

Beatriz Gallardo Paúls

# PRAGMÁTICA PARA LOGOPEDAS



UCA

Universidad  
de Cádiz

Servicio de Publicaciones

# PRAGMÁTICA PARA LOGOPEDAS



# PRAGMÁTICA PARA LOGOPEDAS

BEATRIZ GALLARDO PAÚLS  
Universitat de València-Estudi General

Este libro ha superado un proceso de evaluación externo por pares.

Primera edición: 2007

© Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz  
Beatriz Gallardo Paúls

*Edita:*

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz  
C/. Doctor Marañón, 3  
11002 Cádiz (España)  
<http://www.uca.es/publicaciones>  
[publicaciones@uca.es](mailto:publicaciones@uca.es)

*Imprime:*

Compobell, S.L.  
C/. Palma de Mallorca, 4  
30009 Murcia

I.S.B.N.: 978-84-9828-141-5  
Depósito Legal: MU-1342-2007

*A mis alumnos de Logopedia y Neurolingüística  
de Valencia (UEG) y Talavera de la Reina (UCLM)*

*A la titulación de Lingüística de Cádiz (UCA)*



*“La gramática general es el estudio del orden verbal en su relación con la simultaneidad que está encargada de representar. [...] Forma inicial de toda reflexión, tema primero de toda crítica, tal es el lenguaje. Lo que la gramática general toma como objeto es esta cosa ambigua, tan amplia como el conocimiento, pero siempre interior a la representación.*

*“Pero es necesario sacar enseguida un cierto número de consecuencias. La primera es que se ve bien cómo se dividen, en la época clásica, las ciencias del lenguaje: por un lado, la retórica, que trata de las figuras y los tropos, es decir, de la manera en que el lenguaje se espacializa en los signos verbales; por el otro, la gramática, que trata de la articulación y del orden, es decir, de la manera en que se dispone el análisis de la representación según un orden sucesivo. La retórica define la espacialidad de la representación, tal como nace con el lenguaje; la gramática define, respecto de cada lengua, el orden que reparte esta espacialidad en el tiempo. Por ello, como se verá más adelante, la gramática supone la naturaleza retórica de los idiomas.”*

*Michael Foucault*  
1966. LAS PALABRAS Y LAS COSAS



# Índice

---

0. INTRODUCCIÓN .....	13
01. Algunos lugares comunes en lingüística clínica .	13
01.1. Trastornos del habla vs. trastornos del lenguaje.....	15
01.2. El lenguaje como sistema de señales .....	22
01.3. Trastornos de expresión vs. de recepción vs. de procesamiento .....	24
01.4. Identificación de lenguaje y gramática ....	26
01.5. El concepto de déficit lingüístico.....	30
02. El enfoque pragmático en lingüística clínica.....	35
03. Los datos en pragmática: validez ecológica .....	41
04. Evaluación de la pragmática.....	44
05. Organización de este libro .....	48
1. AFASIA NO FLUENTE .....	51
2. AFASIA NO FLUENTE II .....	79
3. AFASIA FLUENTE .....	99
4. SÍNDROME DE WILLIAMS .....	111
5. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN Y/O HIPERACTIVIDAD .....	133

6. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN Y/O HIPERACTIVIDAD II .....	151
7. CONCLUSIONES: EL DÉFICIT PRAGMÁTICO .....	175
APÉNDICE 1: CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN..	181
APÉNDICE 2: PERFIL PERLA DE EVALUACIÓN PRAGMÁTICA.....	185
APÉNDICE 3: CUADROS-RESUMEN.....	189
GLOSARIO .....	193
BIBLIOGRAFÍA .....	211

# 0. Introducción<sup>1</sup>

---

## 01. Algunos lugares comunes en lingüística clínica

La bibliografía sobre las alteraciones lingüísticas se caracteriza, entre muchas otras cosas, por lo que podríamos calificar como la "conveniencia teórica" de asociar cada alteración lingüística concreta con un correlato orgánico o neurológico; de esta manera los síntomas verbales agrupados en síndromes, o considerados con independencia en la neuropsicología cognitiva, podían utilizarse como dato de apoyo en la emisión de diagnósticos, especialmente en etapas previas a los estudios de neuroimagen. A este planteamiento epistemológico se suman, por otro lado, décadas en que el interés de la lingüística por la descripción de estas situaciones deficitarias ha sido escasísima (Jakobson 1935, 1941, 1956) o completamente nula<sup>2</sup>.

---

1 Esta publicación se realiza en el marco de los proyectos de investigación *Estudio de variables pragmáticas en la evaluación de afasias* (MEC) e *Identificación y uso del lenguaje residual en situaciones de daño cerebral: el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones de déficit lingüístico*. (UVEG). Agradezco a Ángel López, Carlos Hernández y Daniel Jorques su lectura de algunos fragmentos de este libro.

2 Mencionamos como excepción a este desinterés casi institucional (especialmente en la tradición lingüística hispánica), los conocidos trabajos de Jakobson en que, relacionada con el concepto praguense de "marca", desarrolla su Hipótesis Regresiva: "A component ... (e.g. a part of speech, a case, a verbal category) which, with respect to some other component (another part of speech, case, or verbal category) proves to be necessarily secondary, arises in children after, disappears in aphasic before, and does not occur in the languages of the world without the corresponding primary component" (1941: 92).

En este marco se forjan algunos de los grandes lugares comunes en la investigación sobre patologías del lenguaje, que en ocasiones ha analizado los datos de los pacientes prescindiendo de la especificidad semiológica de las lenguas naturales. Paradójicamente, aunque estas investigaciones suelen asumir presupuestos teóricos chomskyanos según los cuales, recordemos, los datos de actuación –*performance*– son completamente irrelevantes habida cuenta de su variabilidad e imposible sistematización, la práctica habitual ha consistido precisamente en el acopio de esos datos de actuación individual buscando síntomas compartidos con los que se ha pretendido identificar “el lenguaje de” cada patología.

En estas investigaciones (por lo demás, exhaustivas y rigurosas desde el punto de vista psicométrico) es posible identificar algunas premisas que la lingüística clínica desarrollada desde los años 90 necesita replantear o matizar. En los siguientes párrafos revisamos brevemente algunas de ellas, según aparecen en la bibliografía: son los “lugares comunes” de la lingüística clínica:

1. Distinción entre trastornos del habla y trastornos del lenguaje.
2. Consideración del lenguaje como semiosis de señales.
3. Distinción entre trastornos de expresión, recepción y procesamiento del lenguaje.
4. Identificación de lenguaje y gramática.
5. Radicalización del enfoque modular asumiendo una estructura modular de la gramática.
6. Consideración de la norma escrita como modelo de referencia en evaluación y rehabilitación.
7. Utilización confusa del déficit lingüístico como síntoma y como síndrome (trastorno).

En los siguientes párrafos cuestionaremos o matizaremos algunas de estas premisas, deteniéndonos específicamente en las cuatro primeras.

### 01.1. Trastornos del habla vs. del lenguaje

Desde una perspectiva historiográfica (Duchan s.a.), la distinción entre trastorno del habla y trastorno del lenguaje fue introducida por el especialista en tartamudez Charles Van Riper en su edición de *Speech correction* de 1963 (Van Riper 1939, 1963), para subrayar el cambio de perspectiva necesario desde unos planteamientos centrados en las patologías del habla (aspectos periféricos: motores y de percepción) hacia un modelo que considerara causas neurológicas (aspectos centrales o de procesamiento). En la primera edición de 1939, este autor había definido el déficit del habla en los siguientes términos (1939: 51):

*"Speech is defective when it deviates so far from the speech of other people in the group that it calls attention to itself, interferes with communication, or causes its possessor to be maladjusted to his environment."*

En esta misma edición, Van Riper mencionaba brevemente la afasia (1939: 53) como *"disorder of the linguistic aspect of speech"*. Sin embargo, en la edición de 1963 diferencia por primera vez lenguaje y habla, considerando la afasia como un desorden de simbolización, (es decir, del sistema, en términos de lingüística estructural; de la gramática en términos generativistas clásicos). Esta distinción confluye, además, con el desarrollo de los trabajos clásicos de Goldstein (1948) sobre la afasia, considerándola un desorden del lenguaje, y la concepción orgánica de la adquisición del lenguaje de Werner (1963).

Esta terminología es especialmente utilizada en el ámbito de trastornos del desarrollo, donde algunas investigaciones sobre Trastorno Específico del Lenguaje (Cohen, Vallance, Barwik, Im, Menna y Isaacson 2000), Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (Merrit y Lyles 1987; Baker y Cantwell 1992; Ygual 2003), etc., se realizan diferenciando

todo tipo de casuísticas en la pre-selección de los niños estudiados (trastornos Mixtos del Lenguaje, Puros del Lenguaje, Puros del Habla); por ejemplo, Baker y Cantwell (1992: 8), en su artículo fundamental sobre lenguaje en TDAH señalan:

*“‘Speech disorder’ was defined as problems with the motor production of speech sounds (e.g., articulation, voice or fluency). ‘Language disorder’ was defined as problems with the use of arbitrary symbols for communication (i.e., comprehension, expression, pragmatics, and processing). Based on the extent of deviation from standardized test norms (or clinical impression in the case of pragmatics<sup>3</sup>) each area of SL [Speech Language] functioning was rated on a 5-point scale for severity of disorder. The rating of speech production, language expression, comprehension, processing and pragmatics were then summed to provide overall severity ratings for each child’s SL disorder.”*

Se trata, como vemos, de taxonomías coherentes con planteamientos ampliamente utilizados e incluidos en el concepto genérico de “trastornos de la comunicación”, que la ASHA<sup>4</sup> (1993: 40), por ejemplo, define en los siguientes términos:

*“An impairment in the ability to receive, send, process, and comprehend concepts or verbal, nonverbal and graphic symbol systems. A communication disorder may be evident in the processes of hearing, language, and/or speech.”*

Entre estos posibles trastornos, la ASHA diferencia tres grandes tipos:

- *Trastornos del lenguaje (language disorder)*: los que afectan a la forma, función o contenido del lenguaje, es decir, a la fonología, morfología, sintaxis, semántica o pragmática.

---

3 Esta confianza en la “impresión clínica” no deja de ser curiosa, y sospechamos que no se aceptaría ninguna otra evaluación basada en impresionismos. Cabe señalar que los tests más conocidos de evaluación pragmática son de 1983 (*Protocolo Pragmático*, de Carol Prutting y Diane Kirchner) y 1985 (*Perfil de Adecuación Comunicativa*, de Claire Penn).

4 American Speech-Language-Hearing Association.

- *Trastornos del habla (speech disorder)*, literalmente definidos como un déficit en la articulación de los sonidos del habla, fluidez y/o voz<sup>5</sup>.
- *Trastornos de la audición (hearing disorder)*: déficits en la sensibilidad auditiva en el sistema auditivo fisiológico.

Posiblemente una fuente esencial en estas contradicciones teóricas es la polisemia del término "habla". Efectivamente, con este término podemos aludir a realidades diferentes:

1. dimensión expresiva, activa, de la comunicación verbal; en este sentido, "habla" se opondría a "audición" o "escucha".
2. emisión sonora de datos de lenguaje, producto o resultado estático de la facultad locutiva humana<sup>6</sup>; en este sentido "habla" es sinónimo de "fonación" o "articulación".
3. por último, en el uso científico (especialmente en la lingüística estructural europea), "habla" es el término acuñado por Saussure para designar la realización o manifestación formal del sistema abstracto de la lengua, término al que se opone; en este sentido, "habla" incluye las dimensiones de emisión sonora y de recepción (escucha-comprensión). Aunque no hay correspondencia exacta, el binomio lengua / habla (*langue*

---

5 El mismo texto de la ASHA que estamos manejando resulta altamente contradictorio cuando afirma que los "speech disorders" pueden incluir básicamente "voice disorders", "fluency disorders" y "disorders of articulation and phonology". Obviamente, cuando el déficit del habla afecta a la fonología (no sólo a la fonación), nos encontramos ante un déficit lingüístico, pues afecta al sistema abstracto de la lengua.

6 María Moliner dice literalmente "Acción de hablar. En realidad no designa la acción de hablar sino el efecto de hablar o realización del lenguaje; pues no se dice, por ejemplo, 'durante su habla' y sí 'su habla es fluida'. Hoy sigue existiendo un lenguaje latino, pero no hay ya pueblos de habla latina en sentido estricto."

/ parole) es paralelo al binomio chomskyano competencia / actuación (*competence / performance*), en la medida en que se oponen dos realidades abstractas y sus correspondientes manifestaciones concretas, reales, individuales.

La tercera acepción nos conduce directamente a una evidencia innegable, y es que la única manera de comprobar que cierto hablante tiene alguna alteración lingüística es a través de sus actos reales de habla<sup>7</sup>. De ahí la conveniencia teórica de modificar estas clasificaciones, aunque estén tan extendidas. Como ha señalado A. Ygual (2003: 62) a propósito del Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad:

*“La ambigüedad en la utilización de términos referentes a la patología del lenguaje se deja notar inevitablemente en los trabajos sobre los niños con TDAH e introduce un dificultad importante para comparar investigaciones e interpretar comprensivamente todos los hallazgos, además de dar lugar en ocasiones, a interpretaciones erróneas”.*

Más allá de lo cuestionable que resulta hablar de “trastornos puros” en cualquier ámbito, la pretensión de un trastorno del lenguaje sin manifestación en el habla<sup>8</sup> resulta, simplemente, un imposible teórico, y por tanto debe ser evitado para no caer en contradicciones epistemológicas, discusiones circulares y definiciones confusas.

El DSM-IV-TR, por su parte, salva las contradicciones considerando como “desorden de la comunicación” una incapacidad para entender o usar el habla y el lenguaje para relacio-

---

7 La historiografía lingüística conoce esta idea con el término de “paradoja saussureana”, enunciada por el sociolingüista William Labov (1972: 238): la lengua, que es “social en esencia e independiente del individuo”, debe ser estudiada recurriendo siempre a interlocutores personales, mientras el habla, que es la “parte individual del lenguaje” se estudia mediante consideraciones sociológicas.

8 Téngase en cuenta que según la acepción teórica que estamos defendiendo, el lenguaje se manifiesta (como habla) en las cuatro destrezas semióticas: expresión y recepción, y tanto en el canal oral como en el escrito.

narse con otros socialmente, y diferencia cuatro grandes áreas definidas funcionalmente:

- Lenguaje: en sus cuatro destrezas semióticas tradicionales: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Articulación: pronunciación de sonidos y palabras.
- Voz: sonidos pronunciados por la vibración de cuerdas vocales.
- Tartamudeo: alteración en el flujo y ritmo normal del habla.

Como vemos, esta propuesta sí es coherente con la terminología lingüística habitual, lo cual resulta necesario para poder aceptar o rechazar las denominaciones de los distintos síndromes y trastornos<sup>9</sup>. Especialmente en situaciones donde el diagnóstico diferencial puede plantear problemas al profesional<sup>10</sup> resulta indispensable manejar escrupulosamente los términos, y ser consciente en todo momento de si nuestro

---

9 Afortunadamente, estas diferenciaciones se plasman correctamente en otros ámbitos, por ejemplo en textos legales relativos a las competencias del logopeda: "De forma oficial los logopedas se reconocen como profesión sanitaria en el Real Decreto 1277/2003, de 10 de octubre, en el que se establecen las bases generales sobre centros, servicios y establecimientos sanitarios y en la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias. En el artículo séptimo de esta última, acerca de los Diplomados Sanitarios, se incluyen en el apartado f a los logopedas, y se especifica que "*los Diplomados universitarios en Logopedia desarrollan las actividades de prevención, evaluación y recuperación de los trastornos de la audición, la fonación y del lenguaje, mediante técnicas terapéuticas propias de su disciplina.*" (Del Libro Blanco de la Logopedia, ANECA, p. 21. Subrayado nuestro).

10 Pensemos en los casos de Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno General del Desarrollo, Trastorno Semántico-Pragmático, Trastorno Pragmático... es decir: TEL, TGD, TSP, TP... Los archivos de correo de la lista de discusión LOGOPEDIA de Red-Iris, administrada por José Francisco Cervera, recogen interesantísimas muestras de esta necesidad de concreción terminológica, incluso entre profesionales. Recomendamos, por ejemplo, consultar al respecto una interesante discusión mantenida por los participantes de la lista en diciembre de 2006.

Cf. Zona de Intercambio de Ficheros de LOGOPEDIA. <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d444263/index.html>. A propósito de la confusión terminológica en Autismo véase Irvin y Curry (2006) y lo que denominan "*el desordenado mundo de las etiquetas de los Trastornos Generalizados del Desarrollo*".

interlocutor los utiliza científicamente o intuitivamente (coloquialmente).

Por ejemplo, al aceptar (y al utilizar) una etiqueta como "*Specific Language Impairment*" hemos de saber si "*Language*" se está utilizando desde una postura propia del generativismo (y por lo tanto, "lenguaje" = "gramática", excluyendo aspectos pragmáticos) o desde una óptica estructuralista<sup>11</sup>, donde el lenguaje se considera de una manera más global, que incluye los aspectos psico- y sociopragmáticos.

Otro aspecto importante será también la adaptación / traducción española del término, ya que las palabras inglesas "*impairment*", "*disability*" y "*handicap*" tienen a su vez acepciones muy estrechas y concretas por ser las utilizadas en las clasificaciones internacionales de la OMS: deben, por tanto, traducirse como "déficit/deficiencia", "discapacidad/dificultad" y "minusvalía"<sup>12</sup>.

Desde el punto de vista lingüístico, oponer trastornos del habla y trastornos del lenguaje supone un reduccionismo teó-

---

11 "Ser estructuralista, en el estudio de un campo cualquiera, es definir los objetos de este campo en relación unos con otros, ignorando adrede lo que en su naturaleza individual se define exclusivamente en relación con los objetos de otro campo. Se admite entonces que algunas de sus relaciones mutuas no son consecuencia de su naturaleza, sino que ellas mismas constituyen esa naturaleza." (Ducrot 1978: 73).

12 Nuevamente, no se trata de una cuestión baladí, especialmente a la hora de conseguir ayudas institucionales para individuos o colectivos. "Un inicio concreto de actuación, en cuanto a normativa y regulación, lo suponen la ONU y la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esta última aprobó en 1976 la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, publicada en 1980 y que, en castellano, se editaría por el entonces INSERSO, en 1983. Esta Clasificación, complementaria a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), trataba básicamente, de analizar, codificar y valorar las consecuencias de los trastornos o enfermedades. Su nuevo enfoque, sobre la atención a la situación de las personas con trastornos, contiene las tres dimensiones de discapacidad, deficiencia y minusvalía que, en una relación causal y lineal, introduciría en los profesionales sociales y de la salud unos elementos aceptables de clasificación y valoración, más amplios y centrados en la salud, en la persona y en el contexto y no exclusivamente en la enfermedad." (Luque 2003: 5). En definitiva, el déficit se da en la estructura corporal o en la función de un órgano o sistema, la discapacidad atañe al rendimiento funcional y a la actividad del individuo como consecuencia del déficit, y la minusvalía afecta a su actividad social.

rico que equipara el concepto estructuralista de *habla* con el componente fonético/sonoro de la lengua. Pero ¿cómo se puede identificar un “trastorno puro de lenguaje” si no hay alguna huella del mismo en el habla del sujeto?

Creemos que lo que habitualmente se designa como “trastorno del habla” debe denominarse correctamente con el término logopédico de “dislalia” o “trastorno de articulación”; de este modo se pueden separar epistemológicamente los trastornos puramente funcionales u orgánicos (monodimensionales, en tanto sólo afectan a la forma del lenguaje, pero no al significado y la función) de los trastornos lingüísticos que ponen en juego la tridimensionalidad definitoria del signo verbal: forma, función y significado; como cualquier logopeda sabe, la rehabilitación es diferente en ambos casos; también son diferentes las consecuencias del déficit para el hablante afectado. En otras palabras, aunque podríamos hablar de trastornos del habla que no afecten al sistema del lenguaje, no es posible tener trastornos del lenguaje que no sean simultáneamente trastornos del habla (o en términos generativistas, de la actuación). Cuando queramos señalar que cierto trastorno de articulación afecta al sistema, podemos designarlo como “trastorno fonológico”.

Posiblemente, una manera de salvar estos conflictos terminológicos sería diferenciar entre

- trastornos lingüísticos centrales, en los que el habla de cierto hablante refleja una alteración del sistema de la lengua (en cualquiera de sus componentes) como síntoma de cierta enfermedad, y
- trastornos lingüísticos periféricos, donde problemas de índole fisiológica u orgánica provocan un trastorno de fonación o de audición<sup>13</sup>.

---

13 Esta distinción teórica supone que la labor profesional del logopeda ha de cubrir ambos tipos de síntomas: **dislalias, diglosias, disfonías, disfemias, sorderas...**, pero también **estereotipias, agramatismos, paragramatismos, perseveraciones...**

## 01.2. Tratar el lenguaje como sistema de señales (signos y referentes), más que como un sistema de símbolos

Con frecuencia vemos (Hernández Sacristán 2005; Hernández y Gallardo 2003) que los estudios referidos a hablantes con déficit verbal, especialmente en aspectos de léxico y semántica, utilizan implícitamente un concepto de signo lingüístico equiparable al de otras semiosis no verbales; la cadena fónica/gráfica sería poco más que la etiqueta hablada que corresponde a un concepto, asumiendo más o menos implícitamente que esta asociación es arbitraria y unívoca. Esta es la relación semiótica de un sistema de señales: signos con significado predeterminado, referencialmente unívocos y no sensibles al contexto (Hernández Sacristán 2005: 79).

Sin embargo, la especificidad de la semiosis lingüística supone una relación simbólica, donde el significado del signo puede definirse como "espacio abierto", sin predeterminación referencial, y con sensibilidad al contexto de utilización. Esto se explica por la simultaneidad de tres rasgos que no coinciden en ningún otro sistema de comunicación animal (Hockett y Altman 1968):

- *Reflexividad*: el signo lingüístico es el único que puede describirse a sí mismo, es decir, el único que permite un uso metalingüístico (sólo las lenguas naturales tienen gramáticas). La reflexividad se corresponde en el ámbito psicológico con la propiocepción sensorial o la capacidad de mentalizar (teoría de la mente).
- *Dualidad o doble articulación*: los signos lingüísticos utilizan dos tipos de unidades: en el primer nivel (primera articulación) las unidades tienen forma y significado –monemas o morfemas–, mientras que en el segundo nivel sólo tienen forma –fonemas–. El significado de los monemas puede ser de dos tipos: léxico (lexemas) y gramatical (gramatemas).

La combinación de estas dos articulaciones en el signo lingüístico (López García 1977) nos lleva a introducir en el signo bímembre estructuralista (Ste/Sdo) un tercer elemento imprescindible que las combina: la función lingüística (llamada a veces significado gramatical o significante parcial).

- *Prevaricación*: posibilidad de asociar significantes con significados que no son los suyos, es decir, capacidad de mentir, ironizar, exagerar, engañar, metaforizar...

Esta caracterización clásica del signo lingüístico se completa en la actualidad con un cuarto rasgo de diseño:

- *Capacidad inhibitoria*: concebir el signo lingüístico como símbolo supone, entre otras cosas, definirlo como "signo cuyo uso puede ser estratégicamente inhibido o diferido" (Hernández-Sacristán 2006a); evidentemente, esta capacidad de inhibir estratégicamente lo que en otras especies es comunicación instintiva<sup>14</sup> se pone especialmente de relieve en alteraciones como las lesiones de hemisferio derecho o el TDAH, que, como sabemos, supone un déficit en la función de inhibición como función central reguladora de funciones cognitivas de primer orden<sup>15</sup> (Barkley 1994, 1997). Hernández-

---

14 Filogenéticamente, la mayor capacidad de inhibir las emociones se relaciona en los mamíferos con la formación del sistema límbico y la evolución del córtex cerebral, lo que permitió el control voluntario de las emociones (Papousek y Papousek 1995).

15 Destacando este factor, Ygual (2003: 39) afirma: "no resulta demasiado atrevido aventurarse a pronosticar que en las nuevas versiones que aparezcan de los Sistemas de Clasificación Internacional, el actual Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (subtipo combinado) se redename como Trastorno por Déficit en el Control Inhibitorio, dada la acumulación de evidencia empírica que está avalando esta conceptualización." Ygual acepta el modelo de Barkley (1994, 1997) que explica cómo este déficit inhibitorio afecta a la memoria de trabajo, los estados motivacionales y afectivos, el lenguaje, y los procesos de análisis y síntesis.

Sacristán concibe esta inhibición como un mecanismo por el que se crea un diferencial perceptivo-cognitivo entre la ejecución real y la ejecución suspendida de cierta pauta de conducta.

En definitiva, la actividad lingüística humana ha de considerarse como una semiosis de simbolización, caracterizada por la simultaneidad de:

- Reflexividad
- Dualidad
- Prevaricación
- Control inhibitorio

A su vez, la escritura sería, en cuanto semiosis del habla, un sistema de simbolización de segundo orden, algo que debe ser tenido en cuenta al tratar datos escritos, y al considerar los orales. Con demasiada frecuencia, las actividades de evaluación y rehabilitación del lenguaje asumen la lengua escrita como modelo de referencia, con una "*preconcepción escrituraria de lo sintáctico*" (Hernández Sacristán 2006a: 33) que aleja al paciente de los usos lingüísticos orales conversacionales, naturales.

### *01.3. Trastornos de procesamiento vs. de expresión vs. de recepción*

Eliminadas las dislalias de la descripción lingüística, no cabe tampoco una oposición que separe expresión, comprensión y procesamiento, que es otra clasificación habitual en el ámbito infantil. Por ejemplo, Baker y Cantwell, en su trabajo de 1992 sobre 65 niños con TDAH, presentan un estado de la cuestión que deja abierta la puerta a la existencia de niños con TDAH *sin* déficit de habla o de lenguaje, pero a la vez sostienen que:

*"By definition, all of the children[with ADHD] had some type of SL[speech-language] problem: 78% had speech articulation impairments; 58% had expressive language impairments; 34% had receptive language impairments; and 69% had language-processing." (1992: 8-9)*

Esta tipología la encontramos incluso en trabajos que utilizan datos ecológicos, como ocurre con el análisis de Purvis y Tannock (1997), que utilizan test estandarizados de este tipo a pesar de que los niños de su estudio han realizado la tarea de re-narración de historia –“The father, his son and their donkey”–, que les proporciona la misma o mejor información cualitativa que un test<sup>16</sup>. También la *Children's Communication Checklist* de Bishop y Gaird (2001) diferencia un bloque de preguntas referidas a “Speech”.

La capacidad expresiva y la comprensiva son una manifestación del procesamiento cognitivo del lenguaje, por lo que la tríada comentada (expresión, recepción, procesamiento) sólo tendría validez teórica si se refiriera a trastornos de fonación, de audición y de lenguaje; más acertadas parecen las posiciones que prescinden de estos intentos taxonómicos y aceptan, sin más, la identificación de algún tipo de déficit lingüístico de predominio expresivo o de predominio receptivo.

Por otro lado, la interdependencia constitutiva de expresión y recepción (Hernández Sacristán 2006a: 64) ha sido teorizada desde diferentes perspectivas: pensemos en la teoría motora de la recepción propuesta por Liberman en los años 60, o en el concepto usado normalmente por Chomsky de “hablante-oyente ideal”; también es sobradamente conocida

---

16 Obviamente, se puede contraargumentar que los datos ecológicos de la narración no tienen la validación psicométrica de los tests estandarizados; sin embargo, tales validaciones no se refieren tampoco a datos ecológicos, sino de laboratorio. Señalamos a este respecto que en el ámbito gramatical la validación realmente ecológica consiste en la elaboración de gramáticas descriptivas (no normativas).

por cualquier psicólogo o logopeda que intenta medir en un test ambas destrezas por separado... y no logra comprobar si cierto paciente muestra déficit expresivo porque previamente no ha comprendido las instrucciones desencadenantes para ejecutar la prueba.

#### 01.4. Identificar lenguaje y gramática

La bibliografía neurológica y neuropsicológica caracteriza algunos trastornos proponiendo junto a “una habilidad lingüística normal”, ciertos déficits que pueden afectar a rasgos como las inferencias (problemas para entender una historia, para interpretar los chistes, para captar indirectas o bromas), la gestión de la conversación (dificultades en la gestión temática o en la toma de turno, temas preferidos y glosomanías), o el establecimiento de relaciones sociales mediante la interacción comunicativa. Encontramos estas descripciones, por ejemplo, en el ámbito de Trastorno de Aprendizaje No Verbal<sup>17</sup> (TANV), las lesiones de hemisferio derecho o el Síndrome de Asperger. La explicación de estas contradicciones podemos hallarla en otro lugar común de la lingüística clínica: la identificación de lenguaje y gramática.

La base teórica generativista justifica, a su vez, esta equiparación; como sabemos, las versiones clásicas del generativis-

---

17 “El niño con TANV se caracteriza por presentar una disfunción específica en las habilidades de integración perceptiva y motriz, poseyendo inteligencia general y habilidades lingüísticas preservadas.[...] Además, los sujetos con TANV presentan dificultades en sus interacciones sociales; [...] poseen el deseo de establecer relaciones sociales, de hacer amigos; pero ello les resulta difícil a pesar de poseer un buen nivel de lenguaje formal, ya que carecen de habilidades para realizar inferencias correctas acerca de los interlocutores y las situaciones sociales.” (Narbona y Gabari 2006: 102-103).

mo<sup>18</sup> intentan explicar el modo en que las gramáticas lograban generar infinitos enunciados (**creatividad** del sujeto hablante) a partir de un número finito de reglas gramaticales; el foco de interés es, especialmente, la sintaxis, aunque los sucesivos modelos van desarrollando los componentes fonológico, morfológico y, en última instancia, semántico. La **competencia gramatical** del sujeto es el punto de referencia de esta lingüística, y se excluye de la descripción todo elemento que pueda deberse a la variedad social, geográfica o psicológica (registros, dialectos e idiolectos); incluso en la búsqueda de universales lingüísticos se prescinde de los datos plurilingües. Esta atención a las estructuras profundas subyacentes justifica, en el ámbito patológico, las excesivas generalizaciones realizadas a partir de estudios de caso único (del mismo modo que a veces se proponen como universales lingüísticos rasgos de la lengua inglesa, Comrie 1981; Galeote (2003) habla al respecto de una "visión etnocentrista de la gramática".).

En 1978, en un volumen editado por J. H. Smith con el título *Language and Psychoanalysis*, Chomsky publica el artículo "Language and Unconscious Knowledge", que reaparecerá editado en 1980 como capítulo de su libro *Rules and representations* (base del modelo de la Rección y Ligamento). En este trabajo Chomsky habla de una "**competencia pragmática**", responsable de conocer las condiciones de uso del lenguaje para diferentes fines, "*relacionando las intenciones y fines con*

---

18 Hablar del generativismo sin precisar el modelo a que nos referimos es, evidentemente, un reduccionismo. Las sucesivas publicaciones de Noam Chomsky inauguran los distintos modelos generativistas (teoría estándar, teoría estándar ampliada, semántica generativista, rección y ligamento, principios y parámetros, muévase alfa, teoría de la x/barra...), que van incorporando sucesivamente las críticas recibidas por el modelo previo. El modelo minimalista se inaugura en 1995, y supone la eliminación de casi todo el aparato formal propuesto a lo largo de los años (distinción entre Estructura Profunda y Superficial, reglas de formación, reglas transformacionales, etc.), reduciendo la gramática a una serie de principios innatos muy abstractos (Bruckart 1987: 13-23).

los medios lingüísticos a mano" (1978: 224). Se asumiría, así, que la competencia pragmática es algo superpuesto (distinto) al lenguaje, y por tanto sin interés para el lingüista<sup>19</sup>.

Obviamente, esta equivalencia se sustenta en otras causas, como el desarrollo de la afasiología a partir de las clásicas distinciones de lesiones de hemisferio izquierdo, la radicalización de la interpretación modularista fodoriana, y el hecho de que la propia lingüística ignora el componente pragmático hasta la segunda mitad del siglo XX.

Afortunadamente, desde los años 90 se desarrollan tres líneas de investigación que progresivamente ayudan a matizar y relativizar esta equiparación entre lenguaje y gramática:

- Los estudios de neuroimagen (Ortiz 2004; Muñoz Yunta y cols. 2006; Robles Viejo y cols. 2006) comprueban la activación de zonas del hemisferio derecho en tareas lingüísticas muy distintas (denominación, rutinas verbales,... y especialmente categorías de integración pragmática, como interpretación de modismos, procesos de focalización prosódica, etc.).
- Los estudios sobre lesionados de hemisferio derecho evidencian que estos sujetos no conservan intacta su capacidad lingüística; el grupo de Yves Joanette en la Universidad de Montréal propone en estos casos una "afasia pragmática"; otros autores describen un "síndrome de hemisferio derecho".
- Por último, la consideración de lenguas aislantes o aglutinantes obliga a replantear incluso la atribución de la

---

19 Con todo, existen intentos de desarrollar la pragmática sin abandonar el ámbito de la gramática generativa: cf. por ejemplo, Gordon y Lakoff (1971), Bach y Harnish (1979), Clark y Carlson (1982), o los clásicos volúmenes III y VIII de la serie *Syntax and Semantics*, editados con los títulos monográficos de *Speech Acts* (Cole y Morgan 1975) y *Pragmatics* (Cole 1978). Probablemente, el intento más evidente de conciliación lo encontramos en Katz (1972) y su concepto de *contexto nulo*, con el que se pretendía reducir a mínimos la dependencia contextual de la estructura lingüística para la interpretación semántica.

gramática al hemisferio izquierdo. El hablante oyente de una lengua aislante<sup>20</sup> (vietnamita, chino), necesita activar el hemisferio derecho para codificar/descodificar los aspectos prosódicos que determinan el significado léxico de las palabras, ya que tal significado cambia según el tono; en las lenguas tonales africanas, por otro lado, el tono resulta necesario para codificar/descodificar ciertos morfemas gramaticales (no léxicos). También lenguas fusionantes como las europeas utilizan el tono para marcar aspectos informativos del enunciado, con lo que la **disprosodia** que aparece por ejemplo en ciertas lesiones de hemisferio derecho, no sólo afecta a aspectos emocionales, como repite la bibliografía (Kotz y cols. 2002; Heilman, Leon y Rosenbek 2004), sino también estrictamente lingüísticos (González Carbajal 2002). Parecidas observaciones surgen al considerar la activación de zonas cerebrales durante la lectura de lenguas que sólo escriben las consonantes de cada palabra (lenguas semíticas como el árabe), o que utilizan sistemas ideográficos, no alfabéticos (los *hanzis* de las lenguas chinas).

---

20 La tipología lingüística distingue, junto a las lenguas *flexivas* o *fusio-*  
*nantes* (español, inglés, alemán, francés, catalán...) otros dos tipos básicos. Simplificando mucho podemos decir que en las lenguas *aislantes* las palabras son monosilábicas y las funciones gramaticales se codifican mediante el orden de palabras y partículas específicas; los cambios tonales en cada palabras (en cada sílaba) alteran su significado léxico: según el tono en que pronuncie, la sílaba /ma/ puede significar cosas tan distintas como "caballo", "madre", "reñir" y "cáñamo" (y esto en una lengua china de sólo cuatro tonos; pueden diferenciar más). Las lenguas *aglutinantes*, por el contrario, forman las palabras añadiendo morfos que mantienen relación biunívoca con sus morfemas (no existe una única desinencia que fusione más de un morfema, como ocurre por ejemplo en el morfo "-o" de "cant-o", donde confluyen los morfemas de primera persona, número singular, tiempo presente, modo indicativo; en las lenguas aglutinantes cada morfema tiene su morfo).

En definitiva, la descripción del déficit lingüístico no puede limitarse a la gramática, sino que incluye también las categorías pragmáticas que trataremos en los próximos capítulos. Cuando se caracterice cierto trastorno por relativa conservación o habilidad gramatical, se deberá tener en cuenta la posibilidad de que la pragmática sí esté alterada, y por lo tanto sí exista un déficit lingüístico.

### 01.5. El concepto de déficit lingüístico

La corrección terminológica que venimos reivindicando ha de completarse, además, con la coherencia conceptual. La descripción de alteraciones verbales ligadas a daño cerebral sobrevenido, trastornos del neurodesarrollo o enfermedades neurodegenerativas se basará en el concepto de **déficit lingüístico**, que aparece, como síntoma o como consecuencia, ligado a las tres causas mencionadas.

Es importante matizar que el déficit lingüístico consituye un síntoma asociado a muchas situaciones patológicas, pero su utilización como diagnóstico (como síndrome) aparece sólo en el Déficit Específico del Lenguaje<sup>21</sup> (*Specific Language Impairment*), habitualmente denominado en español Trastorno

---

21 La "especificidad lingüística" del Trastorno Específico del Lenguaje es algo que también se cuestiona (por ejemplo, Muñoz Yunta 2006); la propia Dorothy Bishop (1997: 39) matiza al respecto: "Although SLI is regarded as a 'specific' disorder, and diagnostic definitions usually specify there must be a normal non verbal IQ, we have seen that there reasons to question this aspect of the definition. Interestingly, even if we do restrict consideration to those language-impaired children who achieve a normal nonverbal IQ, we typically find an increased rate of nonlanguage developmental difficulties, indicating that the problem may less specific than often assumed. Several studies have found that motor coordination is poor in children with SLI (...) and they do poorly on visual perceptual tasks requiring discrimination of similar shapes (...) or memory for spatial arrays." En la validación de la CCC (*Children's Communicative Checklist*), Bishop y Gaird incluyen los niños con TEL y los niños con Dislexia en el grupo de "Dificultades Específicas de Aprendizaje", como grupo diferente al de "Dificultades de aprendizaje".

Específico del Lenguaje (TEL, Mendoza 2001); en el resto de enfermedades identificadas como tales, el déficit lingüístico podrá ayudar al diagnóstico<sup>22</sup> pero nunca lo definiría en solitario.

Señalamos esta circunstancia porque la bibliografía mezcla en ocasiones<sup>23</sup> la interpretación sintomática del déficit lingüístico con su interpretación como síndrome; encontramos, por ejemplo, agrupaciones de pacientes infantiles que, junto a etiquetas como "Trastorno Específico del Lenguaje", "Síndrome de Asperger", "Síndrome de Tourette", "Trastorno de Aprendizaje No Verbal", utilizan una agrupación de "Trastornos de la comunicación". Obviamente, todos los síndromes mencionados cursan con algún tipo de déficit lingüístico, lo que significa que la agrupación de los niños se solapa, y por tanto la taxonomía es problemática científicamente. Por ejemplo, podemos tener niños diagnosticados de TDAH en los que el déficit lingüístico presente diferentes niveles de gravedad, pero si aceptamos que uno de los posibles rasgos definitorios del trastorno es de tipo lingüístico (dificultades de escucha atenta, dificultades de respetar el turno de habla), no cabe especificar que un niño TDAH tiene TEL (si hay déficit de atención o de hiperactividad, el trastorno de lenguaje no puede considerarse "específico"); diremos en tales casos que

---

22 Por ejemplo, Fernández Jaén y cols. (2007) señalan, a propósito del Síndrome de Asperger, que mientras el CIE-10 y el DSM-IV no recogen incidencia de déficit lingüístico en sus propuestas de criterios diagnósticos para este Síndrome, los estudios clínicos parecen demostrar que sí existe tal déficit. Creemos que la identificación de lenguaje y gramática puede estar en la base de estos desajustes.

23 Así ocurre, por ejemplo, en la propuesta de clasificación de Chevrie-Muller y Narbona (1997: 190-191), pese a sus méritos de exhaustividad y visión comprensiva de los trastornos lingüísticos, que concilia el DSM-IV y la CIE-10. La clasificación básica de estos autores en cuatro grandes bloques (1) el déficit de "instrumentos de base", 2] el déficit neurolingüístico, 3) el tartamudeo y 4] el déficit asociado a psicopatología o carencias ambientales) nos parece absolutamente válida, aunque separaríamos la dislalia del trastorno fonológico y matizaríamos alguna otra subclasificación.

el TDAH presenta un déficit gramatical (fonológico, morfosintáctico...) de cierta gravedad, o que predomina el déficit pragmático, etc., pero no lo mezclaremos con la etiqueta de "TEL".

En el ámbito de la afasia, por su parte, el déficit lingüístico es claramente definitorio, pero siempre asociado al daño cerebral sobrevenido (traumatismo, ACV, tumores, etc.), que constituye el diagnóstico central.

Con todo, estas observaciones deben ser entendidas exclusivamente como recomendaciones generales y buenas prácticas; somos conscientes de que la casuística de análisis clínico se resiste con frecuencia al corsé de las etiquetas de diagnóstico, especialmente en los casos de comorbilidad; pero precisamente por eso, hará falta seguir desarrollando<sup>24</sup> las investigaciones neurológicas, psicológicas y lingüísticas (las tres confluyen en la logopedia) para poder definir los conceptos con absoluta o con mayor coherencia interna. Creemos que la precisión terminológica y los enfoques interdisciplinarios son elementos necesarios para tal clarificación.

En la descripción de los datos, el déficit lingüístico puede ser clasificado desde tres perspectivas diferentes que se interseccionan, pero que no debemos mezclar en un mismo análisis:

***Criterio 1: según los componentes o niveles del lenguaje***

- Déficit *fonológico* (parafasias fonológicas): déficit lingüístico que se manifiesta en el componente fonológico del lenguaje, porque el hablante tiene dificultades para la selección fonológica (o alofónica) adecuada.

---

<sup>24</sup> Hernández Sacristán (2006a: 39) ha sugerido como marco para este desarrollo el que C.P. Snow calificó en 1959 como "Tercera cultura", y que supondría la integración de la cultura humanista y la científico-tecnológica. Obler y Gjerlow (2000) perfilan el panorama de esta interdisciplinaria en las conclusiones de su libro *El lenguaje y el cerebro*.

- Déficit *morfológico* (agramatismo): déficit lingüístico que se manifiesta en fallos referidos a estructuras morfológicas; por ejemplo, en la expresión, el hablante construye formas alteradas, agramaticales: disconcordancia de género o número, ausencia de preposiciones, confusión u omisión de morfemas verbales... En la comprensión, falla al descodificar estos mismos elementos (puede ocurrir, por ejemplo, en afásicos no fluentes).
- Déficit *sintáctico* (paragramatismo, disintaxis): déficit lingüístico que afecta a las estructuras sintácticas, por ejemplo a la construcción /comprensión de estructuras subordinadas más o menos complejas, al uso de conectores interoracionales...
- Déficit *léxico/semántico*: déficit lingüístico que afecta al componente semántico; como síntomas específicos encontramos la anomia, las perseveraciones, las parafasias semánticas, las glosomanías...
- Déficit *pragmático*: déficit lingüístico que afecta a las categorías pragmáticas enunciativas (actos de habla, inferencias), textuales (coherencia, cohesión y conexidad) o interactivas (toma de turno, gestión temática).

**Criterio 2: por estructuras lingüísticas:** las estructuras<sup>25</sup> de organización lingüística se relacionan con el tipo de re-

---

25 "a pesar de sus divergencias, las distintas teorías lingüísticas axiomatizadas vienen a coincidir en diversos aspectos. Uno de ellos es [...] la aceptación generalizada de conceptos como estructura (el conjunto de las relaciones que unen entre sí los elementos de un sistema lingüístico), nivel (cada uno de los planos de la estructura lingüística) y unidad (cada nivel tiene sus propias unidades "fonema, morfema, lexema, oración", siendo el signo lingüístico la unidad básica del lenguaje); tales conceptos están al menos en la base de las escuelas llamadas estructuralistas. En esta línea, los lingüistas reconocen que no se puede estudiar la totalidad del lenguaje sin someter la continuidad empírica del material lingüístico al criterio parcelador de los niveles, y que la descripción de cada nivel necesita de una unidad básica de referencia." (Serra y Pruñonosa 2005: 156).

lación que pueden mantener dos unidades verbales, con independencia de cuál sea el componente gramatical en que nos situemos: desde planteamientos de lingüística perceptiva (López García 1977, 1989) asumimos cuatro estructuras posibles: *rección*, *concordancia*, *orden* y *énfasis*:

- Déficit de *concordancia* (discordancia): las alteraciones de concordancia afectan a la relación formal que establecen dos unidades para reflejar cierta relación lingüística; las más evidentes se dan en el componente morfológico y las alteraciones que afectan a los morfos.
- Déficit de *rección* (omisión; sustitución): estos déficits afectan a la estructura del lenguaje donde cierta unidad obliga a la aparición de otra, que es lo que caracteriza a las relaciones rectivas; se ubican en este ámbito las omisiones de elementos necesarios (morfosintáctica o semánticamente), pero también ciertas sustituciones que delatan la ausencia de un elemento obligado.
- Déficit de *orden* (desplazamiento; sustitución): en la estructura lineal o de orden las unidades se identifican por su posición secuencial; encontramos alteraciones típicas en la ordenación de temas y remas, ciertas parafasias fonológicas motivadas por proximidad, la presentación desordenada de las categorías narrativas...
- Déficit de *énfasis* (desintegración): se pone en juego la integración de los diferentes componentes o niveles del lenguaje; por ejemplo, las parafasias mixtas (superposición de déficit fonológico a la parafasia semántica), los fallos prosódicos que evidencian problemas de focalización/presuposición... Los problemas de comprensión o expresión que posee el sujeto no pueden ceñirse a un componente gramatical o a una estructura concretos.

**Criterio 3: por destrezas semióticas:** según el ámbito conductual en que predomina el déficit:

- **Déficit expresivo oral:** el déficit lingüístico se manifiesta preferentemente en la actividad expresiva (afasias no fluentes, trastorno específico del lenguaje expresivo...)
- **Déficit de escritura** (disgrafía, agrafia): deficiencia en la escritura ya sea por daño sobrevenido o por problemas en la adquisición.
- **Déficit receptivo oral:** el déficit lingüístico se manifiesta preferentemente en la actividad comprensiva.
- **Déficit de lectura** (dislexia, alexia): el déficit lingüístico afecta a la recepción de texto escrito.
- **Déficit de repetición:** el déficit lingüístico afecta a la capacidad de repetición (de palabras o pseudopalabras); tradicionalmente, esta habilidad se introduce en los test de evaluación, y sirve para discriminar tipos de afasia; la **ecolalia** es también un síntoma asociado a esta capacidad semiótica.

~

## 02. El enfoque pragmático en lingüística clínica

Tras los trabajos pioneros de autores como Ginnie Green (1984), Carol Prutting y Diane Kirchner (1983, 1987), Dorothy Bishop y Catherine Adams (1989), Audrey Holland (1980, 1991) y otros, la década de los 90 puede considerarse, sin duda, como de plena incorporación de la pragmática al ámbito de la logopedia y las alteraciones del lenguaje. Este enfoque permitía salvar las limitaciones<sup>26</sup> derivadas de una tradición exce-

---

26 Hay que insistir una vez más en que hablar de limitaciones no supone un rechazo frontal de estos enfoques formalistas o "sintaxiscentralistas"; la defensa del enfoque pragmático ha de entenderse siempre como complementariedad, no como rivalidad, asumiendo, como dice Foucault en nuestra cita inicial, que la gramática presupone una pragmática.

A este respecto, reproducimos una cita de Adoración Juárez y Marc Monfort, con la sensatez y solidez que caracteriza sus planteamientos: "[el desarrollo morfosintáctico] es con toda seguridad el aspecto más desarrollado por los programas de intervención sobre el lenguaje, ya sea en estimulación del desarrollo normal en la etapa preescolar o en patología. Esto refleja la importancia

sivamente gramaticalista, al tener en cuenta planteamientos mucho más amplios que incorporaban a la consideración del lenguaje aspectos sociales y cognitivos.

Sin embargo, igual que antes hemos comentado la polisemia del término "habla" y su efecto contraproducente, ahora hemos de señalar que esta misma situación afecta al término "pragmática", respecto del cual tenemos también una situación polisémica:

- una acepción laxa, referida por lo general a un enfoque funcional de la comunicación<sup>27</sup>,
- y una acepción estricta, propia de la lingüística, que se refiere a un componente del lenguaje con categorías, niveles y principios específicos. En esta acepción distinguimos también dos posturas epistemológicas, que la lingüística diferencia como "pragmática integrada" y "pragmática radical".

Dedicaremos el presente volumen a repasar los principales conceptos y categorías desarrolladas por las teorías de la pragmática integrada y la pragmática radical, atendiendo especialmente a su pertinencia en la descripción de ciertos estados de deficiencia lingüística.

Simplificando mucho, podemos decir que la pragmática integrada propone una integración de esta disciplina en la semántica:

---

*que se atribuye, acertadamente, a los aspectos sintácticos en la interpretación y producción de mensajes complejos, aunque también haya influido la 'moda' de los estudios sobre gramática y la sintaxis de los años cincuenta y sesenta, que provocó un cierto exceso de ejercicios 'estructurales' en detrimento de aspectos semánticos y pragmáticos, cayendo en 'formalismos' que llevaban a exigir a niños pequeños la imitación, por ejemplo, de enunciados siempre completos, cuando en realidad no se utilizaban así en la vida real. Pero es una tendencia que ayudó en su tiempo a superar enfoques anteriores excesivamente limitados al habla o a un simple desarrollo cuantitativo del vocabulario." (2001: 236).*

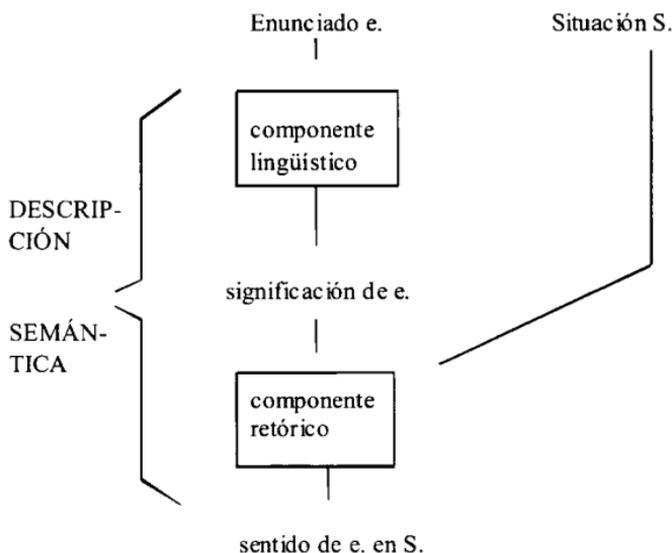
27 El documento de Definiciones elaborado por el Comité Ad Hoc de la ASHA en 1993, considera la pragmática de esta manera, como "el sistema que combina los componentes del lenguaje en una comunicación funcional y socialmente adecuada" (1993: 41).

*"diremos que ciertos aspectos de la pragmática deben ser integrados en la semántica, y que entre ambas investigaciones no puede haber un orden de sucesión lineal"* (Ducrot, 1978: 73).

Estos autores consideran (Anscombe y Ducrot 1983; Ducrot 1978; Moeschler y Reboul 1992) que la atribución de sentido a un enunciado tiene dos etapas o componentes:

- un componente lingüístico, que atribuye significado al enunciado (ceñido, pues, al significado literal), y
- un componente retórico ("pragmático") que a partir del contexto atribuye sentido a ese significado (más allá de su significado literal).

Estas teorías suelen denominarse (Berrendonner 1981) como "teorías en Y", en alusión al siguiente gráfico explicativo:



Para la pragmática integrada, los significados inferenciales se deducen por recurso a "instrucciones" que se hallan inscritas en el interior del código lingüístico (los conectores, por ejemplo, funcionarían dando instrucciones concretas sobre la interpretación de la oración).

En cambio, la pragmática radical sitúa la pragmática en el mismo nivel que la semántica y la sintaxis<sup>28</sup> (Gazdar 1979; Cole 1981), y completa la dimensión del significado-sentido de los enunciados con la dimensión ejecutiva, específica de la acción; los referentes teóricos esenciales están en la teoría de los actos de habla (Austin 1962) y la teoría del significado de Grice (1957, 1975). Este modelo suele describirse como “de interpretación lineal”:



En este ámbito de la pragmática radical se incluye la postura que a veces se llama “pragmática cognitiva”, representada principalmente por la **Teoría de la Relevancia** de Sperber y Wilson. Estos trabajos dan importancia central a los procesos interpretativos inferenciales, que no se consideran exclusivos del sistema lingüístico; distinguen junto a la comunicación basada en el código (“ostensiva”), otra comunicación que se basa en la inferencia; se apoyan en la teoría de Fodor sobre la modularidad de los sistemas cognitivos:

*“Siguiendo a Fodor (1983), creemos que la mente está compuesta por una serie de sistemas especializados, cada uno con su propio método de representación y de cómputo. Dichos sistemas se dividen en dos amplias clases: por una parte están los sistemas de entrada, que procesan la información visual, auditiva, lingüística, y*

<sup>28</sup> Concepciones parecidas encontramos, por ejemplo, en la teoría clásica de Morris (1938), que propone una organización del estudio semiótico en tres ámbitos: sintaxis (relaciones de los signos entre sí), semántica (relación entre los signos y sus referentes) y pragmática (relación entre los signos y sus usuarios). También Bruner (1983: 21) nos muestra esta visión trimembre en su concepción del aprendizaje verbal; para el autor de Harvard es necesaria la adquisición simultánea e interdependiente de las facetas formal, semántica y pragmática del lenguaje.

*otros tipos de información perceptiva; por otra están los sistemas centrales, que integran la información derivada de los distintos sistemas de entrada y de la memoria, y llevan a cabo la labor inferencial.” (Sperber y Wilson 1986: 94)*

En realidad, la teoría modularista de Fodor es incorporada a la lingüística por la gramática generativa (especialmente a partir del modelo de la Rección y el Ligamento), que asume la especificidad de la gramática frente a otros dominios cognitivos.

Sin embargo, la propuesta fodoriana inicial ha sido interpretada en ocasiones de manera excesivamente radical, equiparando el encapsulamiento informativo de los sistemas de entrada a una independencia absoluta entre los módulos (el encapsulamiento informativo supone que los sistemas de entrada no intercambian información entre ellos ni con los procesos centrales, y sólo procesan sus inputs a partir de una base de datos limitada). En su presentación del concepto de “módulo cognitivo”, Fodor afirma:

*“cabe esperar –o al menos sería deseable que así fuera– que el concepto de modularidad sea una cuestión de grado, y el que voy a proponer efectivamente lo es. Para que un sistema cognitivo se pueda considerar modular tiene que serlo ‘en un grado significativo’. (...) En general, los sistemas cognitivos modulares son específicos de dominio, fijados de modo innato, compactos, autónomos y no ensamblados.” (1983: 62-63).*

En Fodor (2000), el autor insiste en que la teoría computacional sobre el procesamiento de la mente, de predominio claramente sintáctico, resulta insuficiente para dar cuenta de aquellas propiedades de las representaciones mentales que son sensibles al contexto (no modulares).

En una culminación de este proceso, la neuropsicología cognitiva reinterpreta la premisa de que la gramática constituye un módulo asumiendo también su propia organización modular interna, y tratando los distintos componentes como

módulos<sup>29</sup> independientes y de activación sucesiva. Sin embargo, y como comprobaremos a lo largo de este libro, todos los componentes de la gramática muestran interdependencia respecto a fenómenos de otro componente, y los intentos de descripción autónoma fracasan al intentar dar cuenta de la totalidad de los hechos de lenguaje. Por mencionar sólo los ejemplos más típicos, pensemos en los morfos fonológicamente motivados (/i-le'gal/ ~ /im-pro'bable/ ~ /in-sopor'table/, /e'lektrik-a/ ~ /elektriθ-i'dad/), la selección del tiempo verbal (morfología) que imponen las modalidades oracionales (sintaxis), los tonemas entonativos (fonología) que seleccionan las focalizaciones informativas (pragmática), etc.

En el ámbito concreto de la lingüística clínica, esta interdependencia se pone especialmente de manifiesto en la dificultad para separar morfología y sintaxis, y en la necesidad de incorporar la pragmática tanto a la descripción como a la evaluación. Por ejemplo, investigadores como Kasher (1994) han considerado que la pragmática posee un funcionamiento no modular, sino propio de los sistemas cognitivos centrales, mientras que algunas de sus categorías (concretamente los que considera Actos de Habla Básicos: afirmación, pregunta, petición y orden) sí podrían tener estructura de módulos:

---

29 Nuevamente es necesario aludir a cuestiones terminológicas, pues la bibliografía no siempre utiliza el concepto de "módulo" en la acepción fodoriana estricta. Por ejemplo, Borregón y González (2000) hablan de "módulos o sistemas funcionales" para referirse, precisamente, a funciones cognitivas definidas como "sistemas que trabajan de forma aunada e integrada" (2000: 243), que es justo lo que no hacen los sistemas modulares. En su libro sobre afasias identifican como "módulos" que interactúan entre sí, las siguientes habilidades: 1) visual, copia, dibujo; 2) cálculo; 3) comprensión auditiva; 4) comprensión lectora; 5) tareas no verbales; 6) repetición; 7) dictado; 8) expresión lectora; 9) expresión oral; 10) expresión escrita. Creemos que estas 10 habilidades (efectivamente interdependientes) permiten una reordenación semiótica como:

- destrezas de cálculo (2),
- destrezas de expresión: lectora, oral y escrita (8, 9 y 10)
- destrezas de comprensión: oral y lectora (3, 4 y 5)
- destrezas de repetición: icónográfica, oral y dictado (1, 6 y 7).

"It is, actually, our hypothesis that:

- There is a P-modular system of pragmatics knowledge of language use of basic speech act types. And
- There is a central system pragmatic knowledge of language use of things done in words."

La interrelación de componentes también afecta a la manifestación del déficit: aunque podamos hablar de un predominio gramatical o pragmático, hemos de recordar en todo momento que *ambos tipos de déficit tienen consecuencias en los dos ámbitos*.

### 03. Los datos: validez ecológica

En la historiografía lingüística, el desarrollo de la pragmática es posterior a la eclosión de la sociolingüística, que se produce básicamente en los años 60 y 70 del siglo XX como reacción a los modelos gramaticalistas chomskyanos; recordemos que para la gramática generativa, el objeto de la lingüística es *"una comunidad de habla homogénea y abstracta en la que todos hablan igual y aprenden la lengua instantáneamente"* (Labov 1972: 238), y sus datos no son las emisiones de los hablantes, sino las intuiciones que ellos tienen sobre cuándo cierta oración es gramatical y cuándo dos oraciones significan lo mismo.

Como reacción a estas posturas basadas sólo en la introspección, se desarrollan diversas escuelas que pretenden completar los procedimientos descriptivos de la gramática con un cambio de enfoque respecto a la naturaleza de los datos; la siguiente cita de Labov ejemplifica este cambio de postura (1972: 256):

*"existe en cada campo de investigación un hiato inevitable entre los datos brutos tal y como se presentan, y los protocolos en que tales datos se insertan en calidad de materiales de elaboración teórica. (...) [en la bibliografía] encontramos muchos tipos de datos empleados para proporcionar información acerca del lengua-*

*je en su uso real: censos, cuestionarios, resúmenes de obras de teatro y novelas, tests psicológicos, informes etnográficos sobre normas de una comunidad. Sin entrar a valorar lo penetrantes o productivos que puedan ser tales estudios, no nos acercan mucho más a los datos fundamentales del lenguaje en su uso real de lo que ya estábamos.[...] Muchos son los actos de percepción, recurso, selección, interpretación y traducción que se interponen entre los datos y el informe del lingüista. [...] Si queremos aprehender el 'lenguaje' tenemos que examinar los datos del habla cotidiana lo más detallada y directamente posible, y caracterizar su relación con nuestras teorías gramaticales con la mayor precisión posible, corrigiendo y ajustando la teoría con el fin de que se adecue al objeto de estudio."*

Desde el desarrollo y consolidación de la sociolingüística, esta necesidad de datos reales, procedentes de situaciones naturales, se convierte en un requisito indispensable para la validez del estudio lingüístico. Es lo que se conoce como "validez ecológica de los datos".

En el ámbito específico de la lingüística clínica, Hernández Sacristán (2007) ha señalado que los datos han de cumplir tres requisitos o condiciones empíricas:

- *Accesibilidad individual del hecho social*: asumimos que la dimensión social de la lengua emerge "en la medida en que lo social es procesable 'a escala individual'." El interés psicolingüístico ha de centrarse en el dominio de los hechos verbales que son accesibles individualmente.
- *Carácter interiorizable y perspectiva de oyente*: la consideración del dato lingüístico ha de ser compatible con la posición de oyente, sin que esto suponga una dimensión exclusivamente pasiva; al hablar de la posición de oyente, se alude a la dimensión marcada de la enunciación (Gallardo 1992). Este requisito (que Hernández Sacristán fundamenta en las teorías clásicas de Saussure), aparece también como exigencia metodológica del análisis conversacional etnometodológico y la Escuela de Palo Alto.

- *Oralidad y proceso preconsciente: "lo requerido es, como mínimo, establecer la distinción entre productos orales y escritos, y no asignar a la escritura un papel preeminente en cuanto que fuente de datos para una teoría del lenguaje"*. No se trata de una exclusión de los datos escritos, sino más bien de eliminarlos como referencia exclusiva en la descripción; los análisis precedentes de datos escritos han de entenderse, en este sentido, como análisis de datos marcados, habida cuenta del carácter secundario de la escritura respecto a la oralidad.

Asumiendo estas exigencias, nuestros estudios deberán basarse en la medida de lo posible en datos que reflejen la actuación lingüística real del hablante, eludiendo las situaciones de laboratorio y de entrevista médica. A tal fin, se realizarán grabaciones en las que el hablante con déficit aparezca interactuando con otras personas que sean interlocutores habituales, preferiblemente en un contexto situacional no marcado (el domicilio habitual, o cualquier entorno que no imponga relaciones institucionales). Este tipo de análisis no sustituye la aplicación de protocolos de evaluación gramatical estandarizados, pero la completa de un modo necesario, ya que muchas veces los tests ofrecen perfiles de actuación que no coinciden con la actividad real de la persona evaluada (Crystal 1981; Davis y Wilcox 1985; Conti-Ramsdem y McTear 1989; Manochiopining, Sheard y Redd 1992; Frattali 1992; Holland 1998; Penn 1999; Muñoz-Céspedes y Melle 2004):

*"el empleo de las baterías tradicionales encubre las dificultades que experimentan estos pacientes para utilizar el lenguaje en contextos interactivos y comunicativos, ya que estas pruebas miden habilidades lingüísticas de forma aislada, y [que] raramente aparecen como tal en el contexto comunicativo de la vida diaria".* (Muñoz-Céspedes y Melle 2004: 854).

La objeción inmediata que surge ante este tipo de análisis es su complejidad: grabar, transcribir y analizar exige del profesional un esfuerzo de tiempo y energía mucho mayor que la aplicación de un test convencional. Sin embargo, el resultado proporciona un perfil del sujeto bastante más próximo a su uso real, lo que permitirá al logopeda un diseño de intervención más ajustado a las necesidades de su paciente; y no olvidemos que, como en todo, la práctica agiliza el proceso considerablemente.

De acuerdo a estas exigencias, todos los datos utilizados en este volumen proceden de diferentes convenios de colaboración firmados entre investigadores de Lingüística General de la Universitat de València, y los siguientes centros sanitarios<sup>30</sup>:

- Servicio de Neurología del Hospital Clínico Universitario de Valencia.
- Centro CADAN de Atención al Neurodesarrollo, de Badajoz.
- Instituto de Neurorrehabilitación y Afasias INIA-Neural, de Valencia.
- Instituto Valenciano de Neurología Pediátrica, INVANEP.
- Unidad de daño cerebral del Centro Sociosanitario de Nuestra Señora del Carmen.
- Servicio de daño cerebral del Hospital Valencia al Mar.

#### 04. Evaluación pragmática

Las pragmática puede organizarse internamente en tres grandes ámbitos (Gallardo 1995), cada uno de los cuales fo-

---

30 Damos nuestras más sinceras gracias a los distintos profesionales responsables de estos servicios sanitarios, y, muy especialmente, a sus pacientes y familiares, ya que sin su colaboración no sería posible desarrollar este tipo de estudios.

caliza uno de los tres elementos básicos de la interacción: enunciación, enunciado y recepción:

- La pragmática enunciativa
- La pragmática textual
- La pragmática interactiva

La pragmática enunciativa atiende al uso del lenguaje desde la perspectiva del emisor, por lo que las categorías más importantes son el **acto de habla**, la **presuposición** y la **implicatura** conversacional que se deriva de su respeto del **principio de cooperación**. La noción de acto ilocucional (o fuerza ilocucional) da cuenta de la intención comunicativa del hablante.

La pragmática interactiva o del receptor considera los mismos hechos pero teniendo en cuenta que todo hablante ha sido y es receptor/oyente de las emisiones ajenas. Las categorías específicas de este nivel derivan, pues, del sistema de la toma de turno; nos encargamos aquí de conceptos como **predictibilidad**, **prioridad**, y **gestión temática**. Las unidades básicas son la **intervención**, el **intercambio** y la **secuencia**.

En la pragmática del texto, las relaciones de hablante y oyente sólo nos interesan en la medida en que son reflejadas por las relaciones textuales; desplazamos nuestro interés desde la enunciación al enunciado. Entre las categorías más importantes de este nivel pragmático tenemos la **deíxis**, el **tópico** o tema<sup>31</sup>, y la **superestructura**; los principios básicos son la **coherencia**, la **cohesión** y la **conexidad**.

Por lo que se refiere a la existencia de protocolos y perfiles de evaluación pragmática, distinguimos dos grandes grupos (para una ampliación de estos aspectos, con referencias

---

31 Cuando consideramos las cosas desde el nivel textual hablamos de *tópico* y *comento* (o de *tema* y *rema*), pero cuando atendemos a los mismos hechos desde la posición del hablante las categorías implicadas con el *foco* y la *presuposición* (a veces, *información dada* e *información nueva*).

y descripciones detalladas de algunas pruebas, remitimos a Gallardo 2006a, §2):

**Perfiles de eficacia comunicativa global:** desde la consideración laxa de la pragmática, atienden a factores generales de eficacia interactiva, sin detenerse en categorías pragmáticas concretas. Ofrecen perfiles globales orientativos para el profesional, y algunos de ellos han sido validados psicométricamente, mostrando correlación con otras pruebas gramaticales.

- 1965. *FCP: The Functional Communication Profile* de Martha Taylor Sarno.
- 1967. *PICA: Porch Index of Communicative Abilities*, de Bruce E. Porch.
- 1980. *CADL: Communicative Abilities in Daily Living*, de Audrey Holland.
- 1989. *CETI: Communicative Effectiveness Index*, de Jonathan Lomas y cols.
- 1989. *TLC: Test of Language Competence*, de Elizabeth Wiig y Wayne Secord.
- 1989. *MIRBY: Mini-Inventory of Right Brain Injury*, de Patricia A. Pimental y Nancy A. Kingsbury.
- 1990. *ANELT: Amsterdam Nijmegen Everyday Language Test*, de Blomert y cols.
- 1995. *ASHA FACS: Functional Assessment of Communication Skills* de la ASHA, de Frattali y cols.
- 1996. *RICE: RIC Evaluation of Communication Problems In Right Hemisphere Dysfunction*, de Anita Halper y otros.
- 2001. *ACE, Assessment of Comprehension and Expression*, de Catherine Adams y cols.
- 2001. *Children's Communication Checklist, CCC*, de Bishop y Baird.
- 2003. *The Functional Communication Profile: Revised*, de Larry Kleiman.

- 2003. *CIM, Communication Independence Model*, de Yvonne Gillette.

**Perfiles pragmáticos:** se basan en la teoría pragmática y evalúan categorías concretas, como los actos de habla, la cohesión, la coherencia, etc.

- 1983. *PP: Protocolo pragmático* de Carol Prutting y Diane Kirchner.
- 1984. *EFCP: Edinburgh Functional Communication Profile*, de Christine Skinner, Sheila Wirz, I. Thompson y J. Davidson.
- 1984. *El Protocolo de la mantequilla de cacahuete*, de Nancy Creaghead.
- 1984. *Evaluación de la habilidad pragmática infantil*, de Froma P. Roth y N. J. Spekman.
- 1985. *PCA: Profile of Communicative Appropriateness*, de Claire Penn.
- 1985. *TPS: Test of Pragmatics Skills* de Brian B. Shulman.
- 1986. *RHCB: Right Hemisphere Communication Battery*, de Howard Gardner y Hiram H. Brownell.
- 1987. *PST: Pragmatics Screening Test* de P. Prinz y F. Weiner.
- 1988. *PPECS: Pragmatics Profile of Early Communication Skills* de Hazel Dewart y Susie Summers.
- 1989. *ALICC: Analysis of Language-Impaired Children's Conversation*, de Catherine Adams y Dorothy V. M. Bishop.
- 1989. *APPLS: Assessment Protocol of Pragmatic-Linguistic Skills*, de Sima Gerber y Gail B. Gurland.
- 1989. *RHLB: Right Hemisphere Language Battery*, de Karen L. Bryan.
- 1989. *DAP: Discourse Abilities Profile*, de Brenda Y. Terrell y Danielle N. Ripich.

- 1992. *TOPL: Test Of Pragmatic Language*, de Diana Phelps-Terasaki y Trisha Phelps-Gunn.
- 1994. *QCB: Quantification of Conversational Behaviors*, de Catherine Crockford y Ruth Lesser.
- 1995. *PPECC, Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children*, y 1996. *PPECA: The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Adults*, de Hazel Dewart y Susie Summers.
- 1995. *ACA: Activity Based Communication Approach*, de Elisabeth Ahlsén.
- 1996. *PPIC: Profile of Pragmatic Impairment in Communication*, de Richard J. Linscott, R. G. Knight y Hamish P.D. Godfrey.
- 1997. *BLOC: Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial*, de Miguel Puyuelo, Elisabeth H. Wiig, Jordi Renom y Antonio Solanas.
- 1997. *CAPPA: Conversational Analysis Profile for People with Aphasia*, de Anne Whitworth, Lisa Perkins y Ruth Lesser.
- 1997. *CAPCCI, Conversation analysis profile for people with cognitive impairment*, de Lisa Perkins, Anne Whitworth y Ruth Lesser.
- 1998. *CCC: Children's Communication Checklist*, de Dorothy Bishop.
- 1999. *PB: Pragmatic Battery*, de Asa Kasher, Gila Batori, Nachum Soroker, David Graves y Eran Zaidel.
- 2000. *PELC-HD: Protocolo de evaluación de funciones lingüísticas y comunicativas para pacientes de hemisferio derecho*, de Edith Labos y otros.

## 05. Organización de este libro

Los párrafos previos nos permiten concluir que cuando un profesional señala en el habla de cierto hablante un "déficit

pragmático", debe estar en condiciones de responder a preguntas como, por ejemplo, las siguientes:

- ¿El hablante separa las dimensiones locutiva e ilocutiva del acto de habla?
- ¿El hablante tiene problemas para deducir las inferencias convencionales?
- ¿Le plantean problemas los actos ilocutivos declarativos?
- ¿Maneja bien las inferencias no convencionales, como las implicaturas?
- ¿Interpreta bien los actos de habla indirectos?
- ¿El hablante construye sus textos adecuándolos a las superestructuras textuales?
- Cuando relata algo, ¿hay equilibrio en los niveles descriptivo, agentivo y evaluativo?
- ¿Utiliza los conectores con eficacia discursiva o sólo con valor literal?
- ¿Utiliza estrategias adecuadas para topicalizar los temas que propone el interlocutor?
- ¿Reconoce la adecuación o inadecuación social de sus actos de habla?
- ¿El hablante respeta las reglas de cambio de hablante que permiten la alternancia fluida de los turnos?
- ¿Sus argumentaciones utilizan premisas pertinentes?
- ¿Gestiona adecuadamente el inicio/cambio/desarrollo de los temas conversacionales?
- ¿Diferencia adecuadamente entre el uso sintáctico y pragmático de los conectores?
- ¿Utiliza estructuras que evidencian su comprensión de lo que dicen los otros?
- Etc.

En los siguientes apartados trataremos de proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas adecuadas para que el profesional de la logopedia pueda dar respuesta a estas pre-

guntas; a partir de diferentes textos procedentes de hablantes con algún tipo de patología repasaremos los principales niveles, categorías y principios de organización pragmática del lenguaje.

En cada capítulo introduciremos conceptos y categorías concretos que destacaremos explícitamente al principio; los términos en letra negrita remiten al glosario final, donde hemos incluido también conceptos generales de lingüística y logopedia que no son estrictamente pragmáticos. Como se verá, también hemos desarrollado considerablemente el texto en notas a pie de página para ampliar algunas cuestiones teóricas más específicas, pero que completan necesariamente la exposición.

\*\*\*

# 1. Afasia no fluente

---

**Conceptos presentados en este capítulo:** Principio de clasificación constante. Predictibilidad. Tipos de intervención según la función ilocutiva y la orientación interactiva. Dimensiones el acto de habla. Tipos de actos.

La afasia aparece, como sabemos, tras una lesión cerebral localizada en el hemisferio izquierdo del cerebro, lesión que en la mayoría de los casos procede de un accidente cerebro-vascular, aunque en ocasiones también se relaciona con traumatismos, tumores u otras etiologías. La bibliografía clásica propone clasificaciones muy variadas (Lesser 1978, Love y Webb 1996, Cuetos 1998, Obler y Gjerlow 2000). Ardila (2006: 15) utiliza una clasificación de las afasias basada en criterios anatómicos:

- Las afasias perisilvianas presentan una lesión alrededor de la cisura de Silvio del hemisferio cerebral izquierdo, y todas presentan un importante déficit en la repetición.
- Las afasias extrasilvianas muestran una repetición normal o relativamente normal, y tienen la lesión fuera del área perisilviana, localizada en la zona vascular entre las arterias cerebral media y cerebral anterior o posterior.

Clasificación de Afasias en Ardila 2006	Pre-rolándica Anterior No Fluida	Post-rolándica Posterior Fluida
Peri-Silviana	Broca Tipo I (área 44 de Brodman) Broca Tipo II o extensa	Conducción Wernicke Tipo I (Sordera de palabras) Wernicke Tipo II
Extra-Silviana <sup>32</sup>	Motora Tipo I Motora Tipo II	Sensorial Tipo I Sensorial Tipo II

En general, habida cuenta de su relación con el hemisferio izquierdo del cerebro, la bibliografía asume que los hablantes afásicos motores, o no fluentes, mantienen relativamente bien conservadas las categorías pragmáticas, ya que el déficit limita fundamentalmente la capacidad expresiva<sup>33</sup>.

En los siguientes apartados observaremos algunos datos de hablantes afásicos, a fin de verificar esta relativa preservación de la pragmática; comprobaremos que no siempre es posible separar por completo este componente de los aspectos más formales del lenguaje, como la morfosintaxis.

32 Ardila señala que el término "transcortical" propuesto por Lichtheim y adoptado luego por Wernicke resulta anatómicamente inapropiado, y propone el término "extrasilvianas".

33 El siguiente fragmento de Audrey Holland resume las posiciones más frecuentes sobre esta conservación de la habilidad pragmática, o más concretamente, de la **competencia comunicativa** descrita por Hymes: "*Communicative competence appears to develop simultaneously with the other language components. However, it appears to differ from other components by being relatively less vulnerable to destruction by the focal lesions that disrupt lexicon, syntax, phonology, etc., in aphasia. This is not meant to imply that pragmatic skills remain unaffected by focal brain damage. Language structure and its use are clearly not doubly dissociated, and the words 'relatively less vulnerable' must be emphasized. Nevertheless, there is a substantial body of information to support the notion that pragmatic skills are relatively well preserved in aphasia.*" (Holland 1991: 198-199).

Veamos en primer lugar, el enunciado 0333 del Texto 1, perteneciente a una hablante de 32 años con afasia no fluente por ACV, que mantiene una conversación con su marido (M), su logopeda (L), y una investigadora E:

TEXTO 1:

La hablante I ha contado que los martes va a taichí

0330 E ¿es chulo?/ dicen que es [muy chulo]

0331 I [¡OOH↑!]/ (SE APOYA EN EL  
RESPALDO, GIRA LA CABEZA Y VUELVE A MIRAR A E) ¡ooh↑!  
oye↑ pero que yoo→

0332 E ¿estás encantada?

0333 I es que→/ uum- no→ (CIERRA EL PUÑO Y LO ABRE  
CON TENSIÓN) no- puedo (MOSTRATIVO)/ pero yoo→/  
bueno/ yoo↑// mira (SISEA, SACA PECHO Y RETIRA LOS  
BRAZO SIMULANDO QUE REALIZA EJERCICIOS) pero yo↑//  
yo↑ (CON LA MANO IZQUIERDA ESTIRA EL BRAZO Y MANO  
DERECHOS, MOSTRANDO CÓMO INTENTA LOS EJERCICIOS DEL  
TAICHÍ)

Si pretendemos analizar el turno 0333 desde el punto de vista gramatical, resulta evidente la existencia de un tipo de déficit, que se manifiesta sobre todo en la falta de integridad sintáctica: efectivamente, resulta casi imposible encontrar oraciones en este fragmento, que liberado de sus acotaciones no verbales, quedaría así: *es que, uum; no, no puedo; pero yo, bueno, yo, mira; pero yo, yo.*

Y sin embargo, pese a esa evidente falta de integridad sintáctica, este enunciado cumple su función pragmática como turno conversacional, inserto en una secuencia de turnos más amplia. Esta **organización secuencial** de la con-

versación<sup>34</sup> fue puesta de relieve por los etnometodólogos<sup>35</sup> pioneros del análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974), y supone que cada turno nos aporta información relevante sobre el anterior y sobre el inmediatamente posterior, de manera que cada hablante construye su turno apoyándose en los turnos de los demás; cada turno, en definitiva, asume el contexto creado por el turno previo y crea el contexto del turno siguiente (Hernández Sacristán 2003: 53). Los autores del análisis del discurso británico se refieren a esta característica con el **principio de clasificación constante**:

*"cada emisión establece una serie de predicciones, clasificando así, de modo provisional, la siguiente emisión."* (Stubs 1983: 102).

Este principio es asumido por los conversadores, y permite que un turno como el que hemos reproducido sea eficaz en la cadena interlocutiva. De este modo, el interlocutor M (esposo de I), construye la siguiente intervención (0334), en la que

---

34 Resulta obvio que esta organización secuencial viene condicionada por uno de los rasgos que caracterizan el signo lingüístico, y que ya fue identificado por Saussure (1916: 141): la **linealidad** del significante. Sin embargo, conviene recordar que la disposición sucesiva de los fonemas coexiste con los rasgos suprasegmentales como intensidad, cantidad y tono; del mismo modo, la organización secuencial y alternante de los papeles de hablante/oyente coexiste con la simultaneidad de los papeles de emisor/receptor.

35 En esencia, los etnometodólogos intentan descubrir las reglas que estructuran la vida diaria, es decir, cómo los miembros de una cultura construyen la realidad. Goffman (1959) emplea para ello la perspectiva de la actuación o representación teatral, analizando de qué manera el individuo se presenta y presenta su actividad ante otros; para ello son fundamentales conceptos como *fachada* o *rutina*. El paralelismo tiene algunas limitaciones, pero nos interesa especialmente porque supone una fusión de dos papeles: *"...en el escenario el actor se presenta, bajo la máscara de un personaje, ante los personajes proyectados por otros actores; el público constituye el tercer participante de la interacción, un participante fundamental que, sin embargo, no estaría allí si la representación escénica fuese real. En la vida real, estos tres participantes se condensan en dos; el papel que desempeña un individuo se ajusta a los papeles representados por los otros individuos presentes, y sin embargo estos también constituyen el público"*. (Goffman 1959: 11)

propone a la hablante afásica una posible interpretación de su turno<sup>36</sup>, ratificada por ella en la intervención posterior (0335):

TEXTO 2:

0334 M: sólo con intentarlo↑ ya es bastante

0335 I: (BRAZO↓) ¡sí!// ¿eh? (⇒E)/ y- y de verdad/ (NEGACIÓN, MANO AL HOMBRO DERECHO PARALIZADO) que me duele/ cantidad/ pero↑ (MANO JUNTANDO ÍNDICE Y PULGAR↓)/

La noción concreta en que se plasma este principio de clasificación constante es la **predictibilidad**; cada turno puede imponer o no restricciones estructurales al turno posterior, lo que nos lleva a diferenciar entre turnos predictivos y turnos predichos (Coulthard 1977: 135; Coulthard y Brazil 1981: 97). Se trata de una característica estructural, interna al lenguaje, que los hablantes manejan para encadenar sus intervenciones, y que supone la tensión entre dos fuerzas o direcciones comunicativas:

- Por un lado, la *ilocutividad*<sup>37</sup> que el hablante imprime a su emisión.
- Por otro lado, la *orientación interactiva* con la que trata de implicar al oyente.

36 Los interlocutores-clave realizan dos funciones fundamentales: la función de *apunte*, por ejemplo cuando ayudan al hablante afásico en procesos de búsqueda léxica, y la función de *glosa*, cuando parafrasean lo que creen que éste ha querido decir, dándole ocasión de confirmar si la interpretación hecha es o no adecuada. El turno 0334 podría ampliarse como "¿te refieres a que sólo con intentarlo ya es bastante?"; de ahí que 0035 comience con la confirmación "¡sí!".

37 La ilocutividad es un rasgo que Austin y Searle identifican a propósito del acto de habla, y que luego la Escuela de Ginebra (Roulet 1981: 28) trasladó también a la intervención, donde distinguen entre funciones ilocutivas e interactivas. Si en el nivel de los actos de habla la ilocutividad se refiere a la intención del hablante, en el nivel de los turnos tiene que ver con su participación en la cadena ("situación secuencial"): iniciativa o reactiva.

La combinación de estos dos elementos da lugar a una tipología de intervenciones que distingue cuatro tipos básicos: el inicio, la respuesta, el informe y la reacción evaluativa:

**Inicio:** /+iniciativa/, /+predictivo/

"¿Cómo te llamas?"

**Informe:** /+iniciativa/, /-predictivo/

"Ayer vi a Luisa"

**Respuesta:** /+reactiva/, /+predicha/

"Gabriela"

**Reacción Evaluativa:** /+reactiva/, /-predicha/

"Pues qué bien"

Junto a estos cuatro tipos, encontramos algunas intervenciones que realizan doble función simultánea, a las que llamamos **Respuesta/Inicio**; este tipo de turno fue identificado por Sacks en las aperturas de conversaciones telefónicas, donde la *Ley de la cadena* permite rentabilizar al máximo intervenciones tan breves como las del siguiente intercambio:

TEXTO 3:

1	A	ring	I
2	B	¿Diga?	R/I
3	A	¿Ana?	R/I
4	B	¿Sí?	R/I
5	A	¿Está tu hermana?	R/I
6	B	Ahora se pone...	R

Como vemos, la Respuesta/Inicio es /+reactiva/, /+predictiva/, /+iniciativa/ y /+predicha/, sin que exista la posibilidad de separar estos rasgos en partes distintas de la misma emisión.

	ILOCUTIVIDAD		ORIENTACIÓN INTERACTIVA	
	Iniciativa	Reactiva	Predictiva	Predicha
Inicio	+	-	+	-
Respuesta	-	+	-	+
Informe	+	-	-	-
Reacción Evaluativa	-	+	-	-
Respuesta/Inicio	+	+	+	+

Obviamente, el turno 0333 del texto 1 es una reacción a la pregunta de E ("¿Estás encantada?") y además está estructuralmente condicionado (predicho) por su sintaxis interrogativa: es una *respuesta*.

Veamos ahora el turno 0334 emitido por M. Se trata de una intervención con sintaxis enunciativa, que en principio no impone obligaciones al turno posterior, por lo que podríamos clasificarla como *Informe*; sin embargo, el principio de clasificación constante nos lleva a etiquetar los turnos teniendo siempre en cuenta la interpretación implícita que han hecho los propios participantes. Así, el turno 0335 de I (0335: "¡sí!!") nos permite comprobar que 0334 funciona para ella como una petición de confirmación sobre la interpretación que M hace de 0333; se trata, en definitiva, de una *Respuesta/Inicio*. Esta estructura es altamente frecuente en las conversaciones con hablantes afásicos no fluentes, ya que el déficit expresivo lleva a los interlocutores no afásicos a proponer continuamente turnos de glosa o reformulación que el afásico pueda ratificar o rechazar (el turno 0332 de E, con sintaxis claramente interrogativa, tiene la misma función de glosa). Podríamos decir que el diálogo progresa porque el interlocutor no afásico se encarga en gran parte de explicitar y verbalizar lo que quiere decir la persona afásica (Gallardo 2005b).

Pero, ¿cómo consigue deducir el hablante no afásico cuál es el probable significado que quiere transmitir su interlocutor

con afasia? Sin duda uno de sus apoyos fundamentales es la utilización que hace el hablante afásico de los códigos no verbales, que sobreexplota notablemente a pesar de su hemiplejía derecha (dedicamos el próximo capítulo a describir este desarrollo de los códigos gestuales).

Otro factor que sirve a los interlocutores-clave para entender el lenguaje deficitario de su interlocutor afásico tiene que ver con las *restricciones semántico pragmáticas* que se derivan de la organización secuencial. Estas restricciones de encadenamiento crean, por ejemplo, expectativas temáticas en los participantes; así, los turnos iniciales sirven para acotar el marco temático en que se desarrollan los turnos, y estas limitaciones se incrementan a medida que se desarrolla el **intercambio**; de ahí que Sinclair defina el intercambio como “*una acumulación de conocimiento compartido*”. En palabras de Stubbs (1983: 113):

*“El intercambio se puede definir, por tanto, en términos de una disminución de opiniones, es decir, de un aumento de la predicibilidad, lo cual quiere decir que el intercambio se define en términos semánticos. La predicibilidad y la terminación semántica se actualizan formalmente en una sintaxis elíptica creciente.”*

Junto a esta restricción semántica, la predictibilidad de los turnos facilita también la interpretación del interlocutor-clave. Existen restricciones de encadenamiento pragmático desde el momento en que una intervención se reconoce como predictiva. Lo normal es que toda pregunta tenga su respuesta inmediatamente después, aunque en los casos de tres interlocutores puede ocurrir que una respuesta satisfaga a la vez dos preguntas, emitidas sucesivamente o en solapamiento.

Como hemos dicho, las restricciones pragmáticas han de distinguir entre la fuerza o función ilocutiva específica (actos de habla) y la orientación interaccional genérica (predictibilidad). Si no se distinguen estos dos niveles sólo se puede hablar en términos de acto de habla, y en tal caso es difícil

admitir que pueda haber restricciones. De ahí las afirmaciones de Levinson:

*“las restricciones secuenciales en una conversación en ningún caso pueden aprehenderse del todo en términos de actos de habla. Lo que hace que un enunciado después de una pregunta constituya una contestación no es solamente la naturaleza del enunciado mismo sino también el hecho de que tiene lugar tras una pregunta con un contenido específico - el “ser una contestación” es una propiedad compleja compuesta por la situación secuencial y la coherencia temática entre dos enunciados, además de otras cosas (...) Parece, por lo tanto, dudoso que existan reglas de tipo sintáctico que gobiernen la secuenciación conversacional, e incluso si fuera posible hallar tales reglas, éstas no proporcionarían nada, excepto una explicación parcial de las restricciones en las secuencias conversacionales.” (1983: 280)*

Esto significa que a medida que avanza el diálogo, se estrecha el círculo de posibles contenidos y posibles intervenciones, en la medida en que parte de esas posibilidades van siendo actualizadas por los hablantes (lo que ya ha sido dicho, no suele volver a tratarse<sup>38</sup>). A medida que desarrollamos cierto tema de conversación, aumenta lo que podríamos considerar como el marco informativo de fondo; según estos contenidos crecen, el léxico puede ir recurriendo progresivamente a más términos generales, **proformas** (“eso”, “ahí”, “así”, “hacer”...) y, como ya hemos dicho, la sintaxis se puede apoyar en la elipsis y las relaciones fóricas. Esta situación permite al interlocutor-clave tener un marco de interpretación para las intervenciones no proposicionales del hablante con afasia motora, marco que se completa con las restricciones pragmáticas derivadas de la

---

38 Cuando damos una opinión que ya habíamos dado, o contamos algo que ya habíamos relatado, nuestro interlocutor suele evidenciar este carácter de repetición (“sí, ya lo habías dicho”, “sí, me lo contaste el otro día”). Esta explicitación permite inferir que las repeticiones no son acciones prioritarias en la conversación. En el ámbito patológico, esta acción no prioritaria se plasma como **glosomanía** y temas preferidos (esquizofrenia, Síndrome de Williams...).

posición secuencial de cada turno (ilocutividad), y la predictibilidad (en la que resulta esencial la prosodia<sup>39</sup>).

Por otro lado, los tipos de intervención utilizados informan también sobre la actitud del hablante afásico. Al estudiar el habla de un sujeto afásico es importante tener en cuenta su emisión de intervenciones de uno u otro tipo. Si un hablante presenta un predominio de turnos predichos, "arrastrados" por la sintaxis desencadenante de los turnos ajenos, podemos deducir su resistencia a la actividad conversacional, y su repliegue comunicativo. Por el contrario, cuando vemos un predominio de turnos iniciativos (informes e inicios), podemos afirmar que el hablante tiene interés por la comunicación y su conducta es mucho más comunicativa. El corpus PerLA ofrece dos casos prototípicos de esta conducta en hablantes no fluentes, como mostramos en el siguiente fragmento, perteneciente a una hablante de 27 años, MCP, con afasia motora causada por accidente cerebrovascular; los participantes son la informante afásica (I), su madre (M), y la entrevistadora (E):

TEXTO 4:

0018 E: y tú estás contentaa→

0019 I: (ASENTIMIENTO) sí

0020 E: ¿qué notas?/ ¿que vas mejor?

0021 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, LADEA LA CABEZA) mejor

0022 E: ¿en qué?

0023 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) hablaar→

(...)

0035 E: yy→ lo que te preguntaba antes/ cuando las demás personas hablamos contigo↑/// (2.0) ¿qué

39 Por ejemplo, una entonación ascendente es claro indicio de turno predictivo (interrogativo), aun en los casos de actos alexicales, sin valor proposicional definido (como ocurre, por otro lado, en el proceso de adquisición).

- notas que hacemos maal→?/ ¿o a ti qué te gustaría que no [hiciéramos→?]
- 0036 I: [(NEGACIÓN<sup>R</sup>) hablar]/// hablar
- 0037 E: explícame más
- 0038 I: buff// (⇒ M, LE DA GOLPECITOS EN EL BRAZO CON EL ENVÉS DE LA MANO) ¡venga!/ ¡venga!// (ENTONACIÓN Y MUECA DE ENFADO) *hablar*↑/ *hablar*↑
- 0039 E: ¿date prisa/ meterte prisa?
- 0040 I: (ASENTIMIENTO<sup>R</sup>) síi  
(...)
- 0042 E: ¿en qué trabajas?
- 0043 I: bingo
- 0044 M: ¿en cuál?/ díselo en cuál
- 0045 I: \*(Torre fiel)\*
- 0046 M: en Torre fiel (xxx)
- 0047 E: ¿y qué hacías?
- 0048 I: vender (MUESTRA LA PALMA DE LA MANO)
- 0049 M: (xxx)
- 0050 I: cartones (EXTIENDE EL BRAZO)§
- 0051 M: § y cantar
- 0052 E: nunca he jugado al bingo↑/// ¿cómo se juega?
- 0053 I: (BRAZO↑, RISAS, ILTR REPARTO) **seten ta y cua tro/ ¡BINGO!** (RISA)
- 0054 E: pero los cartones que tú repartes///¿ahí qué hay?/ ¿qué se hace con eso?
- 0055 M: con números→ lo tienes que rellenar y el primero que lo rellena gana
- 0056 I: (SEÑALA A E) ¿cuántos quieres?/ ¡cinco! (ILTR DE REPARTO)

Este fragmento ilustra una conducta comunicativa de repliegue, muy diferente a la que asume la hablante afásica del texto anterior. Como vemos, su participación se reduce a turnos reactivos predichos, con los que responde a las pre-

guntas directas planteadas por E; esta es su actitud en toda la grabación<sup>40</sup>.

Observemos además la conducta de M, cuyo turno 0041 hemos suprimido por su larguísima extensión: el turno 0046 repite la emisión dificultosa de l en 0045, y en 0055 responde tomando la palabra en el lugar de su hija. Aunque esta conducta conversacional es muy contraproducente (en la medida en que refuerza la inhibición de su hija), hay que tener en cuenta que la intención básica de M, como la de todos los interlocutores-clave, es la de ayudar a l. En Gallardo (2005b) hemos identificado algunas tácticas conversacionales que pueden ayudar al interlocutor-clave a evitar estas conductas contraproducentes.

Nos detenemos ahora a considerar las emisiones que emite l en este fragmento, a fin de ilustrar cómo la estrategia básica de simplificación afecta a la construcción morfosintáctica de los turnos. Con estas reflexiones pretendemos insistir en la naturaleza poliédrica<sup>41</sup> del lenguaje, y en la artificiosidad

40 El análisis de esta conversación según el Perfil PerLA (cf. Apéndice) nos muestra que esta hablante emite 202 turnos que incluyen 211 intervenciones, con la siguiente clasificación: 6 turnos de Inicio y 19 Informes, frente a 161 Respuestas, 7 Respuestas/Inicio (básicamente expresiones como "¿eh?" y "¿qué?"), y 18 Reacciones Evaluativas. Esto, en términos porcentuales, supone sólo un 11,8% de intervenciones iniciativas y un 88,2% de intervenciones reactivas. Además, la longitud media de sus intervenciones es de 2,01 palabras, y gran parte de ellas resultan ecoicas respecto a la intervención predictiva que las provoca.

41 La aplicación coherente de esta naturaleza poliédrica al ámbito de la evaluación lingüística obliga a considerar en el hablante todas sus posibilidades de expresión; a parecida conclusión llega Hernández Sacristán (2006a: 109) cuando caracteriza la infradeterminación sintáctica como concepto alternativo al agramatismo: *"en el cumplimiento de determinado objetivo comunicativo, la cuota que asignamos a la técnica formalmente sintáctica se hace dependiente de la cuota asignada a otros factores cosignificantes (...) son concebibles trasvases entre técnica sintáctica y factores de entorno de la referida técnica, que deberían caracterizarse como protosintácticos. Si nuestra perspectiva es semiológico-comunicativa, la circunstancia que acabamos de referir hace inviable, en cualquier caso, una evaluación de lo sintáctico de forma autónoma. Dicho en otros términos, fuera de un contexto comunicativo global no será posible determinar el alcance de una alteración específicamente lingüística."*

epistemológica que supone separar todos sus componentes. Aunque tal artificiosidad es útil y hasta necesaria como herramienta metodológica, hemos de ser conscientes de que supone un reduccionismo, y de que el uso real del lenguaje pone en juego simultáneamente todos sus aspectos.

La hablante MCP tiene, como hemos dicho, una afasia motora, por lo que la bibliografía clásica, como sabe muy bien todo logopeda, nos llevaría a esperar síntomas de **agramatismo**. Pero ¿en qué consiste exactamente este rasgo? Si atendemos a la bibliografía clásica vemos que, por ejemplo, Harold Goodglass y Edith Kaplan lo describen en su Test de Boston como yuxtaposición de sustantivos y verbos, omitiendo

*“prácticamente todas las palabras de categorías gramaticales menores (o palabras funcionales) e indicios de inflexión en tiempos de verbos, persona y número” (1983: 20).*

Para los mismos autores la forma más leve del agramatismo, sería el **habla telegráfica**, típica de afasias motoras o no fluentes:

*“disponibilidad parcial de formas de la oración, con omisión de muchos artículos, preposiciones, conjunciones, verbos auxiliares y terminaciones flexivas.”*

Los criterios propuestos, como vemos, apuntan a cuestiones morfológicas, lo que sirve para diferenciar este rasgo del **paragramatismo**, asociado a afasias sensitivas y que el mismo manual del Test de Boston describe como un rasgo en el que:

*“la mayor parte de las inflexiones y las palabras de categorías gramaticales menores caen elegantemente en su lugar, pero en el que existen sustituciones u omisiones asistemáticas de morfemas gramaticales y palabras del léxico (es decir, sustantivos, verbos, adjetivos), así como una organización gramatical confusa. [...] los pacientes paragramáticos son fluidos o incluso ‘hiperfluidos’, y a menudo su discurso es rápido y resistente a interrupciones.”*

Por su parte, Pérez-Pamies, Manero y Bertran Serra, en el *Manual de Logopedia* coordinado por Jordi Peña, caracterizan el agramatismo por

*“la simplificación sintáctica y la supresión de los monemas gramaticales, con relativa preservación del valor informativo [...] emplean estrategias como dar siempre el papel de agente a un elemento ‘animado’ y que sea compatible con la acción”. (1988: 397)*

Paralelamente, los mismos autores describen el paragramatismo o **disintaxis** en estos términos:

*“Se caracteriza por transgresiones sintácticas de carácter totalmente impredecible, como uso inadecuado de las preposiciones u omisión de los elementos fundamentales de la oración; se altera por completo el sentido de la frase sin que el paciente sea capaz de percibirlo”.*

Pese a la aparente similitud en las descripciones de ambos síntomas, la distinción de fondo que parece subyacer a esta postura clásica nos lleva a desplazar la tópica asociación de agramatismo-morfología y paragramatismo-sintaxis, rescatando otras oposiciones procedentes del ámbito semántico. Nos referimos a la oposición entre los ejes **sintagmático** y **paradigmático** y, más concretamente, a una diferenciación semántica entre **unidades léxicas constitutivas**, y **unidades relacionales**:

*“Independientemente de la categoría gramatical que les corresponda, las palabras, por su sentido, se constituyen en dos clases de unidades que tienen un comportamiento diferente: algunas palabras, al aparecer en el discurso, se realizan como nudos donde convergen haces de relaciones; otras, por el contrario, tipifican conjuntos de relaciones que deben apoyarse en ciertos nudos. [...] he llamado a las primeras unidades constitutivas –UC– y a las segundas unidades relacionales –UR–.” (López García 1977: 68).*

Creemos que las definiciones que hemos reproducido sobre agramatismo y paragramatismo permiten deducir que las unidades constitutivas, de naturaleza paradigmática, se verían

más afectadas en las afasias fluentes, de hablantes típicamente paragramáticos (de ahí que la ausencia de lexemas necesarios coexista con la “elegancia morfológica”); por el contrario, las unidades relacionales, desplegadas en el eje sintagmático, estarían más afectadas por el agramatismo de las afasias motoras<sup>42</sup> (donde se insiste en la ausencia de palabras funcionales y morfos gramaticales).

La bibliografía clásica asume, como es bien sabido (Almagro, Sánchez-Casas y García-Albea 2005), la asociación entre estos dos síntomas básicos y los dos tipos fundamentales de afasia:

Agramatismo	-	afasias motoras
Paragramatismo	-	afasias sensitivas

Sin embargo, nuestros análisis de los datos conversacionales no permiten una escisión tan clara. En el texto 4, la simplificación de un turno como 0023, 0036 y 0038 (hablante con afasia de Broca) no puede considerarse un agramatismo, sino una simplificación sintáctica: la hablante reduce su expresión a la unidad léxica imprescindible utilizando una forma verbal no conjugada y evitando así la construcción de subordinadas; el recurso al estilo directo tan habitual en las afasias motoras es una muestra más de esta simplificación general que escapa al concepto estricto de agramatismo, y que Hernández Sacristán (2006a: 106) reconsidera desde el concepto de **infradeterminación sintáctica**, definida como:

*“ausencia (relativa) de expresión formal (unívoca) para las funciones sintácticas. La infradeterminación cobra todo su sentido funcional cuando la entendemos no sólo como una suerte de déficit formal, sino como correlato imprescindible para dotar al contexto*

---

42 En estos casos la adaptación al déficit puede resolverse restringiendo el sintagma a la versión mínima (casos como el del texto 4, en cuyos turnos sólo hay  **focos**), o rellenándolo con unidades desprovistas de valor proposicional, a las que hemos llamado actos locutivos (casos como el de los textos 1 y 2).

*o situación comunicativa de todo su valor cosignificante. Debe quedar claro, pues, que sintaxis formalmente infradeterminada no quiere decir, en principio, uso comunicativo deficitario. (...) No será el uso infradeterminado como tal, sino la incapacidad para asociarlo funcionalmente a un contexto, lo que nos permite hablar de uso comunicativo deficitario."*

Hernández Sacristán señala que esta teoría es compatible con las explicaciones del agramatismo como adaptación; según estas posturas, las construcciones deficitarias no se entienden como consecuencia de la lesión neurológica, sino en forma positiva, como huella de adaptación a la misma (Kolk y Heeschen 1992; Souto 2005). Según estos autores, y gracias a la opcionalidad sintáctica que permite toda expresión<sup>43</sup>, la adaptación supondría para el hablante una elección:

*"La adaptación (...) es el resultado de una decisión que el afásico tiene que tomar. Él tiene que decidir si se adapta o no, y cómo se adapta: todo agramático se adapta evitando toda fuente potencial de problemas sintácticos, de ahí la parquedad de sus expresiones." (Souto 2005)*

Cabe matizar, no obstante, que tal elección por parte del hablante se mueve siempre en un escenario de opciones deficitarias, lo que evidentemente reduce su presunto carácter intencional o estratégico<sup>44</sup>.

Desde esta perspectiva, la separación teórica entre agramatismo y paragramatismo pierde fuerza, en la medida en que, junto a las construcciones claramente deficitarias, se incluyen como agramáticos rasgos que no son contrarios a la gramática, sino que evidencian la no determinación de la sintaxis que venimos señalando. Esta agrupación de síntomas tan

---

43 Hernández Sacristán habla concretamente del "carácter evanescente de la forma sintáctica" (2006a: 100).

44 "en una patología central como la afasia, considerar que la construcción sintáctica compleja no aparece sencillamente porque se descarta 'intencionalmente' es una visión exagerada de los hechos." (Hernández Sacristán 2006a: 122)

diferentes explicaría, por otro lado, la resistencia del agramatismo a la descripción exhaustiva, pues como todo logopeda sabe, no hay constancia de los síntomas intra- ni inter-sujetos, ni tampoco es posible la sistematización. En los datos del corpus PerLA, Hernández Sacristán analiza por separado los síntomas realmente agramaticales y los propios de la ausencia de formalización sintáctica, y concluye que

*"los fenómenos de agramatismo en sentido estricto se manifiestan de manera no recurrente (muchas veces solo esporádica), mientras que los propios de sintaxis infradeterminada son comúnmente observados." (2006a: 111).*

En el Texto 4, la hablante MCP opta (diríamos que "tenazmente") por construcciones monorremáticas que apenas mencionan el foco de cada enunciado ("mejor", "hablar", "hablar, hablar", "bingo", "Torrefiel", "vender", "cartones"...), y esta opción de mínimos le impide realizar construcciones propiamente agramáticas.

La aparición de agramatismos exige, evidentemente, un marco enunciativo mínimamente desplegado en el eje sintagmático, algo que observamos, por ejemplo, en la hablante APP de los textos 1 y 2 (despliegue que, como veremos, se realiza mediante actos no proposicionales).

Veamos a continuación ejemplos de construcciones agramaticales morfosintácticas en conversaciones de hablantes con afasia referidas a las cuatro **estructuras lingüísticas** de concordancia, rección, orden e integración global. La lingüística perceptiva en que se enmarca nuestro trabajo (López García 1989; Gallardo 1993, 1996) asume una consideración de los hechos del lenguaje de base topológica y fenomenológica. Según esta base teórica la simultaneidad de los hechos verbales se interpreta en términos de figuras y fondos, donde ciertos elementos son privilegiados perceptivamente mientras otros actúan como fondo descriptor. Surgen así estas estruc-

turas o niveles de organización del lenguaje, que permiten completar la distinción jerárquica de componentes gramaticales con una compartimentación más general, según ya vimos al clasificar los posibles déficits lingüísticos:

Ley perceptiva	Sujeto Prototípico	Unidades	Estructura chomskiana	NIVEL
Clausura	Lógico	Regente/ Regida	E. Profunda	RECCIÓN
Igualdad	Gramatical	Concordante/ Concordada	E.Superficial	CONCORDANCIA
Proximidad	Psicológico	Tópico/ Comento	E. Lineal	ORDEN
Pregnancia	Pragmático	Foco/ Presuposición	E.Enunciativa	ÉNFASIS

Como puede verse, se trata en muchos casos de errores que podrían aparecer en el habla coloquial de hablantes no afásicos, y cuya ocurrencia en el habla afásica dista mucho de ser sistemática:

1. ESTRUCTURA DE CONCORDANCIA: la manifestación agramática propia de este nivel son las **discordancias**, es decir, pérdida de las huellas formales de las funciones morfosintácticas:

- *Discordancia de género artículo-sustantivo* ("es una bombón"):

TEXTO 5:

0171 I: ah sí// Seila// es una \*(sroubrina)\*

0172 M: ¿so-?

0173 I: sobrina↑

0174 M: °(sobrina/ sí)° (ASENTIMIENTO)

0175 I: que que- yoo quiero/ mucho↑/ y tiene son-  
once↑ años// (COMPÁS) **y es u na bom bón↑/ (EBM**  
BESO) **de chica**

[APP1: 0171-0175]

- Fallo en la concordancia sujeto verbo ("es treinta y cuatro" por "son treinta y cuatro"; "quiere decir" por "quiero decir"):

TEXTO 6:

0005 L: ¿cuántos cumpleaños?

0006 I1: (RISAS) pero bueno↑/ em- lo- eem- **ess↑/ treinta y cuatro↑//** (COMPÁS) yy lo digo con la boca ((abierta))

0007 L: con la boca abierta§

0008 I1: § sí§

[APP1: 0005-0008]

TEXTO 7:

0096 I antes/ fatal// ¿eh?/ estabaa→/// (2.0) eeh/ en el hospital// ocho- ocho meses/ (⇒R) ¿no? // aproximadamente/// yy después/ a- casa/ ¿ehh?/ eh- primero/ (xxx) lunes↓ martes↓ miércoles↓ jueves y viernes (ENUMERA CON LOS DEDOS DE LA MANO IZQUIERDA)/ en el hospital/ luego tut- siss/ cinco (NEGACIÓN)/ tres/ tres veces en el hospital ahora/ ¿no?/// (2.0) yy eso es mucho mejor// porque sobre todo tengoo// tengo uno aa// bueno/// **quiere decir que yo quiero aprender/ ¿no?/ todavía/ ssi tú supieras// laa- ya sé que está mal/ pero/ quiero aprender/ ¿no?// porquee→ yo/ tengo necesidad dee→ comunicar// y sobre todoo→ en vez de/ quedarmee→ quieto/ ¿eh?/ yy/ bueno// a lo mejor ((xx xx))/ pues bueno/ las (xxx) está bien/ ¿no?/**

[JMB1: 0096]

- *Discordancia de número*: en este ejemplo, discordancia de número entre el pronombre de objeto y su correferente topicalizado:

TEXTO 8:

0246 | ...y ahora// pues siempre→/ o sea/ outobús→//  
yoo/ que colas- que→/ pues noo→ laa→ hacia///  
¿sabes?

[MTV, 0246. Afasia cruzada]

2. **ESTRUCTURA DE RECCIÓN**: las **omisiones** y ausencias de elementos gramaticales suponen un déficit en las relaciones rectivas, según las cuales cierto elemento verbal obliga a la aparición de otro:

- *Omisión de artículo* ("literatura/ tienes quee→ tiene que gustar"):

TEXTO 9:

0159 | luegoo/ Estados Unidos/ todo// y luegoo/ inglés  
y/ francés/ ¿no?/// bueno pues si tú supieras///  
que de repente/ ya no puedo→ hablar/ no  
puedo escuchar/ ¿no?/ lee→er// ¿sabes?//  
porquee→ noo→ puedo// entonces/ estoy→//  
y no puedo↓ no puedo↓ y no puedo///  
entonces/ espero/// ¿cuánto tiempo?// ¿un  
año↑ dos años↑ tres años?// seguramente↓///  
(2.0) o sea/ literatura→// tienes quee→/ tiene  
que gustar/ ¿no?// y sobre todo/ eeh- pensar/  
¿no?// entonces/ esto ees→ uu→ na (( ))/ pero  
es uun- un juego/ ¿no?/// hay cosas que ya no  
puedo/ entonces/ bueno hay quee- que// pues

bueno/ en- en la literatura/ pues a lo mejor/  
 ((fuera)) (CON LA MANO IZQUIERDA HACE EL GESTO DE  
 CAERSE ALGO)/// por ejemplo/ yo te cuentoo→  
 laa→ vida/ ¿no?

[JMB1: 00159, Afasia motora]

- Omisión de preposición ("era lo opinión de" por "era de la opinión de"):

TEXTO 10:

0041 I el de visión ¿no?/ y luego/ dos personas/ o tres personas/ de acuerdo/ si fuéramos juntos/ ¿eh?/ uno/ dos// tres personas→ (ENUMERA MIENTRAS SEÑALA CON EL BRAZO IZQUIERDO Y MIRA HACIA DIFERENTES LUGARES DE LA HABITACIÓN)/// yo/ correcto// pero sii tiene que ser así/ ya no puedo hablar/ ¿no?/ aquí/ aquí/ aquí (SEÑALA CON EL BRAZO IZQUIERDO Y MIRA HACIA DIFERENTES LUGARES DE LA HABITACIÓN)/// o sea que/ tengoo/ de visión/ cero// por lo menos aquí (SE PASA LA MANO IZQUIERDA POR DELANTE DE LA CARA) / esto/ ess terrible// por ejemplo/ estamos/ estudiando la posibilidad de→/ laa moto/ ¿no?// laa moto/// entonces/ está// um- esta mañana/ ess/ todo lo contrario// noo/ no es la verdad/ yo tengo unn→/ o sea/ parece que yo sea un idiota/ ¿sabes?/ pero yo quier- quiero pensar (SE LLEVA LA MANO IZQUIERDA A LA MISMA SIEN)/// ((todas)) miss→ yo tengo quee→ estudiar/ porquee/ laaa// ((otra vez)) empiezo aa hablar/ acelera'o/ ¿no?// la moto/ sí o no/ pensaba/ y entonces he dicho seguramente no// Raúl/ por ejemplo/ ayer/ era lo opinión/ dee la moto/ ¿eh?// no//

no porquee// ehh// tu// suu→/ el- la opinión  
 (⇒R)/ de ti/ que- es/ **muu** chisimoo peor/ la  
 moto/ ¿no? (⇒R)// entonces// el otro// eh// la  
 moto no es **uun a** máquina/ eeh→ (CON LA MANO  
 IZQUIERDA HACE EL GESTO DE MOVER UNA ESPECIE DE  
 PALANCA HACIA DELANTE Y ATRÁS)

[JMB1, 0041, Afasia motora]

- *Omisión de verbo:*

TEXTO 11:

0096 | antes/ fatal// ¿eh?/ estabaa→/// (2.0) eeh/ en  
 el hospital// ocho- ocho meses/ (⇒R) ¿no? //  
 aproximadamente/// yy después/ aa→casa/  
 ¿ehh?/ eh- primero/ (xxx) lunes↓ martes↓  
 miércoles↓ jueves y viernes (ENUMERA CON LOS  
 DEDOS DE LA MANO IZQUIERDA)/ en el hospital/ luego  
 tut- siss/ cinco (NEGACIÓN)/ tres/ **tres veces en**  
 el hospital ahora/ ¿no?/// (2.0) yy eso es mucho  
 mejor// porque sobre todo tengoo// tengo  
 uno aa// bueno/// quiere decir que yo quiero  
 aprender/ ¿no?/ todavía/ sssi tú supieras// laa-  
 ya sé que está mal/ pero/ quiero aprender/  
 ¿no?// porquee→ yo/ tengo necesidad dee→  
 comunicar// y sobre todoo→ en vez de/  
 quedarmee→ quieto/ ¿eh?/ yy/ bueno// a lo  
 mejor ((xx xx))/ pues bueno/ las (xxx) está bien/  
 ¿no?/ pues al revés/ tengo necesidad dee// de  
 comunicar/ laa→ Cristina/ la logopedia/ fisio/  
 todo// si tú supieras/ pero→ yo estoy mucho  
 mejor

[JMB1: 0096, Afasia motora]

**3. ESTRUCTURA LINEAL O DE ORDEN:** el nivel de orden se define desde planteamientos formales posicionales<sup>45</sup>, oponiendo los **tópicos** conocidos a sus **comentos** desconocidos; así, consideraremos déficits lineales las sustituciones y alteraciones que afectan al orden de las palabras. Incluimos aquí las **estereotipias** (que pueden considerarse como una alteración en los procesos de tematización) y **parafasias** del ámbito léxico: “secándolo” por “sacándolo”; “me dio una cosa como una gestión”:

TEXTO 12:

I: Aquí es tá cortando árboles... pero... cortando árboles y aquí...(PAUSA) y aquí están/ arrr– arrr– se–  
secándolo con una grúa

[Informante con af. motora. Apud. Almagro 2002: 205]

TEXTO 13:

E: ¿Qué fue lo que le sucedió a usted?

I: Yo estaba por allá en una parte, y iba a misa, y bajaba... y me dió una cosa como una gestión, y me dió y eso me cayó como que no, como pensativo, y entonces me dieron, y no sé, no puedo asegurar

[Informante con af. Sensitiva. Apud. Ardila 2006: 76]

45 “la estructura lineal o nivel “temático/ remático” se caracteriza por lo que los pragueños llamaron dinamismo comunicativo, esto es, por el hecho de que las unidades se sitúan unas detrás de otras de cara al receptor cuyos conocimientos de la situación se van perfeccionando con el desarrollo del texto: en el interior del mismo, un elemento temático es una unidad que ya pertenece al acervo del receptor, un elemento remático aquel que todavía tiene potencia, porque, aunque va dirigido al receptor, este todavía no lo ha incorporado. (López García, 1989: 268-269).

4. ESTRUCTURA DE ÉNFASIS O ENUNCIATIVA: este nivel se constituye cuando un emisor y un receptor se relacionan mediante un enunciado, donde cierto elemento se realiza como **foco** que amplía informativamente cierta **presuposición**. El déficit propio de este nivel muestra enunciados con una desintegración general, que puede incluir rasgos de los otros niveles. Este fragmento de una hablante con afasia cruzada muestra la pluralidad de síntomas que causan el efecto de desintegración generalizada: discordancias, omisiones, sustituciones, orden marcado:

TEXTO 14:

0240 E ¿y en Madrid/ le gustó estar?

0241 I ¡hombre!/ Madrid es Madrid

0242 E sí/ por eso le digo

0243 I ahora→

0244 H a ella sí que le ha gusta'o/ sí que le gustó  
Madrid

0245 E uh um

0246 I a ella (SEÑALA A H)/ uum→ digo/ a él/ puees→/  
traa→bajo/ yy pesa'o→// porquee→/ bueno///  
(2.0) hacee(r)→ see→ notaa→ríaa/ pues↓///  
pero/ graciaas→ aa→ Dios/ pues/ poco a  
poco// mee-// y claro↑/ yoo pesa'o↑/ pues  
la verdad→/// que/ mira/ mee→ dee/// een→  
contrado/ ehh/// (2.0) mee→ regaa→ laron→//  
o le rega'aron (SEÑALA A H)/ unn Nísan/ un  
Nisán// y ahora// pues siempre→/ o seaa/  
outobús→// yoo/ que colas- que→/ pues noo→  
laa→ hacía/// ¿sabes?

[MTV, 0240-0246. Afasia cruzada. I: informante, H: marido, E: entrevistadora.

Una posible reconstrucción con explicitación de inferencias y elementos gramaticales sería: "a él, pues no le gustó tanto porque tenía trabajo y era pesado, porque bueno, hacerse notaría, pues es muy duro; pero gracias a Dios, pues poco a poco me fui acostumbrando a Madrid; y claro yo, pesado, pues la verdad es que no lo encontré; que mira, me he encontrado con que me regalaron, o le regalaron un Nísan, un Nisán, y ahora, pues siempre, o sea, he de ir en autobús, yo, que antes, colas, pues no las hacía, ¿sabes?".

Estos casos nos muestran que los efectos pragmáticos del agramatismo y la infradeterminación sintáctica se plasman, obviamente, en la construcción formal de los **actos de habla**, que son las unidades que integran las intervenciones. En su teoría clásica de los actos de habla, John Austin (1962) proponía que toda emisión supone la realización simultánea de tres actos:

- Un acto locutivo: la emisión de una cadena sonora con significado.
- Un acto ilocutivo: la intención comunicativa que lleva al hablante a emitir el enunciado.
- Un acto perlocutivo: el efecto que tal enunciado tiene en su destinatario.

Más tarde, John Searle (1975) diferencia en el acto locutivo dos dimensiones distintas:

- Un acto enunciativo: el locutor emite sonidos.
- Un acto proposicional: tales sonidos tienen valor significativo acorde a cierta gramática.

Obviamente, el déficit afásico reduce las posibilidades del hablante para construir estos dos actos rentabilizando las posibilidades que le ofrece la gramática. Como consecuencia, sus construcciones, ya sean realmente agramáticas o parciales (infradeterminadas o suspendidas), presentan inevitables limitaciones.

### Actos de habla simultáneos

Emisor	<b>Acto ilocutivo</b>	Intención
Mensaje	<b>Acto locutivo</b>	Significado
	<b>A. enunciativo</b>	Emitir una cadena fónica
	<b>A. proposicional</b>	Transmitir un significado
Receptor	<b>Acto perlocutivo</b>	Efecto

Según hemos expuesto en otros trabajos sobre la pragmática en la afasia (Gallardo 2005c, Gallardo y Moreno 2006), uno de los rasgos que caracteriza la afasia motora es que los actos de habla locutivos pueden perder su valor proposicional<sup>46</sup>. El hablante hace uso de la locutividad, pero no logra la eficacia léxica necesaria para realizar el acto proposicional. Tal situación nos ha llevado a identificar en la afasia motora estas categorías:

- ACTOS PROPOSICIONALES [AP]: poseen una carga semántica basada en el léxico de la lengua.
- ACTOS ACTIVADORES DE INFERENCIAS: actos de habla con los que se explota la capacidad inferencial del interlocutor, logrando una construcción colaborativa de la interacción; con frecuencia son monolexemáticos, presentan alargamientos y entonación suspendida, y suelen acompañarse de gestos ilustradores o reguladores;
  - INTERJECCIÓN [Int.]: exclamaciones que pueden tener un contenido semántico de lexicalización variable;
  - ACTOS LOCUTIVOS [AL]: emisiones de relleno muy próximas a las pausas oralizadas, con las que el hablan-

46 Hernández Sacristán (2002: 115) describe la misma situación para referirse a perseverancias y estereotipias: *“Las perseveraciones y estereotipias son señales y no símbolos en particular, por una razón que queremos poner de relieve: por el hecho de que se trata de conductas sobre las que no existe toma de conciencia por parte del paciente, se trata de conductas verbales inducidas por contextos, pero de naturaleza no proposicional (en el sentido de no guiadas por propósito, ni siquiera el asociado al contexto inductor).”*

te materializa su turno sin decir realmente nada en términos de gramaticalidad; encontramos realizando esta función marcadores discursivos y pronombres, muchas veces con pronunciación alargada (*mira...*, *yooo...*, *éeel...*, *pueees...*).

- TAREAS DE EDICIÓN: actos de habla que surgen como consecuencia de la actividad metalingüística y el esfuerzo expresivo.
  - PAUSAS ORALIZADAS [PO]: vocalizaciones con las que el hablante rellena el silencio para no perder el turno de palabra;
  - PAUSAS VACÍAS DE AL MENOS DOS SEGUNDOS DE DURACIÓN [PV];
  - ACTOS BORRADOR [AB]: expresiones que emite el hablante en su esfuerzo por recorrer cierta serie léxica hasta encontrar el elemento léxico que desea, intentos fallidos de encontrar cierta palabra o expresión, circunloquios que evidencian problemas de acceso léxico, o preguntas específicas sobre denominación.
  - PREGUNTAS CONFIRMATORIAS (*tag question*) [PC]: instrumento que utiliza el hablante afásico para verificar la comprensión por parte de su interlocutor, proporcionándole un posible lugar de interrupción (**lugar de transición pertinente**, LTP). Encontramos casos de afasia motora con una sobreexplotación de este tipo de preguntas: *¿no?*, *¿eh?*
- ACTOS NO VERBALES: gestos utilizados por el hablante en tres niveles básicos: los emblemas, los ilustradores y los reguladores.

La aplicación de este inventario de categorías al análisis de datos conversacionales se realiza según este modelo:

0330	E ¿es chulo?/ dicen que es [muy chulo]		I + Inf
0331	I [¡OOH↑!/] (SE APOYA EN EL RESPALDO, GIRA LA CABEZA Y VUELVE A MIRAR A E) ¡ooh↑! oye ↑ pero que yoo→	Int+NV+ NV+ Int+ AL	R
0332	E ¿estás encantada?		I
0333	I es que→/ uum- no→ (CIERRA EL PUÑO Y LO ABRE CON TENSIÓN) no-puedo (MOSTRATIVO)/ pero yoo→/ bueno/ yoo↑// mira (SISEA, SACA PECHO Y RETIRA LOS BRAZO SIMULANDO QUE REALIZA EJERCICIOS) pero yo↑// yo↑ (CON LA MANO IZQUIERDA ESTIRA EL BRAZO Y MANO DERECHOS, MOSTRANDO CÓMO INTENTA LOS EJERCICIOS DEL TAICHI)	AL+PO+AP +NV+AP+ NV+AL+AL +AP+NV+ AL+NV	R + Inf

Se trata, como puede verse, de un tipo de análisis minucioso, que exige mucho tiempo, y que puede resultar tedioso. Sin embargo, su utilización permite una buena descripción de la actividad conversacional realizada por el hablante; la finalidad última de esta minuciosidad es poder cuantificar estas conductas para la evaluación relativa de varios sujetos o de distintos estadios de la misma persona (Gallardo y Moreno 2006).

## 2. Afasia no fluente II

---

**Conceptos presentados en este capítulo<sup>47</sup>:** La comunicación no verbal en la afasia. Tipos de gestos.

Como sabemos, es frecuente que las lesiones causantes de afasias motoras se acompañen de limitaciones en la movilidad del hablante, generalmente con hemiplejía del lado derecho. Esto implica, a su vez, una limitación en sus posibilidades de expresión gestual, que se reduce a movimientos del tronco, de la cabeza, y del brazo y mano izquierdos. Repasamos brevemente a continuación algunos de estos movimientos realizados con intención comunicativa por el hablante afásico.

Respecto a la mano, nuestros análisis de hablantes con afasia expresiva dan un valor significativo a la utilización de la palma y el envés; tal y como refieren los estudios básicos de kinésica y reflejan las lenguas naturales signadas, mostrar la palma de la mano transmite una idea genérica de franqueza, de disponibilidad, de canal comunicativo abierto, mientras que mostrar el envés transmite los significados contrarios: escasa receptividad, cierre del canal comunicativo, algo que nos hace pensar en el significado de “dar la espalda” a alguien o algo.

---

<sup>47</sup> Una versión previa de este capítulo apareció en la introducción del volumen 2 del Corpus PerLA, dedicado a la afasia no fluente, Gallardo y Moreno 2005a.

Para catalogar los tipos de gestos que utilizan los hablantes, aceptamos las propuestas clásicas de Ekman y Friesen (1969) y las matizaciones de Cosnier (1987), diferenciando como funciones gestuales básicas las de emblemas, reguladores e ilustradores. Con frecuencia, esta clasificación depende del uso contextual, y un emblema puede usarse a veces como ilustrador.

A este respecto, parece pertinente la distinción propuesta por Helm-Estabrooks (1991: 118) en el ámbito de las apraxias, entre gestos distales y proximales:

*“Hay evidencia de que los movimientos groseros del hombro, del brazo, y de los dedos están regidos por un sistema motor más proximal, filogenéticamente (...) más viejo, y que los movimientos más finos de la mano y de los dedos están regidos por un sistema motor distal, filogenéticamente más nuevo. La apraxia, en tanto que trastorno de la representación de los movimientos aprendidos, puede afectar más a los movimientos distales, filogenéticamente más recientes, que a los movimientos proximales, más viejos.”*

Otras distinciones de la misma autora tienen en cuenta si el gesto involucra algún tipo de utensilio (gestos transitivos vs. intransitivos) o si recaen sobre el cuerpo o fuera de él (hay hablantes para los que supone una notable diferencia de esfuerzo realizar unos u otros).

Manteniendo la visión básicamente semiótica de Ekman y Friesen describimos en los siguientes apartados los principales gestos que utilizan los hablantes con afasias motoras, y que hemos codificado en nuestras transcripciones del corpus PerLA; como en todo sistema de codificación, existe un movimiento básico o constitutivo, que es susceptible de adoptar diversas realizaciones; por ejemplo, el que hemos llamado “barrido” puede realizarse en diferentes zonas del espacio corporal (a la altura del pecho, junto a la cabeza), y el desplazamiento de la mano puede ser distinto (más o menos largo, más horizontal o con cierta tendencia ascendente...); pero lo que nos permite

identificar el gesto es ese movimiento repetido de la mano como si arrastrara algo "fuera de campo". En la mayoría de estos gestos, por otro lado, resulta fundamental la expresión facial simultánea.

También la importancia de la mirada es fundamental. La primera variable destacable es, obviamente, si el hablante mira al interlocutor o evita ese contacto ocular (generalmente mirando hacia abajo, pero también mirando a la pared de enfrente, en que no hay nadie, o a cualquier lugar que en términos filmicos llamaríamos "fuera de campo"). Esta evitación transmite la idea general de una actitud no cooperativa, no participativa, pero los matices de esta ausencia pueden ser muy distintos, según el momento conversacional en que surja: a veces se trata de una reacción de impotencia, de frustración porque se ha intentado cierta acción verbal sin éxito; en otras ocasiones, la insistencia de los interlocutores en cierto tema o en cierta pregunta es rechazada mediante este desvío de mirada; otras veces se trata de una escisión conversacional, en que los demás hablantes intercambian algunos turnos sin implicarlo directamente. Pero la mirada directa y atenta es el gesto más evidente de la disposición para participar en la conversación, y para contestar a alguna interpelación; esta mirada, de hecho, dota de significado los silencios de planificación, pues indica que el hablante afásico ha tomado el turno aunque no haya emitido aún ninguna palabra; por tanto, podemos concederle también un valor de gesto regulador. Si esta mirada directa aparece en la posición receptiva, acompañada de otros gestos, puede ser una señal de conformidad, de ratificación.

### **Emblemas (EBM)**

Para los investigadores de la comunicación no verbal, un emblema es un gesto que tiene un significado convencional (arbitrario o motivado), pero estable:

*"Se trata de actos no verbales que admiten una trasposición oral directa o una definición de diccionario, que consiste, en general, en una o dos palabras o en una frase. Entre los miembros de una cultura o una subcultura existe un gran acuerdo (...) sin embargo, algunos emblemas describen acciones comunes a la especie humana y parecen trascender una cultura particular (...)." (Knapp 1980:17)*

Existe un emblema que aparece con una frecuencia significativa en el corpus PerLA, y que los hablantes con afasia no fluente utilizan para reflejar su apreciación positiva sobre algo o alguien; consiste en unir los dedos índice y pulgar formando un círculo, y acercarlos a los labios para un breve beso. Para reflejar su naturaleza emblemática lo hemos codificado como (EBM DEL BESO), a fin de evitar la repetida descripción de "se besa el pulgar y el índice".

Otros gestos emblemáticos que aparecen con frecuencia son los propios de la AFIRMACIÓN y la NEGACIÓN, la RISA y la SONRISA. El EMBLEMA DE PULGAR consiste en mostrar el pulgar hacia arriba, y transmite un deseo de buena suerte, o de éxito...

Los emblemas tienen un carácter convencional mucho mayor que los demás gestos que veremos; por ejemplo, el EMBLEMA DE CRUZ (el acto de santiguarse), pese al carácter icónico de la cruz, tiene un valor emblemático y una naturaleza cultural. Cosnier (1987) se refiere a estos gestos como *cuasi-lingüísticos*, ya que pueden utilizarse independientemente del habla (podríamos elaborar un Diccionario de emblemas, pero no de los otros tipos de gesto). Esta posibilidad de utilización silenciosa es la que nos lleva a calificar como emblemas otros gestos relativamente frecuentes en nuestras transcripciones de afasia, como los que hemos llamado MOSTRATIVO, INTENSIFICADOR, APROXIMATIVO, o BARRIDO, que describimos a continuación.

El emblema MOSTRATIVO podría glosarse como "¡claro!", una expresión verbal que tiene también gran riqueza funcional; no es lo mismo un "claro↓", que "claro↑", por ejemplo. Este gesto aparece muchas veces sin soporte verbal, es decir, como

emblema; en ocasiones sirve para ceder la inferencia al interlocutor (por ejemplo en un turno argumentativo), para demostrar que es obvio lo que se va a decir, para dar conformidad... La mirada y la palma de la mano juegan un papel fundamental para orientar estas posibles interpretaciones; puede acompañarse con otro emblema: el ENCOGIMIENTO DE HOMBROS.



*Ilustrador mostrativo*

El fragmento siguiente incluye en el turno 0109 una explicación no terminada, mostrando ostensiblemente la palma al hablante; esto parece indicar que el significado puede ser fácilmente inferido por el interlocutor, que efectivamente proporciona una posible terminación colaborativa del turno:

TEXTO 15:

0107 I: (COMPÁS) un crucero→

0108 M: se lo has dicho a to'o'l mundo ya

0109 I: sí/ buenoo→/ Amparo↑ (MOSTRATIVO, RISA)

0110 M: ¿Amparo ya lo [sabe?]

0111 I: [buenoo]/ sí/ yy→ a Paqui↑/

[APP2, 0107-0111]

El siguiente fragmento también utiliza el mostrativo para activar la inferencia en el interlocutor E; la intervención siguiente, del interlocutor-clave, explicita la línea argumentativa de esa inferencia ("está muy bien poder encontrar un crucero que salga desde tu misma ciudad"):

TEXTO 16:

0597 l: ¿eh?/ (COMPÁS) y sale de aquí // (MOSTRATIVO) quee→  
oye↑

0598 M: sí/ que salen poquitos↑/ de aquí de Valencia↑  
[APP2, 0597-0598]

El emblema APROXIMATIVO se puede glosar como “más o menos”, “así, así”; la mano, o a veces la cabeza, realizan un movimiento de vaivén desde la muñeca o el cuello; puede acompañarse con alguna expresión facial de disconformidad (por ejemplo, frunciendo los labios o el ceño).

TEXTO 17:

0116 M: ¿habla bien↑?

0117 l: (APROXIMATIVO) síiii/(INDICE A LA BOCA) buenoo // habla  
bien↑ [¿eeeh? =]

0118 M: [uh um]

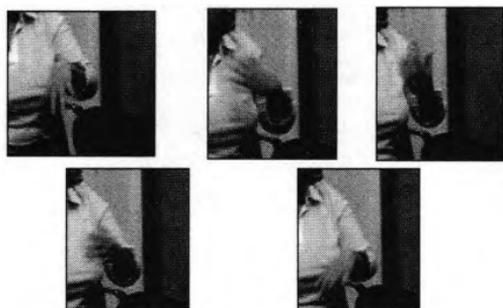
l: = perooo→ s’engancha (SEÑALA AL LOGOPEDA Y SE  
ENCOGE DE HOMBROS)// yoo→

[ARC2, 0116-0118]



*Fotogramas del emblema aproximativo ladeando la mano en 0017.*

El emblema INTENSIFICADOR consiste en movimientos reiterados de muñeca, dejando los dedos de la mano sueltos, que se mueven de arriba a abajo, mostrando el envés.



Fotogramas sucesivos del ebm intensificador en APP2, 0065.

La glosa correspondiente, que puede aparecer verbalizada o no, es “mucho”, “muchísimo”:

TEXTO 18:

- 0063 M: [noo/] te dijeron/ ha pasa'o↑ esto/ se ha caído↑/  
y se hizo un golpe muy fuerte↑// pero→
- 0064 I: pero yaa→// bueno// (MOSTRATIVO) está en- en Laa  
Fe→/[¿eeh?=]
- 0065 M: [uh um]  
I: = quee/ cuan→/ (INTENSIFICADOR) bueno/ buff
- 0066 M: tardará tiempo (ASENTIMIENTO)
- 0067 I: va a tardar tiempo/ ¿eh?// pero→///(2.0) yoo→  
[APP2, 0063-0067]

El gesto de BARRIDO tiene un valor metafórico bastante ilustrativo; la glosa más adecuada podría ser “¡quita, quita!”. El movimiento esencial es un desplazamiento de la mano que parece arrastrar algo hacia un lado o hacia atrás.



Fotogramas sucesivos del emblema de barrido.

Pese a su posible aparición aislada, algunos de los emblemas que acabamos de comentar son utilizados frecuentemente de manera simultánea al habla; podríamos decir que su carácter emblemático aparece suavizado, con matices de ilustrador. Los emblemas, en este sentido, pueden considerarse como *ilustradores lexicalizados*; así, la acción habitual de llevar la mano a la oreja cuando se da a entender que alguien habla por teléfono, puede luego desvincularse del discurso y utilizarse simplemente como una advertencia del tipo “nos llamamos por teléfono”, o “me llamas” (por ejemplo en una situación de saludo breve o casual). Pasa, así, a ser un EMBLEMA DE TELÉFONO.

También el EMBLEMA DE BARRIDO, que se usa generalmente con movimientos rápidos de la mano, tiene en ocasiones un uso más específico en el que la mano alzada se detiene brevemente en el aire, y la mirada se aparta con un giro de cabeza.



## Ilustradores

Los ilustradores son gestos que tienen un valor déictico y acompañan al habla, por lo que suelen aportar una significación con valor de proforma, dependiente del contexto.

*“Hay actos no verbales directamente unidos al habla o que la acompañan y que sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente. Pueden ser movimientos que acentúen o enfaticen una palabra o una frase, esbozen una vía de pensamiento, señalen objetos presentes, describan una relación espacial o el ritmo de un acontecimiento, tracen un cuadro del referente o representen una acción corporal. También puede haber emblemas que se utilicen para ilustrar juicios verbales, bien repitiendo o bien sustituyendo una palabra o frase” (Knapp 1980: 20).*

Algunos ilustradores tienen una entidad suficiente para desvincularse del soporte verbal, pero sin llegar a constituir verdaderos emblemas; como estamos viendo, la clasificación básica de emblemas, ilustradores y reguladores no es tanto una tipología de gestos “per se”, como una clasificación de sus posibles funciones.

En la categoría de los ilustradores, Cosnier (1987: 297) ofrece una clasificación interna referida al modo de codificación no verbal:

- Deícticos: designan el referente, por ejemplo señalándolo con el dedo o una inclinación de cabeza.
- Espaciográficos: esbozan esquemáticamente una estructura espacial, por ejemplo, ILTR DE DISTANCIA O ILTR DE ALTURA.
- Quinemímicos: imitan la acción del discurso con la mímica global de todo el cuerpo, por ejemplo, ILTR DE ESCRITURA, ILTR DE NADAR, ILTR DE PLANCHAR, ILTR DE REPARTO.... En estos casos la gesticulación reproduce sin ninguna duda la acción que se intenta evocar.
- Pictomímicos: dibujan el referente en el espacio.

Los ilustradores *deícticos* consisten en señalar; puede señalarse un objeto real o imaginario (deíxis discursiva am Phantasma), o bien se puede señalar al interlocutor; en el siguiente



te fragmento, la hablante solicita (según muestra foto, correspondiente a 0609) que su interlocutor le ayude a completar una enumeración:

TEXTO 19:

0609 I: el cinco↑ de ago- no↓/ dee→ a ver/ del cinco/  
de SE(P)TIEMBRE// y↑/ el doce/ de se(p)tiembre/  
¿uh um? (ILTR DISTANCIA)/ °(está→)° (EBM DEL BESO,  
MOSTRATIVO)// entonces→ yo qué sé↑/ mira/ eh-  
es que- es/ no/ he hecho un cruzaro↑/ porque  
yoo→/ bueno/ eeh→/ Santo Domingoo↑/ dee→  
(⇒M, LO SEÑALA)/[(SONRISA) ¡ay!]

0610 M: [Brasil→]

0611 I: Brasil→

[APP2, 0609-0611]



El siguiente deíctico corresponde al turno 0526 de otra grabación perteneciente a un hablante con afasia global; es realizado por la interlocutora-clave H; señala al interlocutor afásico, que acaba de articular cierta frase después de algunos intentos:

TEXTO 20:

0524 H: ¿qué?/ habla ma- habla despacito

0525 I: má↑ despacio/ má↑ despacio

0526 H: (LO SEÑALA) asíi→/ ¡sí se→!/ ¡sí señor!

0527 I: má↑ despacio

0528 H: ¿ves como así sí que te entiendo?/

[ARC1, 0524-0528]

Entre los ilustradores *espaciográficos* puede haber algunos que dibujan itinerarios o representan lugares (por ejemplo, el ILTR DE BAHÍA), o toman como puntos de referencia imaginaria el espacio de la enunciación. El ILTR DE DISTANCIA se consigna cuando la mano marca un desplazamiento o dos puntos de cierta dimensión; puede indicar una distancia espacial, como en este caso:

TEXTO 21:

0220 M: ... que la dejara↓ me dijo Amparo↓ sola a  
 coger el autobús↑/(ILTR DE DISTANCIA) o fuera yo  
 el primer día paraa→ enseñarle el sitio donde  
 está→ que fuera ella sola a Requena↑/(ILTR DE  
 DISTANCIA) y volviera↓/

[MCP1, 0220]

pero también una distancia temporal, como en el siguiente fragmento de APP2, referido a un período vacacional:

TEXTO 22:

0609 I: el cinco↑ de ago- no↓/ dee→ a ver/ del  
 cinco/ de SE(P)TIEMBRE// y↑/ el doce/ de  
 se(p)tiembre/ ¿uh um? (ILTR DISTANCIA)/ °(está→)  
 (EBM DEL BESO, MOSTRATIVO)// entonces→ yo qué  
 sé↑/ mira/ eh- es que- es/ no/ he hecho un  
 cruzaro↑/ porque yoo→/ bueno/ eeh→/ Santo  
 Domingoo↑/ dee→ (⇒M, LO SEÑALA)/ [(SONRISA)  
 ¡ay!]

0610 M:

[Brasil→]

0611 I: Brasil→

[APP2, 0609-0611]

El ILUSTRADOR DE ALTURA coloca la mano horizontal a cierta distancia del suelo:

TEXTO 23:

0230 M: ... ésta no se parece a su primo con el  
ordenador↑// (2.0) aquél desde que era así (ILTR  
ALTURA)/ el ordenador  
[MCP1, 0230-0230]

Entre los ilustradores *quinemímicos* encontramos en el corpus PerLA imitaciones de diversas acciones, como las siguientes: ILTR DE NADAR, ILTR DE PLANCHAR, ILTR DE ESCRITURA, ILTR DE TELÉFONO, ILTR DE REPARTO ...

Los ilustradores *pictomímicos*, por último, ofrecen ejemplos como el ILTR DE GAFAS o el ILTR DE EMBARAZO. En este grupo incluimos algunos gestos de claro valor metafórico, a medio camino entre el emblema y el ilustrador; por ejemplo, en MCP1, la línea 0026 nos muestra un MOVIMIENTO CIRCULAR CON AMBAS MANOS que claramente transmite la idea de dinamismo, de puesta en movimiento, de arranque:

TEXTO 24:

0026 M: (⇒I) silla de ruedas poco tiempo↓ y paquete  
quince días o así/ porque en seguida el  
cerebroo↑// (⇒E) le empezó↑ (MOVIMIENTO  
CIRCULAR LAS MANOS<sup>R</sup>) /// que los médicos↑ – el de  
La Fee→ uno de ellos↑ estuvo aquí dos veces a  
verla porque se hacía cruces// porque decía que  
cómo era posible↑ porque→ las perspectivas  
eran muy negras///

En la línea 0040 de la misma transcripción, la hablante utiliza ambas manos abiertas, en movimientos repetidos hacia el pecho, como si dieran aire, lo que podemos considerar ilustrador de un estado de ansiedad. Este mismo carácter metafórico lo transmiten algunos movimientos tajantes con una o ambas manos. Por ejemplo, una variante del barrido que desplaza la mano en una sola dirección horizontal –lo consignamos como (MANO⇒)–, y que transmite cierta idea de estado de cosas definitivo (APP2, 0664, 0670). El siguiente fragmento de APP2 ilustra la extrema rentabilidad de los gestos en la conversación afásica:

TEXTO 25:

- 0661 M: § ¿cuánto tienes?  
 0662 I: sí/ a ver– (RGL FRENO) a ver  
 0663 M: en euros  
 0664 I: (⇒M) yaa– joder↑// (INTENSIFICADOR) es quee→/  
 cien euros/ por↑/(ILTR DE DISTANCIA) mes  
 (MOVIMIENTO CIRCULAR CON LA MANO)/ por mes/ por  
 mes→/ yy→ chicao↑/ ¿que hay quee→ meterle  
 tal↑?/ (NEGACIONES RÁPIDAS CON LA MANO) ¡uuy↑!//  
 pero→ yo yaa→ vamos↑/ (MANO⇒) es que→  
 mira↑ siii→ (⇒M) no↑ nos muere/ (APROXIMATIVO)  
 bueno/ (EBM DE LA CRUZ) noo→  
 0665 M: (SE INCLINA MUCHO HACIA ELLA) ¿si no qué?  
 0666 I: (⇒M, ASENTIMIENTO) ¡sí!/ Josee//(MOSTRATIVO) eeh→  
 0667 M: ¡hombre!/ eso no se piensa  
 0668 I: (MOSTRATIVO) ¡no!  
 0669 M: (⇒I, SONRISA) *si no pasa nada*  
 0670 I: (⇒E, MOSTRATIVO) si no pasa nada↑// y tal↑/  
 vamos→ (NEGACIÓN, MANO⇒, COMPÁS DEDOS  
 APIÑADOS) es que me vooy→/(MANO⇒) pero→//  
 (⇒M) bueno↑/ yaa [está→ (ILTR DE PAGAR)]

0671 M: [ahora] seguro que te vas→/// está todo ya  
contratado  
[APP2, 0661-0671]

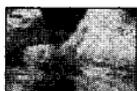
## Reguladores (RGL)

Los reguladores son gestos metaconversacionales, que sirven para gestionar el sistema de toma de turno:

*“actos no verbales que mantienen y regulan de cabo a rabo la naturaleza del hablar y el escuchar entre dos o más sujetos interactuantes. Indican al hablante que continúe, repita, se extienda en detalles, se apresure, haga más ameno su discurso, conceda al interlocutor su turno de habla, y así sucesivamente.”* (Knapp 1980: 21).

Esta función explica que De Gaulmy (1987) considere como reguladores paraverbales las señales de atención o continuadores que conforman el sistema secundario de la toma de turno. En el ámbito no verbal, la MIRADA tiene también un protagonismo fundamental como regulador por excelencia; la mirada fija y atenta, las CEJAS ARQUEADAS, son elementos no verbales que asumen este tipo de valores.

Un regulador gestual muy repetido por estos hablantes consiste en acompasar sus emisiones mediante movimientos repetidos con el brazo extendido y la mano cerrada; se trata de un gesto de acompañamiento que marca la producción silábica; dada su naturaleza facilitadora del habla, que sirve además para indicar al interlocutor el acceso a la posición emisora, lo consideramos un regulador (RGL DE COMPÁS).



*Regulador de compás: tamborilear los dedos sobre la mesa.*

Para simplificar la lectura, y evitar largas descripciones del tipo “movimiento ascendente del brazo”, o “repite el gesto

de afirmación con el puño cerrado y el brazo extendido”, hemos incluido en estas transcripciones los símbolos  $\Leftrightarrow$ ,  $\Downarrow$  y  $\Uparrow$ , con los que pretendemos dar cuenta del movimiento realizado; como siempre, la R en superíndice significa una repetición del mismo gesto: por ejemplo, (MANO $\Downarrow$ <sup>R</sup>).

Los reguladores gestuales están muy vinculados a la utilización simultánea de la mirada. Las siguientes fotos ilustran el uso señalador del dedo índice casi siempre con la mirada fija en el oyente; esto puede interpretarse como un uso más específico del regulador, pues sirve para avisar al interlocutor de que está consiguiendo articular la frase y, por tanto, no debe interrumpirla.

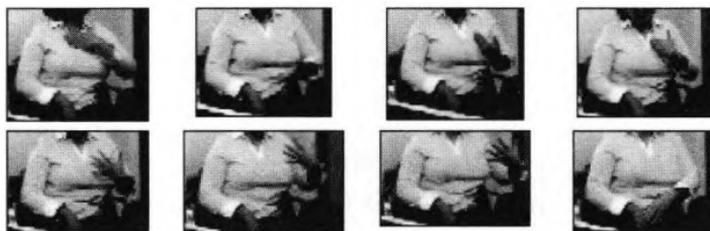


*Reguladores de compás con el índice extendido en APP2.*

Existe otra modalidad de REGULADOR DE COMPÁS que no acompaña las emisiones exitosas, sino las incompletas; por ejemplo, este gesto aparece a lo largo de toda la intervención 80:

TEXTO 26:

0080 | entonces/ yaa→/ vamos↑/ yoo→/ yaa→/ a



*Fotogramas sucesivos del RGL COMPÁS con la mano abierta en APP2-0080: "entonces/ yaa→/ vamos↑/ yoo→/ yaa→/ a"*

Frente a los casos anteriores, en que la articulación tiene éxito y es efectiva, en esta situación la hablante articula alguna palabra pero parece confiar el resto de la información a la deducción del oyente; sus movimientos muestran la mano abierta, pero no muestra la palma al interlocutor (como en el EBM MOSTRATIVO que cede la inferencia), sino hacia sí misma.



Otro importante regulador, compartido con la conversación no afásica, es el que hemos denominado RGL DE FRENO, que puede glosarse como "espera, no me interrumpas". Igual que en el mostrativo, se muestra la palma al interlocutor, pero la mano está orientada con los dedos hacia arriba, no hacia abajo.

La utilización del REGULADOR DE COMPÁS, así como el mayor recurso al sistema secundario de la toma de turno (continua-dores) suponen la *enfaticación de apoyos discursivos* que, en el ámbito estrictamente verbal, locutivo, se materializan en lo que hemos llamado **emisiones o actos de habla borrador** (Gallardo 2005a, 2005b). Son emisiones que el hablante pronuncia como ensayos o intentos previos, hasta que consigue decir la expresión que persigue (puede no conseguirlo); si se tratara de un discurso diferido, sería posible seleccionar los fragmentos verdaderamente intencionales y separarlos de estos actos borrador, que quedarían relegados a un nivel desechable, como las tomas falsas que se eliminan en una tarea de edición o montaje filmicos:

TEXTO 27:

0041 I1: sí/ es que/ ella→// bueno↑// es que/  
yo era↑ pequeña/ (ILTR DE ALTURA) y yoo→  
bueno↑// (COMPÁS) mi tía Amparito↑ eeh- ¡yuy!/  
entonces↑/ miraa/ mi abuela↑/ ¿eh?/ (NEGACIÓN<sup>R</sup>  
Y GESTO DE DESAGRADO) quee→ no↓ no↓ no↓

¿eh?/ y mi tía Amparito↑/ bueno// eraa↑/  
 (MOSTRATIVO) ¡aay!// y yo/ ¡chicaa↑!// ¡pero- pero  
 chica↑! que- (DEDO A LA SIEN) que yoo→// (2.0,  
 MOSTRATIVO) eem- es que↑ me dice// oye↑// yo  
 no te decía nadaa↑ porque→ (NEGACIÓN<sup>R</sup>) y yo↑  
 mi tía Amparito/ mira↑/ (APROXIMATIVO) y yaa→  
 es tá medioo→ /// (2.0, LADEA LA CABEZA<sup>R</sup>) nch-  
 umm- un po qui too/ paa chu chitaa// (SONRISA)  
 PEROO→ ¿eeh?/ entonces↑ me dieron↓ la  
 sorpresa↑/ de que↓ fuese↓ allí// y ella comió↑//  
 oye→ estabaa↑ buenoo (BARRIDO) //yo qué sé↑/  
 y es quee→ eraan↑ tantas↑ emocionées→//  
 (ASENTIMIENTO<sup>R</sup>) ¿eh? quee→

[MCP2+APP1, 0041]

En los tres casos (demanda de continuadores, gestos reguladores de compás, actos borrador) encontramos un incremento de ciertos elementos de apoyo discursivo que acontecen simultáneamente al lenguaje, pero que en la conversación no afásica los hablantes solemos silenciar o minimizar; los actos borrador, en concreto, formarían parte de lo que a veces se denomina *articulación encubierta* (*covert articulation*, Fiez y Raichle 1997) o *circuito de habla interior* (Hernández-Muela, Mulas y Mattos 2005: 59).

Esta necesidad de un soporte secundario para la expresión aparece también en ciertas actividades de las etapas iniciales de adquisición del lenguaje<sup>48</sup>, cuando el niño, por ejemplo, necesita contar con los dedos simultáneamente a

48 Esta necesidad de soporte secundario la ilustra el siguiente intercambio entre un niño de 5 años y su madre, en que el niño se sorprende de que la madre pueda leer sin hablar:

Niño: ¡Mira, mamá! (señalando algo en la televisión)

Madre: Ander, no me interrumpas ahora, que estoy leyendo.

Niño: ¡Cómo vas a estar leyendo si estás callada!

la verbalización, lee en voz alta antes de aprender a leer en silencio, o recurre a la cantinela rítmica para memorizar series largas (el sonsonete y el ritmo, por ejemplo, con que se memorizan las tablas de multiplicar o las oraciones religiosas). En términos vigotskianos diríamos que todas estas manifestaciones formales se caracterizan por tener forma externa y función interna, tal y como el autor ruso proponía para el lenguaje egocéntrico.

Por otro lado, esta necesidad formal (material) de la actividad significativa nos remite, en definitiva, a la inseparabilidad de significado y significante que ya identificara Benveniste y que, junto a la doble articulación, constituye la esencia del signo lingüístico. Vemos que cuando el soporte significativo habitual (el componente fonológico) resulta insuficiente por limitaciones motoras, el hablante se ve impelido a explotar otros posibles planos de expresión (significantes), como el ritmo musical o la gestualidad.

En definitiva, el análisis de la actividad comunicativa no verbal en la afasia no fluente presenta la enfatización de ciertos elementos pragmáticos encargados de gestionar la toma de turno: algunos de naturaleza verbal (los actos borrador y los continuadores) y otros de naturaleza quinésica (los reguladores de compás especialmente, pero también emblemas e ilustradores como sustitutos/ acompañantes de la palabra). Este incremento resulta coherente con la hipótesis inicial de realce de las categorías pragmáticas como estrategia de compensación del déficit gramatical.

A continuación ofrecemos un listado de gestos utilizados en la codificación escrita del corpus PerLA:

- EMBLEMA DEL BESO: significa la valoración positiva de algo; el hablante junta el pulgar e índice de la mano y los lleva hacia la boca, dándoles un ligero beso.
- EMBLEMA DE AFIRMACIÓN: el hablante mueve la cabeza en sentido vertical; nos limitamos a señalar "ASENTIMIENTO".

- EMBLEMA DE NEGACIÓN: el hablante gira la cabeza a un lado y a otro; nos limitamos a señalar "NEGACIÓN".
- EMBLEMA DE CRUZ: emblema católico que reproduce la cruz, y que podría glosarse como "que Dios me ayude".
- EMBLEMA DE PULGAR: el dedo pulgar se muestra alzado, mientras los demás se doblan sobre la palma de la mano; significa "¡buena suerte!".
- ILUSTRADOR DE ESCRITURA: cualquier gesto que simula la actividad de escribir.
- ILUSTRADOR DE NADAR: gesto que simula la actividad de nadar, generalmente movimiento alterno de los hombros y brazos.
- ILUSTRADOR/EMBLEMA DE BARRIDO: el hablante hace un movimiento con la mano como si arrastrara algo sobre una superficie, y la retira hacia atrás o hacia fuera. El uso más emblemático deja la mano en alto y aparta la mirada; se podría glosar como "¡quita, quita!".
- ILUSTRADOR/EMBLEMA INTENSIFICADOR: con la mano abierta mostrando el envés, el hablante realiza repetidos movimientos breves y verticales; es frecuente que el gesto se acompañe de algún tipo de soplado, y expresión facial de exageración o asombro.
- ILUSTRADOR/EMBLEMA APROXIMATIVO: la expresión facial transmite disconformidad o discrepancia y la mano abierta realiza un movimiento de muñeca que muestra alternativamente palma y envés al interlocutor; a veces hay también un cierto encogimiento de hombros; se glosaría como "más o menos", "aproximadamente", "así, así". En algún caso, este mismo movimiento oscilante se realiza sólo con el cuello, ladeando brevemente la cabeza.
- ILUSTRADOR/EMBLEMA DE PEQUEÑEZ: la mano detenida muestra la aproximación de pulgar e índice.

- **REGULADOR DE COMPÁS:** gesto que acompasa el habla, frecuentemente marcando el ritmo de la articulación fónica; como en el caso de contar con los dedos, parece indicar la necesidad de un soporte significativo que sea simultáneo al soporte oral; a veces es un movimiento que advierte al interlocutor de que está en marcha el proceso de emisión (se acompaña por lo general de la mirada directa al oyente). Puede adoptar distintas modalidades: tamborilear con los dedos sobre la mesa, mover el brazo extendido en sentido vertical, movimientos repetidos con el puño cerrado y el dedo índice extendido, movimientos repetidos en el aire con la mano abierta, o incluso un movimiento de todo el tronco hacia delante y hacia atrás.
- **REGULADOR DE FRENO:** se utiliza para conservar el turno en situaciones donde otro interlocutor da muestras de querer intervenir; el rasgo básico consiste en levantar la mano orientando la palma hacia el interlocutor cuya intervención se quiere detener; la mano puede estar quieta o hacer movimientos breves repetidos.

\* \* \*

### 3. Afasia fluente

---

**Conceptos presentados en este capítulo:** Turno e intervención; continuadores. Dimensiones del acto de habla. Tipología de actos de habla ilocutivos.

Al referirnos a la hablante MCP en el capítulo de afasia no fluente (cf. nota al pie 39), hemos dicho que su participación constaba de 202 turnos y 211 intervenciones. Esta diferencia conceptual pertenece al análisis conversacional, y nos permite dar cuenta de dos conductas interactivas distintas:

- Llamamos **turno** a toda emisión pronunciada por un hablante, aislada o en solapamiento, durante un intercambio dialógico.
- Llamamos **intervención** a un turno o fragmento de turno que está dotado de valor informativo, es decir, que se encarga del progreso temático de la conversación. Las intervenciones tienen ilocutividad y orientación interactiva, y pueden ser, como hemos visto, Inicio, Informe, Respuesta/Inicio, Respuesta y Reacción Evaluativa.

Existe un tipo de turnos que son exclusivos de la posición de oyente, y que se encargan de mantener estática la distribución de la toma de turno. "Ya", "ajá", "uh um", "claro", "sí", "ah"... son expresiones habituales en español para este tipo de turnos, a los que llamamos **continuadores**. Aunque se trate de una denominación frecuente, resulta incorrecto

referirse a estos turnos con el término de “retroalimentación” o “feedback”; los fenómenos de retroalimentación suponen una acción de regreso y relanzamiento informativo (el sistema de la toma de turno que se alimenta a sí mismo), por ejemplo cuando durante una historia solicitamos que nos amplíen información sobre cierto hecho ya mencionado (“y el ruido ese en la puerta, ¿al final qué era?”); por el contrario, la misión del continuador es precisamente de mantenimiento del *status quo*, sin “retroceso” y sin “alimentación”.

Los continuadores constituyen un sistema secundario de la toma de turno, pues solo se explican por referencia a turnos de otro participante<sup>49</sup>:

- el sistema primario de la toma de turno distribuye intervenciones, que tienen contenido semántico y desarrollan los temas conversacionales, con carácter iniciativo y reactivo;
- en el sistema secundario los turnos no tienen valor informativo y no constituyen intervenciones; tampoco cabe decir que tienen valor reactivo en la medida en que no aportan nada, y se limitan a mantener el papel participativo de hablante y oyente.

Veamos a continuación el siguiente fragmento de una grabación, que corresponde al momento en que los entrevistadores han presentado al informante JAL la Lámina del Robo de las galletas del test de Boston:

---

49 Esta distinción aparece en la bibliografía como oposiciones del tipo “tener el turno” vs. “tener la palabra” (Edelsky 1981: *tour vs. floor*) o “turno” vs. “réplica” (André-Larochebouvy 1984: *tour vs. réplique*).

TEXTO 28:
-----------

- 0121 E2: yo le voy a poner una lámina↑/// inicial/ así que—  
con la que se abre este test/ que es una lámina  
donde hay un dibujoo↑/ unass— [uun ((xx))=]
- 0122 I: [sí/ la conozco]  
E2:= una escena ¿la conoce?
- 0123 I: sí
- 0124 E2: ¿se la han pasado— le han pasado este test?
- 0125 I: sí↓/ sí lo he visto esto
- 0126 E2: ¡ah!/ es posible que le hayan pasado el test
- 0127 I: la niña↑§
- 0128 E2: § sí§
- 0129 I: § y los ((xx))/ la lecha/ que caen/ la  
señora que baja el agua/ y aquí sale recto el agua/  
aquí están los caballos ((tirados))/ ((los)) ((lates))
- 0130 E2: loos ↑
- 0131 I: ((chocolates))
- 0132 E2: los chocolates ¿eh?
- 0133 I: oo— y las niñas↑ que ((duermen)) aquí y las pal—  
señoras cae el agua y limpian los cachos— limpia  
los— loos
- 0134 E2: ¿sí?
- 0135 I: mm ((trabajos)) §
- 0136 E2: § le voy a preguntar algo//  
¿qué— qué están haciendo los niños?
- 0137 I: ¿éstos?/ cogiendo lates—/ cogiendo gates
- 0138 E2: ((xx))
- 0139 I: y éstos↑ limpiandoo el agua que han tirao ((al  
agua))
- 0140 E2: °(sí)°/ el agua está cayendoo
- 0141 I: sí/ el hombre está limpiando aquí/ pero se le ha  
caído todo el agua pa bajo/// °(bueno)°

[JAL, 0124-0141]

El hablante JAL presenta una afasia de predominio sensitivo provocada por un ACV el 16 de julio de 2002; el informe de una Resonancia Magnética de fecha 18 de julio de 2002 reflejaba *"lesión isquémica de características agudas en el territorio cerebral subsidiario de las ramas terminales de la arteria cerebral media izquierda (...) ictus embólico de la arteria cerebral media izquierda postbifurcación"*; la grabación se realiza el 16 de octubre de 2002, es decir, tres meses después del ACV.

Como vemos en el texto reproducido, este hablante respeta sin problemas la distribución del turno conversacional, a pesar de que sus intervenciones evidencian claros problemas de acceso léxico. Esta situación nos lleva a considerar las diferentes dimensiones que pueden analizarse en toda emisión desde el punto de vista pragmático. Como hemos expuesto en el capítulo dedicado a la afasia no fluente, Austin diferencia inicialmente tres dimensiones en el acto de habla, que luego Searle amplía a cuatro:

- Locutivo (pronunciar, articular)
- Proposicional (significar)
- Illocutivo (pretender)
- Perlocutivo (lograr)

Según hemos comentado en los textos 1-4, en los hablantes afásicos encontramos que estas dimensiones aparecen dissociadas. Así, sabemos que el hablante JAL está describiendo la lámina que tiene delante (acto ilocutivo), pero su emisión (acto enunciativo) carece del necesario valor informativo (acto proposicional) para que ese acto resulte eficaz. Debido a la afectación del componente semántico y los fallos de comprensión, las afasias fluentes resultan especialmente deficitarias en los actos proposicionales, mientras que las afasias no fluentes presentan graves alteraciones del acto enunciativo (véase el ejemplo del Texto 1).

Como muestran las intervenciones del Texto 28, el habla logorreica y rica en neologismos de los hablantes con afasia sensitiva produce un tipo de anomia que corresponde a déficits en la construcción de actos proposicionales. Ardila (2006: 69) utiliza el concepto de “habla vacía”:

*“El lenguaje expresivo en la afasia de Wernicke tiene una fluidez normal y aun puede existir un número excesivo de palabras por minuto. (...) La producción puede ser tan excesiva (logorrea) que el paciente continua hablando a menos de que sea interrumpido por el examinador. Según Jakobson (1964) esto se debe al hecho de que se han perdido los límites de la frase y las oraciones nunca se terminan. (...) Hay una ausencia casi invariable de palabras significativas, de tal manera que a pesar de la gran cantidad de palabras producidas, no es posible reconocer las ideas que el paciente trata de expresar, fenómeno conocido como “habla vacía”.*

Esta “vaciedad” proposicional aparece, no obstante, en un lenguaje descrito como fluido, cuya locución (el acto enunciativo) se desarrolla sin las pausas y atascos típicos de las afasias motoras; por lo que se refiere al acto ilocutivo tampoco hallamos déficit: el hablante está describiendo la lámina y respondiendo a las preguntas que le hace el entrevistador (E2). Vemos, en definitiva, que la alteración se refleja por separado en las tres dimensiones del acto de habla<sup>50</sup>, y que la dimensión

---

50 El término “acto de habla” traduce el concepto acuñado por Austin y Searle de “speech act”; la tradición francófona lo traduce como “acte de langage” para respetar la idea de Searle de que se trata de un concepto perteneciente a la “langue” y no a la “parole”: “un estudio adecuado de los actos de habla es un estudio de la “langue”. (...) No hay, por tanto, dos estudios semánticos distintos e irreductibles: por un lado un estudio de los significados de oraciones y por otro un estudio de las realizaciones de los actos de habla. Pues de la misma manera que forma parte de nuestra noción del significado de una oración el que una emisión literal de esa oración con ese significado en un cierto contexto constituya la realización de un acto de habla particular, así también forma parte de nuestra noción de acto de habla el que exista una oración (u oraciones) posibles, la emisión de las cuales, en cierto contexto, constituiría en virtud de su (o sus) significado(s) una realización de ese acto de habla”. (Searle 1969: 21).

estrictamente pragmática, correspondiente a la intención comunicativa<sup>51</sup>, permanece identificable para los interlocutores.

La bibliografía pragmática ofrece innumerables propuestas de clasificación de estos actos ilocutivos<sup>52</sup>, pero destaca por su alcance descriptivo la de Searle (1976: 10), que identifica cinco acciones lingüísticas básicas:

- Acciones representativas: comprometen al hablante con la veracidad de la proposición expresada: *afirmar, concluir, aseverar, decir*.
- Acciones directivas: intentan intervenir en la conducta del oyente: *pedir, preguntar, ordenar, prohibir*.
- Acciones expresivas: expresan un estado psicológico: *agradecer, disculparse, felicitar*.
- Acciones compromisorias: comprometen al hablante en la realización de un acto futuro: *prometer, amenazar, ofrecer, apostar*.
- Acciones declarativas: provocan cambios inmediatos en la situación institucional y tienden a depender de instituciones extralingüísticas: *excomulgar, declarar la guerra, bautizar*.

En el texto 28 del hablante JAL, apreciamos que sus intervenciones realizan actos ilocutivos claros, aunque no logre construirlos adecuadamente desde el punto de vista proposicional/morfosintáctico:

---

51 Semánticamente, el acto ilocutivo que corresponde a la intención del hablante se asimila a veces al "sentido" del enunciado (unidad pragmática), por oposición al "significado" de la oración (unidad gramatical); M. Casas (2002: 142) asocia el primero con el habla, y el segundo con la lengua. Así, conocemos el significado de "el reloj marca las diez" con independencia de sus condiciones de enunciación; pero según tales condiciones, esta oración puede realizar actos ilocutivos muy distintos: reprochar, recordar, pedir, informar. En palabras de Ducrot (1979: 99), "el sentido no se deduce directamente de la significación".

52 Veremos que junto a esta clasificación con criterios ilocutivos (eje paradigmático), los actos de habla pueden clasificarse también a tenor de su orientación interactiva (eje sintagmático) como actos constitutivos y actos dinámicos o de enlace (cf. capítulo relativo al Síndrome de Williams).

- La intervención de 0122, por ejemplo (“[sí↓/ la conozco↓]), realiza en solapamiento un acto de habla representativo, con el que avisa a su interlocutor de que la información presentada de 0121 resulta innecesaria; pese a tratarse de un solapamiento, vemos que éste se introduce en el **Lugar de Transición Pertinente** adecuado, marcado por las repeticiones y vacilaciones estructurales del entrevistador; las Respuestas de 0123 y 0125 realizan actos representativos eficaces.
- En 0127 y 0129, JAL realiza el acto representativo de describir la lámina, pero empiezan las serias dificultades léxicas (proposicionales), con términos ininteligibles al final de 0129 (la transcritora ha reconstruido algo parecido a “((tirados))/ ((los)) ((lates))”, según muestra el uso del doble paréntesis).
- En 0131 interpreta adecuadamente la entonación ascendente de 0130 como solicitud de repetición/aclaración, y propone una unidad léxica cuya desintegración fónica permite reconstruir algo parecido a “chocolates”, término que pertenece al campo semántico apropiado para “galletas” pero que no corresponde a la imagen descrita.
- En 0133 y 0135 los fallos léxicos se incrementan, pero continúa la acción representativa de descripción de la lámina.
- En 0137, 0139 y 0141, tras el **desembrague conversacional** de 0136, JAL continúa desarrollando la acción descriptiva, pero sin lograr la precisión léxica necesaria.

Vemos, en definitiva, que el hablante JAL participa adecuadamente en el sistema de toma de turno y domina con propiedad su encadenamiento, a pesar del déficit afásico. Para sistematizar el estudio de este dominio, la pragmática clínica utiliza dos conceptos cuantitativos (Gallardo 2005):

- El **índice de participación conversacional** (IPC): es decir, el porcentaje de turnos de una grabación que emite cada participante (esta medida se completa cuando se computa también en palabras o en actos de habla).
- La **agilidad de turno** (AdT): el número de turnos emitidos por minuto.

Identificación	Hablantes	Minutos	Turnos total	Agilidad del Turno	Turnos de I	Turnos de E2	Turnos de H	Turnos de E1
JAL	4	0:43:26	488	11,3	212 43,4%	203 41.5%	46 9,4%	27 5,5%

Como vemos en la tabla, la conversación del hablante JAL a que pertenece el texto 28, tiene una duración de 43 minutos, que se rellenan con 488 turnos, lo que nos da una AdT de 11,3 turnos por minuto. Los estudios contrastivos entre conversación afásica y conversación coloquial (Moreno 2006) muestran que esta distribución está ligeramente por debajo de los estándares de la conversación coloquial, que en los casos de 4 hablantes oscila entre 15 y 30,2 turnos por minuto.

En otros casos, sin embargo, la afasia fluente presenta mayor afectación pragmática, como puede apreciarse en el siguiente texto del informante ANG<sup>53</sup>, de 52 años:

53 El hablante ANG tiene una afasia como resultado de un astrocitoma parietal izquierdo, biopsiado y tratado con radioterapia. Anatómicamente, la RM muestra cicatriz en zona tumoral y lesiones difusas post-irradiación, sobre todo parietales izquierdas. El diagnóstico neurológico es de afasia sensitiva; la grabación es 13 años posterior al tumor.

## TEXTO 29:

0017 I: ... de todas maneras↑ lo quee decía a Be- aa Begoña /es una cuestión/ bueno/ la Lucia<sup>54</sup> es la que lo sabe todo↑//quee-/// ((es que))↑/ehh/ aquí↑// yo lo que planteo↑/cuando digo que tengo el- el laboratorio/ desgraciadamente/ he pasao una jodida↑/peroo//el laboratorio lo tengo aquí (SE SEÑALA LA CABEZA)///entonces↑/ yo me estoy refiriendoo/ que cuandoo- eeh al dedicarme a estaas- a estos asuntos/ del cerebro/quee- eeh- es una cosa quee- eeh- creo/quee/ sabee poco el personal/¿eh?/// en-//voy leyendo los liibros/y- y digo/ bueno/ de esto me ha pasao a mí↑/ pero eso↑/ lo dan como una teoría// es decir/que si a un señor/ tiene una afasia↑/ eel- eel pues se le olvida que tiene las llaves aquí/ y eso ya es una CATEGORÍA (MOVIMIENTO DE LAS DOS MANOS)//es como si estuviéramos en el campo/ matemático/ que actúa como hipótesis/ ¿entiendes?

0018 A: sí

0019 I: ((entens)) Y YA ESTÁ//y claro/ digo/ oiga↑/esto no pue(de) ser así/ porque/ eso lo he superao§

0020 A: §sí

0021 I: si fuera un fenómeno que acaba↑ (GOLPEA UNA MANO CONTRA LA OTRA)//eso no sucede///¿qué ha pasao en el cerebro?/ por lo menos tiene que haber algo/eeh- eeh- o algunas respuestas cerebrales/ que o bien están cortadas digamos/

---

54 Es el nombre de la neuróloga que lo trata, conocida por los tres interlocutores: I, A y E.

de raíz// y el- y el cerebro/ no puede ya tomar↑ otras alternativas// que es posible/ O BIEN/ QUE los tratamientos/ porque yo sé lo- el tratamiento/ de militancia/ que HE HECHO sobre esto/ (⇒A) que tú lo sabes/ te lo he contao [alguna vez/=]

0022 A: [sí/sí]

I: = en el- en- el- en el fenómeno dee /eeh- eeh- mecanizar las cosas// y esforzarme/ en el sentido↑/ la idea que he tenido siempre/ es/que hay que llevar esto (SE SEÑALA LA CABEZA)/ esto/ aa→ uh um/ tiene un período inercial muy grande/// ¿eh?/ que siempre/ uh um /tiende hacia abajo// el esfuerzo que hice↑/ por eso puedo hoy tabular/ y- yy describir (MOVIMIENTO HORIZONTAL DEL DEDO DE LA MANO DERECHA)/ FENÓMENOS/ porque han PASAO por mí

[ANG 0017-0022]

Como puede verse, el texto reproducido tiene apenas 6 intervenciones, aunque pueden considerarse casi como un monólogo. Parece que el hablante no sabe detener el flujo verbal, y encadena los temas sin terminar del todo sus argumentos, enlazando ideas sin dar opción de intervenir a los coparticipantes. Cuantitativamente, los datos de esta conversación son los que aparecen en esta tabla:

Id.	Hablantes	Minutos	Turnos total	Agilidad del Turno	Turnos de I	Turnos de A	Turnos de E
ANG	3	1:02:30	127	2,0	60 47,2%	51 40,1%	16 12,6%

Según Moreno Campos (2006), los estándares de AdT en la conversación coloquial de tres participantes oscilan entre 14,3 y 25,6 turnos por minuto; esta conversación nos da un valor de 2 turnos por minuto. Como vemos, la diferencia de ritmo es notable, y se refleja en turnos larguísimos por parte del hablante con afasia (no es una lentitud debida a pausas, atascos o reinicios, ya que –recordemos– estamos ante una afasia fluente). Esta puntuación se completa también cuantitativamente al considerar el IPC en palabras, no solo en turnos; mientras el hablante afásico utiliza un 47'2% del total de los turnos (60 de 127), son suyas un 81% de las palabras totales de la conversación (3.369 de 4.151): podemos hablar de una monopolización casi absoluta del turno, algo que en términos clínicos nos lleva al concepto de **logorrea**.

Obviamente, la conclusión a que nos lleva esta información cuantitativa es que el hablante tiene problemas en la gestión de la toma de turno conversacional, y, por extensión, en la aplicación de las normas cooperativas que rigen el encadenamiento de las intervenciones. En el capítulo siguiente, dedicado a hablantes con Síndrome de Williams, desarrollaremos los conceptos teóricos que nos permitirán explicar este tipo de déficits.

\* \* \*



## 4. Síndrome de Williams

---

**Conceptos presentados en este capítulo:** Principio de cooperación y máximas conversacionales. Implicaturas generalizadas y anómalas. Secuencia conversacional. Gestión temática.

El fragmento siguiente pertenece a una conversación mantenida por dos hablantes con Síndrome de Williams: Álvaro, de 29 años, y Yolanda, de 28; participa también, aunque levemente, la investigadora que realiza la grabación (E.). Como sabemos, el SW es un tipo de deficiencia mental de base genética, cuya incidencia es de 1 cada 20.000 nacimientos. Los datos pertenecen al volumen 3 del corpus PerLA (Garayzábal 2005: 54).

TEXTO 30:

- 117 A. ¡aah!/// es que a ver sii→ ya empiezo a  
hacermee// me qu(i)ero hacer→/// ya/ como  
sé hace(r)– bueno↓ sé hace(r) lo más sencillo//  
peroo ahora a ver sii–lo que quiero hacerme  
ees→ es– espinacas/ si loo– os hago// ya///  
para hacérmelas yo solo/ [claro]
- 118 Y. [la] de mi casa↑  
cocinamos casi todos/// porque mi padre

- hace churros/ hace migas/// (RISAS) qué más/  
 eeh- paellas también// muy buenas/// y mi  
 hermano→/ sí le gusta mucho la pasta// hace  
 espaguetis/ macarrones
- 119 A. jah!/ muy bien/ eso está/ eso está muy bien/ uh  
 um (RESPIRA FUERTE)
- 120 Y. °(bueno↓ a ver↓ a ver)°/// pues mi profesora  
 dee→/// mii prof- mii/// profesora particular se  
 llama María↑
- 121 A. uh um
- 122 Y. es muy simpática// muy maja↑
- 123 A. ¿sí?
- 124 Y. sí
- 125 A. qué bien
- 126 Y. explica/ muy bien las cosas↑
- 127 A. uh um
- 128 Y. y me ponee matemáticas/ lenguaje// geografía//  
 de todo un poco/ para que no se me olvide
- 129 A. claro/ eso está **muy bien**/// muy bien↓ muy  
 bien↓/ [y]
- 130 Y. [y] el otro día fuimos a un cuentacuentos
- 131 A. jaah!/ eso me encanta// hay un amigo que hace  
 cuentacuentos/ °(yo [tengo un amigo])°
- 132 Y. [yo me lo pasé] fenomenal
- 133 A. uh um§
- 134 Y. § había niños pequeños///uh um/  
 gente/ o sea que pueden ir to(dos)/ mayoreses/  
 [jóvenes]
- 135 A. [claro]/ eso está muy bien
- 136 Y. pero había un niño que no paraba/ todo el rato  
 levantándose//pa'cá °(pa'llá)° pero bueno↓ muy  
 bien/ estuvo muy bien
- 137 A. uh um/// ya

- 138 Y. yy era- comoo→ como era la primera vez que fui↑// pues digo↓// a ver si me apunt- a ver si voy otro día a otro cuentacuentos
- 139 A. uh um/// yo// en Semana Santa/ me voy a ir a San Juan/ con mis padres/ como siempre// y voy a ir al Aquárium/ dee- de Valencia/ allí a verlo// ayer no sé si sacaron el Aquárium de Valencia porquee como aye→/ eeh- sabes que los- los viernes por la noche hacen lo de *Animalia*/ en laa en la cuatro
- 140 Y. sí↓ sí↓/ lo vi ayer/ sí
- 141 A. y entonces puees/ pues no sé si sacaron eel- el Aqu- Aquaárium de allí de Valencia/ no lo sé// pero bueno
- 142 Y. ¡ay!/ ¿tú has ido a ver lo dee Valencia↑/ lo de Oceanográfi(c)?
- 143 A. no/ eso es lo que voy a ir
- 144 Y. ¡aah!/ a mí me gustaría ir a ver sii/// me gustaría ir mucho (xxx)/// me gustaría ir
- 145 A. voy a ir eel- el- el [martes=]
- 146 Y. [(xxx)]  
A. = el martes que viene// voy allí a verlo// yyy voy a ir a ver todo lo que hay// pero cuando fui a lo de Faunia↓ que pensaba quee→ era una cosa bastante buena/ no era de muy allá
- 147 Y. ¡ah!/ pues a mí me gustó mucho/ yo fui una vez y me gustó
- [Garayzábal 2005: 54]

El **principio de cooperación** fue identificado por H. Paul Grice (1975) a propósito de todas las actividades humanas de intercambio; se formula en los siguientes términos:

*"Haz tu contribución conversacional tal y como es requerida, en el momento en que ocurre y de acuerdo con la finalidad o direc-*

*ción previamente aceptada del intercambio verbal en que estás implicado."*

Como sabemos, la consecuencia directa de aplicar este principio a nuestra actividad conversacional es el seguimiento de ciertas leyes discursivas llamadas **máximas conversacionales**, que la bibliografía postgriceana suele presentar agrupadas en cuatro, bien conocidas:

- Cantidad: "no digas más de lo necesario; haz tus contribuciones tan informativas como sea preciso".
- Calidad: "no digas aquello de lo que no tengas evidencia o lo que creas falso".
- Manera: "sé breve y ordenado, evita la oscuridad y la ambigüedad".
- Pertinencia: "haz contribuciones pertinentes"<sup>55</sup>.

Respetar el Principio de Cooperación y, por tanto, aplicar estas máximas conversacionales, permite a los hablantes manejar una serie de inferencias conversacionales llamadas **implicaturas**. Los hablantes pueden faltar al principio de cooperación de diversas maneras, entre las que Grice destaca las siguientes:

- Violación encubierta de las máximas, por ejemplo cuando alguien miente pero esa mentira no es descubierta y la conversación progresa fluidamente.
- Supresión abierta de las máximas y del principio cooperativo. Por ejemplo, cuando los alumnos presionan al profesor hablando del examen y, en determinado momento, éste asegura: "Ya no os puedo decir más".
- Conflicto o colisión entre las diferentes máximas, por ejemplo, cuando sería necesario dar cierta cantidad de información, pero carecemos de pruebas definitivas acerca de su veracidad.

---

55 La magnificación de esta Máxima está en el origen de la Teoría de la relevancia, desarrollada por Deirdre Wilson y Dan Sperber (Wilson y Sperber 1979, Sperber y Wilson 1986).

- Burla o violación de una máxima, pero sujeción a las otras. Por ejemplo, esto es lo que ocurre en los actos de habla indirectos, o en ciertos recursos estilísticos como la ironía o el pleonasma...

Las implicaturas son, pues, significados implícitos que un oyente activa cuando asume que el hablante respeta el principio de cooperación: en general, escuchamos a nuestro interlocutor con la idea de que nos dice la verdad, nos da toda la información necesaria, nos dice cosas relevantes... Cuando lo que escuchamos parece no ceñirse a estas máximas (generalmente porque algo en el contexto nos impide una interpretación literal), activamos un tipo de inferencias distintas: las **implicaturas anómalas**, que con frecuencia tienen un valor retórico<sup>56</sup>:

- La ironía y la metáfora, por ejemplo, suponen una violación de la máxima de cualidad ("me han dado un golpecito", para describir un coche con siniestro total);
- El pleonasma y la tautología ("el fútbol es el fútbol") suponen un atentado contra la máxima de relevancia;
- La hipérbole ("te he llamado mil veces") transgrede la máxima de la cantidad;
- La paralepsis<sup>57</sup>, el oxímoron<sup>58</sup>, el lítotes<sup>59</sup> ("no es problema pequeño") o el hipérbaton<sup>60</sup> son figuras estilísticas

---

56 No en vano la retórica clásica es el antecedente directo de la pragmática.

57 Declaración expresa de la voluntad de no tratar un objeto o tema mencionado; figura de pensamiento por sustracción.

58 Variante de la antítesis de palabras aisladas (figura de pensamiento por adición), que constituye una paradoja intelectual entre los miembros antitéticos.

59 Tropo por desplazamiento de límites, en el mismo plano del contenido conceptual, en que un grado superlativo es expresado por la negación de lo contrario.

60 Figura de dicción por orden, que supone la alteración del orden sintáctico normal del enunciado.

que, en el uso conversacional, contradicen la máxima de la manera.

Sin embargo, no debemos confundir las implicaturas anómalas con los **tropos lexicalizados** ("dar el brazo a torcer", "levantarse con el pie izquierdo", "caer chuzos de punta"...), cuyo significado pertenece a la gramática, y no surge por inferencia; las implicaturas anómalas, cuando tienen un efecto retórico, suponen casos de creatividad individual, no están registradas en un diccionario. Mientras la implicatura generalizada se basa en el significado literal, las implicaturas anómalas suelen exigir el recurso a la indirección.

La evaluación de las implicaturas generalizadas y anómalas ha sido incorporada a algunas de las pruebas de evaluación pragmática, como el *PPIC: Profile of Pragmatic Impairment in Communication*, de Linscott, Knight y Godfrey (1996), la *Pragmatic Battery* de Kasher, Batori, Soroker, Graves y Zaidel (1999: 569), la *Right Hemisphere Communication Battery* (Zaidel, Kasher, Soroker y Batori 2002) o, en español, la BLOC<sup>61</sup>:

---

61 Aunque resulta loable la inclusión de la pragmática, esta prueba de evaluación ilustra, lamentablemente, los usos erróneos de la teoría y la terminología pragmática que comentábamos en la introducción. Posiblemente el fallo más evidente estriba en proponer respuestas correctas únicas para los ítems que pretenden evaluar la pragmática; pero además, tales respuestas pretendidamente correctas responden a unos criterios bastante discutibles, y los datos de contextualización resultan con frecuencia poco verosímiles. Véanse, por ejemplo, los siguientes casos, pertenecientes al grupo de ítems que pretenden desencadenar en el niño actos de habla expresivos con valor de protestas:

19. **Introducción:** Montse ve que Guillermo hace una caricatura de la directora. Montse se enfada y no quiere que continúe.

**Prueba:** ¿Qué dice Montse?

(¡Eh! ¡Para! La profesora se va a enfadar)

13. **Introducción:** Pedro recuerda que le ha dicho al camarero que no le ponga mostaza ni cebolla en su hamburguesa.

**Prueba:** ¿Qué dice Pedro para contárselo a sus amigos?

(Le he dicho que no me ponga ni mostaza ni cebolla)

12. **Introducción:** Nadie quiere el bocadillo y Gloria le pregunta al guardia del zoo si lo quiere. Él no quiere el bocadillo.

**Prueba:** ¿Qué dice el guarda del zoo?

(No, gracias./ No, no quiero este bocadillo)

*Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial* (Puyuelo, Wiig, Renom y Solanas 1997).

Una de las características que identifica la gestión conversacional de los hablantes con SW es, posiblemente, su déficit en el respeto del principio de cooperación y las máximas conversacionales (implicaturas generalizadas y anómalas); del manejo inadecuado de estas categorías pragmáticas depende, por ejemplo, la organización temática del discurso conversacional, bastante característica en estos hablantes.

Como sabemos, la bibliografía sobre el lenguaje en el Síndrome de Williams ha insistido durante décadas en su riqueza léxica y expresiva, y en una gran habilidad comunicativa (se habla, por ejemplo, de "hipersociabilidad"), a pesar de que los estadios de adquisición pueden mostrar un retraso equiparable al de los hablantes con Síndrome de Down (Harris, Bellugi, Bates, Jones y Rossen 1997). No obstante, la aplicación de enfoques pragmáticos desde fines de los años 90 puso de manifiesto que tal riqueza léxica y gramatical se acompaña en general de déficits pragmáticos notables (Losh, Bellugi, Reilly y Anderson 2000; Bellugi y St. George 2001; Garayzábal 2004a, 2004b, 2005):

*"Estudios recientes (...) convienen en afirmar que el componente pragmático es el más problemático y que muestran dificultades especiales, tanto en iniciar apropiadamente una conversación como en las relaciones sociales, y que muestran una sobredependencia del contexto que se manifiesta hablando rápidamente a la gente, violando principios de proxemia (acercándose mucho a la per-*

---

Dejando al margen la escasa o nula verosimilitud de los contextos que se proponen en 19 o en 12 (¿se enfada una niña si su compañero caricaturiza a la maestra?, ¿se le ofrece al guarda del zoo un bocadillo que no queremos?), creemos que ninguno de los tres casos proporciona contextos de uso para la aparición de protestas. Una base epistemológica más cuidada en el diseño de este test, habría llevado sin duda a identificar las posibles respuestas que se proponen como ejemplos de acciones no prioritarias, y no como ejemplificación de un mismo tipo de acto ilocutivo. Lamentablemente, esta inconsistencia teórica aparece en toda la sección dedicada a evaluar la pragmática.

*sona con la que conversan), hablando repetidamente de temas que no tienen interés para el interlocutor; así, persisten en hacer preguntas de las que ya han obtenido una respuesta, pierden el sentido de una broma o una ironía, quedan extrañados cuando se usa una palabra con un sentido inusual o menos convencional.”* (Garayzábal 2005: 37).

Entre las nociones teóricas que nos permiten dar cuenta de este déficit pragmático cobra especial importancia, como venimos diciendo, el principio de cooperación, que consideramos como el correlato verbal de la **teoría de la mente**<sup>62</sup> (Gallardo 2005a). El texto reproducido nos muestra un encadenamiento de temas poco coherente, que podemos esquematizar del siguiente modo:

Turnos	Hablante/ Tema	Recursos lingüísticos
117	A./ T1: Cocinarse espinacas	
118 119	Y./T2: Cocina en su familia	Cambio de sujeto R. Ev. de A.
120-129	Y./ T3: Profesora particular	Conector, “bueno”, “pues” Como oyente, A. proporciona R.Ev y Continuadores
130-139	Y./T4: el Cuentacuentos	Conector “y”. A.: Cont. y R. Ev.
140-147	A./T5: Semana Santa en el Oceanográfico, comparación con Faunia	Cambio de sujeto Única secuencia de retroalimentación por parte de Y.
144	Y./T6: Le gustaría ir	Cambio de sujeto
147	Y./T7: Le gustó Faunia	Cambio de sujeto

62 La teoría de la mente surge en el ámbito de la primatología (David Premack y George Woodruff 1978), y se refiere a capacidad de ciertos primates de atribuir capacidades cognitivas y estados mentales a los demás. Al asumir que nuestro interlocutor respeta ciertas leyes discursivas en su codificación, estamos atribuyéndole esas capacidades cognitivas. Las poblaciones para las que se ha propuesto un Déficit de Teoría de la Mente incluyen, por ejemplo, los Trastornos de Espectro Autista, el Síndrome de Williams o, más recientemente, la Esquizofrenia y las Demencias Tipo Alzheimer.

La organización temática del fragmento nos permite identificar cinco **secuencias** distintas<sup>63</sup>, ya que definimos esta unidad conversacional como el intercambio o grupo de intercambios dotados de coherencia temática y/o funcional. Se trata, en definitiva, de turnos sucesivos, pertenecientes a hablantes distintos, que comparten un mismo tema o tópico.

Pero, ¿cómo sabemos que dos turnos comparten un mismo tema? Este es uno de los temas más espinosos del análisis conversacional; por ejemplo, el turno 118 de Y., ¿supone un cambio o un desarrollo de tema respecto a 117?

Con un criterio más oracional que pragmático, Keenan y Schieffelin (1976: 338) señalan que el tópico se refiere "*to the PROPOSITION or set of propositions about which the speaker is either providing or requesting new information*". Esta definición, se basa, pues, en la correferencialidad de los turnos; pero tal y como ha señalado Levinson (1983: 300), siempre es posible encontrar cierta categoría conceptual o informativa que permita englobar dos turnos, por dispares que parezcan, en un tema compartido. Así, podemos decir que los turnos 117 y 118 comparten el tema de la comida, y aceptar entonces que se trata de una misma secuencia; y sin embargo, nos damos cuenta de que Y. no está recogiendo el tema de A., sino cambiando de tema (aunque sea un cambio suave, mediante la técnica de cambio de sujeto). La coherencia temática, en definitiva, es algo más complejo que la simple correferencia entre dos turnos.

La organización dialógica tiende a evitar los cambios de tema bruscos y tajantes, en pro de transiciones fluidas (*fitting*, Schegloff y Sacks 1973: 301); esto significa que los hablantes intentan presentar sus temas como relacionados con, o provocados por, los temas en curso. Decimos que esta es la opción

---

63 La primera secuencia está fragmentada, hemos reproducido sólo el turno final, donde A. relata sus expectativas de aprender a cocinar.

prioritaria<sup>64</sup>, es decir, la que no tiene consecuencias negativas en la imagen de los hablantes. Los análisis de conversaciones cotidianas muestran que el desarrollo de un tema en curso se realiza mediante el despliegue o mención de aspectos relacionados o subtemas<sup>65</sup>; esta mención (Schegloff y Sacks 1973: 300) es un paso previo para convertir cierta categoría semántica (proposicional o no) en tópico o tema de conversación: nos referimos a tal proceso con el término de **topicalización**.

Cuando en cierta conversación aparece un turno que puede ser fin de tema (por ejemplo, el 117), tenemos varias evoluciones posibles (Gardner 1987; Schegloff y Sacks 1973, Maynard 1980, McLaughlin 1984) que simplificando, podemos reducir a tres:

- Ampliar el tema en curso: proporcionando retroalimentación o turnos de paso.
- Hacer un cambio de tema fluido o difuminado, mediante técnicas como el cambio de sujeto, o el rescate de aspectos previamente mencionados.

---

64 La prioridad es un principio externo de naturaleza sociolingüística, que se encarga de proteger la imagen de los interlocutores. En cada situación (por ejemplo, una invitación: "¿Te vienes a comer?"), el hablante elige entre un elenco de acciones que dibujan un continuum desde la acción prioritaria (en este caso, la aceptación) hasta la no prioritaria (en este caso el rechazo); cuando las acciones elegidas protegen esa imagen, su construcción lingüística suele ser directa y poco elaborada ("vale, sí"); en cambio, los turnos que transmiten acciones no prioritarias optan por una construcción donde son habituales los prefacios ("ay, es queee"), las dilaciones ("¿hoy?"), el recurso a la indirección ("es que justo hoy salgo muy tarde"), etc. La imagen ("face") de los hablantes y los oyentes es siempre doble: *"La imagen positiva del sujeto se apoya en el deseo de que sus actos sean aprobados por el interlocutor o, en otras palabras, el deseo de que los demás deseen para nosotros lo mismo que nosotros mismos. La imagen negativa, por su parte, se basa en el deseo de que los demás no interfieran en nuestra autonomía y libertad de elección"*(Gallardo 1998).

65 La bibliografía distingue, en este sentido, entre tema y asunto, o tema 1 y tema 2.

- Hacer un cambio de tema brusco: salto de tópico; dado que es una acción no prioritaria<sup>66</sup>, esta discontinuidad temática se puede atenuar mediante marcadores de contraste (“¿qué iba a decir yo? ¡ah, sí, que el jueves ví a Manolito”), marcadores de disyunción (“A propósito, ¿cómo quedaste con el tema del garaje?”), etc.

A partir de cierta mención, su topicalización es siempre responsabilidad del interlocutor, de ahí que no pueda haber secuencias de un solo turno. Un oyente puede emitir un **turno de paso**, que devuelva la palabra al primer hablante y le permita desarrollar el tema mencionado; esto es lo que ocurre en el turno 121 y 123 del texto que analizamos:

- 120 Y. °(bueno↓ a ver↓ a ver)°/// pues mi profesora  
dee→/// mii prof– mii/// profesora particular se  
llama María↑
- 121 A. uh um
- 122 Y. es muy simpática// muy maja↑
- 123 A. ¿sí?

La conducta alternativa a estos turnos de paso (y más habitual), consiste en proporcionar **retroalimentación**, es decir, hacer una pregunta directa que rescata cierto aspecto de lo dicho por el primer hablante; el único ejemplo que aparece en nuestro fragmento lo tenemos en el turno 142 de Y.:

---

66 Cambiar de tema, en lugar de desarrollar el que parece interesar al otro, es una acción no prioritaria porque atenta contra su imagen social y lo desautoriza como interlocutor (implica: “lo que dices no es interesante/no me importa”). Sin embargo, cuando un hablante opta sistemáticamente por esta estrategia de rechazo temático es su propia la imagen la que sufre las consecuencias, en la medida en que pasa a ser considerado mal conversador (“sólo habla de sí mismo”, “no me hace caso a nada de lo que le digo”, “no se interesa por nadie”, etc).

- 142 Y. ¡ay!/ ¿tú has ido a ver lo dee Valencia↑/ lo de Oceanográfi(c)?

Tanto los turnos de paso como las preguntas de retroalimentación permiten a los hablantes hacer cambios de tema fluidos, de transición suave; Schegloff y Sacks (1973:305) hablan al respecto de cambios de tema difuminados (*topic shading*), y Maynard (1980) lo llama desplazamiento: movimiento de un aspecto de un tema a otro.

Cuando un hablante no quiere desarrollar el tema mencionado puede recurrir a un cambio de tema, y este nuevo tema puede o no estar relacionado con el que se termina. Una técnica muy frecuente de cambio suave en la conversación cotidiana consiste en lo que denominamos (Gallardo 1983: 56) **cambio de sujeto**: cada participante expone su situación individual respecto al tema que trataba otro interlocutor; en esta técnica resulta habitual el uso (pleonástico en lenguas como el español) del pronombre personal de sujeto. Así aparece en los turnos 131 ("yo tengo un amigo"), 132 ("yo me lo pasé fenomenal"), 139 ("yo/ en Semana Santa/ me voy a ir"), 144 ("a mí me gustaría ir"), 147 ("yo fui una vez"). Este uso redundante de los pronombres personales supone la emergencia discursiva del sujeto de la enunciación; en palabras de Ducrot (1972: 8):

*"El empleo de 'yo' (lo mismo se puede decir de 'tú') constituye de este modo un aprendizaje y un ejercicio permanente de reciprocidad. Inserta cada diálogo particular en el marco general del reconocimiento mutuo de los individuos. Es lo que Benveniste resume diciendo que los pronombres personales marcan, en el interior mismo de la lengua, la intersubjetividad."*

Creemos que este "reconocimiento mutuo de los individuos", manifestado mediante la explicitación de las personas verbales, puede considerarse un correlato verbal de la "hipersociabilidad" que suele atribuirse a los hablantes con Síndrome de Williams.

Y sin embargo, el uso redundante y enfático de los pronombres personales, y la técnica del cambio de sujeto no siempre se acompañan de un interés real por los temas que propone el interlocutor: el fragmento analizado no nos muestra ejemplos de topicalización<sup>67</sup>. Por el contrario, los temas mencionados se quedan retenidos en **turnos sueltos** que no llegan a configurar secuencias, ya que no hay el mínimo intercambio de tema compartido (véase como ejemplos evidentes los turnos 144 y 147); no parece haber interés o atención a los temas del otro, sino que, en el mejor de los casos, se utilizan como excusa para introducir los temas propios. Con frecuencia, esto produce un encadenamiento de temas desvinculados, pese a su aparente correferencialidad, porque no existe cohesión real entre los turnos; la situación nos recuerda ligeramente los "monólogos colectivos" piagetianos. En el ámbito concreto de la estructura de los turnos, esta falta de cohesión supone la escasez de los llamados **actos de habla dinámicos o de enlace**, que responden a una clasificación interactiva, y que se encargan de enlazar un turno con el inmediatamente previo o siguiente:

*"Los actos que hemos llamado dinámicos, o de enlace, cimentan el entramado conversacional, y en ocasiones pueden estar desprovistos de contenido proposicional (temático), dedicándose en exclusiva a esta función." (Gallardo 2003).*

Nos referimos a esta posición inicial y final del turno como "posición bisagra", ya que sirve como articulación cohesiva de la secuencia conversacional.

Esta distinción completa la clasificación centrada en la fuerza ilocucional; como ya vimos a propósito de las intervenciones, la actividad dialógica se somete a dos fuerzas o tensiones que determinan enfoques distintos en la clasificación:

---

67 "No suele haber preguntas por parte del interlocutor que muestren interés por lo que el hablante está diciendo (...) Es como una sucesión de acontecimientos que cada uno relata por separado." (Garayzábal 2005: 137).

	<i>Illocutividad</i> <i>Intención del hablante</i> <i>Eje paradigmático</i>	<i>Orientación interactiva</i> <i>Implicación del oyente</i> <i>Eje sintagmático</i>
Actos de habla	- Representativos - Directivos - Compromisorios - Declarativos - Expresivos	- Constitutivos - Dinámicos: -retroactivos -proyectivos
Intervenciones	- Iniciativas - Reactivas	- Predictivas - Predichas

Diferenciamos dos tipos de actos de habla de enlace, cada uno de los cuales supone la explicitación textual de la predicibilidad:

- **Actos de enlace retroactivo:** *prefacios*<sup>68</sup>, que marcan la relación con la intervención previa, y *reinicios* o autointerrupciones del propio hablante al comienzo del turno, que utiliza para captar la atención.
- **Actos de enlace proyectivo:** señalan el final de la intervención y la cesión del turno: son básicamente *preguntas añadidas* ("¿no?", "¿eh?", "¿sabes?") y *prolongadores* ("y eso", "y nada").

Los hablantes con SW parecen reducir el contenido de sus intervenciones a **actos de habla constitutivos**, que se encargan de desarrollar cierto tema sin marcar su posible relación con los turnos ajenos, es decir, con los interlocutores. También los saltos de tópico son frecuentes. El fragmento analizado nos muestra cómo la utilización de conectores en posición inicial

68 La bibliografía habla al respecto de marcos, prefacios, marcadores de posición errónea, marcadores de disyunción, marcadores de contraste, inicios apositivos; los conectores son unidades que pueden cumplir esta función pragmática, con independencia de su categoría morfosintáctica.

de turno puede intentar dar cohesión y minimizar el efecto de la discontinuidad temática. Veamos por ejemplo el turno 120:

120 Y. °(bueno↓ a ver↓ a ver)°/// pues mi profesora  
dee→/// mii prof- mii/// profesora particular se  
llama María↑

El inicio de este turno muestra elementos típicos de la posición de enlace; dado el turno previo, carente de cualquier intento de topicalización ("ah"/ muy bien/ eso está- eso está muy bien/ uh um"), la hablante rellena su turno con un nuevo tema, pero explicitando levemente la búsqueda de algo que decir ("bueno, a ver, a ver", aparece susurrado); el conector "pues" se utiliza como una fórmula que busca pertinencia para el tema nuevo, y esta utilización actualiza una pregunta supuesta o hipotética del tipo "¿y qué me cuentas?". Tal pregunta es lo que se llama un desencadenante de tema inicial, y muy bien puede responder a la instrucción dada por la logopeda al comienzo de la grabación.

La abundancia de conectores presentadores de tema suple la falta de predictibilidad entre las intervenciones provocada por la ausencia de actos proyectivos que cedan el turno. De hecho, si analizamos completamente los intercambios de esta conversación nos encontramos con que las intervenciones se encadenan formando intercambios de estructura [Inf] e [Inf, R.Ev.], frente una ausencia casi total de la estructura [I, R], que sin embargo es la estructura prototípica en conversación cotidiana<sup>69</sup>. Surge así otro de los rasgos pragmáticos que ca-

---

69 Un análisis estructural de los 100 primeros turnos de esta conversación nos da un resultado de 47 Informes, 38 Reacciones Evaluativas, 10 Continuadores, 8 Inicios (2 de ellos pertenecientes a la entrevistadora), 9 Respuestas y 1 Respuesta/inicio. La conversación tiene 289 turnos y dura 32 minutos, lo que nos da una agilidad de turno de 9, que es indicativa de turnos largos. Los análisis de conversación cotidiana muestran para los casos de 3 participantes una media entre 14 y 25 turnos por minuto (Moreno Campos 2006: 95).

racteriza a los hablantes con SW: el escaso recurso a la predictibilidad, con un altísimo predominio de intervenciones no predictivas y no predichas.

Este turno 119, como el 125, el 129 y el 135, es una Reacción Evaluativa (turno reactivo pero que no es predicho ni predice), que refleja otro aspecto habitual en estos hablantes: el uso de rutinas y fórmulas más o menos estereotipadas. En la conversación cotidiana una Reacción Evaluativa como "muy bien", constituye un ejemplo prototípico de los llamados precierres (Gallardo 1983: 189), es decir, expresiones que funcionan como turnos de paso y que sirven para avisar a nuestro interlocutor de que no tenemos nada más que añadir; aparecen en los cierres de tema y en los cierres de conversación.

Vemos, sin embargo, que su utilización por parte de los hablantes con SW excede la posición habitual de cierre conversacional; esta preferencia por rutinas y construcciones estereotipadas es uno de los rasgos formales que la bibliografía atribuye al Síndrome de Williams, junto a la riqueza léxica (preferencia por palabras de baja frecuencia, tecnicismos y términos inusuales<sup>70</sup>), y el uso de modismos o estructuras sintácticas complejas. Pero estos rasgos, interpretados antes como de "excelencia gramatical", suponen en realidad una huella del déficit pragmático que venimos describiendo, en tanto en cuanto constituyen una violación de la máxima de

---

70 Tal y como ha señalado Hernández Sacristán (2006b: 260), esta preferencia por palabras no frecuentes se puede explicar porque son elementos cuyo significado se define de manera menos relacional, más cerrada y puntual: "Las palabras de uso frecuente son las que presentan un espacio de significación potencialmente más abierto, que tiene que ser definido no ya sólo contextualmente, sino también por las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas con otras palabras.[...] Frente a ello, las palabras formales o específicas, y de uso menos frecuente, definen sus significados de manera también menos relacional, esto es, con la estrategia cognitiva simplificada, propia de una serie." Esta preferencia sería coherente con lo que estamos describiendo como predominio de actos de habla constitutivos en detrimento de los actos de habla dinámicos, del eje sintagmático.

manera ("sé claro y conciso; evita la oscuridad y la ambigüedad"). El siguiente texto pertenece también a una grabación de hablantes con SW; véase cómo el uso de rutinas ("qué tal", "y eso") reemplaza las intervenciones temáticas y permite un encadenamiento de turnos sin que realmente se desarrolle un tema. La hablante E. (Elena) tiene 25 años, y el hablante M. (Manolo) tiene 19 años:

TEXTO 31:

- 0017 E: ¡qué tal te va la vida Manolo!
- 0018 M: °(muy bien xxx)°
- 0019 E: ¡qué bonito! / ¿eh?// ((nos)) lo pasamos muy bien en Segovia ///¿a que sí?/
- 0020 M: °(sí)°
- 0021 E: ¿qué te gustó máa(s) de Segovia?
- 0022 M: (pues todo)
- 0023 E. todo↓ todo↓ todo↓ todo↑
- 0024 M: sí
- 0025 E: ¡qué bonito!/// ¿verdad↑ Manolo?
- 0026 M: sí (SUSPIRO)/// (7.0) ¿y qué tal?
- 0027 E: muy bien↓ **muy b(i)en**↓ muy bien↓// Manolo/ ¿y tú?
- 0028 M: (2.0) yo también
- 0029 H: ¿y qué tal tu hermana? ///¿se lo contasteis↑/ lo de Segovia?
- 0030 M: sí
- 0031 E: yo también ///se lo conté [a mi hermana]
- 0032 M: [cuando llegué] a casa– cuando llegué a casa el domingo (xxx xxx) en la Moncloa/ madre mía↓/ **que m'en contré**/ m'encon– mi hermana me preparaba un flan de coco /// y me lo comía

- 0033 E: ¿sí? / ¿flan de coco?/ ¡qué bonito↑!/// flan de  
coco↑/// ¿y te gustó mucho↑ Manolo?
- 0034 M: sí
- 0035 E: ¡qué guay!// sí que molaa→/// (2.0) ¡qué  
bonito!/// (4.0) ¿y qué tal te llevas con tus  
amigos de colegio?
- 0036 M: muy bien
- 0037 E: ¡qué bien!
- 0038 M: (4.0) bueno↓ [ ¿y qué tal?]
- 0039 E: [bueno///] (3.0) un pájaro/// (RISAS)  
(3.0) un pájaro /// ¿qué tal tu papá?
- 0040 M: pues trabajando
- 0041 E: trabajando↑ // muy bien
- 0042 M: bueno/// (2.0) ¿y qué tal?
- 0041 E: pues muy bien/// (7.0) muy bien ///  
((feno))menal
- 0042 M: y eso
- 0043 E: y eso
- [A partir de Garayzábal 2005: 91]

Vemos, en definitiva, que los datos analizados de hablantes con Síndrome de Williams muestran un desajuste generalizado con el principio de cooperación que en el ámbito enunciativo puede explicar los fallos en la deducción de implicaturas (temas no pertinentes, exceso de información, inadecuación léxica) y, en el ámbito interactivo, la escasa utilización de actos de habla dinámicos, el desarrollo de turnos largos de apariencia monológica y la de intercambios con intervenciones no predictivas.

Otros estudios previos han mostrado también otras características relacionadas. Así, Losh, Bellugi, Reilly y Anderson (2000) han analizado las habilidades narrativas de los hablantes con SW, y señalan que destacan por la utilización notable de cláusulas evaluativas, lo que relacionan precisamente con

la ya mencionada "hipersociabilidad". A partir de narraciones desencadenadas con estímulos visuales (las conocidas viñetas del cuento "Rana, ¿dónde estás?"<sup>71</sup>), estas autoras estudian por un lado los aspectos morfosintácticos, y por otro lado, lo que llaman "aspectos evaluativos", que se relacionan con la dimensión social del hecho de contar algo a alguien:

"The construction of narrative involves attribution of meaning to otherwise disconnected events and employing highly interpersonal functions of language to provide context to these events, thus constructing a complex discursive relationship between narrator and listener." (Losh, Bellugi, Reilly y Anderson 2000: 266).

Efectivamente, "contar algo" es una acción dotada de efectos sociales, en la medida en que supone hacer al otro copartícipe de ciertos hechos; Sacks (1986: 131) considera que los verbos "decir, narrar, contar, referir..." son *verbos de coparticipación*, que demuestran al oyente consideración social por parte del narrador. Como indicios de tal relación discursiva, Losh, Bellugi, Raily y Anderson analizan en las narraciones de hablantes con SW tres elementos que sirven para captar la atención del oyente y para desvelar la perspectiva del narrador:

- Explicitación de inferencias cognitivas de los personajes, que desvelan motivaciones o estados mentales ("El niño pensaba que la rana podía estar bajo el tronco").
- Mecanismos de apelación: exclamaciones y frases que capturan la atención del oyente, incluyendo el recurso al estilo directo, la imitación de voces de los personajes, etc.
- Referencia a estados y conductas afectivos.

---

71 El relato "Rana, ¿dónde estás?" (Mayer 1969) se utiliza habitualmente en el análisis de narraciones infantiles, tanto en niños de desarrollo típico con en grupos con alguna alteración (por ejemplo, en nuestro ámbito, García Soto 1996; Aguilar 2003, Álvarez 2005).

Desde nuestro punto de vista, los mecanismos de apelación no son necesariamente un indicio evaluativo de la narración, sino más bien una evidencia de que el narrador es muy consciente de su acción ilocutiva y, consecuentemente, de su protagonismo narrativo, del que deja huellas en el texto. Como ya hemos adelantado a propósito de los pronombres personales, la **teoría de la enunciación** desarrollada por Benveniste (1970) ha tenido especialmente en cuenta estas marcas lingüísticas concretas que puede utilizar el emisor para impregnar su mensaje de tales huellas subjetivas. Para el autor francés, la enunciación supone una "instancia intermedia" entre los conceptos saussurianos de lengua y habla: es la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de habla. Las marcas formales ("anclajes") que puede dejar la enunciación en el enunciado, es decir, en el texto, son de dos tipos:

- Permanentes: incluye aquí las marcas deícticas de persona, tiempo y lugar.
- Variables: categorías como los *verba dicendi*,<sup>72</sup> la modalidad oracional, rasgos suprasegmentales...

Las conclusiones de Losh, Bellugi, Reilly y Anderson apuntan a que los hablantes con SW dejan en su discurso huellas de esa rica sociabilidad, motivo por el cual las primeras descripciones proponían una paradoja entre el nivel de desarrollo intelectual y la riqueza verbal de estos hablantes. Sin embargo, creemos que tal hipersociabilidad es aparente, en la medida en que la locuacidad no parece vinculada al "tú" del texto, sino centrada en el "yo". A la luz de la teoría pragmática de la enunciación, podríamos decir que el discurso de los hablantes con SW que estamos analizando se caracteriza por un exceso de subjetividad, lo que en términos cognitivos nos

---

72 Los *verba dicendi* o verbos de decir, son los que corresponden a actos de habla ilocutivos representativos: *afirmar, asegurar, decir, preguntar, confirmar, aseverar*, etc.

llevaría a pensar en conceptos como la autocentración o la más moderna Teoría de la Mente. En realidad, estamos hablando de "exceso de subjetividad" como contrapartida a lo que, más precisamente, podríamos designar como "déficit de intersubjetividad", entendida ésta en términos benvenistianos. Las manifestaciones concretas de esta situación en el ámbito textual e interactivo son las que venimos describiendo: escasa topicalización de los temas ajenos, constante cambio de sujeto en los temas, ausencia de actos de habla proyectivos, escasos turnos predictivos, frecuencia de turnos sueltos...

En definitiva, el déficit en la intersubjetividad de los hablantes con SW supone serios problemas con el manejo del principio griceano de cooperación, y como consecuencia de este déficit se ven afectadas otras cuestiones pragmáticas importantes, condicionadas por las máximas conversacionales:

- La deducción de las implicaturas:
  - M. Pertinencia: problemas para apreciar por qué es pertinente lo que dice el interlocutor (y en consecuencia, para su desarrollo tópico).
  - M. Manera: problemas para adecuar la selección léxica y estilística al contexto sociolingüístico (situación, tema e interlocutor).
  - M. Cantidad: exceso verborreico, con informaciones innecesarias e irrelevantes.
- La gestión y organización temática: introducción de temas no pertinentes, fallos en la topicalización de temas propuestos por el interlocutor.
- La estructura concreta de las intervenciones: poca utilización de actos de habla dinámicos, que se encargan de vincular explícitamente el contenido de los turnos, y de regular el acceso al turno.
- La estructura de los intercambios: niveles bajísimos de predictibilidad, con predominio de intervenciones Inf. y R.Ev.



## 5. Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad

---

**Conceptos presentados en este capítulo:** Superestructura textual. Coherencia textual. Niveles de organización textual.

Como hemos adelantado en la Introducción, si consideramos el lenguaje como la confluencia de gramática y pragmática, y habida cuenta de que el DSM-IV introduce en la descripción del TDAH factores como la dificultad de escucha (tipo inatento), el habla excesiva, o las dificultades para la gestión del turno conversacional (tipo hiperactivo), pierden consistencia las etiquetas de TDAH *sin* déficit lingüístico. Asumiremos, por el contrario, posturas como las de Vaquerizo y cols. (2005) o Miranda y cols. (2004), según las cuales el TDAH conlleva algún tipo de déficit verbal, que puede tener diferentes manifestaciones:

*“En líneas generales podemos afirmar que los niños con TDAH tienen dificultades en la organización fonológica (relación sonido-grafema) y en la sintaxis (lugar que ocupa cada palabra en la oración). Manifiestan problemas graves en aquellas tareas que requieren organización semántica, tienen una pobre memoria auditiva y, de manera especial, dificultades narrativas. La información que manejan es escasa y más desorganizada, las historias que desarrollan están menos cohesionadas y tienen muchos más errores al recordar que los niños sanos.” (Vaquerizo y cols. 2005)*

“En general, los niños con un trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) demuestran tener peores habilidades lingüísticas, en todos los niveles estructurales del lenguaje, que los niños que no padecen este problema. No obstante, no todos ellos manifiestan el mismo grado de dificultades. Podemos observar desde sujetos con TDAH que tienen un lenguaje aparentemente normal, hasta sujetos que manifiestan dificultades en su desarrollo en diverso grado. Sin embargo, las dificultades pragmáticas parecen estar presentes en casi todos los sujetos con TDAH y abarcan un amplio espectro de manifestaciones” (Miranda y cols. 2004)

El siguiente texto pertenece a un hablante de 10 años, diagnosticado con un Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad del tipo Combinado.

TEXTO 32:

La pastora

Érase una vez una pastora llamada Sacapuntas que tenía un amigo que se llamaba Superman el forzudo. Y un día Sacapuntas se perdió en el planeta de los Simios buscando el dinero, porque un día vio una huella misteriosa que era pasta en billetes de 200 €. Llevaba su objeto favorito, los patines a reacción. Al final encontró el tesoro pero cuando lo abrió apareció una bruja que mató a Sacapuntas y a Superman.

La transliteración del cuento (corregida ortográficamente) es la siguiente:

La pastora

Érase una vez una pastora llamada Sacapuntas que tenía un amigo que se llamaba Superman el forzudo. Y un día Sacapuntas se perdió en el planeta de los Simios buscando el dinero, porque un día vio una huella misteriosa que era pasta en billetes de 200 €. Llevaba su objeto favorito, los patines a reacción. Al final encontró el tesoro, pero cuando lo abrió apareció una bruja que mató a Sacapuntas y a Superman.

Como sabemos, según el manual de diagnóstico DSM-IV-TR (APA 2000), el TDAH agrupa síntomas de inatención y de hiperactividad, de manera que pueden diferenciarse tres tipos básicos:

- Combinado (TDAH-C): cuando presenta al menos seis síntomas de inatención y seis de hiperactividad en los últimos seis meses.
- De predominio Inatento (TDAH-I): sólo cumple criterios completos para DA (6 o más de 6 puntos). Cumple 5 o menos de 5 puntos para HI.
- De predominio Hiperactivo o Impulsivo (TDAH-H): sólo cumple 6 o más rasgos de impulsividad/hiperactividad, pero no supera los 5 síntomas de déficit atencional.

Según el mismo manual, los síntomas que caracterizan la impulsividad son los siguientes:

- No puede estar quieto sentado, está inquieto y juega.
- Se levanta del asiento cuando no debe.
- Corre o trepa en situaciones inadecuadas.
- Dificultad para jugar o realizar actividades de ocio tranquilamente.
- A menudo "va como una moto".
- Habla excesivamente.
- A menudo responde antes de acabar las preguntas.
- Tiene problemas para esperar su turno.
- Interfiere o interrumpe a los otros.

Para el déficit de atención, a veces designado como "inatención" o "distrabilidad", el DSM-IV-TR propone estos síntomas<sup>73</sup>:

- Falla en prestar atención a los detalles o tiene muchos descuidos en los deberes, trabajos u otras actividades.

---

73 Para un análisis de la posible jerarquización de estos criterios, cf. Cardo, Bustillo y Cervera (2007).

- Dificultad para mantener atención en tareas o juegos.
- No parece escuchar cuando alguien le habla.
- No sigue bien las instrucciones ni termina sus tareas u obligaciones.
- Tiene problemas para organizar tareas, obligaciones.
- Le disgustan o evita tareas que requieren un esfuerzo mental continuado.
- Pierde frecuentemente el material necesario para sus actividades (juguetes, bolígrafos, libros, herramientas)
- Se distrae fácilmente con estímulos externos.
- Es olvidadizo.

El texto que estudiamos ha sido producido en el marco de un Taller de Cuentos, de manera que al niño se le proporcionan algunos “ingredientes” con los que debe construir un cuento: Vaquerizo-Madrid y cols. (2004: 87-88) describen así el procedimiento:

*“La ‘pequeña fábrica de cuentos’ (PFC) de Gillig es un taller literario, una máquina para fabricar (narrar) cuentos por escrito en la que los personajes o actuantes se combinan para construir un relato, fomentar la imaginación de los niños y enriquecer las competencias narrativas y del lenguaje oral. Se construye mediante una tabla plastificada blanca (100 x 70 cm) y siete discos (18 cm de diámetro). Cada uno de ellos representa un elemento de la estructura del cuento que hace referencia a los personajes, objetos y situaciones (héroe, punto de partida, objetivo, lugar, enemigo, amigo y objeto mágico). Cada elemento consta de ocho paradigmas distintos. El niño, a modo de ruleta, hará girar los discos para elegir aleatoriamente la estructura básica del cuento (p. ej., un príncipe, un sueño extraño, no envejecer jamás, un castillo abandonado, un ogro, un caballero, un tesoro). Adoptará entonces un título a su libre elección y se pondrá a redactar el cuento.”*

Se trata, pues, de una tarea en la que el niño ha de redactar un texto narrativo. Como sabemos, la pragmática textual nos proporciona una categoría que resulta indispensable para analizar estas producciones: la noción de **superestructura**, un

tipo de esquema cognitivo<sup>74</sup>, de naturaleza discursiva, que puede considerarse como el almacén o el esquema subyacente de un texto; esta noción ha sido teorizada por autores como Greimas, Courtés, Genette o Van Dijk, y es consecuencia de una propiedad de los textos a la que llamamos **textura** o, más frecuentemente, **coherencia**. La superestructura narrativa propuesta por Van Dijk (1978:156) tiene las siguientes categorías:



La bibliografía de lingüística clínica ha utilizado con frecuencia un modelo de análisis narratológico de base generativista, como es el modelo de la *Gramática de historias* (Stein y Glenn 1979, Mandler 1982, Stein y Policastro 1984). Por ejemplo, Merrit y Liles (1987) comparan las habilidades narrativas en niños con algún tipo de déficit verbal y niños control, definiendo en estos términos la gramática de historias<sup>75</sup>:

74 Los esquemas cognitivos se definen como “paquetes de conocimiento prototípicos”, cuyos componentes o variables se mantienen indeterminados hasta que se activan en su uso concreto.

75 Mandler (1982: 307) define la gramática de historias como “a rule system which specifies canonical sequences of units occurring in stories and the conditions under which they can be changed, deleted or moved”. Esta formulación como “sistema de reglas” encaja en el modelo generativista de generación de oraciones (al igual que las versiones iniciales de Van Dijk).

*"Story narratives are joined together in predictable rule-governed ways with stable organizational patterns representing specific types of temporally and causally related information. These rules, referred to as a story grammar, form a cognitively based framework, or 'schema', that aids the speaker in generating a story and guides the listener in the comprehension and retelling of stories."* (Merrit y Liles 1987: 539).

Este modelo ha sido aplicado a grupos poblacionales diferentes, como retraso del lenguaje (Davies, Shanks, y Davies 2004), dislexia (Davenport y cols. 1986), autismo y Síndrome de Asperger (Capps, Losh y Thurber 2000; Hutto 2003; Losh y Capps 2003; Diehl, Bennetto y Carter Young 2006), implantados cocleares (Starczewski, y Lloyd 2006), trastorno específico del lenguaje (Merrit y Liles 1987; Bishop 1997; Kaderavec y Sulzby 2000; Botting 2002; Parigger, Baker y de Jong 2006; Ferrer 2006), trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (Tannock, Purvis y Schachar 1993; Ygual 2003; Miranda y cols. 2004), afasia y daño cerebral (Barrow 2000; Ulatowska y Olness 2003; Ulatowska, Olness y Williams 2004; Davis y Coelho 2004; Pérez Cachón 2006), Demencias Tipo Alzheimer (Duong y cols. 2005), etc.

La superestructura es un concepto similar al de gramática de historia, pero compatible con modelos de análisis del lenguaje más próximos al estructuralismo funcionalista; Bruner (1993) ha señalado que las pretensiones generativistas de universalidad<sup>76</sup> contradicen el hecho de que las historias tienen un innegable componente cultural<sup>77</sup>. Este autor identifica la narración no sólo como un tipo de texto, sino como un modo

---

76 El innatismo del lenguaje impone necesariamente que sus características estructurales sean universales.

77 Por otro lado, los estudios iniciales sobre narratología, en el ámbito de la retórica y teoría literarias, confirman este componente cultural asociado al concepto decimonónico de "folklore", en su acepción de "patrimonio cultural de los pueblos" (Bortolussi 1985). Tampoco olvidemos que el estudio de Vladimir Propp que inaugura los estudios narratológicos (*Morfología del cuento*, 1970) se basa en un análisis de cuentos folklóricos rusos.

de procesamiento cognitivo; distingue dos modalidades básicas, la argumentación y la narración, que configuran a su vez dos modalidades de pensamiento y captación de la realidad; estos esquemas permiten a los individuos aplicar estrategias estructurales en su interpretación y experiencia del mundo:

Pensamiento narrativo	modalidad sintagmática o ficcional	verosimilitud	realidades psíquicas	intenciones
Pensamiento argumentativo	modalidad paradigmática o lógico-científica	verdad	hechos	causas generales

Otros esquemas posibles de superestructura narrativa han sido propuestos por autores como William Labov (1972), que con un criterio claramente sintáctico distingue los siguientes elementos:

- Abstracción: un resumen de la historia.
- Orientación: identifica tiempo, lugar, protagonistas generalmente en imperfecto de indicativo.
- Evaluaciones: sentido e interés de la historia.
- Oraciones narrativas: el único elemento indispensable. Generalmente en pretérito indefinido y con una estructura básica:  
sujeto + predicado + complementos + adjuntos.
- Resultado.
- Coda final.

Thorndyke (1977) investiga el papel de las estructuras narrativas en la comprensión, el recuerdo y la organización de sucesos experienciales, y diferencia estas categorías básicas:

- Marco: personajes, tiempo y lugar
- Tema : acontecimientos y objetivo
- Trama: episodios 1...n
- Solución

Estas categorías estructurales del relato<sup>78</sup> permiten una agrupación interna con criterios informativos que diferencian tres esferas de contenido, o esferas informativas, en las que se despliega una historia. A partir de datos conversacionales, los estudios del análisis etnometodológico (Polanyi 1979, 1982, 1985) distinguen tres niveles de organización de las categorías textuales narrativas, que podemos utilizar para reordenar las categorías de la superestructura:

1. *Nivel evaluativo*: incluye dos categorías: (1) la *evaluación*: es decir, el significado que los hechos narrados tienen para los personajes dentro de la trama (en el enunciado); (2) la *moraleja*: que se refiere a los hablantes/oyentes (a la enunciación).
2. *Nivel narrativo o argumental*, es decir, *la trama*. Se incluye aquí como categoría indispensable la *complicación* (hecho desencadenante) y la *resolución* (el cambio de estado producido por la complicación); se trata de un nivel informativo ajustado al eje cronológico de la historia, privilegiado en nuestro ámbito cultural. Cada agrupación de complicación y resolución constituye un *suceso*; la agrupación de un suceso y su marco constituye un *episodio*. Estas unidades se prestan a una cuantificación, que nos permitirá medir el grado de complejidad de la historia en cuestión.
3. *Nivel descriptivo*: estas categorías conforman el anclaje deíctico de las informaciones estrictamente narrativas, y

---

78 No nos detendremos aquí a analizar las relaciones de interdependencia y retroalimentación mutua que mantienen el relato oral de experiencias vitales y la narración literaria (oral o escrita) sometida a las convenciones de ficcionalidad. Pensemos que en nuestro entorno cultural los primeros "textos" que conocen (y consumen) los niños son textos narrativos, en sus diferentes modalidades oral, escrita, gráfica y/o audiovisual. Utilizaremos indistintamente los términos "relato", "historia" y "narración" (no "narrativa") como sustantivos que designan el texto narrativo elaborado por un hablante, con independencia de que refiera hechos reales o narraciones previas (propias o ajenas).

proporcionan la información contextual necesaria para que el oyente entienda bien la historia. Podemos diferenciar tres subcategorías, a partir de las coordenadas deícticas exofóricas: (1) tiempos, (2) lugares, y (3) personajes. Son categorías de contextualización que resultan indispensables para entender bien la secuencia narrativa.

Esta división de niveles no es la única posible. Por ejemplo, coincide parcialmente con otras clasificaciones semántico-cognitivas utilizadas en otros estudios, como el de Cabrerizo, Fernández, Lozano y Núñez (2001: 242) sobre conceptualización en la deficiencia mental. Estas autoras diferencian tres tipos de conocimiento que son necesarios para la realización de las tareas propuestas en su investigación, donde las láminas mostradas a los sujetos muestran información de *acción* (es decir, del nivel narrativo de sucesos), de *identidad*, y *personal* (es decir, del nivel descriptivo y referido a los personajes). Otra propuesta de organización de la coherencia la encontramos en el estudio de Labos (2002) sobre Demencias Tipo Alzheimer; esta autora, a partir de relatos orales de *Caperucita Roja*, analiza las competencias discursivas de 20 sujetos con DTA, y diferencia una coherencia *temporal* (la que se deteriora antes), una coherencia *referencial* (perdida en segundo lugar) y una coherencia lógica o *racional* (la que más permanece).

Obsérvese, sin embargo, que hablamos en todo momento de unidades informativas (nivel pragmático textual), y nunca de unidades léxicas, por más que las categorías informativas se construyan con palabras. Algunos estudios sobre narración resultan infructuosos porque pretenden medir la informatividad de un texto a partir de nociones como la Longitud Media de Enunciado, o el número de morfos mal utilizados (¿por qué no medir el número de sonidos o el número de grafías?); esta perspectiva explica que, como ha señalado Ferrer Manchón

(2006), la utilización de datos narrativos pierda eficacia o resulte contradictoria en algunos estudios. La cantidad de unidades sintácticas o semánticas que utiliza cierto hablante es indicativa de su habilidad gramatical y de su intención comunicativa-expresiva, pero nunca de su competencia pragmática, de la misma manera que un cuadro no es más informativo por utilizar un número mayor de pinceladas o trazos, o un mayor espectro cromático.

En el caso que vamos a analizar, escrito por el niño JAM, la tarea de la *Fábrica de Cuentos* le proporciona las siguientes categorías para construir su texto:

- Héroe → Pastora
- Punto de partida → huella misteriosa
- Objetivo → volverse rico
- Amigo → Supermán
- Objeto mágico → patines de ruedas a reacción
- Lugar → Planeta de los Simios
- Enemigo → una bruja

En el siguiente cuadro recogemos las categorías efectivamente utilizadas por el narrador en su texto; marcamos con asterisco las que han sido previamente dadas por la tarea.

Estructura evaluativa		
Evaluación		Moraleja
Estructura descriptiva		
Lugares	Tiempos	Personajes
Planeta de los simios*	Erase una vez	Pastora* llamada Sacapuntas
	Un día	Supermán* = el forzudo = Un amigo
	Un día	Bruja*
	Al final	
	Cuando lo abrió	

Estructura narrativa	
Complicación	Resolución
Buscando dinero	Se perdió
vió una huella misteriosa*	Que era pasta en billetes
Llevaba objeto favorito los patines a reacción*	¿?
Encontró el tesoro	Lo abrió
apareció una bruja*	que los mató

Repasando la narración en busca de categorías de los tres niveles, vemos que:

1. No aparecen elementos de la estructura evaluativa.
2. En la estructura descriptiva encontramos:
  - a. Una categoría locativa, proporcionada por la instrucción de la tarea (*"El Planeta de los Simios"*).
  - b. Cinco expresiones temporales (*"Erase una vez... Un día... Un día... Al final... Cuando lo abrió"*).
  - c. Tres personajes, proporcionados por la instrucción (*"Una pastora, Supermán, Una bruja"*). Además, el relato completa algunas informaciones descriptivas referidas a los tres personajes (*"[La pastora] tenía un amigo que se llamaba Supermán el forzudo"; "[Sacapuntas] llevaba su objeto favorito: los patines a reacción"*).
3. En cuanto a la estructura narrativa o de eventos podemos identificar varios sucesos: *"buscando el dinero, Sacapuntas se perdió"; "vió una huella misteriosa que era pasta en billetes"; "encontró el tesoro y cuando lo abrió, apareció una bruja"; "la bruja mató a Sacapuntas y a Supermán"*. También se podría considerar que algunas de las informaciones descriptivas mencionadas (*"tenía un amigo", "llevaba su objeto favorito"*), son complicaciones no desarrolladas, es decir, sin resolución, lo que supondría dejar sucesos incompletos.

El análisis de este y otros textos narrativos contruidos por niños con TDAH-C (Gallardo 2006b, 2007) nos lleva a identificar como un rasgo relevante la pobreza de informaciones contextuales, propias del nivel descriptivo. Pero evidentemente, antes de etiquetar estos rasgos como huella del TDAH, es imprescindible el contraste con las narraciones de niños de desarrollo típico (Fernández Pérez 2006); los estudios de García Soto (1996) sobre la adquisición de estrategias narrativas en niños gallegohablantes entre 4 y 11 años<sup>79</sup>, nos permiten distinguir tres fases evolutivas. En la primera, lo importante es precisamente el acopio de datos contextuales, descriptivos, mientras en la segunda fase desaparece esta riqueza descriptiva en pro de cláusulas argumentales, agentivas. Así lo sintetiza García Soto:

- Fase 1: aproximadamente hasta los 6/7 años: sintácticamente hay escasa subordinación, con predominio de coordinación y yuxtaposición; informativamente, predomina el desarrollo de datos de contextualización:

*"Podríamos decir que se agrupa fácticamente información contextual" (1996: 131)*

- Fase 2: hasta los 9 años (en ocasiones se prolonga hasta los 11): se incrementa el uso de nexos en coordinación y subordinación, construyendo estructuras complejas que luego se simplificarán; informativamente, predominan las cláusulas de sucesos:

*"A oración composta é o soporte narrativo, coa lámina como ámbito referencial. Podríamos caracterizarlo dicindo que se agrupa gramaticalmente información argumental." (1996: 132).*

---

<sup>79</sup> Entre los méritos del trabajo de García Soto (1996) destacamos la inclusión de los datos utilizados como muestra, algo que se aleja radicalmente de la práctica habitual en psicología, pero que es lo normal en lingüística. La muestra consta de 84 narraciones del cuento gráfico "Rana, ¿dónde estás?": 14 de 4 años, 14 de 5 años, 14 de 7 años, 14 de 9 años, 14 de 11 años y 14 de adultos entre 23 y 40 años.

- Fase 3: a partir de los 11 años: sintácticamente se retoma el uso de la yuxtaposición asindética

*"a semántica da oración define as súas relacións co medio sen necesidade de indicadores oracionais, polo que a ultraexplicitación dos enlaces do segundo período desaparece, e con ela a importancia da coordinación expresa. O ámbito referencial é o episodio narrativo, e o soporte a oración complexa." (1996: 132).*

Estas descripciones, que dan protagonismo al eje argumental en la segunda fase, coincidirían en parte con la ausencia de elementos contextuales en nuestros datos. Vemos, en efecto, que el texto construido sólo incluye la categoría locativa proporcionada por la tarea; aunque sí ha introducido algunos sintagmas temporales, son apenas los mínimos para introducir acciones, y pertenecen al listado básico de nexos temporales del español: *Érase una vez... un día..., un día..., al final...* Por lo que se refiere a los personajes, el niño ha aducido información descriptiva que los perfila ligeramente (*Supermán el forzudo, llevaba su objeto favorito...*).

En el nivel narrativo de los eventos, no podemos hablar de más de un episodio, entre otras cosas por la longitud de la propia historia y sus circunstancias específicas de escritura; el caso es que al no haber cambio de marco, el cuento consta de un único episodio. En general, las cláusulas agentivas, que refieren acciones, son las más fácilmente identificables y el requisito mínimo para la narración; tales cláusulas conforman las categorías de complicación y resolución que integran los sucesos; como puede apreciarse, aparecen en el texto presentadas en un orden que no respeta la sucesión temporal de los acontecimientos, lo que puede plantear problemas de comprensión, es decir, de coherencia.

La coherencia del texto es necesaria porque garantiza su interpretabilidad, de ahí la importancia de comprobar si están presentes las categorías de la superestructura. Pero además, el análisis pragmático se completa atendiendo a las manifes-

taciones de la coherencia en el ámbito de la estructura superficial, donde estudiamos otras dos propiedades:

- la *cohesión*: un texto es cohesivo si existen relaciones formales sintáctico-semánticas entre los enunciados que lo forman; como veremos, los mecanismos de cohesión textual más importantes son las cadenas o senderos coreferenciales, es decir, los distintos modos de referirse a un mismo elemento en el texto mediante deícticos, sinónimos, paráfrasis, etc. (Herrero 2005).
- la *conexidad*: se refiere a las relaciones lingüísticas marcadas entre enunciados; ejemplos típicos son los marcadores discursivos o conectores pragmáticos, que establecen relación entre lo dicho y la actividad ilocutiiva (*si tienes frío, tengo una manta*). La conexidad es un tipo especial de cohesión, aunque la separamos por su importancia.

En el texto de JAM encontramos que ciertos problemas de comprensión surgen por incoherencias semánticas en la selección léxica; así, la oración *“un día vio una huella misteriosa que era pasta en billetes de 200 €”* resulta problemática al igualar una huella con unos billetes; no sabemos si el niño quería sugerir que la huella era un rastro de billetes (algo similar a *“una huella de billetes”*) o si se equivoca con el significado de este lexema; tampoco sabemos hasta qué punto la *“obligación”* de utilizar todos los elementos dados le lleva a descuidar la precisión léxica. En la oración final (*“Al final encontró el tesoro”*) podemos entender que efectivamente el niño asociaba *“huella misteriosa”* con *“búsqueda de tesoro”*. Sin embargo, en el posterior relato oral, el niño reproduce la misma expresión y esta vez la incoherencia parece más evidente (turnos 0011 y 0013: *“encontró una huella misteriosa que era dinero, de repente doscientos euros, y luego se encontró el tesoro”*).

A continuación presentamos la transcripción de esa conversación en que JAM relata a la psicóloga del centro el cuento

que ha escrito; vemos que los turnos 0014 y 0016 de la entrevistadora intentan en vano deshacer la incoherencia (cf. Turno 0021: “[el tesoro era] en billetes **también**”):

TEXTO 33:

- 0001 E: a ver/ XX XXX // ¿me explicas tu cuento? vaa→/  
explicámelo
- 0002 I: (SEÑALA UNA HOJA QUE TIENE DELANTE, ⇒E) ¿sin  
mirar?
- 0003 E: bueno↑/ sin [mirar↑ o si→ quieres mirar algo/  
pero/ explicámelo↑=]
- 0004 I: [(⇒E, SE RASCA LA CABEZA, ⇒ IZDA  
VOLVIENDO LA CABEZA, ⇒E, SE COGE LA MANO IZDA CON  
LA DCHA Y JUEGA CON LOS NUDILLOS) ]  
E: = explicamee↑/ [en qué consiste ese cuento]
- 0005 I: [ENCOGIMIENTO DE HOMBROS<sup>R</sup>,  
SE ACOMODA EN LA SILLA, ⇒E] (pues es) una  
pastoraa↑/ quee→ se llama Sacapuntas↑
- 0006 E: Sacapuntas/ [se llama la señora]
- 0007 I: [sí / jaa→ (ASENTIMIENTO)]
- 0008 E: ajá/ ¿y por qué le has puesto ese nombre?
- 0009 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) pues sí↑ (SONRISA, ⇒E)
- 0010 E: te ha parecido a ti→// °(vale)°
- 0011 I: (SENTADO DE FRENTE, LEVE BALANCEO DE HOMBROS  
Y JUGUETEO CON LAS MANOS EN EL REGAZO) y  
entonces→/ encontró una huella misteriosa↑/  
que eraa→ dinero↑
- 0012 E: uh um
- 0013 I: de repente/ doscientos euros// y luego→/ se  
en- se encontró el tesoro↑// pero no era bru-  
eraa→/ en cuanto lo abrió↑ apareció una bruja  
y se cargó a Sacapuntas↑ y a Suu→ Supermán

- 0014 E: a ver/ a ver/ que yo me entere/// eeh-  
encontró una huella misteriosa↑ y era dinero//  
[¿o cómo?]
- 0015 I: [(ASENTIMIENTO, ⇒E, QUIETO) sí]
- 0016 E: ¿esa huella misteriosa era dinero?
- 0017 I: sí
- 0018 E: en billetes de doscientos euros/[era]
- 0019 I: [(ASENTIMIENTO,  
⇒ E, QUIETO) sí] /// (SIN DEJAR DE MIRAR A E,  
RETOMA EL JUGUETEO DE MANOS EN EL REGAZO Y UN  
LEVE BALANCEO) y luego siguió buscando↑ yy→  
(NEGACIÓN, ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) siguió  
buscando↑ y encontró el tesoro// pero cuando  
[lo abrió→]
- 0020 E: [¿pero cómo] era el tesoro?
- 0021 I: pues/ (ENCOGIMIENTO) en billetes también
- 0022 E: en billetes también
- 0023 I: de dinero↑
- 0024 E: uh um
- 0025 I: y cuando lo abrió apareció una bruja y se cargó  
aa→ a Supermán↑ y a la Sacapuntas
- 0026 E: ¡ah!/ que Supermán eraa→/ [°(¿quién era  
Superman?)°]
- 0027 I: [un amigo suyo]
- 0028 E: ¡ah!/ un amigo de laa→
- 0029 I: de la Saca[puntas]
- 0030 E: [de la] pastora/ que se llamaba  
Sacapuntas/ ¿no?/// uh um/// yy→/ bueno/ yy→  
¿cuál era el papel de Supermán?/// ¿qué hacía  
Supermán?
- 0031 I: pues que la estaba acompañando (ENCOGIMIENTO  
DE HOMBROS)
- 0032 E: la estaba acompañando/ uh um/ ¿y la bruja por  
qué los mató?/ ¿los mató/ o no?

- 0033 I: sí (SONRISA)  
0034 E: sí/ ¿por qué los mató?  
0035 I: porque cuando laa→// cuando vio el tesoro↑  
lo vio↑ y la mató (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS,  
SONRISA)  
0036 E: ¿porque sí?  
0037 I: pues sí (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, SONRISA)  
0038 E: (RISA) bueno/ muy bien/ ¿y cuáles son las cosas  
que te gustan?

Como vemos, la primera narración espontánea del niño (hasta el turno 0013) prescinde de información relevante, que las preguntas desencadenantes de la entrevistadora ayudan a completar. Observamos también en tales preguntas que los dos intentos desencadenantes de argumentación (turnos 0008 y 0034) se quedan sin respuesta, lo que sería pertinente en un estudio sobre superestructura argumentativa.

La incoherencia temporal es también sintomática en estos relatos; en este caso, sin embargo, el relato oral resulta clarificador respecto al texto escrito, como puede apreciarse al comparar la redacción de *"Sacapuntas se perdió ... buscando el dinero porque un día vio una huella misteriosa que era pasta en billetes de 200 €"*, con la expresión oralizada: *"una pastora que se llama Sacapuntas... y entonces encontró una huella misteriosa que era dinero"*. La incoherencia del texto escrito no se debe simplemente al orden de presentación de las acciones (alteración del orden lógico de los acontecimientos: perderse...buscar...ver huella), sino al uso de tiempos verbales que no respeta la *consecutio temporum* necesaria (habría bastado utilizar el imperfecto en lugar del perfecto: *"un día había visto una huella"*). Como vemos, tanto la semántica como la sintaxis son indicadoras de relaciones y procesos pragmáticos textuales.



## 6. Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, II

---

**Conceptos presentados en este capítulo:** Cohesión y cadenas correferenciales. Conexidad y conectores. Macrorreglas y metarreglas de coherencia.

En el capítulo anterior hemos tratado básicamente aspectos relacionados con la coherencia de los textos, es decir, con su carácter de integridad significativa global. Pero, como hemos dicho, esta integridad se manifiesta también en el nivel de la estructura superficial, sintáctica, mediante los **mecanismos de cohesión**, cuya utilización puede verse afectada en hablantes con déficit pragmático<sup>80</sup>.

Desde los trabajos pioneros de Michael Halliday y Ruqaiya Hasan (1976), los mecanismos cohesivos más estudiados son los de

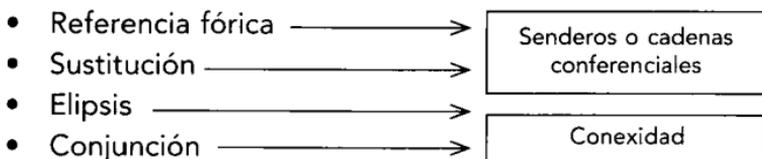
- Referencia fórica
- Sustitución

---

<sup>80</sup> Por ejemplo, Ripich y Terrell (1988: 8) interpretan los déficits de cohesión mostrados por hablantes con Demencia Tipo Alzheimer (básicamente elisiones) como huella de un déficit de coherencia, a partir del cual deducen repercusiones de Teoría de la mente: *"incoherence may result in part from a loss of the ability to take the listener's perspective in developing thematic structure during conversation"*.

- Elipsis
- Conjunción.

La bibliografía posterior, sin embargo, los reagrupa en dos tipos básicos:



Los **senderos o cadenas correferenciales** vinculan una referencia del texto (el núcleo), con todas sus apariciones posteriores (los anillos); la lengua evita las repeticiones exactas mediante sustituciones (sinonímicas, meronímicas, hipo e hiperonímicas), deícticos fóricos, proformas, elipsis...:

*"Las cadenas arrancan de la primera referencia léxica o mostrativa, que es el núcleo de la cadena, a la que suceden (anafóricamente) y en ocasiones preceden (catafóricamente) las otras menciones correferenciales, o anillos"* (Herrero 2005: 307).

Los **conectores** son unidades gramaticales que establecen relaciones entre dos unidades de contenido, ya sea en el nivel oracional (oraciones compuestas) o extraoracional (textos); la bibliografía utiliza los términos "conector" y "marcador" de manera genérica, pero existen muchas propuestas de subclasificación que, como suele ocurrir, solapan las terminologías y tienden a mezclar los criterios (Pons 1998, Portolés 1998, Herrero 2005, Cuenca 2006). M. Josep Cuenca conjuga la teoría de prototipos y la teoría de la gramaticalización para intentar sistematizar el ámbito de la conexión; identifica cuatro tipos básicos:

- *Oracional*: la relación conectiva vincula proposiciones;
- *Textual*: el vínculo no es entre proposiciones (sintácticas), sino entre enunciados (actos de habla):
  - A) *Proposicional*: adición, disyunción, contraste, consecuencia.

- B) Proposicional-procedimental: intensificación, reformulación, ejemplificación, resumen, conclusión, etc.
- C) Proposicional-modalizador: cambio de turno, gestión temática, etc.

Estos tipos de conexión se cumplen mediante diferentes elementos, cada uno de los cuales tiende a realizar prototípicamente un tipo de conexión, pero puede realizar también otra; esto es así porque el concepto de conexión no alude a una categoría, sino a una función que puede ser desempeñada por diferentes elementos gramaticales y/o en proceso de gramaticalización.

Para el análisis orientado a la lingüística clínica, nos basta con señalar que los conectores pueden establecer su vínculo de unión entre elementos de diferente naturaleza y nivel:

- Nivel sintáctico oracional: los nexos gramaticales primarios son, como sabemos, las conjunciones, encargadas de relacionar dos oraciones en los procesos de composición sintáctica. Existen otros elementos que pueden realizar una función de nexo secundario, los **conectores parentéticos**:

*"podem definir els connectors parentètics com les paraules o locucions invariables que indiquen enllaç connectiu i es caracteritzen pels trets sintàctics següents: caràcter parentètic des del punt de vista entonatiu i sintàctic, possibilitat de concurrència amb conjuncions, mobilitat posicional i capacitat generalitzada d'unir en el nivell oracional i textual". (Cuenca 2004: 61).*

Estos conectores pertenecen a categorías diversas como adverbios (*entonces, sinceramente, afortunadamente, ahora, más aún, al menos*), locuciones (*es decir, mejor dicho, sea como sea*), sintagmas preposicionales (*de entrada, por otra parte, al contrario, para empezar, con todo...*).

- Nivel pragmático: los conectores vinculan elementos proposicionales del enunciado con elementos de la enunciación. No es posible identificar categorías gramaticales

específicas para esta función (encontramos adverbios, conjunciones, locuciones, interjecciones); el conector se refiere casi siempre a la actividad ilocucional, o a los distintos significados implícitos activados; la bibliografía suele referirse a esta función con el término de **marcador discursivo**, que Portolés (1998: 25) define así:

*"son unidades invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación".*

El texto siguiente es la transliteración de otra narración planificada por otro niño con TDAH-C, de 11 años, que nos permite estudiar la aparición de incoherencias textuales por el uso ineficaz de los **conectores** (corregimos ortografía, puntuación y acentuación):

#### TEXTO 34:

*La gran isla desierta*

*Una vez un soldado recibió una llamada y se lo dijo a un policía, pero le mintió. Era un tesoro, pero la policía fue mas lista y lo siguió hasta la isla desierta que se dirigía. El soldado bajo de la lancha pero la lancha desapareció y la del policía cuando el policía bajo. En la lancha iba andando el soldado y encontró una carta mágica. Leyó y romió: en esta carta podemos hacer todo lo que queramos. -Entonces conquistará el mundo y sero el mas fuerte. Entonces buscaron al policía.*

La gran isla desierta

Una vez un soldado recibió una llamada y se lo dijo a un policía, pero le mintió. Era un tesoro pero la policía fue mas lista y lo siguió hasta la isla desierta que se dirigía. El soldado bajo de la lancha pero la lancha desapareció y la del policía cuando el policía bajo. En la lancha iba andando el soldado y encontró una carta mágica. Leyó y romió: en esta carta podemos hacer todo lo que queramos. -Entonces conquistará el mundo y sero el mas fuerte. Entonces buscaron al policía.

*siguió hasta la isla desierta que se dirigía. El soldado bajó de la lancha pero la lancha desapareció, y la del policía cuando el policía bajó. En la isla iba andando el soldado y encontró una carta mágica. Leyó y ponía: en esta carta podrás sacar todo lo que quieras. –Entonces conquistaré el mundo y seré el más fuerte. Entonces lucharon él y el policía.*

Los elementos proporcionados por la tarea son:

- Héroe → Un soldado
- Punto de partida → Una llamada anónima
- Objetivo → Volverse muy fuerte
- Amigo → Un mago
- Objeto mágico → Una carta mágica
- Lugar → Una isla desierta
- Enemigo → Un policía

Como puede apreciarse, el texto transmite una cierta desestructuración textual; entendemos lo que el niño está contando, pero hay expresiones que no acaban de resultar eficaces. Nuestra observación atenta del texto redactado nos lleva a encontrar algunas incoherencias textuales activadas por un mal uso de los conectores y, en consecuencia, de las relaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas que establecen; también hay fallos en los mecanismos de cohesión correferencial.

Para empezar, encontramos una incoherencia notable cuando nos fijamos en el título del cuento ("La gran isla desierta") y leemos su contenido, ya que no hay correspondencia semántica entre el marco situacional que activa el título, y el desarrollo posterior de la historia (donde la isla carece de protagonismo narrativo). El título de una narración puede mantener distintas relaciones con su contenido, pero cabe esperar que el niño elija como título un enunciado que refleje su **macroestructura**, que Van Dijk (1978: 55) define en estos términos: -

*"La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto."*

La macroestructura surge al aplicar **macrorreglas** textuales a una serie dada de proposiciones, por lo que cabe pensar que esas mismas macrorreglas permiten vincular un texto con su título temático. Van Dijk propone dos reglas de reducción (omitir, seleccionar) y dos reglas de sustitución (generalizar, integrar):

- *Omitir*: toda información trivial o poco importante puede ser eliminada.
- *Seleccionar*: la información que se omite es previsible, podría recuperarse en un proceso de inversión; las proposiciones eliminadas no son triviales, sino que constituyen condiciones, presuposiciones o consecuencias de las proposiciones no omitidas.
- *Generalizar*: se sustituye una proposición por otra nueva que las engloba y las implica conceptualmente.
- *Integrar*: la información se ve sustituida por una nueva información.

Estas reglas son las que debe aplicar el niño cuando refiere oralmente el cuento que ha escrito, es decir, en la actividad parafrástica que supone volver a contar lo mismo (*retelling*). Pero si el título ha sido pensado antes de escribir el relato (no lo sabemos), no cabe la aplicación de las reglas.

Desde otro punto de vista, también podemos explicar la discrepancia entre texto y título como déficit en la metarregla textual de Relación. Las metarreglas textuales fueron propuestas por la gramática textual francesa para garantizar la coherencia de un texto (Charolles 1978):

- *Repetición*: "Para que un texto sea coherente, es necesario que su desarrollo lineal incluya elementos de recurrencia estricta".
- *Progresión*: "Para que un texto sea coherente, es necesario que su desarrollo tenga un aporte semántico constantemente renovado". La progresión temática se fundamenta en las nociones de tópico y comentario (Van Dijk 1978: 54), propias del nivel lingüístico de orden.

- No-contradicción: *“Para que un texto sea coherente, es necesario que su desarrollo no introduzca ningún elemento semántico que contradiga el contenido explícito o presupuesto por un enunciado anterior, o deducible del mismo por inferencia”.*
- Relación: *“Para que una secuencia o un texto sean coherentes, es necesario que los hechos que representan en el mundo denotado, estén relacionados”.*

El título de un texto actúa como marco cognitivo que actualiza en el receptor una serie de expectativas sobre el desarrollo del texto; puede haber, obviamente, títulos no temáticos, referidos por ejemplo a la estructura evaluativa; pero en el caso que nos ocupa, el título “La isla desierta” nos crea expectativas sobre cierto realce semántico del escenario en que ocurre la historia, algo que luego no encontramos en el texto escrito.

A continuación realizamos un análisis pormenorizado del texto propuesto por el niño, señalando los elementos relevantes de la cohesión (referencial y conexiva) y la coherencia, e introduciendo los conceptos teóricos necesarios; seguiremos la organización en oraciones propuesta por el narrador.

Sin embargo, es necesaria aún otra precisión: el análisis<sup>81</sup> que sigue no ha de interpretarse en términos normativistas, puesto que nada obliga a un narrador a disponer informativa-

---

81 Los textos que comentamos se incluyen en el marco de un proyecto de investigación en curso sobre pragmática en TDAH realizado en colaboración con el Dr. Julián Vaquerizo Madrid, del centro CADAN de Badajoz. El proyecto se basa en tres tipos de narraciones:

1) narraciones escritas planificadas, NEP: los relatos escritos a partir de la Fábrica de Cuentos,

2) narraciones orales planificadas, NOP: es decir, su posterior relato oral a la psicóloga del centro colaborador en la investigación, así como otras narraciones orales de formato conversacional que pueden referirse a a otras narraciones (cuentos, películas, etc.), o

3) narraciones orales espontáneas, NOE: el relato de experiencias reales del niño.

mente los sucesos según el orden lógico<sup>82</sup>. Al describir la ordenación de los elementos de la superestructura sólo es posible hablar de dos tipos de fallo o síntoma deficitario:

- En la coherencia, la ausencia de categorías de la superestructura que sean informativamente necesarias (sucesos incompletos, falta de información contextual, contracciones abusivas).
- En la estructura superficial, fallos en los mecanismos de cohesión referencial y/o conectiva que dan vida textual a la superestructura.

### **1. Una vez un soldado recibió una llamada y se lo dijo a un policía, pero le mintió**

El cuento comienza adecuadamente utilizando una de las rutinas textuales típicas: “Una vez”, que crea un marco temporal indefinido.

Vemos que la construcción del niño introduce en esta primera oración tres de los elementos proporcionados por la tarea. Mencionamos esto porque es importante considerar el marco específico en que se desarrolla la elaboración del texto analizado: creemos que el niño puede estar más preocupado por obedecer las instrucciones que le han dado (y por el hecho de que todos los “ingredientes” proporcionados aparezcan en su texto), que por la construcción de una historia coherente o bien escrita, algo que ha de tenerse en cuenta al realizar el análisis.

Si nos centramos en el uso de los conectores, vemos que el nexos copulativo “y” conecta las dos primeras cláusulas en el nivel proposicional, estableciendo eficazmente la cópula entre los dos sucesos iniciales de la historia; nos hallamos ante una conexión estrictamente oracional, sintáctica. Más concreta-

---

82 El magistral cuento *Viaje a la semilla*, de Alejo Carpentier, ejemplifica una narración perfecta en orden inverso.

mente, el conector “y” se utiliza para unir dos complicaciones de sucesos distintos; el conector adversativo “pero” introduce la resolución del segundo suceso, según esta estructura:

#### COMPL.1 Y COMPL.2 PERO RESOLUCIÓN 2

Sin embargo, vemos que la acción más importante de esta oración inicial aparece colocada al final y sin desarrollar informativamente; el nexos adversativo “pero” se utiliza adecuadamente para introducir una acción que contradice expectativas: efectivamente, no es previsible mentirle a un policía, y la falta de previsibilidad de cierta acción es directamente proporcional a su interés narrativo.

Por lo que se refiere a la organización lógica de los eventos, la ordenación de las tres acciones (recibir una llamada, decirlo a la policía, mentir) resulta deficitaria porque la presentación de la información es insuficiente: no sabemos nada de la llamada, y sobre todo, no sabemos en qué mintió el soldado.

## **2. Era un tesoro, pero la policía fue mas lista y lo siguió hasta la isla desierta que se dirigía**

En esta segunda oración, la estructura atributiva “era un tesoro” repite el tipo de incoherencia semántica que hemos visto en el capítulo anterior a propósito de la “*huella que era pasta en billetes*”. Estas estructuras ecuativas podrían considerarse, como hemos dicho, un efecto del tipo de tarea (la necesidad de utilizar los elementos propuestos), pero su consecuencia textual es la aparición de una incoherencia semántica; podríamos interpretar que la llamada era “sobre” un tesoro.

Si atendemos a la organización informativa, apreciamos otra incoherencia en el encadenamiento de las acciones:

- en primer lugar, “era un tesoro” parece la resolución correspondiente a la complicación “recibió una llamada” y aporta la información que faltaba, cerrando el suceso inicial;

- en segundo lugar, la utilización inmediata del conector “pero” resulta inadecuada, porque introduce una acción que no podemos colocar en el mismo nivel narrativo: el hecho de que la policía fuera “más lista” resulta irrelevante para el significado de la llamada; por el contrario, enlaza semánticamente con “le mintió”, pues activa la implicatura de que “la mentira no tuvo efecto”. La vinculación adversativa se está estableciendo en un nivel distinto al de las acciones, pues introduce una evaluación: *el soldado mintió al policía pero la policía fue más lista.*

Si desmenuzamos el texto de acuerdo a la superestructura encontramos que los conectores se utilizan vinculando elementos de sucesos distintos, y ésta es la principal fuente de incoherencia; atendiendo exclusivamente a la ordenación lógica de los hechos, podemos proponer estos sucesos (la tabla recoge lo que sería la ordenación lógica, pero los conectores se utilizan alterando esa disposición):



En este fragmento también destaca el cambio de “un policía” a “la policía”; se trata de un fallo en la cohesión textual, que podría estar motivado por un posible problema morfológico, debido por un lado a que el lexema no tiene morfo de género y por otro, al carácter irregular de la alternancia entre “un/el policía” (singular contable, pero masculino pese a terminar en “-a”) y “la policía” (singular incontable femenino, coherente con la terminación “-a”).

También nos llama la atención en esta oración el modo en que se presenta la información; el referente locativo “*la isla desierta*” (que, recordemos, aparece como título de la historia), se introduce con un artículo reconocedor, cuando lo esperable sería que utilizara un artículo presentador. Sin embargo, no debemos interpretar esto como fallo: el carácter de elemento conocido en la historia se resuelve añadiendo una oración de relativo que desempeña el mismo papel de introducción; el fallo que encontramos en este procedimiento narrativo (por lo demás, bastante elaborado) tiene que ver con la construcción incorrecta de esa oración subordinada, lo que lo convierte en un fallo de cohesión, pues el anillo que constituiría la segunda mención aparece sin la necesaria preposición: “*la policía fue mas lista y lo siguió hasta la isla desierta a la que se dirige*”. En términos pragmáticos, la utilización de artículos reconocedores (*el, la, los, las*) frente a artículos presentadores (*un, una, unos, unas*), activa un tipo concreto de presuposición<sup>83</sup>: la presuposición existencial.

Desde el punto de vista semántico, llaman la atención otros dos aspectos. Por un lado, el hecho de que no se desarrolle

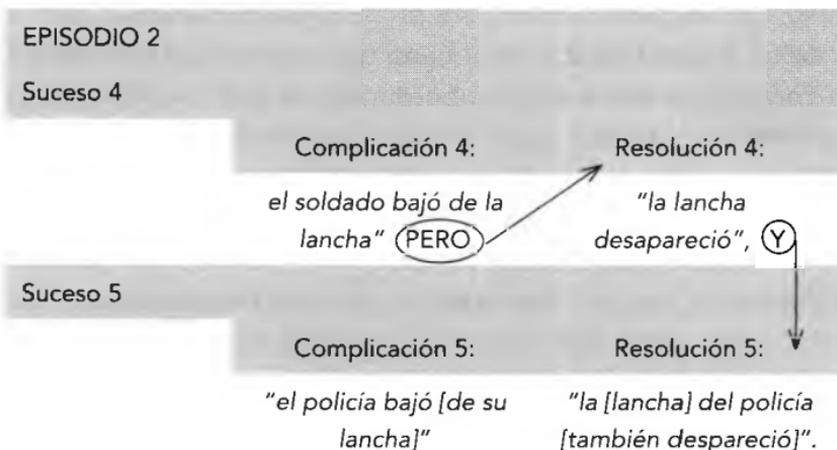
---

83 Las presuposiciones son inferencias que dependen del uso concreto de ciertas palabras, llamadas “activadores presuposicionales”; los artículos reconocedores activan presuposiciones existenciales, pero hay otras. El análisis de las narraciones del corpus nos presentan fallos en el manejo de otros activadores presuposicionales, como los verbos de cambio de estado o ciertos cuantificadores. Las presuposiciones se oponen a los focos, que son las informaciones explicitadas por los enunciados.

más el elemento del tesoro; las convenciones narratológicas nos permiten activar algunas inferencias (por ejemplo, cabría pensar que el soldado no quería que el policía –que es el “enemigo” según la tarea dada– le robara el tesoro y por eso le miente), pero no aparecen en el texto. Por otro lado, tampoco hay explicación para el segundo suceso: ¿por qué el soldado le dijo al policía que había recibido la llamada, pero no se lo dijo (“le mintió”)?

### 3. El soldado bajó de la lancha pero la lancha desapareció, y la del policía cuando el policía bajó

En este fragmento se repite el mismo uso incorrecto de los conectores, agravado por la elisión casi completa de una oración coordinada:



Vemos que el nexa copulativo “y” está uniendo la Resolución 4 con una estructura elíptica de la que extrañamente depende una subordinada adverbial temporal; junto a la elisión del verbo que correspondería a la Resolución 5 (“la lancha del policía desapareció”), la cadena de correferencia opta para el sujeto del verbo omitido por una estructura sustantivada también

elidida ("la [lancha] del policía"). Como consecuencia de estas elisiones, la construcción textual queda deficitaria, incompleta, pues atribuye a un simple conector copulativo la activación de múltiples inferencias; el fallo sintáctico trata de subsanarse con la explicitación añadida de la que podría ser la Complicación 5. Redacciones más cohesionadas hubieran recurrido a un diferente orden de palabras, a la explicitación de la repetición ("y también"), o a la introducción de posesivos, por ejemplo "y también desapareció la del policía cuando él/éste bajó", y cuando bajó el policía, su lancha también desapareció". El niño intenta evitar repeticiones, pero falla en la selección de los elementos elidibles.

Por lo que se refiere a los mecanismos referenciales, vemos que el elemento "lancha" se introduce directamente con un morfema artículo reconocedor, no presentador, pese a tratarse de información nueva. Por otro lado, se mantiene la referencia a "el policía", lo que ratifica el carácter erróneo del uso anterior ("*la policía lo siguió*"). El sendero correferencial no explota los mecanismos que ofrece la lengua (el anillo "*el policía*" repite explícitamente el núcleo de la cadena, sin recurrir a proformas gramaticales o sinónimos), lo que se resuelve en rigidez denominadora; este déficit léxico<sup>84</sup> coincide con resultados de investigaciones sobre TDAH basados en pruebas estandarizadas (Baker y Cantwell 1992, Grodzinky y Diamond 1992, Ygual 2003).

En estas tres oraciones iniciales encontramos un rasgo estructural común que se relaciona con la presentación de las informaciones y nos parece digno de mención; podríamos decir que el flujo informativo parece desarrollarse fluidamente hasta

---

84 "Los déficits en fluencia verbal y en memoria de trabajo verbal son inherentes al TDAH porque son dependientes de la conducta inhibitoria (Barkley, 1997). Los déficits en fluencia verbal son, también, un indicativo de la rigidez cognitiva que caracteriza el procesamiento de los niños con TDAH y que les dificulta los cambios rápidos de un estímulo a otro" (Ygual 2003: 211).

que se produce cierta interrupción que provoca un añadido precipitado:

*Una vez un soldado recibió una llamada y se lo dijo a un policía, **pero le mintió.***

*Era un tesoro, pero la policía fue mas lista y lo siguió hasta la isla desierta **que se dirigía.***

*El soldado bajó de la lancha pero la lancha desapareció, y la del policía **cuando el policía bajó.***

El hecho de que sea precisamente en estos fragmentos finales donde aparecen las irregularidades de cohesión que estamos comentando, nos permite aventurar su relación con la velocidad de procesamiento de la tarea narrativa (vinculada a la impulsividad<sup>85</sup>), y cierta precipitación en su ejecución, (diríamos que “textualmente atolondrada”).

Nos parece plausible proponer que estos elementos han sido añadidos por el niño para subsanar problemas de coherencia que él detecta en el proceso de revisión textual y que han surgido al hilo de su redacción, provocados en los tres casos por la omisión de información relevante; habría, en suma, una tendencia a la omisión de datos, que el narrador detecta y trata de paliar mediante elementos añadidos. Algo similar podríamos decir del sintagma “*Era un tesoro*” que inau-

---

85 El estudio de Ygual sobre habilidades lingüísticas en TDAH señala también que la impulsividad incide en conductas que podríamos describir como de “precipitación-error-rectificación”: “*Pero en el mal rendimiento de estos niños ante estas tareas también influye la dificultad en función inhibitoria que explicaría algunos errores curiosos que observamos durante la realización de la tarea como, por ejemplo, el que contesten bien a los tres primeros ítems de una tarea y en el cuarto emitir un juicio relativo a la tarea anterior. Lo que aquí observamos es que el niño puede realizar la tarea pero las características propias del TDAH interfieren en la propia realización. Otro tipo de errores que observamos son respuestas rápidas, erróneas con, incluso, una rectificación posterior. Este tipo de error está relacionado con la impulsividad.*” (2003: 207).

gura la segunda oración. En la medida en que la construcción de la historia es posterior al conocimiento de sus elementos, cabe pensar que la escritura es en cierto modo una acción parafrástica, pues el niño puede haber pre-concebido cierta trama según conoce los datos que ha de manejar. Diríamos que al conocer los elementos de la tarea ha pre-figurado un esquema de historia que desarrolla en la redacción, aunque tal redacción revela ausencias y omisiones que provocan incoherencias.

En definitiva, uno de los rasgos que caracteriza esta narración (ocurre lo mismo con otras del corpus), es la tendencia inicial del niño a un relato con notables omisiones, que en el ámbito teórico nos llevan al concepto de **contracción** utilizado en el análisis pragmático de textos electrónicos. López Alonso (2004) define la contracción como

*“un principio de economía por el que el contenido proposicional se expresa con el mínimo número de palabras de manera que sólo se dice (o pretende decirse) lo más relevante o pertinente; el contenido informacional es formalmente imperfecto pero se supone que el interlocutor restituye por inferencia lo no dicho.”*

La misma investigadora señala que un uso abusivo de los fenómenos de contracción (abreviaciones, amputaciones, anáforas y elipsis) provoca serios problemas de interpretación

*“creando un disfuncionamiento discursivo parcial o total en la medida en la que el interlocutor no consigue suplir por inferencias el objeto referencial”* (López Alonso 2004).

Como se ve, estas construcciones abusivas identificadas en textos electrónicos, y su consiguiente disfuncionamiento discursivo, aparecen también en estos textos de hablantes con TDAH. Las diferencias entre ambos tipos de texto se refieren, evidentemente, al distinto origen de la contracción; mientras en el texto electrónico esta economía es intencional y se vincula igualmente con la inmediatez de los medios tecnológicos

y con cierta voluntad estilística, en el caso que nos ocupa la contracción es huella del déficit pragmático.

#### 4. En la isla iba andando el soldado y encontró una carta mágica

El suceso 6 presenta una estructura donde sólo llama la atención el orden marcado de palabras (*"en la isla iba andando el soldado"*); se mantiene el mismo marco situacional que ha inaugurado el segundo episodio, donde el narrador sitúa el "objeto mágico" proporcionado por la tarea: la carta mágica.

##### Suceso 6

Complicación 6:

"el soldado iba  
andando" (Y)

Resolución 6:

"encontró una carta  
mágica".



#### 5. Leyó y ponía: en esta carta podrás sacar todo lo que quieras

El suceso 7 plantea algún problema de léxico y de interpretación de los lexemas "carta" y "sacar". La acción de leer con la que comienza esta oración parecería activar la inferencia de que "carta" ha sido interpretado como "epístola", más que como "tarjeta, naipe". Por otro lado, el sintagma *"en esta carta podrás sacar todo lo que quieras"* resulta claramente agramatical, en la selección de la preposición "en", y en el verbo "sacar". Con todo, sería posible deducir que, puesto que se trata de una carta mágica, el niño pretende decir algo parecido a *"utilizando esta carta podrás conseguir todo lo que quieras"*. El conector copulativo se utiliza como nexo de unión entre la complicación y la resolución del mismo suceso.

## 6. Entonces conquistaré el mundo y seré el más fuerte

Esta oración no plantea ningún problema textual; por el contrario, revela un buen dominio de la estructura argumentativa. El conector “entonces” (contrástese con la oración siguiente) se utiliza adecuadamente como marcador discursivo que introduce una conclusión argumentativa, consecuencia de la situación discursiva instaurada por el elemento “carta mágica”. Esta es la definición propuesta por Moeschler para el **conector argumentativo**:

*“un morpheme (un type de conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc.) qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique”.* (Moeschler, 1985: 62).

Son, en definitiva, huellas de la coherencia argumentativa de un texto, que se realiza mediante enunciados o **movimientos discursivos** (Moeschler 1985: 129-150); el movimiento discursivo es un tipo de organización estable, donde tiene lugar el proceso y la realización de la coherencia argumentativa, cuya superestructura consta, según Van Dijk, de las siguientes categorías:

- argumentación = justificación + conclusión
- justificación = marco + circunstancia
- circunstancia = puntos de partida + hechos
- hechos = legitimidad + refuerzo.

Según la relación semántico-pragmática que mantienen dos movimientos discursivos, Moeschler (1985:134) distingue tres estrategias argumentativas:

- concesiva (*pero, sin embargo*),
- conclusiva (*de todas formas, a fin de cuentas*),
- consecutiva (*entonces, así que*).

Sin embargo, estos tres tipos dejan fueran algunos casos, por lo que preferimos la propuesta de Cuenca (2006: 139,

178-179) debido su carácter comprensivo y global, compatible con la pragmática cognitiva. Esta autora propone cuatro tipos básicos de conexión textual:

1. Adición: los matices semánticos que admite este tipo de conexión son: A) Continuidad (*y, a continuación, además, pues, así, entonces...*). B) Intensificación (*más aún, además...*). C) Distribución (*por una parte... por otra; a su vez; para empezar; de entrada; finalmente; para terminar; por fin...*). D) Digresión (*por cierto, a propósito*). E) Generalización (*en general*). F) Especificación (*en concreto, concretamente; en particular*). G) Ampliación (*efectivamente; por descontado*). H) Equiparación (*del mismo modo; igualmente; paralelamente; así mismo*).
2. Disyunción: los valores concretos que puede adoptar este tipo de conector son tres: A) Reformulación (*es decir; o sea; esto es; en otras palabras...*). B) Ejemplificación (*o; por ejemplo; a manera de ejemplo; pongamos por caso*). C) Resumen (*en suma; en síntesis; en definitiva*).
3. Contraste: diferenciamos cinco subtipos de conexión contrastiva: A) Oposición (*pero; sin embargo; en cambio; eso sí; en caso contrario*). B) Concesión (*no obstante; a pesar de todo; de todos modos; en todo caso; por eso; al fin y al cabo...*). C) Restricción (*al menos*). D) Refutación (*al contrario; por el contrario*). E) Contraposición (*en realidad; de hecho; bien mirado*).
4. Consecuencia: con dos matices: A) Consecuencia lógica o discursiva (*entonces; así pues; por tanto; por consiguiente; como consecuencia...*). B) Conclusión (*en fin; en conclusión; a fin de cuentas; total; para concluir...*).

Cerramos el comentario de esta oración argumentativa señalando que el niño utiliza correctamente el elemento paratextual que indica la utilización discursiva de estilo directo (el guión).

## 7. Entonces lucharon él y el policía

La última oración nos permite contrastar el uso pragmático de "entonces", utilizado con valor claramente argumentativo en la oración previa, y el uso sintáctico literal como adverbio temporal. Desde el punto de vista de la coherencia textual, parece que la complicación final queda sin resolución, lo que refleja uno de los rasgos habituales en este tipo de datos: la contracción excesiva que provoca la omisión de informaciones relevantes, necesarias para la inteligibilidad del texto. Recordemos que la tarea había proporcionado los personajes de "el soldado" como héroe, y "el policía" como enemigo. Nos quedamos sin conocer quién vence en la pelea, pero no tenemos constancia de si este final abierto es intencionado o si se debe a falta de tiempo para terminar el cuento. Frente al caso anterior, la narración oral no nos permite aclarar este tipo de dudas. He aquí su transcripción:

TEXTO 35:

0007 E: venga// pero bueno/ más que leerlo/  
cuéntamelo/ ¿vale?/ explícamelo

0008 I: (GIRA LA CABEZA HACIA LA DERECHA, ⇒ DERECHA,  
LEVANTA LA PIERNA DERECHA Y CON LAS DOS MANOS SE  
ARREGLA EL CALCETÍN) que una vez/ a un soldado/  
le llamaron→// pero no lo convencieron (BAJA  
LA PIERNA)/// yy→/ (VUELVE A LEVANTAR LA PIERNA Y A  
ARREGLARSE EL CALCETÍN) era que había un tesoro  
en una isla desierta

0009 E: uh um

0010 I: le dijo al→/ a un policía// quee/ alguien le había  
llamado/ pero le dijo una mentira// pero→

0011 E: a ver/ el soldado le dijo una mentira al policía

- 0012 I: sí/ porque como era un tesoro/ cuando no se enterase/ porque era como un ((delito de esos))
- 0013 E: ¿y el tesoro cómo era?/ ¿me explicas cómo era?/ ¿qué es lo que había en el tesoro?
- 0014 I: pues era una carta mágica que con ella podías sacar lo que querías.
- 0015 E: ¿síii?/ ¿que podías sacar cualquier cosa/ que tú quisieras?
- 0016 I: (ASIENTE) sí
- 0017 E: ¿cómo qué (I⇒ IZQUIERDA)/ por ejemplo? algo que tú me quieras explicar/ que te guste
- 0018 I: pues de vez en cuando ponía quee/ cuando se fueron de la isla desierta/ queee mmm (SE QUEDA PENSATIVO CON LA CABEZA AGACHADA Y SE LLEVA LA MANO DERECHA A LA BOCA)/// cogían→/ y hacía desaparecer un barco/ y se iban con el mago
- 0019 E: ¿y el barco cómo era?/ grande/ pequeño/ ¿cómo era?/ explícamelo
- 0020 I: normal (SIGUE CON LAS MANOS EN LA ZAPATILLA DERECHA)
- 0021 E: a ver/ pero normal↑/ ¿qué tenía?
- 0022 I: puees/ con unn- es una piscina→
- 0023 E: una piscina tenía el barco
- 0024 I: uh um/ bueno/ era ((mejor)) el barco/ ((era grande))/ sí/ era→/ tenía una piscina→/// (SE QUEDA PENSATIVO) uy/ se me ha olvida(d)o hacer una cosa/ el dibujo (⇒ E)
- 0025 E: bueno/ no pasa nada
- 0026 I: (SIGUE CON LAS MANOS EN LA ZAPATILLA DERECHA, GIRADO EN LA MISMA DIRECCIÓN) tenía una piscina→/ era grande→/ un bar/ un restaurante→// su dormitorio→// una plataforma para (xxx) helicópteros→// uh um (SE VUELVE A QUEDAR PENSATIVO)

- 0027 E: oye/ ¿y en qué se diferencia un helicóptero de un avión?
- 0028 I: en qué→/ en que el helicóptero/ en vez de- despegar así→ (AGACHA LA CABEZA, SE INCLINA UN POCO HACIA DELANTE Y CON LA MANO DERECHA SOBRE LA MESA DIBUJA UN DESPEGUE DE AVIÓN)// se suben así (LEVANTA EN VERTICAL Y RECTO LA MANO DERECHA DESDE LA MESA)/ y aterrizan así (BAJA LA MANO DERECHA EN VERTICAL Y RECTO HASTA LA MESA)/ y ((el avión)) hace así (PASA POR ENCIMA DE LA MESA LA MANO DERECHA, ⇒ E)
- 0029 E: aaah/ °(xxx xxx)°
- 0030 I: pero los cohetes aterrizan igual que los aviones
- 0031 E: ¿los cohetes? (I⇒ E Y ASIENTE) ¿los que van al espacio?
- 0032 I: hum (I⇒ E, ASIENTE, AGACHA LA CABEZA Y VUELVE A DESPLAZAR LA MANO DERECHA POR ENCIMA DE LA MESA)
- 0033 E: no sabía yo eso
- 0034 I: yo es que tengo uno
- 0035 E: ¿tienes un cohete? (I ASIENTE)/ ¿te gustan los cohetes?

Vemos que la narración oral, grabada pocos minutos después de haber escrito la historia, apenas traslada el argumento básico; la trama omite información relevante y, por el contrario, se entretiene en el desarrollo de nuevos detalles del nivel descriptivo (tamaño y características del barco), que no estaban presentes en el texto original (donde, de hecho, hablaba de una "lancha"). Comprobamos, junto a estas omisiones, el uso (abuso) de los conectores casi como una categoría comodín:

LÍNEA	CONECTORES
0008	<i>que...pero... y...</i>
0010	<i>pero... pero...</i>
0012	<i>porque... cuando... porque...</i>
0014	<i>pues...</i>
0018	<i>pues de vez en cuando... cuando... que... y...</i>

Señalaremos por último que tanto éste como el texto anterior carecen de **moraleja**. Bruner se refiere a esta categoría con el término de "justificación", y señala que su explicitación en narraciones orales espontáneas exige lo que cabría reconocer como teoría de la mente, es decir, una previsión y un reconocimiento de cuál es la interpretación que el interlocutor (lector) puede hacer de la historia relatada:

*"A principle of relevance governs the telling of a story. It must contain not only an account of events (...), but it must also contain a justification for being told on this particular occasion.(...) the 'why tell' fulfills the requirement of intersubjective accomodation with one's interlocutors."* (Bruner 1993: 134).

Ninguna narración de las incluidas en nuestro corpus presenta enunciados que podamos interpretar como verdadera moraleja. El texto comentado en este capítulo, sin embargo, sí introduce una evaluación referida al marco interior de la trama, cuando señala que "el policía fue más listo"; también el relato oral correspondiente incluye una valoración de este tipo al referir en la línea 0012 las causas que explican la mentira al policía; la construcción de esta intervención (y otras) revela déficit gramatical en el componente sintáctico, que exige al interlocutor esfuerzos de interpretación y provoca peticiones de aclaración:

- 0011 E: a ver/ el soldado le dijo una mentira al policía  
0012 I: sí/ porque como era un tesoro/ cuando no se enterase/ porque era como un ((delito de esos))

En definitiva, hemos analizado en los textos de TDAH elementos concretos que contribuyen a describir la pragmática de estos hablantes. A partir de textos narrativos orales y escritos hemos comprobado que la construcción textual se caracteriza, esencialmente, por la omisión de categorías necesarias para la coherencia, lo que podemos explicar a partir del concepto de contracción textual. Otro rasgo importante es la escasa atención a las informaciones propias del nivel descriptivo, y la utilización confusa de los conectores, que en ocasiones enlazan las categorías incoherentemente.

Rasgos similares han sido identificados también en las narraciones de otros hablantes con alteración lingüística y déficit de memoria; destacamos, en esta línea, la investigación de E. Labos (2002) sobre Demencias Tipo Alzheimer. Esta autora ha realizado análisis que permiten, junto a la descripción sincrónica, una caracterización longitudinal de la desorganización progresiva en las competencias narrativas de estos hablantes,

*“con una alteración incipiente manifestada en fallas de marcas lingüísticas de causalidad, luego de los elementos temporales, y finalmente de referencia y género. La capacidad de producir secuencias temporales sufre un déficit progresivo a lo largo de la enfermedad y a partir de sus estadios iniciales.”*

Creemos que la ampliación de estudios en el ámbito del TDAH ha de procurar, junto a descripciones como las de este capítulo, otras caracterizaciones longitudinales que faciliten, por un lado, el establecimiento de niveles de gravedad en el déficit pragmático, y por otro lado, el desarrollo de actividades específicas de intervención logopédica.



## 7. Conclusiones: el déficit pragmático

Como hemos visto, el análisis de la pragmática en hablantes con alteraciones comunicativas puede proporcionar datos ampliamente informativos, cuantificables, y referidos a todos los niveles de esta disciplina.

En el NIVEL ENUNCIATIVO, el análisis comienza en los actos de habla; puede ocurrir que algunos hablantes (afasias motoras y sensitivas) muestren cierta escisión entre los niveles simultáneos que propone Searle para el acto de habla locutivo identificado por Austin: acto enunciativo y acto proposicional. Efectivamente, encontramos que estos hablantes construyen en ocasiones su intervención mediante palabras de relleno, carentes de contenido proposicional, pero que sin embargo demuestran la posesión del turno de habla y la voluntad comunicativa; estas emisiones se apoyan en la comunicación no verbal y en elementos no lexicales. En tal situación, característica de los hablantes con afasias motoras, identificamos la categoría de ACTO LOCUTIVO para dar cuenta de estas emisiones, que se encargan de desplegar el eje sintagmático de la intervención pero no logran dotarla de valor proposicional, léxico; las categorías típicas que rellenan este tipo de turnos son interjecciones, marcadores pragmáticos, proformas y, en general, los que hemos llamado TAREAS DE EDICIÓN. Por el contrario, los hablantes con afasias sensitivas pueden mostrarnos la situación complementaria: los ACTOS PROPOSICIONALES se encadenan

sin atender a su coherencia interna, configurando un discurso que Ardila describe como de "habla vacía"; los elementos léxicos elegidos por el hablante en el eje paradigmático no son los adecuados al ACTO ILOCUTIVO que pretende realizar (a su intención comunicativa). Esta separación de las dimensiones simultáneas del acto de habla parece el rasgo sintomático más característico de la pragmática en la afasia.

Sin abandonar el ámbito de los actos de habla, encontramos también que un hablante con déficit pragmático puede destacar por la escasa utilización de ACTOS DE HABLA DINÁMICOS, que se encargan de explicitar las relaciones secuenciales entre intervenciones de distintos hablantes. Así, los hablantes con Síndrome de Williams, según hemos descrito, apenas utilizan en su discurso ACTOS PROYECTIVOS O RETROACTIVOS, pues construyen sus turnos sin evidenciar verdadera conciencia intersubjetiva (en términos de Benveniste). Por el contrario, la locuacidad y riqueza léxica de los hablantes con este tipo de deficiencia parecen enmascarar serios problemas en la aplicación del PRINCIPIO GRICEANO DE COOPERACIÓN; interpretamos este principio como correlato verbal de la Teoría de la Mente, (Woodruff y Premack) referida a los niveles psicológico y cognitivo.

Por lo que se refiere al nivel de las INTERVENCIONES, el interés del análisis pragmático atiende en primer lugar a la presencia de turnos INICIATIVOS, que informan de la voluntad comunicativa del hablante. Con independencia del tipo de patología que analicemos, este dato es de carácter psicolingüístico, y nos permite cuantificar una categoría como el ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN CONVERSACIONAL, es decir, la parte de gestión dialógica que asume el paciente. La ausencia de turnos iniciativos, y la consecuente limitación a turnos REACTIVOS puede interpretarse como huella de lo Kagan llama COMPETENCIA COMUNICATIVA ENMASCARADA, propia de patologías como la afasia. Otra huella de esta competencia deficitaria aparece al medir la AGILIDAD DE TURNO de estas conversaciones, pues encontramos una me-

dia de turnos por minuto que puede alejarse notablemente de los estándares conversacionales coloquiales; en las afasias sensitivas, la logorrea se cuantifica mediante este índice, que permite establecer niveles de gravedad (y de evolución) para tal síntoma.

En el nivel de las relaciones secuenciales, las intervenciones establecen entre sí vínculos de PREDICTIBILIDAD; encontramos, por ejemplo, que los turnos predictivos están notablemente ausentes en los datos analizados de hablantes con Síndrome de Williams: junto a la escasez de actos de habla dinámicos ya señalada, llama la atención que hay pocos turnos predictivos que impongan restricciones sintácticas y/o pragmáticas al interlocutor; hemos interpretado esta relativa ausencia como huella del déficit intersubjetivo ya mencionado.

Sin abandonar el ámbito de la pragmática enunciativa, señalamos también la importancia de las máximas conversacionales, y las IMPLICATURAS que activan. El déficit pragmático puede causar problemas en la deducción de tales implicaturas, especialmente cuando no surgen del respeto de las máximas, sino de su transgresión. Por ejemplo, los hablantes con lesiones en el hemisferio derecho, autismo o Síndrome de Asperger (aunque no aparecen en los datos de este volumen), fallan en la interpretación de inferencias surgidas por transgresión de las máximas conversacionales (es decir, las IMPLICATURAS ANÓMALAS, provocadas generalmente por el recurso a ACTOS DE HABL A INDIRECTOS). Estos hablantes fallan en la decodificación de sentidos figurados, humor, etc.

Por otro lado, la violación de la máxima de cantidad explica síntomas como la LOGORREA, así como la emisión de informaciones no relevantes o innecesarias desde el punto de vista informativo (obviamente, participa aquí también la máxima de RELEVANCIA); las dos máximas plantean problemas, por ejemplo, a hablantes con Síndrome de Williams, con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, con Síndrome de Asperger o

con Demencias Tipo Alzheimer. La implicatura de pertinencia, concretamente, tiene claras repercusiones en un elemento de pragmática textual e interactiva como es la GESTIÓN TEMÁTICA; el déficit pragmático puede manifestarse, efectivamente, como dificultad para mantener el tema de conversación propuesto por otro, o para introducir un tema nuevo. Hemos visto que así ocurre en el Síndrome de Williams, donde existe una tendencia básica a introducir (a encadenar) temas nuevos o a desarrollar temas preferidos (GLOSOMANÍA), con serias limitaciones a la hora de TOPICALIZAR los temas que propone el interlocutor y proporcionar verdadera RETROALIMENTACIÓN.

Junto a la predictibilidad de las intervenciones, encargada de asegurar su encadenamiento, la dimensión social de ese encadenamiento es la PRIORIDAD. No hemos tratado este principio porque los datos analizados no nos han mostrado huellas evidentes de alteración; pero se trata de un principio transgredido por todos aquellos hablantes cuyo déficit se manifiesta en inconveniencia social, descortesía e ignorancia de las limitaciones que podríamos llamar de decoro. La prioridad es el principio social que se encarga de que nuestras emisiones verbales no resulten amenazantes para la imagen social de hablante y oyente; en este sentido podemos encontrar un desajuste de prioridad, por ejemplo, en hablantes con Síndrome de Asperger o con Lesión de Hemisferio Derecho.

Por último, en lo referente a la pragmática textual, el déficit pragmático puede afectar a los niveles de COHERENCIA, COHESIÓN y CONEXIDAD.

La manifestación más evidente de un fallo de coherencia es la que afecta a la SUPERESTRUCTURA textual; hemos visto, a propósito del TDAH, que algunas categorías básicas de la superestructura desaparecen del texto; estas omisiones se convierten en síntoma deficitario en el momento en que su ausencia impide la correcta decodificación del texto. El concepto teórico

con el que hemos dado cuenta de esta tendencia a omitir información es el de CONTRACCIÓN TEXTUAL. También llama la atención en este tipo de hablantes la ausencia de informaciones relativas a los niveles descriptivo y evaluativo.

Sin abandonar el ámbito de las superestructuras, el déficit pragmático puede manifestarse también en las relaciones que mantienen dos categorías de cierta superestructura; los elementos de cohesión referencial (NÚCLEO y ANILLOS DE CORRERENCIA a la misma entidad), y de conexidad (MARCADORES PRAGMÁTICOS y CONECTORES textuales) pueden ser utilizados erróneamente, proponiendo vínculos entre categorías que, o bien son fuente de incoherencia, o bien contradicen la estructura lógica del texto. También hemos visto que las marcas de cohesión específicas del componente morfosintáctico (verbos de cambio de estado, artículos reconocedores/ presentadores) pueden evidenciar además déficit pragmático en el manejo y actualización de una categoría enunciativa como es la PRESUPOSICIÓN.

En definitiva, el déficit pragmático permite una caracterización específica, detallada y referida a todas las categorías pragmáticas de la lengua, más allá de las descripciones intuitivas y faltas de rigurosidad; es, además, un análisis que conjuga intencionadamente los méritos de la investigación cualitativa y cuantitativa. Pese a constituir en ocasiones un proceso de análisis lento y costoso, además de mal conocido, proporciona información importantísima sobre el estadio de competencia lingüística y pragmática de un sujeto, y constituye, por tal motivo, un punto de partida inmejorable para la planificación de los procesos de intervención logopédica.

El reto que surge después, y que exige la colaboración realmente interdisciplinar de diferentes profesionales, será la elaboración de programas de intervención que completen las perspectivas gramaticales habituales con el enfoque pragmático que hemos defendido en este trabajo.

Terminamos estas conclusiones con un listado de categorías pragmáticas que puede servir de guía rápida (y poco específica) para la evaluación<sup>86</sup>:

¿Nos parece una categoría problemática para el hablante?		SÍ	NO
<b>PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA</b>			
1.	Dimensiones de los actos de habla: actos proposicionales y actos activadores de inferencias (actos locutivos e interjecciones).		
2.	Fuerza ilocucional de los actos de habla		
3.	Tareas de edición (pausas, actos no verbales, actos borrador, preguntas confirmatorias).		
Inferencias			
4.	Inferencias trópicas lexicalizadas		
5.	Presuposiciones		
6.	Implicaturas conversacionales anómalas y generalizadas		
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
Coherencia:			
7.	Superestructuras		
8.	Macroestructuras y gestión temática		
Cohesión:			
9.	Cadenas correferenciales (léxico)		
10.	Agramatismos (morfología)		
11.	Paragramatismos (sintaxis)		
12.	Conexidad		
<b>PRAGMÁTICA INTERACTIVA</b>			
13.	Agilidad del turno		
14.	Índice de participación conversacional		
15.	Gestualidad		
16.	Predictibilidad: tipos de intervención		
17.	Prioridad		

\* \* \*

86 En el Apéndice 2 reproducimos el Perfil PerLA de evaluación pragmática, según ha sido utilizado en el análisis de los datos de afasia de este grupo (Gallardo y Moreno 2005a; Gallardo 2006a).

## Apéndice 1

### Convenciones de transcripción

---

0001	Turno de la transcripción.
E:	El turno pertenece al hablante identificado como "E". Mantenemos fija la identificación "I" para el informante y "E" para el entrevistador.
§	Sucesión inmediata ("encabalgada") entre dos emisiones de hablantes distintos.
=	Mantenimiento del turno de un hablante en un solapamiento; no se numera la segunda línea, pues no supone una intervención nueva.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento.
]	Lugar en que termina un solapamiento; no siempre es fácil de determinar, especialmente en los casos de turnos colaborativos.
/	Pausa corta, de menos de medio segundo.
//	Pausa que oscila entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo de duración.
///(5.0)	Pausa de cinco segundos; se cronometran en casos de especial relevancia.
-	El guión largo indica pausa en el interior de un turno, por reinicios, refacturas o autointerrupciones.

-	Reservamos el guión corto para su uso ortográfico en los fragmentos en valenciano.
<p>MARCAS TONALES: se indican las entonaciones que no coinciden con los patrones melódicos habituales, o que tengan función demarcativa en interior de intervención. Toda marca tonal supone la existencia de una mínima pausa, por lo que no resulta necesario consignar la pausa breve (/) cuando se marca la entonación de sintagmas interiores.</p>	
→	Entonación suspendida.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
°( )°	Pronunciación en voz muy baja, próxima al susurro; a veces son emisiones de "hablar para uno mismo".
MAYÚS-CULA	Pronunciación en voz muy alta.
*( )*	Pronunciación extraña: entrecortada, costosa, o alterada.
p(e)ro	Reconstrucción de un fragmento que no ha sido pronunciado por el hablante.
h	aspiraciones.
m'han dicho	Elisiones por fonética sintáctica y velocidad de pronunciación.
<b>dí ga me/ lo que ve/ en la fo to</b>	La negrita se utiliza para marcar una pronunciación "silabeada", que el hablante realiza con especial cuidado; puede darse en una palabra o en una frase, y se separan todas las sílabas.
<i>cursiva</i>	Fragmentos de estilo directo y, en general, discurso repetido.
((xx xx))	Fragmento indescifrable, aparentemente de dos palabras.
((la doctora))	Transcripción dudosa; el transcriptor propone una posibilidad pero no está seguro.

aquí/ (SE TOCA LA FRENTE)	Gestos y elementos no verbales que aclaran la intervención.
aquí (RISAS) <sup>R</sup>	La R en superíndice significa que el gesto en cuestión se realiza repetidamente.
(⇒E)	El hablante dirige la mirada hacia E.
↑, ↓, ⇔	Dirección en que se realiza cierto movimiento, por ejemplo (BRAZO↓)

\* \* \*



## Apéndice 2

### Perfil PerLA de evaluación pragmática

---

Categoría	Valor / Núm. de ocurren- cias	Porcen- taje del total	Observa- ciones
<b>1. PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA</b>			
<i>1.1. IPC: Índice de participación conversacional</i>			
Total de palabras			
Palabras de I			
Total de intervenciones			
Intervenciones de I.			
Inicios			
Informes			
Reacciones Evaluativas			
Respuestas			
<i>1.2. Agilidad del turno (turnos x minuto)</i>			
<i>1.3. Actos de habla</i>			
Total de actos de habla de I.			
Actos proposicionales			
Actos no proposicionales			
Interjecciones			
Actos locutivos			

Tareas de edición			
Pausas oralizadas			
Pausas vacías			
Actos borrador y circunloquios			
Preguntas confirmatorias			
Actos no verbales registrados			
1.4. Longitud media de turno			
En actos de habla			
En palabras			
<b>2. PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
2.1. Agramatismos			
Agramatismos en morfología nominal			
Agramatismos en morfología verbal			
Agramatismos en déixis (desanclajes fóricos)			
Otros agramatismos			
2.2. Paragramatismos (disintaxis)			
Disintaxis en estructuras simples			
Disintaxis en oraciones complejas (anacolutos)			
Agramatismos/Paragramatismos que afectan a conectores			
Estructuras sintácticas gramaticales completas			
2.3. Superestructura narrativa (cf subtest para cada narración)			
Categorías presentes en narración 1			
Categorías presentes en narración 2			
Categorías presentes en narración 3			
Categorías presentes en narración 4			
2.4. Superestructura argumentativa			

Categorías presentes en argumentación 1			
Categorías presentes en argumentación 2			
<b>3. PRAGMÁTICA INTERACCIONAL</b>			
Cambios de tema fluidos			
Desarrollos de tema fluidos			
Ruptura de tema			
Actos de enlace retroactivo			
Actos de enlace proyectivo			

\* \* \*



## Apéndice 3

### Cuadros-resumen

---

#### Niveles, categorías y principios pragmáticos

#### La pragmática: ámbitos

Este cuadro resume de manera sintética (y simplificada<sup>87</sup>) los elementos básicos de la pragmática según los hemos presentado en los comentarios previos.

Nivel	Categorías	Principios
Enunciativo	Acto de habla Foco / Presuposición Implicatura	Ilocutividad Orientación interactiva
Textual	Superestructura Deíxis Macroestructura Tema / Rema	Coherencia Cohesión Conexidad
Interactivo o receptivo	Intervención Intercambio Secuencia	Predictibilidad Prioridad

87 Decimos "simplificada" porque en el uso real de la lengua no es posible esta separación de principios y categorías.

## Los tipos de significado

A partir de las teorías de Grice podemos desarrollar esta tipología de significados transmitidos lingüísticamente:

- 1.1. *Explícito*: comunicación ostensiva, basada en el léxico de la lengua.
- 1.2. *Implícito*: basado en la inferencia.
  - 1.2.1. *Convencional*: a partir del uso de ciertas palabras, es decir, con anclaje directo en el significante.
    - 1.2.1.1. *Presuposición*: basada en el uso de gatillos o activadores presuposicionales: verbos de cambio de estado, artículos reconocedores, cuantificadores, verbos factivos...
    - 1.2.1.2. *Tropo lexicalizado*: basado en frases hechas, locuciones, modismos, etc.
  - 1.2.2. *No convencional*: independiente de las palabras concretas con que se transmite.
    - 1.2.2.1. *Conversacional*: la *implicatura*, basada en las máximas que derivan del principio de cooperación.
      - 1.2.2.1.1. Generalizada.
      - 1.2.2.1.2. Anómala.
    - 1.2.2.2. *No conversacional*: el *sobreentendido*, que depende de la relación y la historia conversacional que mantienen hablante y oyente.

## Unidades conversacionales: acto e intervención

Esta es la tipología de unidades conversacionales de los niveles básicos (actos de habla e intervenciones).

	<i>Ilocutividad</i> <i>Intención del hablante</i> <i>Eje paradigmático</i>	<i>Orientación interactiva</i> <i>Implicación del oyente</i> <i>Eje sintagmático</i>
Actos de habla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representativos</li> <li>- Directivos</li> <li>- Compromisorios</li> <li>- Declarativos</li> <li>- Expresivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constitutivos</li> <li>- Dinámicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-retroactivos</li> <li>-proyectivos</li> </ul> </li> </ul>
Intervenciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativas</li> <li>- Reactivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predictivas</li> <li>- Predichas</li> </ul>

\* \* \*



## Glosario

---

ACTO DE HABLA: unidad estructural mínima de la escala de rango de unidades conversacionales. Según su orientación interactiva puede ser CONSTITUTIVO, que se encarga de desarrollar los temas conversacionales, y DINÁMICO O DE ENLACE, que establece vínculos con la intervención previa. Estos pueden ser de enlace PROYECTIVO –cede explícitamente el turno al interlocutor– y RETROACTIVO –marca límites con la intervención previa–. Según su ILOCUTIVIDAD puede ser (Searle 1975) representativo, compromisorio, declarativo, directivo y expresivo.

ACTO DE HABLA BÁSICO, AHB: para Kasher, Soroker, y la escuela neuropragmática de Tel Aviv, los actos de habla que, frente al resto de la pragmática, sí tienen una organización modular: afirmación, pregunta, petición y orden (Kasher 1994).

AGILIDAD DEL TURNO, AdT: en la evaluación pragmática, número de turnos por minuto de cierta conversación.

AGRAFIA: déficit lingüístico adquirido por situaciones de daño cerebral; Ardila (2006: 135) establece una correspondencia de la agrafia con los distintos tipos de afasia, y habla de "agrafia de Broca" (*"escritura lenta, difícil, torpe, abreviada y agramática. Se observan paragrafias literales debidas a anticipaciones (asimilaciones anterógradas) (pelo → lelo), perseveraciones (asimilaciones retrógradas) (pelo → pepo), y omisiones de letras, particularmente en conjuntos silábicos"*).

cos (*libro*→*libo*). Las letras están pobremente formadas y distribuidas.”), “agrafia de Wernicke” (“escritura fluida, con letras bien formadas, pero combinadas de manera inapropiada. Son evidentes sus paragrafias literales (adiciones, substituciones y omisiones de letras), verbales y neologísticas, siendo su dificultad en la escritura paralela al trastorno en su lenguaje oral. El uso de elementos gramaticales se encuentra conservado y aun puede existir un empleo excesivo de ellos.”), junto a agrafias no afásicas (motora, pura, apráxica y espacial).

**AGRAMATISMO:** síntoma afásico que consiste en la producción de emisiones caracterizadas por su falta de ajuste a la gramática, con omisión de categorías morfológicas relacionales, morfos de concordancia, etc. La bibliografía lo asocia especialmente a las afasias motoras.

**ANÁLISIS DEL DISCURSO:** esta denominación se utiliza para referirse a una subdisciplina lingüística que intenta trascender el ámbito oracional y estudiar textos más amplios; normalmente se utiliza “discurso” para referirse a los datos reales, y “texto” para el registro de los mismos, por lo que es habitual también cierta correlación discurso-oralidad y texto-escritura. Podemos asimilar, pues, el análisis del discurso con la pragmática textual.

**ANOMIA:** déficit lingüístico que supone la pérdida (en diversos grados) de disponibilidad de las unidades léxicas.

**ANOSOGNOSIA:** desconocimiento del propio déficit.

**CADENA CORREFERENCIAL:** en el texto, conjunto de designaciones que apelan al mismo referente; la primera mención es el NÚCLEO de la cadena, y las restantes son los ANILLOS de referencia (Herrero 2005).

**CAMBIO DE SUJETO:** técnica habitual de cambio de tema difuminado o suave.

**COHERENCIA:** propiedad de los textos que relaciona sus diferentes componentes, dándole integridad y confiriéndole ese

carácter de texto; la coherencia se basa en la superestructura, y en las relaciones de cohesión del nivel superficial.

**COHESIÓN:** *"se refiere a las relaciones de significado que existen dentro del texto, y que lo definen como texto. La cohesión aparece cuando la interpretación de un elemento del discurso depende de la de otro. Uno presupone el otro, en el sentido de que no puede decodificarse con efectividad si no es recurriendo a él."* (Halliday y Hasan 1976: 4; trad. en Bernárdez, 1982: 198). *"Conjunto de mecanismos lingüísticos de los que un texto se sirve para asegurar la conexión explícita entre sus partes. La cohesión hace que la interpretación lingüística de un elemento del texto (un morfema, una palabra, una construcción) se realice gracias a otros elementos del mismo texto. Los mecanismos de cohesión son fundamentalmente dos: las cadenas o senderos correlacionales y los conectivos."* (Herrero 2005: 306)

**COMENTO O REMA:** elemento textual que se define mediante criterios posicionales como aquel que aparece después del tópico o tema.

**COMPETENCIA COMUNICATIVA:** para Hymes y la Etnografía de la comunicación, la capacidad para construir y entender enunciados que son adecuados a cierta intención y a cierto contexto extralingüístico.

**COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (GRAMATICAL):** para Chomsky y el generativismo, el conocimiento implícito que todo hablante-oyente ideal tiene del código gramatical.

**COMPETENCIA PRAGMÁTICA:** para Chomsky (1980), tipo de conocimiento que permite usar efectivamente el lenguaje para adecuarlo a cierta intención y/o cierto contexto.

**COMPONENTE DEL LENGUAJE (a veces NIVEL):** cada uno de los niveles del lenguaje resultante de su organización jerárquica; distinguimos los componentes gramaticales (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico) y el componente pragmático. La escala de rango de las unidades propias de los

componentes gramaticales es fonema < morfema < lexema < sintagma.

CONCORDANCIA: relación gramatical según la cual cierto elemento impone sus mismos morfemas a otro que lo acompaña: decimos que en español el adjetivo concuerda en género y número con el sustantivo (lo que se puede reflejar en morfos concretos: las magníficas estrellas), o que el sujeto concuerda en número y persona con el verbo.

CONECTOR: *“Cuando en un texto hablamos de conectores nos referimos a formas lingüísticas (cuyo prototipo elemental son las conjunciones y los adverbios) que relacionan partes intra e interoracionales del texto entre sí (marcadores de orden, conectivos) o con los interlocutores (moduladores, marcadores de diálogo)”* (Herrero 2005: 310).

CONECTOR ARGUMENTATIVO: para Moeschler, conector especializado en la coherencia argumentativa de los textos.

CONECTOR PARENTÉTICO: *“podem definir els connectors parentètics com les paraules o locucions invariables que indiquen enllaç connectiu i es caracteritzen pels trets sintàctics següents: caràcter parentètic des del punt de vista entonatiu i sintàctic, possibilitat de concurrència amb conjuncions, mobilitat posicional i capacitat generalitzada d’unir en el nivell oracional i el textual.”* (Cuenca 2006: 61)

CONEXIDAD: mecanismo de cohesión que se establece entre dos (y a veces más) constituyentes de la oración (conexión INTRAORACIONAL de las oraciones compuestas), o entre dos elementos del texto (conexión EXTRAORACIONAL o TEXTUAL) y un conector, el cual manifiesta la relación sintáctica, semántica o pragmática que mantienen tales elementos (Cuenca 2006: 13-14).

CONTRACCIÓN TEXTUAL: *“un principio de economía por el que el contenido proposicional se expresa con el mínimo número de palabras de manera que sólo se dice (o pretende*

*decirse) lo más relevante o pertinente; el contenido informacional es formalmente imperfecto pero se supone que el interlocutor restituye por inferencia lo no dicho.” (López Alonso 2004).*

**CONTINUADOR:** turno perteneciente a la conducta del receptor, que suele proporcionarse en solapamiento con el turno iniciativo de otro hablante anterior, y que actúa para ratificar la situación dialogal en curso.

**CREATIVIDAD:** una de las nociones básicas del modelo generativista chomskyano; alude a la capacidad del hablante/oyente competente de producir/interpretar oraciones nuevas infinitamente, a partir de un número finito de reglas gramaticales.

**CRUCE CONVERSACIONAL:** situación debida al dinamismo conversacional, donde un participante actúa a la vez como emisor para un interlocutor y como receptor para otro. Suele originarse por la aparición de intervenciones laterales.

**DESEMBRAGUE CONVERSACIONAL:** estrategia conversacional que interrumpe el flujo discursivo con una pregunta que normalmente pide aclaraciones o repeticiones.

**DÉFICIT LINGÜÍSTICO:** alteración del lenguaje debida a causas neuropsicológicas (congénitas o adquiridas).

**DEÍXIS:** categoría pragmática que se manifiesta en el ámbito enunciativo y textual, y que se encarga de situar los referentes del enunciado por referencia a los de la enunciación, en el plano espacial, personal y temporal.

**DIGLOSIA:** déficit lingüístico en la articulación del habla que se debe a causas orgánicas, como malformaciones craneofaciales congénitas, trastornos de crecimiento, lesiones de la estructura orofacial o extirpaciones quirúrgicas (fisura palatina, fisura labial, maloclusión dental, hipertrofia del tejido adenoide, tumoraciones, etc.).

**DISARTRIA:** *“trastorno de la expresión verbal causado por una alteración en el control muscular de los mecanismos del ha-*

*bla. Comprende las disfunciones motoras de la respiración, fonación, resonancia, articulación y prosodia” (Bagunyà y Sangorrín, 1988: 149).*

DISCORDANCIA: déficit lingüístico manifestado en el nivel de concordancia.

DISFASIA: término con el que se designa a veces el Déficit o Trastorno Específico del Lenguaje.

DISFEMIA: *“trastorno de la fluidez del habla que se caracteriza por una expresión verbal interrumpida en su ritmo de un modo más o menos brusco. La interrupción del discurso se acompaña de otros signos anormales que afectan funcionalmente a la coordinación fonorrespiratoria y al tono muscular junto con respuestas emocionales y negativas” (Sangorrín, 1988: 439).*

DISFONÍA: alteración, momentánea o permanente, que afecta a las características acústicas de la voz: timbre, intensidad y altura tonal (Herrero y Velasco 1988: 134).

DISINTAXIS: paragramatismo.

DISLALIA: *“errores en la producción de los fonemas cuando la causa no es orgánica sino funcional, es decir, que el paciente presenta, en este caso, poca habilidad en la pronunciación pero no se aprecia una patología estructural de los órganos bucofonatorios –disglosia– ni tampoco una patología del SNC o periférico –disatría– que sustente esta dificultad” (Bruno y Sánchez 1988a: 171).*

DISPROSODIA: déficit que afecta a los aspectos suprasegmentales y prosódicos del lenguaje.

ECOLALIA: repetición involuntaria del discurso ajeno.

ENUNCIACIÓN: el hecho de *“poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. [...] Es el acto mismo de producir un enunciado” (Benveniste 1970: 83).*

ENUNCIADO: el resultado de la enunciación.

EPISODIO: Labov y Fanshel (1977) llaman así a la unidad de segmentación de la conversación, caracterizada por su cohe-

rencia semántica (es decir, a la secuencia). Van Dijk (1978) utiliza este término para designar un elemento recursivo de la superestructura narrativa. Para André-Laroché (1994) se trata de la unidad temática de la conversación, que ocupa varios turnos o réplicas.

**ESCISIÓN CONVERSACIONAL:** situación frecuente en las conversaciones de cuatro o más participantes, donde el desarrollo temático da lugar a la distinción de dos conversaciones distintas, de manera que las concordancias entre inicios y respuestas se establecen sólo entre dos participantes, a pesar de que en un momento dado cualquiera de ellos puede intervenir en las dos conversaciones. En los casos de conversación afásica (o de interlocutores con déficit lingüístico) puede ocurrir que las escisiones se deban a la exclusión del interlocutor afásico.

**ESTEREOTIPIA:** síntoma lingüístico que consiste en la repetición involuntaria de cierta unidad (puede ser un sintagma, una palabra o un neologismo).

**ESTRUCTURA:** nivel.

**ESTRUCTURA TRIPLE BÁSICA:** según F. Poyatos, la confluencia de tres niveles de interacción en la conversación natural: el lingüístico, el paralingüístico y el gestual.

**FOCO:** elemento del enunciado realizado informativamente, ya sea mediante la entonación o mediante recursos sintácticos de focalización ("*ALICIA escribió un libro*", "*Fue Alicia quien escribió un libro*"); es el sujeto del nivel de información o énfasis, y se opone a la presuposición.

**GLOSMANÍA:** síntoma que aparece en la esquizofrenia y otras alteraciones, y que consiste en la reducción léxica y temática del discurso, con el desarrollo casi exclusivo de temas preferidos.

**HABLA TELEGRÁFICA:** en la afasia, versión leve del agramatismo que consiste en una "*disponibilidad parcial de formas de la oración, con omisión de muchos artículos, preposiciones,*

*conjunciones, verbos auxiliares y terminaciones flexivas*" (Goodglass y Kaplan 1983: 20).

IMPLICATURA ANÓMALA: tipo de implícito que los oyentes infieren al asumir que los hablantes están transgrediendo las máximas conversacionales que rige el principio griceano de cooperación.

IMPLICATURA GENERALIZADA: tipo de implícito que los oyentes infieren al asumir que los hablantes respetan las máximas conversacionales que rige el principio griceano de cooperación.

ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN CONVERSACIONAL, IPC: porcentaje que indica la cantidad de habla emitida por cierto hablante en un acontecimiento comunicativo; puede medirse en turnos, actos de habla o palabras.

INFORME, Inf.: tipo de intervención iniciativa, y por tanto no predicha, que no predice intervenciones posteriores.

INFRADETERMINACIÓN SINTÁCTICA: según Hernández Sacristán (2006a: 106), *"ausencia (relativa) de expresión formal (unívoca) para las funciones sintácticas"*.

INICIO APOSITIVO: tipo de movimiento de enlace que aparece en casos de autoselección; no es informativo, y por tanto, su solapamiento no perjudica la progresión dialogal.

INICIO, I.: tipo de intervención caracterizada por los rasgos /+inicial, +predictiva/.

INTERCAMBIO: unidad conversacional que consta de intervenciones pertenecientes a más de un interlocutor, vinculadas por relaciones de predictibilidad; el intercambio prototípico es el PAR ADYACENTE, que consta de dos turnos [I, R].

INTERVENCIÓN: unidad estructural de la escala de rango conversacional, situada entre el intercambio y el movimiento. Puede definirse también como el contenido lingüístico de un turno que pertenezca al sistema primario de la toma de turno.

LEY DE LA CADENA: con este término se refiere Sacks a la situación típica de las aperturas, donde la predictibilidad de las

emisiones hace que cada respuesta predicha sea a su vez predictiva, facilitando así el "enganche" conversacional.

LÍMITE DE TÓPICO: tipo de expresiones que actúan como turno de paso y que señalan al interlocutor que se da por terminado el tema en curso.

LINEALIDAD DEL SIGNIFICANTE: característica del signo lingüístico que constituye el Segundo Principio del estudio lingüístico saussuriano: *"los significantes acústicos no disponen más que de la línea de tiempo; sus elementos se presentan uno tras otro; forman una cadena"* (Saussure 1916: 141).

LOGORREA: síntoma lingüístico que consiste en el exceso locutivo, con niveles variables de coherencia interna; en la afasiología suele asociarse a las afasias sensitivas; puede aparecer también en algunos trastornos del ámbito psiquiátrico.

LUGAR DE TRANSICIÓN PERTINENTE, LTP: momento de una intervención donde puede verificarse el cambio de hablante.

MACROESTRUCTURA: *"representación abstracta de la estructura global de significado de un texto"* (Van Dijk 1978: 54).

MACRORREGLAS TEXTUALES: para la gramática textual de Van Dijk, reglas que permiten extraer la macroestructura temática de una serie de proposiciones.

MARCADOR DE CONTRASTE: acto de habla que se utiliza para introducir temas nuevos dándoles la categoría de "último tema" de la conversación. Este último tema, sin embargo, puede funcionar como reapertura que retrasa los cierres considerablemente (*"¿qué iba a decirte?"*).

MARCADOR DE POSICIÓN ERRÓNEA: acto dinámico de enlace que advierte a los interlocutores de la discontinuidad o no prioridad que supone su intervención, es decir, su carácter no predicho (*"por cierto", "a propósito", "es quee", "pues"*).

MARCADOR DISCURSIVO: *"son unidades invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar,*

*de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación"* (Portolés 1998: 25).

**MÁXIMAS CONVERSACIONALES:** leyes discursivas identificadas por Grice como corolario del Principio de cooperación.

**MENCIÓN:** introducción de un elemento léxico que puede ser convertido en tema de la conversación si se realiza la topicalización posterior.

**METARREGLAS DE COHERENCIA:** para la gramática textual francesa (Adam, Charolles), reglas que debe cumplir un texto para ser coherente.

**MONEMA:** morfema.

**MORFEMA:** unidad de la primera articulación del lenguaje, dotada de forma y significado; según la naturaleza de su significado los morfemas pueden ser léxicos (lexemas) o gramaticales (gramatemas).

**MORFO:** dimensión formal del morfema, es decir, su manifestación concreta en el habla; se llama también exponente. En español, por ejemplo, el morfema nominal de plural puede manifestarse con distintos morfos: "-s", "-es" y "-ø" (*casas*, *lápiz-es*, *lunes-ø*).

**NIVEL LINGÜÍSTICO (también ESTRUCTURA):** cada uno de los planos simultáneos en que la descripción metalingüística organiza el lenguaje, teniendo en cuenta los diferentes tipos de relación que mantienen sus unidades. Diferenciamos un **NIVEL DE INFORMACIÓN O DE ÉNFASIS** (en el que un emisor y un receptor son relacionados por cierto acto ilocutivo, donde se focalizan ciertos aspectos informativos frente a otros que quedan presupuestos), un **NIVEL DE ORDEN O LINEAL** (donde cierto elemento conocido inicial –tópico–, se opone a cierto elemento desconocido siguiente –comento–), un **NIVEL DE CONCORDANCIA** (donde una unidad concordante se iguala a los demás mediante marcas formales, como la repetición de algunos o todos sus morfemas), y un **NIVEL DE RECCIÓN** (en

el que cierto elemento regente exige la aparición de otro u otros regidos).

OMISIÓN: síntoma agramático propio del nivel de rección, que supone la ausencia de un elemento gramaticalmente necesario.

ORGANIZACIÓN SECUENCIAL de la conversación: manifestación dialógica de la linealidad del significante, según la cual cada turno conversacional está condicionado por el turno previo, que le impone restricciones sintácticas, semánticas y pragmáticas.

PAR ADYACENTE: intercambio prototípico, que consta de dos intervenciones de hablantes distintos ligadas por una relación de predictibilidad.

PARADIGMA: para Saussure (1916: 198), conjunto de unidades que pueden ocupar la misma distribución en la cadena sintagmática, constituyendo el eje de las RELACIONES ASOCIATIVAS O PARADIGMÁTICAS. Son relaciones *in absentia*, frente a las relaciones sintagmáticas que mantienen los elementos sucesivos en la cadena. (Cf. Sintagma).

PARAFASIA: síntoma lingüístico que supone un error de sustitución o desplazamiento, que puede afectar a los fonemas (parafasia fonológica) o a los lexemas (parafasia semántica: sustituir una palabra por otra de significado similar o relacionado), o a ambos (parafasia mixta): *"La parafasia consiste en la omisión de partes de palabras, el uso incorrecto de palabras, uso de neologismos (palabras inventadas) y la sustitución de fonemas incorrectos en lugar de los correctos. La parafasia verbal es el uso de palabras inadecuadas. La parafasia literal se caracteriza por la sustitución de fonemas correctos por fonemas incorrectos."* (Love y Webb 1996: 232).

PARAFASIA NARRATIVA: Edith Labos y su equipo utilizan este término para referirse a errores de sustitución de categorías narrativas (introducir en cierta historia elementos de otra).

PARAGRAMATISMO: síntoma afásico habitualmente relacionado con las afasias sensitivas, que consiste en una alteración básicamente sintáctica, con omisión de elementos léxicos informativamente necesarios y alteraciones del orden de palabras.

PAUSA ORALIZADA (*filled pause, pause oralisée*): prolongador del turno, generalmente con elementos vocálicos, durante los cuales el hablante planifica su discurso posterior sin dar pie a que otro participante se autoseleccione. En lingüística clínica se considera una tarea de edición.

PAUSA: silencio que se sitúa en el interior de la intervención.

PERSEVERACIÓN: síntoma lingüístico asociado a la afasia y descrito en el marco de aplicación de tests de evaluación lingüística, que según Cuetos (1998: 79) consiste *"en decir una palabra que ya ha sido utilizada para nombrar algún estímulo previo, incluso aunque no tenga ninguna relación con el estímulo al que ahora tiene que responder. La explicación que se da a este trastorno es que el paciente puede carecer de la representación léxica que se le está pidiendo y en su lugar utiliza la que más activada está en ese momento, que es justo la que acaba de pronunciar."*

PREDICTIBILIDAD: característica fundamental de las unidades conversacionales, en virtud de la cual todo turno puede considerarse como depositario de un análisis del turno anterior.

PRESUPOSICIÓN: información cuyo valor de verdad se asume en cierto enunciado, y que se activa por la emisión de ciertas palabras llamadas ACTIVADORES PRESUPOSICIONALES; se opone al foco o sujeto pragmático (*Ha dejado de llover* → *Llovía*; *¿Quién viene?* → *Alguien viene*).

PRINCIPIO DE CLASIFICACIÓN CONSTANTE: principio de organización de los turnos conversacionales según el cual *"cada emisión establece una serie de predicciones, clasificando así, de modo provisional, la siguiente emisión"* (Stubbs 1983: 102).

PRINCIPIO DE COOPERACIÓN: principio definido por Grice (1975) para dar cuenta de la actitud de los implicados en una conversación: *"Haz tu contribución conversacional tal y como es requerida en el momento en que tiene lugar, según la finalidad previamente aceptada del intercambio en que te hallas implicado"*.

PRIORIDAD: principio general de carácter social que se encarga de proteger la imagen social de los hablantes.

PROFORMA: palabra conceptualmente vacía cuyo contenido se activa a partir del cotexto y/o el contexto; puede pertenecer a cualquier categoría gramatical, por lo que tenemos PROVERBOS, que tienen función sustituta de verbos (*hacer*), PROADVERBIOS (*así, ahí, entonces...*), PROSUSTANTIVOS (*cuestión, cosa, hecho...*), las categorías gramaticalmente consideradas PRONOMBRES (relativos, personales, interrogativos...) y ENCAPSULADORES (sustitutos de toda una oración o secuencia).

REACCIÓN EVALUATIVA, R.Ev.: tipo de intervención reactiva no predicha.

RECCIÓN (RÉGIMEN): relación gramatical según la cual cierto elemento (regente) exige la presencia de otro (regido); por ejemplo, el verbo rige a sus complementos nominales (o actantes), la preposición rige sustantivo, etc.

RESPUESTA/INICIO, R/I: tipo de intervención reactiva que es a la vez predictiva y predicha.

RESPUESTA, R: intervención reactiva predicha por otra intervención previa.

RETROALIMENTACIÓN: conducta conversacional propia del oyente, que puede considerarse como una petición de información, y que trata de "alimentar" la posición enunciativa o emisora de otro participante.

SALTO DE TÓPICO: cambio de tópico que se produce sin respetar la fluidez prioritaria, originando discontinuidades.

SECUENCIA: intercambio o conjunto de intercambios caracterizados por cierta autonomía temática y/o funcional.

SENDERO CORREFERENCIAL: cf. Cadena correferencial.

SEÑALES DE ATENCIÓN CONTINUADA: término con el que algunos autores se refieren a los continuadores proporcionados por el oyente.

SEÑALES DE COOPERACIÓN: Danielle André-Larochebouvry llama así a las emisiones del oyente que contribuyen a que el hablante desarrolle su discurso: incluyen los continuadores y las intervenciones de retroalimentación.

SINDROME: conjunto de fenómenos cuya simultaneidad define cierto estado patológico concreto.

SINTAGMA: combinación de palabras en el eje extensional del lenguaje, es decir, en la linealidad de la cadena (Saussure 1916: 197); el sintagma por excelencia es la oración. Consecuentemente, el eje de las RELACIONES SINTAGMÁTICAS (no exclusivo de la sintaxis) viene determinado por esta "combinación horizontal" de los signos lingüísticos, en oposición al eje de las relaciones asociativas o paradigmáticas (cf. Paradigma).

SOLAPAMIENTO: fenómeno de habla simultánea.

SOLAPAMIENTO COMPETITIVO: el que intenta arrebatar el turno a otro hablante.

SUPERESTRUCTURA: *"una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la 'forma global' de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la 'forma' sintáctica de una oración, se describe en términos de 'categorías' y de 'reglas de formación'."* (Van Dijk 1989: 53).

TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN: teoría desarrollada por el lingüista Emile Benveniste, cuya idea básica defiende que los enunciados muestran huellas formales de la enunciación en que surgen; tales huellas, o anclajes, pueden ser PERMANENTES (marcas de persona, tiempo y espacio) y VARIABLES (rasgos suprasegmentales, modalidades oracionales, ciertos adverbios...).

TEORÍA DE LA MENTE: teoría surgida en el ámbito de la primatología para referirse a la capacidad de ciertos primates de otorgar capacidades mentales a sus interactuantes; en su aplicación clínica se ha propuesto que ciertos déficits neurológicos suponen para el sujeto afectado un límite en estas capacidades de "mentalización".

TEORÍA DE LA RELEVANCIA: teoría pragmática desarrollada por Wilson y Sperber, y que supone una radicalización de la máxima griceana de pertinencia.

TEXTO: *"'Texto' es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua."* (E. Bernárdez 1982: 85).

TEXTURA: coherencia.

TOPICALIZACIÓN: en pragmática, conversión de un mencionable en nuevo tópico o asunto de la conversación (salto del nivel oracional-textual al conversacional). En sintaxis, procedimiento que convierte cierto elemento de la cláusula en tópico o tema.

TÓPICO o TEMA: asunto al que se refiere un conjunto de intervenciones en una conversación. En el nivel gramatical de orden, elemento textual inicial o punto de partida de una expresión, a la que sigue el comentario.

TRASTORNO DE APRENDIZAJE, TA: *"Dificultad del aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debi-*

*dos a la disyunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir, junto con las dificultades del aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismos una dificultad del aprendizaje.”* (Hammill 1990, apud. Mulas y Morant 2006: 5-6).

**TRASTORNO DEL APRENDIZAJE NO VERBAL, TANV:** trastorno del aprendizaje que se manifiesta en áreas cognitivas y conductuales distintas de la gramática; Schlumberger (2006) lo caracteriza por su comorbilidad, es decir, su frecuente asociación a otro tipo de déficits, como déficit atencional, torpeza motora, u otros.

**TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO, TGD:** tanto el DSM-IV como el CIE-10 incluyen en esta designación un grupo de trastornos en los que se encuentran alteradas gravemente la comunicación o la interacción social, o aparecen conductas e intereses estereotipados; según el DSM-IV incluiría los Trastornos de Espectro Autista, el Síndrome de Asperger, el Síndrome de Rett, el Síndrome de Tourette, y el Trastorno Desintegrativo Infantil.

**TROPO LEXICALIZADO:** tipo de implícito convencional que corresponde a las expresiones idiomáticas, modismos y frases hechas, cuyo significado está gramaticalizado y no coincide con la suma del significado de sus palabras; son locuciones o frases hechas que pertenecen al léxico de una lengua.

**TURNO COLABORATIVO:** el turno reactivo que intenta completar la intervención icitativa del hablante anterior; es un intento de “usurpar” la enunciación, frecuente en intervenciones de informe.

**TURNO COMPETITIVO:** el que trata de imponerse sobre el resto de intervenciones.

**TURNO DE PASO:** el que se utiliza con la única finalidad de ceder la palabra al otro hablante.

TURNOS: unidad estructural limitada por dos cambios de hablante. Los del nivel primario se realizan mediante intervenciones. Los turnos del nivel secundario suelen rellenarse con emisiones propias del oyente, es decir, con continuadores; su leve matiz informativo nos permite hablar a veces de aportación, pero no de verdadera intervención.

UNIDAD CONSTITUTIVA: semánticamente, tipo de unidad que se define paradigmáticamente, por referencia a la realidad que designa.

UNIDAD RELACIONAL: semánticamente, tipo de unidad que se define necesariamente por relación a otras unidades (sintagmáticamente).

VERSIÓN DE INSISTENCIA: tipo de intervención que relanza una intervención iniciativa anterior cuya respuesta fue no prioritaria.

\* \* \*



## Bibliografía

---

- Aguilar, César A. (2003): "Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles", *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 22/38, 33-43.
- Ahlsen, Elizabeth (2006): *Introduction to Neurolinguistics*, John Benjamins.
- Almagro, Yolanda; Sánchez-Casas, Rosa M. y García-Albea, J.E. (2005): "El agramatismo y su sintomatología", *Revista de Neurología*, 40 (6), 369-380.
- Álvarez, Esther (2005): "Aprender a narrar: formas temporales y sus funciones en un niño de siete a nueve años de edad", *Barcelona Language and Literature Studies*, [http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells14/PDF/sec\\_lan\\_01.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells14/PDF/sec_lan_01.pdf)
- André-Larochebouvy, Danielle (1984): *La conversation quotidienne*, Paris: Didier.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, Osvald (1983): *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos, 1994. Traducción de Julia Sevilla y Marta Tordesillas.
- APA. American Psychiatric Association (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th edition revised). Washington, DC: Author. (DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 2002. Barcelona. Masson.
- Ardila, Alfredo (2006): *Las afasias*, <http://www.aphasia.org/libroespanol.php>

- ASHA. American Speech-Language-Hearing Association (1993): "Definition of communication disorders and variations". ASHA; 35 (Supplement c10): 40-41. Consultado en [http://www.asha.org/NR/rdonlyres/EF508C60-2C72-4238-9439-88BD7ACF16AC/0/25252\\_1.pdf](http://www.asha.org/NR/rdonlyres/EF508C60-2C72-4238-9439-88BD7ACF16AC/0/25252_1.pdf) (febrero 2007).
- Ayuda-Pascual, Raquel y Martos-Pérez (2007): "Influencia de la percepción social de las emociones en el lenguaje formal en niños con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento", *Revista de Neurología* 44, Supl 2, 57-60.
- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*, Oxford University Press, 1975.
- Bagunyà, Josep y Sangorrín, Javier (1988): "Disartrias", en J. Peña-Casanova: *Manual de Logopedia*, Barcelona: Masson, 3ª ed., 2004, 149-170.
- Baixauli, Inmaculada, Roselló, B. y Miranda, Ana (2004): "Evaluación de las habilidades pragmáticas. Estudio de casos", *Revista de Neurología*, 38, Supl.1.
- Barkley, Russell A. (1997): "Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD", *Psychological Bulletin* 121: 65-94.
- Barkley, Russell A. (1994): "Impaired delayed responding: A unified theory of attention deficit hyperactivity disorder", en Routh DK, (ed.): *Disruptive behavior disorders in childhood: Essays honoring Herbert C. Quay*. New York: Plenum; 11-57.
- Barrow, R. (2000): "Hearing the story: A narrative perspective on aphasia therapy", *Bulletin of the Royal College of Speech & Language Therapists*, 576, 8-10.
- Bellugi, Ursula y St. George, Marie (Eds.) (2001): *Journey from Cognition to Brain to Gene. Perspectives from Williams Syndrome*, MIT Press.
- Benveniste, Émile (1958): "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de lingüística general, I*, México: Siglo XXI, 1974; 179-187. Trad. De Juan Almela.

- Benveniste, Émile (1970): "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general, II*, México: Siglo XXI, 1977; 82-91. Trad. De Juan Almela.
- Bernárdez, Enrique (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Berrendonner, Alain (1981): *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris: Minuit.
- Bishop, Dorothy V. (1997): *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*, Hove, UK: Psychology Press.
- Bishop, Dorothy V. (2000): "Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?", en Dorothy V. Bishop y Laurence B. Leonard (Eds.): *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*, Psychology Press, 99-114.
- Bishop, Dorothy V. y Adams, Catherine (1989): "Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. 2: What features lead to a judgement of inappropriacy?", *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Bishop, Dorothy V. y Gaird, B. (2001): "Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting", *Developmental Medicine & Child Neurology*, 43: 809-818.
- Bortolusi, Marisa (1985): *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid: Alhambra, 1987.
- Borregón Sanz, Santos y González Calvo, Agustina (2000): *La afasia. Exploración, Diagnóstico y Tratamiento*, Madrid: CEPE, 2ª ed.
- Botting, Nicola (2002): "Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments", *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-22.

- Brucart, José M. (1987): *La elisión sintáctica en español*, Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bruner, J. (1993): "Explaining and Interpreting: Two Ways of Using Mind", en G. Harman (Ed.): *Conceptions of the human mind*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 123-137.
- Bruner, J. (1996): "Dos modalidades de pensamiento", en *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa 2001. Trad. de Beatriz López.
- Bruner, Jerome (2002): *Making stories. Law, literature, life*, New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Bruno, Carme y Sánchez Hidalgo, Maruja (1988a): "Dislalias", en J. Peña-Casanova: *Manual de Logopedia*, Barcelona: Masson, 3ª ed., 2004, 171-180.
- Bruno, Carme y Sánchez Hidalgo, Maruja (1988b): "Disglosia", en J. Peña-Casanova: *Manual de Logopedia*, Barcelona: Masson, 3ª ed., 2004, 181-186.
- Cabrerizo Fernández, Pilar; Fernández de la Vega, Teresa; Lozano Guerra, Isabel, y Núñez del Río, Cristina (2001): "Distinción mente y realidad: una tarea de toma de perspectiva conceptual en una población especial", *Revista española de pedagogía* LIX/219, 331-346.
- Capps, Lisa; Losh, Molly y Thurber, Christopher (2000): "'The Frog Ate the Bug and Made his Mouth Sad': Narrative Competence in Children with Autism", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, pp. 193-204.
- Cardo, Esther, Bustillo, M. y Servera, M. (2007): "Valor predictivo de los criterios del DSM-IV en el diagnóstico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad y sus diferencias culturales", *Revista de neurología*, 44, Supl. 2, 19-22.
- Casas Gómez, Miguel (2002): *Los niveles del significar*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Charolles, Michel (1978): "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", *Langue française*, 38, 7-41.

- Chevrie-Muller, Claude y Narbona, Juan (1997): "Clasificación de los trastornos del lenguaje en el niño", en J. Narbona y C. Chevrie-Muller (Eds.): *El lenguaje del niño*, Barcelona: Masson, 2003 (2ª ed.), 189-193.
- Chomsky, Noam (1978): "Language and Unconscious Knowledge", en J.H. Smith (Ed.): *Psychoanalysis and Language*, New Haven, Conn.: Yale University Press, 3-44. Reimpr. en Chomsky (1980): *Rules and representations*, 217-54, 287-290.
- Chomsky, Noam (1980): *Rules and Representations*, New York Columbia University Press.
- Clark, Herbert H. y Carlson, Thomas B. (1982): "Hearer and speech acts", *Language* 58, 307-331.
- Cohen, N., Vallance, D.S., Barwik, M., Im. N., Menna, R. y Isaacson, L. (2000): "The Interface between ADHD and Language Impairment: An Examination of Language, Achievement, and Cognitive Processing", *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 41: 353-362.
- Cole, Peter (1981): *Radical Pragmatics*, Nueva York: Academic Press.
- Cole, Peter (Ed.) (1978): *Syntax and Semantics, vol 8: Pragmatics*, New York, Academic Press.
- Cole, Peter y Morgan, Jerry L. (Eds.) (1975): *Syntax and Semantics, vol 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Comrie, Bernard (1981): *Universales del lenguaje y tipología lingüística*, Madrid: Gredos, 1988. Traducción de Augusta Ayuso.
- Conti-Rasdem, Gina y McTear, Michael (1989): "Assessment of Pragmatics", en K. Grundy (Ed.): *Linguistics in clinical practice*, London: Whurr Publ. 1995 (2ª).
- Cosnier, Jacques (1987): "Ethologie du dialogue", en J. Cosnier y C. Kerbrat-Orecchioni, Eds.: *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 291-315.

- Coulthard, Malcolm (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*, London: Longman, 1985.
- Coulthard, Malcolm y Brazil, David (1981): "Exchange structure", en Coulthard y Montgomery, eds: *Studies in Discourse Analysis*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Creaghead, Nancy (1984): "Strategies for evaluating and targeting pragmatics behaviours in young children", *Seminars in Speech and Language*, 5, 241-252.
- Crystal, David (1981): *Clinical linguistics*, Bristol: Edward Arnold.
- Cuenca, M. Josep, y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- Cuenca, Maria Josep (2006): *La connexió i els connectors*, Universitat de Vic: Eumo Ed.
- Cuetos Vega, Fernando (1998): *Evaluación y rehabilitación de las afasias. Aproximación cognitiva*. Madrid: Panamericana.
- Davenport, Linda; Yingling, Charles D.; Fein, George; Galin, David y Johnstone, Jack (1986): "Narrative Speech Deficits in Dyslexics", *Journal of Clinical and Experimental Neurology*, 8 (4), 347-361.
- Davies, Peter; Shanks, Becky y Davies, Karen (2004): "Improving narrative skills in young children with delayed language development", *Educational Review*, 56: 3, 271-286.
- Davis, G. Albyn y Wilcox, M. Jeanne (1985): *Adult Aphasia Rehabilitation: Applied Pragmatics*, San Diego, CA: College Hill Press.
- Davis, G. Albyn y Coelho, Carl A. (2004): "Referential cohesion and logical coherence of narration after closed head injury", *Brain and Language* 89, 508-523.
- De Gaulmyn, Marie-Madeleine (1987): "Les régulateurs verbaux : le controle des recepteurs", en J. Cosnier y C. Kerbrat-Orecchioni, Eds: *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 203-223.
- Diehl, Joshua J.; Bennetto, Loisa y Carter Young, Edna (2006): "Story Recall and Narrative Coherence of High-Functioning

- Children with Autism Spectrum Disorders", Journal of Abnormal Child Psychology, 34:1, 83-98.
- Duchan, Judith Felson (s.a.): "History of Speech-Language Pathology in America", en [http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/new\\_history/overview.html](http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/new_history/overview.html)
- Ducrot, Oswald (1972): *Decir y no decir*, Barcelona: Anagrama, 1982. Traducción de Walter Minetto y Amparo Hurtado.
- Ducrot, Oswald (1978): "Estructuralismo, enunciación y semántica", en *El decir y lo dicho*", 69-96, Barcelona: Paidós, 1986. Trad. de Irene Agoff.
- Ducrot, Oswald (1979): "Las leyes del discurso", en *El decir y lo dicho*", 97-117, Barcelona: Paidós, 1986. Trad. de Irene Agoff.
- Duong, Anh; Giroux, Francine; Tardif, Andréanne y Ska, Bernardette (2005): "The heterogeneity of picture-supported narratives in Alzheimer's disease", *Brain and Language* 93, 173-184.
- Eckman, P. y Friesen, W.V. (1969): "The repertoire of Nonverbal Behavior: categories, origins, usage and coding", *Semiotica* 1969/1, 49-98.
- Edelsky, Carol (1981): "Who's got the floor?", *Language in society*, 10, 383-421.
- Equipo Deletrea (2004): *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*, Asociación Asperger de España.
- Equipo Deletrea (2007): *El síndrome de Asperger. Otra forma de aprender*, Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Fernández Jaén, Alberto; Martín, D.; Calleja-Pérez, B. y Muñoz-Jareño, N. (2007): "Síndrome de Asperger: diagnóstico y tratamiento", *Revista de Neurología*, 44, Supl. 2, 53-56.
- Fernández Pérez, Milagros (2006): "Medidas de eficacia comunicativa en el habla infantil", Conferencia Plenaria del

*Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, Valencia, noviembre de 2006.

Ferrer Manchón, Antonio (2006): "Evaluación de niños con TEL: utilidad de la narración", *III Jornada sobre Trastorno Específico del Lenguaje organizada por AVATEL*, Valencia, Diciembre de 2006. Disponible en [http://www.dcam.upv.es/avatel/3%20Jornada/2006\\_12\\_02\\_Antonio%20Ferrer.pdf](http://www.dcam.upv.es/avatel/3%20Jornada/2006_12_02_Antonio%20Ferrer.pdf)

Fiez, Julie A.; Raichle, Marcus. E. (1997): «Linguistic Processing», en J. D. Schmahmann (ed.): *The cerebellum and cognition*, San Diego Academic Press, 233-254.

Fisher, Jamie (2005): "Narrative Analysis of Spanish-English Bilingual and Monolingual Second Grade Children", *ASHA Convention*, [http://convention.asha.org/2005/handouts/293\\_Ratner\\_Nan\\_072675\\_120105041821.ppt](http://convention.asha.org/2005/handouts/293_Ratner_Nan_072675_120105041821.ppt)

Fodor, Jerry (1983): *La modularidad de la mente*, Madrid: Morata, 1986. Trad. De José Manuel Igoa.

Fodor, Jerry (2000): *The Mind Doesn't Work That Way: The Scope and Limits of Computational Psychology*, Cambridge, MA.: MIT Press.

Frattali, Carol M. (1992): "Functional assessment of communication: merging public policy with clinical views", *Aphasiology*, 6-1: 63-83.

Galeote, M.A. (2003): *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación, y perspectivas*. Madrid: Pirámide.

Gallardo Paúls, Beatriz (1992): "El dinamismo conversacional: subsunción y feed-back", *Comunicación y Sociedad V*, 1 y 2, pp. 51-71.

Gallardo Paúls, Beatriz (1993): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia: Universitat.

Gallardo Paúls, Beatriz (1995): *Prácticas de lingüística*, Valencia: Nau Llibres.

Gallardo Paúls, Beatriz (1998): *Comentario de textos conversacional, Vol. I*. Madrid: Arco Libros.

- Gallardo Paúls, Beatriz (2004a): "La transcripción del lenguaje afásico", en B. Gallardo y M. Veyrat (eds.): *Estudios de lingüística clínica: Lingüística y patología*, Valencia: Universitat/AVaLCC, 83-114.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2004b): "La construcción de la identidad patológica en la interacción cotidiana", en *El joc de les identitats en discursos orals*, Jornada de tardor 2004 organitzada per la Xarxa d'Estudis del Discurs i la Xarxa sobre l'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyaments en Contextos Multilingües i Multiculturals, Barcelona 1 i 2 d'octubre de 2004.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2005a): "Categorías inferenciales en pragmática clínica", *Revista de Neurología*, 41 (Supl 1), 65-71.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2005b): *Afasia y conversación. Las habilidades comunicativas del interlocutor-clave*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2005c): "La pragmática en la afasia no fluente", en B. Gallardo y V. Moreno (2005): *Afasia no fluente. Materiales y análisis pragmático. (Volumen 2 del Corpus PerLA)*, Valencia: Universitat.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2006a): "Más allá de las palabras y su estructura: las categorías del componente pragmático", en E. Garayzábal (Ed.): *Lingüística clínica y logopedia*, Madrid: A. Machado Libros, 81-196.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2006b): "Superestructuras del lenguaje en TDAH", *IV Reunión Internacional sobre Hiperactividad en Badajoz*, 23 y 24 de noviembre de 2006.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2007): "Niveles de organización narrativa en TDAH", *IX Curso internacional de actualización en neuropediatría y neuropsicología infantil*, Valencia, marzo de 2007.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Hernández Sacristán, Carlos (2007): "Anotaciones a un texto conversacional: la Agilidad del

- Turno y el Índice de Participación Conversacional en la afasia", en Enric Serra Alegre (ed.): *La incidencia del contexto en los discursos*, LynX. Annexa 14. València/New York: UVEG/CUNY: 55-79.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Marín Jordà, M. Josep (2006): "Marcadores discursivos procedentes de verbos perceptivos en la afasia de Broca", *Revista de Investigación Lingüística* 8/1, 23-74.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Moreno Campos, Verónica (2005a): *Afasia no fluente. Materiales y análisis pragmático. (Volumen 2 del Corpus PerLA)*, Valencia: Universitat.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Moreno Campos, Verónica (2005b): "Estrategias colaborativas de compensación del déficit lingüístico: la importancia del interlocutor-clave en el índice de participación conversacional", *Pragmalingüística* 13, 87-113.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Moreno Campos, Verónica (2006): "Evolución de la pragmática en un caso de afasia de Broca severa", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 26/4, 188-203.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Sanmartín, Julia (2004): "Propuesta de transcripción de datos afásicos", en *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, celebrado del 3 al 7 de mayo de 2004 en Santiago de Compostela.
- Garayzábal, Elena (2004a): "Lesionados del hemisferio derecho y dificultades de aprendizaje no verbal: similitudes lingüísticas", en B. Gallardo y M. Veyrat (Eds.): *Estudios de lingüística clínica. Lingüística y patología*, Valencia: Universitat/AVaLCC.
- Garayzábal, Elena (2004b): "Habilidades conversacionales en el Síndrome de Williams", *Curso de Lingüística Clínica*, 2ª edición, celebrado en la Universitat de València en noviembre de 2004.
- Garayzábal, Elena (2005): *Síndrome de Williams. Materiales para su estudio*, Valencia: Universitat/AVaLCC, 2005.

- García Soto, Xosé Ramón (1996): *Era unha vez un neno...*, Santiago de Compostela: Eds. Sotelo Blanco.
- García-Medall, Joaquín (2006): "Sobre la evaluación de la competencia comunicativa en enfermos de Alzheimer", en B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (eds.) (2006): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat; 18-29.
- Gardner, Howard y Brownell, Hiram H. (1986): *Right Hemisphere Communication Battery*, Boston Psychology Service.
- Gazdar, Gerald (1979): *Pragmatics. Implicature, Presupposition and Logical Form*, New York, Academic Press.
- Gerber, Sima y Gurland, Gail B. (1989): "Applied pragmatics in the assessment of aphasia", *Seminars in Speech and Language* 10, 263-281.
- Gillig, Jean Marie (2000): *El cuento en pedagogía y en reeducación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, Erving (1959): *Relaciones en público. Microestudios de orden público*, Madrid, Alianza, 1979. Traducción de Fernando Santos.
- Goldstein K. (1948): *Language and language disturbances*. NY: Grune and Stratton.
- González Carbajal, Ana (2002): "Intervención comunicativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger", en J. Martos y M. Pérez (Eds.): *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia*, Valencia: Nau Llibres, 85-109.
- Goodglass, Harold y Kaplan, Edith (1983): *Evaluación de la afasia y trastornos relacionados*, Madrid: Editorial Médica Panamericana, 1996. Trad. de Carlos Wernicke. Adaptación de J. E. García-Albea, M. L. Sánchez Bernardos y S. del Viso.
- Goodwin, Charles (1981): "Notes on story structure and the organization of participation", en Atkinson JM & Heritage

- J., eds.: *Structures of Social Action*, Cambridge: University Press; 1984, 225-246.
- Goodwin, Charles (2000): "Pointing and the Collaborative Construction of Meaning in Aphasia", *Proceedings of the 7th anual Symposium About Language and Society*, Austin, pp. 67-76.
- Gordon, D. y Lakoff, G. (1971): "Conversational Postulates", en P. Cole y J. L. Morgan (1975): *Syntax and Semantics, III: Speech Acts*, New York: Academic Press, 83-106.
- Gortázar Díaz, María (2002): "Discurso narrativo: pautas para la evaluación y la intervención", *III jornadas sobre Autismo de Sevilla*, [www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra\\_idc?n=mgortazar2](http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra_idc?n=mgortazar2)
- Green, Ginnie (1984): "Communication in aphasia therapy: some of the procedures and issues involved", *British Journal of Disorders of Communication* 19, pp. 35-46.
- Grice, H. Paul (1957): "Meaning", en Steinberg, D.D. y Jakobovits, L.A., eds.: *Semantics*, Cambridge: University Press, 1971, pp. 53-59.
- Grice, H. Paul (1975): "Logic and conversation", en Cole y Morgan (Eds.): *Syntax and Semantics III*, New York, Academic Press, pp. 41-58. Trad. en Valdés Villanueva (ed.): *En busca del significado*, Univ. de Murcia.
- Grodzinsky, G. y Diamond, R. (1992): "Frontal lobe functioning in boys with attention-deficit hyperactivity disorder", *Developmental Neuropsychology*, 8, 427-445.
- Gugger, Theresa; Timler, GERALYN; Luo, Fei; Vogler-Elias, Dawn (s.a.): "Utterance Formulation Errors in Children with Language Impairment and/or ADHD", [http://cdswebserver.med.buffalo.edu/drupal/files/Utterance %20Formulation %20Errors.pdf](http://cdswebserver.med.buffalo.edu/drupal/files/Utterance%20Formulation%20Errors.pdf)
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid: Arco Libros.

- Heilman, Kenneth M., Leon, Susan A. y Rosenbek, John C. (2004): "Affective aprosodia from a medial frontal stroke", *Brain and Language* 89, 411-416.
- Helm-Estabrooks, Nancy; Albert, Martin L. (1991): *Manual de terapia de la afasia*, Madrid: Médica Panamericana, 1994. Trad. de Sara B. Fernández Guinea.
- Hernández Sacristán, Carlos (2002): "Patología del lenguaje: una perspectiva sistémica", en J. Martos y M. Pérez (Eds.): *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia*, Valencia: Nau Llibres, 111-125.
- Hernández Sacristán, Carlos (2003): *Lingüística Cognitiva y Patología Verbal*, Valencia: Universitat de València.
- Hernández Sacristán, Carlos (2006a): *Inhibición y lenguaje. A propósito de la afasia y la experiencia del decir*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández Sacristán, Carlos (2006b): "La unidad palabra y su significado: una perspectiva logopédica sobre la capacidad léxica", en E. Garayzábal (Ed.): *Lingüística clínica y logopedia*, Madrid: A. Machado Libros, 197-277.
- Hernández Sacristán, Carlos (2007): *Oralidad/Escritura y evaluación del déficit sintáctico en afasias*, manuscrito inédito.
- Hernández-Muela, Sara; Mulas, Fernando; Mattos, L. (2005): "Contribución del cerebelo a los procesos cognitivos", *Revista de Neurología* 40 (Supl1), 57-64.
- Herrero Blanco, Ángel (2005): "Lenguaje y texto", en López, A. y Gallardo, B. (eds.): *Conocimiento y lenguaje*, Valencia, PUV, 289-324.
- Herrero, M. Teresa y Velasco, M. M. (1988): "Disfonías", en J. Peña-Casanova: *Manual de Logopedia*, Barcelona: Masson, 3ª ed., 2004, 133-148.
- Hockett, Charles y Altman S.A. (1968): "A note on design features", en T. A. Sebeok (ed.): *Animal communication*, Bloomington: Ed. Indiana University Press; 61-72.

- Holland, Audrey L. (1998): "Why Can't Clinicians Talk to Aphasic Adults? Comments on Supported Conversation for Adults with Aphasia: Methods and Resources for Training Conversational Partners", *Aphasiology*, 12, 9: 844-847.
- Holland, Audrey L. (1980): *Communicative Abilities in Daily Living*, Baltimore: University Park Press.
- Holland, Audrey L. (1991): "Pragmatic aspects of intervention in aphasia", *Journal of Neurolinguistics*, 6, 197-211.
- Hutto, Daniel D. (2003): "Folk Psychological Narratives and the Case of Autism", *Philosophical Papers*, 32 (3), pp. 345-361.
- Hymes, Dell H. (1966): "On communicative competence", en J. Pride y J. Holmes (Eds.): *Sociolinguistics*, Harmondsworth; Penguin, 1972, pp. 269-293.
- Irvin, Richard y Curry, Beth (2006): "¿Qué hay en un nombre? El desordenado mundo de las etiquetas de los trastornos generalizados del desarrollo", Traducción de Alejandra Esquivias en <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=etiquetas> (última consulta en enero 2007).
- Jakobson, Roman (1935): "Aphasia as a linguistic problem", en Werner H., (ed.): *On Expressive Language*. Worcester, MA: Clark University Press; 1955; 69-81.
- Jakobson, Roman (1956): "Two aspects of language and two types of aphasic disturbances", en R. Jakobson y M. Halle: *Fundamentals of Language*, The Hague: Mouton.
- Jakobson, Roman (1941): *Child language, aphasia and phonological universals*, Mouton: The Hague; 1968.
- Jakobson, Roman (1964): "Towards a linguistic typology of aphasic impairments", en A.V.S. de Reuck y M. O'Connor (eds.): *Disorders of language*, Boston: Little Brown; 21-41.
- Juárez Sánchez, Adoración y Monfort, Marc (2001): *Estimulación del lenguaje oral*, Madrid: Entha eds.
- Kaderavek, J.N. y Sulzby, E. (2000): "Narrative Production by children with and without specific language impairment:

- Oral narratives and emergent readings", *Journal of Speech and Hearing Disorders* 43: 34-49.
- Kasher, Asa (1994): "Modular Speech Act Theory: Program and Results", en S. L. Tsohatzidis (Ed.): *Foundations of Speech Act Theory Philosophical and Linguistic Perspectives*, Routledge: London/New York, 312-322.
- Kasher, Asa; Batori, Gila; Soroker, Nachum; Graves, David y Zaidel, Eran (1999): "Effects on Right- and Left-Hemisphere Damage on Understanding Conversational Implicatures", *Brain and Language*, 68, 3, July, 566-590.
- Katz, Jerrold J. (1972): *Semantic Theory*, New York: Harper & Row.
- Knapp, Mark L. (1980): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós. Trad. de M. A. Galmarini.
- Kolk Herman y Heeschen, Claus (1992): "Agrammatism, Paragrammatism and the management of Language", *Language and cognitive processes*, 7(2), 89-129.
- Kotz, Sonja A.; Meyer, Martin; Alter, Kai; Besson, Mireille; von Cramon, D. Yves y Friederici, Angela D. (2002): "On the lateralization of emotional prosody: An event-related functional MR investigation", *Brain and Language*, 86, pp. 366-376.
- Labos, Edith (2002): *Alteraciones de la producción lingüística en las Demencias Tipo Alzheimer*, Tesis de doctorado inédita, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina.
- Labos, Edith; Zabala, Karina; Atlasovich, Carolina; Pavón, Hernán y Ferreiro, Jorge (2003): "Evaluación de funciones lingüísticas y comunicativas en pacientes con lesión de hemisferio derecho", *Revista Neurológica Argentina* 28, 96-103.
- Labov, William (1972): "The transformation of experience in narrative syntax", en *Language in the inner city*, Philadelphia: Univ. Pennsylvania Press, 354-396.
- Labov, William y Fanshell, David (1977): *Therapeutic discourse*, Nueva York: Academic Press.

- Lenneberg, Eric H. (1968): "En busca de una teoría dinámica de la afasia", en Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (comps): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1982, pp. 319-338. Trad. de Pilar Soto et al.
- Lesser, Ruth (1978): *Investigaciones lingüísticas sobre la afasia*, Barcelona: Ed. Médica y Técnica, 1983. Trad. de Alberto Cardín Garay.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmática*, Barcelona: Teide, 1989. Traducción de África Rubiés.
- Liles, B. Z.; Duffy, R. J.; Merritt, D. D. y Purcell S. L. (1995): "Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders", *Journal of Speech and Hearing Research* 38: 415-425.
- Linscott, Richard J., Knight, R.G., y Godfrey, H.P.D. (1996): "The Profile of Functional Impairment in Communication (PFIC): a measure of communication impairment for clinical use", *Brain Injury*, 10, 397-412.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- López Alonso, Covadonga (2004): "Textos electrónicos y procesos textuales de economía", *VI Congreso Nacional de Lingüística General*, Santiago de Compostela, 2004.
- López García, Ángel (1977): *Elementos de semántica dinámica*, Zaragoza: Pórtico.
- López García, Ángel (1989): *Fundamentos de Lingüística Perceptiva*, Madrid: Gredos.
- Lorch, E.; Diener, M.; Sánchez, R.; Milich, R.; Welsh, R. y Van den Broek P. (1999): "The effects of story structure on the recall of stories in children with attention deficit hyperactivity disorder", *Journal of Educational Psychology* 91: 273-283.
- Losh, Molly; Bellugi, Ursula; Reilly, Judy y Anderson, Diane (2000): "Narrative as Social Engagement Tool: The Excessive

- Use of Evaluation in Narratives from Children With Williams Syndrome", *Narrative Inquiry* 10 (2), 265-290.
- Losh, Molly y Capps, Lisa (2003): "Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger's Syndrome", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (3), pp. 239-251.
- Love, R. J. y Webb, W. G. (1996): *Neurología para los especialistas del habla y del lenguaje*, Madrid: Ed. Médico Panamericana, 1998. Trad. de J. M. Rodríguez Santos.
- Luque Parra, Diego Jesús (2003): "Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos", *Revista Iberoamericana de Educación*, <http://www.rieoei.org/deloslectores/372Luque.PDF>.
- Luria, A. R. (1968): "Problemas básicos del lenguaje a la luz de la psicología y la neurolingüística", *Simposio sobre investigación cerebral y conducta humana* convocado por la UNESCO y la IBRO (International Brain Research Organization), ed. en Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (comps) (1975): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1982, pp. 369-396. Trad. de Pilar Soto et al.
- Manochiopinig, Sriwimon; Shear, Christine y Reed, Vicki A. (1992): "Pragmatic assessment in adult aphasia: a clinical review", *Aphasiology*, 6-6, pp. 519-533.
- Mathers, M. E. (2006): "Aspects of Language in Children With ADHD. Applying Functional Analyses to Explore Language Use", *Journal of Attention Disorders* 9/3: 523-533.
- Mayer, Mercer (1969): *Frog, where are you?*, New York: Dial Books for Young Readers
- McGann, W. y Schwartz, A. (1988): "Main character in children's narratives", *Linguistics* 26: 215-233.
- Mendoza, Elvira (2001) (Comp.): *Trastorno Específico del Lenguaje*, Madrid: Pirámide.
- Merritt, D. D. y Liles B. Z. (1987): "Story grammar ability in children with and without language disorder: Story genera-

- tion, story retelling, and story comprehension", *Journal of Speech and Hearing Research* 30: 539-552.
- Miranda-Casas, Ana; Ygual-Fernández, Amparo y Rosel J. (2004): "Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad", *Revista de Neurología* 38(supl 1): 111-116.
- Moeschler, Jacques (1985): *Argumentation et conversation*, Hatier-Crédif.
- Moeschler, Jacques (1994): "Pragmatique intégrée et pragmatique cognitive", en Moeschler, Jacques y Reboul, Anne: *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*, Paris: Seuil.
- Moeschler, Jacques y Reboul, Anne (1992): *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*, Paris: Seuil.
- Moreno Campos, Verónica (2006): "Afasia y tempo dialógico: el índice de participación conversacional", en Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat, 87-106.
- Morris, Charles (1938): «Foundations of the theory of signs», en *International Encyclopaedia of Unified Sciences* 1/2, Chicago, University of Chicago Press.
- Muñoz-Yunta, José Antonio (2006): "Trastornos del lenguaje y epilepsia en el desarrollo", *Conferencia plenaria pronunciada en el I Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, Valencia, 8 de noviembre de 2006.
- Muñoz-Yunta, José A.; Palau Baduell, Montserrat; Salvadó, Berta; Valls, Antonio, et al. (2006): "Estudio comparativo mediante magnetoencefalografía de los trastornos del lenguaje pragmático y los trastornos del espectro autista", *Revista de Neurología* 42, Supl.2, 111-115.

- Narbona, Juan y Gabari, I. (2006): "Espectro de los trastornos del aprendizaje no verbal", en F. Mulas (Ed.): *Dificultades del aprendizaje*, Barcelona: Viguera, 101-106.
- Obler, Loraine K. y Gjerlow, Kris (2000): *El lenguaje y el cerebro*, Cambridge University Press, Madrid, 2001. Trad. de Eva Méndez y Pedro Tena.
- Ortiz Alonso, Tomás (2004): "Un programa de ordenador para estimular el desarrollo del lenguaje", *Jornada organizada por AVATEL, junio de 2004*; disponible en <http://www.dcam.upv.es/avatel/avatel.htm>
- Ostrosky-Solís, Feggy y Ardila, Alfredo (1989): *Cerebro y lenguaje. Perspectivas en la organización cerebral del lenguaje y de los procesos cognoscitivos*, México, Trillas. Trad. de Roberto A. Prado-Alcalá.
- Parigger, E.; Baker, A. y de Jong, J. (2006): "Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normally developing children". Poster presentado en el Child Language Seminar, University of Newcastle upon Tyne, 19-21 de julio de 2006.
- Penn, Claire (1985): "The profile of communicative appropriateness: a clinical tool for the assessment of pragmatics", *Southafrican Journal of Communicative Disorders*, 32, pp. 18-23.
- Penn, Claire (1999): "Pragmatic assessment and therapy", *Brain and Language* 68, pp. 535-552.
- Pérez Cachón, Ana (2006): "Evaluación del discurso narrativo en pacientes con daño cerebral leve", en prensa.
- Pérez Milans, Miguel (2004): "En la interdisciplinariedad de la Lingüística y la Psicología. Evidencias pragmáticas a favor de la Teoría de la Coherencia Central en Síndrome de Williams", *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos* 7. <http://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/msindrome.htm#ftn2>

- Pérez Pamies, Montserrat; Manero, Rosa M. y Bertran Serra, Inmaculada (1988): "Afasias", en J. Peña Casanova (Ed.): *Manual de logopedia*, Barcelona: Masson, 2004, 369-408.
- Pérez Pérez, Encarna (1997): "Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje", *Rev. Logop. Fon, Audiol.* XVII-2; 103-111.
- Pietrosemoli, Lourdes G. de (1996): "Coherencia y cohesión en el discurso afásico", *Lengua y Habla*.
- Polanyi Livia (1979): "So What's the Point?", *Semiotica* 25-3/4, 207-241.
- Polanyi Livia (1982): "Linguistic and Social Constraints on Storytelling", *Journal of Pragmatics* 6: 509-524.
- Polanyi, Livia (1985): "Conversational storytelling", en Teun van Dijk, ed.: *Handbook of Discourse Analysis* 3. London: Academic Press; 183-202.
- Portolés, José (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Prutting, Carol A. y Kirchner, Diane (1983): "Applied pragmatics", en Gallagher, T.M. y Prutting, C.A. (eds.): *Pragmatic assessment and intervention issues in language*, San Diego, California College-Hill Press, pp. 29-64.
- Prutting, Carol A. y Kirchner, Diane (1987): "A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119, May 1987.
- Puyuelo, Miguel; Wiig, Elisabeth H.; Renom, Jordi y Solanas, Antonio (1997): *BLOC: Bateria de Lenguaje Objetiva y Criterial*, Barcelona: Masson.
- Redmond, S.M. (2005): "Differentiating SLI from ADHD using children's sentence recall and production of past tense morphology", *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19(2), 109-127.
- Reilly, Judy; Losh, Molly; Bellugi, Ursula y Wulfeck, Beverly (2004): "Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome", *Brain and Language* 88, 229-247.

- Renz, K.; Lorch, E.P.; Milich, R.; Lemberger, C.; Bodner, A. y Welsh, R. (2003): "On-line story representation in boys with attention deficit hyperactivity disorder", *Journal of Abnormal Child Psychology* 31: 93-104.
- Ripich, Danielle N., y Terrell, Brenda Y. (1988): "Patterns of Discourse Cohesion and Coherence in Alzheimer's Disease", *Journal of Speech and Hearing Disorders* Vol. 53, 8-15.
- Robles-Viejo, Montserrat; García, G.; Lull, J.J.; Carbonell, J.; Lull, N.; Martí, L. y Sanjuán, J. (2006): "Lenguaje y neuroimagen", *I Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, Valencia, 9 de noviembre de 2006.
- Rodrigues Queiroç, Lilian, y Gonçalves de Moura Talita (2002): "Distúrbios Da Comunicação Oral No Paciente Demenciado", *II Simpósio de Fonoaudiologia em 24/05/2002*.
- Roulet, Eddy (1981): "Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 44, 7-39.
- Sacks, Harvey (1972): «On the analizability of stories by children», en J. Gumperz y D. Hymes, (Eds.): *Directions in sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart y Winston, 325-345.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel; Jefferson, Gail (1974): "A symplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50.4: 696-735.
- Sangorrín, Javier (1988): "Disfemia", en J. Peña-Casanova: *Manual de Logopedia*, Barcelona: Masson, 3ª ed. , 2004, 439-459.
- Saussure, Ferdinand de (1916): *Curso de lingüística general*, Madrid: Alianza, 1983. Trad. de Amado Alonso.
- Serra Alegre, Enric y Pruñonosa Tomás, Manuel (2005): "Las formas del lenguaje", en A. López y B. Gallardo (Eds.): *Conocimiento y lenguaje*, Valencia: Universitat, 155-216.
- Serra Raventós, Miquel, Serra, E.; Solé, R.; Bel, A.; Aparici, M. (2000): *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

- Schlumberger, Émilie (2005): "Trastornos del aprendizaje no verbal. Rasgos clínicos para la orientación diagnóstica", *Revista de Neurología* 40, Supl.1, 85-89.
- Souto, Montserrat (2005): "Pragmática y agramatismo", en *Homenaje a José Andrés de Molina Redondo*, Granada: Método.
- Sperber, Deirdre y Wilson, Dan (1986): *La relevancia*, Madrid: Visor, 1994. Traducción de Eleanor Leonetti.
- Starzewski, Helen y Lloyd, Hazel (2006): "Using the Stories/ Narrative Assessment Procedure (SNAP) to monitor language and communication changes after a cochlear implant: a case study", *Deafness & Education International*, 1: 3, 137-154.
- Stein, N. L. y Policastro, M. (1984): "The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints", en H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.): *Learning and the comprehension of text*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 113-155.
- Stubbs, Michael (1983): *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza, 1987. Trad. de Celina González.
- Tannock R.; Purvis, K. y Schachar R. (1993): "Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers", *Journal of Abnormal Child Psychology* 21: 103-117.
- Thorndyke, P. (1977): "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse", *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Tirosh, Emanuel y Cohen, Ayala (1998): "Language deficit with attention-deficit disorder: A prevalent comorbidity", *Journal of Child Neurology* 13: 493-497.
- Trabasso, Tom y van den Broek, Paul (1985): "Causal thinking and the representation of narrative events", *Journal of Memory and Language* 24: 612-630.
- Tomasello, Michael (2000): "Acquiring syntax is not what you think", en D.V. Bishop y Laurence B. Leonard (Eds.) (2000):

- Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*, Psychology Press, 1-16.
- Ulatowska, Hanna K. y Olness, Gloria Streit (2003): "On the nature of direct speech in narrative of African Americans with aphasia", *Brain and Language* 87, 69-70.
- Ulatowska, Hanna K., Olness, Gloria Streit, Williams, Lynne J. (2004): "Coherence of narratives in aphasia", *Brain and Language* 91, 42-43.
- Valdez, Daniel (2001): "Teoría de la Mente y espectro autista", en *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*, Buenos Aires: Fundec.
- Valles González, Beatriz (2006): "La cohesión y la coherencia en la conversación del paciente con demencia: Un estudio discursivo", en Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat, pp. 180-191.
- Van Dijk, Teun A. (1978): *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1983. Traducción de Sibila Huizinger.
- Van Dijk, Teun A. (1989): *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI. Traducción de Myra Gann y Martí Mur
- Van Riper, Charles (1939): *Speech correction, principles and methods*, New York,: Prentice-Hall Inc.
- Van Riper, Charles (1963): *Speech Correction; principles and methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Vaquerizo Madrid, Julián (2005): "Hiperactividad en el niño preescolar: descripción clínica", *Revista de Neurología* 40 (Supl 1), 25-32.
- Vaquerizo Madrid, Julián (2006): *¿Por qué mi hijo es hiperactivo?*, Badajoz: Printex.
- Vaquerizo Madrid Julián; Esteve-Díaz, Félix, y Díaz-Maíllo Inés (2006): "Revisión del modelo de alerta e intervención psi-

- colingüística en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad", *Revista de Neurología*, 42 (Supl 2): 53-61.
- Vaquerizo Madrid, Julián; Estevez-Díaz Félix y Pozo-García Ana (2005): "El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas", *Revista de Neurología* 40 (Supl 1): 83-89.
- Vaquerizo Madrid, Julián; Gallardo Paúls, Beatriz; Cáceres Marzal, C.; Puertas Cid, Ana Belén; Esteve Díaz, Félix (2007): "'La 'Pequeña Fábrica de Cuentos' (LPFC) como instrumento diagnóstico-terapéutico en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)'" , *XXXII Reunión Nacional de la Sociedad Española de Neurología Pediátrica*, Alicante, mayo de 2007.
- Vieiro, P. (1997): "Contando cuentos: un estudio sobre los efectos de la estructura de los cuentos en la identificación de la idea principal", *Infancia y aprendizaje*, 20(4), 71-83.
- Wharton, Tim (2004): "Lexical acquisition and pragmatics", texto disponible en <http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/04papers/wharton.pdf>
- Werner H & Kaplan B. (1963): *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. NY: John Wiley.
- Wilson, Deirdre y Sperber, Dan (1979): "Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice", *Communication*, 30, 80-93.
- Ygual-Fernández A. (2003): *Problemas de lenguaje en estudiantes con déficit atencional* [tesis doctoral]. Valencia: Universidad de Valencia; 2003.URL: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0527104-143102/> \t «\_blank
- Zaidel, Eran; Kasher, Asa; Soroker, Nachum y Batori, Gila (2002): "Effects of Right and Left Hemisphere Damage on Performance of the 'Right Hemisphere Communication Battery'", *Brain and Language* 80, 510-535.

Zentall, S.S (1988): "Production deficiencies in elicited language but not in the spontaneous verbalizations of Hyperactive children", *Journal of Abnormal Child Psychology* 16, 657-673.

\* \* \*





**UCA**

Universidad  
de Cádiz

Servicio de Publicaciones

ISBN 978-84-9828-141-5



9 788498 281415