



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**TESIS
COMPRENSIÓN SOCIAL Y PRAGMÁTICA DEL LENGUAJE,
ANÁLISIS CONCEPTUAL COMPARATIVO**

**PRESENTA
JOSÉ CARLOS PALACIOS MONTOYA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIONES
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS**

LÍNEA: RACIONALIDAD, LENGUAJE Y FILOSOFÍA POLÍTICA

**TUTOR:
DR. ENRIQUE LUJÁN SALAZAR**

**COTUTOR:
DR. PEDRO PALACIOS SALAS**

**COMITÉ TUTORAL:
DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DR. ANÍBAL MONASTERIO ASTOBIZA**

AGUASCALIENTES, AGS. NOVIEMBRE 2014



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES
FORMATO DE CARTA DE VOTO APROBATORIO

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO (A) DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio de la presente como tutores designados del estudiante JOSÉ CARLOS PALACIOS MONTOYA con ID 30332 quien realizó *la tesis* titulada: PRAGMÁTICA DEL LENGUAJE Y COGNICIÓN SOCIAL, ANÁLISIS CONCEPTUAL COMPARATIVO y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *el* estudiante pueda proceder a imprimir/*la*, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos este asunto a su digna consideración y sin otro particular por el momento, nos permitimos enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 12 de noviembre de 2014.


Enrique Luján Salazar
Tutor de tesis


Pedro Palacios Sañas
Cotutor de tesis


Dra. Blanca Elena Sanz Martín
Lector interno


Dr. Aníbal Monasterio Astobiza
Lector externo

c.c.p.- Interesado.
c.c.p.- Secretaria de Investigación y Posgrado.



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 0823/2014

DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"PRAGMÁTICA DEL LENGUAJE Y COGNICIÓN SOCIAL, ANÁLISIS CONCEPTUAL COMPARATIVO"** del **C. JOSÉ CARLOS PALACIOS MONTOYA** egresado de la **Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

A T E N T A M E N T E
Aguascalientes, Ags., 21 de Noviembre de 2014
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

- c.c.p.- **DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO**- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
- c.c.p.- **JOSE CARLOS PALACIOS MONTOYA**- Egresado de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas
- c.c.p.- Consejo Académico de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas
- c.c.p.- Archivo Decanato

ggj

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su apoyo en la realización de este proyecto y las bases previas que me permitieron llegar hasta aquí.

A mi comité tutorial, sin sus revisiones críticas y enseñanzas no se hubiera consumado este proyecto.

A los colaboradores inesperados que aceptaron café, libros y compañía como recompensa.



DEDICATORIA

A Julia Sophie, mi motor...



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	1
ÍNDICE DE TABLAS	3
ÍNDICE DE FIGURAS.....	4
RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN	7
1. Pragmática del lenguaje	11
1.1. Lenguaje, una incógnita que viaja por el tiempo	11
1.2. Casi la actualidad.....	13
1.3. Semiótica.....	14
1.4. Lingüística.....	15
1.5. Diferentes formas de usar el término pragmática del lenguaje	19
1.6. Lo que se puede hacer con palabras.....	22
1.6.1. Comunicación.....	22
1.6.2. Participar en instituciones.....	26
1.6.3. Establecer relaciones interpersonales	28
2. Cognición social.....	31
2.1. Los precursores y los inicios	31
2.2. Enfocarse en la ontogenia.....	33
3. Método	37
3.1. Supuestos del método	37
3.2. Procedimiento.....	41
4. Resultados	46
4.1. Concepto comprensión en la teoría de los actos del habla	46
4.1.1. El hablante.....	46
4.1.2. El oyente.....	48
4.1.3. Acto del habla comprensible.....	49
4.2. Concepto de comprensión en la teoría de la comprensión social	50

4.2.1	Cognición social	51
4.2.2	Vínculo-afecto	53
4.2.3	Dimensión biológica	53
4.2.4	Dimensión social.....	54
4.3	Concepto de acción en la teoría de los actos del habla	55
4.3.1	Cómo hacer	55
4.3.2	Tipos de actos.....	57
4.3.3	Cómo hacer con otros	58
4.3.4	El agente	59
4.4	Acción en la teoría de la comprensión social	60
4.4.1	La estructura de la acción.....	60
4.4.2	Dimensión biológica	62
4.4.3	Dimensión social.....	62
4.4.4	Agente	63
4.5.1	Lenguaje	64
4.5.2	Comunicación	65
4.5.3	Significado	66
4.6.1	Elementos de la intención	67
4.6.2	Compartir intenciones.....	68
5.	Comparación de usos entre teorías	70
6.	Discusión de resultados	80
6.1	Comparación entre usos organizados en temas	80
6.2	Comparación entre teorías.....	83
	Conclusiones	86
	BIBLIOGRAFIA.....	96
	ANEXOS.....	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto comprensión y sus aplicaciones en la teoría de los actos del habla.....	47
Tabla 2. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto comprensión y sus aplicaciones en la teoría de la comprensión social.	52
Tabla 3. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto acción y sus aplicaciones en la teoría de los actos del habla.	56
Tabla 4. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto acción y sus aplicaciones en la teoría de la comprensión social.	61
Tabla 5. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto intención y sus aplicaciones en la teoría de los actos del habla.....	65
Tabla 6. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto intención y sus aplicaciones en la teoría de la comprensión social.	68
Tabla 7. Comparación entre teorías de los términos relacionados con el concepto acción.....	72
Tabla 8. Comparación entre teorías de los términos relacionados con el concepto intención	74
Tabla 9. Comparación entre teorías de los términos relacionados con el concepto acción.....	77
Tabla 10. Puntos de coincidencia entre los conceptos acción, intención y comprensión en la teoría de los actos del habla.	79
Tabla 11. Puntos de coincidencia entre los conceptos acción, intención y comprensión en la teoría de la comprensión social	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo de fragmento de red conceptual sinóptica combinando las teorías..... 71



RESUMEN

Entender lo que otros dicen en una conversación tiene dos aristas muy importantes que congregan tanto a las teorías que hacen referencia a la pragmática del lenguaje, como aquellas que estudian la cognición social. Entender lo que se dice muchas veces es posible si se comprende quién lo dice y porqué lo dice.

Por otra parte entender las teorías mismas, dadas las características del lenguaje, como lo son su imprecisión y laxitud (Austin, 1975) puede llegar a ser una tarea además de compleja poco fructífera, ya que puede remitir a discusiones sin final acerca de quién es más preciso en la forma de hablar de algún tema. Es por ello que en este trabajo se realiza la tarea de analizar una fracción de las teorías que abordan los aspectos de la cognición social y la pragmática del lenguaje, generando un método para dicho análisis y aplicándolo.

Si esta empresa tiene éxito se espera poder despejar algo de la bruma que forma el lenguaje y ponerlo de nuestro lado para acceder a una mejor comprensión de cómo es que los seres humanos pueden entender algo cuando se hablan, si es que algo entienden.

ABSTRACT

To understand what other people say in a conversation got two very important points to take care about, this points are related to the theory of language pragmatic and social understanding. Understand what other people say is often possible just if people understand the person with who is talking and what he is saying.

Moreover, to understand the theories, for the language features, as they are, their vagueness and laxity (Austin, 1975) can become a complex task besides unfruitful, because it can refer to endless discussions about which is the more precise way of talking about a topic. That is why in this paper the task of analyzing a fraction theories that address aspects of social cognition and language pragmatics is performed, a method for generating and applying such analysis.

If this action is successful it is hoped to clear some of the fog that forms the language, and put it on our side to access a better understanding of how humans can understand something when spoken, if they anything understand.

INTRODUCCIÓN

En cada disciplina que adquiere identidad y se distingue de otras se ha configurado un conjunto de términos, objetos de estudio y formas de proceder que le caracterizan, éste es el caso de los estudios de cognición social y pragmática del lenguaje, dichos campos de estudio tienen una terminología propia e intereses de estudio hasta cierto punto delimitados, ya que siguen en desarrollo, pero además tiene entre sí la condición de compartir puntos de interés tanto como términos para abordarlos. A continuación se presenta una breve reseña de dichos campos a fin de hacer lugar a la comparación entre sus usos conceptuales.

Es común para los seres humanos, al estar dentro de una conversación, utilizar las preguntas, ¿qué piensas, o qué crees; así mismo es común que los interlocutores digan algo que representa lo que quieren, creen o piensan. Parece ser que mediante los elementos que se evidencian en la conversación se puede saber lo que uno u otro quiere o intenta y, por lo tanto, cómo actuarán.

Quizá por la cotidianidad de estas acciones no siempre se ha reparado en lo que implican, se han pensado muy humanas, y ciertamente lo son, pero a partir de algunos descubrimientos en el ámbito de la psicología comparada se cuestiona qué tan exclusivamente humanas son estas acciones que implican la interpretación de las intenciones del otro. Estas investigaciones y descubrimientos realizados con primates, en los que se descubrió que también toman en cuenta las posibles intenciones de sus congéneres en una interacción, es un hallazgo que supuso el origen de toda una línea de investigación partiendo del planteamiento de una pregunta respecto a si los chimpancés tienen, como le nombraron los investigadores, *Teoría de la mente* (Premack y Woodruff, 1978).

Pronto, el interés en el tema *Teoría de la mente* tomó varios caminos, en algunos se le dio énfasis al cómo es que desde las primeras etapas del desarrollo humano se presenta esta habilidad que nos permite interpretar las acciones de los otros en términos de intenciones, creencias, sentimientos, pensamientos, en general estados mentales, por una parte con un énfasis filogenético (Leslie 1987) o bien con un énfasis mayormente ontogenético

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(Carpendale y Lewis, 2006; Tomasello, 1999), aunque puede decirse que estas vías de investigación siguen teniendo algo en común, ya que desde un inicio en las investigaciones se distinguió una importante diferencia entre los monos y los humanos: el uso del lenguaje y la aplicación de esta habilidad en conversaciones por parte de los seres humanos (Rodríguez, García, Gorriz, y Regal, 2002; Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010).

Por otra parte, aunado a que ciertamente los chimpancés no participan en conversaciones como lo hacen los seres humanos, se ha ido tomando en cuenta otro factor, que los seres humanos no participan siempre de la misma manera en interacciones lingüísticas ni lo pueden hacer desde el momento de su nacimiento, por ello el factor del desarrollo y las diferencias individuales han sido tomadas en cuenta cuando se estudia el cruce entre la llamada *Teoría de la mente o cognición social* y funciones psicológicas como el lenguaje (Astington y Jenkins 1999).

Por otra parte, respecto al lenguaje se han desarrollado varias líneas de investigación en las que se plantea cómo se da la relación entre la comprensión social y este, en su mayoría investigaciones basadas en niños con un desarrollo atípico, generalmente el autismo así como trisomía veintiuno, o sordos (Baron Cohen, Leslie y Frith, 1985), en las que se ha encontrado una fuerte correlación entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comprensión social.

Las hipótesis más comunes que se han desprendido de estos hallazgos son o bien de índole comunicativa (pragmático-semántica), dado que aluden a la importancia de las interacciones comunicativas y la influencia de otros en el desarrollo de la comprensión social (Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010) o bien, deterministas genético-lingüísticas, ya que aluden a la primacía de las habilidades lingüísticas del niño, en particular las sintácticas, esto siguiendo una línea que desde el inicio de los estudios sobre a teoría de la mente ha sido predominante y que parte de la influencia de pensadores innatistas como Chomsky y Dennet (Leudar y Costall, 2009).

Cabe resaltar que la discusión respecto a si es la dimensión conversacional o sintáctica del lenguaje la que más influye aún no está cerrada y en este trabajo no ha de zanjarse. Es a partir de este punto que se llega al núcleo problemático que se atenderá, el de la relación

conceptual entre la comprensión social y la acción lingüística, tomando como eje la hipótesis pragmática del significado-uso y apostando por poder encajar el análisis de dicha relación en una visión más amplia respecto al lenguaje en la que se considere a este como un sistema de símbolos y de la pragmática como el estudio del uso y acción mediante esto.

Se puede acotar lo antes dicho describiendo el objetivo de este trabajo como: analizar conceptualmente la teoría de los actos del habla como parte del estudio de la pragmática del lenguaje, así como la vertiente de la teoría de la comprensión social que enfatiza el papel de la ontogenia, fin con el de contrastarlas y aportar claridad al uso de conceptos que tienen en común.

Justificación

La pertinencia de este estudio parte de un eje principal que tiene algunas derivaciones, dicho eje es que existe una convergencia de interés desde diversas disciplinas respecto al tema de la comprensión social mediante el lenguaje, lo cual deriva en otros aspectos, como el que este tema es actualmente discutido con amplitud pero no necesariamente con consenso a causa de las diversas orientaciones que lo abordan y sus respectivas metodologías. Por otra parte y de manera principal se destaca como consecuencia del múltiple abordaje del tema de la comprensión social del lenguaje el que los términos empleados aun cuando se escriban igual no son usados de la misma manera, es decir nos topamos con un fenómeno de polisemia que dificulta la comprensión entre los actores que tomar parte de la producción de conocimiento en el campo ya mencionado.

Por otra parte la relevancia de este trabajo estriba en que brinda la posibilidad de establecer un puente de entendimiento entre dos cuerpos teóricos que comparten intereses y sobre todo términos, de los cuales mediante el contraste de sus usos inter e intra-teorías se pretende obtener un terreno común para discutir el tema de la comprensión social mediante el lenguaje.

En conclusión este estudio es importante porque incide en un momento de la construcción del conocimiento a partir del cual se generan las metodologías de investigación, es decir el planteamiento de los supuestos conceptuales que soportan la investigación, por lo tanto este

es un trabajo que abona a la epistemología de las ciencias sociales y humanidades a partir de un caso de estudio particular, pero también abona a dicho caso brindando un procedimiento de análisis conceptual accesible para su realización y discusión.



1. Pragmática del lenguaje

1.1. Lenguaje, una incógnita que viaja por el tiempo

Abordar un tema como el del lenguaje es una tarea titánica, ya que dejando cualquier exageración parece ser un tema inagotable del cual surgen constantemente diferentes perspectivas para su abordaje y conforme más se explora más caminos nuevos se abren.

Preguntas tales como ¿Qué es el lenguaje?, ¿Para qué sirve?, ¿Cómo está compuesto, si está compuesto?, ¿Cuál es la relación del ser humano con el lenguaje?, ¿Cuál es la relación entre el lenguaje y la cultura o la sociedad?, ¿Es algo que se adquiere, se aprende o se nace con ello? Son cuestiones que han estado presentes en la historia del pensamiento humano y a las cuales se les han dado los más diversos tratamientos, desde teológicos y filosóficos hasta biológicos, responderlas no es una tarea hasta ahora resuelta, pero convendría destacar algunas de las repuestas que se han planteado e intentado responderlas, a fin de ir presentando los aspectos del estudio del lenguaje que nos atañen.

En primer lugar, yendo atrás en la historia se localiza la discusión que introduce Platón en el *Cratilo* (Cruz Vives, 2002), acerca del nombre de las cosas. En esta discusión se plantea una disyuntiva acerca de cuál es el origen del nombre de las cosas planteando dos opciones, la primera que el nombre les es natural, algo así como inherente a su ser, la segunda sugiere que el nombre es producto de la convención y acuerdo de los hombre que hablan cierta lengua.

Esta discusión pone de relieve un cuestionamiento interesante, pues remite a la posibilidad de entender cuál es la relación del hombre y el mundo mediante el lenguaje con el cual se nombran las cosas que hay, eso por una parte, y por otra ahonda en la relación misma del hombre con el lenguaje, puesto que nos lleva a cuestionar, si el hombre nombra quien ha nombrado al hombre, y como es que tiene la capacidad de poner nombres, o de reconocer cómo ha de nombrar, destacando que las cuestiones anteriores pueden remitirnos a cómo se adquiere y se usa el lenguaje.

Haciendo un salto de algunos siglos, se encuentra en dos textos de San Agustín (2003), *Las confesiones* y *El maestro o sobre el lenguaje*, otras interesantes discusiones. En el primer texto, aparece un ya famoso pasaje retomado por el filósofo Ludwig Wittgenstein (1988) y el psicólogo Jerome Bruner (1995), en dicho pasaje San Agustín narra cómo recuerda que él aprendió el lenguaje, o para ser más precisos como aprendió a hablar. Lo que San Agustín dice recordar es que los mayores nombraban las cosas y las señalaban o daban a entender a que se referían y que así en base a la repetición se fue apropiando del nombre de las cosas, claro está sólo de aquellas cosas que los mayores señalaron.

En el segundo texto, *El discípulo* (San Agustín, 2003), la cuestión del lenguaje es abordada con mayor profundidad, planteando una teoría del signo, donde retoma la cuestión de la ostensión, pero se pregunta cómo es que las palabras pueden remitir a algo que no está presente o que no puede ser señalado de manera directa, lo que podría llamarse representación. En su conjunto, estos escritos agustinianos continúan con el intento de responder algunas cuestiones acerca del lenguaje, pero ahora con otro carácter, el de explicar desde la vivencia a modo de confesión, intentando plantear al menos una explicación de cómo es que se llega a nombrar las cosas que hay en el mundo, ya sea por señalamiento ya sea por la capacidad de representarse con palabras, o más ampliamente con signos, las cosas que hay en el mundo.

Nuevamente, tras otro salto en los siglos se puede situar en la segunda mitad del siglo XIX, cuando Gottlob Frege (Muñiz Rodríguez, 1989) se propuso investigar ayudado de las herramientas de la lógica y la matemática, la relación entre las proposiciones y su significado, atendiendo a la conjunción de dos elementos: sentido y referente. Es a partir de este planteamiento que se desarrollaría toda una escuela de pensamiento denominada filosofía del lenguaje, misma que se dividiría en dos corrientes principales: la del lenguaje ordinario y la del lenguaje ideal (Rorty, 1990).

Lo interesante de la reflexión de Frege es que en ella se articulan tanto el análisis de la forma de la oración, como de su significado y con ello las bases para un análisis más preciso de su uso, es decir, de forma primitiva su referencia según la propuesta de Wittgenstein, quien argumenta que el uso de las oraciones y de las palabras es en un

primer momento referir, en sus propias palabras “nombrar es algo similar a fijar un rótulo en una cosa. Se puede llamar a eso una preparación para el uso de una palabra” (Wittgenstein 1988, p11), lo cual cabe aclarar toma sus matices según el sentido de cada referencia (Uxia Rivas, 1996), es decir el juego del lenguaje en el que se refiera.

Ahora se tratara de darles a los planteamientos de estos autores anteriormente revisados una articulación que sea pertinente para los fines de este trabajo al aportar bases a partir de las cuales pensar aspectos del lenguaje que sean relevantes para el mismo. La articulación comienza con una pregunta muy amplia acerca de la relación entre las palabras y las cosas que hay en el mundo, para después de entre las cosas que hay en el mundo distinguir una que habla, el ser humano, entonces surge la siguiente cuestión, ¿cómo es que este puede hablar?, en el sentido de cómo llego a tener esa capacidad y qué es lo que caracteriza dicha capacidad. Todas estas cuestiones llevan a ir delimitando cómo es que usa el ser humano el lenguaje y cuál es la función de este uso en las relaciones sociales humanas.

Se sugiere que las ideas que se han rescatado de estos tres autores en su conjunto, siguiendo con la idea de la articulación, se pueden alinear en tres ejes, el del usuario o agente, el del lenguaje y el del medio, que puede ser la cultura u otros agentes y sus actitudes. Cada uno de estos autores va permitiendo plantear la idea de que si hay algo que se hace con el lenguaje es nombrar, es decir, poner en palabras el mundo, pero también nos dejan con inquietudes y respuestas sugeridas que apuntan a deducir que la función del lenguaje no se queda en el nombrar sino que el nombramiento mismo tiene efectos y al ser una práctica compartida constituye la forma misma de la vida social.

1.2 Casi la actualidad

A continuación se presenta un panorama más actual en el estudio del lenguaje, el objetivo es retomar planteamientos que han surgido después del bagaje ya mencionado y que tienen una influencia más directa en los planteamientos teóricos que existen acerca de la relación entre el uso del lenguaje y la comprensión social, para ello haremos una distinción entre dos disciplinas medulares, la lingüística y la semiótica.

Si bien se puede situar un momento más actual del estudio del lenguaje, a partir de la institución de las disciplinas de la semiótica y la lingüística, ya hasta cierto punto delimitadas y con una cierta agenda de tópicos a estudiar, es conveniente mencionar que intuiciones y prácticas populares relacionadas con algunos de sus planteamientos se remontarían incluso hasta mucho antes de Platón, a la época de los cazadores recolectores (Ginzburg, 1980), donde el seguimiento de los signos y su adecuada lectura permitió la supervivencia de la especie humana, y, más aún, la posibilidad de instrumentalizarlos podría decirse dio origen a lo que se conoce como civilización aunado a el origen de la escritura. La diferencia entonces entre esta semiótica antigua y la moderna disciplina se puede decir es que se ha buscado sistematizar y hacer un ejercicio de reflexión, o metaconcientización del uso de los símbolos. En tanto a la lingüística se ha desprendido de la filología (Laborda Gil, 2010), aunque ambas parten ya de la existencia y uso de un sistema de símbolos establecido, cuyo estudio permite abordar las particularidades de las diversas lenguas en lo general y en lo particular.

1.3 Semiótica

Es precisamente dentro de esta disciplina donde se puede localizar quizá el primer intento de delimitar dentro del estudio del lenguaje un campo que haga referencia a la dimensión pragmática del lenguaje. Es ya clásica la división de Morris (Camps, 2011) de gramática, semántica y pragmática para distinguir las diversas dimensiones desde las cuales se puede estudiar el lenguaje, aunque en la definición que el mismo Morris da de la pragmática ha cambiado pues era muy amplia, hablaba de la relación entre los signos y sus intérpretes (Camps, 2011), lo cual se ha ido acotando sobre todo desde las aportaciones realizadas en el ámbito de la filosofía del lenguaje ordinario y a filosofía de la acción con la que se entrecruza.

Podría decirse que lo interesante de la semiótica, al menos para este estudio, es que presenta no sólo un punto de partida sino un panorama más amplio para el estudio del lenguaje, situando al lenguaje en el abanico de la gama de sistemas semióticos, donde no es el único pero si comparte cualidades, distintas en la forma y cualidad en que se presenta

(Eco, 1986, 1990). De esta forma desde los planteamientos de Pierce es posible ubicar desde el entendimiento general de los signos como funciona un sistema particular de estos que es el lenguaje, lo cual quizá nos permitirá hacer algo así como un intento de aparato óptico, un tipo de telescopio, desde el cual se puedan ver y entender algunos aspectos del lenguaje mismo.

El proceso de semiosis, de producción e interpretación de los signos, aparece como un dispositivo que permite asimilar los elementos que toman parte del mismo como los elementos que toman parte de la comunicación y el uso del lenguaje, donde se usan los signos (Nubiola, 1991), es por ello que el lenguaje como otros sistemas de signos tienen una relación de medio entre el mundo y el ser humano además de ser también el mundo mismo de la cultura como parece señalarlo Vygotsky en consonancia con Bajtín (Fernández, 2007; Wertsch, 1988) Distinguir que existen diferentes sistemas de signos es importante en dos sentidos, el primero que permite entender que tiene en común todo proceso de significación, por ejemplo desde el esquema trídico de Peirce (Eco, 1990), y en segundo que efectos tienen las diferencias existentes entre los sistemas de signos, ya que no es igual el efecto de comprensión que se logra por ejemplo con la música comparándolo con el lenguaje, o la polisemia del lenguaje contrastada con la fijeza del sistema numérico.

Finalmente, en el ámbito de la comprensión social, entender cómo funcionan los procesos de significación y su diversidad permite formular una teoría que explique o cuando menos describa de manera más extensa qué implica comprender las acciones de los otros, pensando en casos donde se usa no una palabra si no una melodía o un signo para comunicar o dar a entender algo. Por otra parte, entender que los sistemas de signos y procesos de significación pueden mezclarse nos permitirá también comprender aspectos de las interacciones lingüísticas que tienen que ver con la entonación de las frases o elementos paralingüísticos que son también parte del estudio de la pragmática del lenguaje (Frías Conde 2001; Escandell Vidal 2006).

1.4 Lingüística

A continuación se revisan algunas de las diferentes escuelas y versiones que el estudio del lenguaje ha tenido en la época moderna, este estudio no es exhaustivo sino intensivo y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

focalizado en una serie de rasgos que serán pertinentes para el tema que se aborda, pues aportan cada una planteamientos que ayudan a delimitar lo que hasta hoy se entiende por función pragmática del lenguaje, así como su relación con la comprensión social.

Para entrar en materia se retoma un posible origen de los estudios del lenguaje. Podría decirse que el estudio formal de la lengua en su generalidad y no ya un idioma o dialecto en específico surgieron con el curso de lingüística general (Saussure, 1945), que fue parteaguas, marcó líneas e influyó en el estudio y desarrollo de la lingüística, pero también de la semiótica, con una perspectiva del signo distinta a la que ya se mencionó, ya que el esquema del signo para Saussure es diádico y para Pierce es tríadico.

El Curso de lingüística general es un aceptado precursor de la lingüística funcional de Jakobson (Mtejka, 1997), aunque este mismo autor tomó su distancia de la lingüística estructural saussureana posteriormente, pero reconociendo algunos puntos de la perspectiva estructural. El planteamiento de la lingüística estructural es a grandes rasgos y valga la redundancia; que el lenguaje tiene una estructura, que esta es analizable. Uno de sus supuestos es que el lenguaje se articula por ejes: el sincrónico, de la estructura misma del lenguaje y el diacrónico, del cambio de dicha estructura. El supuesto de los ejes del lenguaje además se corresponde con una distinción entre el lenguaje y la lengua así como lengua y habla, es decir el lenguaje como la facultad de los hablantes y la lengua sus reglas convencionales establecidas, sin olvidar el habla que es entendida como la acción de ejecución de dichas reglas (Montes Giraldo, 1998), podríamos decir que el habla es el polo pragmático en las dicotomías de Saussure.

Respecto a la lingüística misma Saussure (Bigot, 2010) sostiene que esta tiene como materia las manifestaciones de la lengua, como tarea definir su propio objeto de estudio, para así distinguirse de otras disciplinas y como objeto de estudio algo muy difícil de describir, por lo que resulta más conveniente en un primer momento hablar de los elementos que los componen y estudiar sus relaciones, como él lo hiciera por ejemplo mediante elementos opuestos, significante y significado, o relaciones sintagmáticas y relaciones asociativas son el caso junto con lengua y habla, la doble articulación saussuriana de la lengua.

Partiendo de estos supuestos del estructuralismo lingüístico se discutieron tópicos diversos y se constituyeron distintos grupos de estudio referentes al lenguaje y su estructura, un ejemplo de ello fue la Escuela de Praga, de la cual retomara sus planteamientos, entre otros más, la perspectiva funcionalista del lenguaje (Halliday, 1982), que comenzó a atender cuestiones como la semántica y la relación entre la estructura del lenguaje y la estructura de la sociedad (Thompson, 2001). Los trabajos realizados en los inicios de la escuela de lingüística funcional, apuntaron hacia aspectos de lo social que parecían incidir de forma determinante en la manera en que se realizaban las expresiones lingüísticas, ejemplo de ello los estudios de Basil Beinstein (Cardiff 2001) que demostraron cómo en ambientes de cierta cercanía las expresiones son altamente ambiguas o no requieren ser muy explícitas, por ejemplo, en una familia cuando se dice: *pásame eso y sin aclarar el referente, la acción es concretada, justamente poniendo de relieve la dimensión pragmática del lenguaje.*

Otro estudio que puede ser relacionado con el apuntalamiento del interés por la dimensión pragmática es el revisado por Halliday (1982), donde analiza el trabajo de Nigel respecto a las funciones que pueden ir tomando las expresiones. En este trabajo Halliday distingue siete funciones, que consideramos relevantes pues coinciden con la propuesta de categorización que más adelante se presenta en referencia a lo que se puede hacer con las palabras, dichas categorías serían:

- 1.- Instrumental: (*quiero*) permite satisfacer necesidades.
- 2.- Reguladora: (*haz lo que te digo*) para regular el comportamiento de los otros.
- 3.- Interactiva: (*yo / tú*) para involucrar a otros.
- 4.- Personal (*aquí estoy*) manifestar el yo.
- 5.- Heurística: (*dime por qué*) para explorar el mundo exterior e interior.
- 6.- Imaginativo: (*finjamos*) para crear un mundo propio.
- 7.- Informativo: (*tengo algo que decirte*) comunicación.

Estas posibles funciones pueden dar pistas de la múltiple direccionalidad de la relación del lenguaje con el mundo y los hablantes que lo usan, direcciones que pudieran equipararse con las direcciones de ajuste de Searle (1983, 1994), que a final de cuentas nos permitirán plantear que en términos del lenguaje no es un elemento separado el que determina las relaciones mente-acción-mundo sino la conjunción de los tres.

En otra vertiente de la lingüística, la llamada lingüística cognitiva (Ruiz de Mendoza Ibañez, 2001; Horn y Ward, 2002), también se estudia la relación de la estructura-función del lenguaje con la del mundo pero atendiendo principalmente a la manera en que las personas conocen algo del mundo, por ello el lenguaje suele correlacionarse en sus estudios con funciones cognitivas como la memoria y el pensamiento (Ibarretxe y Valenzuela, 2012), así mismo estudia la motivación mutua entre formas lingüísticas como la metáfora y la metonimia con el pensamiento (Lakoff y Jhonson, 1980) e incluso las prácticas sociales que surgen del uso del lenguaje.

La existencia de estos campos y vertientes de estudio en la lingüística sirve para señalar como se ha ido poniendo en el centro de la discusión el lenguaje vivo, es decir el de las prácticas cotidianas en oposición a una figuración ideal o modelo, partiendo de atender a la gramática, para posteriormente abordar la semántica, luego la pragmática y finalmente la integración de este elemento del mundo humano que es el lenguaje en sus diferentes ejes, atendiendo sobre todo a su relación con quienes le dan vida, o si se quiere lo habitan, es decir, los seres humanos.

Es relevante señalar además respecto a la lingüística cognitiva que esta surge en un primer momento de la propuesta de Chomsky (Ibarretxe y Valenzuela 2012), propuesta que contraviene con el paradigma dominante en Norteamérica al menos hasta mediados del siglo pasado, es decir el conductismo. Lo que apuntalo Chomsky fue un aspecto del lenguaje hasta ese momento no entendido o visto de manera difusa, es decir, el aspecto creativo o en términos chomskianos generativo, que se refiere a la capacidad de los hablantes de emitir y comprender expresiones nuevas, a partir de la sintaxis, para Chomsky se podría que el lenguaje es esa combinación de elementos finitos que pueden dar lugar a formas nuevas, (Contreras, 1971).

Otro aspecto que marcó un punto de clivaje por parte de la propuesta de Chomsky fue la explicación que dio para el origen de la capacidad generativa, pues planteó la existencia de un módulo de adquisición del lenguaje, producto de una fusión entre los planteamientos darwinianos e informáticos. Este módulo supone que el ser humano está genéticamente dispuesto para aprender y desarrollar el lenguaje. Esta perspectiva modular aunada a la filosofía de la mente de Dennet (Costall y Leudar, 2009) fueron los precursores de los posteriores desarrollos teóricos denominados en conjunto teoría de la mente, mismos que veremos fueron, o muy posiblemente son, el paradigma dominante al hablar de formas de cognición social. Cabe destacar que Chomsky también propuso una distinción que es relevante para entender la dimensión pragmática del lenguaje, esta distinción es la propuesta entre actuación y competencia, que podría marcar la línea entre los aspectos genéticos y sintagmáticos distinguiéndolos de los sociales y pragmáticos.

Como se ha visto, la lingüística ha aportado importantes distinciones a tomar en cuenta al momento de estudiar el lenguaje, primero que el lenguaje mismo tiene diferentes dimensiones desde las cuales puede ser estudiado, gramática, sintaxis, semántica y pragmática por ejemplo, pero también que el lenguaje mismo está articulado con las funciones cognitivas y con las instituciones sociales mediante las prácticas sociales que son mediadas por el lenguaje.

A continuación se abordan propiamente las teorías a contrastar, una por apartado se presentan la pragmática del lenguaje y la comprensión social como perspectivas desde las cuales se trata generar conocimiento. La revisión que se presenta ya es un filtro en el que se retoman los enfoques más centrados en los aspectos ontogénicos tanto de la adquisición y funcionamiento del lenguaje como de la comprensión social.

1.5 Diferentes formas de usar el término pragmática del lenguaje

Como ya se dijo, cuándo se habla de pragmática se puede hablar, como en la clásica división de Morris, de una dimensión del lenguaje, pero también es posible hablar de la pragmática como una disciplina en desarrollo de la cual se pueden establecer líneas de investigación y distintas propuestas teóricas. En el siguiente apartado se presentan en un intento ambas posibilidades de referencia, la de una dimensión del lenguaje y la de un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

campo teórico, caracterizando, a través de las diferentes aportaciones teóricas, que es aquello que puede ser entendido como pragmática. Por otra parte, se retoma de cada aportación teórica considerada solamente ciertos elementos que organizaremos con la finalidad de poder proporcionar una guía para determinar que podemos entender por pragmática, tal es el caso de las disciplinas de la lingüística y la semiótica así como las posibilidades de uso que se considera socialmente pueden darse para las palabras.

Para comenzar con esta revisión de lo que se puede entender por pragmática, se puede retomar lo ya visto pues puede seguir encaminando. Se tienen hasta este momento varios términos que se han ido agregando y convendría en este momento organizarlos en torno al tema, comenzando por ejemplo con la ya mencionada división de Morris (Camps, 2011), tenemos que la pragmática en relación al lenguaje está vinculada con la gramática y la semántica, entendiendo por gramática la forma y orden de las emisiones y por semántica su significado y finalmente la pragmática como la relación entre los signos y sus intérpretes (Camps, 2011) Cabe señalar que de estas descripciones la menos concreta parece ser la de la pragmática, por lo que para esta investigación se tratara de construir sino una definición una delimitación del término que permita su abordaje.

Es en este punto donde se puede retomar el cuestionamiento que persiste desde Platón (Cruz Vives, 2002) e ir viendo como se ha respondido. En primer lugar en referencia a la gramática podemos decir que en la actualidad es bien sabido que la misma es un producto de la convención social y que es una instancia reguladora de la forma en que se puede realizar una emisión (Cruz Vives 2002). Por otra parte, respecto a la semántica está también más o menos acordado que el significado tiene que ver con una convención, es decir, con lo que se acuerda que quiere decir cierta expresión (Cruz Vives, 2002).

Por otra parte, la explicación de la convencionalidad no resulta suficiente al tomar en cuenta que existen ciertas expresiones que salen de la línea de la convencionalidad, expresiones que se dan en las conversaciones cotidianas que son por decirlo así diacrónicas, estas expresiones son algo así como mal dichas, pero pueden ser interpretadas, aun cuando no sean gramáticamente adecuadas, es decir, parece que el significado está determinado tanto por el orden y forma de las emisiones como por cierta capacidad de variar usos a

partir de la convencionalidad, que siguiendo a Wittgenstein (1988) podría decirse ambos dependen de cierto contexto de uso.

Se puede agregar en este punto, tratando de aclarar la relación entre la gramática, la semántica y la pragmática, la observación agustiniana de Las confesiones, en tal caso el significado, que sería a que se refiere la expresión estaría determinado por cómo se le llama a un objeto en cierta comunidad, pero también puede darse el caso de que el objeto esté presente y se emita un ruido cuando se le señala, eso puede permitir que se entienda a que se refiere la emisión.

Lo señalado anteriormente respecto al planteamiento agustiniano ciertamente ayuda a clarificar la relación de la pragmática con las otras dos dimensiones del lenguaje, pero de manera limitada, es en este punto que puede ser relevante el planteamiento que desarrolla Wittgenstein (1988) a partir de Frege (Uxia Rivas, 1996), asumiendo que para decir algo que signifique se requiere un referente y un sentido en la emisión, pero también poniendo de relieve que la emisión es dicha en ciertos contextos y en ciertas circunstancias, determinadas incluso por otras expresiones de las que se hace acompañar la emisión de la que se quiere saber el significado, en este punto entra la noción de juego del lenguaje que más adelante será retomada con amplitud para el desarrollo del método de análisis empleado en este trabajo. Entonces para significar (semántica) es necesario decir de cierta forma algo (gramática) en cierto contexto donde sea pertinente y propicio ser dicho-usado, lo dicho.

El término *juegos del lenguaje* por otra parte arroja una luz distinta sobre el dilema que plantea la referencia, puesto que permite entender que cuando se aprende a hablar, y a nombrar no sólo se aprende que palabra remite a que objeto, sino cuando, para quién y cómo, entre otras concomitantes del uso de las palabras entre los hablantes de una lengua, lo cual marca el inicio de los estudios en *filosofía del lenguaje ordinario* y con ello la pragmática, es decir, cómo se usa realmente el lenguaje y cuáles son las relaciones efectivas entre la forma de la emisión y su significado en cierto momento.

Por otra parte, continuando con Wittgenstein (1988) conviene revisar que antes de sugerir el término de *juegos del lenguaje*, sugiere una interesante metáfora, ver las palabras como

herramientas, y el lenguaje como una caja de herramientas, con las palabras por lo tanto se pueden realizar ciertas acciones como con una herramienta, en este caso entendemos que cuando por ejemplo se pide, la acción realizada es la petición y la herramienta ciertas palabras que tienen la forma que permite hacerlo en cierto contexto.

1.6 Lo que se puede hacer con palabras

Continuando con una metáfora introducida en el apartado anterior, si es que el lenguaje es en una de sus dimensiones algo así como una caja de herramientas y cada emisión puede ser usada para realizar determinada acción, dicho planteamiento resulta bastante consistente con una denuncia realizada por Austin (1991). En referencia a los análisis clásicos de las expresiones donde se consideraba que estas sólo podían ser verdaderas o falsas, o al menos sólo eso importaba, a esto lo llamó Austin la falacia descriptiva, lo cual no priva los estudios de la pragmática de tener una concepción de verdad, sino que esta se plantea de forma diferente.

Para Austin, en las investigaciones anteriores, se dejaba de lado un amplio campo de estudio: el de cómo se podían hacer cosas con palabras, regresando a la metáfora, cómo usar esas herramientas de la caja y qué tipos de usos posibles tenían, lo cual lo llevo a un cruzamiento con la filosofía de la acción, pues planteó una teoría de la acción lingüística que en otros textos extendió a la acción en general (Austin 1975). Si bien Austin no es el único teórico de la acción y el lenguaje es pertinente retomarlo pues se enfoca en la acción lingüística. Para continuar con este tema se proponen tres grupos de acciones generales realizables con palabras donde se pueden agrupar otras acciones particulares, estas serán: la comunicación, la participación en instituciones sociales y el establecimiento de relaciones interpersonales.

1.6.1 Comunicación

En un esquema clásico, emisor-código-receptor, hablar de comunicación implica tomar en cuenta una serie de elementos que permiten la realización del acto comunicativo, dicho esquema clásico habla de la existencia de interlocutores que dependiendo de la acción que

realicen pueden ser o bien emisores o receptores de un mensaje, mensaje mismo que se presenta en el formato de un código que ambos reconocen, lo anterior implica que hay una especie de traducción e interpretación, y que el código que tiene uno ha de empatar con el del otro para que esto sea posible.

Desde la perspectiva de la pragmática podría cuestionarse esto, pues parece ser impreciso que lo que se realice en la comunicación sea solamente la lectura de un código, por una parte porque lo que se dice conlleva acciones subsecuentes y por otra porque parece ser que es necesario conocer además de la lengua, en tanto código, algo del otro con quien se comparte el acto comunicativo, y es precisamente en este último punto donde se conecta la pragmática con la cognición social, en el cómo se dice o se entiende lo que se dice, tomado en cuenta con quien se habla.

Respecto a lo que se supone que ha de conocerse del otro en la situación de acto comunicativo, parece haber un consenso más o menos establecido, o cuando menos un término común entre los continuadores de la teoría de los actos del habla, Grice y Searle (Acero, Bustos y Quezada, 1982), dicho término es el de intención, aunque cabe señalar que no tiene la misma connotación en las dos propuestas teóricas pero si es considerado en ambas.

En términos de comunicación, además de ser hablantes de cierta lengua, los que se comunican han de ser capaces de comprender con qué intención se está diciendo cierta emisión y por lo tanto como ha de ser tomada, de la misma manera quien realiza cierta emisión lingüística debe contemplar que intención puede ser entendida en lo que dice, punto en el que Searle y Grice parecen discrepar en el punto en el que esto tiene que ver con el significado de la oración, porque según lo plantea Searle (1994), para él no basta con tener la intención de comunicar y la voluntad de cooperar en el entendimiento, ya que según su postura lo que se quiere decir depende en gran medida de lo que se dice, es decir, de la estructura.

En este punto respecto a la comunicación parece que se estrecha el planteamiento de Searle, pues para el las formas del lenguaje que están cargadas de cierto drama, comedia o juego de sentido son formas parasitarias de comunicación (Searle 1994), lo cual podría no ser muy

preciso si se atiende a la propuesta de Grice, puesto que para él comunicarse implica cierta cooperación (Escandell Vidal 2006), en tal caso no sólo depende el entendimiento de la emisión de quien dice un chiste o un comentario sarcástico, sino también de a quien se lo dice, si este trata o no de entenderlo.

Se ve ahora cuáles son esos elementos que para Searle son importantes, teniendo en un primer momento una aportación que deriva de Austin, la fuerza ilocutiva, esta fuerza es aquella que tienen las oraciones y que permite entender según Searle lo que intentan comunicar. Pero para hablar de la *fuerza ilocutiva* es conveniente hablar de la división que hacen tanto Austin como Searle de los actos del habla, que para ellos son de tres tipos, *locutivos*, *ilocutivos* y *perlocutivos*.

Los actos *locutivos* son aquellos realizados por el mero hecho de hacer una emisión, es decir, por proferir ciertos ruidos en cierto orden acorde a algún lenguaje en particular. Los actos *ilocutivos*, propiamente comunicativos para Searle (1994), son aquellos dichos con cierta intención y que constituyen en su emisión la realización de un acto más allá de la emisión misma, por ejemplo el poder bautizar cuando una persona con las facultades indicadas dice “yo bautizo”. Finalmente, los actos *perlocutivos* son aquellos que tienen un efecto en el oyente o interlocutor, efecto que va más allá de la comprensión de la oración y desencadenan cierto acto o estado en el oyente.

Habiendo establecido esta distinción entre los tipos de actos se puede discernir entonces que es lo característico de la comunicación para Searle: que se realice un acto comunicativo con la fuerza *ilocutiva* necesaria para que sea tomado como tal por los interlocutores, en una conjunción de la convención, es decir, la forma gramatical, y la intención para dar lugar al significado, o como lo que cuenta la emisión.

Por otra parte retomando a Grice, para abordar con mayor extensión el factor de la inferencia en el asunto de la comunicación, para este autor la posibilidad de entenderse tiene que ver primordialmente con un principio de cooperación intrínseco a los participantes de una conversación, dicho principio de cooperación está expresado en una serie de esfuerzos por que la comunicación se realice. Las categorías del principio de

cooperación son: cantidad, cualidad, relación y modalidad las cuales constituyen por así decirlo los prerequisites necesarios para que se dé la comunicación.

Retomemos el esquema simplificado que presenta Escandell (2006, p.79) en referencia las máximas conversacionales contenidas en cuatro categorías:

1. Cantidad : Que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del dialogo, pero, que su contribución no sea más informativa de lo necesario
2. Cualidad: Intente que su contribución sea verdadera: no diga algo que crea falso, no diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.
3. Relación: Diga cosas relevantes
4. Modalidad: Sea claro: evite la oscuridad en la expresión, evite la ambigüedad, sea breve, sea ordenado.

A grandes rasgos esto sería la propuesta de Grice sobre la comunicación, pero hay que destacar que falta un elemento impórtate que son las implicaturas, como elementos en la conversación que permiten inferir lo que se quiere decir, ya que en ocasiones, como lo señalaba Searle (1994), esto se distancia mucho de lo dicho, esto aunado a las máximas que se van ajustando tanto en la conversación como en las acciones en las que está implicada permiten que quienes se comunican efectivamente se entiendan.

Aprovechando una de las categorías y máximas griceanas se puede incluir la teorización de Sperber y Wilson (2002) respecto a la comunicación, para estos autores el asunto está en la relevancia, pero no por sí misma sino como posible indicador para una inferencia de lo que se quiere decir en el proceso de la comunicación. El énfasis de esta propuesta está en la pericia cognitiva de los hablantes para poder dar señas relevantes y además poder inferir cuáles lo son al momento de comunicarse.

Algo que destacan estos teóricos de manera particular es la distancia entre la emisión y lo que se pensaba decir, o el que se piensa cuando se dice, puesto que expresiones tan comunes como los “*buenos días*” entre dos hablantes o más pueden relacionarse con una serie de pensamientos e ideas que no tienen que ver de manera muy directa con el

significado literal de buenos días. El punto de su teoría es que no por ello es inaccesible lo que el otro piensa sino que es necesario un proceso de deducción para el cual se pueden obtener elementos en lo que se dice y hace, así como el contexto en que se realiza la emisión.

Tomando en cuenta estos tres posicionamientos teóricos se puede decir que existen puntos en común. Para comenzar que desde cualquier concepción que se tenga de la comunicación se tienen que contemplar al menos dos interlocutores y un sistema de comunicación establecido entre ellos, dígame un lenguaje. Además está un cuarto elemento que es en donde se da la interacción comunicativa, este lugar o contexto es además del espacio un medio que se entrecruza en las prácticas lingüísticas, ya sea marcando la pertinencia de lo dicho o bien como un elemento que favorece la inferencia del significado (Sperber y Wilson, 2002).

1.6.2 Participar en instituciones

Continuando con este recorrido, nuevamente conviene retomar la metáfora de la palabra como una herramienta, aplicada a la comunicación puede sugerirnos que si bien las palabras son herramientas con las que se puede realizar una acción habrá que considerar que no son suficientes para realizar la acción, entonces cabría preguntar ¿son necesarias las palabras para realizar algunas acciones? A lo cual la respuesta sería que sí, en muchos casos, puesto que es precisamente lo que puso a la vista Austin, que hay acciones que se realizan con palabras de manera casi exclusiva, es decir, necesaria, aunque claro no hay que olvidar que las palabras no son siempre el acto en total, pero sí muy importante sobre todo cuando se trata de participar en actos institucionales.

De acuerdo con Searle (1997), los actos del habla son el paradigma de los hechos institucionales, puesto que no tienen que ver con un hecho bruto en sí, sino que son actos dotados de significación, dotados por quienes participan en ellos usando formas simbólicas para realizarlos, formas como el habla. Pero habría que añadir que no basta con la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

convención para la realización de un acto institucional, es necesario además que exista aun intencionalidad compartida (Searle, 1997), intención misma que se puede poner de manifiesto realizando varias acciones, que en algunos casos son primordialmente emisiones lingüísticas.

Un ejemplo de intencionalidad compartida manifiesta en un acto lingüístico es el protocolo que se realiza en una toma de protesta o en un acto de honores a la bandera, donde lo que se dice es la forma de honrar a la bandera y de tomar protesta, y sólo puede hacerse si se dicen ciertas palabras, con las cuales queda de manifiesto que se participa de cierta intención o meta compartida.

La otra cara de la participación institucional está marcada por lo que Austin (1991) llamaría infortunios, es decir, formas en las que se ve alterada la realización de un acto. Para Austin gran parte de la afectación de un acto del habla es dada porque este no guarda correspondencia con lo que convencionalmente se espera en cierta situación, es decir, que se aleja de las practicas instituidas socialmente, un acto desafortunado recae o en quien lo emite o en el medio, en el primero por errar en la emisión y en el segundo porque puede ser inadecuado, aunque finalmente lo que se dice recae en términos de responsabilidad sobre el agente.

Estos llamados infortunios tienen en su formación tres posibles vías las cuales no son excluyentes unas con otras, la primera vía de un infortunio es que la emisión sea realizada en un lugar y momento no adecuado, por ejemplo, no se puede tomar protesta como presidente en la regadera unas horas antes del acto mismo, aunque el sujeto sea el indicado, es decir, el presidente electo. La segunda posible vía es precisamente la de la persona, que ésta sea la persona indicada para realizar el acto en el que participa institucionalmente.

Finalmente se tiene una tercera vía, la cual incluye las dos anteriores, pues implica que el acto dentro de la institución se realice como la ceremonia lo marca, esta es la vía del procedimiento, el cual tiene que ser realizado por la persona adecuada en situación correcta, además profiriendo en cierto orden determinadas palabras acompañadas de ciertos movimientos, por ejemplo, cuando el ejército jura lealtad al presidente, los soldados

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tendrán que decir el juramento al presidente en el momento indicado, cuando esté el presidente presente, con las palabras indicadas y en el momento marcado.

Las palabras en estos casos aparecen como realidades sociales compartidas y nos permiten elucidar un aspecto de la pragmática que es la forma en que sirve de puente entre los elementos simbólicos con el mundo social humano en acción, en consonancia con Escandell (2006) al estar en interdependencia con múltiples elementos extra lingüísticos, hablar de pragmática implicará hablar del lenguaje y más allá.

1.6.3 Establecer relaciones interpersonales

Como se ha visto en los apartados anteriores hay diversas cosas que se pueden hacer con palabras, muchas de ellas implican comunicarse o dar a entender algo con palabras, otras implican más bien el participar o hacer con otros mediante palabras, en cualquiera de los casos lo que se hace depende de la interacción entre los hablantes, misma que no se limita a lo que estos dicen pero en la que las palabras tienen un papel muy importante.

Respecto a las relaciones que se pueden establecer entre las personas por medio de la palabra quizá el ámbito de lo que llama Austin (1991) efecto *perlocucionario* es el menos explorado, pues parece que es en éste aspecto donde la pragmática se aleja de cierto paradigma de cientificidad, *singularibus non estscientia*, aunque no por una acción deliberada, sino porque en los efectos *perlocucionarios* lo que sucede es un fenómeno entre particulares, tiene que ver con lo singular.

Por otra parte los efectos psicológicos de lo que se dice difícilmente pueden ser negados por los hablantes, se sabe que si alguien nos dice te prometo tal, podemos creerle o no, eso implicaría que no conocemos del todo sus estados mentales. Pero aun así se toman consideraciones y suposiciones, respecto a las promesas. Otro caso es cuando alguien dice quiero tal cosa o me gustaría aquello, se entiende que es lo que quiere cuando lo dice, o mejor dicho se entiende lo que dice que quiere. Esto es lo que llaman el problema de las otras mentes (Moya, 2004)

Con todo y las dudas y las posibles equivocaciones, o fallas en la comunicación, la emisión de un agente puede llevar al otro a la acción, ya sea de esperar o de preparar algo para la

llegada de lo prometido, o a conseguir, actuar e incluso fabricar lo que alguien ha dicho que quiere, aquí destacamos que se repiten los elementos que caracterizan la pragmática del lenguaje, la intención, el contexto y la enunciación, sólo que en este caso se destaca es que al hablar de intención se habla de la intención de cada uno de los hablantes, de la forma en que comprenden el contexto y el dominio que tienen de la lengua con la que interactúan.

Hablar de los aspectos psicológicos podría parecer que es alejado y errado cuando lo que se busca es abordar cómo es que se pueden establecer vínculos o hacer relaciones interpersonales con las palabras, pero se parte del supuesto actual tanto en el ámbito de la pragmática del lenguaje como el de ciertas teorías de la cognición humana que apuntan a que es precisamente la posibilidad de tener una lectura de dichos estados (Hutto, 2009; Malle, 2003), lo que permite entender las emisiones de los interlocutores.

Por otra parte, y no incompatibles, se han presentado otras teorías que llaman la atención sobre las prácticas lingüísticas de la cortesía y las buenas maneras, proponiendo que el lenguaje no es sólo un medio para lograr la interacción, sino una interacción en sí que mediante ciertos reguladores verbales que conocemos como cortesía permite establecer relaciones interpersonales (Grande Alija, 2005), esto en consonancia con lo que diría Searle (1994) el lenguaje puede ser entendido como *interalia*.

Lo que resalta de la cortesía es que en apariencia podría oponerse a ciertas máximas conversaciones (Escandell, 2006), o incluso ser opuesta a presentar información relevante (Sperber y Wilson, 2002), pero no es del todo así, al menos no desde la propuesta de Lakof (Escandell, 2006) quien sugiere que si bien se han de mantener un principio de claridad en la expresión también es importante ser cortés, es decir, no imponerse, no proponer opciones y reforzar lazos con el interlocutor.

Por otra parte resalta la cuestión de para qué ser cortés, es decir, que es lo que se hace con la cortesía, una respuesta evidente sería por ejemplo la que va en la línea de Leech (Escandell, 2006), quien sugiere que es a fin de mantener las buenas relaciones, y no solamente de manera superficial, si no por que las personas se importan unas a otras, aunque también introduce la noción del costo beneficio de la cortesía, positiva y negativa, ya sea por ser poco cortés o demasiado. El costo beneficio de la cortesía lleva a pensar que

si bien se puede apreciar a alguien y por eso ser cortés eso no quita, sino que de hecho implica que se aprecie de ese alguien su consideración, es decir que hay un carácter de reciprocidad e intercambio en la cortesía.

En relación a lo anterior, retomando el aspecto de la consideración de los otros ahí recae la teoría de Brown y Levinson (Escandell, 2006), quienes argumentan que la imagen pública es lo que lleva a las personas a mantener las normas de cortesía en acción, por una parte la imagen que quieren proyectar y por otra la que los otros les piden que respeten. Al igual que Leech (Escandell, 2006), Brownson y Levinson consideran que existe un aspecto racional, es decir, de cálculo costo beneficio, pero en términos de medios y fines, sólo que para ello el llevar las buenas relaciones es una forma de regular o prevenir la agresividad en los miembros de una sociedad.

Se hace notar entonces que cuando se habla de las relaciones sociales el intercambio lingüístico no es lo único importante, sino también el hacerlo de acuerdo con ciertas convenciones y formas esperadas en las que lo que se toma en cuenta es que se habla con otros similares y que se darán relaciones de reciprocidad, o al menos eso se espera, entre los interlocutores, por ello importa el poder suponer que espera el otro y que al interlocutor le resulte importante el estado mental de con quien interactúa, Es precisamente este punto el que remite al siguiente apartado, la relación entre lo que se hace con las palabras y lo que se entiende de la acción de otros y con otros semejantes.

2. Cognición social

2.1 Los precursores y los inicios

Como ya se ha visto, desde los apartados anteriores el lenguaje parece jugar un papel muy importante en la posibilidad de establecer relaciones con otros seres humanos, relaciones institucionales, de carácter afectivo y de saber. En el tema de las relaciones entre los hablantes se ha presentado un paradigma desde el cual se ha pretendido por una parte explicar cómo es que los seres humanos podemos entender los estados mentales de los otros y por otra que es lo que nos distingue en este terreno de otras especies, en particular de los primates.

Esta vía de estudios, llamada paradigma de la teoría de la mente, inicia en lo experimental dentro del campo de la primatología (Call, 2008) Puede decirse que se inaugura con los trabajos sobre la falsa creencia en los que se comparaba a primates con seres humanos (Premack y Woodruff, 1978). Estos trabajos desde un inicio se alineaban con el darwinismo de Dennet y el modularismo evolucionista chomskiano (Costall y Leudar, 2009), por lo cual debemos entender que sus supuestos, preguntas e incluso respuestas tiendan a soportar la idea de una diferenciación genética y una especialización modular que permite el procesamiento de ciertos tipos de información.

El experimento paradigmático de los estudios de teoría de la mente es la prueba de la falsa creencia (Benabides y Roncancio, 2011) que consiste en identificar si el sujeto de observación es capaz de discernir entre una creencia acertada y una errónea, esto dentro de una situación de la cual es testigo, por ejemplo un niño que deja su juguete en un lugar, sale del lugar y alguien se lo esconde, lo pone en otro lugar, al regresar el niño a la sala el sujeto de observación puede o no realizar un gesto que advierta del error, es decir, que comprenda que el otro se equivoca.

Ciertamente esta prueba tendría que tomar en cuenta una diferencia muy grande en su aplicación al comparar entre niños y primates, incluso cuando se trata de niños autistas el papel del lenguaje e incluso las funciones ejecutivas ha de tomarse en cuenta, sobre todo cuando se puso de relieve que en el caso de los humanos estos son capaces de identificar lo

que fue llamado una falsa creencia alrededor de los cinco años de edad (Benabides y Roncancio 2011; Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007)

Por estos factores que resultan indispensables de tomar en cuenta, sobre todo que los humanos son capaces de identificar las falsas creencias en un momento en el que son ya hablantes, se fueron introduciendo nuevas formas de entender este paradigma, algunas todavía en la línea innatista/modularista y otras tendiendo más hacia un holismo mental en que se concibe la posibilidad de atribuir estados mentales a otros como una capacidad entre otras que permiten el establecimiento de relaciones sociales.

Estas perspectivas más actuales tienden a llamar al conjunto de capacidades que permiten establecer relaciones con otros: cognición social, comprensión social o socio cognición (Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010). Algunos continúan priorizando el factor filogenético y otros apuestan por el análisis de los hitos ontogenéticos para establecer una adecuada comprensión del desarrollo de las habilidades socio cognitivas.

Uno de los aspectos más estudiados, si no el que más, dentro de los estudios de la cognición social es la relación entre el lenguaje y las habilidades cognitivas que permiten entender o conocer los estados mentales de otros, dichos estudios han ido desde el análisis de la sintaxis y la semántica (Resches *et al.*, 2010), hasta las teorías basadas en el uso (Tomasello, 2003), que serían aquellas orientadas o enfocadas en la dimensión pragmática del lenguaje. Sin embargo, las explicaciones aunque tengan un tópico en común son bastante dispares, ya que las modularistas han tenido que articular todo un sistema de arquitectura cerebral (Martínez y Vicente, 2008) para poder explicar el sistema de procesamiento de información necesario que articule las funciones de la teoría de la mente con las de los módulos de procesamiento lingüístico. Y aún dentro de las teorías innatistas existen diferencias, un ejemplo es la teoría de la simulación de Leslie (1987) o las perspectivas de la teoría de la teoría (Leudar y Costall 2009).

Otras teorías prestan mayor atención a la ontogenia y al desarrollo de las funciones dentro de la interacción social de los individuos, algunas de estas teorías consideran incluso que la comprensión social no es una cuestión de hacer teorías. Siguiendo el título de un trabajo de Reddy y colaboradores (Reddy y Morris, 2004) los participantes no necesitan teorías, según

esta perspectiva. Otras perspectivas como la de Tomasello, que será a continuación desarrollada con mayor amplitud, postulan un interés por el desarrollo ontogenético pero sin dejar de reconocer la necesidad de una base biológica a modo de predisposición.

2.2 Enfocarse en la ontogenia

Uno de los términos más relevantes en la teoría de la pragmática del lenguaje y que se relaciona de manera constante con concepción del lenguaje como acción es el de intención y aunque varios teóricos que tocan el tema de la comprensión social utilizan dicho concepto, como Astington (Astington, 1999), un uso y análisis más extenso de este término se encuentra en los trabajos de Tomasello y colaboradores (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, Moll, 2005).

La forma en que Tomasello aborda conceptos como los de intención e incluso acción en relación a la comprensión social es poniendo un énfasis en la ontogenia de las funciones, mismas que se van modificando en un doble eje genético-social que es propiamente el que constituye la ontogenia, pero que también permite explicar el anclaje de la ontogenia con el continuo de la cultura humana.

En uno de sus trabajos el autor italoamericano, titulado *los orígenes culturales de la cognición humana* (Tomasello, 1999a), el autor propone que hay una revolución, es decir, un cambio radical en la conducta del ser humano, y este cambio radical al que llama la revolución de los nueve meses, haciendo referencia a un momento que los infantes comienzan a participar en situaciones denominadas de atención conjunta, mismas que pueden describirse someramente como que el niño oriente su atención a objetos que otros están atendiendo.

Estas llamadas situaciones de atención conjunta suponen para Tomasello (1999a) un indicador de que el niño ha comenzado a comprender que al igual que él, las otras personas son agentes intencionales, por lo que sus actitudes y relaciones hacia los objetos pueden ser compartidas. Con esto Tomasello parece indicar que hay de base formas peculiares de interacción, propias de la especie humana, en las que se ponen en juego tanto la atención como la imitación y los primeros gestos comunicativos de los niños, pues a diferencia de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los primates, los niños humanos suelen indicar el objeto sólo para que los otros lo vean, no para que se lo den o alejen (Tomasello 1999a; Tomasello et al., 1999c; Tomasello *et al.*, 2005).

Tomasello resalta en este tipo de situaciones el rol que juega la intención y su comprensión por parte de los participantes, ya que en éstas los niños pueden darse cuenta de cuál es la meta atencional que comparten con los adultos, y es precisamente a partir de entender que existe una meta que la interacción se da en términos de comprender intenciones, para apoyar su punto cita un experimento desarrollado por Rochat, Morgan y Carpenter (1997, en Tomasello, 1999a) en el que comprobaron que los infantes de nueve meses, comprendían la intencionalidad de la acción, en una situación en la que veían como una bola perseguía a otra basándose en la comparación de la habituación y la mirada preferencial de los infantes.

La propuesta de Tomasello sugiere entonces que hay un hito de desarrollo en que se da la posibilidad de considerar a los otros seres humanos como intencionales y que sucede en el marco de la interacción con otros que los tratan también como seres intencionales (Tomasello, 1999a; Tomasello y cols. 2005). Por otra parte, es interesante el contraste que hace Tomasello de su postura con otras posiciones contrapuestas, por ejemplo posturas innatistas como la de Baron Cohen (1995 en Tomasello. 1999), quien como Leslie asevera que los niños tienen módulos cognitivos sociales, lo cual implicaría que el surgimiento de habilidades como la de atender de manera conjunta, no se darían por un efecto de interacción y desarrollo, si no por un efecto de activación del equipamiento biológico y su maduración, por lo cual los seres humanos se entienden a sí mismos y a los otros como seres intencionales.

Respecto a los argumentos contrapuestos, Tomasello (1999) sostiene que en sus estudios se ha observado una estricta sincronía evolutiva y que la aseveración de Barón Cohen carece de sustento empírico, pues nunca se ha dejado a un ser humano sin contacto social hasta cierta edad para ver si los módulos funcionan independientemente de la interacción con otros. Este argumento es central en el desarrollo de su proyecto pues lo decanta a favor de la dimensión social de la acción lingüística.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para Tomasello (1999a, 2005), respecto al tema de la intención, es evidente que los infantes comienzan a participar en situaciones de atención conjunta cuando comprenden que como ellos los otros también tienen intenciones, y que son además seres animados que tienen metas y hacen elecciones activas entre los medios conductuales que podrían utilizar para alcanzarlas incluyendo la conducta de prestar atención, a la que llama luego percepción intencional (Tomasello *et al.*, 2005). Según Tomasello, estas metas son algo que los individuos tienen y que se basan en un análisis constante de las situaciones en las que están para decidir cómo alcanzarlas, citando a Gergely (1995, en Tomasello 1999, p.92) retoma la idea de la acción racional, algo muy parecido al silogismo aristotélico en que se basa el trabajo sobre la intención de Elizabeth Anscombe (1991), en dicha propuesta se sugiere que es inteligible la conducta de los otros cuando se puede saber qué relación hay entre sus elecciones conductuales y las metas que buscan, lo que en el silogismo aristotélico de la acción racional sería: si B realiza A entonces quiere C.

Otro aspecto abordado por Tomasello es el de como el niño se concibe a sí mismo intencional (Tomasello, 1999a), para este planteamiento retoma Piaget quien propone que el primer estadio del desarrollo cognitivo es de carácter sensorio motor, por ello el niño, al moverse y sentir en el mundo va produciendo efectos en éste y el mundo en él, de esa forma descubre al objeto y diferentes formas de manipularlo. Dicho planteamiento podría alinearse con el enfoque enactivo del desarrollo de la cognición, salvo que para Tomasello (2008), este es sólo el inicio y después otras formas de contacto con el mundo como por ejemplo el uso del lenguaje adquieren primacía.

Para Tomasello, aunque los infantes pronto sabrán que pueden con ciertos movimientos lograr sus fines, esto incluso antes de los ocho meses, en ese momento aún no habrá logrado diferenciar entre la meta y los medios muy claramente, lo cual sustenta su supuesto de que no basta con lo sensorio-motor. El interés se centra más bien en lo que comienza un poco después en un momento en que los niños también se dan cuenta de que los otros son seres animados, alrededor de los cinco meses, además de que pueden darse cuenta de que los demás pueden hacer cosas que ellos no, es así que el otro se constituye desde la identidad y la diferencia, como uno que puede hacer cosas para conseguir sus fines, es decir, actuar intencionalmente (Tomasello, 1999a; Tomasello *et al.* 2005).

Continuando con esta línea, es importante revisar la propuesta del aprendizaje de la funcionalidad intencional de los objetos, la cual en una etapa temprana del desarrollo, cuando los bebés sujetan objetos, los succionan, manipulan y arrojan aprenden algo de su funcionalidad, *affordances*, de esos objetos para la acción (Tomasello, 1999b, 1999c). Esta propiedad de los objetos sugerida por Gibson (1979 en Tomasello, 1999a), no puede ser entendida en los límites únicamente de la forma del objeto y lo que ésta permite, ya que en la cultura los objetos tienen otra dimensión que Tomasello (1999b, 1999c) llama dimensión ideal, que sugiere a cualquiera que use el objeto y tenga las habilidades cognitivo sociales adecuadas usos distintos.

Además de estas cualidades de los objetos, intrínsecas y socialmente sugeridas, es necesario que el niño vea cómo se usa y pueda imitar este uso, de esta manera podrá aplicar el esquema de explicación de la intención, sólo que añadiendo una herramienta, objeto, a la tarea que llevará a la consecución de una meta. Lo que el niño puede deducir de sus observaciones e imitación es que el objeto tiene una forma que permite vincular a su usuario de manera intencional con el mundo, aunque cabe remarcar que hay situaciones en las que incluso llegan a usar los objetos de formas contrarias o distintas a las convencionales para ser vistos y atendidos por los adultos, aspecto que no aborda Tomasello.

Parece que la comprensión social se inicia con la comprensión del uso de los elementos que hay en la cultura, tanto aquellos que son emitidos o remiten a otros seres humanos, como aquellos que se pueden tipificar como objetos con *affordances* intencionales, es decir, con un diseño culturalmente determinado (Tomasello, Striano y Rochat, 1999). Esta misma situación del uso nos lleva en nuestro recorrido teórico hacia el lenguaje, mismo que el grupo de Tomasello aborda desde una perspectiva basada en el uso (Tomasello, 2008). Esta perspectiva además de retomar aspectos de la pragmática como la noción de uso, intención y acción parece retomar varios elementos de las teorías de la acción de Searle (1994) y Austin (1991). Por ello, parece ser pertinente para compararse y relacionarse con la estas teorías.

3. Método

Partiendo de cierto panorama de la teoría a abordar, tanto en el campo de la pragmática del lenguaje como el de la comprensión social y tomando en cuenta su bastedad, es conveniente plantear una estrategia metodológica para su abordaje. Es preciso encontrar una forma de análisis que nos permita conocer cómo se relacionan las teorías a partir de los conceptos que tienen en común y a partir de ello derivar algunas conclusiones respecto a las consecuencias de los usos conceptuales que realizan dichas teorías. Para realizar esta tarea hay que establecer, primeramente, ciertos supuestos en los que se basa el método a emplear, mismos que nos permitirán posteriormente delimitar el objeto de estudio, plantear cómo será tratado y cómo se presentarán los resultados producto de su tratamiento.

3.1 Supuestos del método

Para este estudio no se ha seleccionado una propuesta de análisis ya elaborada, sino una serie de planteamientos de los cuales se desprende una propuesta propia, la mayoría de estos planteamientos están presentes en la obra *Investigaciones filosóficas* de Ludwig Wittgenstein (1988) y en el texto, *Un alegato en pro de las excusas* de Austin (1975).

Los supuestos de estas obras tienen en común la asunción de que el significado de las palabras, que en este caso se toman como representantes de conceptos, es al menos alguno de sus usos (Wittgenstein, 1988), con lo cual se establece una perspectiva particular respecto al estudio de la filosofía del lenguaje y una teoría del significado, la teoría del uso. Pero para entender esta postura con mayor cabalidad, es necesario decir que además de que se basa en el supuesto de que el significado de una palabra es uso en el lenguaje Wittgenstein (1988, p.9), también señala que “las funciones de una palabra, como las de un objeto cualquiera, pueden ser tan variadas como las personas y circunstancias en la que se dé su uso”.

Pero ¿a qué se hace referencia cuando se dice uso de la palabra?, desde esta perspectiva se hace referencia a una acción realizada con cierta significación. Realizando una disección de la acción de usar una palabra se puede encontrar en una primera capa el pronunciar algún sonido o realizar algún trazo, luego que ese sonido o trazo guarda correspondencia

con una forma regulada, es decir cumple con una regla y finalmente tendremos que en el contexto en que es realizada la acción tiene determinados efectos.

Como lo señala Wittgenstein (1988), los usos de las palabras pueden ser muchos, incluso cuando la palabra designa o nombra un objeto, un acontecimiento o incluso otra palabra, entender la noción de uso implica ir más allá de la concepción de palabra como nombre que remite a tal o cual objeto, nos lleva más bien a pensar en todas las formas en las que la palabra puede ser aplicada en el marco de un determinado juego del lenguaje.

Por otra parte respecto al uso que se hace de las palabras pueden darse malos entendidos, y cuando estos surgen algo que puede hacerse es indicar el objeto, situación o conducta a la que remite la palabra, es decir lo que nombra. Pero existen casos en el que señalar lo que se está nombrando no es fácil, por ejemplo cuando hablamos de procesos psicológicos, como pensar o tener consciencia. En tales casos en los que las palabras implican conceptos complejos difíciles de remitir a un ejemplo es conveniente señalar la observación de Wittgenstein (1988) respecto al nombre de las cosas, pues dice que nombrar es una mera preparación para el uso de las palabras.

Para poder explicar a alguien el uso de una palabra no es suficiente tener un determinado referente, pero si es necesario que a quien se le explica tenga alguna noción de cómo funcionan las palabras, de las reglas con las que se mueven en determinado juego del lenguaje, es decir, con que otras palabras se relacionan y que relaciones tienen. Explicar en un mal entendido de palabras depende entonces en un primer momento de que los interlocutores conozcan las reglas de uso de algunas palabras, lo cual dará sentido al nombramiento.

Va quedando claro que como dice Wittgenstein (1988), nombrar y describir no están al mismo nivel y lo que nos es relevante cuando analizamos el uso de las palabras es poder describir dicho uso. Pero no habrá que olvidar que nombrar prepara la descripción, necesitamos definir qué palabras que nombran los objetos de estudio de las teorías nos interesan. Como lo sugiere Wittgenstein (1988) al nombrar no se está jugando un juego del lenguaje y recurriendo a fregué agrega que una palabra solo tiene sentido en su contexto, en una oración.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A partir de lo dicho respecto al uso podríamos resumir que para entender una palabra, su uso, es necesario poder decir que reglas gobiernan su uso en un primer momento, y para poder decir que reglas gobiernan su uso habría que entender, dónde, cuándo y cómo se usa, esto es establecer un marco de referencia previo, lo cual ya se ha hecho en los capítulos anteriores, lo que resta es determinar esa parte del uso que implica su aplicación, por lo que habría que comenzar a establecer una visión sinóptica del uso, esto es, determinar con que palabras se hace acompañar el término que nos incumbe y que tipo de compañía es la que lleva con dichas palabras.

El recorrido analítico va entonces del nombre, qué palabra con qué objeto están relacionados, lo cual se muestra en el marco de referencia y pasa por la descripción de las reglas, que tienen que ver con el orden en el que aparece el concepto que nos interesa, es decir, qué lugar o lugares ocupa entre los otros términos que comprenden la teoría que tomamos como un juego del lenguaje determinado, es decir que palabras con que palabras guardan relación y finalmente que tipo de relación, lo cual nos remite a los aires de familia, palabras que se agrupan y se segregan por parecidos familiares.

Entonces cuando nos referimos al uso de los conceptos nos referimos a:

- 1.- la acción de escribir o decir una palabra
- 2.- decir o escribir dicha palabra en un contexto donde resulta significativa
- 3.- seguir las reglas de agrupación y segregación marcadas por los aires de familia

Lo anterior podría resumirse diciendo que usar una palabra es seguir determinadas reglas, el método que se utilizara va enfocado a describir el tercer aspecto que comprende seguir las reglas de uso, es decir determinar qué palabras y en qué orden.

El uso de las palabras debe ser atendido entonces en sus contextos, juegos como los llamara Wittgenstein (1988). Dichos juegos del lenguaje son a su vez formas de vida, formas de relacionarse entre seres humanos y con el mundo, en un primer momento nombrando a las personas, los objetos y sus funciones. Este primer uso, el de nombrar, nos dice Wittgenstein

(1988), es el inicio, la preparación para usar ampliamente la palabra a partir del nombre las formas de referencia permitirán lo que Austin llamará actos del habla (1991).

En este trabajo interesa particularmente un uso de los conceptos, el de ayudar a comprender, que parte del nombramiento, pero se despliega en las posibilidades de renombrar y pensar lo que hay en el mundo. Si un juego del lenguaje es una forma de vida típicamente humana, entonces se relaciona con acciones típicamente humanas y una de particular interés, el conocimiento. Si concebimos al conocimiento como parte de la forma de vida humana veremos que las cosas son nombradas y de ello interesa saber cómo se refiere el nombre a lo nombrado, es decir, el tipo de referencia que se hace, la cual va más allá de dar un nombramiento a algo, es además asignar nombres a las características de las cosas y sus relaciones.

Con algunas palabras es relativamente fácil discernir a qué se refieren, sobre todo si el objeto referido está presente, aun así siempre queda un margen de ambigüedad, por ejemplo, un *perro*, llamado Fido es ese perro y no es cualquier perro, pero aunque el uso de la palabra *perro* puede referirse a Fido no es preciso, no permite gran precisión al referir, por lo cual necesita suplementos que pueden ser otras palabras o gestos. Con algunas palabras además, como la palabra “*compuesto*” (Wittgenstein, 1988), la ambigüedad es aún mayor, a qué compuesto se refiere, qué se entiende por compuesto, qué lo compone, estas entre muchas otras dudas que pueden presentarse.

Como se puede ver, nuestro entendimiento está afectado por el lenguaje y sus posibilidades de uso, es por ello que Wittgenstein (1988) decía que “La filosofía es una lucha contra el embrujo de nuestro entendimiento por medio de nuestro lenguaje” (p.33), es contra este embrujo precisamente en lo que se enfoca esta propuesta, saber de qué manera usamos los conceptos en las teorías para referirnos a lo que nos referimos nos permitirá en un primer momento tener una referencia común, saber desde qué juego, con qué reglas decimos esto o aquello en referencia a la comprensión social y la pragmática del lenguaje.

En tanto a los juegos del lenguaje, que serán el campo de análisis, pueden ser abordados por el cómo se presentan, es decir, su forma, orden y reglas, lo que llamara Wittgenstein análisis gramatical (1988), el cual puede ayudar a clarificar malentendidos, causados

principalmente por las formas de expresión, como las analogías o metáforas (Wittgenstein, 1988). Pero el atender a las formas de uso no es suficiente, después de identificarla habrá que buscar expresiones posibles, mismas que puedan sustituirlas y ser entendidas en el juego del lenguaje o comparadas con otros juegos quizá, como diría Wittgenstein (1988), lograr una visión sinóptica.

3.2 Procedimiento

Siguiendo los supuestos ya planteados y a fin de concretar una propuesta de método se procede a proponer un procedimiento a seguir, mismo que incluya desde la identificación de los juegos del lenguaje sobre los que se trabajará, así como los usos de palabras que los comprenden, hasta la forma de analizarlos y generar conclusiones. Este procedimiento propuesto puede resumirse en los siguientes aspectos:

a) Identificar los juegos del lenguaje-teorías con los que se trabajará

Se realiza una selección de textos de acuerdo con los criterios de que traten sobre las teorías a abordar y además que tengan posibilidad de ser comparables, es decir que tengan términos en común, delimitando los temas que tratan así como los conceptos que usan para tratarlos.

Respecto a los temas que interesa abordar, pragmática del lenguaje y comprensión social, se han realizado muchos estudios, monografías, revisiones y artículos, por ello es necesario delimitar hasta dónde se abordarán las teorías, a fin de que sea una tarea realizable y además comprensible.

De las teorías que abordan el tema de la pragmática del lenguaje, se ha seleccionado el cuerpo teórico que comprenden la obra de J.L Austin *Cómo hacer cosas con palabras* (1991) y *Un alegato en pro de las excusas*, (1976) y parte de la obra de John Searle, *Actos del habla* (1994) y *La construcción de la realidad social* (1997), puesto que además de ser representativas del tema y tener un rango de autoridad reconocido (Escandell Vidal, 1996) son retomados por autores en el ámbito de la comprensión social (Rakoczy, Warneken y Tomasello, 2008). Por otra parte en referencia a la teoría de la comprensión social, se retoma una rama de los estudios que apunta hacia la relevancia de la ontogenia y la vida

social humana con sus instituciones, de los cuales se revisaron los textos de Tomasello: *Los orígenes culturales de la cognición humana* (1999a) y de Tomasello y colaboradores, *Comprendiendo y compartiendo intenciones: los orígenes de la cognición humana* (2005).

b) Delimitar los conceptos que se encuentran en los juegos del lenguaje

En este paso se seleccionan conceptos en torno a los cuales girará el análisis comparativo de las teorías, son conceptos que están presentes en las teorías y respecto a los cuales explicitan su importancia los autores, por lo que se encuentran de manera frecuente en ambos cuerpos teóricos.

Las acciones que se realizaron para concretar esta tarea fueron:

1. Acopiar textos de los autores y teorías seleccionados, que tuvieran relación con el tema de la comprensión social y los actos del habla.
2. Se realizó una lectura comprensiva de los textos anteriormente mencionados como la muestra a analizar, seleccionando ideas principales, localizando los párrafos que les contenían y los conceptos-palabras que les componían.
3. En los textos se analizaron los títulos de capítulos y sus apartados, así como títulos y apartados de artículos académicos.
4. Seleccionar los conceptos que aparezcan con más frecuencia en los cuerpos teóricos, además de formar parte de los títulos.

Como resultado de este procedimiento, el primer concepto seleccionado fue el de “acción”, ya que resulta más genérico que el de “acto”, puesto que se localiza el concepto de acto como una forma específica de la acción, esto en la *Teoría de los actos del habla* (Austin, 1962. Searle, 1994). Además, resulta importante porque desde una perspectiva pragmática de lenguaje, lo que interesa es la acción del lenguaje o el lenguaje entendido como acción. Por otra parte, el concepto de *acción* está presente en la *teoría de la comprensión social* en varias obras y artículos (Tomasello, 2003; Tomasello *et. al.* 2005; Rakoczy *et al.* 2008), y aparece en la teoría tanto como aquello que el agente comprende, como aquello que puede realizar con otros al comprenderlos, es decir, la acción

intencional, de esta forma el concepto de acción resulta articulador de la posible relación entre los seres humanos, que sostiene en sus relaciones inter-activas.

El siguiente concepto, “intención”, aparece tanto en la teoría de los actos del habla (Austin, 1991; Searle, 1994, 1997) como en la de la comprensión social (Tomasello et al. 2005) íntimamente relacionado con la acción, el término acción intencional es recurrente en ambos cuerpos teóricos, además de ser parte fundamental para explicar lo que se entiende como acto del habla y comprensión social.

Finalmente, el tercer concepto es el de “comprensión”, que es el objeto de la teoría de la comprensión social (Tomasello, 1999a; Tomasello et al. 2005) y además, forma parte de la realización de una acción mediante palabras (Austin, 1991; Searle, 1994). El concepto de comprensión también resulta interesante para su análisis, pues a nuestro parecer representa el aspecto interpersonal y subjetivo de las teorías, puesto que cada uno de los interlocutores tendrá que confiar que la lectura que ha hecho de la acción del otro le ha permitido comprender algo y en base a esto establece líneas de acción.

Cabe mencionar que hubo conceptos que cumplían con los aspectos planteados en la búsqueda y se dejaron de lado, por la dificultad de abordarlos todos en tiempo y forma, pero sobre todo porque pueden ser incluidos en el análisis de otros conceptos que sí se incluyen en el análisis ya planteado, puesto que guardan íntima relación con los mismos, este es el caso de conceptos tales como “reglas”, o “convención”.

c) Identificar la manera en que son usados los conceptos en cada juego

En este momento del procedimiento se realiza un mapeo y revisión de cada una de las veces que se utilizó el concepto en los textos, posteriormente se realizó un listado en el que se plasmó cada enunciado en que aparece el concepto, en el orden en que aparece en el texto. Esto es el primer paso de una modificación hecha a la propuesta de Austin (1975) en *Un alegato a favor de las excusas* aunado a una sugerencia de Wittgenstein (1988) de que una lista de conceptos, o algunos tipos de listas pueden ser suplementos de la memoria que ayuden a reconocer cómo están siendo usados los conceptos en ciertos juegos del lenguaje.

Después de realizar listados con los enunciados y fragmentos textuales en los que se usa cada concepto, se distinguieron temas, o tópicos que agrupan a los conceptos dentro del texto, localizando con esto ciertos aires de familia, mismos que nos permitirán distinguir parecidos en la forma de usarse así como diferencias. La forma para realizarlos fue la siguiente: mediante la lectura ir distinguiendo los tópicos más generales en los cuales se puedan agrupar los conceptos, para lo cual nos servimos de las siguientes tablas de agrupamiento.

Posteriormente a este listado se le dio forma de tabla y se dividió en dos ejes que parten de la teoría en cuestión, en el horizontal se señaló los temas a modo de aires de familia y en el vertical las aplicaciones del concepto, rasgos semánticos que se relacionan con el concepto analizado en el enunciado donde este aparece, distinguiendo así un uso o aplicación particular, que se da dentro del enunciado. El cruce de estos ejes está compuesto por los enunciados en los que se utiliza el concepto, por lo tanto también contienen otros conceptos-términos que le acompañan en el enunciado, o bien en algunos casos un concepto que le puede sustituir por ser una forma genérica o que puede ser considerada en relación a un mismo referente, por ejemplo, acto en lugar de acción o intencionalidad en lugar de intención.

La identificación de los usos comienza con determinar qué temas se pueden formar y que conceptos de que párrafos se pueden agrupar en un mismo tema. Lo anterior nos permite encontrar relaciones de similitud y diferencia (Wittgenstein, 1985), pues hay párrafos que se pueden agrupar solo en un tema, y no en otros, lo cual marca diferencias, pero también hay párrafos que pueden incluirse en varios temas, marcando relaciones de similitud y continuidad entre los temas, mismos que habrán de destacarse.

e) Revisar los usos de los conceptos de manera sinóptica

Revisar de manera sinóptica consiste en ver relaciones, en donde ya están y en donde pueden encontrarse o construirse con cierto trabajo (Wittgenstein, 1988), no es algo que aparezca de manera evidente, habrá que tener la exploración previa de conceptos que permita entender cómo se relacionan algunos e ir concentrando las relaciones que a partir de estos pueden establecerse entre otros. Como lo dice Wittgenstein (1988), se trata de

entender algo de la estructura del lenguaje, pero no algo evidente, si no algo que se oculta por su cotidianidad, es decir, la estructura del juego, sus reglas y los aires de familia que permiten la movilidad y relación de los conceptos.

Dado que encontrar la estructura de algo en lo que estamos inmersos puede resultar difícil es necesario descomponer en partes dicha estructura, en conceptos o enunciados por ejemplo, y ver cómo están articulados, puntos de reunión y de continuidad. Plantear esta visión sinóptica fue realizado con una tabla que compara los usos entre las teorías, eliminando los que se repiten en los aires de familia y atendiendo además a cuáles pueden ser encontrados incluso entre las teorías.

Hay que recordar que la visión sinóptica no se hace sólo en el momento de ver las uniones, pues hay todo un camino previo al de ver tales uniones, ese camino es el seguido hasta este momento y se trata de plantear los juegos y describirlos, para saber cuáles son sus componentes y las relaciones entre los componentes, así después establecer que relaciones hay y que relaciones pueden ser establecidas a fin de comparar dentro de cada juego y entre los juegos del lenguaje, en este caso las teorías. El paso final fue comparar que usos se repiten entre los conceptos, estableciendo una tabla donde se registren los cruces entre acción/intención, intención/comprensión y comprensión/acción. Esto nos permitió ver además de los elementos comunes entre los conceptos si es que existe un elemento que sea común a todos o cuando menos el que más veces aparezca en el cruce entre los mimos.

f) Conclusión de la visión sinóptica: proponer nuevas formas de uso

Determinar los efectos en la manera en que aborda cada teoría los temas que le atañen, siguiendo la propuesta estipulada, tendrá que realizarse entendiendo primero cómo son usados los conceptos y a partir de mover los conceptos y sus relaciones proponer otras formas de uso y contrastarles, de esta manera se evidencia el efecto de los uso de cada teoría, puesto que al modificar y mantenerlos vemos cómo podemos decir algo más o algo menos respecto al objeto de estudio de la teoría. Para efecto de lograr este cometido, habrá que revisar las tablas y pensar que nuevos usos pueden proponerse y describirlos, lo cual aparecerá ya en la discusión de resultados y en las conclusiones.

4. Resultados

A continuación se presentan un apartado de cada uno de los conceptos: *acción*, *intención* y *comprensión*. Dichos apartados estarán además divididos en los temas que se propusieron para agrupar los usos conceptuales de las teorías, por lo tanto se procederá a describir los usos y la manera en que se relacionan, anexando las tablas que les sean pertinentes a cada tema, dichas tablas están organizadas, como se mencionó en el apartado de método, en dos ejes: uno horizontal, donde que hace referencia a los temas-aires de familia que agrupan la diferentes aplicaciones, rasgos gramaticales, que representan y delimitan los usos del concepto en cuestión mismos que aparecen en el eje vertical .

4.1 Concepto comprensión en la teoría de los actos del habla

El concepto de comprensión en los textos revisado referentes a la teoría de los actos del habla presenta un total de 26 usos, distribuidos 13 en el tema de actos del habla comprensibles, 7 en el tema del oyente y 6 en el hablante, tal como lo muestra la tabla 1. Además en dicha tabla se muestra que existen usos compartidos entre los temas, lo cual al parecer tiene que ver con que los temas del hablante y el oyente se dan en una relación dialógica dentro del texto, aunque no por ello se presentan como un mismo tema. A continuación se muestra dicha tabla y en seguida de la misma una descripción de las relaciones que encontramos entre los términos pertenecientes a cada tema.

4.1.1 El hablante

Un término y tema recurrente en la teoría de los actos del habla es el proceso de comunicación, en éste, suelen distinguirse dos elementos: el hablante y el oyente. El hablante aparece en un primer uso como alguien que produce ciertos efectos en un ambiente, es decir, que los efectos que puede producir están contextualizados o, al menos de alguna forma, dependen de ciertas circunstancias, lo cual puede ser complementado con el uso 7 en referencia al hablante, pues indica que la comprensión requiere un medio convencional, que no sería cualquier medio ni estaría dependiente de cualesquiera circunstancias, sino de consensos y actitudes compartidas.

Tabla 1. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto comprensión y sus aplicaciones en la teoría de los actos del habla

Tema	Hablante	Oyente	Acto del habla comprensible
Aplicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alguien que en un ambiente produce efectos. 2. Parte de decir algo que signifique. 3. Implica conocimiento de las reglas. 4. Implica conocimiento del conocimiento del hablante. 5. Implica conocer significado. 6. Tiene que ver con las condiciones de emisión. 7. Requiere de un medio convencional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alguien en quien se produce un efecto. 2. Entender una emisión literal. 3. Reconocimiento de la emisión del hablante. 4. Requiere de un medio convencional. 5. Alguien que comprende un significado. 6. Implica reconocer la intención del hablante de producir efecto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En relación a un concepto. 2. Se puede dar de mala forma. 3. Se da en un acto ilocucionario, logrado 4. Es un efecto característico. 5. Tiene que ver con una oración. 6. Depende de un medio convencional. 7. Implica conocer un significado. 8. Implica un hablante y un oyente. 9. Implica reglas semánticas. 10. Implica reglas gramaticales. 11. Supone un reconocimiento de intención. 12. Requiere de un habla inteligible. 13. Es diferente de las formas parasitarias de comunicación. 14. Forma parte de un lenguaje

Nota: los enunciados y fragmentos textuales de los que se derivan las tablas 1 a la 6 se pueden consultar en los anexos.

Aunado a lo ya dicho respecto a la posibilidad de producir ciertos efectos en un ambiente, que sería del tipo convencional, habría que añadir el uso 6, donde se señala que la posibilidad de producir dicho efecto con el que se relaciona la comprensión tiene que ver con las condiciones de la emisión, que sería, por una parte, cómo es dicho lo que se dice y,

por otra, su relación con el medio, es decir, que sea la emisión adecuada en el momento adecuado. Las características de lo dicho remiten, por otra parte, a características propias del hablante, por ejemplo, las que señala el uso 4 (que conozca algo del oyente) y el uso 2 (que pueda decir algo con significado). Estos ejes se articulan con que se sea capaz de hablar en cierto idioma algo entendible por una parte, y por otra, que pueda reconocer si la forma en que su uso, el lenguaje puede ser comprensible para su interlocutor, es decir, que pueda concebir a su interlocutor como un par con el que comparte cierto conocimiento de reglas, tal cual lo dice el uso 3.

Entonces, si un hablante puede usar ciertas palabras, en ciertas circunstancias, en presencia de alguien a partir del cual configura lo que dirá, se puede decir que conoce el significado de lo que dice (uso 5) y que comprender en relación al hablante es comprender la forma en que puede usar el lenguaje para ser entendido, tomando en cuenta las circunstancias de la emisión, en tanto a la situación convencional y además puede concebir la forma en que comparte ciertas reglas bajo las cuales puede comportarse al hablar.

Un hablante es quien realiza una emisión, misma que será significativa en ciertas condiciones que comprenden un medio convencional y un oyente, pero podría decirse también que un hablante es quien sabe usar un medio convencional de manera que sea comprensible. Cuando se dice, un medio de comunicación convencional, en este caso se hace referencia a la oración, es decir que si conoce las reglas de uso de este medio puede usarlo para hacerse comprender, lo cual permitiría producir cierto efecto en el oyente.

4.1.2 El oyente

La otra cara de la dupla en la comunicación es el oyente, que es, en este caso y en contraste con el hablante, alguien en quien se produce cierto efecto (uso 1), efecto que no tiene que ver con producir una reacción o conocimiento sino un efecto de *comprensión*, de esta forma el oyente es también, alguien que comprende el significado de la emisión del hablante (uso 5), a lo que podría añadirse el uso 2, que es capaz de entender, para empezar, una emisión literal. Lo anterior guarda continuidad con el uso 3, donde se entiende que un oyente es quien reconoce la emisión del hablante, sin la restricción de la literalidad, a lo cual si sumamos el uso 6, tenemos que está además la implicación de reconocer la intención del

hablante de producir un efecto, es decir, cuenta la emisión literal, para lo que es necesario el conocimiento de la gramática del idioma, pero también es necesaria cierta habilidad para entender las entrelineas de la *intencionalidad*.

Continuando con esta perspectiva para abordar la *comprensión*, en referencia a algo que puede hacer un oyente, tenemos el uso 5, el oyente como el hablante también requiere conocer el significado, de lo que oye, que es, lo que dice el hablante, para entender esto quizá podría suponer, que como el hablante, el oyente necesita de cierto conocimiento: nociones acerca de con quien está hablando.

Pero si la *comprensión* del oyente dependiera solamente de sus suposiciones, quizá podría extraviarse con facilidad, por ello es conveniente retomar lo dicho en el uso 4, donde se señala que se requiere un medio convencional, un punto acorde y de contraste con las suposiciones, o conocimientos que se supone tienen tanto el hablante como el oyente .

4.1.3 Acto del habla comprensible

Un acto del habla comprensible (como lo muestra el uso 3) es aquel que se ha logrado en la forma de un acto *ilocucionario*, que ha tenido el efecto de comprensión al ser emitido, se puede decir que este efecto es el característico del acto *ilocucionario* (uso 4). En tanto a la emisión, que ha de constituirse en un acto *ilocucionario*, ha de ser un medio convencional (usos 5, 6) que además sea acompañado por otros elementos, como cierta entonación y conocimientos por parte del interlocutor, podría decirse que lo que se escucha sea además de una palabra un concepto (uso 1). Respecto al concepto, lo que se reconoce de éste es lo que significa, en tanto se comprende a qué se refiere y en qué sentido, por lo que realizar un *acto del habla* logrado implica conocer el significado de lo que se dice, en primera instancia, por lo tanto, conocer las reglas gramaticales (uso 10) y las semánticas (uso 9) tienen que ser comprendidas por quienes realizan y reciben una emisión, recordando que, como lo dice Searle (1995) el significado de una oración es como mínimo resultado de lo que se dijo, es decir, la forma en que ha sido dicha.

Esta forma en que se da la oración obedece a que es parte de un lenguaje (uso 14) el cual es requisito indispensable para poder realizar un acto de habla, porque aunque se necesita de un hablante y un oyente (uso 8), sin un lenguaje en común el efecto *ilocucionario* no podría

ser logrado, aunque quizá sí, uno *locucionario*, esto es, que pueden hablar cada uno en su idioma y efectivamente decir algo, pero no se generará un efecto de *comprensión* porque sin el lenguaje común no existen las bases de un medio *convencional* para la realización del acto (uso 6).

Lo anterior se conecta con el uso 12, que dice que se requiere de un *habla inteligible*, y parte de que sea inteligible, como ya se dijo, depende de que se tenga un lenguaje común, código compartido, pero no sólo eso, puesto que al estar inserta en la realización del acto del habla la dinámica del hablante y del oyente, es necesario algo que les es propio, la posibilidad de reconocer las intenciones en lo que se dice, primero porque son usuarios del mismo lenguaje y segundo porque saben o suponen algo del interlocutor a partir de lo cual formulan sus emisiones o interpretan la emisión del otro.

Pero hay un riesgo, el de que la *comprensión* se dé en mala forma (uso 2), esto ocurre porque el hablante no se expresa adecuadamente, ya sea porque no puede, al tener un impedimento físico, no sabe cómo hacerlo, o bien, usa alguna forma parasitaria de comunicación (uso 13) (Searle 1995) como chistes, por ejemplo. Sobre este punto se hace un señalamiento de que después se presentará en extenso, por el momento solamente destacamos que también en los chistes el efecto del chiste es de *comprensión* y que son graciosos, tienen sentido de cierto modo por algo convencional, aunque no siempre políticamente correcto. Por otra parte, están las indirectas, que aunque son oraciones dichas con otro sentido al usual, pueden ser comprendidas y ahí podría decirse que hay un efecto *ilocucionario*, retomando las relaciones conceptuales propuestas por el mismo autor (Searle 1995).

4.2 Concepto de comprensión en la teoría de la comprensión social

En la teoría de la comprensión social por otra parte, se presentan 35 usos, teniendo el tema cognición 10 usos. El de *vínculo-afecto* tiene 9 usos, 6 usos en el tema de la dimensión biológica y 11 en el tema de la dimensión social. En referencia a este concepto la teoría de la comprensión social presenta un mayor número de usos, además la diferencia de usos entre la mayoría de los temas es mínima, dos usos máximos de diferencia como podemos apreciarlo en la tabla 2.

4.2.1 Cognición social

Bajo el tema de cognición social se agrupan una serie de elementos que nos remiten a una forma peculiar de cognición, aquella que permite y está implicada en las relaciones interpersonales y la posibilidad de participar en actividades socioculturales, por lo cual es llamada por Tomasello y colaboradores (2005), *cognición social, o cognición cultural*.

El término de cognición social también puede ser usado en ocasiones en lugar del término comprensión social; pero en este trabajo se tratan de forma distinta, pues consideramos que la comprensión social, es una posibilidad que surge a partir de formas peculiares de cognición social, como la cognición de representaciones dialógicas sugerida por Tomasello y colaboradores (2005).

Podríamos decir que desde *la teoría de la cognición social*, la comprensión es una forma de cognición humana (uso 1) que entre otras funciones sirva para poder participar con otros (uso 2) en formas diversas de actividades compartidas, de las que se puede decir que no hay en un inicio una comprensión general, sino una comprensión de aspectos de la actividad, que parten de entender las intenciones (uso 4) que se tienen respecto a la actividad, es decir, del cómo se va a hacer y sobre todo a donde se va a llegar con dicha actividad, es decir, cuál es la meta propuesta, (uso 3).

Otra perspectiva del mismo punto, es que esta forma de cognición social permite, al entender las *intenciones*, compartirlas (6) y por lo tanto participar en actividades conjuntas, actividades típicamente humanas, actividades en las que se requiere tanto entender las intenciones de otros como que los otros comprendan las propias, lo que en la teoría se llamará propiamente *representación dialógica* (uso 5), misma que permite una forma de *cognición dialógica* donde se puede representar al otro como semejante pero a la vez interlocutor distinto.

Esta forma de cognición no se manifiesta desde el nacimiento del ser humano, pero sí está presente en casi todos los adultos de la especie. Además, cabe aclarar que según el autor va emergiendo mucho antes de la adultez, después de los primeros nueve meses de vida, como parte de la ontogenia humana, en lo que también llamará caminos cruzados, de lo genético

y del *aprendizaje social*, que son posibilitados para los seres humanos al participar en actividades culturales (9), (10) (Tomasello, 1999a).

Tabla 2. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto comprensión y sus aplicaciones en la teoría de la comprensión social.

Tema	Cognición social	Vinculo-afecto	Dimensión biológica	Dimensión social
Aplicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una forma de cognición humana. 2. Que permite participar con otros. 3. Implica comprender metas. 4. Implica entender intenciones. 5. Forma de representación dialógica. 6. Permite compartir intencionalidad. 7. Se conforma con el aprendizaje cultural. 8. Va emergiendo ontogénicamente. 9. Se conforma con el aprendizaje social. 10. Permite participar en actividades humanas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implica compartir intenciones. 2. Está relacionado con los orígenes de la cognición cultural. 3. Parte de la habilidad para compartir con otros. 4. Implica participar en actividades compartidas. 5. Implica motivación para compartir estados psicológicos. 6. Habilidad que aparece en la ontogenia a los 14 meses. 7. Implica compartir emociones. 8. Permite participar seriamente. 9. Parte de una motivación a compartir, algo adicional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Algo que emerge a los 14 meses. 2. Motivación única de la especie. 3. Habilidad humana de discernir la percepción de otros. 4. Se comparte en cierta forma con primates. 5. Parte de la motivación a compartir. 6. Se da en un organismo del que parte el entendimiento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implica compartir intencionalidad. 2. Implica agentes intencionales. 3. Parte de entender a otros como animados. 4. Tiene que ver con participar seriamente. 5. Se relaciona con la cognición social. 6. Tiene que ver con la teoría de la mente. 7. Tiene que ver con la atención conjunta. 8. Implica el uso de símbolos. 9. Implica el uso de artefactos materiales. 10. Implica el uso de artefactos simbólicos. 11. permite participar en instituciones sociales constituidas intencionalmente.

4.2.2 Vínculo-afecto

Compartir actividades con otros implica en cierta medida compartir un interés por ello, lo que también se relaciona con el compartir intenciones (uso 1), lo cual empata con el uso 5, que indica que en la *comprensión* se juega también la motivación para compartir estados psicológicos con otros, es decir, que durante las actividades además de realizarlas atendiendo a lo que se quiere hacer, y al para qué, es importante tomar en cuenta qué efectos en términos de pensamientos y afectos produce la actividad y el participar.

Se podría decir entonces que establecer vínculos parte de la habilidad de participar con otros (uso 3) en actividades donde se requiere comprender y compartir estados psicológicos e intenciones, de esta forma los participantes se comprometen entre sí y este compromiso es el mismo que les permite participar de forma seria en las actividades. Tanto el compartir emociones, como estados psicológicos e *intenciones* aparece de manera gradual, se construye desde lo más básico y parece ser que lo esencial es la motivación para poder participar seriamente (uso 8 y 9).

La motivación a compartir y lo que desencadena se puede relacionar con los orígenes de la *cognición cultural* (uso 2), si se entiende por ésta la cognición que permite comprender a otros y hacernos comprender cuando compartimos actividades (uso 4).

4.2.3 Dimensión biológica

Una distinción que aparece constantemente en la teoría de la *comprensión* social es aquella que se establece entre los primates no humanos y los seres humanos propiamente, distinción en la cual radica la importancia de la capacidad de comprender las *intenciones* de los otros y sus estados mentales. La *motivación a compartir* (uso 5), que sería el origen de la posibilidad de comprender a otros, es como lo señala el uso 2, una motivación única de la especie, de la cual si bien se comparten ciertos rasgos con algunos primates (uso 4), con la fuerza y características en que se da en los seres humanos no se da en ninguna otra especie. Es en un organismo con condiciones morfológicas y funcionales muy específicas, en el que se puede dar la posibilidad de desarrollar la habilidad de comprensión social (uso 6).

Otra habilidad, la de discernir la percepción de otros (uso 3) también es tomada como típicamente humana, aunado a la *motivación a compartir* y otras potencialidades y

limitaciones del organismo, se puede atender lo que otros hacen, claro está, a partir de un cierto momento en el que emerja esta posibilidad, como una de las potencialidades de la especie, y sea moldeada en actividades de aprendizaje social.

4.2.4 Dimensión social

La dimensión social, que comprende el aprendizaje sociocultural (uso 5) parece desplegarse, por los elementos que comparte, de la dimensión biológica, es decir, aparece como la manifestación de esta posibilidad, pero no sólo eso pues además de ser la manifestación parece dar cierta forma al organismo, si bien la motivación a compartir esta en un inicio, el compartir intenciones (uso1) y tener creencias sobre las creencias y estados mentales de otros, al emerger dan a la vida humana un carácter primordialmente social, pues tiene que ver con el estar con otros y aprender a actuar como sus semejantes, el organismo humano termina comportándose en gran medida socialmente.

También, con esta dimensión social se implica la posibilidad de entender a los otros como seres animados (uso 3) en un principio y después como *agentes intencionales* (uso 2), además de entenderse a sí mismo como animado e intencional. De lo anterior parte una forma básica de la vida social humana que no había sido mencionada: la posibilidad de prestar *atención conjunta* (uso 7), una forma de relación que permite las ya mencionadas actividades conjuntas y la comprensión de dichas actividades y compañeros en términos intencionales. Pero hay algo más que tiene que ver con la dimensión social, la potencialidad cognitiva del organismo brinda la posibilidad de usar y generar herramientas, artefactos materiales (uso 9) pero sobre todo *artefactos simbólicos* (usos 8y10) como lo son las palabras, esto como posibilidad, le da aún más un tinte de peculiaridad a la vida humana. La especie se caracterizara entonces por tender a ser social, a compartir y hacer con otros, pero no de cualquier forma sino mediante el uso de ciertas herramientas que representan otras cosas, es decir símbolos. Estar entendiendo lo que se hace, comprender lo que los otros hacen e implicarse seriamente, dan forma a lo que se entiende como instituciones sociales, formas de compartir actividades intencionales que se mantienen y que se insta a mantener (uso 11).

4.3 Concepto de acción en la teoría de los actos del habla

Respecto al concepto de *acción*, se encontraron 45 usos diferentes en *la teoría de los actos del habla*. Dentro de los temas, el más saturado fue el de tipos de actos con 16 usos distintos, seguido por cómo hacer con otros con 14, agente con 9 y cómo hacer con 8, tal como lo muestra la tabla 3. Cabe agregar que la di referencia entre el menor y el mayor en saturación es doble, evidenciando que en la teoría se aborda con mayor detalle las particularidades de los *actos o acciones*, de hecho es una teoría acerca de un tipo de acto, el del habla, en la que se deja entre ver lo general a todo acto.

4.3.1 Cómo hacer

La *acción* se presenta como la posibilidad de hacer aparece relaciona en la teoría con una serie de conceptos, mismos que se presentan como requisitos o condiciones para que dicha posibilidad se realice. Decir que aparece como una posibilidad parte del uso 1, es algo que se puede realizar, o no, puesto que hay que tomar en cuenta la posibilidad de su realización parcial, si la acción se realiza en episodios (uso 3), pueden logarse algunos de ellos pero no todos, por ello además de que puede intentarse, puede dejarse inconclusa, por lo tanto puede ser una acción llevada a cabo o no (uso 2), esto en función de los elementos que se requieren para su realización.

La acción entendida como posibilidad de hacer, con ciertos niveles y condiciones, requiere para su realización de algunas condiciones, de las cuales la primera podría ser el que se den las circunstancias adecuadas (uso 4) o que se haga en dichas circunstancias, pero aun con las circunstancias adecuadas no se garantiza la realización de la acción, es necesario un medio para realizarla, una herramienta que como es la que permite la realización es llamada *realizativo* (uso 5), término que es usado para designar un vocablo mediante el cual se realiza un cierto tipo de *acto del habla*, pero que atendiendo a la sugerencia de Austin (1991) de que los criterios de los actos del habla son de alguna forma compartida por todos los actos, diremos que un *realizativo* es cualquier medio para realizar una acción, que puede ser una palabra, un gesto, un movimiento o una extensión del cuerpo a forma de artefacto. Recordemos que el énfasis de la teoría radica en la realización de acciones mediante palabras, aunque esta no es la única forma de realizar una acción.

Tabla 3. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto acción y sus aplicaciones en la teoría de los actos del habla.

Tema	Cómo hacer	Tipos de acto	Cómo hacer con otros	Agente
Aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es algo que se puede realizar. 2. Que se puede llevar a cabo . 3. Es algo que se puede realizar en episodios. 4. Que requiere circunstancias adecuadas. 5. Requiere un medio para su realización, realizativo. 6. Tiene consecuencias. 7. Es realizada por alguien. 8. Puede realizarse con palabras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene que ver con los infortunios. 2. Puede ser llevado a cabo. 3. Puede ser nulo. 4. Puede ser incompleto. 5. Puede ser unilateral. 6. Puede ser concluido. 7. Pueden ser rituales. 8. Pueden ser ceremoniales. 9. Tienen que ver con la ética. 10. Actos de comunicación /ilocucionarios. 11. Tiene que ver con la naturaleza de los participantes. 12. Puede ser con palabras. 13. Puede ser locución. 14. Puede ser ilocución. 15. Puede ser perlocución. 16. Tiene que ver con el protagonista. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implica una expresión 2. Implica cierta intención en dicha expresión 3. Implica realizar con palabras 4. Se hace de forma ritual 5. Está sujeta a infortunios 6. Implica una convención 7. Se relaciona con la ética 8. Tiene que ver con el protagonista del acto 9. Requiere un realizativo 10. Hablar de lo que se hace, comparativos 11. Tiene que ver con una gramática 12. Tiene efectos 13. Tiene consecuencias convencionales 14. Efectos perlocucioarios no convencionales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene que ver con la seriedad de la expresión. 2. Signo externo de un acto interno. 3. Expresión. 4. Alguien dice. 5. Alguien hace. 6. Seguir procedimiento convencional. 7. Forma no explícita. 8. Infortunio. 9. Tiene consecuencias.

El siguiente elemento para la realización de la acción puede parecer una obviedad, pero no lo es, la acción es realizada por alguien (uso 7), por lo cual se requiere de un agente, uno *intencional* valdría aclarar, sobre este punto podríamos introducir una distinción propia de Davidson (1981, 2001) respecto a lo que es una acción, en contraste con un evento, una acción es arrojar una piedra, un evento es que llueva, la diferencia no estriba en que exista o

no quien realiza, en contraste con las contingencias ambientales, las acciones humanas parecen tener una intencionalidad intrínseca al ser realizadas por un agente.

Otra característica muy general, que no se clasifica ya como condición de la acción, sino como una condición misma de toda acción es que ésta tiene consecuencias (uso 6), cuando se realiza una *acción* algo cambia, se produce un movimiento o mutación, la *acción* misma es un cambio, y seguida a ésta surge un producto según se puede entender. El vínculo de la consecuencia con la acción además parece extenderse al agente, si la *intención* de la *acción* va del agente a ésta, la consecuencia de la acción regresa al agente desde la realización de la *acción*.

Recapitulando, diremos que una *acción* es una posibilidad, que al ser llevada al acto requiere quien la realice, ciertas circunstancias y un medio para realizarlo, medio que puede ser una palabra (uso 8) o alguna otra herramienta que en las circunstancias y para el agente se torne adecuada.

4.3.2 Tipos de actos

Respecto a los tipos de actos, siguiendo el cuerpo teórico que conforma Austin (1991) existen dos doctrinas básicas, una la de los *realizativos* y otra la de los *infortunios*, la segunda permite definir, por sus fallas los aciertos de un acto, es decir, que para saber cómo es un acto logrado tendremos que conocer aquellos que no lo son. Los tipos de actos tienen que ver con los infortunios (uso 1), los *realizativos* tendrán que ver más con qué es lo que se hace.

Entonces, de acuerdo con los *infortunios*, un acto puede ser en principio y de manera muy básica llevado a cabo o no (uso1) o en otras palabras, afortunados o desafortunados. Las razones por las que un acto pueda ser no llevado a cabo, o desafortunado, siguiendo la lógica de los *infortunios*, es múltiple, ya bien porque no se realizó de la manera apropiada o no se realizó de manera completa, y en tal caso sería considerado un acto incompleto (uso 3).

Cuando un acto se realiza de manera completa (uso 6), puede ser tomado como concluido, pero esto no es del todo claro porque no queda concluido todo acto simplemente por el

hecho de terminarlo en tanto se realicen todos sus pasos, puede entenderse otro sentido, el de que un acto sea concluido cuando se da convencionalmente por terminado. Es este caso el de los actos rituales (uso 7) o ceremoniales (uso 8) que llevan un procedimiento, pero aun que esto no se realice del todo incluso por no realizarse del todo, pueden darse por concluidos, y esto tendría que ver con un elemento más, que es del el protagonista del acto (uso 16), quien puede ser una persona indicada o adecuada para realizarlo, por ejemplo, un sacerdote.

Un tipo especial o el tipo más importante de estos actos es el que se realiza con la palabra (uso 12), ya sea el mero acto de emisión, acto *locucionario* (uso 13) o el acto que se logra al decir las palabras queriendo decir lo que significan y produciendo cierto efecto comunicativo, acto *ilocucionario* (uso 14) o ese acto que se logra como efecto en el interlocutor por decir algo, acto *perlocucionario* (uso 15). Estos actos, como parte de una *convención*, tienen que ver y no, de manera exclusiva, con una dimensión ética (uso 9) de la *acción*, misma que se fija por el procedimiento, ese que determina que ciertos actos son afortunados o no, principalmente porque se ajustan a la forma en que se suele proceder en un cierto escenario y ante ciertos participantes que por su naturaleza (uso 11) constituyen un escenario de la *acción*, así como una circunstancia.

4.3.3 Cómo hacer con otros

En estrecha relación con el último tipo de actos abordados está la posibilidad de hacer con otros, o hacer en conjunto, pues generalmente este tipo de acciones implican una *convención*, un rito o ceremonia, los cuales dictan la forma en que ha de procederse, de esta forma parece que se sabe qué esperar de la *acción* del otro y qué se espera de la propia, es decir, está relacionado con la ética (uso 7), ya que la ética está relacionada con las formas socialmente esperadas de actuar.

Para hacer con otros se necesita realizar algunas expresiones (uso 1), ya sea con palabras (uso 3) o mediante gestos, pero estas expresiones tendrán que estar alineadas con cierta *intencionalidad* (uso 2), individual o compartida que concuerde con la circunstancia en la que se da la expresión, lo cual podríamos tomar como la actividad común. Al ser la actividad con otros del orden de lo ético (uso 7), por lo tanto con cierto procedimiento

sancionador, que nos atrevemos a decir es importante porque con él se incluye y respeta a los participantes, este procedimiento está sujeto a *infortunios* (uso 5), precisamente porque hay una forma de hacerlo, una forma convencional (uso 6), entonces al no ser, digamos, una actividad libre tiene una forma correcta de hacerse, *ergo* una posible incorrección y esta incorrección es tanto una falla en el procedimiento como un perjuicio para los participantes.

Al ser la acción compartida del orden de los actos rituales y convencionales implicando un procedimiento, se podría tomar una nueva forma de entender los *realizativos* (uso 9), ya que las relaciones semánticas nos permiten pensar en los agentes como *realizativos o performativos*, sobre todo aquellos protagonista con cierta función (uso 8), por ejemplo los sacerdotes, los árbitros, o los jueces, quienes serían los únicos en ciertos escenarios, que al realizar ciertos actos estos pudieran valer como tales. Por lo tanto, estos actos tienen que ver con ciertas reglas (uso 11) o formas de proceder, mismas de las cuales en ocasiones se habla, por ejemplo, al decir con un *comportativo* (uso 10), lo que se va a hacer. Hacer cosas con otros, con cierta forma de proceder *convencional*, al ser un acto *convencional* tendría entonces también un cierto efecto (uso 12), digamos que si todo acto implica cierta consecuencia estos actos tienen unas consecuencias o efectos *convencionales* (uso 13), pero parece ser que existen también excepciones, sobre todo al realizar actos del tipo *perlocucionario* (uso 14), que en ocasiones se pueden salir de la *intencionalidad* compartida, ya sea por la *intención* de quien lo emite, o bien por la interpretación del oyente, pensemos el caso de las ofensas (cómo hacer cosas malas con palabras).

4.3.4 El agente

Este tema es el menos saturado, es decir que tiene menos usos, y lo que se dice del agente aparece de manera tangente a otros temas o en referencia a otros conceptos, pero pueden tomarse estas pistas y construir que se dice cuando se habla de un agente que puede realizar *acciones* con palabras. Para comenzar es alguien que hace (uso 5), y es ese hacer, con palabras (uso 4), por lo tanto este agente es alguien que dice, que realiza una expresión mediante lo que dice (uso 3).

Ahora, si este agente realiza *acciones* con palabras entonces tendrá que atender a ciertos procedimientos *convencionales* (uso 6), por lo tanto, es un agente que se puede equivocar, es decir, cometer un infortunio o mala realización del procedimiento o respecto a lo *convencionalmente* aceptado. En un *procedimiento convencional* podemos entender que se espera al menos que lo que expresa tenga valor como tal, por lo tanto, que sea expresado con seriedad (uso 1). Entonces existe un agente que se puede equivocar o hacer una expresión no sería porque no se ajusta al procedimiento, pero también por un aspecto que resulta particularmente importante para la psicología, la manera en que lo que expresa el agente con su *acción* es una señal visible de un acto interno no visible (uso 2), es decir, de una *intención* o estado mental, ya que la relación mente-acción no es muy clara. Podría esperarse que si el agente actúa de manera seria podríamos tener una fuente confiable de conocimiento respecto a sus estados mentales, además de que sería relevante saber cómo las acciones tienen consecuencias (uso 9) en ciertos estados, por lo tanto, la posibilidad de entender el continuo mente acción lenguaje dentro de las actividades cotidianas humanas radica en esto.

4.4 Acción en la teoría de la comprensión social

Pasando a la revisión del concepto acción en la teoría de los *actos del habla*, tenemos que al compararlo con *la teoría de la comprensión social*, los temas tienen una cantidad muy similar de usos, y también una cantidad menor al compararlos con la cantidad de usos relacionados con *intención* y *acción*, tres de ellos tienen 5 usos y uno de ellos 4. Esto resulta peculiar puesto que a diferencia de la tabla 4, donde las columnas de los temas estaban más saturadas, al momento de simplificar uniendo los usos que se repetían quedaron más escuetas las tablas de los otros dos conceptos.

4.4.1 La estructura de la acción

La forma en que la acción está estructurada, desde una perspectiva de *cognición social*, se presenta a partir de ciertas instancias, basándose en un modelo de sistema de control (Tomasello, 2005), algo así como un detector de humo en una habitación, un ejemplo aterrizado a las interacciones sociales podría ser, la manera en que un niño aprende a utilizar un teléfono, podríamos decir que las señales de humo son los movimientos que

anticipan por parte del adulto la utilización del teléfono, estas señales remiten a su vez al niño a otra señal, que puede ser el timbre del teléfono. Este sistema controlado (uso 1) tiene la cualidad de ser *intencional* uso 2), por lo cual para poder entenderlo habrá que entender a qué se hace referencia cuando se habla de *intencionalidad*, aunque esto se traslape un poco con otro apartado.

La cualidad de la *intencionalidad* tiene que ver con la estructura de la *acción* puesto que la estructura es en realidad la de una *acción intencional*, la cual comprende dos instancias que la caracterizan como intencional, primero un plan de acción (uso 3), por lo cual se entiende propiamente la intención y en seguida la continuación o complemento de dicho plan, que es a donde se quiere llegar, el objetivo de la *intención* o meta a la cual se dirige (uso 4), todo esto ajustándose a un modelo de realidad (uso 6), el cual delimita las posibilidades de lo que se puede planear por los recursos que se tienen y de lo que se quiere alcanzar por lo que es posible con dichos recursos.

Tabla 4. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto acción y sus aplicaciones en la teoría de la comprensión social.

Tema	Estructura de la acción	Dimensión biológica	Dimensión social	Agente
Aplicación	1. Es un sistema controlado. 2. Tiene la cualidad de ser intencional. 3. Comprende un plan de acción. 4. Se dirige a una meta. 5. Es ajustable. 6. Se relaciona con un modelo de realidad. 7. Vincula con otros.	1. Posibilidad de una especie. 2. Parte de las posibilidades de un organismo. 3. Movimientos del organismo se dirigen a otros. 4. Es algo biológicamente posibilitado Tiene que ver la maduración.	1. Implica comprender acción intencional. 2. Implica compartir atención. 3. Implica compartir intenciones. 4. Tiene que ver con realizar actividades culturales. 5. Tiene que ver con realizar actividades sociales.	1. Realizada por un ser humano. 2. Realizada por un ser animado. 3. Realizado por un ser que comprende. 4. Realizada entre varios.

4.4.2 Dimensión biológica

La dimensión biológica aparece otra vez como posibilidad, en tanto sustrato del que parte la acción del sujeto, entonces, al ser biológica nos habla de una cierta clasificación y de una exclusividad, que se toma como una posibilidad única de la especie (uso 1), que implica el realizar el tipo de *acciones* que realizan los humanos, lo cual parece redundante, es como decir que los humanos pueden actuar como humanos por que lo son, resultando esto inconsistente con el hecho de que es planteado como posibilidad, es decir, nos parece que no porque sean de la especie lo harán.

Tenemos entonces que se parte de las posibilidades de un organismo (uso 2), un organismo que es capaz y además está motivado a dirigir sus movimientos (uso 3) y atención a otros de su misma especie, pero no porque estos lo inviten o lo llamen, al menos no necesariamente, parece ser que no solamente está biológicamente posibilitado (uso 4), sino que impelido a hacer con otros y como otros de su especie, pensemos en un ejemplo para esto el pulgar oponible, gracias al cual podemos tomar herramientas diseñadas por humanos, como humanos, porque no podríamos tomarlas de otra forma, lo cual tendrá que ver también con sus *affordances*, es decir, sus posibilidades de uso que parten de la forma del objeto (Rakoczy, Warneken, Tomasello, 2008).

Otro aspecto más es de la maduración (uso 5), la forma en que las posibilidades se van presentando conforme el organismo crece y sus estructuras se modifican, tanto aquellas que tienen que ver con la fuerza, la velocidad, entre otras entidades mecánicas, como aquellas neurales que le permitirán las formas de percepción, atención y representación propias de la especie.

4.4.3 Dimensión social

La parte social de la acción esta necesariamente vinculada con la *comprensión* y con la *intención*. Se podría decir que se trata de comprender las *intenciones* en la *acción* de otros (uso 1), y al ser social tiene que ver de forma muy especial con el compartir atención (uso 2) e intenciones (uso 3). Siguiendo la estructura de la *acción* tenemos que para poder hacer con otros, hay que atender algunas cosas en común, algunos objetos y algunas instrucciones, por ejemplo, y de esta manera el sistema de ajuste se dirige a las formas y las metas que competen a la acción que estamos realizando.

Realizar una *acción social* (uso 5) o cultural (uso 4) y tiene que ver con compartir, pero también con seguir ciertas formas, pues como lo menciona Tomasello (1999). Esa es la principal característica del aprendizaje cultural humano, una vez que una práctica se realiza y se difunde, ésta puede mantenerse, aun cuando sea producto del azar, lo cual convierte la forma y uso de los objetos, artefactos y herramientas de tener una *affordance* que depende más de su forma contingente, a una *convencional*, hecha para ser tomada de tal o cual manera y perpetuar las practicas con los objetos, en diferentes tipos de *acción social* humana.

4.4.4 Agente

Este tema es el más reducido, pero en comparación con *la teoría de los actos del habla* en la que el tema es el acto, en esta teoría el tema se puede decir que es el agente, un *agente* cognoscente, comprensivo de su cognición y de la de los otros, así como de sus acciones y estados afectivos. Para establecer un punto de partida tendremos que decir que este *agente* es un *agente* humano (uso 1), por lo tanto miembro de una especie, con sus posibilidades y limitaciones. Este agente humano, con sus características orgánicas y funcionales, es un ser animado (uso 2), que vive y se mueve, pero además es capaz de reconocer en otros seres humanos la misma animación, ya que sus movimientos y *acciones* se dirigen a otros, por lo tanto, se podría decir que es un agente social o que tiende a establecer relaciones con sus semejantes, relaciones que parten de una capacidad de *comprensión* (uso 3), capacidad de *comprensión* que le permite, por último, hacer con otros (uso 4), por lo que podríamos decir que la *acción* humana es una *acción* que se realiza entre varios, aunque no en el mismo momento y por las mismas *intenciones*.

4.5 Intención en la teoría de los actos del habla

Respecto al concepto de *intención*, en la teoría de *los actos del habla*, cabe aclarar que se toman en cuenta los conceptos que se relacionan con el de *intención* desde el plano comunicativo. Como se muestra en la tabla 5, se registraron 33 usos, la mayoría de ellos en referencia al tema de comunicación, el cual cuenta con 17 usos distintos en contraste con los otros dos temas que cuentan con 8 usos distintos cada uno. Por otra parte, entre los temas se establece un continuo al compartir algunos usos, por ejemplo, el de regla, lo cual

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nos indica que hay consistencia en los usos dentro de la teoría y que puede abordarse desde varios temas un mismo concepto atendiendo a usos similares.

El término *intención* es uno de los que más aparecen relacionados dentro de las dos teorías revisadas, por ello aparece en ocasiones como polisémico o sobre entendido, pareciera que los autores dan por hecho que al compartir un lenguaje podemos saber a qué nos referimos cuando decimos *intención*, pero como el mismo Searle lo menciona, el que lo sepamos no siempre implica que lo podamos explicar con claridad (1995).

4.5.1 Lenguaje

El primer tema con el que proponemos se relaciona el concepto de *intención* es el de lenguaje, Searle (1995) propone una hipótesis que está presente como el primer uso. La hipótesis consiste en que el lenguaje es una conducta *intencional* gobernada por reglas, mismas que dictan su aplicación y especificidades. Participar en este sistema de reglas implica además que las respuestas o *acciones* que se tomen tendrán que ver con el dominio de las reglas (uso 2). Por otra parte, decir que existen ciertas regularidades brutas del lenguaje (uso 7), nos remite a aquello que lo caracteriza y lo relaciona con otros sistemas semióticos, que es en cierto sentido la emisión de un ruido (uso 3) o el trazado de una marca (uso 4), que puede ser reconocida como hecha por un semejante, lo que implicaría que fue realizada con ciertas *intenciones* comunicativas.

Esto podría ser entendido llanamente como simple acto de emisión (uso 5), pero no queda ahí, dado que dicha emisión puede ser tomada como algo más que cualquier ruido o trazo, o bien como una palabra que forma parte de un sistema regulado y que tiene cierto valor en determinado contexto de emisión, es así que con estos elementos tendremos que decir que la emisión es de una palabra. Esto podría ser entendido llanamente como simple acto de emisión (uso 5), pero no queda ahí, dado que dicha emisión puede ser tomada como algo más que cualquier ruido o trazo, o bien como una palabra que forma parte de un sistema regulado y que tiene cierto valor en determinado contexto de emisión, es así que con estos elementos tendremos que decir que la emisión es de una palabra.

Esto podría ser entendido llanamente como simple acto de emisión (uso 5), pero no queda ahí, dado que dicha emisión puede ser tomada como algo más que cualquier ruido o trazo, o

bien como una palabra que forma parte de un sistema regulado y que tiene cierto valor en determinado contexto de emisión, es así que con estos elementos tendremos que decir que la emisión es de una palabra. Emitir una palabra consiste en lo siguiente: es la emisión de un ruido o trazo que al ser realizado de manera *intencional* de acuerdo a un cierto sistema de reglas queda instituido como una acción válida en el contexto y con la comunidad en que es emitido, dado que al formar parte de un sistema de reglas compartido, algo que puede ser entendido como un hecho institucional (Searle 1997), partiendo del supuesto de que el lenguaje es una conducta intencional gobernada por reglas.

Tabla 5. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto intención y sus aplicaciones en la teoría de los actos del habla.

Tema	Lenguaje	Comunicación	significado
Aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conducta intencional gobernada por reglas. 2. Dominio de reglas dicta respuesta. 3. Ruido. 4. Marca producida por semejantes. 5. Acto de emisión. 6. Emitir palabras en oraciones y contextos. 7. Regularidades brutas del lenguaje. 8. Hecho institucional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ruido. 2. Marca producida por semejantes. 3. Resultado de conducta intencional. 4. Intenciones de un género particular. 5. Hablar. 6. Intentar comunicar. 7. Efectos. 8. Emitir lo que emito. 9. Hablante. 10. Oyente. 11. Producir efecto por reconocer intención. 12. Significado. 13. Creencia. 14. Comprensión. 15. Suposiciones. 16. Input-output. 17. Comportamiento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber lo que significa. 2. Referencia. 3. Uso de la expresión. 4. Querer decir algo. 5. Lo que se quiere decir como función de lo que se dice. 6. Relación intención convención. 7. Intensiones apropiadas. 8. Reglas.

4.5.2 Comunicación

El tema de la comunicación está estrechamente ligado con el del lenguaje, ya que para que suceda es necesario un lenguaje, es por ello que, la emisión de un ruido o una marca (usos 1 y 2), que puedan ser entendidas como producidas por un semejante, más una serie de

reglas de uso de dichas marcas o sonidos, son el punto de partida para entender la comunicación.

Como ya se mencionó, respecto a las condiciones necesarias para un lenguaje, además de que ciertas conductas, como las de hacer algún ruido o marca también es necesario que se entiendan como *intencionales*, de esta manera la comunicación puede entenderse como un comportamiento *intencional* (uso 17), aunque no por ello comunicación es lo mismo que lenguaje, sobre todo si se atiende a que para realizar ciertos actos comunicativos se realizan gestos o movimientos que no son parte del sistema de la lengua, sino que lo suplementan, lo que llamaría Austin, otro tipo de acciones distintas a hablar (1962).Entonces para abordar el tema de la comunicación es necesario partir del tema del lenguaje, dado que comunicarse generalmente entre humanos hablar (uso 5), además haciéndolo con una forma particular de *intenciones* (uso 4), pues lo que se intenta es comunicar (uso 6), es decir, producir cierto efecto de *comprensión*, aunque también en la comunicación están presentes otros efectos (uso 7), como producir ciertas creencias o estados afectivos.

Los siguientes aspectos indispensables para la comunicación son quienes se comunican, es decir, el hablante y el oyente (usos 9 y 10), los cuales guardan una relación dada por la posibilidad de producir un efecto de reconocimiento de intención (uso 11), de la *intención* de comunicar algo que signifique (uso 12), por lo que decir algo que se entienda como lo que se quería decir en la comunicación implica reconocer en cierto sentido el reconocimiento de una intención, pero también la *comprensión* (uso 14) de lo dicho, constituido a partir de suponerle (uso 15), al interlocutor tales o cuales creencias (uso 13), *intenciones* y conocimientos de las reglas de uso del lenguaje, todo ello a partir del intercambio de ciertos *inputs* y *outputs* de información (uso 16).

4.5.3 Significado

Es una asunción establecida (Acero, Bustos y Quezada, 1982) que en la teoría puede localizarse como parte de una corriente que establece que el significado de una palabra es su uso en el lenguaje, partiendo de ello analizar el concepto en la teoría nos permite ahondar aún más en la *compresión* de lo que se entiende por significado al entender que es eso del uso. Se puede decir que el uso principal es cierta referencia (uso 2) o forma de

referir algo con las palabras, pero esta forma de referir aparece además íntimamente relacionada con dos polos que determinan el significado de una expresión, por una parte, las *intenciones*, es decir lo que se quiere decir (uso 4) y por otro lado las *convenciones*, es decir por lo que vale la expresión en cierto contexto y ante cierta audiencia (uso 6), de ahí se puede entender el uso 5 que nos dice que lo que se quiere decir está de alguna manera en función de lo que se dice.

Dicho lo anterior, podríamos distinguir en un análisis de lo que se entiende por significado dos tipos de *intenciones*, aquella que se tiene al emitir una expresión y aquella que puede ser entendida en la expresión de acuerdo a cierta dependencia con el otro polo, el de la *convención*, por ello las intenciones tienen que ser, para emitir algo con significado, apropiadas a las circunstancias (uso 7), es decir, que se ajustaran a cierta reglamentación (uso 8). Entonces saber lo que significa (uso 1) una expresión es conocer de qué manera está siendo o puede ser usada (uso 3) en cierto contexto, donde las circunstancias actuales de ese momento, más las reglas de uso convencionales se relacionaran con la *intención* del hablante y la *comprensión* del oyente para producir lo que podríamos llamar efecto de significación.

4.6 Concepto de intención en la teoría de la comprensión social

En lo referente a la teoría de *la comprensión social* en referencia al concepto de *intención* registramos 20 usos, pero no todos son diferentes, ya que también se comparten usos entre los temas. Así mismo como lo muestra la tabla 6, respecto a este concepto en la teoría de *la comprensión social* solo identificamos dos temas, uno con 11 usos, el de los elementos de la acción y otro con 9, el de compartir intenciones.

4.6.1 Elementos de la intención

Así como la *acción* puede entenderse desde su estructura, al plantearlo como un tema, es posible entender qué es la *intención*, al menos en la teoría de *la comprensión social*, desde sus elementos constitutivos. En un primer plano, tenemos un agente (uso 1) que es quien realiza acciones *intencionales*, por lo tanto tiene las *intenciones*, y éstas desde la teoría son entendidas en el esquema de un sistema de control (uso 6) como un plan de acción (uso 2), que tiene una meta (uso 3) que es objeto de la intención.

Tabla 6. Temas en los que se pueden agrupar los usos del concepto intención y sus aplicaciones en la teoría de la comprensión social.

Tema	Elementos de la acción	Compartir intenciones
Aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizada por un Agente. 2. Implica un plan. 3. lleva a una Meta. 4. Comprensión. 5. Acción. 6. Sistema de control. 7. Representación. 8. Motivación. 9. Biológico. 10. Social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cognición dialógica. 2. Motivación. 3. Comprensión. 4. Atención conjunta. 5. Compromiso. 6. Intencionalidad colectiva. 7. Lenguaje. 8. Teoría de la mente. 9. Leer intenciones.

El *agente* además como ser *intencional*, requiere poder *comprender* (uso 4) algo de su entorno, y después actuar (uso 5) siguiendo cierta forma de proceder acorde con su motivación a compartir las actividades, la *intencionalidad* de las mismas y ciertas creencias con otros participantes, todo ello porque puede figurarse en cierto esquema de representación (uso 7) haciendo cosas con otros, lo cual implica la motivación (uso 8) propia de la especie, lo cual es biológico (uso 9) y una serie de experiencias sociales (uso 10) que darán forma a sus representaciones.

4.6.2 Compartir intenciones

Respecto a compartir intenciones se repiten ciertos elementos de la *intención* misma y de la dimensiones biológicas y sociales, algunos otros como síntesis de las dimensiones, tal es el caso de la *cognición dialógica* (uso 1) que si bien sucede por y a causa de las posibilidades del organismo humano, como estar motivado a compartir (uso 2), se desarrolla y adquiere forma en la relación con otros seres humanos, y finalmente lo que se va representando tiene que ver con comprender las intenciones de otros y las reglas (uso 3).

La interacción trídica, cuando el adulto y el niño prestan *atención conjunta* a un objeto, aparece como forma básica de relación con otros (uso 4), pues en ella se toma al otro verdaderamente como otro, ya que se atiende de manera conjunta (uso 5) a un mismo

objeto que funge como elemento tercero. Es a partir de retomar el elemento de la *atención conjunta* que se puede entender el uso de la *intencionalidad colectiva* (uso 6), pues tenemos la situación en la que se atiende lo que el otro hace, en tanto lo que intenta y busca con el objeto, con lo cual también se vincula el uso del lenguaje (uso 7), según parece, desde una perspectiva de uso, se puede extrapolar la idea de que se comparte la atención al uso del objeto a la idea de que se comparte la atención en el uso de las palabras. Finalmente, para entender cómo se pueden compartir *intenciones* sirve figurar que hay que atender a la actividad del otro y comprenderla, comprenderla en parte tendrá que ver con cierta capacidad para leer *intenciones* (uso 9), o establecer algo así como una teoría de *los estados mentales* de aquel con quien se comparte primero un objeto (uso 8) y luego al atender como lo usa otro se puede compartir también la *intención* (uso 9) en el uso del objeto.

5. Comparación de usos entre teorías

Después de revisar los usos dentro de los temas en cada teoría es momento de ver cómo los usos pueden ser equiparables y diferenciados entre las teorías, este segundo y último momento de la presentación de resultados dará pie a la posibilidad de plantear nuevos usos o maneras de usar los términos que sean producto de una conjunción teórica. Por otra parte, la comparación brinda la posibilidad de entender las relaciones entre los usos de una teoría mediante su comparación con la forma de uso de la otra.

En el siguiente apartado, por lo tanto, se muestran y describen las tablas de resultados que agrupan los conceptos relacionados con los conceptos de *acción*, *intención* y *comprensión* estableciendo una comparación entre las teorías. Aparecen en las tablas dos columnas en las que se enlistan los conceptos de los cuales se hará la comparación, la cual está encaminada a señalar las diferencias y similitudes de usos en las teorías. Las tablas se presentará en el orden: *comprensión*, *acción*, *intención*, como en el apartado anterior. En el eje de las coordenadas (y) se localizarían los términos con los que se relaciona cada concepto dentro de cada teoría, así como los términos con que se podrían establecer posibles relaciones.

Los términos de la comparación en la tabla son la coincidencia en igualdad o relación así como diferencia entre los términos que componen cada uso conceptual, por lo que se destacará que términos aparecen en una y en otra teoría y además se relacionan con el concepto a tratar. Para ello se han dispuesto en orden alfabético y numérico los números, apareciendo a continuación de cada término el número de término con el que se relaciona en la columna opuesta y como seña particular un asterisco en aquellos casos en los que el empate suponga la igualdad del término.

Estas tablas son un esfuerzo de reducción, a fin mostrar de forma presentable en este documento la compleja red de conceptos que constituye este análisis conceptual, mismo que además según de donde se comience puede ser reconfigurada un enorme número de veces. Un ejemplo de lo anterior es la figura 1, dicha figura nos sirve para figurarnos qué tipo de redes y relaciones pueden ser desarrolladas a partir de lo que sintéticamente aparece en las tablas, las tablas por su parte muestran delante de cada término un número que

denomina con que términos del lado opuesto de la tabla se relacionan. Por ello siempre, las relaciones son bidireccionales y pueden seguirse de ida y de regreso y, por ejemplo, saber cómo se relaciona el término *compartir* de la *teoría de la comprensión social* (CS) con el de agente en la de los *actos del habla* (AH) o más bien cómo podríamos establecer relaciones siguiendo una ruta marcada por los términos en relación.

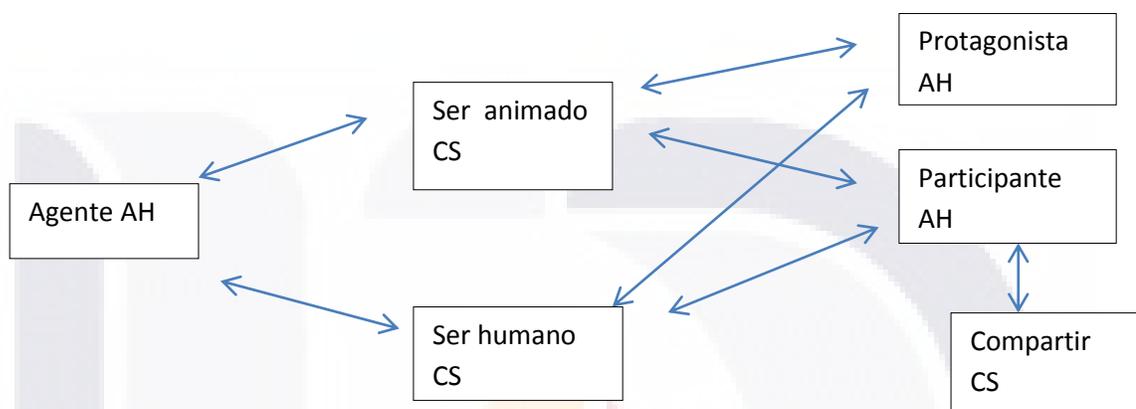


Figura 1. Ejemplo de fragmento de red conceptual sinóptica combinando las teorías.

A continuación se muestra cada tabla su descripción y análisis, apareciendo en un primer momento la tabla y en seguida el texto que trata de la misma, explicando además consideraciones especiales como es el caso de la tabla 8 respecto a los términos lenguaje y conducta intencional gobernada por reglas, que en la terminología de Searle (1994) son iguales.

En la Tabla 7 que muestra la comparación entre las teorías se puede observar que existen más términos relacionados con el concepto acción en la teoría de los *actos de habla*, con 25 términos, en contraste con los 18 de la teoría de la *comprensión social*. Por otra parte, respecto a los términos iguales o que se pueden igualar tenemos que solo existe coincidencia en el término *intención*, que además no remite a otros términos similares, aun así es importante señalar que dentro de las teorías el término *acción intencional* es comúnmente empleado y que aunque en esta tabla no queda totalmente explícito este rol del término en las teorías, en las siguientes reaparece lo cual puede dar pie a entender que es un

término total, por una parte, porque aparece en ambos cuerpos teóricos de igual forma y, por otra, dada la frecuencia de su aparición.

Tabla 7. Comparación entre teorías de los términos relacionados con el concepto acción

Teoría	Actos del habla	Comprensión social
Términos relacionados con el concepto acción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agente. (15)(16) 2. Ceremonial. (5) 3. Circunstancias adecuadas. 4. Comunicación. 5. Concluido. 6. Consecuencias. 7. Convención. (1)(2)(5)(14)(18) 8. Episodios. (12) 9. Ética. (14) 10. Expresión. 11. Gramática. 12. Ilocucion. 13. Incompleto. 14. Infortunios. 15. Intención. (7)* 16. Llevar a cabo. 17. Nulidad. 18. Participantes. (5)(15)(16) 19. Perlocucion. 20. Protagonista. (15)(16) 21. Realizar, por alguien, con palabras. 22. Realizativo. 23. Ritual. (1)(2)(5) 24. Signo Unilateral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades culturales. (7)(9)(23) 2. Actividades sociales. (7)(9)(23) 3. Ajustable. 4. Biológico. 5. Compartir. (2)(7)(9)(18)(23) 6. Comprensión. 7. Intencionalidad. (15)* 8. Maduración. 9. Meta. 10. Modelo de realidad. 11. Organismo. 12. Plan de acción. (8) 13. Propio de la especie. 14. Realización conjunta. (7)(9)(18)(21)(23) 15. Ser animado. (1)(18)(20) 16. Ser humano. (1)(18)(20) 17. Sistema controlado. 18. Vínculo. (7)

Nota: los términos relacionados entre las teorías aparecen en negritas, delante de cada término se incluye además el número que en la columna contraria ocupa el término con el que se relaciona. Los asteriscos indican aquellos términos que son muy cercanos o iguales. Estos criterios de lectura aplican para las tablas 7, 8 y 9.

El término acción en la teoría de los *actos del habla* se puede relacionar con los términos ser animado y ser humano en la teoría de la *comprensión social*, aunque de hecho Tomasello sí usa el término agente, como se muestra en la tabla sobre *intención* más adelante. Los términos ser animado y ser humano por su parte se relacionan ambos con los de participante y protagonista, de los cuales el término participante puede dar continuidad al relacionarse con el término compartir, mismo que remite a ceremonia *convención*,

campo de la ética y ritual, los tres registros que según Austin dan a los *actos del habla* su carácter efectivo entre los miembros de una sociedad (1976).

En este grupo de relaciones se puede retomar, por ejemplo, el término *convención*, ya que remite a realización conjunta y vínculo, lo cual es consonante con la propuesta austiniana. El término *realización conjunta*, por su parte, puede tener que ver con la existencia claro está de participantes y de protagonistas de las *acciones*, lo cual puede continuar una ruta de relaciones retomando la relación del ritual con la *convención* y con el compartir, ya que los actos rituales se relacionan con actividades culturales y sociales, que se relacionan además con la *convencionalidad*.

Finalmente, en esta red quedan aparentemente aislados dos términos, el plan de *acción* y los episodios, pero el primero es un equivalente en la teoría de la comprensión social de la intención (Tomasello et al. 2005) y el segundo de la forma en que se debe realizar un acto para que cuente como tal, o la forma en que se realiza que lo hace valer de tal o cual forma, esta aparente orfandad puede servirnos para entender que cuando se realizan acciones *intencionales*, se establecen una serie de pasos a seguir, un procedimiento que permite llegar a tal o cual meta, por ejemplo hacer algo que tenga significado.

Respecto a las diferencias se hace notar que los términos que quedan sin relación en el ámbito de los actos del habla son aquellos que se relacionan con la doctrina de los infortunios de Austin y en la teoría de la *comprensión social*, aquellos que tienen que ver con la dimensión biológica, esto puede ser el punto de partida de Austin es el uso del lenguaje ya establecido y el de Tomasello el recorrido desde las bases biológicas hasta su uso cotidiano, según lo podemos apreciar hasta este momento.

En la tabla 8 se muestra la comparación de los usos del concepto *intención*. Nuevamente hay un número mayor de términos en el apartado de la teoría de los *actos del habla*, con un total de 23 términos contra 18 de la teoría de la *comprensión social*. Por otra parte los términos que empatan en igualdad son 5, una cantidad superior a la tabla 7, dichos términos son los de; “*comprensión*”, “*lenguaje*”, “*dominio de reglas*”, “*reconocer intenciones*” y “*ver a los otros como semejantes*”. En estos términos se presentaron dos casos que requieren aclaración pues su escritura no es igual pero en los cuerpos teóricos se utilizan

igual. El término lenguaje por ejemplo, tiene una equivalencia en la teoría de los *actos del habla* con *conducta intencional gobernada por reglas*. Por otra parte, el término cognición dialógica supone principalmente el concebir al otro como semejante.

Tabla 8. Comparación entre teorías de los términos relacionados con el concepto intención

Teoría	Actos del habla	Comprensión social
Términos relacionados con el concepto intención	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión. (5)(6)* 2. Comunicar. 3. Conducta intencional gobernada por reglas. (1) (10)* 4. Contextos. 5. Creencia. (5)(18) 6. Dominio de reglas. (14)* 7. Efecto. 8. Emisión. (10) 9. Hablante. (2) 10. Hecho institucional. 11. Input-output. (16) 12. Marca. 13. Oraciones. 14. Oyente. (2) 15. Palabras. (10) 16. Querer decir. 17. Reconocer intención. (9)*(17)(18) 18. Regularidades brutas. 19. Respuesta. 20. Ruido. 21. Semejantes. (5)*(8) (17) 22. Significado. 23. Suposiciones. (18) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acción intencional. (3) 2. Agente. (9)(14) 3. Atención conjunta. 4. Biológico. 5. Cognición dialógica. (1)(5)(22)* 6. Comprensión. (1)* 7. Compromiso. 8. Intencionalidad colectiva. (1)(6)(22) 9. Leer intenciones. (1)(17)*(24) 10. Lenguaje. (3)*(8)(15) 11. Meta. 12. Motivación. 13. Plan. 14. Reglas. (6)* 15. Representación. 16. Sistema de control. (11) 17. Aprendizaje social. (6)(18)(22) 18. Teoría de la mente. (1)(5)(18)(24)

Cabe señalar también que el término comprensión hace alusión a varias formas de la misma en la *teoría de la comprensión social*. Se pueden comprender *intenciones*, metas, *acciones*, entre otras, pero en la teoría de los actos del habla se trata básicamente de una forma de comprensión, la comprensión de lo que el otro quiere comunicar, o más bien de que el otro quiere comunicar algo con lo que hace (Searle, 1994). Ponemos estos términos en condiciones de igualdad porque son iguales en su uso, es decir cuando se dice lenguaje para

Searle lo mismo podría decirsele, al menos hablando de su teoría, *conducta intencional gobernada por reglas*.

Por otra parte, en algún caso además de su relación de igualdad existen otras relaciones posibles a establecerse, tal es el caso del término *comprensión*, que se relaciona con un igual pero también con el término *cognición dialógica*, el cual nos remite a su vez a un igual, entender a otros como semejantes y a uno distinto pero implicado que es el de creencia, pues algo que se entiende de los otros es que tiene creencias, en términos un poco circulares se cree que los otros creen. Lo anterior se relaciona con el ya mencionado término *teoría de la mente*, que también se relaciona con reconocer *intenciones* y hacer suposiciones respecto a los otros, o más específicamente respecto a sus estados mentales (Reddy y Morris, 2004).

Reconocer *intenciones*, por su parte, tiene como igual leer *intenciones*, que nos remite nuevamente a la *comprensión* y a establecer suposiciones. Lo curioso es que quien realiza las ya mencionadas *acciones*, es decir, el agente, que puede ser en el caso de una situación comunicativa hablante y oyente, queda fuera de más relaciones, esto es porque las tablas muestran coincidencias y diferencias entre las teorías, pero no olvidemos que son solo un suplemento a la memoria, se requiere también del análisis personal. Un ejemplo de lo anterior ese caso de términos como el de “sistema de control”, de *input output* pueden servir para establecer un puente entre las teorías, pero en este caso se requerirá además rastrear las relaciones de cada término dentro de las teorías, por ejemplo, viendo en qué aires de familia fueron agrupados.

En tanto a las diferencias notamos que nuevamente surge el tema de no empareje entre el tema biológico y el punto de vista del lenguaje ya en uso. Por otra parte, existen términos que podrían relacionarse, como el de representación y el de marca o significado, ya que faltan elementos para emparejarlos y entender cómo se emparejan, al menos en este ámbito de comparación que es el uso del concepto intención.

En la tabla 9, se rompe una regularidad. En esta ocasión es mayor el número de términos en la columna de la teoría de la *comprensión social* en contraste con la de *los actos del habla*. Dicha diferencia es de 19 contra 16 términos. Por otra parte, los términos que tienen

relaciones de igualdad son dos, *comprender intenciones* y *entender* a otros como iguales. *Comprender intenciones* además se puede relacionar con los términos atención conjunta y cognición humana, llevándonos este último término al de concepto, mismo que tiene que ver con el término de uso de símbolos.

El uso de símbolos, por su parte, se relaciona con decir algo que signifique, medios *convencionales* y significado, términos que en la teoría de *los actos del habla* guardan una estrecha relación. *Significado* también tiene relación con el término *uso de artefactos* que está implicado tanto con significado como con signo y trazo, en este punto tendríamos al menos tres formas de referirnos a algo que parece común, algo que tiene que ver con el uso de trazos o artefactos de manera significativa o simbólica, lo cual nos muestra que hay una relación posible y de continuidad en este ámbito entre las teorías.

Pasando a otro término en el campo de la teoría de los *actos del habla*, tenemos conocimiento de que interlocutor puede relacionarse con la representación dialógica, que a su vez guarda relación con entender al otro como semejante, el hablante y el oyente. Entender a otros como semejantes tiene que ver con entender a otros como iguales, en términos como ya dijimos de igualdad en la forma, pero también es interesante destacar como esto remite a la situación comunicativa, donde hablante y oyente tendrán que suponer el uno del otro, ciertas capacidades, que los asemejen. Entender al otro como semejante nos remite además al término cognición cultural y teoría de la mente, este último relacionado también con *comprender intenciones*.

En tanto a las diferencias nuevamente se presenta la distancia de los intereses explicativos y los puntos de partida, donde no hay coincidencia es en el tema de la dimensión biológica, y términos relacionados, como factor único de la especie, así mismo lo relacionado con los *infortunios* no es contemplado en la teoría de la *comprensión social*.

Como vemos, establecer estas conexiones nos permite diseñar posibles vías de relaciones entre los conceptos, mismas que siempre han de contrastarse con los cuerpos teóricos y sus enunciados, para ello se puede recurrir a las tablas en las que se muestran los aires de familia, como ya se ha dicho, o bien al listado de párrafos en los que se pueden localizar los conceptos

Tabla 9. Comparación entre teorías de los términos relacionados con el concepto acción

Teoría	Actos del habla	Comprensión social
Términos relacionados con el concepto comprensión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender intención.(3)(5)(7)* 2. Comunicación. 3. Concepto. (5)(19) 4. Condiciones de emisión. 5. Conocimiento del interlocutor.(16) 6. Decir algo que signifique. (19) 7. Entender a otro como semejante. (3) (4)(5)(9)(10)* 8. Formas parasitarias. 9. Hablante. (16) 10. Mala comprensión. 11. Medio convencional. (4)(19) 12. Oración. 13. Oyente. (16) 14. Reglas gramaticales. 15. Significado. (18)(19)(7) 16. Signo/ trazo. (18) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje cultural. 2. Aprendizaje social. 3. Atención conjunta. (1)(7) 4. Cognición cultural. (7)(11) 5. Cognición humana. (1) (3)(7) 6. Compartir. 7. Comprender intenciones. (1)* 8. Comprender metas. 9. Discernir percepción de otros. (7) 10. Entender a otros como iguales. (7)* 11. Factor único de la especie. 12. Instituciones sociales. 13. Motivación a compartir estados. 14. Ontogenia. 15. Participar. 16. Representación dialógica. (5)(7)(9)(13) 17. Teoría de la mente. (1)(7) 18. Uso de artefactos. (15)(16) 19. Uso de símbolos. (3)(6)(11)(15)

. Como ya se mencionó en la metodología, la visión sinóptica no se da de manera inmediata, hay que, por decirlo así, ir la construyendo mediante el seguimiento de ciertos pasos, primeramente estableciendo qué juegos del lenguaje han de analizarse, las palabras que los componen y sus relaciones, esto finalmente nos permitirá identificar dónde hay conexiones entre los conceptos, qué conexiones son y las rutas por donde pueden llevarnos.

Además hay que tomar en cuenta que las relaciones han de figurarse, es decir, verlas donde están pero también donde podría haberlas.

A continuación se presentan dos tablas, 10 y 11, en las que se remarcan los puntos de enlace y con ello posiblemente los elementos articuladores de las teorías, que para los fines de este trabajo son presentadas en dos tablas, puesto que cada una remite a una de las teorías revisadas, brindando la oportunidad de compararlas. Las tablas 10 y 11 que a continuación se muestran contienen únicamente los términos en los que coinciden los temas que hacían referencia a los conceptos centrales del análisis *acción, intención y comprensión*, por ello se formaron cuatro grupos de relación, tres combinando los conceptos centrales en diadas y un último apartado donde se colocan aquellos términos que coincidan en todos los grupos de términos relacionados con los conceptos centrales.

En la tabla 10 se muestran los términos que aparecen como puntos de coincidencia entre los conceptos dentro de la teoría de los *actos del habla*, notando que en esta teoría entre los conceptos hay más términos comunes son el de *intención y comprensión* con 7 términos de coincidencia, seguido del apartado *comprensión / acción* con 3 y el de *acción / intención* con 1, para acumular un total de 11 términos que coinciden entre los conceptos. Cabe resaltar que aunque el apartado *acción intención* tiene un término en coincidencia este es el término que aparece en todos los apartados, el cual es comunicación. Posiblemente el que el término que más coincidencias tiene sea el de comunicación, lo que se relaciona con el papel que éste tiene en la teoría de Searle (1994), quien asimila el *acto ilocucionario* a acto comunicativo y es el acto del habla por así decirlo más relevante.

En tanto a la tabla 11, que trata los puntos de coincidencia entre los conceptos dentro de la teoría de la comprensión social, tenemos un total de dieciséis conceptos, distribuidos seis en intención/comprensión y seis en comprensión acción, además de cuatro en acción intención. El término que coincidió en todos los apartados fue formas de comprensión, el cual abarca, comprensión de intención y comprensión de acciones dentro de la teoría de la comprensión social. En una comparación entre las teorías tenemos que en la de la comprensión social hay más términos que coinciden en el uso de los conceptos y además, que en este campo teórico hay términos que aluden a condiciones biológicas y genéticas, lo

cual no ocurre en la teoría de los actos del habla cuyos términos remiten más bien a la presentación de los signos y sus cualidades, es decir, su forma gramatical y posibilidad de significar. A pesar de estas diferencias es interesante que los términos que más coinciden en ambas teorías pueden relacionarse, pues en las formas de comprensión están presentes precisamente las formas que en la teoría de los actos del habla se requieren para poder hacer algo con palabras, así como para comprender una acción realizada con palabras, es decir, comprender la acción intencional.

Tabla 10. Puntos de coincidencia entre los conceptos acción, intención y comprensión en la teoría de los actos del habla.

Acción/intención	Intención/comprensión	Comprensión/acción	Acción/intención /comprensión
1. Comunicación.	1. Comunicación. 2. Oraciones. 3. Palabras. 4. Semejantes. 5. Significado. 6. Signo. 7. Trazo.	1. Comunicación. 2. Gramática. 3. Signo.	1. Comunicación.

Tabla 11. Puntos de coincidencia entre los conceptos acción, intención y comprensión en la teoría de la comprensión social

Acción/intención	Intención/comprensión	Comprensión/acción	Acción/intención /comprensión
1. Biológico. 2. Comprensión. 3. Intencionalidad. 4. Meta.	1. Atención conjunta. 2. Formas de cognición humana. 3. Formas de comprensión. 5. Formas de representación. 6. Teoría de la mente.	1. Factor único de la especie. 3. Formas de comprensión. 5. Participar en actividades con otros. 6. Uso de artefactos.	1. Formas de comprensión.

6. Discusión de resultados

A continuación se muestra la discusión de los resultados expuestos en las tablas 1 a la 6, respecto a la organización de los conceptos en temas, cada uno con sus respectivos usos. Así mismo se discuten los resultados mostrados en las tablas 7 a la 11, referentes a la comparación entre las teorías. Respecto a la comparación entre usos organizados en temas que aparece en las primeras tablas, de la 1 a la 6, la discusión se organiza haciendo referencia a las tablas, los temas y las teorías. Por otra parte, la discusión referente a la comparación entre teorías estará enfocada en las posibles relaciones de continuidad, similitud y diferencia.

6.1 Comparación entre usos organizados en temas

Respecto a las tablas y la forma en que resultaron organizadas, cabe destacar en un primer momento que la diferencia entre el total de usos entre las teorías fue de 16 usos, 91 en los temas de *la teoría de la comprensión social*, contra 107 en *la teoría de los actos del habla*, lo cual no resulta una diferencia mayor suponiendo una media de 99 usos, ambos campos se encuentran antes o después por menos de 10 usos. Esta cuestión nos puso a pensar cuál sería la causa de tal cercanía, puesto que los textos tenían extensiones muy variadas, realmente tras revisar posibles causas no podemos aventurarnos a decir alguna, lo que sí rescatamos es que las teorías resultaron equiparables, inclusive en tanto a la diversidad de los usos de los tres conceptos que se atendieron.

También cabe destacar que se esperaba cierta homogeneidad en tanto al número de veces que se usaran los conceptos que se planteó revisar, nos encontramos por otra parte que justamente como sus campos lo señalan, las teorías contienen más usos de aquellos conceptos respecto a los cuales está orientado su objeto de estudio, en el caso de *los actos del habla* a la *acción* y en el caso de *la comprensión social* a la *comprensión*. Podríamos decir que respecto a la organización y estructura que reflejan las tablas, sin entrar a cuestiones de contenido, resultó algo que no se había previsto pero que era esperable, que las teorías fueran equiparables en su complejidad y extensión y que hablaran con mayor énfasis de su objeto de estudio que de otros tópicos concomitantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Respecto a los usos organizados existen básicamente tres observaciones, la primera tiene que ver con los usos que se repiten, la segunda con la posibilidad de movilizar los usos y sustraerlos de los temas propuestos y la tercera con la pertinencia de los temas propuestos. Respecto a los elementos que se repiten cabe mencionar que en un primer momento se planteó la opción de simplificarlos, pero después fue descartada, puesto que aunque en dos temas se repita un uso, esto lejos de indicar que sólo deber ser mencionado en uno evidenciaba que los temas dentro de la teoría tienen puntos de contacto.

Ante la situación de los elementos repetidos también nos surgieron preguntas sobre su papel dentro de la teoría, una opción era que estos en lugar de usos pudieran ser considerados temas mayores o centrales de los cuales se desprendieran los demás o bien temas que de alguna forma fueran transversales. Otra opción fue que estos usos guardaran una relación más estrecha con el concepto que se analizaba, por ejemplo en el caso de acción, pensar que no se podría entender en la teoría de *los actos del habla* sin aludir al término *convención* pero sí, sin tomar el término *ceremonia*. Esta idea fue rechazada, pues notamos que, por ejemplo, en el caso anterior aunque *convencional* sea un término con el que se le da un uso al concepto de acción en varios temas, otros términos como *ceremonia* tienen una estrecha relación con el de *convención*, es decir que forman una red extensa que le da forma y sentido a la teoría.

Por lo anterior, se tomó la medida de pensar una opción que fuera integradora, entonces se concluyó que esos términos que se repiten son transversales a los temas propuestos, por una parte y, por otra, suponen elementos que brindan continuidad entre los temas, lo cual permite entender por qué tiene que ver algo la dimensión biológica con la social en el caso por ejemplo de *la teoría de la comprensión social*.

El siguiente punto tiene que ver con esta situación de la conexión encontrada entre los temas, parece ser que podrían moverse algunos términos de un tema a otro, y esto no por la imprecisión de los temas ni porque estén desdibujados, según nos parece, más bien es una cuestión que tiene que ver con que las tablas no hacen todo el trabajo, es decir, son sólo un suplemento para la memoria, el trabajo de ver relaciones de aires de familia y posteriormente tener una perspectiva sinóptica es trabajo de quien realiza el análisis y de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

quien se acerca a las tablas, el punto es que está movilidad de los términos refleja la movilidad misma de la perspectiva sinóptica, es decir que no se cierra en algún momento y que lo que hacemos en este trabajo es mostrar la visión sinóptica que logramos construir y el análisis de cómo la construimos.

Lo anterior nos da paso para pensar la pertinencia de los temas, mismos que son propuestos por quien realiza el análisis, después de leer y releer los textos y estar haciendo los listados de usos pueden distinguirse temas o tópicos, de los cuales hay que decir son producto de la lectura que puede hacer quien analiza el texto. Por otra parte, tiene un aspecto de rigor que es interesante, puesto que son respecto a aquello que se repite en los usos, de eso que se repite se hace una selección y así surgen los temas.

Partiendo de esta razón para mantener los temas es que proponemos también su utilidad para identificar ciertas tendencias en las teorías analizadas, en particular una tendencia dicotómica. Una primer dicotomía que se puede destacar sería la que se establece entre hablante y oyente, de la cual al comparar los temas que nos percatamos no es muy útil, dado que según lo podemos constatar tras razonarlo, un hablante tiene que ser un oyente debido a que: a) lo que le han dicho, donde aprendió el habla, b) lo que el mismo dice, ya que se supondría tiene cierto interés comunicativo o si no por lo menos un interés en lo que hace con sus palabras y las posibles consecuencias de lo mismo y c) es un oyente de su interlocutor. Nos parece que en este caso esos temas pudieran agruparse en el de interlocutor, claro está, rompiendo cierta relación con la teoría.

La otra dicotomía notable es la correspondiente de biológico a lo social establecida en *la teoría de la comprensión social*, dicotomía que se puede decir que, es el dilema de la psicología, las neurociencias e incluso de la filosofía de la mente (Moya, 2004). El problema con esta dicotomía es que en cierto momento nos puede llevar al punto de tener que escoger entre lo biológico o lo social como determinante del comportamiento humano, en el caso de esta teoría parece que se está cerca de este punto y no se da una solución, es decir ni se evita llegar a este punto ni se define claramente por una opción u otra.

Si *la comprensión social* es una capacidad única de la especie (Tomasello, 1999, 2005), esto nos remite a una determinación genética, pero si pensamos que esta solo se

desenvuelve al tener cierto tipo de interacción, nos llevaría a pensar que es más bien lo social como lo que termina dando forma a la masa informe del organismo, metafóricamente, moldea el cerebro. Nosotros optamos por decir que el organismo humano es uno que tiene la potencialidad de ser y que su forma de ser un ser humano sólo puede manifestarse bajo ciertas condiciones de socialización, mismas que dejan al organismo funcionando bajo otra lógica distinta a la del instinto, como lo dijera Mc Dowell (2003), hablaríamos de una segunda naturaleza.

Finalmente, respecto a las dicotomías tenemos una que podría tomarse como menor pero la cual no queremos dejar pasar, ésta es la de hacer y hacer con otros, consideramos respecto a este punto que tiene que ver con viejas discusiones sobre si existe algo así como el bien común y el bien individual, si la sociedad es la suma de los individuos o si es lo social o lo individual lo que impulsa el cambio social. Por nuestra parte, tras realizar un análisis de las teorías pareciera que se puede hablar con pertinencia de *acción* en términos sociales, dado que una *acción* es algo que se realiza bajo ciertas condiciones intencionales, por lo tanto con significado y reguladas por cierta convencionalidad también.

6.2 Comparación entre teorías

Para presentar las tablas que se usaron con el fin de comparar las teorías se realizaron dos simplificaciones, la primera para las tablas 7, 8 y 9 fue al poner todos los usos juntos eliminar los repetidos, el resultado de ello conllevó que el total de usos quedara en 120, 64 para *la teoría de los actos del habla* y 56 para la de *la comprensión social*, aun así la relación de distancia que guardaba con la media no se alteró comparándolo con la distancia antes de la reducción, de hecho quedaron exactamente a 4 usos de distancia de la media, por otra parte la teoría de los actos del habla continuo teniendo más usos.

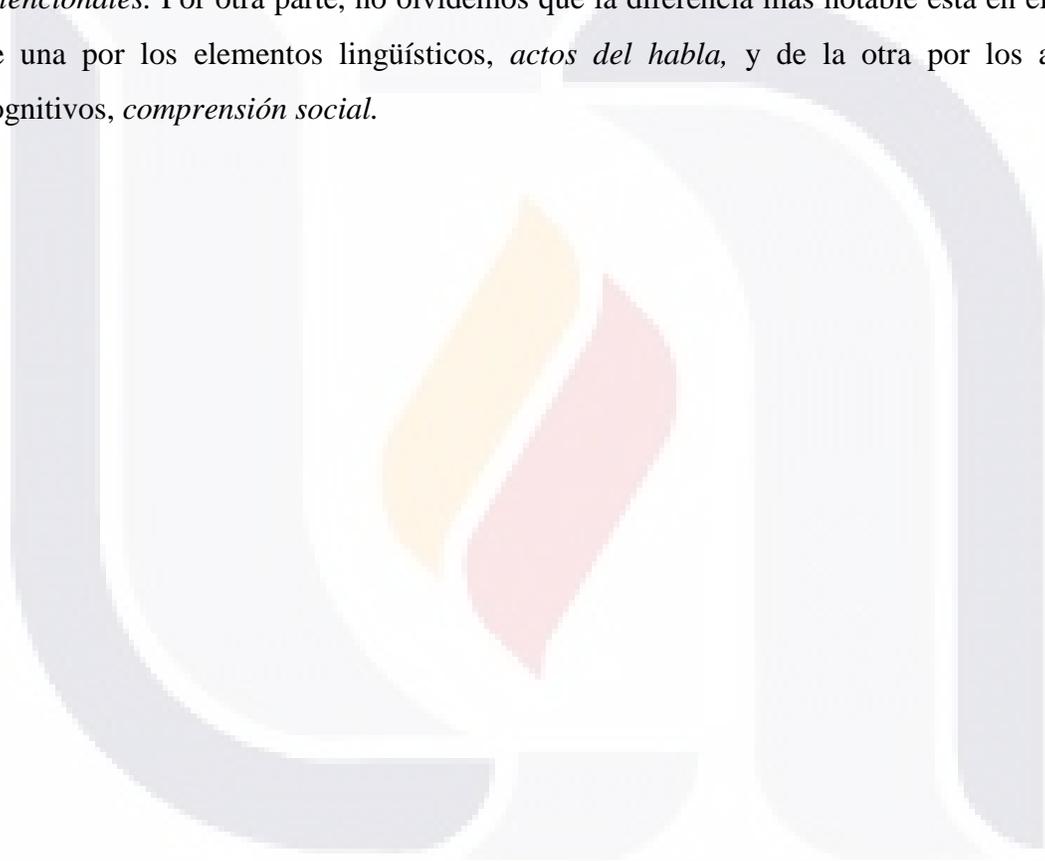
Por otra parte en lo referente al contenido hay dos aspectos a resaltar, el primero que existen términos que pueden ser tomados o usados en lugar de otros y el segundo que hay términos que tienen más coincidencias. Respecto a lo primero cabe decir que este efecto de laxitud es el que desde el método se mencionaba como una característica que Austin le adjudica al lenguaje ordinario, por lo tanto no es algo que sorprenda, pero sí resulta conveniente pensar sus consecuencias.

Un ejemplo de la situación planteada anteriormente sería el término *lenguaje*, que puede ser tomado como forma de comunicación, conducta *intencional* gobernada por reglas, forma de representación simbólica entre otras, la cuestión es sí estos términos pueden ser equiparados en tanto a su significado, lo que nosotros consideramos a partir de la implementación del método es que sí, que sus usos pueden equipararse cuando son compatibles con otros términos que tanto en una teoría como en otra los acompañan, y es precisamente esto lo que nos da la posibilidad de plantear el puente entre las teorías, el caso en que tanto en una como en otra lenguaje y conducta *intencional* gobernada por reglas tengan que ver con el acto de comunicarse por ejemplo, que implica compartir *intenciones*.

La otra cuestión es la de los términos que tienen más coincidencias, que resultan ser aquellos que nos remiten al uso de ciertos símbolos para compartir *intenciones* y realizar acciones con otros a partir de ellos, lo cual nos muestra que las tablas dan prueba de la utilidad de suplementar la memoria cuando se quiere analizar una teoría, y que es tanto mejor si el suplemento mnémico que se usa es además una herramienta de análisis en la que podemos organizar los datos con los que estamos trabajando. Decimos que dan prueba de la utilidad porque los términos que terminan relacionándose más muestran qué vías se pueden seguir para comparar y complementar las teorías, es decir el método da un resultado y este resultado es además uno que resulta útil para pensar tanto la relación entre los conceptos de una teoría como la relación entre las teorías.

En lo que toca a las tablas 10 y 11, en la que se comparan los conceptos dentro de las teorías, atendiendo a los términos comunes en los temas, encontramos que el término que más coincide dentro de cada teoría no coincide entre ambas, pero puede establecerse una relación si se conocen las teorías, es decir que no es difícil entender una relación entre comunicación y las formas de *comprensión*, incluso podríamos decir que comunicarse es un efecto de *comprensión* en los interlocutores. Por otra parte esto nos lleva a conocer las tendencias de las teorías, por una parte la tendencia de Searle de enfocarse *en el acto del habla* como un acto comunicativo con efectos *elocutivos* y por otra la tendencia de Tomasello a explorar formas diversas, previas al lenguaje y el lenguaje mismo, que permitan *la comprensión social*, desde una perspectiva ontogénica.

Pero estas no son las únicas diferencias que se pueden encontrar, ni mucho menos, solo se encuentran diferencias entre las teorías, cabe destacar que ambas teorías tienen en común que brindan cierto interés a las diferentes formas de usar símbolos para significar algo, por lo tanto atienden la cuestión de cómo hacer algo significativo. Así mismo, brindan importancia a el efecto del usos de ciertos símbolos en las actividades compartidas, entiéndase sociales y culturales, mismas para las que también en consonancia las teorías consideran indispensable que los participantes puedan entender a los otros en términos *intencionales*. Por otra parte, no olvidemos que la diferencia más notable está en el énfasis de una por los elementos lingüísticos, *actos del habla*, y de la otra por los aspectos cognitivos, *comprensión social*.



Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo, dada su naturaleza de propuesta de análisis e implementación de la misma, se presentan a continuación en dos ejes, por una parte las conclusiones referentes al desarrollo e implementación del método y por otro conclusiones a las que podemos llegar a partir de la implementación de dicho método referentes a las teorías revisadas. Las conclusiones por lo tanto están encaminadas a revisar de qué manera fue logrado el objetivo planteado para este trabajo que fue realizar una propuesta de análisis conceptual que permitiera contrastar dos teorías y obtener de este contraste la posibilidad de vislumbrar nuevas rutas de exploración en los puntos en común que tuvieran las teorías.

Respecto al desarrollo e implementación del método se hablará de sus alcances y limitaciones. En primer lugar, respecto al desarrollo del método hay que decir que no fue fácil en el sentido de que no estaba escrito, no es que Wittgenstein (1988) en las *Investigaciones filosóficas* tenga un apartado que se llame método en el cual describa la manera en que procede para analizar el lenguaje, por otra parte Austin tampoco tiene tales apartados, y aunque menciona cómo procede, lo hace de manera breve, ambos más bien lo muestran en sus textos, van haciendo aclaraciones a lo largo de los mismos, y sobre todo trabajan con el lenguaje como herramienta, siendo que es el lenguaje mismo el que analizan, lo cual puede causar cierta percepción de circularidad y extravío.

Respecto a de qué manera el método permitió conocer las teorías, habrá que decir que hubo tres dimensiones en las que fue útil, la primera que permitió tener presentes los elementos, como suplemento a la memoria, la segunda que permitió organizarlos y la tercera que permitió identificar relaciones entre los elementos. Tener presentes los elementos sustraídos del total del cuerpo teórico permite recurrir a ellos sin necesidad de rastrearlos cada vez dentro del texto, además como la búsqueda se hizo en función de un elemento determinado la delimitación de las oraciones extraídas ya estaba dispuesta para atender al elemento que interesaba.

Habrá que reconocer también que tener presentes los elementos que interesan es la base para poder desarrollar los siguientes pasos del procedimiento, tenerlos presentes permite

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

enfocar el análisis, ahorrar tiempo, pero sobre todo tener una base sobre la cual implementar un orden que después permita establecer las relaciones que se busca vislumbrar. Tener organizados los elementos permite por su parte, además de manipularlos de forma sistemática, poder identificar los efectos de diferentes formas de organización, ya sea por temas, por usos de un concepto, por contener dos o más de los conceptos a analizar en un mismo enunciado, y cuantas formas se nos puedan ocurrir, cada una tendrá su particular efecto, por ejemplo ponerlos en temas tuvo el efecto de evidenciar las dicotomías empleadas en las teorías.

El orden además constituye algo así como el timón del análisis, ya que el orden de los elementos determina cómo los podemos ver, o qué relaciones y características de éstos se pueden hacer evidentes, es por decirlo de otra forma la pregunta que determina cierta forma de respuesta. Y es precisamente a partir del orden que se pueden apreciar ciertos tipos de relación, y son justamente los tipos de relación los que brindan la posibilidad de concretar un tipo de análisis como el que se esperaba conseguir, uno en el que se acceda a una visión sinóptica de los usos de ciertos conceptos dentro de una teoría.

Por otra parte las deficiencias que se pueden encontrar son orientadas básicamente a que el método depende también de la habilidad de quien lo implementa, si éste es bueno para encontrar relaciones, o si está más o menos familiarizado con la teoría puede que sus resultados sean distintos, pues la delimitación de los enunciados, la identificación de los temas y de las relaciones entre los conceptos dependen, después de lo que la tabla pueda ofrecer, de la lectura de quien analiza las teorías.

Por otra parte y recurriendo nuevamente a Wittgenstein (1988), diremos que a veces se nos olvida que existe la expresión “creí que sabía”, es decir que la validez del método no se tambalea por su dependencia del factor humano, más bien puede resultar interesante de formas distintas, tanto para el neófito como para el experto, quienes al tener un suplemento para su memoria y razonamiento puedan decir en determinado momento, creo que sé algo, el neófito, o creí que sabía, el experto. Por otra parte, parece que atender a las relaciones tiene una ventaja interesante sobre el atender por ejemplo a las formas adecuadas o no de interpretar una teoría u otra, puesto que más allá de lo que el autor o sus herederos oficiales

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

digán las teorías pueden valer por lo que efectivamente puede ser leído en ellas y lo que nos permiten pensar a partir de ello.

“Creí que sabía” a nuestro entender es la señal de un nuevo comienzo, mismo que implica ante todo el replantearse lo que se creía saber y buscar otra forma de comprender y decir aquello que se creía haber sabido. Es por ello que consideramos que respecto a la comparación entre teorías el método también resultó útil, puesto que nos lleva de lo que las teorías evidentemente dicen a cuestionar cada teoría desde la otra y luego ver que vías pueden unirles. Pero sobre todo resulta útil para pensar nuevas formas de plantear los tópicos de las teorías así como tópicos nuevos no previstos, digamos que surgen en el camino nuevas formas de plantear los usos que si no son del todo compatibles con ya establecidos por las teorías al menos pueden entrar en discusión con los mismos.

Sin embargo más allá de esta utilidad que presenta el método tiene una falla que nos parece importante acotar, ésta es la dificultad para representar la visión sinóptica. Hacer un esquema de todas las relaciones parecía una tarea difícil, pero no lo es, lo difícil es que sea un esquema fácilmente entendible y que logre integrar todas las tablas en tanto lo que estas muestran, conceptos, temas, coincidencias y diferencias dentro de las teorías y entre las teorías. La dificultad está en diseñar un tipo de esquema que pueda ser mostrado en este trabajo y que sintetice tanto el texto como las tablas y sea una herramienta para el entendimiento de las relaciones entre los usos. Éstas son las conclusiones sobre el método.

Sobre las teorías presentaremos una serie de posibles usos diferentes, mismos que nos permiten acotar lo ya dicho y que pensamos de esto así como una propuesta o forma distinta de decirlo.

a) Teoría de las reglas vs. teoría de la mente

Cuando escuchamos el término teoría de la mente puede sonarnos como una especie de telepatía, luego al buscar las definiciones, que aluden en términos globales a la capacidad de entender las acciones de los otros causadas o relacionadas con determinado estado mental (Premack y Woodruff, 1978; Leslie, 1994; Astington, 1999), esta percepción no cambia del todo, resaltando en particular que parece que esa capacidad está basada

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

solamente en la capacidad de atribuirle estados mentales a los otros y aún más que esta condición es primaria para el establecimiento de cierto tipo de relaciones, algo así como una teoría psicológica popular (Malle, 2003)

Lo que nos parece después de analizar la postura de la comprensión social, principalmente Tomasello y colaboradores (1999, 2005, 2008), es que éste grupo de investigadores sigue dicha línea en la que se le da primacía a cierta forma de cognición que implica leer las intenciones y otros estados mentales como variables que inciden en el comportamiento de los otros, lo cual cuestionamos y no porque se descarte esta capacidad o su relativa relevancia, diríamos al contrario que Reddy (2004) que los participantes si necesitan teorías, pero no sólo de la mente de los otros, si no de las normativas institucionales y formas de proceder, incluso de cierta forma de funcionamiento de la convencionalidad y en resumidas cuentas teorías de contextos, que comprendan características físicas e institucionales del lugar, así como de los participantes, otra cosa es que tener una teoría no es lo único necesario.

Los participantes de la vida social, ciertamente necesitan participar, pero a partir de cierto punto después de haber participado también necesitan y se basan en referencias de experiencias pasadas, que si bien han de irse ajustando, porque las reglas tienen variaciones, generalmente se requiere de un antecedente para poder relacionarse socialmente, a éste antecedente le suponemos un papel primario puesto que antes de plantear que puede pensar una persona se debe contextualizar la interacción, por ejemplo: Mario piensa tales cosas, pero si lo vemos cuando su novia ha terminado con él es la situación y no una representación descontextualizada de Mario la que nos da una pauta para poder comprenderle, Mario suele pensar que lo que su novia hace con él es porque lo ama, es muy posible que en la circunstancia de la ruptura Mario no piense así.

Incluso pensando en el experimento de los chimpancés (Premack y Woodruff, 1978; Cal y Tomasello, 2009) podríamos decir que lo que ellos comprenden es que el otro no sigue las normas que la situación marca, es por ello ha surgido la posibilidad de plantear que, en términos de comprensión social, no sólo se requiere comprensión del otro a partir de sus estados mentales, sino principalmente del otro como agente en cierto contexto a partir del

cual aunado a lo que conocemos también del agente podemos inferir porque procede de tal o cual forma e incluso como procederá en un futuro.

b) Cómo hacer cosas con objetos

Este uso nos remite a muchas situaciones cotidianas: portar un moño negro en señal de luto, levantar tarjetas rojas o amarillas en un partido, detener o permitir el tránsito con luces de diferentes colores, nombrar un caballero al toque de la espada con su hombro, retar a alguien a un duelo con un golpe en la mejilla mediante un guante blanco entre otras. Estas acciones realizadas con objetos son distintas por ejemplo a bajar un limos de un árbol con un palo, su diferencia radica en que estas acciones son realizadas, como aquellas que se hacen con palabras, al ser significativas.

Austin nos invita a pensar las palabras como *realizativos*, es decir como herramientas que en determinado contexto nos permiten concretar una acción, misma que tiene las características de ser significativa y sujeta a ciertas reglas del contexto. Ahora ¿será posible plantear que hay objetos con estas características? Diremos que sí, que existen de hecho varios objetos que sobre todo en los ritos son objetos *realizativos* ya que por su significado y las reglas del procedimiento un ritual sólo puede ser llevado a cabo mediante su uso.

Las palabras así como ciertos objetos y gestos tienen esta propiedad de ser los medios para concretar determinadas acciones, pero no por los efectos físicos que producen en el ambiente, no es el caso por ejemplo de una piedra como objeto necesario para romper un cristal, es el caso más bien de objetos que representan algo más, es decir que tiene el carácter de símbolos, pensemos en el ejemplo del nombramiento de un caballero, la espada que posan sobre sus hombros es un objeto *realizativo*.

Proponemos este uso de acción, la acción con objetos como un rubro más de lo que podría ser entendido como la acción simbólica, pensando que posiblemente toda acción lo fuera. Lo que nos lleva a reflexionar también que pensar el lenguaje como si fuera el único sistema de signos es tomar una perspectiva muy sesgada sobre todo cuando como Tomasello se busca conocer el desarrollo de la comprensión de este tipo de acciones denominadas significativas.

c) Ser agente no es automático

Esta idea podría ser planteada de otra forma, ser agente es lo opuesto a ser autómeta, a manera de una definición negativa, el porqué de este uso radica en dos aspectos retomados por Austin, el caso de las excusas (1976) y la relación que el plantea con la ética en referencia a los actos del habla, así mismo en lo que plantea Tomasello (1999) que es necesario para hacer con otros en actividades sociales, como prestar atención conjunta y atribuir a los otros cierta intencionalidad similar a la propia. La cuestión es preguntarnos si es un agente alguien que por ejemplo tiene un ataque epiléptico y en la sacudida rompe un florero, dudamos que se le pueda atribuir agencia en tal caso, aun cuando sea una persona.

Lo que proponemos es que la cualidad de agencia se gana, pero que cuando no se ha ganado, no se excusa la responsabilidad, incluso se puede ser culpable-responsable de tal o cual acción por no haber sido agente. La cuestión está en pensar que se puede excusar a alguien por no saber qué procedimiento seguir en una actividad por ejemplo, aun así si en esa actividad ya había tenido la oportunidad de apropiarse de los conocimientos necesarios y no lo hizo es entonces su responsabilidad que dicha actividad no salga bien, es precisamente en este punto que surge la cuestión de ganarse la agencia, pensando el ser agente como algo por lo que se opta y es precisamente de esa opción de la que surge la responsabilidad.

Esto trasladado a la interacción con otros en la que se requiere interpretar sus intenciones tiene varias consecuencias, la más destacable en este caso sería entender que no somos autómetas lectores de mente que reaccionan ante cada acción con una lectura intencional consecuente, comprendiendo y acotando qué hacer, sino que aun cuando podamos leer los signos que indican el estado mental o intención de otros podemos optar por no hacerlo, e incluso tratar de engañarnos al respecto, de ello es de lo que es responsable el sujeto que no realiza la acción que implica atender las intenciones colectivas para poder participar en una actividad social. El uso que proponemos es el de que la acción, como un hecho social, implica decisión y responsabilidad de dicha decisión, aplicado también a los casos de en los que se requiere la acción de comprender a los otros, puesto que participar con otros y

compartir intencionalidad implica también un compromiso con la realización de la actividad.

d) Las lecturas de la acción, primera, segunda y tercera persona

Un tema del cual no se habló directamente pero que es muy actual y con el que además hubo varios acercamientos en la realización sobre todo de la fundamentación teórica es el de la división en los estudios de la comprensión social en perspectivas de primera segunda y tercera persona (Moya, 2004; Reddy, 2004; Leudar y Costal, 2009).

La perspectiva de la primera persona diría que sólo el individuo puede conocer sus estados mentales, así mismo anticipar sus consecuencias y lidiar con ellos, una perspectiva de segunda persona apostaría como lo hace por ejemplo la teoría que revisamos en el ámbito de la comprensión social a que es posible inferir algo de los estados mentales de los otros así como ellos pueden inferir algo de los nuestros, lo cual puede sujetarse a cierto margen de error (Moya, 2004). Luego está la perspectiva de la tercera persona la cual asevera que se puede tener un conocimiento fidedigno empíricamente logrado de los estados mentales de una persona, conocimiento que es además más preciso que el que la propia persona pueda tener de sus propios estados mentales, pero este conocimiento no lo logra cualquiera sino alguien que realiza estudios especializados o está entrenado para ello (Leudar y Costal, 2009).

Para nosotros, todas estas posturas aparecen como válidas en diferentes situaciones, así lo puede evidenciar el caso de que unas personas llegan a engañar a otras, lo cual puede dar a entender que quizá conozcamos algo de los estados mentales de los otros pero no todo, en ese caso una de las partes tiene un conocimiento privilegiado de sus propios estados, también puede ser el caso de que alguien no conoce con precisión sus creencias, ni siquiera se detiene a pensarlo. Por otra parte parece que la apuesta por la perspectiva de la tercera persona es desmedida, ya que parte del supuesto de la determinación genética y de la concepción del conocimiento científico como único conocimiento válido (Leudar y Costal, 2009). Acotaremos que en ciertas situaciones el conocimiento empíricamente validado de los estados mentales no es el más útil, sobre todo si lo que se requiere es estar de manera solidaria, como cuando le sucede una desgracia a un amigo.

Proponemos entonces que la comprensión social tiene diferentes perspectivas y que algunas son pertinentes en la vida cotidiana y otras lo son en el ámbito académico, no quedando ninguna por encima de la otra, si no tal como las condiciones lo requieran, además retomaremos para este caso a Wittgenstein parafraseado, a veces olvidamos que existe la frase “creí que sabía”, que sabía lo que yo u otro pensaba.

e) Relación entre significar y compartir

A partir de la relación mencionada por Searle (1994) entre convención e intención para abordar el tema del significado, así como de la propuesta de Wittgenstein (1988) respecto al lenguaje privado y la noción de compartir intenciones desarrollada por Tomasello (2005) pensamos un posible uso del concepto significar en el que éste está íntimamente relacionado con el de compartir. Pensamos que poner en palabras o en actos algo que pueda ser entendido por otros implica en un primer momento como lo señala Searle (1994) que quien lo realice conozca cuáles son las formas convencionales de realizarlo, que tenga la intención de realizar tal acción pero también que tome en cuenta que esa intención pueda ser entendida en un cierto contexto de actividad en la que exista una intencionalidad colectiva.

El otro asunto que lleva a plantear la significación estrechamente ligada con el compartir es el razonamiento de Wittgenstein (1988) respecto a que no puede haber lenguajes privados, pues no existen significados privados, lo que una palabra significa es para lo que es usada en cierto juego del lenguaje por los jugadores. A esto le realizaríamos una acotación, la de que puede darse el caso de que alguien trate de significar en un contexto con las reglas de otro, por lo cual su significado parecería privado, dicha aparente excepción de hecho confirma la regla. Entonces significar es tomar parte en cierta forma de vida en la que se usan de cierta forma las palabras. Finalmente está la cuestión de que para Tomasello participar en actividades sociales implica compartir intenciones, que en cierto sentido conlleva compartir lo que se quiere significar y por lo tanto compartir por lo que cuentan ciertas acciones.

Lo que queremos poner de relieve con esta acepción es que un acto significativo está proyectado hacia el pasado y futuro con situaciones vinculantes, es decir con momentos en

los que se compartió o se compartirá una actividad con otros, por lo tanto cuando se haga un análisis del significado de una acción habrá que atender a esta dimensión histórica vinculante a la par del contexto donde se puede compartir-realizar la acción.

f) Cómo hacer mente con palabras

Este último apartado alude a la dimensión más común, a lo que pasa cotidianamente con el usos que hacemos de las palabras, pero sobre todo pone el énfasis en que no es solo necesario comprender lo que otros tienen en mente si no que a partir de ello o incluso antes de inferir algo al respecto es importante propiciar ciertos estados mentales en los otros en determinadas situaciones. Esto sucede desde los primeros años de vida, planteando un ejemplo inspirado en la propuesta de Vygotsky (2008) en el origen de las funciones psíquicas superiores, tenemos a un infante que señala algo, la madre no sabe qué es lo que señala, pero lo que le da son unas galletas, y le dice además que le gustan las galletas, podríamos imaginarnos al niño más crecido repitiendo me gustan las galletas así como repite me llamo Fulanito o Sultanito, es decir que su identidad, lo que desea y las intenciones que tiene le vienen de algo que le dijeron.

Otros muchos casos se pueden localizar, por ejemplo cuando queremos ponernos de acuerdo, ¿no es acaso lo que hacemos propiciar que el otro entienda o piense ciertas cosas para que pueda comprendernos? O bien tratamos de que lo que le decimos lo recuerde, lo piense o lo tenga presente, en mente, para poder llegar a un acuerdo, si lo vemos desesperado podemos decirle que si le entendemos, aun cuando esto sea mentira, pues así producimos cierto estado mental en el otro.

Otra forma muy relevante que linda entre lo cotidiano y la academia es el hacer preguntas o el proponer razonamientos al otro, ¿no es esto hecho porque queremos que llegue a pensar de tal o cual forma o sobre tal o cual cosa? Tenemos entonces otra dimensión que es a la vez un acto *ilocutivo*, por comunicativo y uno *perlocutivo* por los efectos que se busca producir en el interlocutor, mismos en los que están basadas muchas actividades humanas, desde la situación en la que un adolescente pide permiso para salir hasta la defensa de una tesis o la promoción de una postura política.

Llegado este trabajo a su fin es conveniente señalar que con el mismo se han logrado dos objetivos, el primero desarrollar un método de análisis conceptual e implementarlo, el segundo ahondar en el conocimiento de las teorías que se analizaron. Si bien el segundo objetivo es menos evidente o extenso que el primero hay un aspecto que cabe destacar sobre otros, este trabajo aporta la oportunidad de formularse preguntas y de plantear también vías para responderlas, si el lector de esta tesis se queda con ganas de saber más y con herramientas para realizar su búsqueda de algo habrá valido el esfuerzo.



BIBLIOGRAFIA

- Aceros, J. J., de Bustos, E., Quesada, D. (1982). Introducción a la filosofía del lenguaje. Madrid: Cátedra.
- San Agustín. (2003). El maestro o sobre el lenguaje. Madrid: Editorial Trotta.
- Anscombe, E. (1991). Intención. Barcelona: Paidós.
- Astington, J., Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35.
- Austin, J. L. (1975). Ensayos filosóficos: Un alegato en pro de las excusas. *Revista de Occidente*, 169-192.
- Austin, J. L. (1991). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Editorial Paidós.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46.
- Benavides Delgado, J., Roncancio Moreno, M. (2011). Tres debates fundamentales en el campo de la Teoría de la Mente: aspectos teóricos y metodológicos. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), pp109-118.
- Bigot, M. (2010). Apuntes de lingüística antropológica. Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1367>
- Bruner, J. (1995). El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- Call, J. (2008a). Contrasting the social cognition of humans and nonhuman apes: The Shared Intentionality Hypothesis. *Topics in Cognitive Science* 1, 368–379
- Call, J., Tomasello, M. (2008b). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences* .12 .5
- Camps, V. (2011). Pragmática del lenguaje y filosofía analítica. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/>.
- Carpendale, J. Lewis, CH. (2006). How children develop social understanding. Oxford: Blackwell. children have a theory of mind? *Cognition*, 21. 37-46.
- Contreras, H. (1971). Los fundamentos de la gramática transformacional. México: Siglo XXI.
- Davidson D. (1981) Sucesos mentales. México: Universidad autónoma de México.
- Davidson D. (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford University Press.
- De Bustos, E. (s. f.). El lenguaje desde una teoría de la acción: de la teoría del significado a la teoría de la comunicación. Madrid: UNED

- De la Cruz Vives M. Á. (2002). La noción de un lenguaje ideal en Platón: Anotaciones a una lectura del diálogo Crátilo. *Especulo. Revista de estudios literarios*, 20. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero20/cratilo.html>
- Eco, H. (1986). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen .
- Eco, H. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- Eco, H. (1994). *Signo*. Colombia: Editorial Quinto centenario.
- Escandell Vidal, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Fernandez, M. G. (2007). Bajtin y Vigotsky: La experiencia social en la producción de sentido. *Adversus. Revista de semiótica*.
- Frías Conde, X. (2001). *Introducción a la pragmática*. *Ianua. Revista Philologica Romanica*. Recuperado en <http://www.romaniaminor.net/ianua/>
- Ginzburg, C., Davin, A. (1980). Freud and Sherlock Holmes: Clues and Scientific Method. *History Workshop*, 9. 5-36.
- Grande Alija, F. J. (2005). La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0330.pdf
- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Horn, L., Ward, G. (Eds.). (2002). *Relevance theory. Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Hutto, D. (2019). Folk Psychology as Narrative Practice. *Journal of Consciousness Studies*, 16, 6–8 . 9–39
- Ibarretxe, I., Valenzuela, J. (Eds.). (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Laborda Gil, X. (2010). *Parábola sobre la historia de la lingüística*, Linred, 8.
- Lakoff, G. Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of Theory of Mind. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (1994). "Pretending and believing: issues in the theory of ToMM". *Cognition*, 50, 211 - 238.
- Leudar, I., Costall, A. (2009). *Against theory of mind*. London: Leudar and Costall editions.

- Malle, B.F. (2003). The social cognition of intentional action. in P W. Halligan, C Bass & D Oakley. Oxford University Press.
- Martínez Manrique, F., Vicente, A. (2008). Hablar para pensar: Sobre el uso del lenguaje en el pensamiento. *Análisis filosófico* 28 (1), 91-112.
- Mc Dowel, J. (2003). *Mente y mundo*. Madrid: Hermeneia.
- Montes Giraldo, J. J. (1998). Confusión de lengua y lenguaje, ¿otro aspecto del imperialismo mundializante? *Thesaurus*, 53 (1), pp. 553-560.
- Moya, C. (2004). *Filosofía de la mente*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Mtejka, L. (1997). Jakobson's response to Sausure's cours. *Cahiers de l'Institut de Linguistique et sciences du langage*, 9, 169-176.
- Muñoz Rodríguez, V. (1989). *Introducción a la filosofía del lenguaje: Problemas ontológicos*. Barcelona: Antrhopos.
- Nubiola (1991) 4. "C. S. Peirce: Un marco renovado para la filosofía del lenguaje contemporánea", *Comunicaciones, Encuentro de Lógica y Filosofía de la Ciencia*, Madrid, 133-139
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*. 1, .515-526.
- Rakoczy, H., Warneken, F., Tomasello, M. (2008). The sources of normativity: young children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology*, Vol. 44, No. 3, 875-881
- Rakoczy, H., Warneken, F., Tomasello, M. (2008). The Sources of normativity: Young children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology*, 44 (3), 875-881.
- Reddy, V., Morris, P. (2004). Participants Don't Need Theories: Knowing Minds in Engagement. *Theory & Psychology*, 14(5), 647-665.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., Esteban, M. (2010). Lenguaje y teoría de la mente: Una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Rodríguez De Guzmán, N., García, E. M., Gorriz, A. B., y Regal, R. (2002). ¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente?. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/80146>
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2001). *Lingüística cognitiva: semántica, pragmática y construcciones*. Circulo. *Revista de la universidad complutense de Madrid*, 8. Recuperado en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no8/ruiz.htm>

- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Traducción y notas de amado Alonso. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Searle, J. R. (1983). *Intencionalidad: Un ensayo en filosofía de la mente*. Madrid: Tecnos.
- Searle, J. R. (1994). *Actos del habla: ensayo sobre filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Sperber, Wilson (2002). *Relevance Theory. Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Thompson, G., & Collins, H. (2001). Entrevista con M. A. K. Halliday, Cardiff, julio de 1998. *DELTA*, 17(1), 131-153.
- Tirapu Ustárrroz, J., Pérez Sayes, G., Erekatxo Bilbao, M., & Pelegrín Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*.
- Tomasello, M. (1999a). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Tomasello, M. (1999b). The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. En: E. Winograd & R. Fivush (Eds.), *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser* (pp. 153–170). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). The usage-based theory of language acquisition. Recuperado en: http://www.princeton.edu/~adele/LIN_106__UCB_files/Tomasello-BavinChapter09.pdf
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of human cognition. *Behavioral and brain sciences* 28.
- Tomasello, M., Striano, T. Rochat, P. (1999c). Do young children use objects as symbols? *British journal of developmental psychology*, 17, 563-584.
- Uxia Rivas, M. (1996). *Frege y Peirce: en torno al signo y su fundamento*. Pamplona, España: Eunsa.
- Vigotky, L.S. (2008). El origen y el desarrollo de las funciones mentales superiores. Recuperado en: http://www.vigotsky.org/articles/funciones_mentales.asp.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Wimmer, Perner 1985. Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks Mary Thinks...": Attribution of second-order beliefs by 5-10 year-old children. *Journal of Experimental Child psychology*, 39 . 437-471.

Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. Mexico: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.



ANEXOS

ANEXO A	Teoría de la comprensión social
ANEXO B	Teoría de los actos del habla



Se incluye a continuación un listado de los fragmentos textuales revisados en los cuales aparecen los conceptos analizados, éstos se organizan partiendo de cada una de las teorías para después abordar el concepto y la obra de la que se ha retomado cada fragmento textual. Los fragmentos textuales tienen además un número al final de cada uno que indica en que página pueden ser encontrados dentro de los textos a los que pertenecen.

A. Teoría de la comprensión social

Acción

Tomasello (1999)

However, despite the fact that all of these processes may be grouped under the general rubric of cultural transmission, the precise behavioral and cognitive mechanisms involved in the different cases are numerous and diverse, including everything from parents eliciting fixed action patterns from their offspring to transmission of skills by imitative learning and instruction—which suggests the possibility of significant subtypes of cultural transmission processes. 4

children’s growing skills of linguistic communication enable them to participate in complex discourse interactions in which the explicitly symbolized perspectives of interactants clash and so must be negotiated and resolved. These kinds of interactions may lead children to begin to construct something like a theory of mind of their communicative partners...9

The internalization of discourse interactions containing multiple, conflicting perspectives may even be identified with certain types of uniquely human, dialogical thinking processes (Vygotsky, 1978)... internalize certain types of discourse interactions into skills of metacognition, representational redescription, and dialogic thinking. 10

The relatively long period of immaturity in which this interaction takes place is of course a very risky life-history strategy, as it means that offspring are totally dependent on one or more parents for food and protection from predators for some time. 13

In the social world there are many kinds of situations in which the understanding of third-party social relationships and categories would immediately make for more effective social action. 18

Nonhuman primates definitely do have an understanding of all kinds of complex physical and social events, they possess and use many kinds of concepts and cognitive representations, they clearly differentiate between animate and inanimate objects, and they employ in their interactions with their environments many complex and insightful problem-solving strategies... 19

Humans causal and intentional understanding thus have immediate consequences for effective action, as they open up the possibility of finding novel ways to either manipulate or suppress mediating forces. 25

In ontogenetic ritualization a communicatory signal is created by two organisms shaping each other’s behavior in repeated instances of a social interaction... Note that there is no hint here that one individual is seeking to reproduce the behavior of another; there is only reciprocal social interaction over repeated encounters that results eventually in a communicative signal. This is presumably the way that most human infants learn the “arms-over-head” gesture to request that adults pick them up... 31

imitative learning skills may be influenced, or even enabled, by certain kinds of social interaction during early ontogeny. 34

They (Apes) do not participate in extended joint attentional interactions in the same way as human children... 36

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

In human societies there are two basic forms of sociogenesis I which something new is created through the social interaction of two or more individuals in cooperative interaction... what typically happens is that the individuals engage in some kind of dialogic interaction in which one's inventive suggestions are responded to by the other... 41

Exactly how grammaticization and syntacticization happen in the concrete interactions of individual human beings and groups of human beings, and how these processes might relate to the other processes of sociogenesis by means of which human social interaction changes cultural artifacts, is a question for future linguistic research... 44

sociogenesis and cultural history may be seen as a series of ontogenies in which both immature and mature members of a culture learn to act effectively as they are exposed to problems and provided with resources... 47

...some of the most interesting aspects of development during this period concern precisely the interactions between the individual and cultural lines of development, as the child takes the cultural conventions she has learned via imitation or some other form of cultural learning... 52

...and others, from soon after birth human infants engage in "protoconversations" with their caregivers. Protoconversations are social interactions in which the parent and infant focus their attention on one another... Although there are differences in the way these interactions take place in different cultures... in one form or another they seem to be a universal feature of adult-infant interaction in the human species... Some researchers, especially Trevarthen, believe that these early interactions are "intersubjective," but in my view they cannot be intersubjective until infants understand others as subjects of experience— which they will not do until nine months of age... Nevertheless, these early interactions are deeply social in that they have emotional content and turn-taking structure... in the context of these early social interactions, human neonates mimic some body movements of adults, especially some movements of the mouth and head... these actions are behaviors infants already know how to perform and so they are just increasing their frequency in the presence of a matching stimulus... 59

Of special importance, in directing behaviors at external entities infants experience their own behavioral goals as well as the outcome of their actions on the environment as external entities accede to or resist their goaldirected activities—the so-called "ecological self" (Neisser, 1988, 1995; Russell, 1997). In this way, infants come to know something of their own behavioral capabilities and limitations in certain situations... 60

But at around nine to twelve months of age a new set of behaviors begins to emerge that are not dyadic, like these early behaviors, but are triadic in the sense that they involve a coordination of their interactions with objects and people, resulting in a referential triangle of child, adult, and the object or event to which they share attention. Most often the term joint attention has been used to characterize this whole complex of social skills and interactions... Most prototypically, it is at this age that infants for the first time begin to flexibly and reliably look where adults are looking (gaze following), to engage with them in relatively extended bouts of social interaction mediated by an object (joint engagement), to use adults as social reference points (social referencing), and to act on objects in the way adults are acting on them (imitative learning). 62

Quite clearly knowing "what" external entity an adult is focused on requires more precise joint attentional skills than simply knowing "that" an adult is attending to the interaction as a whole. 64

Trevarthen's evidence for this view is infants' complex dyadic social interactions in the early months, what he has dubbed "primary intersubjectivity." Most impressively, in the study of Murray and Trevarthen (1985), twomonth-olds seemed to display an exquisite sensitivity to the contingencies of social interactions with others, which he interprets as evidence that the infant understands the subjectivity of the other... In addition, it seems clear that five-month-old infants have all of the motoric skills necessary to follow the gaze of others (they visually track moving objects) and to point for them (they both reach for objects and extend their index fingers quite often), and so motoric limitations alone cannot explain why young infants, if they are so socially sophisticated, do not engage in triadic joint attentional behaviors—nor do motoric limitations explain infants' failures in looking-time studies involving intentional actions whose behavioral demands are minimal..66

In Baron-Cohen's view, each of these modules has its own predetermined developmental timetable that is affected neither by the ontogeny of the other modules nor by the organism's interactions with the social environment... Evidence from the Carpenter, Nagell, and Tomasello (1998) study, and indirect evidence from other studies, shows that the key skills in this account (gaze following, understanding intentional action, and joint engagement) emerge in close developmental synchrony and in a correlated fashion at nine to twelve months of age. These facts are dissonant with an account in terms of several independent modules, nor is there any empirical support for the view that the emergence of these skills does not require some kind of social interaction with others...67

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

...infants begin to engage in joint attentional interactions when they begin to understand other persons as intentional agents like the self... Gergely et al. (1995) speak of these kinds of things as “rational” action—an organism’s behavior makes sense to us if we understand how it is making behavioral choices that help it to achieve its goals. 68

And, of course, one-year-old children do not know enough about the connection between perception and action to intervene effectively in the process...69

... the specific hypothesis is that when infants come to a new understanding of their own intentional actions, they then use their “like me” stance to understand the behavior of other persons in this same way. And there is evidence that eight to nine months of age is indeed a special age in infants’ understanding of their own intentional actions...71

In the first months of life infants understand that their behavioral actions achieve results in the external environment, but they do not seem to know how or why they do this... Piaget observed many other instances of this “magical” thinking about how actions produce results in the external world... But at around eight months of age, Piaget’s infants seemed to display a new understanding of action-outcome relations. The new behaviors that evidenced this new understanding were (a) the use of multiple behavioral means to the same goal, and (b) the recognition and use of behavioral intermediaries in the pursuit of goals. 72

The implication is thus that infants now have a new understanding of the different roles of ends and means in the behavioral act. They have come to differentiate the goal they are pursuing from the behavioral means they use to pursue that goal much more clearly than in their previous sensory-motor actions... “People . . . are very probably the first objectified sources of causality because, through imitating someone else, the subject rapidly succeeds in attributing to his model’s action an efficacy analogous to his own”... 73

This corresponds precisely to the way infants understand their own actions at this age, that is, as procedures that make things happen... In the current simulation theory, that awaits developments in which the infant differentiates goals from behavioral means in her own sensorymotor actions. 74

The theory is thus that human infants identify with other human beings from very early in ontogeny, and that this is based on uniquely human biological inheritance (which may or may not require extended interactions with the social environment). 75

The human understanding of conspecifics as intentional agents is thus a cognitive ability that emanates both from humans’ identification with conspecifics, emerging very early in infancy and unique to the species, and from the intentional organization of their own sensory-motor actions, shared with other primates and emerging at around eight to nine months of age. 77

The particular habitus into which a child is born determines the kinds of social interactions she will have, the kinds of physical objects she will have available, the kinds of learning experiences and opportunities she will encounter, and the kinds of inferences she will draw about the way of life of those around her. 79

...whereas in early infancy there was some face-to-face dyadic mimicking of behavior, at nine months the infant begins to reproduce the adult’s intentional actions on outside objects. 81

Imitative learning of this type thus relies fundamentally on infants’ tendency to identify with adults, present from an early age, and on their ability to distinguish in the actions of others the underlying goal and the different means that might be chosen to achieve it, present from nine months...They found that between eleven and fourteen months of age the majority of infants both reproduced the unusual action and looked to the interesting result in anticipation—thus demonstrating that they were not just mimicking but rather were imitating a goal-directed action. 82

Two other recent studies have tested more directly what infants understand about others’ intentional actions in the context of imitative learning... Infants in one group saw the adult perform actions on objects, much as in previous studies. Infants in the other group, however, saw the adult try but fail to achieve the end results of the target actions... Meltzoff found that infants in both groups reproduced the target actions equally well; that is, they appeared to understand what the adult intended to do and performed that action instead of mimicking the adult’s actual surface behavior... In this study, fourteen- to eighteen-month-old infants watched an adult perform some two-action sequences on objects that made interesting results occur. One action of the modeled sequences was marked vocally as intentional (“There!”) and one action was marked vocally as accidental (“Whoops!”)—with order systematically manipulated across sequences. Infants were then given a chance to make the result occur themselves. Overall, infants imitated almost twice as many of the adult’s intentional actions as her accidental ones regardless of the order in which they saw them, indicating that they differentiated between the two types of actions and that they were able to reproduce, again, what the adult meant to do and not just her surface behavior. 83

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Imitative learning plays an especially important role in children's interactions with certain types of objects, especially cultural artifacts. Early in development, as young infants grasp, suck, and manipulate objects, they learn something of the objects' affordances for action...84

These results thus show quite clearly that children's understanding of the intentional affordances of objects—deriving ultimately from their observations of and interactions with other persons in the cultural line of development—are something different from, and indeed may compete with, their previously established understanding of the sensory-motor affordances of objects established in the individual line of development. The hypothesis is thus that when children begin to understand other persons as intentional agents, and so to imitatively learn the conventional use of artifacts through them, the world of cultural artifacts becomes imbued with intentional affordances to complement their sensory-motor affordances—with children's very strong tendency to imitate adult interactions with objects clearly apparent...86

Thus, Franco and Butterworth (1996) found that when many infants first begin to point they do not seem to monitor the adult's reaction at all, but some months later they look to the adult after they have pointed to observe her reaction, and some months after that they look to the adult first, to secure her attention on themselves, before they engage in the pointing act. 88

But for children to become significantly different from other primates cognitively, this unique ability must interact during ontogeny with other developing cognitive skills—most importantly, it must interact with the child's own developing intentionality as manifest in the differentiation between goals and behavioral means in her sensory-motor actions on the environment. 90

...this ability to see the self as one participant among others in an interaction is the social-cognitive basis for the infant's ability to comprehend the kinds of socially shared events that constitute the basic joint attentional formats for the acquisition of language and other types of communicative conventions. 91

The symbolic representations that children learn in their social interactions with other persons are special because they are (a) intersubjective, in the sense that a symbol is socially "shared" with other persons; and (b) perspectival, in the sense that each symbol picks out a particular way of viewing some phenomenon (categorization being a special case of this process). 95

And we must also acknowledge the empirical fact that linguistic reference can only be understood within the context of certain kinds of social interactions that I will call joint attentional scenes... Joint attentional scenes are social interactions in which the child and the adult are jointly attending to some third thing, and to one another's attention to that third thing, for some reasonably extended length of time... The second essential feature needing emphasis is the fact that the child's understanding of a joint attentional scene includes as an integral element the child herself and her own role in the interaction conceptualized from the same "outside" perspective as the other person and the object so that they are all in a common representational format—which turns out to be of crucial importance for the process of acquiring a linguistic symbol. 97

The referential scene as symbolized in language thus concerns only a subset of things that are going on in the intentional interactions in the joint attentional scene. 99

This is as opposed to the way other primate species and six-month-old human infants view the social interaction from an "inside" perspective, in which the other participants appear in one format (third-person exteroception) and "I" appears in another different format...100

But in learning to produce a communicative symbol the process of imitative learning is different from the imitative learning of other types of intentional actions. 105

The result of this process of role-reversal imitation is a linguistic symbol: a communicative device understood intersubjectively from both sides of the interaction. 106

This is an intriguing finding because it suggests the possibility that mothers using their language to follow into the child's attentional focus is a kind of scaffolding for early language acquisition in that it helps nascent language learners to discern the adult's communicative intentions, but that this kind of scaffolding is not necessary as the child gets older and becomes more skillful at determining those communicative intentions in less accommodating linguistic interactions. 112

They learn new words not just when adults stop and name objects for them but also in the ongoing flow of social interaction in which both they and the adult are trying to do things. 113

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

The hypothesis is that working with these kinds of external, cultural representations in social interaction has important implications for the nature of internal, individual representations—in a way reminiscent of some of Vygotsky's (1978) proposals about internalization, but with some differences as well based on the greater knowledge we now have of processes of language acquisition and symbolic development. 125

This external nature opens the possibility for an additional layer of cognitive representations as children perceive these linguistic symbols while they are being used and construct categories and schemas of them in the form of abstract linguistic categories and constructions—such as nouns and verbs or the transitive or ditransitive constructions in English—which lead to such immensely important abilities as the capacity to metaphorically construe objects as actions, actions as objects, and all kinds of entities in terms of other entities...127

Some of the effects of operating with symbols of this type are obvious, in terms of flexibility and relative freedom from perception. But some are more far-reaching and quite unexpected... in the sense that they give children truly new ways of conceptualizing things such as treating objects as actions, treating actions as objects, and myriad types of metaphorical construals of things. 128

In the current theoretical perspective, learning to use linguistic symbols means learning to manipulate (influence, affect) the interest and attention of another intentional agent with whom one is interacting intersubjectively. That is to say, linguistic communication is nothing other than a manifestation and extension, albeit a very special manifestation and extension, of children's already existing skills of joint attentional interaction and cultural learning. Deploying these social-cultural skills to acquire a linguistic symbol in the flow of social interaction—in which children and adults are doing things in the world and attempting to manipulate one another's attention at the same time—requires some special manifestations of these skills including the understanding of joint attentional scenes, the understanding of communicative intentions, and the ability to engage in role-reversal imitation. 131

Children of all cultures thus learn and use their earliest linguistic symbols both declaratively and imperatively, and they soon learn to ask for things interrogatively as well—each being accomplished with a distinctive intonational pattern... It is important to note that virtually all of these events and states are either intentional or causal events themselves, or else the endpoints or results or movements of a causal or intentional act that the child is attempting to get the adult to pay attention to or bring about through intentional action...136-137

The interaction between abstract linguistic constructions and concrete individual words creates powerful new possibilities for derivational, analogical, and even metaphorical construals of things... That is, it is difficult to imagine that human beings would conceptualize actions as objects or objects as actions—or engage in anything beyond the most rudimentary forms of metaphorical thinking—if it were not for the functional demands placed on them as they adapt conventional means of linguistic communication for particular communicative exigencies. 157

The current hypothesis is that the perspectival nature of linguistic symbols, and the use of linguistic symbols in discourse interactions in which different perspectives are explicitly contrasted and shared, provide the raw material out of which the children of all cultures construct the flexible and multi-perspectival—perhaps even dialogical—cognitive representations that give human cognition much of its awesome and unique power...I examine how some special types of linguistic interaction and discourse lead, at the end of the early childhood period, to the vitally important processes of self-regulation, metacognition, and representational redescription—which together lead to dialogical cognitive representations. 163

Recent work in cognitive and functional linguistics has shown that metaphors permeate even the most ordinary uses of natural language... Comprehending these figurative ways of talking takes children down the path of drawing analogies between the concrete domains they know from their sensory-motor experiences and the more abstract domains of adult interaction and social and mental life that they are in the process of learning about. 168

...gradually over the early childhood period children gain experience with the interplay between their own mind and that of others, mostly through various kinds of discourse interactions. Indeed, many manifestations of the understanding of the mental states of others are apparent in children's natural interactions at three years of age (Dunn, 1988), and there is much variability in the age at which children pass the false-belief task, with a substantial portion of children not passing until after five years of age...176

My view is that the panoply of mental-state terms that apply to the social understanding of preschool children may be cast into a simple framework involving (a) perception or input, (b) behavior or output, and (c) goal or reference state...The basic progression over ontogeny—in the case of each of the three components—is the gradual distancing of the component from concrete action. 179

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Piaget argued that discourse interactions were of crucial importance for children's skills of moral reasoning, but only (or mostly) if they occurred with peers... It is in social interaction and discourse with others who are equal in terms of knowledge and power that children are led to go beyond rule-following and to engage with other moral agents who have thoughts and feelings like their own...180

A very important finding that helps to explain Kruger's result is that of Foley and Ratner (1997), who found that when young children collaborate with a partner in an activity and are later asked to recall which partner performed which actions, they often recall themselves as having done an action that was really done by the other. Foley and Ratner's conclusion is that "young children recode the actions of other people's as their own while thinking about what another person has done or will do" ...181

Sometime near their first birthdays infants begin to use tools in ways that evidence a dawning understanding of the causal powers of their own sensory-motor actions... However, when the causal analysis of interactions among external objects and events is involved (i.e., independent of the child's own action), children perform very poorly for several years after this—even on tasks that adults would see as fairly simple...182

This is not to deny that children learn about some causal sequences on their own, or that causal thinking in some sense precedes language both phylogenetically and ontogenetically. But it would nevertheless seem that acquiring the adult-like modes of causal explanations in a particular cultural setting depends in large part on children's attempts during ontogeny to understand adult causal explanations as they participate with them in discourse interactions. 185

Individual learning through direct experience and interaction with quantities does not seem like a plausible mechanism (Wallach, 1969), and although some studies have found that children's conservation concepts, including number, may be facilitated through direct instruction from adults, there are serious limits to the youngest age that may be reached via such training (Gelman and Baillargeon, 1983). One possibility is that the understanding of conservation concepts in general, including number, depends on the coordination of perspectives in a way that derives, either directly or indirectly, from social interaction and discourse. 186

That is because all of these types of thinking and reasoning come about either mainly in or only in the child's dialogical discourse interactions with other persons. 190

...some major domains of metacognitive activity in which children begin to engage at the end of the early childhood period...They begin to be able to use social and moral rules in a selfregulating manner to inhibit their behavior, to guide their social interactions, and to plan for future activities (Palincsar and Brown, 1984; Gauvain and Rogoff, 1989). 191

In the learning interaction the child comprehends the adult instruction (simulates the adult's regulating activity), but she does so in relation to her own understanding—which requires a coordinating of the two perspectives. 193

It is possible that human beings have some specialized biological adaptation for certain kinds of cognition or social cognition that allow them to take multiple simultaneous perspectives and to reflect on their own cognition in the absence of any social interaction, and that these abilities simply emerge during the early to middle childhood periods of human ontogeny. But if that is so, it is somewhat puzzling why these skills should take so long to emerge ontogenetically... these very powerful cognitive functions emerge as late as they do because they depend on the exercise of the basic human adaptation for social cognition and culture in real-life social interaction over a several-year period. 198

Children's biological inheritance for cultural inheritance prepares them to engage in certain kinds of social interactions, but it is these social interactions themselves that actually do the work of leading the child to take multiple perspectives on things and on herself. 199

This new mode of understanding other persons radically changed the nature of all types of social interactions, including social learning, so that a unique form of cultural evolution began to take place over historical time, as multiple generations of developing children learned various things from their forebears and then modified them in a way that led to an accumulation of these modifications— most typically as embodied in some material or symbolic artifact. 202

Rather, this new form of social cognition concerns the understanding that others make choices in their perception and action and that these choices are guided by a mental representation of some desired outcome, that is, a goal. 205

Language may be somewhat special because of its intimate connection to the uniquely human socialcognitive adaptation in question but the social conventions that comprise a natural language can only be created in certain kinds of social interaction, and some linguistic constructions can only be created after others have first been established. 211

And extended discourse and other kinds of social interactions with adults lead children into even more esoteric cognitive spaces, as they enable them to understand conflicting perspectives on things that must be reconciled in some way... Finally, the kind of interaction in which adults comment on children's cognitive activities, or instruct them explicitly, leads children to take an outsider's perspective on their own cognition in acts of metacognition, self-regulation, and representational redescription, resulting in more systematic cognitive structures in dialogical formats. 214

Tomaselo et al. (2005)

Because the learning and use of symbols requires an understanding that the partner can voluntarily direct actions and attention to outside entities. Indeed, material and symbolic artifacts of all kinds, including even complex social institutions, are in an important sense intentionally constituted (Bloom 1996; Searle 1995; Tomasello 1999a). 1

Recently, however, some new empirical findings have emerged which suggest that understanding intentions cannot be the whole story of cultural cognition. 1

Therefore, understanding the intentional actions and perceptions of others is not by itself sufficient to produce humanlike social and cultural activities. 2

Our hypothesis for this "something additional" is shared intentionality. We propose that human beings, and only human beings, are biologically adapted for participating in collaborative activities involving shared goals and socially coordinated action plans (joint intentions). Interactions of this type require not only an understanding of the goals, intentions, and perceptions of other persons, but also, in addition, a motivation to share these things in interaction with others – 2

In this article, we explicate and elaborate this account of how humans come to (1) understand intentional action and (2) participate in activities involving shared intentionality. Our 2

We employ a "control systems" approach (from cybernetic theory) to characterize the structure of intentional action and a "shared intentionality" approach (from the philosophy of action) to characterize the types of cognitive skills and social engagements that make possible uniquely human activities. 2

model of exactly what intentional action is. Here we propose a simple model based on control- systems principles – in which goal, action, and perceptual monitoring are all seen as components in the larger adaptive system that serves to regulate the organism's behavioral interactions with the environment. 2

Another important distinction that is not always clearly made is that between goal and intention. Following Bratman (1989), we propose that an intention is a plan of action the organism chooses and commits itself to in pursuit of a goal. 2

An intention thus includes both a means (action plan) as well as a goal (in Fig. 1, the intention includes both the goal of an open box as well as the action plan chosen to make that happen). The fact that the intention includes the goal explains why the exact same action may be considered different things intentionally; for example, cutting the box as an act may be either "opening it" or "making kindling," depending on the goal 2/3

Moving out of the organism and into the realm of what is observable from outside, the organism's intention typically results in concrete behavioral action of one sort or another 3

As we have argued previously (e.g., see Tomasello 1995), attention may thus be thought of as intentional perception (selective attention). 3

Two complications. First, it is important to recognize the hierarchical structure involved here (Powers 1973). Once the organism chooses an action plan to enact in intentional action, it typically must also create lower-level goals and action plans. 3

Moving down the hierarchy to more specific action plans specifies how a goal is achieved in terms of intentional actions: she intends to open the box by using a key. 4

This is our model of intentional action. But our concern is not with the question of whether organisms themselves produce intentional actions, which many do, but rather it is with the question of how they understand the intentional actions of others. Our special concern is with human ontogeny and when and how this understanding emerges. 4

The classic studies of children's understanding of intentions are studies in which adults ask preschool children explicit verbal questions about various kinds of actions – for example, successful, accidental, and unsuccessful – and they respond verbally. For example, Piaget (1932) presented children with stories in which a child did things either “on purpose” or “by accident” and asked about blameworthiness and the like. In other studies, children observe actions and then are asked specific questions about the goals and intentions of the actors (e.g., see Baird & Moses 2001; Smith 1978; Shultz & Wells 1985). Recently, the focus has been on whether children distinguish desires (or goals) from intentions (or plans), and the general finding is that they can do so in their explicit language from about 5 years of age (e.g., see Feinfield et al. 1999; Schult 2002). 4

Also interesting are studies in which preschool-age children talk about artifacts and artwork in terms of the intentions of those who produced them (e.g., see Bloom & Markson 1998; Gelman & Ebeling 1998). 4

An observer perceives and understands that the actor considers action plans and chooses which of them to enact in intentional action (and these may be more or less rational depending on their fit with perceived reality). She also understands that in acting toward a goal the actor chooses which entities in its perceptual field to attend to. In general, the observer understands that actors act and attend to things for reasons, which enables her to predict what an actor will do in a wide variety of novel situations. (All elements of Fig. 1 present.) Children's understanding of these different aspects of intentional action and perception emerge, in this order, at different points in infancy. 4

By 14 months of age, infants begin to understand full-fledged intentional action – including the rudiments of the way people make rational decisions in choosing action plans for accomplishing their goals in particular reality contexts and selectively attending to goal-relevant aspects of the situation. 6

When individuals who understand one another as intentional agents interact socially, one or another form of shared intentionality may potentially emerge. Shared intentionality, sometimes called “we” intentionality, refers to collaborative interactions in which participants have a shared goal (shared commitment) and coordinated action roles for pursuing that shared goal (Gilbert 1989; Searle 1995; Tuomela (1995). 6

In the first year or so of life, human infants socially interact with other persons in various ways leading gradually to more or less full participation in activities involving shared intentionality 7

Collaborative engagement: Joint intentions and attention. An individual interacts with an intentional agent toward some shared goal and with coordinated action plans as manifest in a joint intention – and with joint attention (mutual knowledge) as well. Each interactant thus cognitively represents both the shared goal and action plans involving complementary roles 7

These different types of social engagement – which emerge in human ontogeny in this order – depend on particular ways of understanding intentional action in general: as animate, goal directed, or intentional, as elaborated in the previous section. In addition, however, they also rely – in a way to be explained now – on a special motivation to share psychological states with other persons. 7

The question from the point of view of shared intentionality is how the infant understands her engagement with the adult while participating in these initial triadic activities. 8

Triadic engagements with shared goals still do not necessarily require infants to plan together with others or to coordinate with them the specific intentional actions that will serve as complementary roles in their collaboration. 8

One possible explanation for the qualitative shift in infants' social engagements soon after the first birthday, then, is that they are in the process of developing a deeper understanding of intentional action in terms of underlying plans and intentions, and their motivation to share then leads them to create with others not only shared goals but also joint intentions with coordinated roles. 9

Children are thus engaging not just in cultural learning, which depends on understanding others as intentional agents, but rather, by formulating joint goals and intentions, they are engaging in full-blooded cultural creation. 9

Human cognitive representations may include people and their intentional actions in the world, including joint intentions between self and other. As these are, in essence, representations of social engagements, we may call them “dialogic cognitive representations” (Fernyhough 1996). 10

Dialogic cognitive representations may be ontogenetically emergent in the sense that the individual interacts in certain ways with other intentional agents, and then internalizes these interactions (see sect. 5.2). 10

Importantly, dialogic cognitive representations pave the way for later cognitive achievements that may be called, very generally, “collective intentionality” (Searle 1995). 10

An interesting question in all of this is the manner in which our nearest primate relatives are able to understand and share intentions. 10

Apes understand that others have goals and behave toward them persistently, and that this is governed by what they perceive. This is still not an understanding of the more mental dimensions of intentional action, however – specifically those that have to do with the decision-making process by which the actor generates action plans and, based on a rational assessment of reality, chooses one to enact in intentional action. 11

They do not look to others and smile in order to share experience triadically, they do not invite others to share interest and attention via declarative gestures, they do not inform others of things or help them in their efforts, and they do not engage with others in collaborative activities with shared goals and joint intentions. 12

However, they still may not understand the decision-making process by which an actor rationally chooses among potential behavioral means to generate intentional action; this has not been explicitly tested as yet. 12

Shared intentionality. Unfortunately, the skills children with autism have for understanding intentional action and perception do not translate into motivations and skills for sharing psychological states with others – with even the name of the disorder suggesting this deficit. 12

Great apes and children with autism are clearly not blind to all aspects of intentional action. Contrary to some previous accounts, both apes and some children with autism do appear to understand actions as goal directed if not fully intentional; that is, they understand that others have goals, persist toward them, and perceptually monitor the process. 12

Ontogenetic pathway for human social engagement as a joint product of the understanding of intentional action and the motivation to share things with others psychologically. 15

The general question is What is language if not a set of coordination devices for directing the attention of others? What could it mean to say that language is responsible for understanding and sharing intentions, when in fact the idea of linguistic communication without these underlying skills is incoherent. 16

Thus, Tomasello and Rakoczy (2003) argue and present evidence that while the understanding and sharing of intentions emerges ontogenetically in all cultural settings at around 1 year of age – with no known individual differences due to environmental factors – the understanding of beliefs emerges some years later at somewhat different ages in different cultural settings, and there is very good evidence that participating in linguistic communication with other persons (especially some forms of perspective-shifting discourse) is a crucial, perhaps even necessary, condition for its normal development 16

Having argued that an adaptation for shared intentionality is more basic than other theoretical contenders such as language and theory of mind, we must also acknowledge that there could be other hypotheses about the origins of uniquely human cognition that are more basic still. 16

We do not know exactly how much of an understanding of intentional action is necessary for children to participate in collaborative activities. 16

Intención

Tomasello (1999)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

These three types of cultural learning are made possible by a single very special form of social cognition, namely, the ability of individual organisms to understand conspecifics as beings like themselves who have intentional and mental lives like their own. 5

This understanding of others as intentional beings like the self is crucial in human cultural learning because cultural artifacts and social practices— exemplified prototypically by the use of tools and linguistic symbols—invariably point beyond themselves to other outside entities: tools point to the problems they are designed to solve and linguistic symbols point to the communicative situations they are designed to represent. Therefore, to socially learn the conventional use of a tool or a symbol, children must come to understand why, toward what outside end, the other person is using the tool or symbol; that is to say, they must come to understand the intentional significance of the tool use or symbolic practice—what it is “for,” what “we,” the users of this tool or symbol, do with it... These special powers come directly from the fact that as one human being is learning “through” another, she identifies with that other person and his intentional and sometimes mental states... Despite some observations suggesting that some nonhuman primates in some situations are capable of understanding conspecifics as intentional agents and of learning from them in ways that resemble some forms of human cultural learning, the overwhelming weight of the empirical evidence suggests that only human beings understand conspecifics as intentional agents like the self and so only human beings engage in cultural learning...6

Children are able to participate fully in this cognitive collectivity from about nine months of age when they, for the first time, begin to make attempts to share attention with, and to imitatively learn from and through, their conspecifics. These newly emerging joint attentional activities represent nothing other than the ontogenetic emergence of the uniquely human social-cognitive adaptation for identifying with other persons and so understanding them as intentional agents like the self. 7

The outcome is that each child who understands her conspecifics as intentional/mental beings like herself—that is, each child who possesses the social-cognitive key to the historically constituted cognitive products of her social group—can now participate in the collectivity known as human cognition...8

Phylogenetically: modern human beings evolved the ability to “identify” with conspecifics, which led to an understanding of them as intentional and mental beings like the self. 10

During early ontogeny... the child comes to experience herself as an intentional agent—that is, a being whose behavioral and attentional strategies are organized by goals—and so she automatically sees other beings with whom she identifies in these same terms. Later in ontogeny, the child comes to experience herself as a mental agent— that is, a being with thoughts and beliefs that may differ from those of other people as well as from reality—and so from that time on she will see conspecifics in these new terms. For purposes of exposition I refer to this process generally as “understanding others as intentional (or mental) agents (like the self).” 14

Understanding other persons as intentional agents like the self makes possible both (a) processes of sociogenesis by means of which multiple individuals collaboratively create cultural artifacts and practices with accumulated histories, and (b) processes of cultural learning and internalization by means of which developing individuals learn to use and then internalize aspects of the collaborative products created by conspecifics. 15

Foundationally, this form of thinking requires an individual to understand the antecedent-consequent relations among external events in the absence of its own direct involvement, which is something that primates are clearly able to do. But, in addition, the understanding of intentionality and causality requires the individual to understand the mediating forces in these external events that explain “why” a particular antecedent-consequent sequence occurs as it does—and these mediating forces are typically not readily observable...This is an important point because it demonstrates that the key component in all of this is not a specific antecedent event (as in associative learning) but the underlying causal or intentional force, which may be induced by many different antecedent events...Obviously, the specific way these forces work are very different in the causality of inanimate objects and the intentionality of animate beings, but the overall structure of the reasoning processes involved is of the same general nature: antecedent event > mediating force > consequent event... Moreover, my hypothesis is that, just as primate understanding of relational categories evolved first in the social domain to comprehend third-party social relationships, human causal understanding also evolved first in the social domain to comprehend others as intentional agents. 23

And so, my hypothesis is that the uniquely human ability to understand external events in terms of mediating intentional/causal forces emerged first in human evolution to allow individuals to predict and explain the behavior of conspecifics and has since been transported to deal with the behavior of inert objects. 24

The competitive advantages of intentional/causal thinking are mainly two. First, this kind of cognition enables humans to solve problems in especially creative, flexible, and foresightful ways. Thus in many cases intentional/causal understanding enables an individual to predict and control events even when their usual antecedent is not present—that is, if there is some other event that may

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

serve to instigate the mediating force... Conversely, if an event occurs in a circumstance in which the mediating force is somehow blocked, it could be predicted that its usual consequent will not follow... Humans causal and intentional understanding thus have immediate consequences for effective action, as they open up the possibility of finding novel ways to either manipulate or suppress mediating forces. The second advantage of intentional/causal understanding derives from its powerful transforming role in processes of social learning. That is, understanding the behavior of other persons as intentional and/or mental directly enables certain very powerful forms of cultural learning and sociogenesis, and these forms of social learning are directly responsible for the special forms of cultural inheritance characteristic of human beings. 25

For humans the goal or intention of the demonstrator is a central part of what they perceive, and indeed the goal is understood as something separate from the various behavioral means that may be used to accomplish the goal. 30

Indeed, emulation learning and ontogenetic ritualization are precisely the kinds of social learning one would expect of organisms that are very intelligent and quick to learn, but that do not understand others as intentional agents with whom they can align themselves. 33

These cultural learning processes are especially powerful because they are supported by the uniquely human cognitive adaptation for understanding others as intentional beings like the self—which creates forms of social learning that act as a ratchet by faithfully preserving newly innovated strategies in the social group until there is another innovation to replace them. 40

My narrower definition of cultural inheritance—and therefore cultural learning and the cultural line of development—is focused on intentional phenomena in which one organism adopts another's behavior or perspective on some third entity. 52

...the ineluctable conclusion is that individual human beings possess a biologically inherited capacity for living culturally. This capacity—which I have characterized as the capacity to understand conspecifics as intentional/mental agents like the self—begins to become a reality at around nine months of age... 53

Human cultural inheritance as a process rests on the twin pillars of sociogenesis, by means of which most cultural artifacts and practices are created, and cultural learning, by means of which these creations and the human intentions and perspectives that lie behind them are internalized by developing youngsters... 54

The conclusion from our comparison of human and nonhuman primates is that the understanding of conspecifics as intentional beings like the self is a uniquely human cognitive competency that accounts, either directly on its own or indirectly through cultural processes, for many of the unique features of human cognition... To the contrary, the human understanding of others as intentional beings makes its initial appearance at around nine months of age, but its real power becomes apparent only gradually as children actively employ the cultural tools that this understanding enables them to master, most importantly language. 56

At nine months of age human infants begin engaging in a number of so-called joint attentional behaviors that seem to indicate an emerging understanding of other persons as intentional agents like the self whose relations to outside entities may be followed into, directed, or shared (Tomasello, 1995a). 61

In addition, it seems clear that five-month-old infants have all of the motoric skills necessary to follow the gaze of others (they visually track moving objects) and to point for them (they both reach for objects and extend their index fingers quite often), and so motoric limitations alone cannot explain why young infants, if they are so socially sophisticated, do not engage in triadic joint attentional behaviors—nor do motoric limitations explain infants' failures in looking-time studies involving intentional actions whose behavioral demands are minimal (e.g., those of Gergely et al., 1995). 66

Some other nativist theorists (e.g., Baron-Cohen, 1995) believe that infants are preprogrammed with several independent socialcognitive modules, including an Eye Direction Detector, an Intention Detector, and a Shared Attention Mechanism. In Baron-Cohen's view, each of these modules has its own predetermined developmental timetable that is affected neither by the ontogeny of the other modules nor by the organism's interactions with the social environment... Evidence from the Carpenter, Nagell, and Tomasello (1998) study, and indirect evidence from other studies, shows that the key skills in this account (gaze following, understanding intentional action, and joint engagement) emerge in close developmental synchrony and in a correlated fashion at nine to twelve months of age. 67

...infants begin to engage in joint attentional interactions when they begin to understand other persons as intentional agents like the self (Tomasello, 1995a). Intentional agents are animate beings who have goals and who make active choices among behavioral means for attaining those goals, including active choices about what to pay attention to in pursuing those goals. Not all behavior is intentional

in this sense, of course;... but goals are things that individuals have, and these individuals make voluntary choices about how to meet those goals based on their assessment of the current situation... In addition, I have argued that we should think of attention as a kind of intentional perception (Tomasello, 1995a). 68

The “like me” stance plays no real role in this process, but rather the new developments at nine months of age are just a result of direct observation of and inferences about the behavior of other people (and indeed Gopnik, 1993, argues that we know others’ intentional states as well as we know our own, and in some cases better)... This understanding—which in any case is present within the first few months of life—is then a key element in infants’ coming to understand others as intentional agents at nine months of age. This other factor is infants’ new understanding of their own intentional actions...Consequently, the specific hypothesis is that when infants come to a new understanding of their own intentional actions, they then use their “like me” stance to understand the behavior of other persons in this same way. 71

Although it is fair to say that prior to eight months of age infants are acting intentionally in the general sense that they are acting toward a goal, the use of multiple means to the same end and the use of intermediaries indicates a new level of intentional functioning... A means that was useful toward a goal in one circumstance may be replaced by another in another circumstance; the infant must choose... This general approach is the essence of my account as well, although in his very cursory treatment of the subject Piaget does not make the critical distinction between the understanding of others as sources of self-movement and power, that is, as animate beings, and the understanding of others as beings that make behavioral and perceptual choices, that is, as intentional beings. 73

Indeed, in my view, human infants very likely understand others as animate beings with powers of self-movement much before eight to nine months of age—in a manner similar to all primates—because this understanding does not rely on any kind of identification with the self or attribution of intentionality; self-generated movement can be directly perceived and distinguished from movement that is forced by outside agents... But understanding others as animate beings— that is, as beings that make things happen—is not the same thing as understanding others as intentional agents with an interrelated functioning of goal, attention, and behavioral strategy...This provides for something of the directedness, or even “aboutness,” dimension of intentionality that is missing when infants only understand that others have the power to make things happen in some global way. 74

When they begin understanding themselves as intentional agents in the sense that they recognize that they have goals that are clearly separated from behavioral means, at eight to nine months of age, that is how they understand other persons as well... The simulation view is often understood to mean that children must first be able to conceptualize their own intentional states before they can use them to simulate the perspective of others. This does not seem to be the case empirically: children do not conceptualize their own mental states before they conceptualize the mental states of others (Gopnik, 1993), nor do they talk about them earlier... 75

The human understanding of conspecifics as intentional agents is thus a cognitive ability that emanates both from humans’ identification with conspecifics, emerging very early in infancy and unique to the species, and from the intentional organization of their own sensory- motor actions, shared with other primates and emerging at around eight to nine months of age. 77

Children who understand that other persons have intentional relations to the world, similar to their own intentional relations to the world, may attempt to take advantage of the ways other individuals have devised for meeting their goals. Children are also at this point able to tune into the intentional dimension of artifacts that people have created to mediate their behavioral and attentional strategies in specific goal-directed situations.

The claim is thus that despite the rich cultural environment into which children may be born, if they do not understand others as intentional agents—as typically developing human infants before nine months of age, nonhuman primates, and most persons with autism do not—then they will not be able to take advantage of the cognitive skills and knowledge of conspecifics that is manifest in this cultural milieu. 78

The main point is that in both scaffolding and direct instruction the adult takes an interest in the child’s acquisition of a skill or piece of knowledge and, in many cases, stays involved in the process until the child learns the material or reaches a certain proficiency level. Bullock (1987) in particular has stressed that such intentional instruction is a very powerful force in cultural transmission as it ensures, to a certain degree of likelihood, that a specific skill or piece of knowledge will indeed be passed along. 80

At around nine months of age human children are ready to participate in this cultural world in some profoundly new ways. The first and most important of these is...new understanding of other persons as intentional agents enables what I have called cultural learning, the ontogenetically first form of which is imitative learning. That is, whereas in early infancy there was some face-to-face dyadic mimicking of behavior, at nine months the infant begins to reproduce the adult’s intentional actions on outside objects. With respect to objects,

including tools and artifacts, there are processes of (a) stimulus enhancement in which an adult picks up an object and does something with it, which makes infants more interested in touching and manipulating that object as well (which then facilitates their own individual learning); (b) emulation learning in which infants see an adult manipulate an object and so learn new things about the dynamic affordance of that object which they might not have discovered on their own; and (c) imitative learning in which the child is learning something about human intentional actions.⁸¹

... around their first birthdays, human infants begin to tune in to and attempt to reproduce both the adult's goal and the behavioral means with which she has chosen to pursue that goal. Because infants before this age do not perceive the behavior of others as intentional, they can only emulate the external results the behavior produces or mimic its sensory-motor form. ⁸³

As human children observe other people using cultural tools and artifacts, they often engage in the process of imitative learning in which they attempt to place themselves in the "intentional space" of the user—discerning the user's goal, what she is using the artifact "for."... After she has engaged in such a process the child comes to see some cultural objects and artifacts as having, in addition to their natural sensory-motor affordances, another set of what we might call intentional affordances based on her understanding of the intentional relations that other persons have with that object or artifact—that is, the intentional relations that other persons have to the world through the artifact (Tomasello, 1999a). ⁸⁴

The distinction between natural and intentional affordances is especially clear in children's early symbolic play because in symbolic play children basically extract the intentional affordances of different objects and play with them... One interpretation of this behavior is that symbolic play involves two crucial steps. First, the infant must be able to understand and adopt the intentions of adults as they use objects and artifacts; that is, the child first understands how we humans use pencils—their intentional affordances. The second step involves the child "decoupling" intentional affordances from their associated objects and artifacts so that they may be interchanged and used with "inappropriate" objects playfully... is... very convincing evidence that the child has learned the intentional affordances embodied in many cultural artifacts in a way that is semi-independent of their materiality. ⁸⁵

The hypothesis is thus that when children begin to understand other persons as intentional agents, and so to imitatively learn the conventional use of artifacts through them, the world of cultural artifacts becomes imbued with intentional affordances to complement their sensory-motor affordances—with children's very strong tendency to imitate adult interactions with objects clearly apparent... ⁸⁶

It is crucial that in this learning process the infant is not just mimicking adults sticking out their fingers; she is truly understanding and attempting to reproduce the adult's intentionally communicative act, including both means and end... It is crucial because an intersubjectively understood communicative device can only be created when the child first understands the adult's communicative intention, and then identifies with that communicative intention herself as she produces the "same" means for the "same" end. ⁸⁸

The hypothesis is thus that sometime soon after their first birthdays human infants begin to imitatively learn to point for others (whether or not they engaged in ritualized pointing prior to this), and it is at this moment that they learn the cultural convention or artifact of pointing in the sense that they understand its intentional and attentional significance... When the infant did not understand that others perceive and intend things toward an outside world, there could be no question of how they perceived and intended things toward me. After coming to this understanding, the infant can monitor the adult's intentional relation to the world including herself. ⁸⁹

But for children to become significantly different from other primates cognitively, this unique ability must interact during ontogeny with other developing cognitive skills—most importantly, it must interact with the child's own developing intentionality as manifest in the differentiation between goals and behavioral means in her sensory-motor actions on the environment. ⁹⁰

Given infants' identification with others, experiencing their own intentionality in this new way leads nine-month-olds to the understanding that other persons are intentional agents, like me. This then opens up the possibility that infants may engage in cultural learning through these other persons... But before they understand others as intentional beings with whom they can share attention to outside entities, they are only learning individually about the world into which they were born. After they understand others as intentional agents like themselves, a whole new world of intersubjectively shared reality begins to open up. ⁹¹

Determining the specific communicative intention of an adult when she uses an unknown piece of language in the context of a joint attentional activity is very far from straightforward. It requires that the child be able to understand the different roles that speaker and hearer are playing in the joint attentional activity as well as the adult's specific communicative intention within that activity—and then she must be able to express toward other persons the same communicative intention that was previously expressed toward her...Whereas nonhuman primates and human neonates cognitively represent their environments by preserving past perceptions and proprioceptions from their own experience (basically sensory-motor representations), once children begin the process of symbolically communicating with other intentional agents they go beyond these straightforward, individually based representations. ⁹⁵

But understanding a communicative intention can only take place within some kind of joint attentional scene, which provides its social-cognitive ground; moreover, learning to express the same communicative intention (using the same communicative means) as other persons requires an understanding that the participant roles in this communicative event can potentially be reversed... The current account thus focuses on, in turn: (a) joint attentional scenes as the social-cognitive grounding of early language acquisition; (b) understanding communicative intentions as the main social-cognitive process by means of which children comprehend adult use of linguistic symbols; and (c) role-reversal imitation as the main cultural learning process by means of which children acquire the active use of linguistic symbols. 96

...joint attentional scenes are defined intentionally; that is, they gain their identity and coherence from the child's and the adult's understandings of "what we are doing" in terms of the goal-directed activities in which we are engaged. 98

The referential scene as symbolized in language thus concerns only a subset of things that are going on in the intentional interactions in the joint attentional scene. 99

Sounds become language for young children when and only when they understand that the adult is making that sound with the intention that they attend to something. This understanding is not a foregone conclusion, but a developmental achievement. It requires the understanding of other persons as intentional agents... it requires participation in a joint attentional scene, as just elaborated; and it also requires the understanding of a particular kind of intentional act within a joint attentional scene, namely, a communicative act expressing a communicative intention. 101

According to all analysts from Grice (1975) forward, the understanding of a communicative intention must have this embedded structure... This analysis makes quite clear that the understanding of a communicative intention is a special case of the understanding of an intention; it is understanding another person's intention toward my attentional state. 102

In this formulation, only a child who can monitor the intentional states of others toward herself—indeed toward her own intentional states—can understand a communicative intention. 103

This is clearly a process of imitative learning in which the child aligns herself with the adult in terms of both the goal and the means for attaining that goal; it is just that in this case the child must not only substitute herself for the adult as actor (which occurs in all types of cultural learning) but also substitute the adult for herself as the target of the intentional act (i.e., she must substitute the adult's attentional state as goal for her own attentional state as goal). 105

But even in the case of nonlinguistic gestures, if the learning process involves the understanding of communicative intentions and the execution of role-reversal imitation inside a joint attentional scene, the product will be a communicative symbol. 106

Overall, then, acquiring the conventional use of intersubjectively understood linguistic symbols requires a child to: understand others as intentional agents; participate in joint attentional scenes that set the social-cognitive ground for acts of symbolic, including linguistic, communication; understand not just intentions but communicative intentions in which someone intends for her to attend to something in the joint attentional scene; and reverse roles with adults in the cultural learning process and thereby use toward them what they have used toward her— which actually creates the intersubjectively understood communicative convention or symbol... The problem is that this great specificity requires the child not just to determine that the adult has intentions toward her attention, but to identify the specific target the adult intends for her to identify in a specific joint attentional scene. 107

...it suggests the possibility that mothers using their language to follow into the child's attentional focus is a kind of scaffolding for early language acquisition in that it helps nascent language learners to discern the adult's communicative intentions, but that this kind of scaffolding is not necessary as the child gets older and becomes more skillful at determining those communicative intentions in less accommodating linguistic interactions. Indeed, from at least eighteen months of age, young children show truly astounding abilities to discern adult communicative intentions in a wide variety of interactive contexts that are not specifically adapted for them. 112

To acquire the conventional use of a linguistic symbol, the child must be able to determine the adult's communicative intentions (the adult's intentions toward her attention), and then engage in a process of role-reversal imitation in which she uses the new symbol toward the adult in the same way and for the same communicative purpose that the adult used it toward her... But as children become more skillful at determining adult communicative intentions in a wider variety of joint attentional scenes, highly structured formats with highly sensitive adults become less crucial to the process; the child must establish joint attention in more active ways by determining the adult's attentional focus in a highly varied set of social-communicative contexts. 117

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

In imitatively learning a linguistic symbol from other persons in this way, I internalize not only their communicative intention (their intention to get me to share their attention) but also the specific perspective they have taken. 128

In a series of elegant experiments, DeLoache (1995) has shown that children have special difficulty in understanding an adult's intention that they use a physical object as a symbol... DeLoache claims that this difficulty emanates from the fact that they cannot easily see the scale model as both a real object, with sensory-motor affordances, and a symbolic object with the intentional/symbolic affordances given to it by the adult demonstrator— what she calls “the dual representation problem.”... 130

Additional difficulties are created when children attempt to comprehend and use an object with a known intentional affordance to symbolically represent another object in an unconventional way... clearly indicating the competing construals. At some point children do learn to deal effectively with objects used as symbols... In doing so they internalize the communicative intentions behind the physical symbol—what the map maker is telling the map reader, so to speak—and these are another source of rich cognitive representations with a perspectival dimension that, like linguistic symbols, may be internalized and used as aids for thinking...the cultural/intentional/symbolic dimension of children's cognitive representations in early childhood makes itself felt not only in language but also in other forms of symbolic activity, and these other forms provide additional support for the view of human symbols as inherently social, intersubjective, and perspectival—which makes them fundamentally different from the forms of sensory-motor representation common to all primates and other mammals... Deploying these socialcultural skills to acquire a linguistic symbol in the flow of social interaction— in which children and adults are doing things in the world and attempting to manipulate one another's attention at the same time—requires some special manifestations of these skills including the understanding of joint attentional scenes, the understanding of communicative intentions, and the ability to engage in role-reversal imitation. 131

As children try to discern the adult's communicative intention in using a particular symbol inside a joint attentional scene, and so to learn the conventional use of the linguistic symbol for themselves, they come to see that these special communicative devices known as linguistic symbols are both intersubjective, in that all users know that they “share” the use of these symbols with others, and perspectival, in that they embody different ways a situation may be construed for different communicative purposes. 132

Whether or not these deficits in symbolic abilities have implications for the cognitive representation of children with autism is unknown, but one characteristic of children with autism that is commented upon frequently is their tendency to approach things in the same way—from the same perspective— time after time. It thus may be that the difficulties of children with autism in understanding other persons as intentional agents leads to deficits in their symbolic skills, which then may create difficulties in representing situations perspectivally. 133

It is important to note that virtually all of these events and states are either intentional or causal events themselves, or else the endpoints or results or movements of a causal or intentional act that the child is attempting to get the adult to pay attention to or bring about through intentional action (Slobin, 1985)—the point being that from the beginning children talk about scenes of experience structured by their species-unique understanding of the intentional-causal structure of events and states of affairs in the world. 137

One hypothesis is that this ability derives from children's foundational nonlinguistic ability to conceptualize all of the participants in a joint attentional scene from an external perspective so that they become, in effect, totally interchangeable... But not so for events and states of affairs; events and states are “what we are doing” or “what is going on” intentionally, which makes them not interchangeable, and so children relate to them on an individual basis only. 140

Children also routinely experience complex linguistic constructions in discourse in which multiple simple events or states of affairs are chained together into some kind of complex narrative—typically with one or more participants constant across events and causal or intentional links giving the entire sequence the kind of rational coherence that distinguishes a “story” from a random chain of events. 142

...whereas young children are able to form a category of object names (corresponding to something like “noun”) from very early in language development, when it comes to the central relational structure of an utterance—what it is about from an intentional point of view—they basically just imitatively learn to use the same words in the same way as the adult; that is to say, they learn a verb island construction composed of specific words indicating the relational structure of the utterance with some open slots for participants/nouns. 144

To fully comprehend a large-scale linguistic construction, the child must understand that the adult's utterance, in addition to expressing a communicative intention as a whole, also contains isolable symbolic elements, each of which plays a distinct role in that communicative intention...understanding the adult's overall communicative intention and how each linguistic element or complex of elements contributes to that communicative intention—is just an elaboration of this process.145

The overall proposal is thus what Tomasello (1992b) called functionally based distributional analysis: to understand the communicative significance of a linguistic structure of any type the child must determine the contribution it is making to the adult's communicative intention as a whole. 147

As outlined above, young children begin their linguistic careers by using holophrases to express their communicative intentions, but they soon begin to do more complex things... use word combinations in which they parse their communicative intention into some differentiated elements, mostly corresponding to a word for an event or state of affairs, on the one hand, and a participant, on the other... use verb island constructions in which they symbolically indicate the participants for their roles in the events or states, mostly with word order or case marking—but they do this in a verb specific manner only; and categorize, or schematize, verb island schemas into more abstract linguistic constructions that enable many productive linguistic generalizations. 151

As children develop ontogenetically, they use their basic skills of categorization, perspective-taking, and relational thinking—in concert with their ability to comprehend the adult's communicative intentions—to learn the use of the relevant symbolic forms. 169

Human social-psychological objects are animate (self-moving) and operate intentionally and morally, whereas physical objects are inanimate (non-self-moving) and operate in terms of causal and quantitative relations... 173

If young children understand other persons as intentional agents by about one year of age, an important question is why it takes another two to four years, until they are three to five years of age, before they understand other persons as mental agents who have beliefs about the world that may differ from their own. 174

Animacy is only expressed in behavior; intentionality is expressed in behavior but at the same time is somewhat divorced from behavior since it may on occasion be unexpressed or expressed in different ways; but mentality concerns desires, plans, and beliefs that have no necessary behavioral reality at all... there is a continuous developmental progression in children's understanding of others... animate agents, in common with all primates (infancy); intentional agents, a species-unique way of understanding conspecifics, which includes an understanding of both the goal-directed behavior and the attention of others (one year); and mental agents, the understanding that other persons have not just intentions and attention as manifest in their behavior, but also thoughts and beliefs which may or may not be expressed in behavior—and which may differ from the "real" situation (four years). The specific hypothesis about process is that the transition to an understanding of mental agents derives mainly from the child's use of intentional understanding in discourse with other persons in which there is a continuous need to simulate other persons' perspectives on things, which often differ from the child's. 179

...the basic hypothesis is that children have the ability to begin participating in discourse with others from soon after they understand them as intentional agents at one year of age. 181

In a review and analysis of the cross-cultural evidence, Lillard (1997) proposes that very young children are highly similar across all cultures in their social cognition, for example, in understanding the basic intentions and mental states of other persons, but that beyond these initial universals children are prepared to learn a wide variety of different systems of psychological explanation, including not just individual thoughts and beliefs but also more collectivist social explanations and even outside intervention by witchcraft and the like. And so it is clear that once the universal cognitive competence is in place—deriving from intentional understanding as practiced in linguistic discourse—children in different cultures can learn to use this competence in constructing a wide variety of different systems of explanation depending on the system they are exposed to in their particular language and culture, that is, depending on the content of what is (mostly linguistically) "transmitted" in their particular culture. 182

...children's earliest causal understanding of physical events derives from their intentional understanding of external social-psychological events. 183

This process is also a very important part of how preschool children learn to structure their telling of stories and narratives in extended discourse in a way that gives them causal coherence... And interestingly, these adult-like explanations, from the cultural line of development, may sometimes conflict with the child's natural tendency to explain physical events in intentional terms. 185

...children's ability to comprehend communicative intentions and language allows for the "transmission" of knowledge and information to them via language, sometimes so much information that they may have to reorganize it on their own to keep track of it by changing what are considered basic-level categories. 189

The speculation is thus that the evolutionary adaptations aimed at the ability of human beings to coordinate their social behavior with one another—to understand one another as intentional beings— may also, after much ontogenetic elaboration, underlie the ability of

human beings to reflect on their own behavior and so to create systematic structures of explicit knowledge, such as scientific theories... 197

...during the early childhood period, the process of perspective-taking begins to permeate all aspects of children's cognitive development. The two key manifestations are: children's growing ability to view an entity from two or more perspectives simultaneously (as in hierarchical categorization, metaphors, analogies, number, etc.); and children's growing ability to reflect on their own intentional behavior and cognition so as to representationally redescribe them and so make them more "systematic." 198

This adaptation consists in the ability and tendency of individuals to identify with conspecifics in ways that enable them to understand those conspecifics as intentional agents like the self, possessing their own intentions and attention, and eventually to understand them as mental agents like the self, possessing their own desires and beliefs... The "ratchet effect" thus produced radically changed the nature of the ontogenetic niche in which human children develop so that, in effect, modern children encounter and interact with their physical and social worlds almost totally through the mediating lenses of preexisting cultural artifacts, which embody something of the inventors' and users' intentional relations to the world when using them. 202

...any one of many adaptive scenarios might have led to the same evolutionary outcome for human social cognition, because if an individual understands conspecifics as intentional beings for whatever reason—whether for purposes of cooperation or competition or social learning or whatever—this understanding will not then evaporate when that individual interacts with conspecifics in other circumstances. 205

...the understanding of false beliefs is simply icing on the human social-cognitive cake, which is composed most fundamentally of the understanding of intentionality. 206

Perhaps the reason that language is cognitively primary is that it is such a direct manifestation of the human symbolic ability, which itself derives so directly from the joint attentional and communicative activities that the understanding of others as intentional agents engenders. 208

The intersubjective nature of human linguistic symbols means that they are socially "shared" in a way that animal signals are not, and this forms the pragmatic matrix within which many inferences about the communicative intentions of other people may be made—why they chose one symbol rather than another that they also share with the listener, for example. 213

Abstract linguistic constructions may then be used to view experiential scenes in terms of one another in various analogical and metaphorical ways. Narratives add more complexity still, as they string together simple events in ways that invite causal and intentional analysis, and indeed explicitly symbolized causal or intentional marking, to make them coherent. 214

Comprensión

Tomasello (1999)

...the ability of individual organisms to understand conspecifics as beings like themselves who have intentional and mental lives like their own. This understanding enables individuals to imagine themselves "in the mental shoes" of some other person, so that they can learn not just from the other but through the other. 5

This understanding of others as intentional beings like the self is crucial in human cultural learning because cultural artifacts and social practices— exemplified prototypically by the use of tools and linguistic symbols—invariably point beyond themselves to other outside entities: tools point to the problems they are designed to solve and linguistic symbols point to the communicative situations they are designed to represent... Despite some observations suggesting that some nonhuman primates in some situations are capable of understanding conspecifics as intentional agents and of learning from them in ways that resemble some forms of human cultural learning, the overwhelming weight of the empirical evidence suggests that only human beings understand conspecifics as intentional agents like the self and so only human beings engage in cultural learning... It is also worth noting in this connection that there is a very specific and biologically based syndrome in human ontogeny, namely autism, in which the most severely afflicted individuals are incapable both of understanding other persons as intentional/mental agents like the self and also of engaging in species-typical skills of cultural learning... 6

These newly emerging joint attentional activities represent nothing other than the ontogenetic emergence of the uniquely human social-cognitive adaptation for identifying with other persons and so understanding them as intentional agents like the self. This new understanding and these new activities thus form the basis for children's initial entry into the world of culture. 7

hylogenetically: modern human beings evolved the ability to "identify" with conspecifics, which led to an understanding of them as intentional and mental beings like the self. 10

For purposes of exposition I refer to this process generally as "understanding others as intentional (or mental) agents (like the self)." ... Understanding other persons as intentional agents like the self makes possible both (a) processes of sociogenesis by means of which multiple individuals collaboratively create cultural artifacts and practices with accumulated histories, and (b) processes of cultural learning and internalization by means of which developing individuals learn to use and then internalize aspects of the collaborative products created by conspecifics. 15

The understanding of relational categories in general, then, is the major skill that differentiates the cognition of primates from that of other mammals. This hypothesis is important in the current context because the understanding of relational categories is a potential evolutionary precursor—a kind of halfway house—for the uniquely human cognitive ability to understand the intentional relations that animate beings have to the external world and the causal relations that inanimate objects and events have with one another. 18

Nonhuman primates definitely do have an understanding of all kinds of complex physical and social events, they possess and use many kinds of concepts and cognitive representations, they clearly differentiate between animate and inanimate objects, and they employ in their interactions with their environments many complex and insightful problem-solving strategies (as reviewed above). 19

The most plausible hypothesis is thus that nonhuman primates understand conspecifics as animate beings capable of spontaneous self-movement—indeed, this is the basis for their social understanding in general and their understanding of third-party social relationships in particular— but do not understand others as intentional agents in the process of pursuing goals or mental agents in the process of thinking about the world. 21

The conclusion is thus that nonhuman primates have many cognitive skills involving physical objects and events—including an understanding of relational categories and basic antecedent-consequent event sequences—but they do not perceive or understand underlying causes as mediating the dynamic relations among these objects and events. 22

But, in addition, the understanding of intentionality and causality requires the individual to understand the mediating forces in these external events that explain "why" a particular antecedent-consequent sequence occurs as it does—and these mediating forces are typically not readily observable. This understanding seems to be unique to humans... In terms of evolution, then, the hypothesis is that human beings built directly on the uniquely primate cognitive adaptation for understanding external relational categories, they just added a small but important twist in terms of mediating forces such as causes and intentions... Moreover, my hypothesis is that, just as primate understanding of relational categories evolved first in the social domain to comprehend third-party social relationships, human causal understanding also evolved first in the social domain to comprehend others as intentional agents. 23

Thus in many cases intentional/causal understanding enables an individual to predict and control events even when their usual antecedent is not present—that is, if there is some other event that may serve to instigate the mediating force... Humans causal and intentional understanding thus have immediate consequences for effective action, as they open up the possibility of finding novel ways to either manipulate or suppress mediating forces. The second advantage of intentional/causal understanding derives from its powerful transforming role in processes of social learning. That is, understanding the behavior of other persons as intentional and/or mental directly enables certain very powerful forms of cultural learning and sociogenesis, and these forms of social learning are directly responsible for the special forms of cultural inheritance characteristic of human beings. 25

These cultural learning processes are especially powerful because they are supported by the uniquely human cognitive adaptation for understanding others as intentional beings like the self—which creates forms of social learning that act as a ratchet by faithfully preserving newly innovated strategies in the social group until there is another innovation to replace them. 40

The conclusion from our comparison of human and nonhuman primates is that the understanding of conspecifics as intentional beings like the self is a uniquely human cognitive competency that accounts, either directly on its own or indirectly through cultural processes, for many of the unique features of human cognition...To the contrary, the human understanding of others as intentional beings makes its initial appearance at around nine months of age, but its real power becomes apparent only gradually as children actively employ the cultural tools that this understanding enables them to master, most importantly language. 56

But in the past two decades developmental psychologists have discovered that newborn and very young infants possess a number of cognitive competencies that are not readily apparent in their overt behavior. This is true for the understanding of objects, for the understanding of other persons, and for the understanding of self... A major challenge to the Piagetian view has come from researchers who have found that human infants have some understanding of an independently existing physical world at an age that coincides with their earliest manipulations of objects—before they could have had time to use those manipulations to “construct” that world. 57

Human infants go on later in their first year of life to display other types of understanding of objects in space; for example, before their first birthdays they can categorize objects perceptually, estimate small quantities and keep track of them despite perceptual occlusion, mentally rotate objects, and navigate in space in ways suggesting something like a cognitive map... 58

At nine months of age human infants begin engaging in a number of so-called joint attentional behaviors that seem to indicate an emerging understanding of other persons as intentional agents like the self whose relations to outside entities may be followed into, directed, or shared. 61

Evidence from the Carpenter, Nagell, and Tomasello (1998) study, and indirect evidence from other studies, shows that the key skills in this account (gaze following, understanding intentional action, and joint engagement) emerge in close developmental synchrony and in a correlated fashion at nine to twelve months of age. 67

The almost simultaneous ontogenetic emergence of the many different joint attentional behaviors, all of which rely in one way or another on the understanding of other persons as perceiving, behaving, goal-directed beings... strongly suggests that these joint attentional behaviors are not just isolated cognitive modules or independently learned behavioral sequences. They are all reflections of infants’ dawning understanding of other persons as intentional agents. Perhaps no joint attentional behavior by itself provides unequivocal evidence for this understanding, but together they are convincing—perhaps especially those joint attentional behaviors that require the infant to determine precisely “what” the adult is focused on or doing, since they show a clear understanding of the adult’s attention... So the question that arises is how these earlier and later social-cognitive developments are related, if indeed they are related, and why they culminate in the understanding of others as intentional agents at precisely nine months of age. 69

Social theorists from Vico and Dilthey to Cooley and Mead have stressed that our understanding of other persons rests on a special source of knowledge that is not available when we attempt to understand the workings of inanimate objects, namely the analogy to the self...in attempting to understand other persons human infants apply what they already experience of themselves—and this experience of the self changes in early development, especially with regard to self-agency. The hypothesis is that as this new experience of self-agency emerges, a new understanding of others emerges as a direct result. 70

...infants’ early understanding of other persons as “like me” is indeed the result of a uniquely human biological adaptation—although the precise age at which it emerges in ontogeny and the amount and types of personal experience necessary in the species-typical developmental pathway remain unclear... the specific hypothesis is that when infants come to a new understanding of their own intentional actions, they then use their “like me” stance to understand the behavior of other persons in this same way. And there is evidence that eight to nine months of age is indeed a special age in infants’ understanding of their own intentional actions. 71

The new behaviors that evidenced this new understanding were (a) the use of multiple behavioral means to the same goal, and (b) the recognition and use of behavioral intermediaries in the pursuit of goals. 72

Indeed... human infants very likely understand others as animate beings with powers of self-movement much before eight to nine months of age... because this understanding does not rely on any kind of identification with the self or attribution of intentionality; self-generated movement can be directly perceived and distinguished from movement that is forced by outside agents... But understanding others as animate beings— that is, as beings that make things happen—is not the same thing as understanding others as intentional agents with an interrelated functioning of goal, attention, and behavioral strategy... This differentiation will then open up the possibility of understanding others not just as sources of animate power but as individuals who have goals and make choices among various behavioral and perceptual strategies that lead toward those goals. 74

The human understanding of conspecifics as intentional agents is thus a cognitive ability that emanates both from humans’ identification with conspecifics, emerging very early in infancy and unique to the species, and from the intentional organization of their own sensory- motor actions, shared with other primates and emerging at around eight to nine months of age. 77

This uniquely human form of social understanding has many profound effects on the way human children interact with adults and one another. In the current context the most important of these effects is that it opens the child to the uniquely human forms of cultural

inheritance. Children who understand that other persons have intentional relations to the world, similar to their own intentional relations to the world, may attempt to take advantage of the ways other individuals have devised for meeting their goals. 78

At around nine months of age human children are ready to participate in this cultural world in some profoundly new ways. The first and most important of these is that the nine-month-old's new understanding of other persons as intentional agents enables what I have called cultural learning, the ontogenetically first form of which is imitative learning. 81

Imitative learning plays an especially important role in children's interactions with certain types of objects, especially cultural artifacts... After she has engaged in such a process the child comes to see some cultural objects and artifacts as having, in addition to their natural sensory-motor affordances, another set of what we might call intentional affordances based on her understanding of the intentional relations that other persons have with that object or artifact—that is, the intentional relations that other persons have to the world through the artifact... 84

These results thus show quite clearly that children's understanding of the intentional affordances of objects—deriving ultimately from their observations of and interactions with other persons in the cultural line of development—are something different from, and indeed may compete with, their previously established understanding of the sensory-motor affordances of objects established in the individual line of development. 86

It is crucial because an intersubjectively understood communicative device can only be created when the child first understands the adult's communicative intention, and then identifies with that communicative intention herself as she produces the "same" means for the "same" end. 88

By something like this same process infants at this age also become able to monitor adults' emotional attitudes toward them as well—a kind of social referencing of others' attitudes to the self. This new understanding of how others feel about me opens up the possibility for the development of shyness, selfconsciousness, and a sense of self-esteem... 89

Given infants' identification with others, experiencing their own intentionality in this new way leads nine-month-olds to the understanding that other persons are intentional agents, like me. This then opens up the possibility that infants may engage in cultural learning through these other persons... This then starts the process of self-concept formation, in the sense of the child understanding how others are regarding "me" both conceptually and emotionally. 91

By empowering them to engage in various processes of cultural learning and the internalization of the perspectives of other persons, this new understanding enables infants to culturally mediate their understanding of the world through that of other persons, including the perspectives and understanding of other persons that are embodied in the material and symbolic artifacts created by other persons far removed in space and time. 92

...understanding a communicative intention can only take place within some kind of joint attentional scene, which provides its social-cognitive ground; moreover, learning to express the same communicative intention (using the same communicative means) as other persons requires an understanding that the participant roles in this communicative event can potentially be reversed... The current account thus focuses on, in turn: (a) joint attentional scenes as the social-cognitive grounding of early language acquisition; (b) understanding communicative intentions as the main social-cognitive process by means of which children comprehend adult use of linguistic symbols; and (c) rolereversal imitation as the main cultural learning process by means of which children acquire the active use of linguistic symbols. 96

The second essential feature needing emphasis is the fact that the child's understanding of a joint attentional scene includes as an integral element the child herself and her own role in the interaction conceptualized from the same "outside" perspective as the other person and the object so that they are all in a common representational format—which turns out to be of crucial importance for the process of acquiring a linguistic symbol. 97

The point is that joint attentional scenes are defined intentionally; that is, they gain their identity and coherence from the child's and the adult's understandings of "what we are doing" in terms of the goal-directed activities in which we are engaged. 98

Sounds become language for young children when and only when they understand that the adult is making that sound with the intention that they attend to something. This understanding is not a foregone conclusion, but a developmental achievement. It requires the understanding of other persons as intentional agents... it requires participation in a joint attentional scene, as just elaborated; and it also requires the understanding of a particular kind of intentional act within a joint attentional scene, namely, a communicative act expressing a communicative intention. 101

According to all analysts from Grice (1975) forward, the understanding of a communicative intention must have this embedded structure... This analysis makes quite clear that the understanding of a communicative intention is a special case of the understanding of an intention; it is understanding another person's intention toward my attentional state. Understanding this is clearly more complex than understanding another person's intention simpliciter. 102

The process of understanding communicative signals—as in chimpanzee and some prelinguistic infant gestural communication—is very different in that each participant understands its own role only, from its own inside perspective. But even in the case of nonlinguistic gestures, if the learning process involves the understanding of communicative intentions and the execution of role-reversal imitation inside a joint attentional scene, the product will be a communicative symbol. 106

Thus, at least part of my solution to Wittgenstein's problem lies in the child's understanding of adult communicative intentions as grounded inside a meaningful joint attentional scene—what Wittgenstein called a “form of life”—with this understanding being independent of any understanding of the to-be-learned language (although it may, of course, depend on the child's understanding of other language in the situation). 108

Therefore, intersubjectivity is of crucial importance for understanding the way linguistic symbols work—and how they are distinguished from the communicative signals of other animal species—but it does not single out linguistic symbols among other types of human symbols. 123

In a series of elegant experiments, DeLoache (1995) has shown that children have special difficulty in understanding an adult's intention that they use a physical object as a symbol—for example, a scale model of a room to be used as a complex symbol for the whole room. 130

Deploying these socialcultural skills to acquire a linguistic symbol in the flow of social interaction— in which children and adults are doing things in the world and attempting to manipulate one another's attention at the same time—requires some special manifestations of these skills including the understanding of joint attentional scenes, the understanding of communicative intentions, and the ability to engage in role-reversal imitation. 132

It thus may be that the difficulties of children with autism in understanding other persons as intentional agents leads to deficits in their symbolic skills, which then may create difficulties in representing situations perspectively. 133

It is important to note that virtually all of these events and states are either intentional or causal events themselves, or else the endpoints or results or movements of a causal or intentional act that the child is attempting to get the adult to pay attention to or bring about through intentional action (Slobin, 1985)—the point being that from the beginning children talk about scenes of experience structured by their species-unique understanding of the intentional-causal structure of events and states of affairs in the world. In both cases, to learn to talk about the event more fully, the child must fill in some missing linguistic elements such as the participants involved... In addition, however, most children begin language acquisition by learning some unparsed adult expressions as holophrases—such things as “I-wanna-do-it,” “Lemme-see,” and “Where-the-bottle.” In these cases, to have a full understanding of both the construction and its constituent parts, the child must at some point isolate or extract the linguistic elements from the whole expression (Peters, 1983; Pine and Lieven, 1993); and indeed this process is the predominant one for children acquiring those languages that have many internally complex “one-word sentences” in adult speech (i.e., so-called agglutinating languages such as many Eskimo languages). 137

Understanding the whole utterance Let's go find the toma—that is, understanding the adult's overall communicative intention and how each linguistic element or complex of elements contributes to that communicative intention—is just an elaboration of this process. 146

Cultural learning in language acquisition always concerns learning to use a symbolic form for its conventional communicative function; it is just that understanding the surrounding discourse in which a linguistic form is embedded is virtually always an essential aspect of understanding its communicative function. 147

Obviously, the age at which children master an abstract construction will be a function of both the social-cognitive skills involved in understanding the communicative function of the construction and the cognitive and vocal-auditory skills involved in mastering the construction's symbolic form (its length and complexity, the saliency and consistency of its syntactic symbols, etc.)—and also, possibly, the number and consistency of the verb island constructions that must be abstracted across. 149

After enough of certain kinds of metaphorical expressions, children should presumably be able to construct the kinds of broad and pervasive metaphorical understandings that lead to productivity... 168

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

... gradually over the early childhood period children gain experience with the interplay between their own mind and that of others, mostly through various kinds of discourse interactions. Indeed, many manifestations of the understanding of the mental states of others are apparent in children's natural interactions at three years of age. 176

One especially important form of discourse for understanding the relationship between one's own mental states and those of others is disagreements and misunderstandings. 177

My view is that the panoply of mental-state terms that apply to the social understanding of preschool children may be cast into a simple framework involving (a) perception or input, (b) behavior or output, and (c) goal or reference state. 178

And so my specific contention about early childhood social cognition is that there is a continuous developmental progression in children's understanding of others, as follows: animate agents, in common with all primates (infancy); intentional agents, a species-unique way of understanding conspecifics, which includes an understanding of both the goal-directed behavior and the attention of others (one year); and mental agents, the understanding that other persons have not just intentions and attention as manifest in their behavior, but also thoughts and beliefs which may or may not be expressed in

behavior—and which may differ from the “real” situation (four years). The specific hypothesis about process is that the transition to an understanding of mental agents derives mainly from the child's use of intentional understanding in discourse with other persons in which there is a continuous need to simulate other persons' perspectives on things, which often differ from the child's. 179

They only come to understand other persons as mental agents some years later because to understand that other persons have beliefs about the world that differ from their own, children need to engage them in discourse in which these different perspectives are clearly apparent— either in a disagreement, a misunderstanding, a request for clarification, or a reflective dialogue. 181

In a review and analysis of the cross-cultural evidence, Lillard (1997) proposes that very young children are highly similar across all cultures in their social cognition...once the universal cognitive competence is in place—deriving from intentional understanding as practiced in linguistic discourse—children in different cultures can learn to use this competence in constructing a wide variety of different systems of explanation depending on the system they are exposed to in their particular language and culture, that is, depending on the content of what is (mostly linguistically) “transmitted” in their particular culture. 182

...children's earliest causal understanding of physical events derives from their intentional understanding of external social-psychological events. This is the foundation for causal understanding that emerges mostly during the second year of life ... This presumably reflects the fact that causality is such a fundamental aspect of human cognition, and so it is clear that the structure of language is a historical result, not a cause, of causal understanding. 183

One possibility is that the understanding of conservation concepts in general, including number, depends on the coordination of perspectives in a way that derives, either directly or indirectly, from social interaction and discourse. 186

So one part of the answer for why children take so long to come to an adult-like understanding of number is that such an understanding requires extensive exercise and practice with classificational and relational skills of the type required by natural language acquisition and use... To summarize, children's understanding of the physical world rests on the secure foundation of primate cognition. Two of the most important skills of physical cognition that are both uniquely human and universally human involve causal understanding and certain forms of quantitative reasoning. Causal understanding is the cognitive glue that gives coherence to human cognition in all types of specialized content domains... 188

...some major domains of metacognitive activity in which children begin to engage at the end of the early childhood period:...They begin to actively monitor the social impression they are making on other people and so to engage in active impression management activities reflecting their understanding of others' views of them... 191

Children thus show relatively clear evidence of internalizing adults' regulating speech, rules, and instructions as they are reaching the later stages of the early childhood period. What is internalized is, as Vygotsky emphasized, a dialogue. In the learning interaction the child comprehends the adult instruction (simulates the adult's regulating activity), but she does so in relation to her own understanding—which requires a coordinating of the two perspectives... This discrepancy becomes apparent to the child through her attempts to understand the adult's instructions, so that the attempt to reinstate a common understanding takes the form of a dialogue— either acted out or internalized. 193

There are thus two basic levels of knowledge and understanding in Karmiloff-Smith's model... First is the kind of knowledge that humans share with other animals, although they undoubtedly have their own species-specific version. This is implicit, procedural

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

knowledge that is built upon innate foundations, but then uses external data to gain behavioral mastery in a particular domain... The second level derives from a representational redescription of this procedural knowledge and results in explicit, consciously and verbally accessible, declarative knowledge...Systems of thought emerge from this reflective activity because self-observation employs all of the categorization and analytic skills that are employed in perceiving, understanding, and categorizing the outside world—in effect the subject perceives, understands, and categorizes her own cognition facilitated by the fact that it is expressed externally in language. 195

Much more plausible is the view that these new functions are of a piece with the earlier-emerging uniquely human cognitive skills of understanding others as intentional agents and culturally learning things from and through them—it is just that in this case what children learn about from and through others is different ways of looking at and thinking about things, including their own cognition. 199

This new mode of understanding other persons radically changed the nature of all types of social interactions, including social learning, so that a unique form of cultural evolution began to take place over historical time, as multiple generations of developing children learned various things from their forebears and then modified them in a way that led to an accumulation of these modifications— most typically as embodied in some material or symbolic artifact... from a meta-theoretical perspective... we cannot fully understand human cognition—at least not its uniquely human aspects—without considering in detail its unfolding in three distinct time frames: in phylogenetic time, as the human primate evolved its unique ways of understanding conspecifics; in historical time, as this distinctive form of social understanding led to distinctive forms of cultural inheritance involving material and symbolic artifacts that accumulate modifications over time; and in ontogenetic time, as human children absorb all that their cultures have to offer, developing unique modes of perspectively based cognitive representation in the process. 202

...any one of many adaptive scenarios might have led to the same evolutionary outcome for human social cognition, because if an individual understands conspecifics as intentional beings for whatever reason—whether for purposes of cooperation or competition or social learning or whatever—this understanding will not then evaporate when that individual interacts with conspecifics in other circumstances... It is important to emphasize that this uniquely human form of social cognition does not just concern the understanding of others as animate sources of motion and power, as hypothesized by Piaget (1954) and Premack (1990), which is a type of understanding seemingly possessed by all primates. Rather, this new form of social cognition concerns the understanding that others make choices in their perception and action and that these choices are guided by a mental representation of some desired outcome, that is, a goal... But if the term is meant to focus narrowly on the understanding of false beliefs, it should be noted that this is something human children do not do until they are four years of age, but human cognition begins to differ in important ways from nonhuman primate cognition at around one to two years of age with joint attention, language acquisition, and other forms of cultural learning. 205

...the understanding of false beliefs is simply icing on the human social-cognitive cake, which is composed most fundamentally of the understanding of intentionality. 206

Tomasello (2005)

Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition 1

We propose that the crucial difference between human cognition and that of other species is the ability to participate with others in collaborative activities with shared goals and intentions: shared intentionality. Participation in such activities requires not only especially powerful forms of intention reading and cultural learning, but also a unique motivation to share psychological states with others and unique forms of cognitive representation for doing so.

Human children's skills of shared intentionality develop gradually during the first 14 months of life as two ontogenetic pathways intertwine: (1) the general ape line of understanding others as animate, goal-directed, and intentional agents; and (2) a species-unique motivation to share emotions, experience, and activities with other persons. The developmental outcome is children's ability to construct dialogic cognitive representations, which enable them to participate in earnest in the collectivity that is human cognition 1

Keywords: collaboration; cooperation; cultural learning; culture; evolutionary psychology; intentions; shared intentionality; social cognition; social learning; theory of mind; joint attention 1

species, humans are much more skillful at discerning what others are perceiving, intending, desiring, knowing, and believing. Although the pinnacle of mind reading is understanding beliefs – as beliefs are indisputably mental and normative – the foundational skill is understanding intentions. Understanding intentions is foundational because it provides the interpretive matrix for deciding precisely what it is that someone is doing in the first place.

And whereas understanding beliefs does not emerge until around age 4 in human ontogeny, understanding intentions begins to emerge at around a child's first birthday.

Specifically, the way humans understand the intentional actions and perceptions of others creates species-unique forms of cultural learning and engagement, which then lead to species-unique processes of cultural cognition and evolution.¹

because the learning and use of symbols requires an understanding that the partner can voluntarily direct actions and attention to outside entities. Indeed, material and symbolic artifacts of all kinds, including even complex social institutions, are in an important sense intentionally constituted (Bloom 1996; Searle 1995; Tomasello 1999a). ¹

however, some new empirical findings have emerged which suggest that understanding intentions cannot be the whole story of cultural cognition. Briefly, the main finding is that some nonhuman primates understand more about intentional action and perceptions than was previously believed

Therefore, understanding the intentional actions and perceptions of others is not by itself sufficient to produce humanlike social and cultural activities. Something additional is required.

Our hypothesis for this "something additional" is shared intentionality. We propose that human beings, and only human beings, are biologically adapted for participating in collaborative activities involving shared goals and socially coordinated action plans (joint intentions). Interactions of this type require not only an understanding of the goals, intentions, and perceptions of other persons, but also, in addition, a motivation to share these things in interaction with others –²

In this article, we explicate and elaborate this account of how humans come to (1) understand intentional action and (2) participate in activities involving shared intentionality. ²

the question of whether organisms themselves produce intentional actions, which many do, but rather it is with the question of how they understand the intentional actions of others. Our special concern is with human ontogeny and when and how this understanding emerges. ⁴

la intencion se puede distinguir en 2 una en la oracion y otra en el hablante al decir ta oracion, no asi la creencia, que se puede evidenciar en una horacion sin que sea la intencion.

Una función del lenguaje, es el crear vínculos entre las personas, y más aún mantenerlos, esto es también una función atribuida, consensualmente, pero que no parece ser explícita.

B. Teoría de los actos del habla

Acción

Searle (1997)

Incluso la acción más aparentemente sencilla... reviste gran complejidad... Puesto que la estructura de los hechos existe sólo en la medida en que es representada, los hechos complejos requieren un complejo sistema de representación para su existencia; y esos sistemas complejos de representación son lenguajes. ⁹²

(S hace A) en donde hay que substituir «S» por una expresión referida a un individuo particular o a un grupo, y «A» por el nombre de un acto, una acción o una actividad, incluyendo acciones negativas, como contenerse o abstenerse. ¹¹⁶

Los casos más simples de creación de hechos institucionales son aquellos en los que las estructuras institucionales ya garantizan que ciertas acciones de nivel inferior cuentan como fenómenos institucionales de nivel superior. ¹²⁷

Frente a este punto de vista quisiera decir: del hecho de que nuestro conocimiento/concepción/imagen de la realidad esté construido por cerebros humanos en interacciones humanas no se sigue que la *realidad* de la que tenemos el conocimiento/concepción/imagen esté construida por cerebros humanos e interacciones humanas.* Es un mero *non sequitur*, una falacia genética, inferir de la explicación causal colectiva neurofisiológica de nuestro conocimiento del mundo externo la inexistencia del mundo externo. ¹⁶⁸

Se necesitan palabras para las varias acciones que constituyen obediencia a las órdenes, cumplimiento de promesas, etc. Las acciones no necesitan de órdenes y promesas para existir, pero para ser obedecidas y cumplidas, las órdenes y las promesas necesitan de acciones. En cambio, en el otro lado de los enunciados, no resulta suficiente una palabra para «acción», ni siquiera serían suficientes palabras para «objeto» y «acontecimiento». 221

Searle (1994)

Todos nosotros sabemos en un sentido importante lo que significa «causa», «tener la intención de» y «querer decir», pero no resulta fácil enunciar exactamente lo que significan usando la hipótesis del lenguaje como conducta intencional gobernada por reglas (p25)

Cuando considero un ruido o una marca hecha sobre un trozo de papel como una instancia de comunicación lingüística como un mensaje, una de las cosas que debo suponer es que el ruido o la marca fueron producidos por un ser o unos seres más o menos semejantes a mí mismo y que fueron producidos con ciertas clases de intenciones. (p26)

Además, no solamente debo suponer que el ruido o la marca han sido producidos como resultado de conducta intencional, sino que debo también suponer que las intenciones son de un género muy especial que es peculiar a los actos de habla. 26

Solamente ciertos géneros de intenciones son adecuados para la conducta que denomino actos de habla. (Estos géneros de intenciones serán examinados en el capítulo 2.) 26

Los actos de emisión consisten simplemente en emitir secuencias de palabras. Los actos ilocucionarios y proposicionales consisten característicamente en emitir palabras dentro de oraciones, en ciertos contextos, bajo ciertas condiciones y con ciertas intenciones, como veremos más adelante. 33

La oración «Ha llegado un hombre», podría decirse que se refieren a un hombre particular¹, pero no sirven para identificar, o para indicar la intención del hablante de identificar un objeto, de la manera en que lo hacen algunos usos de expresiones con el artículo determinado, tales como «el hombre»). 36

Algunas clases muy simples de actos ilocucionarios pueden, en efecto, realizarse independientemente de algún uso de cualesquiera dispositivos convencionales en absoluto, logrando, simplemente, que el auditorio reconozca algunas de nuestras intenciones a través de cierta forma de comportamiento 47

Pero, ¿qué es para alguien querer decir algo mediante lo que dice, y qué es para algo tener un significado? Para responder a la primera de estas preguntas propongo tomar prestadas y revisar algunas ideas de Paul Grice. En un artículo titulado «Meaning». Grice proporciona el siguiente análisis de la noción de «significado no-natural» >. Decir que un hablante H quiere decir algo mediante X, equivale a decir que H intentó que la emisión de X produjera algún efecto en un oyente O, por medio del reconocimiento de esta intención. 52

no creo que esta sea una explicación adecuada, por razones que se harán claras más adelante, pienso, sin embargo, que se trata de un punto de partida muy útil para una explicación del significado; en primer lugar, porque conecta significado e intención, y en segundo lugar, porque captura la siguiente característica esencial de la comunicación lingüística. Al hablar intento comunicar ciertas cosas a mi oyente, haciéndole que reconozca mi intención de comunicar precisamente esas cosas. Logro el efecto pretendido en el oyente haciéndole que reconozca mi intención de lograr ese efecto, y tan pronto como el oyente reconoce qué es lo que intento lograr, se logra, en general, el efecto que se pretendía. El oyente comprende lo que estoy diciendo tan pronto como reconoce que mi intención, al emitir lo que emito, es una intención de decir esa cosa. 52

Yo intento producir cierto efecto en ellos, a saber, el efecto de que crean que yo soy un soldado alemán e intento producir este efecto por medio de su reconocimiento de mi intención. Intento que piensen que lo que estoy intentando decirles es que soy un soldado alemán. Pero, ¿se sigue de esta explicación que cuando digo Kennst du das Land ... etc., lo que quiero decir es «Soy un soldado alemán?») No solamente no se sigue, sino que en este caso me encuentro poco dispuesto a decir que cuando emito la oración alemana lo que quiero decir es «Soy un soldado alemán», p53

La razón por la que no somos capaces de hacer esto sin llevar a cabo algún ajuste adicional consiste en que lo que podemos querer decir es, como mínimo, una función de lo que estamos diciendo. 53 54

El significado, más que un asunto de intención, es también, algunas veces al menos, un asunto de convención. 54

Podríamos decir que, según la explicación de Grice, parecería que cualquier oración puede emitirse con cualquier significado, dado que las circunstancias hacen posibles las intenciones apropiadas. 54

En nuestro análisis de los actos ilocucionarios debemos capturar tanto los aspectos intencionales como los convencionales, y de manera especial las relaciones entre ellos. 54

Al realizar un acto ilocucionario, el hablante intenta producir un cierto efecto haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto; y además, si está usando las palabras literalmente, intenta que ese reconocimiento se logre en virtud del hecho de que las reglas para el uso de las expresiones que emite asocian la expresión con la producción de ese efecto. Es esta combinación de elementos la que necesitaremos expresar en nuestro análisis del acto ilocucionario. 54

no es el caso, en general, que cuando se habla con una persona con la intención de, por ejemplo, darle a conocer alguna porción de información, se intente que la razón de esa persona, o incluso una de sus razones, para creer lo que se le cuenta haya de ser que se intenta que ella lo crea. 55

Cuando, por ejemplo, leo un libro de filosofía existen toda clase de razones para creer o no creer lo que el autor dice, pero una de mis razones para creer lo que el autor dice no consiste en mi reconocimiento de que él intenta que yo lo crea. Ni, a menos de que se trate de un autor extraordinariamente egocéntrico, intentará que lo crea a causa de mi reconocimiento de que su intención es que lo crea. La intención reflexiva griceana no funciona para efectos perlocucionarios. 55

si intento decirle algo a una persona, entonces (suponiendo que se satisfacen ciertas condiciones) habré conseguido decirselo tan pronto como esa persona reconozca que intento decirle algo y qué es exactamente lo que estoy intentado decirle. 55

En el caso de los actos ilocucionarios logramos hacer lo que intentamos hacer, al conseguir que nuestro auditorio reconozca lo que estamos intentando hacer. Pero el 'efecto' sobre el oyente no es ni una creencia ni una respuesta, consiste simplemente en la comprensión por parte del oyente de la emisión del hablante. 56

1. Comprender una oración es conocer su significado

2. El significado de una oración está determinado por las reglas, esas reglas especifican tanto las condiciones de emisión de la oración como también aquello como lo que la emisión cuenta. P56

3. Emitir una oración queriendo decir lo que significa consiste en (a) intentar (i-1) hacer que el oyente sepa (reconozca, sea consciente de) esas cosas haciéndolo que reconozca i-1 19, y (e) intentar hacerlo que reconozca i-1 en virtud de su conocimiento de las reglas de la oración emitida.

4. La oración proporciona, entonces, un medio convencional de lograr la intención de producir un cierto efecto ilocucionario en el oyente.

Si un hablante emite la oración queriendo decir lo que significa, tendrá las intenciones (a), (b) y (e). La comprensión de la emisión por parte del oyente consistirá simplemente en que el objeto de esas intenciones se logre. Y, en general, el objeto de esas intenciones se logrará si el oyente comprende la oración, esto es, conoce su significado, esto es, conoce las reglas que gobiernan sus elementos. 57

La explicación obvia de las regularidades brutas del lenguaje (ciertos ruidos producidos por los humanos tienden a ocurrir en ciertos estados de cosas o en la presencia de ciertos estímulos) consiste en que los hablantes de un lenguaje están participando en una forma de conducta intencional gobernada por reglas. 61

Más bien, lo que quiero es analizar ciertos enunciados de hechos institucionales, enunciados de la forma <<X hizo una promesa>> en

enunciados que contengan nociones tales como las de intenciones, reglas y estados de cosas especificados por las reglas. Algunas veces, esos estados de cosas incluirán ellos mismos hechos institucionales 64

Una promesa es defectiva si la cosa prometida es algo que la persona a la que se le promete no desea que se haga, puesto que una promesa no defectiva debe hacerse con la intención de que sea una promesa y no de que sea una amenaza o un consejo. Además, una promesa, a diferencia de una invitación, requiere normalmente una clase de ocasión o situación que origina la promesa. 66

Además, en las promesas sinceras el hablante cree que le es posible llevar a cabo el acto (o abstenerse de hacerlo), pero pienso que la proposición de que él tiene intención de llevarlo a cabo entraña que él piensa que le resulta posible hacerlo (o abstenerse de hacerlo); por lo tanto, no estoy enunciando esto como una condición extra. A esta condición la denomino condición de sinceridad. 68

Sin embargo, resulta claro que el tener esta intención es una condición necesaria para hacer una promesa, pues si un hablante puede demostrar que no tenía esta intención en una emisión dada, puede probar que la emisión no era una promesa. 68

El hablante tiene la intención de producir un cierto efecto ilocucionario haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto, y él tiene también la intención de que ese reconocimiento se consiga en virtud del hecho de que el significado del ítem que emite se asocia convencionalmente con la producción de ese efecto. 68

Una promesa incluye una expresión de intención, ya sea sincera o insincera. 69

1. Siempre que se especifica algún estado psicológico en la condición de sinceridad, la realización del acto cuenta siempre como una expresión de ese estado psicológico. Esta ley vale independientemente de si el acto es sincero o insincero, esto es, independientemente de si el hablante tiene o no efectivamente el estado psicológico expresado. Así, aseverar, afirmar, enunciar (que p) cuenta como una expresión de creencia (de que p). Pedir, rogar, ordenar, exigir, prohibir, suplicar o mandar que se haga A). Prometer, hacer votos, amenazar a dar palabra de honor (de que A) cuenta con una expresión de intención (de hacer A). Dar las gracias, dar la bienvenida o felicitar cuenta como una expresión de gratitud, de placer (por la llegada de O), o de placer (por la buena suerte

de O. 73

...la diferencia entre una mera expresión de intención y una promesa la diferencia entre una promesa que es una expresión de intención, y un enunciado que es una expresión de una creencia 78

Tanto porque existen diversas dimensiones diferentes de fuerza ilocucionaria, como porque el mismo acto de emisión puede realizarse con variedad de intenciones diferentes, es importante darse cuenta que una y la misma emisión puede constituir la realización de diversos verbos ilocucionarios diferentes no sinónimos que caractericen correctamente la emisión. Por ejemplo, supongamos que en una reunión una mujer dice: ((Realmente es muy tarde)), Esta emisión puede, en un nivel, ser un enunciado de hecho; para su interlocutor, que acababa de hacer una observación sobre lo temprano que era, puede ser (e intentarse que sea) una objeción; para su marido puede ser (e intentarse que sea) una sugerencia e incluso una petición («Vayamos a casa») y también una advertencia (((Mañana por la mañana estarás deshecho si no lo hacemos)). 78

puedo llamar la atención de mi oyente sobre un objeto lanzándoselo o dándole con él en la cabeza. Pero tales casos no son, en general, casos de referencia, puesto que el efecto que se pretende no se logra por medio del reconocimiento de mis intenciones por su parte. 102

la referencia es un acto intencional. 103

«intención», «creencia», «saben», etc., al igual que la mayor parte de las palabras interesantes, tienen una complicada red de presuposiciones, pero los métodos del

análisis lingüístico clásico no son siempre adecuados para clasificarlos y distinguirlos de las condiciones para hacer aserciones no defectivas. 151

hacer suposiciones adicionales sobre las intenciones de esa persona 159

¿Qué clases de cosas se incluyen bajo la rúbrica «condiciones e»?

Las condiciones serán aquellas que se han especificado en el capítulo 1.1, las condiciones necesarias y suficientes para que la emisión de las palabras (oración) constituya la realización con éxito y no defectiva del acto de prometer. Esto incluye las condiciones input y output, las diversas intenciones y creencias del hablante y así sucesivamente (véase sección 3.1.). 181

Puede sentirse la tentación de pensar que prometer puede analizarse en términos de crear expectativas, o alguna cosa por el estilo, en los oyentes, pero una pequeña reflexión mostrará que la distinción crucial entre enunciados de intención por un lado, y promesas por otro, reside en la naturaleza y grado de compromiso u obligación que se asume al prometer. 181

El acto de prometer se realiza característicamente al emitir ciertas clases de expresiones en ciertos contextos y con ciertas intenciones.
196

Austin (1991)

Como ocurre con muchos otros realizativos, es apropiado que la persona que expresa la promesa tenga una determinada intención, a saber, cumplir con su palabra. Y quizás este parece ser, entre todos los episodios concomitantes, aquel que mejor resulta descrito o registrado por la expresión “te prometo”. Así, cuando digo “prometo” sin intención de cumplir, he prometido pero... Necesitamos nombres para referirnos a esta distinción general 12

En los casos G nos referimos a nuestro acto desafortunado llamándolo “pretendido” o “hueco”, más que intentado, o también calificándolo de no perfeccionado, o no consumado, más que de nulo o carente de efecto. Q 12

En otras palabras, las acciones en general (aunque no todas) están expuestas, por ejemplo, a ser realizadas por la fuerza, o por accidente o debido a este o a aquel tipo de error, o en otras circunstancias que permitirán calificarlas de no intencionales.13

No estoy usando las palabras “sentimiento”, “pensamientos” e “intenciones” de modo técnico, como opuesto a una manera imprecisa. Son indispensables, empero, algunos comentarios. 28

En el caso del prometer, debo tener la intención de cumplir, pero además tengo que pensar que lo que prometo es practicable y pensar, quizá, que el acto prometido resultará ventajoso para el destinatario de la promesa, o que éste considera que dicho acto será ventajoso para él. 29

aunque la distinción es fácil en el caso de las promesas. Hay posibilidades semejantes de trazar distinciones de diferentes maneras acerca de cuál es la intención requerida cuando se trata de realizar una acción *subsiguiente*, y cuál es la intención requerida cuando se trata de completar la acción *presente*. Esto, sin embargo, no suscita en principio dificultad alguna en cuanto al concepto de insinceridad. 30

Hemos distinguido toscamente aquellos casos en los que es menester tener ciertas intenciones, de aquellos otros, más particulares, en los que es menester llevar a cabo cierto comportamiento adicional. En estos últimos, el procedimiento tenía precisamente por mira inaugurar, por así decir, ese comportamiento adicional (ya sea haciéndolo obligatorio o permitido). 30

Pero, ¿cuál es exactamente el grado o el tipo de infortunio si después no voy? O, para poner otro ejemplo, cuando digo “le doy la bienvenida”, con lo cual estoy dando la bienvenida, las intenciones de cierto tipo son, cabe presumir, vagamente necesarias. Pero, ¿qué ocurre sí después me comporto groseramente? 31

La insinceridad de una afirmación es la misma que la de una promesa. “Prometo pero no tengo la intención de hacer lo prometido” es paralelo a “esto es así pero yo no lo creo”. 34

Pero también la respuesta podría haber sido “no, aunque me lo propongo” (lo que expresa o anuncia una intención) o bien “no, pero conociendo mis debilidades puedo prever que (probablemente) estaré allí”. 46

Entregar algo a otro diciendo “tómelo”, puede ser hacer un obsequio, o un préstamo o una entrega en alquiler. Decir “estaré allí” puede ser hacer una promesa, o expresar una intención, o meramente referirme a mi futuro. Y así sucesivamente. 51

A menudo, e incluso normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos. Podemos decir entonces, pensando en esto, que quien emite la expresión ha realizado un acto que puede ser descrito haciendo referencia meramente oblicua (C.a), o bien no haciendo referencia alguna (C.b), a la realización del acto locucionario o ilocucionario. Llamaremos a la realización de un acto de este tipo la realización de un acto *perlocucionario* o *perlocución*. 66

invocamos los recursos lingüísticos normales para rechazar nuestra responsabilidad (v.gr.: mediante formas adverbiales como sin intención”, y análogas), disponibles para uso personal en todos los casos de realización de acciones.69

Siempre introducimos aquí un tramo mayor o menor de “consecuencias”, algunas de las cuales pueden ser “no intencionales”. La expresión “un acto” no es usada, en modo alguno, para aludir únicamente al acto físico mínimo 70

Pueden presentarse dificultades sobre convenciones e intenciones al decidir sobre la descripción correcta tanto de una locución como de una ilocución. La ambigüedad de significado o de referencia, deliberada o no, es quizá tan común como la falla, deliberada o no, en poner en claro “cómo deben ser tomadas nuestras palabras” (en sentido ilocucionario). 75

Pero todavía tenemos que preguntarnos si es posible usar la fórmula “al” con el acto perlocucionario. Esto es atractivo cuando el acto no se logra de manera intencional. Pero aún aquí el uso de aquella es posiblemente incorrecto, y deberíamos usar “porque”. 81

Vemos aquí que decir lo que uno hizo (hacer un zumbido) en el aspecto de la intención o en el de los hechos externos, caracterizó a mi hacer tal cosa como un acto de un cierto tipo, permitiendo que se lo pudiera denominar de manera distinta. El ejemplo ilocucionario: Al decir tal cosa yo estaba previniendo 82

Pero difiere de los ejemplos locucionarios en que lo que esencialmente constituye el acto no es la intención o su aspecto externo, sino una *convención* (que es, por supuesto, un hecho). Estas características sirven para distinguir los actos ilocucionarios de manera más satisfactoria. 83

Los terceros, los compromisorios, tienen como caso típico el prometer o el comprometer de otra manera; ellos lo comprometen a uno a hacer algo, pero incluyen también las declaraciones o anuncios de intención, que no son promesas, y también cosas vagas, que podemos llamar “adhesiones”, tales como tomar partido. Existen conexiones obvias entre estos verbos y los judicativos y ejercitativos. 98

Las declaraciones de intención difieren de los compromisos, y podría cuestionarse si cabe incluirlos en la misma clase. Tal como distinguimos entre instar y ordenar, así distinguimos entre tener la intención y prometer. 104

Hay también un deslizamiento hacia los “descriptivos”. En un caso extremo puedo, *simplemente*, enunciar que tengo una intención, pero también puedo declarar o expresar o anunciar mi intención o determinación. “Expreso mi intención” indudablemente me compromete; y decir “tengo la intención” equivale generalmente a declararla o a anunciarla. 104

Para resumir, podemos decir que usar el judicativo es enjuiciar; usar el ejercitativo, es ejercer una influencia o una potestad, usar el compromisorio, es asumir una obligación o declarar una intención; usar el comportativo es adoptar una actitud; y usar el expositivo es clarificar razones, argumentos y comunicaciones. 108

Intención

Searle (1997)

De la mano de la consciencia viene la intencionalidad, la capacidad de la mente para representar objetos y estados de cosas mundanos distintos de uno mismo.*No toda la consciencia es intencional, y no toda la intencionalidad es consciente... aun no habiendo un vínculo necesario entre ser un estado intencional en un momento dado y ser consciente aquí y ahora, hay un importante vínculo necesario entre ambas cosas en la medida en que cualquier estado intencional que es inconsciente es al menos accesible a la consciencia. Es la clase de cosa que podría llegar a ser consciente. Un estado intencional inconsciente tiene que ser en principio accesible a la consciencia... Con la consciencia viene la intencionalidad, la capacidad del organismo para representarse objetos y estados de cosas mundanos. 26

...descubrimos que hay una distinción entre aquellos rasgos que podríamos llamar intrínsecos a la naturaleza y aquellos rasgos que existen en relación con la intencionalidad de los observadores, usuarios, etc... 28

...el aparato necesario para dar cuenta de la realidad social en el marco de nuestra ontología científica global. Para eso se requieren exactamente tres elementos. La asignación de función, la intencionalidad colectiva y las reglas constitutivas. 32

En relación con una teleología que valora la supervivencia y la reproducción, podemos descubrir la ocurrencia natural de tales funciones independientemente de las intenciones prácticas y de las actividades de los agentes humanos; llamemos, pues, a esas funciones «funciones no agentivas»... En general, pero de ninguna manera siempre, ocurre que las funciones agentivas necesitan para

mantenerse el concurso de una continuada intencionalidad por parte de los usuarios, mientras que las funciones no agentivas siguen cumpliendo su función sin requerir para ello el menor esfuerzo de nuestra parte. 38

Si asignamos una función que se mantiene completamente aparte de las intenciones humanas, tendría que caer del lado de las funciones no agentivas...La primera tesis versa sobre la intencionalidad de la función agentiva; la segunda, acerca de la función no agentiva 40

Muchas especies animales, la nuestra señaladamente, poseen una capacidad para la intencionalidad colectiva...no sólo se comprometen en una conducta cooperativa, sino que comparten también estados tales como creencias, deseos e intenciones. Además de la intencionalidad individual, hay también intencionalidad colectiva. 41

El elemento crucial en la intencionalidad colectiva es un sentido del hacer (desear, crear, etc.) algo juntos, y la intencionalidad individual que cada una de las personas tiene deriva de la intencionalidad colectiva que todos comparten. 42

La intencionalidad que existe en cada cabeza individual tiene la forma «nosotros intentamos» 42

La intencionalidad-con-una-s de la formulación verbal es un indicio de que los fenómenos representados son intencionales-con-una-c. 46

la capacidad para la conducta colectiva es biológicamente innata, y las formas de la intencionalidad colectiva no pueden ser eliminadas o reducidas a alguna otra cosa... El único truco en la inclusión de la conducta colectiva animal dentro de una teoría general de la intencionalidad deriva del hecho de que en cualquier forma compleja de conducta... la contribución individual de cada animal a la conducta colectiva habrá de tener un contenido intencional distinto del de la intencionalidad colectiva...El contenido de la intencionalidad individual, pues, puede variar respecto del contenido de la intencionalidad colectiva, aun siendo la intencionalidad individual parte de la colectiva. 55

Dado un aparato que incluye tanto la intencionalidad colectiva como la imposición intencional de funciones agentivas a objetos físicos, el paso que combina las dos no cubre un trecho desmedido. 56

Pero la ruptura verdaderamente radical con otras formas de vida viene cuando los humanos, a través de la intencionalidad colectiva, imponen funciones a fenómenos en circunstancias en que la función no puede cumplirse merced a meras propiedades físicas o químicas, sino que requiere la cooperación humana continua en las formas específicas de aperebimiento, aceptación y reconocimiento de un nuevo status al que se asigna una función. Éste es el punto de partida de todas las formas institucionales de la cultura humana, y siempre debe tener la estructura «X vale como Y en C»... 57

Por lo demás, la locución «cuenta como » nombra un rasgo de la imposición de un status al que se vincula una función por medio de la intencionalidad colectiva, yendo el status y la función a él vinculada más allá de las funciones brutas, puramente físicas, que pueden asignarse a objetos físicos. 61

La intencionalidad colectiva asigna un nuevo status a algunos fenómenos, un status con el que va una función que no puede ser cumplida meramente en virtud de los rasgos físicos intrínsecos del fenómeno en cuestión. Esa asignación crea un nuevo hecho, un hecho institucional...la fórmula de la intencionalidad colectiva es imponer ese status y su función, determinada por el término Y, a algún fenómeno nombrado por el término X. La locución «cuenta como » es crucial en esta fórmula porque, dado que la función en cuestión no puede ser cumplida meramente en virtud de los rasgos físicos del elemento X, requiere de nuestro acuerdo o de nuestra aceptación para que sea cumplida. 63

...en la misma evolución de la institución los participantes no necesitan tener conscientemente presente la forma de la intencionalidad colectiva merced a la cual imponen funciones a los objetos. 64

...el término Y tiene que asignar algún status nuevo, un status del que carecen las entidades nombradas por el término X. Y para la creación de ese nuevo status el acuerdo, la aceptación humanos, y otras formas de intencionalidad colectiva, resultan condiciones necesarias suficientes. 68

...la entera operación de las funciones agentivas y de la intencionalidad colectiva es un asunto de actividades en curso y de creación de la posibilidad de más actividades en curso. 73

El lenguaje, según estoy usando aquí la noción, contiene esencialmente entidades que simbolizan; y en el lenguaje, a diferencia de los estados intencionales prelingüísticos, esas capacidades intencionales no son intrínsecas a las entidades, sino que les son impuestas por -o derivan de- la intencionalidad intrínseca de los humanos.76

Puesto que ni el término X ni el término Y permiten substitución o expresiones correferenciales sin pérdida o cambio del valor de verdad de toda la sentencia, tenemos buenas razones para suponer que la locución «cuenta como» determina una forma de intencionalidad. 107

Imponemos intencionalidad a entidades que no son intrínsecamente intencionales. Y hacerlo es crear lenguaje y significado en todas sus formas. 111

La imposición de intencionalidad a un cierto tipo de estructura física determina tanto una estructura formal -la sintaxis-, cuanto contenido significativo -la semántica-.112

...en donde hay que substituir «S» por una expresión referida a un individuo particular o a un grupo, y «A» por el nombre de un acto, una acción o una actividad, incluyendo acciones negativas, como contenerse o abstenerse. Siguiendo esta línea de razonamiento, vemos que la estructura primitiva de la intencionalidad colectiva impuesta al término X, cuando X cuenta como Y en C, es Nosotros aceptamos (S tiene poder [S hace A]). 116

...la intencionalidad colectiva impone un status especial a algún fenómeno, y con ese status, una función... La función requiere el status para poder ser cumplida, y el status requiere la intencionalidad colectiva, la cual incluye una aceptación continuada del status con su correspondiente función. 125

En un cuarto nivel, dentro de la intencionalidad, tanto individual como colectiva, distingo entre aquellas formas de intencionalidad que asignan una función... y todas las demás... 133

...los estados intencionales sólo funcionan dado un conjunto de capacidades del trasfondo, capacidades que no consisten ellas mismas en fenómenos intencionales... el concepto de «trasfondo» como el conjunto de capacidades no intencionales o preintencionales que hacen posibles los estados intencionales de función. Pero en esta definición hay cuatro conceptos difíciles: «capacidades», «hacer posible», «estados intencionales» y «función»... todos los estados intencionales son real o potencialmente conscientes, son argumentos razonables. 141

Ningún estado intencional funciona, es decir, determina condiciones de satisfacción, si no es contrapuesto a un conjunto de capacidades, disposiciones y potencialidades de trasfondo que no son parte del contenido intencional y que nunca podrían incluirse como parte de ese contenido. 143

Puesto que toda intencionalidad es aspectual, toda intencionalidad consciente es aspectual; y la posibilidad de percibir, esto es, la posibilidad de experimentar bajo aspectos, requiere una familiaridad con el conjunto de categorías bajo las cuales se tiene la experiencia de esos aspectos, la capacidad para aplicar esas categorías es una capacidad de trasfondo. 145

...la causación mental, de acuerdo con la cual el agente, consciente o inconscientemente, opera con un conjunto de procedimientos sobre conjuntos, más o menos bien definidos, de estados intencionales tales como repertorios de preferencias o reglas internalizadas. 149

La intencionalidad no es autointerpretativa. Mas si, de otro lado, decimos que las reglas no desempeñan papel causal alguno en la conducta, entonces estamos obligados a decir que el trasfondo es tal que esto es exactamente lo que la persona hace, la persona se limita a comportarse de este modo. 151

...uno puede desarrollar un conjunto de capacidades que son sensibles a estructuras específicas de intencionalidad sin estar realmente constituido por esa intencionalidad. 153

...al aprender a lidiar con la realidad social adquirimos un conjunto de capacidades cognitivas que son por doquier sensibles a una estructura intencional, y en particular a las estructuras de reglas de las instituciones complejas, sin necesidad de que estén contenidas en parte alguna representaciones de las reglas de esas instituciones. 156

Los seres humanos disponen de una variedad de modos interconectados de acceder al, y de representarse a sí mismos rasgos del, mundo. Entre esos modos se hallan la percepción, el pensamiento, el lenguaje, las creencias y los deseos, así como las imágenes, los mapas, los diagramas, etc. Sólo a efectos de disponer de un término general, llamaré al conjunto de todos esos modos

«representaciones». Un rasgo de las representaciones así definidas es que todas poseen intencionalidad, tanto intencionalidad intrínseca, como las creencias y las percepciones, cuanto intencionalidad derivada, como los mapas y los enunciados. 160

No es sorprendente que los términos de conexión entre la biología y la cultura sean la consciencia y la intencionalidad. Lo que resulta especial de la cultura es la manifestación de intencionalidad colectiva, y en particular, la asignación colectiva de funciones a fenómenos, siendo así que las funciones no pueden ser cumplidas meramente en virtud de los puros rasgos físicos de los fenómenos. 231

Comprensión

Searle (1997)

Advertido lo cual, y tomada la debida precaución, afirmo que la comprensión de las proposiciones y la experiencia de los estados conscientes cotidianos requieren capacidades de trasfondo. 145

...necesitamos hacer una distinción general entre condiciones de inteligibilidad del discurso, y en general, de funcionamiento de la intencionalidad en general, que no son como los casos paradigmáticos de las condiciones de verdad. En la comprensión normal del discurso, damos por sentadas esas condiciones; y a menos que las diéramos por sentadas, no podríamos entender las expresiones discursivas del modo en que lo hacemos, no podríamos siquiera tener los estados intencionales con condiciones de satisfacción que tenemos. 188

...el supuesto que hacemos es que hay un modo normal de comprender las expresiones, y que al ejecutar actos de habla en un lenguaje público los hablantes tratan típicamente de lograr una comprensión normal. Lo que estamos tratando de mostrar aquí es que, para una clase muy amplia... una condición de inteligibilidad de la comprensión normal de esas expresiones es que las cosas tengan una manera de ser que sea independiente de las representaciones humanas. La consecuencia es que cuando tratamos de comunicar para conseguir una comprensión normal sirviéndonos de esos tipos de expresiones debemos presuponer el realismo externo. 190

Para la mayoría de los actos de habla hay una comprensión de sentido común o normal... Si ustedes prosiguen en la línea de describir la comprensión normal, pronto llegarán a condiciones que no son condiciones de verdad, al menos no condiciones de verdad como las construidas corrientemente.191

La idea es que en nuestra comprensión normal damos una multitud de cosas por sentadas, pero muchas de esas condiciones de nuestra comprensión normal no pueden concebirse sin provocar una considerable distorsión, como condiciones de verdad de la expresión...La tesis que quiero sostener ahora es que el realismo externo es un presupuesto del trasfondo para la comprensión normal de una clase muy amplia de expresiones. Pero difiere de otros presupuestos del trasfondo en que es a la vez perdifuso y esencial. Es perdifuso en el sentido de que vale para una clase amplísima de expresiones; es esencial en el sentido de que no podemos preservar la comprensión normal de esas expresiones si prescindimos de él... La comprensión normal requiere identidad de comprensión

por parte del hablante y del oyente, y la identidad de comprensión requiere en esos casos que las expresiones proferidas con referencia a algo traten de hacer referencia a una realidad públicamente accesible, a una realidad que es ontológicamente objetiva. 192

La comprensión normal de las expresiones en un lenguaje público requiere que las expresiones sean comprensibles de modo idéntico por cualquier hablante u oyente competente. 195

El precio de abandonar el realismo externo es el abandono de la comprensión normal.196

...dentro de la clase de actos de habla que refieren a una realidad que va más allá de sí mismos, hay una subclase cuya comprensión normal requiere una realidad independiente de toda representación. 197

...hay una diferencia entre las condiciones de nuestra comprensión normal de los enunciados que versan sobre hechos físicos y la comprensión normal de los enunciados que versan sobre hechos institucionales. 197

Venimos, pues, a constatar una diferencia en la comprensión normal entre el papel del presupuesto del realismo externo y el papel del presupuesto de la existencia de representaciones humanas. 200

Los argumentos valen sólo para expresiones que admiten una comprensión normal... No hay nada que se garantice por sí mismo en la comprensión normal. A veces nos vemos obligados a revisar nuestra comprensión normal porque hacemos descubrimientos nuevos.... En esos casos, lo que hacemos es reemplazar una comprensión normal por otra. 201

En una interpretación natural, el criterio de verdad de la descomillación, junto con la comprensión adecuada de las nociones de «hecho» y «correspondencia-», implica la teoría de la verdad como correspondencia, porque si la sentencia entrecomillada del lado izquierdo de la sentencia T es realmente verdadera, entonces tiene que corresponder al hecho enunciado en el lado derecho. 206

Searle (1994)

Para evitar dos clases de malas comprensiones, debe hacerse hincapié en el hecho de que el principio de expresabilidad no implica que sea siempre posible encontrar o inventar una forma de expresión que produzca en los oyentes todos los efectos que se intentan producir 35

Cuando digo «Hola» queriendo decir Jo que significa, no intento producir o evocar ningún estado o acción en mi oyente que no sea el conocimiento de que está siendo saludado. Pero ese conocimiento es simplemente su comprensión de lo que yo he dicho, no es ninguna respuesta o efecto adicionales. 54-55

Pero el 'efecto' sobre el oyente no es ni una creencia ni una respuesta, consiste simplemente en la comprensión por parte del oyente de la emisión del hablante. Es este efecto Jo que he estado denominando efecto ilocucionario. Así, pues, la manera en la que funciona la intención reflexiva, en una formulación preliminar, es la siguiente: el hablante H intenta producir un efecto ilocucionario El en el oyente O, haciendo que O reconozca la intención por parte de H de producir El. 56

El efecto característico que se intenta lograr en el significado es la comprensión, pero la comprensión no es una clase de efecto que esté incluido en los ejemplos griceanos de efectos. Tampoco podemos rectificarla explicación de Grice de manera que el significado sea analizado en términos de comprensión. 56

...es notorio que los conceptos de significado y comprensión están demasiado estrechamente ligados para que el último pueda servir de base para un análisis del primero. Así lo que haré en mi análisis de los actos ilocucionarios será desembrollar lo que constituye la comprensión de una emisión literal en términos de (algunas de) las reglas concernientes a los elementos de la oración emitida, y en términos del reconocimiento por parte del oyente de que la oración está sujeta a tales reglas. 56

en la parte del hablante, decir algo queriendo decir Jo que significa, está conectado estrechamente con la producción de ciertos efectos en el oyente. En la parte del oyente, comprender la emisión del hablante está conectado estrechamente con el reconocimiento de sus intenciones (del hablante). En el caso de las emisiones literales, el puente entre el lado del hablante y el lado del oyente lo proporciona el hecho de que ambos tengan un lenguaje común. H e aquí cómo funciona este puente:

J. Comprender una oración es conocer su significado

2. El significado de una oración está determinado por las reglas, y esas reglas especifican tanto las condiciones de emisión de la oración como también aquello como lo que la emisión cuenta.

3. Emitir una oración queriendo decir Jo que significa consiste en (a) intentar (i-1) hacer que el oyente sepa (reconozca, sea consciente de) esas cosas haciéndolo que reconozca i-1 19, y (e) intentar hacerlo que reconozca i-1 en virtud de su conocimiento de las reglas de la oración emitida.

(como es que el hablante puede hacerse entender en virtud de su conocimiento de las reglas, o de su conocimiento del conocimiento del oyente respecta a las reglas)

4. La oración proporciona, entonces, un medio convencional de lograr la intención de producir un cierto efecto ilocucionario en el oyente. Si un hablante emite la oración queriendo decir Jo que significa, tendrá las intenciones (a), (b) y (e). La comprensión de la emisión por parte del oyente consistirá simplemente en que el objeto de esas intenciones se lo-gra. Y, en general, el objeto de esas intenciones se logrará si el oyente comprende la oración, esto es, conoce su significado, esto es, conoce las reglas que gobiernan sus elementos. 57

J) Comprender la oración «Hola» es comprender su significado; 2) el significado de «Hola», está determinado por las reglas semánticas que especifican tanto sus condiciones de emisión como aquello como lo que cuenta la emisión; 3) emitir «Hola» queriendo decir Jo que significa consiste en (a) intentar hacer que el oyente reconozca que está siendo saludado, (b) intentar hacer que éste reconozca que está siendo saludado, haciéndole que reconozca la intención que se tiene de saludarle, (e) intentar hacer que reconozca la intención que se tiene de saludarle, en virtud de su conocimiento del significado de la oración «Hola»; 4) La oración «Hola»

proporciona, entonces, un medio convencional para saludar a la gente. Si un hablante dice «Hola » queriendo decir lo que significa, entonces tendrá las intenciones (a),(b) y (e), y en la parte del oyente, la comprensión de la emisión por parte del oyente consistirá simplemente en que se logre el objeto de esas intenciones. 57

Continuidad intención del sujeto-intención evidenciada en la oración

El objeto de esas intenciones se logrará, en general, si el oyente comprende la oración <Hola>, esto es, si comprende su significado, esto es, si comprende que bajo ciertas condiciones su emisión cuenta como un saludo.

¿No puede prescindir totalmente de (b)? Pienso que no. 1/ no solamente debe intentar producir E en virtud del conocimiento que O tiene del significado de la oración, sino que debe intentar también que O reconozca la emisión de la oración como una emisión producida con la intención de producir E. Y esto incluye intentar que O reconozca así la emisión. Una vez que reconoce la intención 1, comprende a H. Parece, por lo tanto, que la intención de producir la comprensión incluye la intención de que O reconozca la intención 1. 57

I. Se dan las condiciones normales de input y output. Uso los términos «input» y «output» para cubrir el extenso e indefinido rango de condiciones bajo las cuales resulta posible cualquier género de comunicación lingüística seria y literal 4. (Output) cubre las condiciones para hablar inteligiblemente, e «input» cubre las condiciones de comprensión. Juntas incluyen cosas tales como que el hablante y el oyente saben ambos cómo hablar el lenguaje; ambos son conscientes de lo que están haciendo; no tienen impedimentos físicos para la comunicación tales como sordera, afasia o laringitis; no están actuando en una obra de teatro o contando chistes, etc. Debe observarse que esta condición excluye tanto los impedimentos para la comunicación del tipo de la sordera como las formas parasitarias de comunicación del tipo de contar chistes o actuar en una obra de teatro. 65

Austin (1991)

iii) Es en parte para dejar a un lado momentáneamente este tipo de consideraciones que no he mencionado hasta ahora un tipo de “infortunio” — podría realmente llamárselo así— que nace de la “mala comprensión”. Obviamente para que pueda decirse que he hecho una promesa es normalmente necesario. A) que yo haya sido oído por alguien, quizá por el destinatario de la promesa; B) que el destinatario de la promesa haya entendido que hice una promesa. Si no se satisfacen una u otra de estas condiciones surgen dudas acerca de si he prometido realmente, y podría sostenerse que mi acto fue sólo un intento o que fue nulo. 16

Estos son actos viciados. Consiste, por ejemplo, en usar fórmulas inadecuadas. En estos casos hay un procedimiento que resulta apropiado respecto de las personas y de las circunstancias, pero que no ha sido llevado a cabo en forma correcta.....Este es un problema diferente del que plantea la mala comprensión o la comprensión lenta por parte del auditorio. En nuestro caso hay un vicio en el procedimiento, cualquiera sea la actitud del auditorio.

¿Es esencial asegurarse que, además de otras cosas, ha habido una comprensión correcta? Sea como fuere resulta claro que esta cuestión cae bajo las reglas B y no bajo las reglas G. 24

Tiene que lograrse un efecto sobre el auditorio para que el acto ilocucionario se lleve a cabo. ¿Cómo podemos expresar esto? ¿Y cómo podemos limitarlo? En general el efecto equivale a provocar la comprensión del significado y de la fuerza de la locución. Así, realizar un acto ilocucionario supone asegurar la aprehensión del mismo. 76

Son mucho más comunes, sin embargo, los casos en los que es incierto hasta dónde llega el procedimiento, esto es, qué casos comprende o qué variedades podría hacérsele comprender. Es inherente a la naturaleza de cualquier procedimiento que los límites de su aplicabilidad y, con ellos, por supuesto, la definición “precisa” del mismo, queden vagos. Siempre se darán casos difíciles o marginales respecto de los cuales nada habrá en la historia anterior de un procedimiento convencional que permita decidir en forma concluyente si el mismo es o no correctamente aplicado a uno de ellos. 22

tampoco es describir mi acción decir “lo saludo”. Hacer o decir estas cosas es poner en claro cómo ha de tomarse o comprenderse la acción, esto es, de qué acción se trata. Lo mismo ocurre cuando emitimos la expresión “prometo que”. Esta no es una descripción porque: 1) no puede ser ni verdadera ni falsa; 2) decir “prometo que” (por supuesto, de una manera afortunada) constituye una promesa y además, lo es de una manera no ambigua. 47