados (con dos sistemas verbales independientes) y compuestos (usan la traducción); *c)* edad de adquisición, que considera el bilingüismo de infancia, el de adolescencia y el de adulto; *d)* relación de estatus sociocultural de las dos lenguas, que incluye el bilingüismo diglósico, y *e)* pertenencia e identidad culturales, que contempla tipos como el bilingüe bicultural y el monocultural (Etxebarria, 1995).

Respecto a la medida del bilingüismo, se han desarrollado diversas técnicas, entre las que destacan las siguientes: *a)* medidas comparativas, que evalúan la competencia lingüística en cada lengua; *b)* tests de la dimensión compuesto/coordinado, que miden dichas dimensiones o tipos de bilingüismo; *c)* cuestionarios lingüísticos, autoevaluaciones y evaluaciones de la producción lingüística; *d)* medida de los correlatos cognitivos del bilingüismo, siendo uno de sus objetivos demostrar la diferencia cognitiva entre bilingües y monolingües, y *e)* medida de los correlatos afectivos del bilingüismo, que incluye la evaluación de las actitudes hacia aspectos de las dos lenguas (Etxebarria, 1995).

Por otra parte, se han efectuado numerosas investigaciones sobre los efectos cognitivos del bilingüismo, analizando las peculiaridades del procesamiento cognitivo en sujetos bilingües (cf. Harris, 1992, para una revisión). Uno de los estudios clásicos al respecto es el de Peal y Lambert (1962), en Montreal, cuyas conclusiones afirman que los bilingües son superiores en la flexibilidad cognitiva, el desarrollo intelectual general, el pensamiento divergente, las habilidades metalingüísticas y la sensibilidad hacia tareas comunicativas (Etxebarria, 1995; Siguan y Vila, 1991). Posteriormente, se desarrollaron diversos trabajos empíricos encaminados a analizar los distintos parámetros implicados en la denominada ventaja cognitiva del bilingüe (cf. Etxebarria, 1995, para una revisión).

2. La adquisición del lenguaje en contextos comunicativos bilingües

Durante el período de adquisición del lenguaje, los niños pueden hallarse en un contexto comunicativo bilingüe, siendo el caso más representativo de ello los bilingües familiares. Suele definirse al bilingüe familiar como el niño que desde el nacimiento mantiene contacto con dos lenguas, de modo que las denominadas lenguas maternas o familiares son dos, puesto que la madre suele comunicarse con su hijo en una lengua y el padre en otra (Siguan, 1996b). De acuerdo con el autor, todos los estudiosos sobre el tema coinciden en constatar que los monolingües a los 4 años poseen ya las estructuras básicas de una lengua, mientras que los bilingües familiares a los 5 años poseen las estructuras básicas de dos lenguas, ade-

más de presentar un bilingüismo equilibrado. Pero dicha adquisición del lenguaje pasa por tres estadios de bilingüismo antes de que el bilingüe familiar llegue a ser enteramente bilingüe, según establecieron autores como Taeschner (1983) (cf. Siguan y Vila, 1991). Tal adquisición se caracteriza además por la presencia de una mezcla de códigos (*code-switching*) o lenguas en un mismo intercambio (Bentahila y Davies, 1992; Etxebarria, 1995).

En el primer estadio, que transcurre desde el nacimiento hasta los 2 años de edad aproximadamente, sólo hay un único sistema lexical formado por palabras de ambas lenguas, las cuales a partir de los 18 meses suelen emitirse en frases de dos a tres palabras, siendo su desarrollo similar al del monolingüe (Siguan y Vila, 1991). Cabe destacar al respecto la importancia del contexto de aprendizaje de las palabras, de modo que una palabra en una lengua casi nunca tiene el equivalente, o sea el término correspondiente con igual significado en la otra lengua (Vila *et al.*, 1982; Volterra y Taeschner, 1983). Por tanto, el uso de un código lingüístico u otro depende de lo que el sujeto quiere decir y no tanto de la lengua en la que se le habla.

Respecto al estadio II de bilingüismo, el sujeto ya distingue dos léxicos diferentes, pero todavía aplica las mismas reglas sintácticas a ambas lenguas (Volterra y Taeschner, 1983). Se caracteriza, pues, por el uso de dos léxicos pero una sintaxis. Precisamente, el paso del primer estadio al segundo implica un gran esfuerzo cognitivo, puesto que el sujeto debe desvincular una palabra de un contexto específico e identificarla con el término correspondiente en la otra lengua. Cuando logra esta generalización ya es capaz de traducir de una lengua a otra, de modo que posteriormente la automatización del proceso de traducción le permitirá producir frases en una única lengua, la cual será elegida en función del interlocutor.

Por último, en el estadio III de bilingüismo, el sujeto ya puede hablar los dos códigos lingüísticos fluidamente y con cualquier interlocutor, mostrando igual competencia lingüística en cada uno de ellos que un niño monolingüe (Volterra y Taeschner, 1983). Concretamente, al iniciarse este estadio es cuando la asociación «una persona-una lengua» presenta mayor rigidez, hecho que reduce el esfuerzo cognitivo y el riesgo de interferencias. A medida que el bilingüe va diferenciando las dos sintaxis, va abandonando esta rígida asociación. Cuando dicho estadio finaliza el niño ya es verdaderamente bilingüe. Sin embargo, cabe recordar que la adquisición de la capacidad bilingüe viene condicionada por factores endógenos (plasticidad neurológica del sujeto, edad, aptitud lingüística) y exógenos (educativos, culturales y sociales), que pueden estimularla o bien dificultarla (Titone, 1972/1976).

3. La competencia comunicativa bilingüe

Existen diversos factores que influyen en la competencia comunicativa bilingüe. Cheng (1996), en un análisis teórico sobre la interacción del

lenguaje, la comunicación no verbal y los estilos cognitivos en bilingües, indica que la competencia comunicativa en una segunda lengua requiere no sólo el aprendizaje de la lengua de otra cultura, sino la capacidad de integrar la lengua, la cultura, el conocimiento social y la cognición. Otros estudios han establecido la importancia de variables afectivas, tales como las actitudes, la motivación, la competencia percibida y la ansiedad, en la predicción del aprendizaje de una segunda lengua (L2) y de la competencia comunicativa bilingüe (cf. MacIntyre y Charos, 1996, para una revisión). Dicha investigación, en base a adultos de 32-33 años, anglófonos que aprenden el francés, concluye que la frecuencia comunicativa en la L2 depende de variables individuales en torno a la L2 como la predisposición a comunicar en ésta, la motivación por aprenderla, la competencia comunicativa percibida al respecto, y la oportunidad de interactuar con hablantes de la L2. También se ha analizado el efecto de los programas de inmersión en la competencia comunicativa bilingüe (Forns y Boada, 1997; Hammerly, 1987).

Asimismo ha sido estudiada la comunicación del bilingüe en diálogos asimétricos, a fin de examinar la competencia comunicativa del bilingüe ante interlocutores con determinadas características (Genesee *et al.*, 1996; Marcon, 1985; Marcon y Coon, 1983). Así por ejemplo, bilingües de castellano e inglés con 4 años de edad se comunican en la misma lengua del interlocutor —una marioneta que usa ambas—, tanto en el caso de bilingües equilibrados como desequilibrados (Marcon y Coon, 1983). En cuanto a la comunicación no verbal, se ha obtenido que varía en función de la lengua del receptor y la habilidad del emisor —de unos 5 años de edad— en la segunda lengua (Marcon, 1985).

También se han investigado el análisis de las características del lenguaje privado y la adopción de rol (*role-taking*) en la comunicación bilingüe (Appel y Lantolf, 1994; Davis y Bistodeau, 1993; Díaz *et al.*, 1991; Gorrell, 1987; McCafferty, 1992, 1994). Concretamente, en una revisión sobre la función del lenguaje privado en el aprendizaje de una segunda lengua por parte de adultos, se concluye que dicho lenguaje privado ejerce una función cognitiva, metacognitiva, social y afectiva al respecto (McCafferty, 1994). En sujetos infantiles preescolares, se obtiene que el lenguaje privado de bilingües castellanos aprendices de inglés evoluciona igual que en los monolingües, si bien existe una tendencia hacia un uso más eficaz del lenguaje privado autorregulador en los bilingües (Díaz *et al.*, 1991).

Resumen de contenidos

1. Nociones básicas en torno al bilingüismo

- Conceptos de monolingüismo, bilingüismo y multilingüismo.
- Tipologías de bilingüismo.
- La medida del bilingüismo.
- Efectos cognitivos del bilingüismo.

2. La adquisición del lenguaje en contextos comunicativos bilingües

- Características del bilingüe familiar.
- Estadio I de bilingüismo.
- Estadio II de bilingüismo.
- Estadio III de bilingüismo.

3. La competencia comunicativa bilingüe

- Variables influyentes en la competencia comunicativa bilingüe.
- La competencia comunicativa bilingüe en diálogos asimétricos.
- El lenguaje privado en la comunicación bilingüe.

librado (Siguan y Mackey, 1986). En concreto, las tipologías de bilingüismo han sido establecidas atendiendo a los criterios psicolingüísticos siguientes: *a*) competencia lingüística, que distingue entre bilingües equilibrados y desequilibrados —o dominantes—; *b*) relación entre lenguaje y pensamiento, que clasifica a los bilingües en coordinados (con dos sistemas verbales independientes) y compuestos (usan la traducción); *c*) edad de adquisición, que considera el bilingüismo de infancia, el de adolescencia y el de adulto; *d*) relación de estatus sociocultural de las dos lenguas, que incluye el bilingüismo diglósico, y *e*) pertenencia e identidad culturales, que contempla tipos como el bilingüe bicultural y el monocultural (Etxebarria, 1995).

Respecto a la medida del bilingüismo, se han desarrollado diversas técnicas, entre las que destacan las siguientes: *a*) medidas comparativas, que evalúan la competencia lingüística en cada lengua; *b*) tests de la dimensión compuesto/coordinado, que miden dichas dimensiones o tipos de bilingüismo; *c*) cuestionarios lingüísticos, autoevaluaciones y evaluaciones de la producción lingüística; *d*) medida de los correlatos cognitivos del bilingüismo, siendo uno de sus objetivos demostrar la diferencia cognitiva entre bilingües y monolingües, y *e*) medida de los correlatos afectivos del bilingüismo, que incluye la evaluación de las actitudes hacia aspectos de las dos lenguas (Etxebarria, 1995).

Por otra parte, se han efectuado numerosas investigaciones sobre los efectos cognitivos del bilingüismo, analizando las peculiaridades del procesamiento cognitivo en sujetos bilingües (cf. Harris, 1992, para una revisión). Uno de los estudios clásicos al respecto es el de Peal y Lambert (1962), en Montreal, cuyas conclusiones afirman que los bilingües son superiores en la flexibilidad cognitiva, el desarrollo intelectual general, el pensamiento divergente, las habilidades metalingüísticas y la sensibilidad hacia tareas comunicativas (Etxebarria, 1995; Siguan y Vila, 1991). Posteriormente, se desarrollaron diversos trabajos empíricos encaminados a analizar los distintos parámetros implicados en la denominada ventaja cognitiva del bilingüe (cf. Etxebarria, 1995, para una revisión).

2. La adquisición del lenguaje en contextos comunicativos bilingües

Durante el período de adquisición del lenguaje, los niños pueden hallarse en un contexto comunicativo bilingüe, siendo el caso más representativo de ello los bilingües familiares. Suele definirse al bilingüe familiar como el niño que desde el nacimiento mantiene contacto con dos lenguas, de modo que las denominadas lenguas maternas o familiares son dos, puesto que la madre suele comunicarse con su hijo en una lengua y el padre en otra (Siguan, 1996b). De acuerdo con el autor, todos los estudiosos sobre el tema coinciden en constatar que los monolingües a los 4 años poseen ya las estructuras básicas de una lengua, mientras que los bilingües familiares a los 5 años poseen las estructuras básicas de dos lenguas, ade-

más de presentar un bilingüismo equilibrado. Pero dicha adquisición del lenguaje pasa por tres estadios de bilingüismo antes de que el bilingüe familiar llegue a ser enteramente bilingüe, según establecieron autores como Taeschner (1983) (cf. Siguan y Vila, 1991). Tal adquisición se caracteriza además por la presencia de una mezcla de códigos (*code-switching*) o lenguas en un mismo intercambio (Bentahila y Davies, 1992; Etxebarria, 1995).

En el primer estadio, que transcurre desde el nacimiento hasta los 2 años de edad aproximadamente, sólo hay un único sistema lexical formado por palabras de ambas lenguas, las cuales a partir de los 18 meses suelen emitirse en frases de dos a tres palabras, siendo su desarrollo similar al del monolingüe (Siguan y Vila, 1991). Cabe destacar al respecto la importancia del contexto de aprendizaje de las palabras, de modo que una palabra en una lengua casi nunca tiene el equivalente, o sea el término correspondiente con igual significado en la otra lengua (Vila *et al.*, 1982; Volterra y Taeschner, 1983). Por tanto, el uso de un código lingüístico u otro depende de lo que el sujeto quiere decir y no tanto de la lengua en la que se le habla.

Respecto al estadio II de bilingüismo, el sujeto ya distingue dos léxicos diferentes, pero todavía aplica las mismas reglas sintácticas a ambas lenguas (Volterra y Taeschner, 1983). Se caracteriza, pues, por el uso de dos léxicos pero una sintaxis. Precisamente, el paso del primer estadio al segundo implica un gran esfuerzo cognitivo, puesto que el sujeto debe desvincular una palabra de un contexto específico e identificarla con el término correspondiente en la otra lengua. Cuando logra esta generalización ya es capaz de traducir de una lengua a otra, de modo que posteriormente la automatización del proceso de traducción le permitirá producir frases en una única lengua, la cual será elegida en función del interlocutor.

Por último, en el estadio III de bilingüismo, el sujeto ya puede hablar los dos códigos lingüísticos fluidamente y con cualquier interlocutor, mostrando igual competencia lingüística en cada uno de ellos que un niño monolingüe (Volterra y Taeschner, 1983). Concretamente, al iniciarse este estadio es cuando la asociación «una persona-una lengua» presenta mayor rigidez, hecho que reduce el esfuerzo cognitivo y el riesgo de interferencias. A medida que el bilingüe va diferenciando las dos sintaxis, va abandonando esta rígida asociación. Cuando dicho estadio finaliza el niño ya es verdaderamente bilingüe. Sin embargo, cabe recordar que la adquisición de la capacidad bilingüe viene condicionada por factores endógenos (plasticidad neurológica del sujeto, edad, aptitud lingüística) y exógenos (educativos, culturales y sociales), que pueden estimularla o bien dificultarla (Titone, 1972/1976).

3. La competencia comunicativa bilingüe

Existen diversos factores que influyen en la competencia comunicativa bilingüe. Cheng (1996), en un análisis teórico sobre la interacción del

lenguaje, la comunicación no verbal y los estilos cognitivos en bilingües, indica que la competencia comunicativa en una segunda lengua requiere no sólo el aprendizaje de la lengua de otra cultura, sino la capacidad de integrar la lengua, la cultura, el conocimiento social y la cognición. Otros estudios han establecido la importancia de variables afectivas, tales como las actitudes, la motivación, la competencia percibida y la ansiedad, en la predicción del aprendizaje de una segunda lengua (L2) y de la competencia comunicativa bilingüe (cf. MacIntyre y Charos, 1996, para una revisión). Dicha investigación, en base a adultos de 32-33 años, anglófonos que aprenden el francés, concluye que la frecuencia comunicativa en la L2 depende de variables individuales en torno a la L2 como la predisposición a comunicar en ésta, la motivación por aprenderla, la competencia comunicativa percibida al respecto, y la oportunidad de interactuar con hablantes de la L2. También se ha analizado el efecto de los programas de inmersión en la competencia comunicativa bilingüe (Forns y Boada, 1997; Hammerly, 1987).

Asimismo ha sido estudiada la comunicación del bilingüe en diálogos asimétricos, a fin de examinar la competencia comunicativa del bilingüe ante interlocutores con determinadas características (Genesee *et al.*, 1996; Marcon, 1985; Marcon y Coon, 1983). Así por ejemplo, bilingües de castellano e inglés con 4 años de edad se comunican en la misma lengua del interlocutor —una marioneta que usa ambas—, tanto en el caso de bilingües equilibrados como desequilibrados (Marcon y Coon, 1983). En cuanto a la comunicación no verbal, se ha obtenido que varía en función de la lengua del receptor y la habilidad del emisor —de unos 5 años de edad— en la segunda lengua (Marcon, 1985).

También se han investigado el análisis de las características del lenguaje privado y la adopción de rol (*role-taking*) en la comunicación bilingüe (Appel y Lantolf, 1994; Davis y Bistodeau, 1993; Díaz *et al.*, 1991; Gorrell, 1987; McCafferty, 1992, 1994). Concretamente, en una revisión sobre la función del lenguaje privado en el aprendizaje de una segunda lengua por parte de adultos, se concluye que dicho lenguaje privado ejerce una función cognitiva, metacognitiva, social y afectiva al respecto (McCafferty, 1994). En sujetos infantiles preescolares, se obtiene que el lenguaje privado de bilingües castellanos aprendices de inglés evoluciona igual que en los monolingües, si bien existe una tendencia hacia un uso más eficaz del lenguaje privado autorregulador en los bilingües (Díaz *et al.*, 1991).

Resumen de contenidos

1. *Nociones básicas en torno al bilingüismo*
 - Conceptos de monolingüismo, bilingüismo y multilingüismo.
 - Tipologías de bilingüismo.
 - La medida del bilingüismo.
 - Efectos cognitivos del bilingüismo.

2. *La adquisición del lenguaje en contextos comunicativos bilingües*

- Características del bilingüe familiar.
- Estadio I de bilingüismo.
- Estadio II de bilingüismo.
- Estadio III de bilingüismo.

3. *La competencia comunicativa bilingüe*

- Variables influyentes en la competencia comunicativa bilingüe.
- La competencia comunicativa bilingüe en diálogos asimétricos.
- El lenguaje privado en la comunicación bilingüe.