

PROTOCOLO
RÁPIDO DE
EVALUACIÓN
PRAGMÁTICA
-
REVISADO

Maite Fernández Urquiza
Félix Díaz Martínez
Verónica Moreno Campos
Miguel Lázaro López-Villaseñor
Teresa Simón López

Prólogo de Beatriz Gallardo Paúls

***Protocolo Rápido de Evaluación
Pragmática Revisado
(PREP-R)***

Maite Fernández-Urquiza
Félix Díaz Martínez
Verónica Moreno Campos
Miguel Lázaro López-Villaseñor
Teresa Simón López

Valencia 2015

***Protocolo Rápido de Evaluación
Pragmática Revisado
(PREP-R)***

Maite Fernández-Urquiza, *Universidad de Oviedo*

Félix Díaz Martínez, *Universidad de Castilla-La Mancha*

Verónica Moreno Campos, *Florida Universitaria*

Miguel Lázaro López-Villaseñor, *Universidad de Castilla-La
Mancha*

Teresa Simón López, *Universidad de Castilla-La Mancha*

Valencia 2015

Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (PREP-R)

Maite Fernández-Urquiza, Félix Díaz Martínez, Verónica Moreno Campos, Miguel Lázaro López-Villaseñor, Teresa Simón López.

Valencia 2015



Esta publicación se ha realizado en el marco del proyecto de investigación "*Ampliación y adaptación del corpus PERLA de datos clínicos en el marco del proyecto internacional Childes/Talkbank: perfiles pragmáticos y propuestas de intervención*" (Ref. FFI2012-39325-C03-01), dirigido por la Dra. Beatriz Gallardo Paúls, de la Universitat de València, y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

La versión digital de este libro y del PREP-R puede obtenerse a través de www.academia.edu y www.researchgate.net

Imprime: *Guada Impresores S.L.* (c./ Montcabrer 26, 46960 Aldaia-Valencia).

ISBN: 978-84-608-2152-6

Depósito Legal: V-2414-2015

ÍNDICE

Prólogo	7
Los autores	11
Introducción	13
1. Fundamentos teóricos.....	17
1.1. La Lingüística clínica funcional	17
1.2. El enfoque pragmático-funcional en el ámbito clínico	27
1.3. Estructura global del PREP-R	37
1.3.1. Niveles de análisis pragmático	37
1.3.2. Déficit pragmático específico y déficit pragmático de base gramatical	41
1.4 Contexto y entornos para la evaluación.....	43
2. Protocolo para la recogida de datos.....	51
2.1. Contextos de recogida de datos e interlocutores.....	51
2.2. Valoración e interpretación de los datos.....	55
2.3. El PREP-R.....	59
3. Pragmática enunciativa.....	63
3.1. Subnivel de actos de habla	63
Ítem 1. Producción de actos de habla	65
Ítem 2. Actos intencionales, ilocutividad.	76
3.2. Subnivel de tareas de edición	83
Ítem 3. Conductas compensatorias	85
Ítem 4. Rectificación y conciencia metapragmática	105

3.3. Subnivel de inferencias	109
Ítem 5. Principio de Cooperación: máximas conversacionales e implicaturas particularizadas.	109
4. Pragmática textual	135
4.1. Subnivel de coherencia.....	135
Ítem 7. Superestructuras textuales.	138
Ítem 8. Gestión temática.....	158
4.2 Subnivel de cohesión.....	170
Ítem 9. Eficacia léxica	172
Ítem 10. Morfología y formación de palabras	174
Ítem 11. Sintaxis y construcción gramatical.....	175
5. Pragmática interactiva	179
Ítem 12. Agilidad del turno	179
Ítem 13. Cambio de hablante.....	182
Ítem 14. Índice de participación conversacional	184
Ítem 15. Predictibilidad	190
Ítem 16. Prioridad.....	195
Ítem 17. Gestualidad natural.....	202
Ítem 18. La mirada	205
6. Cuantificación	209
Bibliografía	213
Anexo 1. Convenciones de transcripción del corpus PerLA	225

Prólogo

La estructura básica de la comunicación humana es un par de turnos emitidos por dos interlocutores: uno, el inicio, que inaugura la posibilidad del intercambio, y otro, la respuesta, que recoge el guante y aporta una continuación o un cierre a ese intercambio.

La comunicación científica busca también el intercambio y, por más que las burocracias institucionales y editoriales lo boicoteen a veces con insistencia, tal vez una de las mayores satisfacciones es que otros colegas valoren tu trabajo y lo utilicen para su propia investigación, otorgándole así validez y mérito, resonancia ecoica (prefiero no hablar hablar de *impacto*, un término cada vez mas diluido en connotaciones de arbitrariedad empresarial). Creo que eso es lo que han hecho Félix Díaz, Maite Fernández-Urquiza, Miguel Lázaro, Verónica Moreno y Teresa Simón en este proyecto, que revisa, mejora y explica el *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP)* que desarrollé hace una década. Este es, pues, el PREP-Revisado.

Como equipo, los cinco reúnen la formación interdisciplinar necesaria para abordar la evaluación y la intervención del lenguaje, pues todos tienen en su haber formación en lingüística, logopedia y/o psicología. Esta riqueza teórica y científica no es sólo un mérito que los retrata

Prólogo

como investigadores competentes, sino, en este caso, un ingrediente imprescindible. Desde el punto de vista investigador las patologías del lenguaje son un campo fascinante en su complejidad y sensibilidad al detalle, por eso es necesario evitar los planteamientos, tan extendidos, que focalizan solo uno de los aspectos, y ofrecer a los logopedas (los interlocutores finales de la lingüística clínica) herramientas que apunten, por encima de todo, a la eficacia comunicativa de los pacientes; es decir, a su calidad de vida y la de su entorno.

Sigo convencida de que este es el enfoque adecuado de la lingüística clínica, y es el que he pretendido dar siempre a mis iniciativas sobre el tema en la *Universitat de València*, tanto en investigación como en mi docencia en Logopedia. Creo no equivocarme al poder decir que la lingüística clínica en España es un campo en absoluta efervescencia, y el PREP-R que tengo el honor de prologar es una muestra de ello.

Por supuesto, tampoco el PREP surgió de la nada, sino que es en sí mismo una respuesta a ciertos intentos previos de incorporación (sobre todo desde los años 80) de los enfoques pragmáticos a la investigación sobre patologías del lenguaje. La novedad pretendida, no obstante, era sustituir esos enfoques por lo general parciales o sesgados (solo los actos de habla, solo las implicaturas o la toma de turno, algunas nociones de cortesía, confusión entre dimensiones del acto de habla, escasa integración de lo funcional y lo gramatical...) por un planteamiento global y holista de lingüística clínica, riguroso en la conceptualización de las categorías gramaticales y pragmáticas. Surgió así, primero, un *PERFIL-PerLA*, que suponía el análisis exhaustivo de las categorías y niveles pragmáticos básicos a

Prólogo

transcripciones de datos clínicos y, posteriormente, como un intento de simplificación (necesaria para la práctica clínica), el PREP.

Por último, quiero señalar que el PREP-R ha nacido en el seno de los seminarios de pragmática clínica desarrollados en el marco del último proyecto de investigación que he dirigido sobre el tema, financiado por el MINECO, y que finaliza el 31 de enero de 2016. Nace, pues, inevitablemente, del intercambio y el diálogo científico convertidos finalmente en amistad y afecto, que son algunos de los efectos colaterales de los proyectos de investigación. Sin duda, de los más valiosos.

Gracias Félix, Maite, Miguel, Teresa y Verónica, por haceros eco del PREP y mejorarlo; por la resonancia y por el tiempo compartido.

Beatriz Gallardo Paúls
Valencia, agosto de 2015.



Los autores

Maite Fernández-Urquiza es profesora del Área de Lingüística General de la Universidad de Oviedo (UO), miembro del *Grupo PerLA de Investigación en Lingüística Clínica* de la Universitat de València (UV), investigadora del *Grupo LOGIN* (Logopedia y Lenguaje Infantil) de la UO, e investigadora del *Instituto de Neurociencias INEUROPA*. Ha sido también investigadora invitada en la *Unidad de Neurociencia y Afasia* (NARU) de la Universidad de Manchester.



Félix Díaz Martínez es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Psicología de la *Universidad de Castilla-La Mancha*. En los últimos años se ha interesado por las propiedades institucionales de la interacción en la clínica logopédica, la identidad desde una perspectiva etnometodológica, la etnografía institucional de la precariedad y el análisis de la conversación. Su investigación más reciente se orienta hacia las biografías orales en relación con los trastornos alimentarios y la imagen corporal, y hacia la evaluación de la pragmática conversacional en personas discapacitadas.



Verónica Moreno Campos es licenciada en Filología Hispánica, doctora en Psicología (programa de la UV en *Comprensión del texto y el discurso*), y Logopeda en activo. Ha sido profesora en la *Universitat de Valencia*, la *Valencian International University* y, actualmente, en *Florida Universitaria*. Ha realizado estancias de investigación en el *Graduate Center of the City*

Los autores

University of New York y en el *Psychology Department of Oxford Brookes University*. Sus publicaciones principales se refieren a la descripción y evaluación del déficit pragmático en afasias y, más recientemente, a la evaluación y propuestas de intervención en trastornos infantiles de incidencia lingüística.



Miguel Lázaro López-Villaseñor es diplomado en Logopedia, licenciado en Lingüística y Antropología Social y Cultural, y doctor por la *Universidad Complutense* en el programa de *Trastornos del Lenguaje*. Trabajador autónomo y por cuenta ajena 5 años como logopeda, ha impartido docencia en las universidades de *Castilla la Mancha*, *Autónoma de Madrid* y *Complutense*, desarrollando estancias de investigación en la *Radboud University of Nijmegen* (Holanda) o *el Institute of Cognitive Science and Technologies* de Roma. Sus investigaciones se relacionan principalmente con los trastornos del lenguaje. Las publicaciones más destacadas se han focalizado en el procesamiento morfológico de niños y adultos con y sin discapacidad intelectual así como con y sin trastornos del lenguaje. Dirige la *Revista de Investigación en Logopedia* desde su creación.

Teresa Simón López es diplomada en Logopedia, licenciada en Lingüística, y doctora en el programa *Intervención en el lenguaje* de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene 8 años de experiencia clínica. Profesora de la Universidad de Castilla - La Mancha desde 2009. Sus principales líneas de investigación son: envejecimiento cognitivo y memoria, alteraciones pragmáticas, intervención logopédica en afasia y enfermedades neurodegenerativas, y métodos de investigación en Logopedia.



Introducción

Queremos iniciar este PREP-Revisado con unas breves líneas que permitan al lector contextualizarlo y relacionarlo tanto con otros estudios previos como con nuestra intención final. El presente trabajo surge en el marco de un proyecto de investigación competitivo, dirigido por Beatriz Gallardo entre 2013 y 2016, del que hemos formado parte los cinco autores, y cuya finalidad básica era doble: por un lado internacionalizar el corpus PerLA ajustándolo al formato de transcripción y anotación del corpus CHILDES, a fin de sumarlo a ese repositorio internacional y, por otro lado, aplicar el *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP)* a todo el corpus, con la intención última de elaborar perfiles para distintas situaciones patológicas y, posteriormente, diseñar herramientas de intervención. Todos conocíamos ya el PREP con anterioridad, y algunos de nosotros lo habíamos utilizado tanto en la práctica clínica como en nuestras investigaciones.

El PREP había surgido como evolución casi natural de, sobre todo, dos trabajos previos: la guía comunicativa destinada a los interlocutores habituales de las personas con afasia (Gallardo 2005), y el *Perfil PerLA* (Gallardo 2006), que suponía un análisis exhaustivo de las distintas categorías pragmáticas en los tres niveles básicos (hablante, mensaje, interacción). La aplicación de este perfil analítico

Introducción

exige no solo un conocimiento lingüístico muy riguroso, sino, sobre todo, un esfuerzo de tiempo para el análisis que las y los logopedas profesionales, a diferencia de los investigadores, no pueden permitirse en el día a día de la práctica clínica. De ahí el intento de simplificación que supuso, poco después, el *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática* (Gallardo 2008b, 2009), concebido para facilitar a los profesionales de la logopedia un análisis rápido, cuyo uso no exigiera gran formación en teoría lingüística, y la formulación de cuyos enunciados fuera fácilmente entendible. El PREP, además, ofrecía dos novedades fundamentales de gran interés en el panorama general de la evaluación del déficit pragmático: en primer lugar, integraba la evaluación de la gramática en el nivel de la pragmática textual, visibilizando así el enfoque integrador del lenguaje necesario para los planteamientos funcionalistas de la rehabilitación; en segundo lugar, proponía la distinción entre un déficit pragmático específico, y un déficit pragmático de base gramatical. Esta diferencia, obviamente, ayuda notablemente al logopeda a la hora de planificar la intervención desde planteamientos distintos; tal distinción proporciona en la práctica rehabilitadora información sobre cuál es el aspecto lingüístico en el que se debe incidir, y además aporta conocimiento sobre la conducta previa del paciente.

Al profundizar en el PREP para su aplicación a todas las transcripciones del corpus, y muy especialmente, al introducirlo en las clases de logopedia de nuestras universidades, pronto se hizo evidente la necesidad de diseñar algún tipo de Guía complementaria, que facilitara su aplicación a los profesionales sin conocimientos de pragmática. Efectivamente, no bastaba con una formulación sencilla

Introducción

de los enunciados correspondientes a cada categoría pragmática, sino que era necesario, además, explicar la coherencia interna del propio protocolo y la relación teórica que mantienen entre sí los distintos ítems. Ese es, en realidad, el germen de este PREP-R que presentamos. La Revisión surge posteriormente, cuando en los seminarios de discusión y aplicación del protocolo a las diferentes muestras del corpus PerLA (afasias, lesiones de hemisferio derecho, síndromes de Down, Asperger, Williams, demencias tipo alzhéimer, disfemias), se puso de manifiesto la conveniencia de matizar algunos ítems (considerar la relación entre la ilocutividad de los actos de habla y las modalidades entonativas de la oración, introducir específicamente el análisis de los actos de habla indirectos, analizar la gestión de la alternancia del turno) y establecer subdivisiones en otros.

La estructura de esta Guía es, desde estos planteamientos, notablemente funcional: en el primer capítulo recordamos las bases teóricas subyacentes a la pragmática clínica; en el segundo abordamos los aspectos prácticos de recogida de datos y aplicación del protocolo. Los capítulos 3, 4 y 5 revisan los tres niveles pragmáticos del PREP. El capítulo 6, finalmente, explica el procedimiento de cuantificación. Confiamos en que el trabajo realizado aporte a los profesionales logopedas la herramienta necesaria para facilitar la evaluación pragmática real de sus pacientes.

1. Fundamentos teóricos

1.1. La Lingüística clínica funcional

La *LINGÜÍSTICA CLÍNICA* se ocupa del estudio de los trastornos del lenguaje y de la comunicación. Es cierto que otras disciplinas como la Logopedia, la Neurolingüística, o la Neuropsicología del lenguaje podrían reclamar con igual derecho el mismo objeto de estudio. Ahora bien, existe una diferencia fundamental entre las mencionadas áreas de conocimiento y la Lingüística clínica, y se encuentra en el hecho de que la última focaliza su interés en la descripción detallada de la conducta verbal y comunicativa de los hablantes con déficit, y no en la determinación de su etiología (Perkins & Howard 2011: 112). Esta distinción entre un modelo médico de la patología lingüística frente a un modelo comportamental (*behavioural*), en el que la producción verbal alterada es concebida como conducta comunicativa divergente en el seno de un marco social, fue señalada por Crystal (1980) durante la fase fundacional de la disciplina. Así, la Lingüística clínica se define por el uso de herramientas específicamente lingüísticas para describir, analizar, evaluar, diagnosticar, y tratar las conductas comunicativas desordenadas (Crystal 1981).

Sin embargo, los métodos de investigación en Lingüística clínica distan mucho de ser homogéneos, como tampoco lo son las

1. Fundamentos teóricos

concepciones del lenguaje, la comunicación y la cognición subyacentes a los mismos. Si bien acabamos de señalar que la disciplina se caracteriza por el énfasis en los aspectos específicamente lingüísticos, lo cierto es que el hecho de que los trastornos de la comunicación se manifiesten por vía lingüística no significa que necesariamente tengan que estar provocados por un déficit de tipo gramatical¹, de ahí que

“si estamos interesados en explicarlos completamente, nos veremos inevitablemente conducidos más allá de los límites de la lingüística, hacia sus interfaces con otros dominios, como la fisiología, la neurología, la cognición y la interacción social”.
(Perkins & Howard 2011: 111).

De esta manera, los estudios de Lingüística clínica se han llevado a cabo desde distintos paradigmas metodológicos, el más conocido de los cuales tal vez sea el método experimental de la neuropsicología cognitiva, que adopta una visión modular del lenguaje y la cognición de la que se derivan los principios de *FRACCIONAMIENTO* (las alteraciones son selectivas, es decir, afectan a los componentes lingüísticos y/o cognitivos por separado) y de *SUSTRACTIVIDAD* (el patrón de actuación verbal de un hablante con déficit reflejará toda la arquitectura lingüística funcional, salvo la de los componentes

¹ Utilizamos el término para referirnos a todos y cada uno de los componentes o niveles de análisis clásicos del lenguaje (a saber, fonología, morfología, sintaxis y semántica), siguiendo a autores como Lesser (1978), Chantaine, Joannette y Ska (1998) o Gallardo Paúls (2009).

1. Fundamentos teóricos

modulares afectados) que, a su vez, actúan como hipótesis de trabajo (Diéguez-Vide & Peña-Casanova 1996: 308).

En este marco metodológico, la competencia lingüística del hablante con déficit se concibe en términos estrictamente gramaticales (en el sentido que acabamos de especificar), y se evalúa por medio de baterías de test. Las hipótesis se contrastan por medio de pruebas artificiales diseñadas *ad hoc* y los datos obtenidos se comparan con los de poblaciones control, sometiéndose a análisis estadístico. Se trata, sin duda, de un paradigma que, a pesar de calificarse de *EXPERIMENTAL*, se aproxima a los datos clínicos desde constructos teóricos fuertemente predeterminados, de manera que los resultados experimentales contribuyen a la falsación y/o replanteamiento de modelos previos de procesamiento y producción del lenguaje.

Ahora bien, en palabras de Muñoz-Céspedes y Melle (2004: 854):

“El empleo de las baterías tradicionales encubre las dificultades (...) para utilizar el lenguaje en contextos interactivos y comunicativos, ya que estas pruebas miden habilidades lingüísticas de forma aislada, que raramente aparecen como tal en el contexto de la vida diaria”.

En efecto, esta observación entronca directamente con los métodos cualitativos de análisis lingüístico que constituyen el corazón de la Lingüística clínica, y que tienen sus raíces en los estudios pioneros de Jakobson (1935, 1941, 1956), Lesser (1978) y Crystal (1982). Este paradigma se caracteriza por el énfasis en la recogida de datos de

1. Fundamentos teóricos

lenguaje naturales, que se registran² y se transcriben con el objeto de llevar a cabo un análisis lingüístico minucioso en busca de patrones recurrentes. Como caracteriza a los métodos de investigación cualitativa, las categorías e hipótesis se establecen normalmente de forma inductiva durante el curso de la observación, y son re-testadas y/o revisadas longitudinalmente a lo largo de su desarrollo (Damico, Simmons-Mackie, Oelschlaeger, Elman & Armstrong 1999). Dentro de este paradigma encontramos una larga tradición de estudios de caso, pero en él se inscriben también los estudios basados en *CORPORA* de lenguaje patológico como los que desde hace aproximadamente una década se encuentran disponibles en repositorios como TalkBank (<http://www.talkbank.org>), y que actualmente siguen viéndose incrementados por las aportaciones desinteresadas de investigadores de todo el mundo, o el propio corpus PerLA a partir del cual fue diseñado el PREP. Por último, una línea de investigación también cualitativa dentro de los estudios de Lingüística clínica (y específicamente dentro del ámbito de la afasiología), si bien procedente de las ciencias sociales, es la del ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN, que contempla el intercambio comunicativo como una interacción social regulada secuencialmente por las orientaciones de sus participantes.

Todos estos enfoques tienen en común el concebir las manifestaciones lingüísticas como fenómenos inextricablemente ligados a sus usos comunicativos o, en otras palabras, como comportamientos verbales

² Sobre las posibilidades de registro, ver epígrafes 1.4. y 2. en esta Guía.

1. Fundamentos teóricos

para cuya valoración es necesario tener en cuenta el contexto en que se producen, así como las intenciones comunicativas y las funciones sociales que persiguen su emisión. Cuando hablamos de *LINGÜÍSTICA CLÍNICA FUNCIONAL* lo hacemos, por tanto, de un paradigma que bebe directamente de esta orientación cualitativa, y cuyos presupuestos teóricos, tal y como han sido formulados por Gallardo Paúls y Hernández Sacristán (2013) pueden sintetizarse en tres postulados fundamentales, que expondremos a continuación.

En primer lugar, una aproximación funcional al lenguaje es la que contempla su interdependencia con las dimensiones cognitiva y social del sujeto. Teóricos clásicos del aprendizaje como Piaget (1923; 1959) evidenciaron que el lenguaje no es un instrumento externo del que el individuo “hace uso”, sino que puede concebirse como una facultad mental superior que se desarrolla en el ser humano a medida que madura cognitivamente; mientras que otros como Vygotsky (1934) incidieron en el hecho de que esta maduración lingüística y cognitiva ocurre al mismo tiempo que el individuo adquiere experiencia sociocultural en una determinada comunidad de hablantes, subrayando de esta manera la importancia de los aspectos interaccionales para el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño. Esta interdependencia de las dimensiones lingüística, cognitiva y sociocultural del ser humano no puede ignorarse a la hora de evaluar los desórdenes de la comunicación. Tanto en el caso de patologías adquiridas, como en las neurodegenerativas o neuroevolutivas, al evaluar el déficit comunicativo estamos evaluando una dimensión ligada a otras que trascienden lo puramente verbal. Esta es la esencia de la perspectiva pragmática que está en la base de la Lingüística clínica funcional, y

1. Fundamentos teóricos

aquí reside también, por otra parte, la dificultad para definir perfiles de desarrollo o alteración pragmática basados en medidas cuantitativas.

Las anteriores observaciones son lugar común en la práctica logopédica, pues todo terapeuta del lenguaje sabe que no se enfrenta a un déficit lingüístico en abstracto, sino a una persona portadora del mismo, con unos condicionantes sociales y cognitivos particulares que moldearán el modo en que su sistema lingüístico se manifiesta. Sin embargo, es conveniente traerlas a colación, pues el paradigma experimental dominante en Lingüística Clínica, en su afán por aislar componentes y validar modelos de producción y procesamiento, ha impuesto de manera generalizada las evaluaciones de lenguaje por medio de instrumentos estandarizados que ignoran la dimensión inevitablemente pragmática de toda emisión lingüística.

Precisamente, el segundo postulado de un enfoque funcional se refiere a la relación entre el propio sistema lingüístico y los usos comunicativos a los que sirve. En otras palabras, el paradigma funcional sostiene que las formas lingüísticas están (si no totalmente, al menos sí en su mayor parte) pragmáticamente motivadas. Como señala Fernández Pérez (2000: 114):

“La existencia de los fenómenos lingüísticos está indefectiblemente ligada a su realidad en usos comunicativos concretos. Sin duda, la naturaleza de los hechos de lengua no se explica sin contemplar su ontología pragmática, o lo que es lo mismo, su carácter interpersonal e interactivo. Así que, en términos metodológicos, si queremos abordar los fenómenos

1. Fundamentos teóricos

lingüísticos en su materialidad comunicativa, la perspectiva ha de ser -inexcusablemente- pragmática. De modo más específico (...), son las situaciones lingüísticas problemáticas y deficitarias las que en mayor medida exigen la adopción del prisma pragmático (...). Está claro que los déficits y limitaciones en la habilidad lingüística se observan y notan en primera instancia como inconvenientes comunicativos y distorsiones en la interacción”.

En efecto, tanto la estructura como la selección léxica que los hablantes eligen para materializar sus enunciados están en gran parte determinadas por características de la situación comunicativa como, por ejemplo, el grado de formalidad percibido en la situación, el conocimiento mutuo existente entre los participantes en el intercambio, o los roles que estos desempeñan, los cuales pueden dar lugar a situaciones socialmente simétricas o asimétricas. Y, por supuesto, lo están también por los objetivos comunicativos del hablante y por el conocimiento de lo que constituye un uso adecuado del código en sociedad. Así, por ejemplo, en nuestro entorno sociocultural lo habitual es que los hablantes elijan formular las órdenes como peticiones corteses aun hallándose en situaciones en las que resulta evidente que ostentan el estatus para emitirlas (pensemos en las interacciones prototípicas entre médico y paciente, o entre profesor y alumno), evitando así amenazar innecesariamente la imagen social de su interlocutor y generar tensiones comunicativas (que es lo que se consigue cuando se llama la atención inmotivadamente sobre un dato que ya era suficientemente manifiesto en las mentes de los participantes en el intercambio, y que lo único que hace es acentuar la asimetría).

1. Fundamentos teóricos

Lo que nos interesa en estos momentos, en cualquier caso, es llamar la atención sobre la idea de que disponemos de procedimientos lingüísticos diferentes para transmitir un mismo significado. Sin embargo, estas diversas formas que el lenguaje adopta cuando lo utilizamos con distintos fines comunicativos (que no dejan de ser variantes diafásicas), no han sido tenidas en cuenta en los instrumentos tradicionales de evaluación, que por lo general toman como referencia un modelo de lengua estándar próximo a la norma escrita, ignorando las características de la interacción conversacional. En esta interacción, con cada acto de habla, el hablante puede elegir qué proporción de la carga comunicativa hace explícita, y qué proporción destina a ser inferida por el interlocutor, compartiendo así la responsabilidad en la consecución del éxito comunicativo. Ahora bien, este reparto no responde a esquemas constantes, sino que se modula según los parámetros de la situación y los objetivos comunicativos perseguidos (Hernández Sacristán 2006: 109).

Esta sensibilidad hacia las características de las situaciones en que se producen los intercambios comunicativos, así como hacia los objetivos comunicativos y las funciones sociales que los hablantes tienen la intención de satisfacer mediante sus enunciados es, obviamente, imprescindible desde una perspectiva rehabilitadora. Rehabilitar lenguaje consiste en rehabilitar la capacidad para su uso funcional en los contextos comunicativos propios del individuo afectado por el déficit. Se trata de restablecer en el hablante su eficacia interaccional. Desde esta perspectiva, muchas construcciones y hábitos comunicativos adoptados por la persona con déficit pueden contemplarse no como problemas, sino como estrategias de

1. Fundamentos teóricos

compensación y adaptación que puede ser útil preservar (Gallardo Paúls & Hernández Sacristán 2013).

El tercer y último postulado de la lingüística clínica funcional, cuyo marco teórico adoptamos aquí, es el referido a la relación del lenguaje con el propio lenguaje o, en otras palabras, a la interdependencia constitutiva de los componentes del sistema lingüístico. En efecto, la perspectiva funcional se opone a la visión formalista de herencia chomskiana, adoptada en gran parte por el paradigma experimental al que nos hemos referido más arriba, que concibe el lenguaje como un módulo mental compuesto a su vez por una serie de componentes (sintaxis, fonología, léxico) que serían también modulares y, por tanto, completamente disociables. En los modelos neuropsicológicos de procesamiento y producción del lenguaje de base chomskiana, esta visión ha llevado a concebir el déficit como una “pieza” que se sustrae del sistema lingüístico normal, por lo que los intentos de rehabilitación deben ir encaminados a reponer ese aspecto trabajando exclusivamente el componente dañado.

Por el contrario, la perspectiva funcional asume el principio de que *“lenguaje rehabilita lenguaje”*, que fue propuesto por Helm-Estabrooks y Albert (2004) en un manual ya clásico de tratamiento de la afasia, y en el que se sostiene que las habilidades lingüísticas preservadas en los pacientes deben constituir el principal foco de interés del logopeda, porque constituyen los puntos de apoyo para la recuperación de las habilidades perdidas. Así pues, un enfoque funcional relacional es aquel que señala que las alteraciones en una dimensión lingüística van a afectar necesariamente a las demás, pero

1. Fundamentos teóricos

no siempre de la misma manera, y que estudiar el modo en que los problemas de una dimensión afectan a otra es relevante para el diseño de una intervención efectiva. En palabras de Smith y Leinonen (1992: 143-146):

*“A diferencia de la lingüística teórica, la práctica clínica logopédica no puede permitirse divorciar el lenguaje de la comunicación, ni ignorar la interrelación de los componentes lingüísticos durante la comunicación. (...) El darse cuenta de que un problema que aparentemente afecta a unas habilidades lingüísticas concretas puede estar en realidad reflejando desórdenes en otras áreas de la comunicación es parte de una evaluación clínica realista”.*³

Así, por ejemplo, es obvio que los problemas de discriminación fonológica van a acarrear dificultades de tipo semántico, al impedir la discriminación de significados (Leinonen-Davies 1988), y que la incapacidad para producir ciertos sonidos en ciertas posiciones silábicas, como ocurre con la [-s] en margen postnuclear de sílaba en español, va a repercutir en la capacidad de generar distinciones en el plano gramatical. En conclusión, y siguiendo a Miller (1996: 312):

³ “Unlike theoretical linguistics, the practical, clinical domain of speech pathology cannot afford to divorce language from communication or ignore the interrelatedness of linguistic levels in communication. (...) Appreciating that an apparent problem with specific skills may in fact reflect problems in other domains of communication is part of realistic clinical assessment”. [Traducción nuestra].

1. Fundamentos teóricos

*“Aunque cada nivel de análisis lingüístico opera sobre la base de un conjunto de reglas, los niveles lingüísticos no son independientes, en el sentido de que el déficit producido en uno de ellos va a tener consecuencias en los otros”.*⁴

En la siguiente sección de esta Guía describiremos brevemente la incorporación de la perspectiva pragmático-funcional al ámbito clínico.

1.2. El enfoque pragmático-funcional en el ámbito clínico

Durante la primera mitad del siglo XX, las principales corrientes de la teoría lingüística, tanto en Europa como en América, se caracterizan por focalizar su interés en las dimensiones sistematizables de los fenómenos lingüísticos. En Europa, el estructuralismo saussureano, sin negar las dimensiones psicológicas, sociales y biológicas de la lengua (*LANGUE*), defiende sin embargo una postura inmanente en la descripción lingüística que no las toma en cuenta. En otras palabras, el estructuralismo concibe cada lengua como un sistema autónomo de elementos funcionales interrelacionados, de modo que las unidades mínimas de cada nivel de análisis se definen e identifican en virtud de las relaciones de oposición y contraste que establecen entre sí,

⁴ “*Although each language level can be shown to operate on a set of rules, the language levels are not independent in the sense that an impairment at one level will have consequences for other levels*”. [Traducción nuestra].

1. Fundamentos teóricos

desempeñando funciones distintivas que son productivas de cara a la construcción de nuevos significados. Observemos, sin embargo, que se trata de una noción de funcionalidad en el seno del propio sistema, y que no deriva en ningún caso del uso que los hablantes hacen del mismo en contextos sociales concretos ni de las funciones comunicativas que desean satisfacer mediante ese uso. En efecto, el habla (*PAROLE*), es decir, los usos reales que los hablantes hacen del sistema (la *LANGUE*), solo interesa como fuente de la que extraer los aspectos sistemáticos y constantes que formarán parte de la descripción de la lengua, ignorando las asistematicidades.

En América, el generativismo chomskiano viene a proponer a mediados del siglo XX una distinción que, en superficie, puede antojarse paralela a la dicotomía *LANGUE/PAROLE*, a saber, la de *COMPETENCE/PERFORMANCE*. Una diferencia fundamental entre ambas corrientes teóricas, sin embargo, es que el generativismo sitúa el estudio lingüístico dentro del ámbito de la psicología, de manera que la competencia lingüística se concibe como una facultad que se desarrolla en la mente de cada hablante (y no como un objeto cultural externo al individuo) a partir de la parametrización del conjunto de principios innatos de la Gramática Universal, que formarían parte de la dotación biológica del ser humano. Así, y puesto que la competencia lingüística se entiende como la representación mental de una gramática, el objetivo del programa de investigación chomskiano será describir los principios gramaticales abstractos (fundamentalmente sintácticos) que la integran. En este marco teórico, la actuación, es decir, la manifestación de la competencia en los usos reales de los hablantes, no se considera de interés por cuanto no es un

1. Fundamentos teóricos

reflejo directo de esa competencia, ya que, de un modo u otro, siempre se encuentra interferida por factores extralingüísticos (cansancio, ruidos, limitaciones de memoria de trabajo, estrés, etc.).

Si bien la lengua de Saussure y la competencia lingüística chomskiana no son en absoluto equivalentes, en el sentido de que la primera remite a un objeto cultural socialmente consensuado, y la segunda a una facultad psicobiológica que se desarrolla de manera natural en el ser humano, ambos modelos coinciden en dejar en segundo plano el habla o la actuación, es decir, el uso del lenguaje por los hablantes reales en situaciones reales. Si a esto añadimos la influencia que el paradigma chomskiano ejercerá en los estudios psicolingüísticos y neuropsicológicos de corte experimental a partir de los años sesenta del siglo XX, el resultado es que el interés por el uso del lenguaje como objeto de estudio en sí mismo queda absolutamente desatendido, y no asistiremos a un cambio de paradigma hasta la década de los ochenta, con la llegada de la perspectiva pragmática.

Prutting y Kirchner (1983) expresan de manera inmejorable en qué consiste este cambio de paradigma:

“En nuestro anterior paradigma lingüístico formalista, las reglas que gobernaban el orden de las palabras eran de importancia máxima (...). En el paradigma funcionalista, se subrayan los efectos del uso de oraciones en contexto. El cambio ha sido de una teoría formalista basada en la sintaxis a una teoría funcionalista basada en la pragmática (...). La cuestión es si uno ve la sintaxis como central y regulatoria del sistema del lenguaje o si uno ve la

1. Fundamentos teóricos

*pragmática como un marco desde el cual entender la sintaxis y la semántica”.*⁵

En el mismo año Lund & Duchan (1983: 6) se muestran entusiastas ante la llegada del nuevo paradigma y hablan de una *REVOLUCIÓN PRAGMÁTICA* en el ámbito de la evaluación clínica⁶:

“Predecimos que este enfoque pragmático no será solo una adición más a nuestras técnicas de evaluación, sino que agitará los mismos cimientos de la forma en que hemos abordado los problemas de lenguaje de los niños. Nuestra noción de que podemos examinar el lenguaje infantil presentándoles estímulos controlados, como oraciones a imitar o pruebas formales, será cuestionada. Nuestra idea de que el lenguaje es igual dentro y fuera de la clínica será sospechosa. Nuestra esperanza de poder

⁵ “In our prior formalistic linguistic paradigm, the rules for governing word order were of most import (...). In the functionalist paradigm the effects of sentence use in context are heightened. The shift has been from a formalist syntactically based theory to a functionalist pragmatically based theory (...). The issue is whether one views syntax as central and regulative to the language system or whether one views pragmatics as a framework from which to understand syntax and semantics”. [Traducción nuestra].

⁶ “We predict that this pragmatics approach will not be just another addition to our evaluation techniques but that it will shake the very foundations of how we have been approaching children with language problems. Our notion that we can examine children’s language by presenting them with controlled stimuli, such as sentences to imitate or formal tests, will come into question. Our idea that language in the clinic is the same as language outside the clinic will be suspect. Our hope that we can measure a child’s language ability in one context in a two-hour diagnostic session will be demolished as results from the research in pragmatics become known to us.” [Traducción nuestra].

1. Fundamentos teóricos

medir la capacidad de lenguaje de un niño en el contexto de una sesión diagnóstica de dos horas será destruida a medida que los resultados de la investigación en pragmática nos sean conocidos”.

Estas palabras llaman decididamente la atención sobre una cuestión acerca de la que se reflexionará en profundidad en la sección §1.4. de esta Guía, a saber: la variabilidad inherente de las habilidades pragmáticas, dependiendo de la situación en que se pongan en práctica y los formatos de interacción marcados a que da lugar la evaluación en entornos clínicos, alejados de los parámetros que regulan los intercambios conversacionales cotidianos y naturales.

Ahora bien, antes de seguir adelante, tal vez sea necesario apuntalar breve pero sólidamente una cuestión que estamos manejando como presupuesta, y que no es otra que la definición de lo que denominamos *PRAGMÁTICA*. En palabras de Bates (1976): *“La pragmática se refiere al estudio del uso del lenguaje en contexto por hablantes y oyentes reales en situaciones reales”*⁷. Probablemente esto es algo que hemos leído y escuchado ya muchas veces. Sin embargo, se trata de una definición que no resulta especialmente esclarecedora si no subrayamos el hecho de que, al introducir a los hablantes por primera vez en el estudio del lenguaje, la perspectiva pragmática introduce de manera simultánea el estudio de otras dos dimensiones:

- La dimensión cognitiva, porque los hablantes son seres con mente, y funciones mentales como la percepción, la atención,

⁷ *“Pragmatics refers to the study of the use of language in context, by real speakers and hearers in real situations.”* [Traducción nuestra].

1. Fundamentos teóricos

la memoria de trabajo, la capacidad metarrepresentacional o teoría de la mente, y la inferencia espontánea no demostrativa van a influir de manera determinante en el uso que hacen del lenguaje.

- La dimensión social, porque todo acto de habla forma parte de intercambios comunicativos regulados como actividades sociales en comunidades con características culturales y saberes compartidos.

De este modo, la perspectiva pragmática es la que aborda el estudio de los condicionantes cognitivos y sociales que determinan la actividad verbal de los hablantes durante intercambios comunicativos reales.

Dentro de los instrumentos de evaluación pragmática desarrollados hasta la fecha podemos establecer una diferencia fundamental entre 1) los cuestionarios y escalas de observación de la conducta comunicativa, y 2) los instrumentos de evaluación estandarizada de lenguaje, que consideran la pragmática como un módulo o nivel de análisis añadido a los ya clásicos (fonología, morfología, sintaxis y semántica), es decir (Gallardo Paúls 2006: 137-150), entre la evaluación de la comunicación global desde planteamientos más o menos funcionales, y la que asume un enfoque más ajustado a la lingüística y la pragmática.

Los primeros están destinados a ser cumplimentados bien por el evaluador, bien por otras personas significativas en la vida del hablante con las que este interactúa a diario. Estas personas son las

1. Fundamentos teóricos

que, siguiendo la tradición del Análisis de la Conversación en afasiología, denominamos *INTERLOCUTORES CLAVE*⁸ (Crockford & Lesser 1994; Gallardo Paúls 2005; Gallardo Paúls & Moreno-Campos 2005), y se trata fundamentalmente de los padres y profesores en el caso de niños, y de la pareja y/o cuidadores en el caso de hablantes adultos con déficits adquiridos. En este apartado se incluyen, por ejemplo, las versiones para niños y adultos del perfil pragmático de Dewart y Summers (1995; 1996); el cuestionario para padres de niños en edad preescolar de Girolametto (1997); el conocido *Protocolo Pragmático* de Prutting y Kittchner (1983; 1987) que está destinado tanto a niños en edad escolar como a adultos; o el *Children's Communication Checklist* de Bishop (1998). En este tipo de cuestionarios y escalas de observación, el objetivo consiste en recabar información sobre las conductas comunicativas del hablante en entornos naturales o ecológicos de interacción⁹.

Por otra parte, los instrumentos estandarizados se aplican en situaciones controladas, normalmente en el ámbito clínico, y proponen tareas específicas para evaluar distintas capacidades pragmático-discursivas. En español existen algunas baterías que incluyen submódulos específicos para la evaluación de la pragmática en niños, como la PLON: *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra* (Aguinaga,

⁸ Para una revisión sobre programas de entrenamiento de interlocutores clave véase Turner y Whitworth (2006).

⁹ En Gallardo Paúls (2006 y 2007) se ofrece un panorama general sobre pruebas de evaluación e intervención desarrolladas desde planteamientos pragmáticos y funcionales, así como la traducción de algunos de ellos.

1. Fundamentos teóricos

Armentia, Fraile, Olangua & Uriz 2004) y la BLOC: *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial* (Puyuelo, Renom, Solanas & Wiig 2006; Puyuelo, Wiig, Renom & Solanas 1998). Así, por ejemplo, la PLON propone tareas de descripción de una lámina, comprensión de metáforas, explicación de la organización espacio-temporal de una historieta, ejercicios de producción de secuencias narrativas desencadenadas ante preguntas como *¿Qué harías si llegaras tarde a la escuela?* y ejercicios de dictado de instrucciones o explicación de un proceso (explicar un juego conocido, como por ejemplo “el escondite”). Otros instrumentos enfocados a la evaluación en niños, fuera ya del ámbito español, evalúan la pragmática mediante una interacción estructurada con el niño que trata de simular situaciones naturales como, por ejemplo, el *Peanut Butter Protocol* de Creaghead (1984), para el que se han propuesto versiones adaptadas en español con galletas y Nocilla (Baixauli-Fortea, Roselló & Miranda-Casas 2004).

Ahora bien, McTear y Conti-Ramsden (1992) advierten que los niños con dificultades pragmáticas pueden responder especialmente bien a las pruebas estandarizadas y/o semiestructuradas, porque tienden a memorizar las expresiones adecuadas para este tipo de interacciones estereotipadas y que, sin embargo, en contextos conversacionales naturales, se descubren después en esos mismos niños dificultades para comprender mensajes no literales o para desambiguar adecuadamente el significado de un término según la situación comunicativa.

1. Fundamentos teóricos

Dentro de las escalas de observación en contextos naturales, entre las cuales se incluye el PREP-R, podemos establecer *grosso modo* una diferencia entre:

- 1) Aquellas que adoptan una perspectiva funcional genérica, donde las habilidades del hablante (niño o adulto) se evalúan en términos de objetivos y funciones comunicativas relativos a situaciones concretas (como por ejemplo los perfiles de Dewart & Summers).
- 2) Los protocolos que llamaremos “de base pragmática en sentido estricto”, cuyas categorías se inspiran en las teorías pragmáticas clásicas¹⁰ desarrolladas desde mediados del siglo XX, y en las aportaciones del Análisis de la Conversación a la comprensión de las reglas que regulan el sistema de toma de turno en las interacciones cotidianas¹¹, principalmente. Es decir, protocolos con una base lingüística más sólida, cuyos ejemplos más representativos, por pioneros y por conocidos, tal vez sean los de Penn (1985) y Prutting y Kittchner (1987).

Lo que todos ellos tienen en común es su insistencia en la necesidad de evaluar los comportamientos comunicativos que el hablante desarrolla en diversas situaciones cotidianas fuera del ámbito clínico

¹⁰ Especialmente la Teoría de Actos de Habla (Austin, 1962; Searle, 1969) y el Principio de Cooperación de Grice (1975).

¹¹ El sistema de la toma de turno conversacional es descrito por el texto fundacional de Sacks, Schegloff, y Jefferson (1974); para una revisión, cf. Gallardo Paúls 1996.

1. Fundamentos teóricos

con el fin de poder adecuar la intervención a las necesidades reales del paciente, así como su orientación indudablemente cualitativa. Por ejemplo, en su perfil pragmático para la evaluación de habilidades comunicativas en niños, Dewart y Summers (1995) señalan que los test estandarizados para la evaluación de lenguaje, al igual que ocurre con la observación de las interacciones que el niño pueda establecer en el entorno clínico, no proporcionan una imagen lo suficientemente amplia de sus habilidades comunicativas reales:

*“En los enfoques tradicionales de evaluación, como las pruebas estandarizadas y las observaciones de interacciones en entornos clínicos, solo es posible obtener una imagen muy limitada de cómo los niños dan a conocer sus necesidades y deseos y cómo abordan la variedad de situaciones comunicativas e interlocutores que afrontarán a lo largo de un día”.*¹²

Lo ideal sería, por tanto, triangular la evaluación bien mediante el empleo de otros instrumentos cualitativos y cuantitativos, bien mediante la recogida de datos con el mismo instrumento en diferentes situaciones comunicativas, o durante la interacción con distintos interlocutores clave.

¹² *“In traditional approaches to assessment, such as standardized testing and observations of interactions in clinical settings, it is only possible to gain a very limited picture of how children make their needs and wishes known and how they deal with the range of different communicative situations and conversational partners that will be encountered in the course of a day”.* [Traducción nuestra].

1. Fundamentos teóricos

El PREP: *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática* (Gallardo 2008b, 2009a), y por tanto también el PREP-R, se enmarca en esta tradición de evaluación cualitativa de sólida base pragmalingüística, y pretende ser un *screening* para la rápida detección de los aspectos pragmáticos y/o componentes gramaticales en el origen del déficit comunicativo, que, una vez identificadas las áreas generales de procedencia del déficit, requerirá ser triangulado por medio de otros instrumentos específicamente diseñados para una exploración más detallada. En la siguiente sección de esta Guía describiremos la estructura global del instrumento y explicaremos su motivación teórica, incorporando, según dijimos en la Introducción, algunos reajustes y cambios respecto al PREP original.

1.3. Estructura global del PREP-R

1.3.1. Niveles de análisis pragmático

El enfoque pragmático funcional que sirve de base al PREP y al PREP-R tiene como objetivo identificar las alteraciones lingüísticas y vincularlas a sus efectos comunicativos. De este modo, los elementos básicos de que se compone toda interacción comunicativa (a saber: emisor, mensaje, y receptor) son los que vertebran la estructura del instrumento, dando lugar a tres niveles de análisis pragmático: enunciativo, textual, e interactivo. En palabras de Gallardo Paúls (2009a: 58):

“Los tres grandes bloques de la pragmática son los siguientes:

1. Fundamentos teóricos

– *Pragmática interactiva: son categorías pragmáticas que surgen al considerar que todo mensaje se dirige a un receptor, por lo que se centran en la toma de turno: agilidad del turno, índice de participación conversacional, prioridad o ajuste sociolingüístico, etc.*

– *Pragmática textual: son categorías específicamente vinculadas a la naturaleza gramatical del mensaje que construye el hablante, y que para tener tal valor de mensaje debe tener cohesión (adecuación léxica y cadenas correferenciales, estructuras morfosintácticas, conectores) y coherencia (superestructuras textuales).*

– *Pragmática enunciativa: son categorías que surgen por la consideración de cada enunciado como una acción intencional por parte de un hablante, es decir, los actos de habla y los significados inferenciales”.*

Así, el nivel de pragmática enunciativa recoge las categorías relacionadas con la perspectiva de emisor. Se trata de nociones procedentes de la pragmática cognitiva clásica, en concreto, de la Teoría de Actos de Habla de Austin (1962) y Searle (1969), según la cual se valora la capacidad del hablante para producir actos de habla enunciativos, proposicionales, e ilocutivos; y del Principio de Cooperación de Grice (1975), que nos permite valorar su capacidad para comprender y transmitir significados implícitos.

A estas categorías se ha incorporado la noción de *TAREAS DE EDICIÓN* propuesta por Crockford y Lesser (1994), para dar cuenta de las diversas estrategias de las que hace uso el hablante cuando

1. Fundamentos teóricos

experimenta problemas en las dimensiones enunciativa o proposicional de sus enunciados. La explicación detallada de cada uno de los ítems que componen este nivel, ilustrada con ejemplos concretos, se ofrece en la sección 3 de esta Guía.

En el nivel de pragmática textual se examinan las categorías relacionadas con el mensaje entendido como texto, es decir, como discurso conectado. Sabemos que actualmente el Análisis del Discurso considera texto toda serie de enunciados emitidos con un propósito comunicativo para un perfil de receptor concreto, y que exhiba propiedades de coherencia, ya sea de naturaleza oral o escrita. En este sentido, la conversación se entiende como un texto de naturaleza oral y dialógica, es decir, un texto en el que la coherencia y sus correspondientes marcas lingüísticas de cohesión (cuando las hay) se construyen de manera colaborativa. Aquí se observan categorías como la organización lógica de los contenidos en ciertas secuencias conversacionales y la gestión de la progresión temática. Se examinan también los elementos morfológicos, sintácticos, y léxico-semánticos necesarios para la cohesión. La explicación detallada de este nivel se ofrece en la sección 4.

Finalmente, el nivel de pragmática interactiva se ocupa de las categorías relacionadas con la perspectiva de receptor, tomado en cuenta como posible hablante siguiente. Se trata de nociones que provienen básicamente del Análisis de la Conversación de base etnometodológica de Sacks (1992), y que insisten en el intercambio constante de roles que se produce en la conversación, así como en su naturaleza colaborativa. Se observan aquí categorías como la

1. Fundamentos teóricos

adecuada cooperación en el desarrollo de la toma de turno y el respeto de la alternancia, la agilidad o ritmo del intercambio conversacional, el grado de participación activa del hablante, la orientación interaccional de sus turnos, así como parámetros no verbales como el uso de la mirada, la expresión facial, y la gestualidad no compensatoria. En la sección 5 se aborda la descripción detallada de este nivel.

El PREP-R se compone de 18 ítems distribuidos de la siguiente manera en los anteriores niveles:

- 6 ítems para la evaluación de la pragmática enunciativa;
- 5 ítems para el nivel de pragmática textual; y
- 7 ítems para la pragmática interactiva.

Los ítems generados a partir de nociones teóricas comunes se agrupan en subniveles dentro de cada nivel. Así, en el nivel enunciativo, encontramos tres subniveles: 1) el relacionado con las dimensiones de los actos de habla; 2) el que examina las tareas de edición que el hablante pone en marcha si experimenta problemas en el subnivel anterior; y 3) el subnivel relacionado con la generación de inferencias. En el nivel textual, los subniveles son dos, organizados en torno a las dimensiones de coherencia y cohesión. Finalmente, en el nivel interactivo no ha sido necesario introducir división por subniveles, al haberse inspirado todos los ítems en el Análisis de la Conversación.

Por último, cuando dentro de un mismo ítem interesa examinar varios aspectos, estos se organizan en sub-ítems. Cada uno de los ítems y subítems incluye una breve explicación para ayudar al evaluador a

1. Fundamentos teóricos

recordar las conductas objeto de observación en cada caso. Ahora bien, obviamente, esta clave en sí misma no sirve de mucho si no se dominan las nociones pragmáticas sobre las que se fundamenta la evaluación. El propósito de esta Guía es, precisamente, facilitar al terapeuta del lenguaje sin formación previa en pragmática lingüística el uso del PREP-R, proporcionando una explicación elemental, pero rigurosa, de las categorías pragmáticas evaluadas, e ilustrando su comprensión mediante ejemplos de distintos corpus de lenguaje patológico.

1.3.2. Déficit pragmático específico y déficit pragmático de base gramatical

Una de las novedades que incorporó el PREP al panorama general de la evaluación fue la posibilidad de ofrecer distintas valoraciones de la habilidad pragmática. En la misma línea, el diseño del PREP-R permite diferenciar entre los problemas comunicativos que derivan de déficits gramaticales en sentido clásico (es decir, problemas en los componentes fonológico, morfológico, sintáctico y semántico), que denominamos *DÉFICITS PRAGMÁTICOS DE BASE GRAMATICAL*, y los problemas comunicativos causados por déficits pragmáticos específicos, como los que tienen lugar cuando un hablante no manifiesta alteraciones en los componentes clásicos de lenguaje, pero los tiene, por ejemplo, para comprender actos de habla indirectos, comprender significados implícitos y sentidos figurados, seguir las máximas conversacionales y/o contribuir de manera normal a la conversación respetando el sistema de toma de turno, narrar una historia siguiendo el orden lógico y/o cronológico esperable sin perder

1. Fundamentos teóricos

la línea temática principal debido a digresiones y detalles innecesarios, mantener un contacto visual constante pero no invasivo con el interlocutor, confirmar la escucha activa en posición de oyente, y un largo etcétera. Los anteriores son *DÉFICITS ESPECÍFICAMENTE PRAGMÁTICOS*, relacionados con el uso del lenguaje, pero no específicamente gramaticales. Se trata de problemas que implican funciones cognitivas superiores que controlan los recursos atencionales, la capacidad de integrar información procedente de diferentes fuentes (memoria y/o percepción) y realizar inferencias, la capacidad de representarse los estados mentales ajenos y evaluar el conocimiento compartido (Teoría de la Mente), etc.

El PREP-R está diseñado para poder calcular en qué medida los problemas comunicativos que experimenta la persona se deben a uno u otro tipo de déficit. Así, en cada uno de los niveles de análisis pragmático señalados (enunciativo, textual, e interactivo) algunos de los ítems están relacionados con la evaluación de las habilidades pragmáticas específicas, mientras que otros apuntan a las capacidades comunicativas de base gramatical. En consecuencia, la valoración global del PREP-R se referirá a la habilidad pragmática general que conserva el paciente, pero será posible también calcular por separado los porcentajes de habilidad pragmática específica y de habilidad pragmática de base gramatical preservadas. La distribución de los ítems en una de ambas categorías así como el procedimiento de cuantificación se abordan en el apartado 6 de esta Guía.

1.4 Contexto y entornos para la evaluación

La evaluación de la pragmática a partir de datos orales se debe apoyar necesariamente en una muestra de conversación que permita un análisis sensible al contexto, los destinatarios y el significado situacional de los actos comunicativos. En el PREP, el evaluador debe en primer lugar obtener un registro de conversación suficientemente amplio y variado sobre el cual evaluar cualitativamente y estimar cuantitativamente 18 ítems de competencia pragmática.

Para que la valoración tenga validez ecológica es fundamental que este registro reúna ciertas características básicas. En la siguiente sección de esta Guía presentaremos un Protocolo con propuestas para la recogida de datos. Antes, nos vamos a detener en las propiedades y criterios que debe cumplir un registro válido. Estas consideraciones ayudarán a planificar y diseñar la situación de registro y a constatar en el registro si es suficientemente apropiado para los propósitos del PREP.

Una primera cuestión que nos debemos plantear es si los datos que se registran serán naturales o provocados. Registrar *DATOS NATURALES* o *ECOLÓGICOS* significa obtener una muestra de la vida cotidiana del paciente tal y como sucede, en el curso de su producción; en otras palabras, para obtener un registro natural encontramos la manera de acceder a actuación comunicativa del paciente, sin intervenir para que se inicie la conversación y sin intervenir en el proceso conversacional. Quienes trabajamos con datos conversacionales sabemos que esto no es en absoluto sencillo. Obtener datos naturales puede tomar mucho

1. Fundamentos teóricos

tiempo, gestiones y repetidos intentos. Y, aunque superemos las complicaciones logísticas y prácticas que conlleva, podríamos obtener registros que no cubren el rango de competencias que queremos evaluar.

En parte por estas dificultades y en parte debido a una tradicional falta de conciencia sobre la calidad y el valor de los datos naturales, lo más común en la evaluación logopédica ha sido establecer pautas y procedimientos para *provocar situaciones* conversacionales. Provocar la situación significa siempre disponer las cosas para que se inicie determinado tipo de interacción conversacional; y en algunos casos puede significar también participar en la interacción para que efectivamente suceda lo que queremos.

En cualquier caso, es importante matizar que el diseño de la situación y la posible participación en ella no se dirigen a provocar *LENGUAJE*, sino a provocar un género de *INTERACCIÓN CONVERSACIONAL* que permita evaluar en el sujeto las dimensiones de pragmática enunciativa, textual e interactiva que cubre el PREP. Desgraciadamente, es muy habitual en logopedia generar situaciones de “lenguaje espontáneo” con una técnica sencilla para obtener del paciente una serie de respuestas suficientemente extendidas. Esto suele generar un intercambio conversacional en el que se escenifica una conversación informal, que se materializa en una serie de turnos donde el evaluador pregunta y el paciente contesta en relación a algunos temas convencionales. Es importante tener claro que estos despliegues institucionalizados de “lenguaje espontáneo” ni son representativos de los intercambios conversacionales habituales de los

1. Fundamentos teóricos

pacientes, ni empiezan apenas a representar la variedad de situaciones y actos pragmáticos que el paciente afronta en su vida.

Una segunda cuestión, y probablemente la más importante, es quién participa con el paciente en la conversación que se registra. A este respecto, entendemos que la conversación que se registre debe componerse fundamental o completamente de interacción entre el paciente y su *INTERLOCUTOR CLAVE*. El interlocutor clave de un paciente con alteraciones del lenguaje y la comunicación es la persona con quien se relaciona la mayor parte de su tiempo cotidiano. Entendemos que la competencia comunicativa de un paciente se manifiesta de manera óptima y normalizada en relación con esta persona.

Por otra parte, deberemos tener en cuenta los roles que juegan habitualmente los participantes en la conversación, incluyendo a paciente e interlocutor clave. Por ejemplo, la relación entre un escolar y profesionales de su escuela (maestras, ATEs, etc.), o la relación entre un paciente y profesionales clínicos (médico, logopeda, etc.), condicionan el tipo de cosas que se pueden decir y las formas de participar en una conversación. Y también existen maneras de hablar y contenidos conversacionales apropiados específicos a distintas formas de relación familiar (madre-hijo, entre hermanos...).

Un error habitual en la consideración de contextos para registrar muestras de lenguaje consiste en confundir “contexto” con lugar. Nos parece importante destacar la relevancia de otros aspectos que determinan las características del entorno conversacional, como la forma de instanciar la actividad, los participantes y otras cuestiones

1. Fundamentos teóricos

que presentamos en esta sección. Por supuesto, el lugar en que se produce la conversación también afecta de manera importante a su desarrollo y contenido. Fundamentalmente por dos razones: por una parte, queremos que el paciente evaluado se encuentre cómodo y controle el entorno físico y humano en que se produce el registro; por otra parte, distintos lugares facilitan o posibilitan determinados tipos de actividad conversacional. En este sentido, el lugar del registro debe ser *habitual* para paciente e interlocutor clave, y *adecuado* para la actividad conversacional que se realice.

El PREP se puede aplicar a registros más o menos minuciosos, desde una grabación en vídeo apoyada por una transcripción detallada hasta la simple observación de ciertos ítems en el curso de la actividad conversacional. En esta Guía ofrecemos pautas para puntuar los ítems a partir de un registro en vídeo, con o sin una transcripción de su contenido. El mismo acto de registrar necesariamente forma parte de la situación que se registra, por lo cual debemos reflexionar, antes, durante y después del registro, sobre cómo obtener un registro útil y cómo la gestión del registro afecta a la actividad registrada.

Hay tres sistemas de registro que afectan de distinta manera a la situación comunicativa: audiovisual, auditivo y a través de lápiz y papel. En esta Guía promovemos el *registro audiovisual*, que a día de hoy está al alcance de cualquiera, dado el avance tecnológico y el abaratamiento de los dispositivos destinados a este fin. Aquí queremos recordar algunas recomendaciones para el registro audiovisual:

1. Fundamentos teóricos

- Antes del registro, familiarizarnos con el funcionamiento del aparato, el sistema de grabación, la calidad de imagen y sonido (haciendo pruebas previas).
- Antes del registro, hacer saber a todos los participantes que se va a realizar y para qué, y aclarar cualquier duda sobre garantías de confidencialidad y uso de la información. Si se prevé un uso posterior del mismo (por ejemplo, docencia o investigación), establecer el oportuno documento de consentimiento informado.
- Antes y durante el registro, tomar las medidas necesarias para evitar ruido ambiental (ej., cerrar ventanas) o pérdida de calidad visual (ej., iluminación).
- Durante el registro, asegurarnos de que el campo de visión de la cámara incluye a todos los participantes, pudiendo apreciarse su expresión facial y gestualidad corporal.
- Poco después del registro, guardar una copia de seguridad.

Una preocupación frecuente en relación con los registros audiovisuales es la *inhibición* que puedan provocar en los participantes y posiblemente esta sea la principal forma en que el registro afecta a la actividad que se graba. En este sentido, podemos tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Ubicar la cámara en un lugar marginal, donde no reclame la atención, para facilitar la habituación de los participantes a su presencia. Siempre es preferible que la cámara esté sostenida por un soporte o trípode, y no por una persona.

1. Fundamentos teóricos

- Permitir tiempo de habituación desde el inicio de la grabación. En todo caso, lo adecuado es grabar el evento conversacional completo, incluyendo su inicio. Si el posterior examen de la grabación sugiere que en ciertos momentos el paciente se muestra inhibido por la presencia de la cámara (o por cualquier otro factor), se pueden omitir esas partes de la grabación en la valoración.
- Especialmente con niños y niñas, puede ser útil invitarles a jugar con el aparato de grabación antes de empezar el registro, permitiéndoles que se vean y oigan a sí mismos en un registro de prueba. Esto facilita la habituación al aparato y comprobar que la grabación es inofensiva; a su vez, satura la curiosidad por el aparato, evitando que reclame la atención del niño durante la grabación propiamente dicha.

Si por razones técnicas, o para evitar los problemas de inhibición ante la cámara de video, optamos por el *registro auditivo*, debemos tener en cuenta similares consideraciones que, en mayor o menor medida, también afectan a las grabaciones en audio. En todo caso, hay que recordar que la ausencia de imagen visual hace más difícil la valoración y no permite valorar los ítems relacionados con la expresión facial y corporal. La ausencia de registro visual se puede compensar si el propio evaluador o un ayudante observa la interacción conversacional y registra por escrito elementos que no se pueden apreciar en el audio, como expresión no verbal significativa, o las acciones no comunicativas que se realizan.

1. Fundamentos teóricos

La opción de observar directamente sin tomar un registro automático puede funcionar para valorar en vivo algunos ítems pre-seleccionados del PREP, pero no permite usar el instrumento para elaborar un perfil pragmático completo. En todo caso, promovemos el registro automático por su bajo coste y como estrategia sistemática para la evaluación de la competencia pragmática.

La última reflexión que queremos plantear en relación con los entornos y contextos de recogida de datos orales se refiere a la actividad que se registra. En una primera aproximación, podríamos pensar que no hay mucho que plantear sobre esto: queremos registrar al paciente desplegando su competencia comunicativa en interacción conversacional, lo que se conoce genéricamente como “conversación cotidiana” o “casual”. Pero hay más: queremos que esa interacción conversacional ofrezca oportunidades al paciente para participar con turnos amplios y breves; para mostrar su competencia lingüística en los dominios temáticos y actividades conversacionales que comúnmente maneja; para realizar actos conversacionales tanto reactivos y pasivos como iniciativos y auto-organizados.

Si el registro es natural, es probable que se incluya en el rango de formas de participar en conversación habituales para el paciente; podemos pensar qué situaciones de la vida cotidiana del paciente pueden ser idóneas para este propósito al planificar el registro. O podemos hacer sugerencias a los co-participantes para que instancien o realicen ciertas actividades conversacionales habituales. En el extremo opuesto, podemos preparar y provocar ciertas formas de interacción conversacional.

1. Fundamentos teóricos

Independientemente de que nos decantemos por una situación provocada o natural, conviene tener en cuenta la disponibilidad de formatos comunicativos típicamente usados para poner a personas a interactuar verbalmente. Por una parte, existen en logopedia estrategias más o menos estandarizadas para la evocación de “lenguaje espontáneo”, que han llegado a convertirse en formas de interacción habituales en la consulta. La cuestión es hasta qué punto esos formatos de interacción se corresponden con los usos conversacionales habituales para el paciente y hasta qué punto permiten evaluar la variedad de elementos que cubre el PREP.

En relación con las estrategias logopédicas para provocar conversación, existen formatos de interacción específicos de nuestra cultura a los que podemos acudir estratégicamente: juegos de mesa o de rol para niños o adultos; rituales culturales como comer en familia o tomar café con amigos; actividades diarias que se hacen en común, como los deberes escolares o comentar el telediario. De nuevo, la utilidad de explotar estas situaciones para el registro depende de su habitualidad en la vida del paciente y de su potencial para que el paciente despliegue las distintas competencias que evalúa el instrumento.

En la siguiente sección de esta Guía pasamos de la reflexión genérica a las propuestas concretas para diseñar la situación de recogida de los datos que constituirán el material sobre el cual se valora el PREP.

2. Protocolo para la recogida de datos

2.1. Contextos de recogida de datos e interlocutores

En el apartado 1 se han mencionado nociones generales sobre el registro de muestras de lenguaje. Avanzando en ello, antes de realizar la recogida de la información conversacional debe plantearse qué tipo de muestra se quiere obtener y qué tipo de información se desea extraer de ella.

En una primera evaluación, en la que queremos observar las capacidades generales del paciente, debemos seleccionar una situación en la que pueda encontrarse cómodo, con un interlocutor de confianza que le permita mostrar sus capacidades de una manera realista. Si hiciéramos el registro el primer día que acude a una clínica durante la interacción con un logopeda desconocido por él, encontraríamos un contraste natural entre sus capacidades en una situación familiar y ésta, y podríamos pensar que el paciente muestra unas capacidades menores que las que realmente tiene. Asimismo, un lugar o un momento donde el paciente no se sienta cómodo no será situación adecuada para realizar el registro, ya que obtendremos una información sesgada sobre la capacidad pragmática de la persona evaluada. Por ello, sería más adecuado que el registro se hiciera en un entorno familiar con un interlocutor clave habitual (familiar, cuidador,

2. Protocolo para la recogida de datos

amigo, etc.) que, como señalan Simmons-Mackie y Kagan (1999), favorezca el establecimiento de relaciones sociales por encima de la obtención de información y tenga capacidad de adaptarse al estilo individual y a las estrategias comunicativas utilizadas por el paciente. Este es el objetivo primordial de los tests basados en planteamientos etnometodológicos como el *CAPPA*, *Conversational Analysis Profile for People with Aphasia* (Whitworth, Perkins & Lesser 1997) o *CAPPCI*, *Conversational Analysis Profile for People with Cognitive Impairment* (Perkins, Whitworth & Lesser 1997), en los que aparece la figura del interlocutor clave (*key conversational partner*) con una doble función para la evaluación: por un lado, como facilitador de un contexto familiar de confianza para la persona con dificultades de habla y, por otro, como informador acerca de las estrategias tanto del hablante objeto del estudio como de sus interlocutores habituales.

Por tanto, en un primer momento proponemos para la evaluación del PREP-R una grabación donde el paciente interactúe en un entorno familiar con uno o dos interlocutores clave (se recomienda que el número de interlocutores no supere las tres personas para facilitar el posterior análisis de la conversación). Esta grabación no se debe realizar en la clínica, sino que es el hablante con dificultades lingüísticas quien se compromete a grabarse en un momento de charla distendida durante unos 10-15 minutos. Esta propuesta comporta dos ventajas frente a la clásica entrevista o anamnesis compuesta casi en su mayor parte por turnos de preguntas. La primera es que el hablante se graba cuando se siente preparado para que su habla sea evaluada, es decir, no se siente forzado a responder cuestiones que no le interesan o incomodan, ni es obligado a hablar en un momento del día

2. Protocolo para la recogida de datos

determinado; y la segunda es que al realizar la grabación en el contexto habitual del paciente se facilita la aparición de la conversación cotidiana, lo que redundará en una evaluación del estado lingüístico cuasi real.

Pasado un tiempo, incluso podremos recoger los registros directamente en el centro, siempre y cuando se haya establecido una relación cercana con el logopeda o personal sanitario del mismo. Es frecuente que en las sesiones se establezca una relación de confianza entre paciente y logopeda de modo que en el inicio y/o final de las sesiones la conversación espontánea surge de manera natural. Si hay una relación cordial y vemos que podemos desempeñar las mismas funciones que un interlocutor clave del entorno (con un menor grado de familiaridad, pero sin que esto limite de manera significativa la información que podemos obtener) podremos hacer el registro en el centro donde los pacientes acuden a tratamiento.

Para contrastar la información recogida por los adultos en la primera grabación sí podemos, en la clínica, preparar algunas actividades que provoquen una charla relajada con nuestro interlocutor con problemas de lenguaje. En este apartado es muy importante tratar temas de actualidad que susciten el interés del paciente; es recomendable pedir la opinión del hablante sobre alguna fotografía que refleje un tema polémico como pueda ser algún hecho político o deportivo. Al demandar su opinión sobre un tema de implicación emocional, conseguimos que el hablante priorice el contenido del mensaje sobre la forma del mismo y podremos evaluar si su contenido proposicional se corresponde con la intención comunicativa del hablante. Asimismo,

2. Protocolo para la recogida de datos

mediante esta estrategia facilitamos la aparición de superestructuras narrativas y argumentativas, posibilitando así la evaluación global de las capacidades lingüísticas.

Este procedimiento para la recogida de datos en dos tiempos o momentos es válido tanto para pacientes adultos como para niños, siendo con estos últimos necesaria la colaboración de los cuidadores para realizar la grabación de un intercambio natural como lo es, por ejemplo, un momento de juego.

Además de la evaluación de la competencia conversacional sobre cuestiones cotidianas o de actualidad, es importante seleccionar temas de conversación de los que los pacientes tengan un amplio dominio para obtener una evaluación en un área de su máxima competencia (p.ej., cuestiones profesionales o aficiones en el caso de los adultos, y juegos, películas, o actividades favoritas en niños).

A la hora de evaluar algunos ítems se puede requerir de alguna planificación especial y cierto grado de provocación por parte del evaluador para su observación. Es necesario plantearlo para evaluar la comprensión de modismos e implicaturas particularizadas y la construcción de estructuras narrativas y argumentativas que puede que no aparezcan espontáneamente en la conversación.

Para valorar la comprensión de modismos e implicaturas particularizadas (ítems 5.5 y 6) el evaluador los introducirá en la conversación de manera natural y observará las reacciones del paciente para evaluar si logra comprenderlos o no.

2. Protocolo para la recogida de datos

En la evaluación de la superestructura narrativa (ítem 7.1) se puede pedir al informante que nos cuente un cuento tradicional (como *Caperucita Roja* o cualquier otro de su gusto), o algún acontecimiento conocido por el evaluador/investigador para poder valorar el orden en la presentación de sucesos y si se dan omisiones de sucesos relevantes. Respecto a la argumentación (ítem 7.2), como ya se ha mencionado, podemos emplear noticias o datos de actualidad para que el paciente exprese su posicionamiento o también se le puede preguntar acerca de sus preferencias cotidianas para que justifique sus opiniones (dónde prefiere ir en vacaciones, si le gusta más ir en coche particular o en transporte público). En el caso de los niños, podemos plantear una adaptación de la tarea presentada por Gallardo, Moreno, Roca y Pérez (2012) para la evaluación de la argumentación escrita de niños con TDAH en la que les consultemos de manera oral por normas sociales (cosas que no se pueden hacer y por qué).

2.2. Valoración e interpretación de los datos

Resulta de gran importancia para la interpretación de los datos del PREP-R tener en cuenta la situación en que se realiza la grabación y el posterior análisis. Contrariamente a lo que sucede en la administración de los clásicos tests psicométricos en que se solicita a las personas evaluadas la realización de una determinada acción o la producción de una conducta concreta para ver su rendimiento en ella, la administración del PREP-R exige un contexto natural en el que las

2. Protocolo para la recogida de datos

habilidades comunicativas y pragmáticas afloren generadas por las necesidades propias de una interacción cotidiana.

Dado que la relación logopeda-paciente es institucional, puede darse una situación no equilibrada en el contexto logopédico, lo que indudablemente altera la naturalidad del intercambio. La labor del terapeuta será, pues, procurar dar un espacio a la persona evaluada para que esta no se limite a desarrollar un rol rígido de paciente que pueda resultar en un paradigma de respuesta mínima (Díaz Martínez 2010). Pese a la relación jerárquica propia del ámbito, este intercambio comunicativo debe producirse de un modo tal que la persona evaluada pueda mostrar sus habilidades y las características propias de su personalidad. El deseo desmesurado de provocar una determinada conducta en el otro altera la naturaleza del intercambio y puede producir precisamente lo contrario a lo que se desea. La no participación del logopeda, es decir, la OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE, es una buena decisión cuando existe una persona próxima que puede conducir el intercambio. La participación exige naturalidad, por ello la cámara debe ser presentada desde el inicio; incluso puede permitirse que el paciente la explore (con ayuda del terapeuta) cuando se trate de la evaluación de niños. Que la cámara pase desapercibida pese a estar a la vista es fundamental para que las personas no actúen según las expectativas atribuidas al evaluador, sino que actúen como deseen en cada momento de forma independiente del registro que se está haciendo.

Respecto de las orientaciones proporcionadas para la puntuación de los ítems del PREP-R, es preciso insistir en su carácter claramente

2. Protocolo para la recogida de datos

interpretativo. La experiencia previa con esta herramienta (Gallardo Paúls 2008b, 2009a, 2009c; Fernández-Urquiza 2013b; Gallardo y Moreno 2011, Moreno Campos 2013; Rodríguez Muñoz 2013; Moreno y Díaz 2014; Simón 2014; Terradillos y Simón 2014), es de gran ayuda para una puntuación adecuada, ya que resulta evidente que los ítems no pueden ser valorados en términos cuantitativos estrictos (pese a algunos valores aproximativos que presentados para determinados ítems). Por ello es importante ser consciente del sesgo que puede sufrir un evaluador al puntuar una de sus grabaciones. Este sesgo no se refiere a una puntuación malintencionada, sino a un proceso inconsciente por el cual las predicciones del evaluador tiendan a guiar la evaluación. De este modo las puntuaciones otorgadas reflejarían las predicciones en lugar de reflejar la “realidad” analizada.

Para evitar este sesgo o, al menos, minimizar su efecto, es recomendable realizar una EVALUACIÓN INTERJUECES, es decir, la comparación de las puntuaciones de un evaluador con las de otro. De este modo comparamos la aplicación de un mismo criterio sobre un mismo registro por parte de dos evaluadores distintos. Si existe acuerdo, es decir, convergencia en las puntuaciones, podemos estar más seguros de nuestras puntuaciones. El problema de este análisis es que requiere evidentemente de la colaboración de otro colega que, además, tenga la formación y conocimiento necesario del instrumento. En este sentido, otra posibilidad consiste en realizar un ANÁLISIS INTRAJUECES: se comparan las puntuaciones de un mismo evaluador antes y después de haber transcurrido un cierto tiempo, de manera que la convergencia entre las valoraciones emitidas será un indicador de

2. Protocolo para la recogida de datos

su fiabilidad. Se entiende que debe existir un alto solapamiento entre las puntuaciones. De lo contrario, como en el caso anterior, habría que pensar en la posibilidad de contar con un evaluador adicional y en estudiar de nuevo el significado de los ítems y el modo de puntuarlos.

En los apartados siguientes recogemos las orientaciones necesarias para evaluar los ítems de los tres niveles pragmáticos tal y como se recogen en el PREP-R.

2. Protocolo para la recogida de datos

2.3. *El PREP-R*¹³

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SÍ	NO	No Ev.
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción de los Actos de habla			
1.1 <i>El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).</i>			
1.2 <i>Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales).</i>			
1.3 <i>Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado.</i>			
2. Intencionalidad de los Actos de habla: ilocutividad			
2.1 <i>Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados.</i>			
2.2. <i>Comprende y/o produce actos de habla indirectos.</i>			
Subnivel de Tareas de edición			
3. Conductas compensatorias			
3.1 <i>Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos)</i>			

¹³ Una versión del PREP-R en formato pdf. y tamaño DIN-A4 puede encontrarse en las correspondientes páginas webs de sus autores en www.academia.edu y/o www.researchgate.net

2. Protocolo para la recogida de datos

3.2. Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador)			
3.3. Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria)			
4. Rectificación y conciencia metapragmática			
Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos			
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad).			
5.2. La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).			
5.3. La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera).			
5.4. Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).			
5.5. Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas)			
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas			
6. Comprende y o utiliza correctamente expresiones lexicalizadas o modismos			

2. Protocolo para la recogida de datos

PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. <i>Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).</i>			
7.2. <i>Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).</i>			
8 Gestión temática			
8.1. <i>Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).</i>			
8.2. <i>Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).</i>			
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica			
<i>Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.</i>			
10. Morfología y formación de palabras			
<i>Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos</i>			

2. Protocolo para la recogida de datos

11. Sintaxis y construcción gramatical			
<i>Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.</i>			
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno			
<i>La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido</i>			
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno			
<i>El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables.</i>			
14. Índice de participación conversacional			
<i>Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.</i>			
15. Predictibilidad			
<i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos.</i>			
16. Prioridad			
<i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes.</i>			
17. Gestualidad natural			
<i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye.</i>			
18. Uso comunicativo de la mirada			
<i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno</i>			

3. Pragmática enunciativa

3.1. Subnivel de actos de habla

El marco de referencia para la organización de este subnivel es la Teoría de Actos de Habla, en concreto la versión revisada de John Searle (1969):

Austin (1962)		Searle (1969)	ASHA	
Locutivos	Fonético (emitir sonidos lingüísticos)	Enunciativos (PerLA > <i>locutivos</i>)	Habla (<i>speech</i>) (articulación, voz, fluidez)	
	Fático (con estructura gramatical)	Proposicionales	Sintaxis Morfología	Lenguaje (<i>Language</i>)
	Rético (con significado)		Semántica	
Ilocutivos	Ilocutivos	Pragmática		
Perlocutivos	Perlocutivos			

Tabla I: Distintas clasificaciones de los actos de habla

Tal y como resume la Tabla I, cada vez que un hablante emite un enunciado lingüístico, podemos percibir en él cuatro dimensiones constitutivas básicas, que se corresponden con cuatro tipos de acciones diferentes, pero que tienen lugar de manera simultánea.

3. Pragmática enunciativa

- 1) Actos enunciativos (*utterance acts*): se refieren al hecho de pronunciar sonidos pertenecientes a un sistema lingüístico, organizados de acuerdo a reglas fonotácticas en unidades mayores como la sílaba y la palabra. En el grupo PerLA de Lingüística clínica hemos decidido denominar a esta dimensión puramente enunciativa “actos locutivos”, pero no deben confundirse con la dimensión locutiva tal y como la concibe Austin (1962). Recordemos que Austin distingue tres dimensiones en todo acto de habla: a) locutiva o locucionaria; b) ilocutiva o ilocucionaria; y c) perlocutiva o perlocucionaria. A su vez, dentro de la dimensión locutiva, Austin diferencia los actos fonético (emitir sonidos lingüísticos), fático (con estructura gramatical), y rético (con significado). Así, los actos enunciativos de Searle, se corresponden con el acto fonético de Austin, y son lo que en PerLA denominamos *ACTOS LOCUTIVOS*, en referencia al puro hecho de articular sonidos lingüísticos, y a otras dimensiones de fluencia, prosodia y cualidad vocal. Ambas categorías coincidirían a su vez con lo que la *American Speech Language Hearing Association* (ASHA) recoge bajo la denominación de “habla”.
- 2) Actos proposicionales (*propositional acts*): se refieren a la capacidad de las emisiones lingüísticas para transmitir un significado por medio del uso de los procedimientos gramaticales (morfosintácticos y semánticos) de la lengua.
- 3) Actos ilocutivos (*illocutionary acts*): equivalen a la intención o intenciones comunicativas que tiene el hablante

3. Pragmática enunciativa

al emitir su enunciado (por ejemplo, solicitar información, dar una orden, expresar un estado psicológico, afirmar algo, prometer algo, inaugurar un edificio, casarse, pedir disculpas, saludar...). En otras palabras, son las acciones que el hablante realiza al emitir su enunciado.

- 4) Actos perlocutivos (*perlocutionary acts*): se trata de los efectos, tanto sociales como psicológicos, que ocasiona la emisión del enunciado, bien sobre el destinatario del mensaje, o bien sobre el propio emisor.

Los ítems 1 y 2 del PREP-R se estructuran en torno a las tres primeras dimensiones señaladas, del modo que detallamos a continuación.

Ítem 1. Producción de actos de habla.

La evaluación de los actos de habla se compone de tres sub-ítems, que evalúan las dimensiones enunciativa y proposicional, así como las pausas y silencios que se producen entre actos de habla en el interior de un mismo turno.

Sub-ítem 1.1. El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).

La atención se dirige, por tanto, a los problemas de articulación, voz, fluidez, y prosodia que puedan hacer el discurso ininteligible.

3. Pragmática enunciativa

[Ej.01]¹⁴

L:	a / y por qué te gusta más →
I:	yo qué sé / porque porque yo sé / me me / que me gustan más los xxx / que el real [?] madrid↓ prefiero los chigabul [?] por ejemplo
L:	pactoo
I:	ah ya / Me gustan más los chigabul ↑ en vez dell Real Madrid

Corpus Talavera. Informante disfémico de 15 años de edad.

Como refleja la transcripción, hay momentos en los que la producción verbal del informante resulta ininteligible (xxx), o bien muy poco clara ([?]). El fragmento transcrito como “chigabul” se refiere a los “Chicago Bulls”. Si esto ocurre siempre o muy frecuentemente, generando problemas de comprensión al interlocutor, se evalúa el ítem de manera negativa.

[Ej.02]

0197	H:	¿y tú le has dicho/ a Beatriz↑ que tienes una perrita?
0198	I:	aooh↑
0199	H:	¿cómo se llama tu perrita?
0200	I:	mii ra pee rra fa
0201	H:	luuu→
0202	I:	(HACE GESTOS DE CANSANCIO) bff

¹⁴ El símbolo *I*: servirá para identificar a nuestros informantes en las transcripciones en la mayoría de los ejemplos aportados; en otras ocasiones aparecerán sus iniciales. Destacamos en sombreado los fragmentos de interés en cada ejemplo. El Anexo 1 al final del libro recoge las convenciones de transcripción del corpus PerLA (Gallardo Paúls 2004).

3. Pragmática enunciativa

0203	H:	¿pero qué te pasa hoy?
0204	I:	aah/ *((pero→))*
0205	H:	¡bandido! // ¡no tienes ganas de na'aa!
0206	I:	aah eeh (ADELANTA EL TRONCO HACIA H, MANO↘R)
0207	H:	¿pero qué?
0208	I:	*(si ti↑ quiii↓ // ma juuu↑ to↓)*
0209	H:	¿sin mí?/ ¿m'ajuntas→ ?
0210	I:	aah / (2.0) nch / buff (0.3) (SIGUE INTENTANDO PRONUNCIAR, ERGUIDO, MIRADA FIJA EN H, MANO)
0211	H:	despacio / a ver / dímelo despacio
0212	I:	ah qui /// (0.2) quiii ni lo cooh /// (0.2) qui lo cooo↓

Corpus PerLA: ARC1 [0197-0212] Informante varón de 59 años con afasia no fluente en una primera grabación, un mes después del ACV. En Gallardo Paúls y Moreno Campos (2005: 72)

Como se puede observar, la dimensión enunciativa se encuentra claramente alterada, con vocalizaciones de significado irreconocible que, sin embargo, ponen de manifiesto su interés por contribuir al intercambio conversacional. Cuando esto ocurre siempre o frecuentemente, se evalúa el ítem con un “No”.

Sub-ítem 1.2. *El hablante encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado* (actos proposicionales). La conservación de la inteligibilidad enunciativa (aunque sea en grado mínimo) es requisito imprescindible para que pueda evaluarse la dimensión proposicional, pues recordemos que esta se refiere a la capacidad de transmitir significado por medio de los mecanismos léxico-semánticos y morfosintácticos que proporciona la gramática y que son los que, en

3. Pragmática enunciativa

definitiva, “*hacen progresar informativamente la conversación*” (Gallardo Paúls y Moreno Campos 2006: 32).

La atención debe dirigirse a la posible existencia de problemas de *ANOMIA* que impidan la actualización del significado léxico deseado, de modo que el hablante sea incapaz de transmitir la idea que tiene en mente. Esto puede manifestarse, además de en diferentes formas de resolución de la anomia en el plano léxico, que se examinarán y ejemplificarán en el subnivel de Tareas de Edición (neologismos, parafasias, circunloquios, etc.), en estructuras argumentales incompletas que omiten información necesaria. En cualquiera de los casos, una alteración de la dimensión proposicional nos está indicando que hay algún componente gramatical deficitario.

[Ej.03]

0030	L:	cuéntame ¿qué has hecho?
0031	I:	río// he mos ido a(l) río
0032	L:	¿a cuál?
0033	I:	eeh- nch// ¡uy!/ Requena↑ //(MOSTRATIVO) Poor tera↑// (6.0) TIJARES↑ // (RISAS) MIJARES
0034	L:	¿y qué has hecho en el río?
0035	I:	nada// (COMPÁS) ehh- /fría fría fría// (NEGACIÓN) fría fría fría // [frío]

Corpus PerLA: MCP2 + APP1 [0030-0035] Informante mujer de 27 años de edad con afasia no fluente por ACV. En Gallardo Paúls y Moreno Campos (2005: 217).

En el ejemplo [03], aunque la dimensión enunciativa se encuentra afectada, no lo está hasta el punto de bloquear la transmisión de significado. En 0035 se observa una estructura argumental claramente

3. Pragmática enunciativa

incompleta, en la que el sujeto lógico omitido (el agua) es sin embargo fácilmente inferible a partir del contexto. Cuando los fallos de acceso léxico son frecuentes, impidiendo la transmisión del significado deseado, o cuando el informante raramente construye turnos de más de un argumento, el ítem se valorará de manera negativa.

[Ej.04]

0056	I: no↓ no↓ / no pasa nada/ porque yo ahora/ ya tengo- // me gusta→ porque/ ¿tú te das cuenta?/ estoy aquí/ contigo/ ¿no?/ que es fe nomenal yy maravillosa/ ¿no?// pero/ a ella/ a María José (LA SEÑALA CON EL BRAZO IZQUIERDO SIN MIRARLA)/ yy/ Raúl (LO SEÑALA CRUZANDO EL BRAZO IZQUIERDO POR DELANTE SUYO, PERO APENAS LO MIRA)/ no puedo hablar/ entonces ¿qué hago?/ yo entonces/ me callo/ y entonces ellos van a estar/ a- a hablar ellos/// y entonces/ ¿qué hago?/ me quedo así (DEJA DE HABLAR MEDIO SEGUNDO Y SEÑALA CON EL BRAZO IZQUIERDO Y MIRA A M)// y entonces// oyee / yy- ellos- se→ / ella→ /él/ yy ella (SEÑALA CON EL BRAZO IZQUIERDO A R) ella (SEÑALA A M)/ yy él/ ¿no?// ella (SEÑALA A R, PERO RIÉNDOSE RECTIFICA Y SEÑALA A R)/ yy- él/ ¿no?/ y entonces están// comunicando/ pero→ eeh/ así (MUEVE DE UN LADO A OTRO EL BRAZO IZQUIERDO)// entonces yo me callo/ y digo→ (0.2, SEÑALA Y MIRA A M, Y LUEGO A R, COMO SI LOS PRESENTASE) por ejemplo/ María José↓ // Raúl↓/ ¿no?/ entonces/ empieza/ va (SEÑALA Y MIRA A M)
------	--

Corpus PerLA: JMB [0056]. Informante varón con afasia no fluente. En Moreno Campos (2010: 163).

El informante de [04] trata de explicar sus dificultades para participar en conversaciones de más de dos interlocutores debido a la limitación de su campo de visión como efecto del AVC. La primera parte del turno, en la que explica que si presta atención a un interlocutor no

3. Pragmática enunciativa

puede intervenir en las conversaciones de otros, aunque pueda seguirlas, presenta una sintaxis fragmentada que, sin embargo, se encuentra también en conversaciones coloquiales de hablantes sin déficit. Las estructuras argumentales incompletas se observan en la segunda parte, donde el hablante utiliza proformas (*él, ella, así*) y gestos deícticos para dar a entender el intercambio comunicativo que tiene lugar entre los interlocutores M y R. Si bien las conductas no verbales compensatorias (que se examinan en el subnivel de Tareas de Edición, §3.2) contribuyen al éxito de la comunicación, lo cierto es que la dimensión proposicional se encuentra afectada, y cuando esto ocurre frecuentemente, el ítem se valora con un “No”.

[Ej. 05]

0028	I:	[cuando trabajo] / yo (a)hora / pa'(ha)cerle- hacerme la comidaa↑ yo muchas veces↑ / la de- la izquierda (MUEVE LA MANO IZQUIERDA) la necesito ((pues me falta)) / si quiero ((hacer trabajando con el gachón/ con el gachón)) / [...]
------	----	--

Corpus PerLA: JAL [0028]. Informante varón de 68 años con afasia fluente. En Gallardo Paúls y Sanmartín (2005:103)

En este caso, la dimensión enunciativa es hiperfluida y la articulación se encuentra ligeramente afectada. Sin embargo, es el déficit en la dimensión proposicional lo que constituye el auténtico impedimento para la transmisión de significado que encontramos en este hablante. En el ejemplo se observa el recurso a una palabra de predilección (*trabajo, trabajar*) que utiliza a modo de proforma lexical. En lingüística se denominan *PROFORMAS* todas aquellas unidades vacías de significado conceptual, a las que los participantes asignan

3. Pragmática enunciativa

referentes a partir del contexto de interpretación activo durante el intercambio comunicativo. Son proformas todos los pronombres y morfemas flexivos, así como muchos adverbios temporales, espaciales y modales (*así, asá, allí, aquí, entonces, luego...*). Algunas palabras de contenido semántico muy vago (*hacer, gente, persona, cosa*) pueden actuar también como proformas léxicas. Algunos tipos de déficit, especialmente los que cursan con afectación del componente semántico, como los derivados de lesiones corticales temporoparietales izquierdas, se caracterizan por el uso como proformas de unidades léxicas “predilectas” a las que el hablante desprovee de su significado original, utilizándolas en cualquier contexto cuando experimenta fallos de acceso léxico. En nuestro ejemplo, además del uso de la proforma *trabajo* (ya sea en flexión verbal o nominal) se observa también en el ejemplo la presencia de la proforma *hacer*, y el uso del neologismo *gachón*. Lo habitual en este tipo de casos es que las proformas predilectas del hablante aparezcan con mucha frecuencia, y que se introduzcan neologismos también con frecuencia considerable, aunque algo menor, lo que nos llevará a evaluar el ítem de manera negativa.

Los interlocutores clave que participan en el intercambio conversacional pueden ser, como ya hemos comentado en las secciones introductorias de esta Guía, una fuente valiosa de información acerca de las conductas comunicativas habituales del hablante con déficit, de manera que ciertos comentarios metacomunicativos se alinean con la *observación participante* del análisis sociolingüístico, como vemos en [06]:

3. Pragmática enunciativa

[Ej. 06]

0062	H:	§ pero claro / él reconoce palabras / reconoce cosas / pero por ejemplo / el otro día para explicarme que se le había daña'o la cocinaa↑ // se empeña en que <i>el café está malo</i> ↓ <i>el café esta malo</i> / y yo / claro (CHASQUIDO) / a veces también me pongo nerviosa y le digo a mi marido <i>coge tú el teléfono y habla a ver lo que está pasando</i>
------	----	--

Corpus PerLA: JAL [0062]. H: hija del hablante con afasia fluente.

Como muestra el ejemplo previo, el relato de la hija del informante JAL evidencia la desvinculación de las dimensiones enunciativa y proposicional que experimenta este hablante, de manera que, a pesar de su fluidez verbal, no consigue actualizar las unidades léxicas correspondientes a los significados que desea transmitir.

[Ej. 07]

0115	H:	¿de qué?/ ¿de que te- pero a qué te refieres?
0116	I:	¿no sigue allí? (SEÑALA HACIA EL PASILLO) / (⇒ H) ((no tenim allí cuatro?))/
0117	H:	pero allí/ allí/ [¿el qué?]
Breve cruce conversacional en el que la informante se dirige a la investigadora para ofrecerle algo de beber.		
0121	H:	pero allí/ allí/ ¿el qué?/ es que yo no sé de qué me estás hablando ahora// a ver/ dime§
0122	I:	§ YOO↑ el otro día creía que allí tenía eso// allí/ pero
0123	H:	yaa// ¿te refieres en el hospital?
0124	I:	¿allí? (EXPRESIÓN Y GESTOS DE DESCONCIERTO E INCOMPRESIÓN)
0125	H:	pero allí ¿dónde?/ ¿en el hospital↑ te refieres?
0126	I:	no (NEGACIÓN)

3. Pragmática enunciativa

0127	H:	¿dónde?
0128	I:	noo// noo
0129	H:	no// ¿pero dónde?
0130	I:	(NEGACIÓN)
0131	H:	¡CHICA/ DÍMELOO!

Corpus PerLA: JFG [0115-0131]. Informante mujer de 77 años, con afasia fluente. En Gallardo Paúls y Sanmartín (2005:67).

El discurso de esta hablante se caracteriza por la abundancia de proformas a las que el interlocutor no tiene manera de asignar referente, resultando de ello una dimensión proposicional claramente afectada, y un fracaso de sus intentos comunicativos. Como se observa en el ejemplo, el interlocutor clave (su hijo) no consigue que la informante haga explícitos los referentes de los pronombres y adverbios deícticos que utiliza (*eso, allí*). Cuando este *DESANCLAJE DEÍCTICO* (Gallardo Paúls 2006: 110) se produce de manera frecuente, el resultado es una dimensión proposicional afectada, que no consigue transmitir los significados pretendidos, por lo que el ítem se valora de manera negativa.

Sub-ítem 1.3. *El manejo de las pausas y silencios intraturnos por parte del hablante es adecuado.* Es habitual que los hablantes introduzcan breves pausas durante la emisión de su turno de habla, bien por razones prosódicas o de planificación del turno. También lo es que los distintos actos de habla producidos por un mismo hablante dentro de un mismo turno se encuentren delimitados por pausas de alrededor de un segundo de duración, aunque no necesariamente esto es así siempre (Hidalgo 2003: 373). En cualquier caso, lo que nos

3. Pragmática enunciativa

interesa señalar es que estas pausas breves, puesto que obedecen a razones fisiológicas y/o comunicativas, no son percibidas como “huecos” (*gaps*) o silencios (Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974: 715). Por el contrario, cuando las pausas en el interior de un mismo turno de habla exceden esa duración, sin que sea obvio sin embargo que el hablante haya completado su turno, es cuando las percibimos como algo que ralentiza el ritmo de producción de manera anormal.

[Ej. 08]

0015	I1	hmhm↓ /// (5.0) bueno→ /// (4.0) ¿vas a ir al ca(m)pamento?
0016	I2	hm
0017	I1	yo también
0018	I2:	y yo
0019	I1:	hmhm↓ /// (3.0) ¿conoces al Carmen?
0020	I2:	hm
0021	I1:	yo también /// (2.0) tam- seguro quee va aa ir al campamento yo creo→
0022	I2:	hmm /// (9.0)
0023	I1:	bueno↑

Corpus PerLA: B+P [0015-0023] Fragmento de conversación entre dos hablantes con Síndrome de Williams, de 14 y 18 años de edad. En Garayzábal (2005:67).

Como se puede observar, las pausas en el interior de turno constituyen auténticos silencios, que no derivan sin embargo de problemas articulatorios ni de fallos de acceso léxico (es decir, de alteraciones en las dimensiones enunciativa y/o proposicional de los enunciados), sino de las reducidas capacidades de gestión temática de los informantes. En efecto, los hablantes con SW se caracterizan por las dificultades

3. Pragmática enunciativa

que experimentan para desarrollar un mismo tema a lo largo de varios turnos en conversación (Díez-Itza & Miranda 2005: 376). Cuando pausas superiores a un segundo se producen en la mayoría de las intervenciones del hablante, dando lugar a un ritmo de habla enlentecido o muy enlentecido, el ítem se valora de manera negativa.

En el extremo opuesto, un ritmo de habla del que se encuentran ausentes muchas de las pausas mínimas requeridas en el interior de los turnos, dará lugar también a una dimensión enunciativa que se percibirá como acelerada y alterada en su prosodia, como se observa en el ejemplo siguiente.

[Ej. 09]

0086	E1:	o sea/ respecto a antes o después del accidente /eeh ¿usted diría que habla más rápido o quee?§
0087	I:	§ sí
0088	E1:	¿habla más rápido?
0089	I:	sí/ lo mantengo/ es que yo he tenido↑ (CHASQUIDO) / lo he hecho eeh- eeh- idiomas con otros países- / en otros países que he trabajao (MOVIMIENTO DE LAS MANOS ^R)/ y siempre- siempre tarararará (MOVIMIENTOS RÁPIDOS Y CIRCULARES DE LAS MANOS) yo ((digo)) las cosas muy rápidas/ yo he hablado§

Corpus PerLA: JAL [0086-0089]. Informante con afasia fluente.

La atención del evaluador se dirigirá, por tanto, a la observación de que las pausas en el interior de los turnos no sean excesivamente largas pero tampoco estén ausentes, dando lugar bien a una producción bien excesivamente enlentecida o bien atropellada. Si

3. Pragmática enunciativa

ocurre alguna de ambas cosas de manera constante o muy frecuente, el ítem se valorará de manera negativa.

Ítem 2. Actos intencionales, ilocutividad.

Este es uno de los apartados en los que el PREP-R se distancia del PREP, al marcar, junto a la realización de los actos de habla intencionales, una diferenciación de dos subítems que veremos a continuación, y que introducen los aspectos de actos de habla directos e indirectos, así como la relevancia de las modalidades entonativas para la realización de los actos ilocutivos.

El enunciado general sobre los actos de habla ilocutivos se formulaba así en la versión original del PREP: *“las emisiones que utiliza el hablante demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos léxicos o gramaticales (actos ilocutivos)”*¹⁵.

¹⁵ Existen varios tests de evaluación (Gallardo Paúls 2006) que, con fortuna diversa, han tratado de incorporar la teoría de los actos de habla y la valoración de la ilocutividad, basándose sobre todo en la propuesta clasificatoria de Searle. Este autor propone cinco tipos fundamentales de actos ilocutivos: REPRESENTATIVOS (expresan un estado de cosas para los que se propone valor veritativo: afirmaciones, suposiciones, creencias...), DIRECTIVOS (trasladan una acción al oyente: órdenes, invitaciones, peticiones...), COMPROMISORIOS (el hablante se compromete en la realización de un acto futuro: apuestas, promesas...), EXPRESIVOS (transmiten estados psicológicos: felicitaciones, agradecimientos...) y DECLARATIVOS (modifican la situación institucional: inauguraciones, contratos...).

3. Pragmática enunciativa

El PREP-R propone, sin embargo, dos sub-ítems que reflejan la distinción de Searle entre actos de habla directos e indirectos. Nuestro punto de partida es la vinculación entre intención comunicativa (fuerza ilocutiva) y modalidad sintáctica oracional, como explicamos a continuación.

La noción de fuerza ilocutiva es, efectivamente, central en la Teoría de Actos de Habla, que la identifica con la intención comunicativa del hablante, es decir, con la acción que este pretende realizar mediante la emisión de sus palabras. Parte de esta intención comunicativa puede vehicularse de manera convencional por medio de las modalidades oracionales que proporciona el sistema lingüístico a tal fin. Como sabemos, las lenguas disponen de estructuras gramaticales especializadas con líneas melódicas específicas para llevar a cabo determinados actos verbales. En español, existen tres modalidades oracionales que se usan de manera convencional para ciertos propósitos:

- 1) La modalidad enunciativa se utiliza para realizar actos asertivos, es decir, para transmitir información (*Marta y David vienen mañana*).
- 2) La modalidad interrogativa es la convencionalmente utilizada para llevar a cabo actos directivos de petición de información (*¿Cuándo vienen Marta y David?*);
- 3) La modalidad exclamativa suele utilizarse para realizar actos expresivos que manifiestan un cierto estado psicológico del hablante acerca del contenido expresado, bien sea de alegría, sorpresa, desagrado, etc. (*¡Marta y*

3. Pragmática enunciativa

David vienen mañana!). Esta modalidad, en su subtipo exhortativo, sirve también a la realización de actos directivos que demandan acción (*¡Venid mañana!*).

Vemos, por tanto, que en una lengua como el español, los patrones entonativos básicos pueden dar cierta idea sobre la intención comunicativa básica: afirmar, preguntar, exclamar son, efectivamente, actos de habla, si bien cada una de estas tres modalidades entonativas puede utilizarse para múltiples actos ilocutivos. Así pues, se debe observar si el hablante es capaz de comprender y producir las intenciones elementales que se asocian con las modalidades oracionales básicas.

Ahora bien, es obvio que las intenciones que cualquier hablante puede tener en una situación concreta superan con mucho los tipos de modalidad oracional de que disponen las lenguas. Por ejemplo, lo que arriba hemos ejemplificado como una orden (*¡Venid mañana!*) podría interpretarse seguramente como una invitación en la mayor parte de los contextos, de manera que el tipo de acto de habla realizado no presenta una relación constante con la modalidad oracional; la invitación, por otro lado, podría realizarse también con una oración enunciativa (*A mí me encantaría que vinierais mañana*) o interrogativa (*¿Por qué no os animáis a venir mañana?*).

Por tanto, la realización de los actos de habla no se apoya solo en la modalidad oracional, sino en el significado de las palabras, en la semántica, lo que en la teoría clásica de Searle se manifiesta mediante la distinción entre una *FUERZA ILOCUTIVA* (intención) y una *FUERZA PROPOSICIONAL* (significado). Cuando ambas coinciden, decimos que

3. Pragmática enunciativa

el acto de habla es *DIRECTO*. Por el contrario, cuando no hay coincidencia entre el significado proposicional (gramatical) de una oración y su intención comunicativa (acto ilocutivo), hablamos de *ACTOS DE HABLA INDIRECTOS*. Así, una oración como *¡Venid mañana!* podría emitirse en un sentido figurado, irónico o sarcástico, por ejemplo en un contexto en que el hablante acaba de expresar en turnos anteriores que necesita estar solo y está harto de visitas, y significar por tanto algo muy parecido a *¡Ni se os ocurra venir mañana!*.

Sin embargo, debemos tener en cuenta también que, en español, el uso de la modalidad interrogativa para realizar peticiones y/u ofrecimientos corteses es tan frecuente que puede considerarse que este tipo de actos de habla, en su origen indirectos, se encuentran ya convencionalizados¹⁶, rutinizados. Así, enunciados como *¿Me prestas el boli?* o *¿Quieres que te ayude?* no se perciben como demandas de información acerca de la disposición de ánimo del interlocutor acerca de los contenidos expresados, sino que son claramente una petición de acción (*Te pido que me prestes el boli*) y un ofrecimiento (*Me ofrezco a ayudarte*), actos que comprometen al oyente y al hablante, respectivamente, en la realización de la acción expresada. Por tanto, se debe observar también si el hablante comprende y/o produce este tipo de actos de habla indirectos convencionalizados, puesto que el uso de

¹⁶ En efecto, esta clase de rutinas está próxima a los que Grice llama *significados implícitos convencionales*, entre los que se incluyen (Gallardo 2006: 93) las presuposiciones y los tropos lexicalizados. El PREP-R evalúa estos últimos en el ítem 6, como veremos. Las rutinas no llegan a ser convencionales en el sentido lingüístico, pero su uso es comparable.

3. Pragmática enunciativa

estas fórmulas está tan rutinizado en nuestro entorno sociocultural que se suelen procesar como si fueran actos de habla directos.

Sub-ítem 2.2. El hablante comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados. Si la comprensión se encuentra preservada, lo habitual es que el hablante no tenga problemas con los actos de habla directos ni con los indirectos convencionalizados.

[Ej. 10]

L:	dame la mano (LE TIENDE LA MANO)/ dame la mano
I:	(LE DA UNA TARJETA)
L:	vale/ la tuya/ dame tu mano/ tu mano/ mano
I:	LE DA LA MANO DERECHA

Corpus PerLA: JRC. Informante varón de 78 años con afasia no fluente.

Hemos elegido este ejemplo porque nos ayudará a diferenciar la fuerza ilocutiva, es decir, la acción comunicativa que el hablante realiza con sus emisiones lingüísticas (el “acto intencional”), del contenido proposicional de esas mismas emisiones. El contexto de este intercambio es el de una sesión clínica en la que la dinámica es la siguiente: cuando el logopeda nombra una parte del cuerpo, el paciente debe entregarle una tarjeta con el dibujo que la representa. En este punto del intercambio, sin embargo, el logopeda cambia repentinamente la estrategia y le pide al paciente que le dé la mano. Se observa que el paciente interpreta adecuadamente el enunciado como una petición de acción y que, llevado por la dinámica de la sesión, busca la tarjeta con la representación de la mano y se la da. Es decir, I

3. Pragmática enunciativa

equivoca el referente de *mano* (acto proposicional) pero comprende perfectamente que L está pidiendo algo (fuerza ilocutiva, acto intencional). El malentendido se resuelve en el siguiente turno del logopeda, quien muestra reconocimiento de la adecuación de la acción de I (*vale*), y explicita de manera más clara su petición (*dame tu mano*), obteniendo como respuesta la conducta esperada por parte de I. En este caso, el ítem se puntúa con un “Sí”, puesto que es obvio que I entiende que se le está pidiendo que haga algo, y responde adecuadamente.

[Ej. 11]

0064	I:	no↓ verás/ ¿verdad que no?
0065	E:	¿que no la veré?
0066	I:	¿no?/ noo (NEGACIÓN)
0067	M:	no↓ ella te pregunta-/ te [pregunta]

Corpus PerLA: JFG [0064-0067]. Hablante con afasia fluente de 77 años.

Como se puede observar, en el ejemplo [11] I interpreta la pregunta de E en 0065 (con la que E intenta confirmar si ha comprendido correctamente lo que se le pregunta) como una negación. M se da cuenta e interviene en 0067 para aclarar a I la acción que E pretende realizar con sus palabras (*ella te pregunta*).

El ejemplo [12] tiene lugar un poco más adelante, en la misma conversación, y como puede verse, las respuestas de I en 0175 y 0177 indican que no capta la petición de información que realiza H en los turnos previos, a pesar de ser preguntas directas, es decir, actos intencionales elementales. Si estos fallos de comprensión de actos

3. Pragmática enunciativa

intencionales básicos se producen al menos dos veces a lo largo del mismo intercambio, el ítem se valorará con un “No”.

[Ej. 12]

0173	I:	nooo/ aquellos con ((to el día)) con ellos/ esos que venían y- y- §
0174	H:	§ ¿quién venía/ quién?
0175	I:	noo/ noo (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS)
0176	H:	(⇒E) es que no sé de quién veni- (⇒I) ¿quién venía?
0177	I:	noo/ només me d(e)ia a mi açò del cap quan- quan anava eixe- eixe senyor

Corpus PerLA: JFG [0173-0177]. Informante de 77 años con afasia fluente.¹⁷

Sub-ítem 2.3. El hablante comprende y/o produce actos de habla indirectos. Junto a esos actos de habla indirectos que están lo suficientemente extendidos como para considerarlos casi convencionalizados, la indirección puede aparecer en múltiples usos lingüísticos, no solo motivados por cuestiones de cortesía. Por tanto, habrá que prestar especial atención a si el hablante comprende y/o produce actos indirectos que requieren poner en marcha capacidades inferenciales para dar con la acción que se pretende realizar a través de los mismos, ya que no se corresponde con la modalidad oracional y/o el significado proposicional expresado en cada caso.

¹⁷ Traducción turno 0177: “no/ solo me decía a mí eso de la cabeza cuando cuando iba ese- ese señor”.

3. Pragmática enunciativa

[Ej. 13]

0013	E:	bien / y ¿alguna vez has dado lugar a un- a un malentendido? ¿Alguna vez te ha supuesto un conflicto con alguien el que no te hayan entendido? §
0014	I:	§ ¿y a quién no?

Corpus PerLA: JIC [0013-0014]. Informante con Síndrome de Asperger, de 28 años de edad. En Rodríguez (2009:79).

Se observa en este caso que el informante produce él mismo un acto indirecto, al contestar a la pregunta de su interlocutor con otra pregunta que comunica la suposición de que no hay nadie a quien no le haya ocurrido el haber dado lugar a un malentendido. Es decir, aunque la modalidad oracional empleada es interrogativa, el enunciado implica lógicamente una respuesta afirmativa a la pregunta de E, por lo que la acción realizada (el acto intencional) es la de afirmar algo. Si en el curso de la interacción se observa el uso de al menos un acto indirecto de este tipo, el ítem se valorará de manera positiva. Si el evaluador produce uno o varios actos indirectos a lo largo del intercambio, y el paciente da muestras de comprenderlos, también se valorará de manera positiva.

3.2. Subnivel de tareas de edición

El concepto de *TAREA DE EDICIÓN (editing task)* está inspirado en el protocolo de *Cuantificación de Conductas Conversacionales* de Catherine Crockford y Ruth Lesser (Crockford & Lesser 1994). Se consideran tareas de edición todos los comportamientos

3. Pragmática enunciativa

compensatorios (verbales, paralingüísticos y no verbales) que el hablante produce cuando experimenta problemas en las dimensiones enunciativa y/o proposicional de sus actos de habla, de manera que es interesante evaluar este subnivel en conjunción natural con el anterior, del modo que indica la siguiente figura.

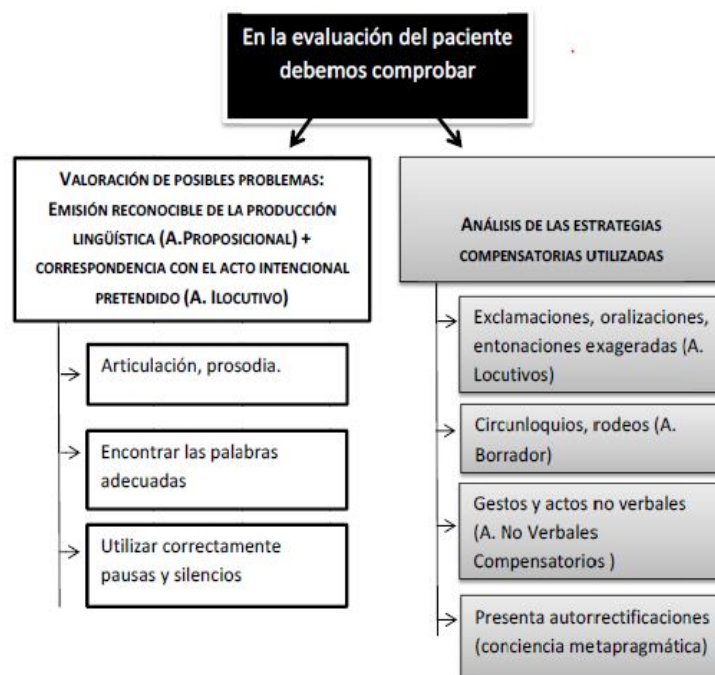


Figura 1: Necesidades de evaluación pragmática enunciativa en logopedia.

Los ítems 3 y 4 del PREP-R examinan dos tipos de comportamiento que pueden enmarcarse dentro del concepto de tarea de edición. Por un lado, las conductas propiamente compensatorias de los déficits observados en los planos enunciativo y/o proposicional; y, por otro, la

3. Pragmática enunciativa

manifestación de la conciencia metapragmática de esos déficits, es decir, conductas que ponen de manifiesto que el hablante es consciente de que su producción verbal no es acorde con el acto intencional que pretende transmitir.

Ítem 3. Conductas compensatorias

Bajo este ítem agrupamos los 3 sub-ítems del PREP reordenándolos; cada uno de ellos se ocupa de un tipo distinto de tareas de edición: las locuciones sin valor proposicional, los actos borrador y la gestualidad compensatoria. Estas conductas son generadas por la propia competencia comunicativa del hablante (Gallardo Paúls 2005: 54).

Sub-ítem 3.1. El hablante emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos¹⁸).

Cuando la dimensión enunciativa y/o proposicional se encuentran afectadas, el hablante puede intentar contribuir al intercambio conversacional mediante la producción de actos enunciativos compensatorios, que van a ser en su mayoría actos paralingüísticos, como interjecciones, onomatopeyas, estereotipias verbales, curvas melódicas exageradas y vocalizaciones no lingüísticas. También

¹⁸ Como hemos señalado en §1, denominamos a este tipo de actos “locutivos”, para llamar la atención sobre el hecho de que puede tratarse de emisiones paraverbales o de vocalizaciones sin dimensión proposicional pero que, en cualquier caso, constituyen un intento de hablar (latín *loquor*).

3. Pragmática enunciativa

podemos considerar actos enunciativos compensatorios del déficit anómico la producción de parafasias, neologismos y proformas léxicas, por medio de los que el hablante intenta materializar un acto proposicional y vehicular algún tipo de contenido, aunque no lo consiga o se equivoque. Por último podemos considerar también como actos locutivos los restos de lenguaje automático. En cualquiera de los casos, e independientemente de que el hablante logre o no el éxito comunicativo, el uso de actos locutivos compensatorios se valorará de manera positiva, marcando el ítem con un “Sí”.

[Ej. 14]

0078	E:	¿y dónde estaban↓ en Alemania?
0079	I:	aah [AAH↑]
0080	M:	[¿dónde] estábamos? (⇒ I)
0081	I:	freitag→ / samstag→ / sonntag→ // freitag↑ (MANO ABIERTA)
0082	M:	viernes sábado y domingo (⇒ E)
0083	E:	°(sí/ sé un poquito↓)°// yy ¿en qué ciudad↑ estaban?
0084	I:	ah AAH
0085	M:	ANTONIOO (GOLPECITOS EN LA RODILLA DE I, Y LUEGO EN EL HOMBRO)
0086	I:	(⇒ E) freitag↑ (CONTANDO CON LOS DEDOS, SONRISA)
0087	M:	no↓ no↓ no↓ no↓ // mira↓ mira↓ mira↓ mira↓ [mira qué te digo]
0088	N:	[° (es que se engancha)°]
0089	M:	cari// ¿dónde estábamos?// en la sel va ne gra
0090	I:	ah aah
0091	M:	en Alpirs↑ bach
0092	I:	aah– [frei↑]

3. Pragmática enunciativa

0093	M:	[¡NOO!/] ¡ANTONIOO!// nch [nch↓ nch]
0094	H:	[°(no puede)°]
0095	M:	esos son los días de la semana// lunes→ martes→ miércoles→ jueves→ viernes↑ // sábado↑ y domingo// y tú lo has dicho en alemán/¿uhm?
0096	I:	aah (NEGACIÓN, VISTA AL SUELO, MUECA DE DESGANA)
0097	M:	montag→ dienstag→ mittwoch→ donnerstag→ freitag ↑ samstag ↑ // und sonntag// ¿um?
0098	I:	tch (EXPRESIÓN FACIAL NEGATIVA)
0099	M:	pero te está preguntando↑ que dónde vivíamos↓
0100	I:	(NEGACIÓN)
0101	M:	en Alpirsbach
0102	E:	¿Alpirsbach?
0103	I:	(ASENTIMIENTO) see baaaj
0104	M:	° (sí)°
0105	H:	cerca de Berlín↓
0106	I:	aah [AAH↑]
0107	M:	[también] hemos esta'o en Berlín→ / pero ahora estamos hablando↑ de Alpirsbach↓
0108	H:	¿qué te pasa↑ que no hablas?
0109	M:	Alpirsbach ↓
0110	I:	aah↑
0111	M:	Alpirsbach↑ // claro↑
0112	H:	(⇒ E) °(pero conmigo hay otras veces que habla bastante/ ¿sabes?)°
0113	I:	Alpirsbach/ Alpirsbach/ Alpirsbach/ [Alpirsbach/=]
0114	M:	[Alpirsbach]

Corpus PerLA: ARC1 [0078-0114]. Informante de 58 años con afasia global.

3. Pragmática enunciativa

Se observa en el ejemplo cómo el informante, con afasia global, intenta contribuir al intercambio mediante vocalizaciones no lingüísticas y entonaciones exageradas (turnos 0079, 0084, 0090, 0092, 0096, 0106, 0110) que recurren a los recursos prosódicos y paraverbales. En ocasiones, el hablante logra acceder a series de lenguaje automático (los días de la semana en alemán, turnos 0081, 0086) que se encuentran indirectamente relacionadas con la pregunta planteada por el entrevistador en el turno 0078. A pesar de los intentos de la interlocutora clave por conseguir la respuesta adecuada (*Alpirsbach*, el nombre del lugar), I mantiene su intención comunicativa (conversacional) y persevera en su respuesta (0086, 0092), pero parece ser consciente de su error (0096, 0098, 0100). Finalmente, en el turno 0113 consigue emitir la palabra objetivo.

[Ej. 15]

0026	M:	[...] le dio sin saber por qué ni por qué no un derrame cerebral↑ // que fue eso lo [que→]
0027	I:	[masido↑]
0028	M:	(ASENTIMIENTO) masi- / masivo
0029	I:	(⇒ E) dasivo↑
0030	M:	Masivo
0031	E:	°(masivo)°

Corpus PerLA: MCP1 [0026-0031]. Informante mujer de 27 años con afasia no fluente. En Gallardo Paúls y Moreno Campos (2005: 140).

En el ejemplo [15], la informante I trata de producir el target *masivo*, emitiendo en su lugar dos parafasias fonéticas (turnos 0027 y 0029) que, sin embargo, permiten a sus interlocutores captar su intención comunicativa, lo que resulta en un intercambio exitoso.

3. Pragmática enunciativa

[Ej. 16]

246	I:	= tiene ((también)) mi hijo/ la chica/ y la y la chiquilla// y ella (SEÑALA A M) es mi hija que vamos [(xxx xxx)]
247	M:	[yo soy su hija (RISAS)]
248	I:	noo
249	M:	soy tu mujeerr
250	I:	ya lo sé/ bien↓/ entramos// vamos// ya le- ya lo sé que es mi hija ya pero (RISAS) ya lo sé pero lo que pasa es que um/ muchas veces quiere decir los muelles yy/ [((no se lo digo nunca))]

Corpus PerLA: FCJ [246-250]. Informante varón de 68 años con afasia fluente. En Hernández Sacristán, Serra y Veyrat (2007: 144).

La dimensión proposicional de este informante se encuentra considerablemente afectada; en este ejemplo, los problemas de anomia que experimenta se resuelven en un caso por medio de una parafasia semántica (el uso de la palabra *hija* para referirse a su mujer); y en otro por medio de la proforma léxica *muelles*, palabra de predilección del hablante. Por tanto, a pesar de no lograr satisfacer con éxito su objetivo comunicativo, I hace uso de actos compensatorios, por lo que se valoraría el ítem con un “Sí”.

En síntesis, si el hablante, a pesar de sus dificultades enunciativas y/o proposicionales, en lugar de abstenerse de participar en la conversación, toma su turno y lo rellena frecuentemente con algún tipo de acto locutivo, independientemente de que consiga o no su objetivo comunicativo, se valora el ítem con un “Sí”.

3. Pragmática enunciativa

Sub-ítem 3.2. El hablante utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador). Denominamos *ACTOS BORRADOR* a las estrategias verbales empleadas por el hablante para ganar tiempo extra y mantener el turno mientras intenta planificar su producción verbal y/o acceder a una unidad léxica. Gallardo Paúls y Moreno (2006: 33) los definen como:

“expresiones que emite el hablante en su esfuerzo por recorrer cierta serie léxica hasta encontrar el elemento léxico que desea, así como los intentos fallidos de encontrar cierta palabra o expresión, los circunloquios que evidencian problemas de acceso léxico, o las preguntas específicas sobre denominación”.

Entre las distintas opciones que ofrecen los datos encontramos fundamentalmente las siguientes:

- Pausas oralizadas, casi siempre con alargamientos vocálicos y entonación suspendida. Pueden rellenarse con vocalizaciones no lingüísticas (*eh, um*), conjunciones (*pues, entonces*); pronombres personales (*yo*); interjecciones (*vamos, a ver, bueno*), expresiones rutinarias lexicalizadas (*pues eso, y eso*).
- Preguntas confirmatorias (*¿eh?, ¿no?, ¿sabes?*) que buscan asegurarse de la comprensión del interlocutor, o de que se cuenta con su atención.
- Conductas de aproximación fonética.
- Recorrido de series léxicas (días de la semana, meses del año, etc.).
- Circunloquios.

3. *Pragmática enunciativa*

- Petición explícita de ayuda para encontrar la palabra.

Es importante prestar atención al hecho de que actos locutivos y actos borrador son funcionalmente muy similares. Así, por ejemplo, si estamos ante el recorrido de una serie léxica mediante la que se pretende acceder a un día de la semana concreto, y ese es el objetivo comunicativo, lo que tenemos es un acto borrador; mientras que si esa serie léxica aparece como un resto de lenguaje automático, pero realmente no es el contenido que el hablante pretende comunicar (como hemos visto en el ejemplo de ARC1 arriba), hablamos de acto locutivo. También puede darse el caso de que actos borrador y actos locutivos ocurran juntos en el mismo turno. Así, por ejemplo, un circunloquio es un acto borrador porque constituye un intento de aproximación indirecta a un concepto o idea para cuya expresión no se encuentran las palabras deseadas y que, finalmente, puede verse resuelto exitosamente por medio del acceso léxico esas palabras, o en su defecto, puede resultar en parafasias y/o neologismos que constituirían actos locutivos.

Por otra parte, los actos borrador, si exceptuamos las pausas oralizadas no lingüísticas y las conductas de aproximación fonética, son en su mayoría conductas verbales con una dimensión enunciativa y proposicional clara (o con un valor interaccional claro, si son fórmulas rutinizadas sin contenido proposicional), mientras que lo que caracteriza a los actos locutivos es que son en su mayoría paralingüísticos, y no logran vehicular un contenido proposicional.

En resumen, los actos borrador, además de su carácter verbal, tienen un valor aproximativo, de “ensayo”, de mantenimiento del turno

3. Pragmática enunciativa

mientras se busca la palabra objetivo o se planifica la producción verbal. Los actos locutivos, por el contrario, son en su mayoría paralingüísticos (entonaciones exageradas, vocalizaciones no lingüísticas, onomatopeyas), y/o presentan la dimensión enunciativa y/o proposicional alterada (parafasias, neologismos, proformas léxicas).

Al igual que en el caso de los actos locutivos, el uso frecuente de actos borrador como comportamiento compensatorio de una dimensión enunciativa y/o proposicional alterada se valorará siempre con un “SÍ”.

[Ej. 17]

0177	I:	no / porque ees→ un→ / vamos (ILUSTRADOR MANO↔)
0178	M:	Auténtica
0179	I:	ees↑ /// entonces // ehh / yoo↑ / ¿eeh? // eeh→ / el mes/ de marzo↑
0180	M:	(asentimiento) uhum
0181	I:	van / a hacer / los playbacks
0182	M:	(asentimiento) sí

Pausas oralizadas y preguntas confirmatorias. Corpus PerLA: APP2 [0177-0182]. Informante de 34 años con afasia no fluente. En Gallardo Paúls y Moreno Campos (2005: 175).

En los turnos 0177 y 0179 se observa el uso de pausas oralizadas consistentes en interjecciones (*vamos*)¹⁹, conjunciones (*entonces*),

¹⁹ Observemos, sin embargo, que esta conducta no es necesariamente agramatical, y que construcciones sintácticas suspendidas de este tipo son

3. Pragmática enunciativa

pronombres personales (*yoo*), y vocalizaciones no lingüísticas (*eeh*), con entonación suspendida o ascendente y alargamientos vocálicos que se extienden también a las formas verbales (*ees*). Se observa también el uso de una pregunta confirmatoria (*¿eeh?*) con la que la hablante se asegura de que el interlocutor sigue atento a sus intentos de construcción del turno. De esta manera, a pesar de que las dimensiones enunciativa y proposicional de su producción verbal se encuentran afectadas, la informante consigue finalmente transmitir significado y materializar actos intencionales.

[Ej. 18]

0149	I:	una soo- senteno/ un- una bru ((xx))/ eeh no sé cómo le llaman ellos a usted/ nosotros tenemos un nombre/ un nombre distinto/ (CHASQUIDO) la silbaster// eeh sentar- sentar- acostarse- acostarse
------	----	---

Conductas de aproximación fonética. Corpus PerLA: JAL [0149]. Informante varón de 68 años, con afasia fluente y problemas de anomia y, por tanto, con una clara afectación de la dimensión proposicional de sus enunciados.

En el ejemplo [18] se aprecia cómo el informante trata de acceder al significante deseado autoproporcionándose “pistas” fonéticas, tanto al inicio como al final del turno. En el medio intercala un comentario que pone de manifiesto su conciencia metapragmática como hablante,

habituales en la conversación cotidiana (Hernández Sacristán 2006). La entonación, el gesto ilustrador compensatorio y la interjección “vamos”, configuran lo que denominamos un *ACTO ACTIVADOR DE INFERENCIAS* (Gallardo Paúls y Moreno Campos 2006), que es completado con éxito por el interlocutor, como se comprueba en el turno 0178.

3. Pragmática enunciativa

de cuya valoración se ocupa el ítem 4 del PREP-R, y sobre la que, por tanto, volveremos después. En el siguiente caso, también de un hablante con afasia fluente, vemos más ejemplos de circunloquios.

[Ej. 19]

0001	E:	de todas formas/ Ángel me estaba comentando/ que- quee/ antes era/ tartaja de joven→ §
0002	I:	§ sí/ sí §
0003	A:	§ eso no lo sabía yo
0004	I:	sí/ síi/ entonces/ entonces↑ tenía <i>ah ah ah ah</i> / quee- y no tenía ningún mal (NEGACIÓN)// quiero decir/ que no- lo que- eeh/ yo siempre pongo acento// que-/ eeh/// el- las cuestiones rotundas↑ (ABRE LA MANO DERECHA)// es decir// debe haber algo- // decir/ eeh / una afagia / poss/ ya tenemos aquí↑ se dan estaas- estas connotaciones↑/ aa/ bee/ cee/ eso es una afagia // ya tenemos el hombre que pierde el goorro/ el- eh un hombre/ que ha ido a la mili↑ / que ha estao con los legionarios↑ / que no re- que recuerda la guerra de Vietnam yy estas cosas/ vale ((¡ay!))// pero/ y- eeh/ va leyendo la teoría/ <i>eso me ha pasao a mí</i> ↓// PERO LO HE SUPERAOO (LEVANTA LA MANO DERECHA)§

Circunloquios. Corpus PerLA: ANG [0001-0004]. Hablante varón de 51 años con afasia fluente. En Gallardo Paúls y Sanmartín (2005: 185).

En el turno 0004 del ejemplo [19] se observan reinicios y reformulaciones por medio de las que el informante intenta hacerse entender, como ponen de manifiesto también los marcadores discursivos específicos de los incisos explicativos (*es decir*). Encontramos también pausas oralizadas y alargamientos vocálicos.

3. Pragmática enunciativa

[Ej. 20]

011	I:	aprendiendo a cap- aa→ // cómo se llama/ cómo ha dicho/ francé/ y luego quiere el ale→/ no/ no el alemán no/ el→// ése donde está la reina↑§
012	E1:	§inglés

Circunloquios. Corpus PerLA: POJ [011-012]. Informante mujer de 73 años con afasia no fluente. En Hernández Sacristán, Serra y Veyrat (2007: 173).

El fragmento del ejemplo [20], por su parte, muestra cómo ante la incapacidad de acceder a la palabra objetivo (*inglés*), la hablante emplea un circunloquio que hace que su interlocutor infiera el *target* con éxito (obsérvese además que la entonación ascendente funciona también como cesión del turno, para que sea el interlocutor quien complete la palabra que no encuentra).

Este apoyo en el interlocutor (más concretamente, en la *COMPETENCIA COMUNICATIVA* del interlocutor), es habitual y ha sido teorizado mediante el concepto de *COMPETENCIA ENMASCARADA* (Gallardo Paúls 2005a: 51). En los turnos 0210 y 0214 del ejemplo [21], la hablante con afasia solicita ayuda explícitamente a su interlocutor clave para recuperar la unidad léxica a la que le resulta imposible acceder, si bien el proceso se ve dificultado por la incapacidad de la informante de utilizar otro tipo de conductas compensatorias (por ejemplo, circunloquios) que ayuden a determinar los referentes de sus actos de habla. Una conducta similar de petición explícita se observa también en el ejemplo [20] (*cómo se llama/ cómo ha dicho*).

[Ej. 21]

0210	I:	com se diu?/ és que no sé dir-ho
------	----	----------------------------------

3. Pragmática enunciativa

0211	H:	¿el qué?/ no pasa nada/ ¿a qué te refieres?
0212	I:	sí/ la meua del ((xx)) diu això
0213	H:	pero ¿de los medicamentos?
0214	I:	sí/ com se diu?/ com es diu?

Petición explícita de ayuda. Corpus PerLA: JFG [0210-0214]. Mujer de 77 años con afasia fluente²⁰

En el caso de las series léxicas (meses, días de la semana, números...), encontramos, junto a las solicitudes explícitas de colaboración léxica y los circunloquios, otra opción: las enumeraciones, como podemos ver en el siguiente ejemplo.

[Ej. 22]

0105	L:	¿dos días?
0106	I:	(ASENTIMIENTO ^R , COMPÁS) fin de semana
0107	L:	¿sólo?
0108	I:	(ASENTIMIENTO) sólo
0109	L:	¿por qué?
0110	I:	(COMPÁS) domingo↑ °(no)° /// (9.0) (CUENTA CON LOS DEDOS) viernes↑ sábado↑ domingo
0111	L:	¿y por qué vas sólo tres días↑ y no te vas una semana?

Recorrido de series léxicas. Corpus PerLA: MCP2 +APP1 [0105-0111].

En el turno 0110, I recorre la serie de los días del fin de semana, ayudándose de gestos reguladores que le facilitan la producción

²⁰ Traducción de los turnos: 0210: ¿cómo se dice?// es que no sé decirlo”. 0212: “Sí/ la mía del (XXX)/ dice eso”. 0214: “sí/ ¿cómo se dice, cómo se dice?”.

3. Pragmática enunciativa

verbal, y que examinamos en el apartado de gestualidad compensatoria, precisamente a continuación.

Sub-ítem 3.3. Utiliza gestos que sustituyen a, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). A partir de los trabajos clásicos de Knapp y Friesen sobre gestualidad, distinguimos tres categorías especialmente relevantes en la conversación (Cosnier 1987; Ekman & Friesen 1981; Gallardo Paúls & Moreno Campos 2005a):

Emblemas (EBM). Son gestos con un significado estereotípico para una comunidad de hablantes, es decir, gestos cuasi-lingüísticos que pueden sustituir a la producción verbal y de fácil interpretación. Los principales emblemas que identifica Gallardo Paúls en su guía comunicativa para interlocutores clave (2005: 103-110), y que se mantienen en la ampliación posterior del corpus PerLA, son los siguientes:

- Emblema del beso. Se ejecuta uniendo las puntas de todos los dedos de la mano y besándolas a continuación. Indica que algo “está de rechupete” o que algo o alguien es muy bueno, excepcional.
- Emblema mostrativo. El hablante muestra una o ambas palmas de las manos al interlocutor para dar a entender que algo es obvio o fácilmente deducible a partir del contexto.
- Emblema aproximativo. El hablante ladea una mano y/o la cabeza repetidamente. Significa “más o menos”.

3. Pragmática enunciativa

- Emblema de barrido. Con él, el hablante indica que quiere cambiar de tema o dejar atrás un asunto que le resulta desagradable. El barrido puede presentar variantes en su realización, pero básicamente consiste en un movimiento horizontal (bien hacia atrás o bien hacia un lado) del antebrazo o de la mano, casi siempre con la palma abierta.
- Otro tipo de emblemas, que también vienen a sustituir a la producción verbal, son los que representan verbos mediante movimientos prototípicos de la acción designada (por ejemplo, *planchar*), o sustantivos, como cuando un hablante, incapaz de acceder a un determinado ítem léxico (por ejemplo, *gafas*), lo representa con sus manos (por ejemplo, dibujando dos círculos mediante la unión de las puntas de los dedos índice y pulgar de cada mano y situándolos delante de sus ojos).

Ilustradores (ILTR). A diferencia de los emblemas, los ilustradores refuerzan y clarifican la producción verbal deficitaria pero, por sí solos, no podrían sustituirla, por resultar su significado ambiguo y dependiente en mucha mayor medida del contexto de interpretación activo en el intercambio comunicativo.

Reguladores (RGL). Como su nombre indica, son gestos que ayudan al hablante a gestionar distintos aspectos de la interacción. Denominamos *reguladores de compás* a los movimientos que el hablante realiza con las manos para marcar el ritmo de su producción verbal. Suele ser característico su uso excesivo por parte de hablantes no fluentes, ya que parece facilitar la elocución. Los reguladores de

3. Pragmática enunciativa

compás presentan variantes, de manera que el hablante puede ejecutar alguna de las conductas siguientes:

- Dar golpecitos con la mano sobre alguna superficie (la mesa, la propia pierna).
- Realizar movimientos acompasados con el brazo en el aire.
- Realizar movimientos repetidos con el puño cerrado y el índice extendido.
- Contar con los dedos (si lo que se persigue es el recorrido de una serie léxica, o se está tratando de realizar una enumeración o de narrar ordenadamente un procedimiento, por ejemplo).

Otro tipo de reguladores son los que gestionan el cambio de turno, y entre ellos destaca el *regulador de freno*, con el que el hablante indica al interlocutor que necesita un tiempo adicional para planificar su producción verbal. Normalmente se ejecuta levantando la palma de la mano y orientándola hacia el interlocutor.

El uso de cualquier tipo de gestualidad compensatoria, durante uno o varios momentos en el intercambio, se valorará también de manera positiva, calificando el ítem con un “Sí”.

[Ej. 23]

0401	L:	¿qué pasa en Valencia/ ¿qué más— para qué vas allí?
0402	I:	m(i) hermano↑ // (3.0) eh— (d)a luz (ILTR DE EMBARAZO) /// ahora (RGL DE COMPÁS SOBRE LA MESA)
0403	L:	¿va a dar a luz?
0404	I:	(SONRISA Y ASENTIMIENTO ^R)

3. Pragmática enunciativa

0405	L:	¿cuándo?
0406	I:	(EBM MOSTRATIVO) ahoraa↑
0407	M:	hoy o mañana

Corpus PerLA: MCP [0401-0407]. Informante de 27 años con afasia no fluente.

En el fragmento acontecen distintas conductas gestuales compensatorias por parte de la informante:

- En 0402 describe una parábola sobre su vientre con la mano para representar el hecho de estar encinta, que es lo que en la transcripción se codifica como *ilustrador de embarazo*. A continuación, adelanta la mano izquierda sobre la mesa y la golpea ligeramente al tiempo que pronuncia la palabra *ahora*, lo que describimos como *regulador de compás*.
- El turno 0404 es una intervención no verbal, en la que la informante responde con un gesto emblemático de asentimiento a la pregunta del logopeda.
- En 0406, I acompaña su producción con un *emblema mostrativo*, consistente en adelantar la mano izquierda sobre la mesa con la palma abierta hacia el interlocutor, lo que vendría a indicar que el dato por el que se pregunta ya debería estar claro, pues había sido introducido inmediatamente antes en la conversación.

[Ej. 24]

157	M:	peroo→ ¿vas a decir más cosas?
158	E:	peroo→ entenderlo↑ lo entiende usted [todo]

3. Pragmática enunciativa

159	I:	[(\Rightarrow E) todo \uparrow (ASENTIMIENTO)] ((oo eniendo/ iii \uparrow iii \rightarrow))
160	E:	¿ves?/ ya lo veo yo \rightarrow uhum/ y cuando están \uparrow en familia \uparrow el otro día me dijo usted que \rightarrow estaban comiendo/ jun-/ con la familia/ ¿verdad?
161	I:	(\Rightarrow E,ASENTIMIENTO) ((iii))
162	E:	¿y qué tal/ en esa situación? cuando hay mucha gente \rightarrow
163	I:	[nooo \uparrow (EBM NEGACIÓN CON AMBAS MANOS, ASENTIMIENTO CON LA CABEZA)]
164	E:	[¿bien?]
165	I:	(ASENTIMIENTO) iii
166	E:	y si/ y si todos hablan [a la vez \uparrow ¿también? \uparrow ¿bien?]
167	I:	[(NEGACIÓN CON AMBAS MANOS; ASENTIMIENTO ^R) nooo \uparrow iii \uparrow]
168	E:	ah \uparrow / ah pues muy bien \rightarrow
169	M:	bueno/ más/ más o menos
170	I:	(\Rightarrow M, EBM MOSTRATIVO CON MANO IZQUIERDA) nooo \uparrow ((xx xx xx \uparrow xx xx)) (SE SEÑALA EL OÍDO) ((xx xx xx) iii \rightarrow iii \uparrow ((xx xx)) (EBM MOSTRATIVO CON AMBOS BRAZOS)
171	M:	(\Rightarrow I) en ese \rightarrow en ese pequeño glamur familiar \rightarrow / de-de- de \rightarrow de estar comiendo y demás/ (MIRADA AL VACÍO) es cierto que ella siendo el- el asistente principal \rightarrow principal de allí [pues \rightarrow =]
172	I:	[(SE ECHA HACIA ATRÁS, MANO IZQUIERDA AL MENTÓN, BRAZO DERECHO CRUZADO SOBRE EL REGAZO, EXPRESIÓN DE DESACUERDO)]
	M:	= (\Rightarrow E) todos hablan [entre sí \uparrow (ILUSTRADOR APROXIMATIVO CON LA CABEZA) y claro \rightarrow ella \rightarrow ella \rightarrow no es que está ella ausente de los diálogos/es que los otros son los que \rightarrow / como con ella no pueden intercambiar \uparrow / entonces \rightarrow no sé cómo decírtelo \rightarrow]

3. Pragmática enunciativa

173	I:	[(\Rightarrow M, CUERPO HACIA DELANTE, EXPRESIÓN DE EXTRAÑEZA) nooo \uparrow noo \uparrow (LEVANTA AMBOS BRAZOS Y LOS DEJA CAER EN SEÑAL DE IMPOTENCIA) noo \rightarrow (SONRÍE APESADUMBRADAMENTE, CABEZA HACIA DELANTE, MIRADA AL SUELO, MANO A LA FRENTE, \Rightarrow M) naa (NIEGA CON LA CABEZA ^R)] (MOVIMIENTO AMPLIO DE NEGACIÓN CON AMBOS BRAZOS) ((naaoo \rightarrow no/ eta \uparrow)) (EBM DE LOCURA) ((xx xx)) (RISAS ^R)
174	M:	(\Rightarrow I) <i>no eta\rightarrow/ pee\rightarrow es que\rightarrow/ es que cuando me\rightarrow/ ahora por ejemplo\rightarrow/ e-e-esa expresión que haces/ que me a-\uparrow me dices algo que yo no sé lo que me dices</i> (ILUSTRADOR MOSTRATIVO CON AMBAS MANOS)
175	I:	(aparta brevemente la mirada, \Rightarrow M) [(xx xx)]
176	M:	[como es lógico/ claro]
177	I:	(BAJA LA MIRADA, EBM DE BARRIDO ^R) °(xx)° (\Rightarrow E, EBM DE BARRIDO MÁS AMPLIO)
178	E:	queee \rightarrow aunqueee \rightarrow ellos estén hablando \uparrow usted se encuentra bien
179	I:	(\Rightarrow E, ASIENTE, SE SEÑALA LA FRENTE CON AMBAS MANOS) ((xx te lo ti ta)) (EBM MOSTRATIVO CON AMBAS MANOS)
180	E:	tú l-/ usted lo entiende [todo/ uhum \uparrow]
181	I:	[(\Rightarrow E, ASENTIMIENTO ^R) ((xx xx)) (EBM MOSTRATIVO, MOVIMIENTO AMPLIO CON AMBOS BRAZOS)] (SEÑALA AL FRENTE CON MANO DERECHA) ((xx <i>hábame</i> xx no \uparrow / no \uparrow)) (REGULADOR DE FRENO CON AMBOS ÍNDICES HACIA ARRIBA)
182	E:	y que hay veces que cuando [le dicen \rightarrow <i>háblame</i> o \rightarrow <i>dime algo</i> \rightarrow usted dice <i>nooo</i> \rightarrow]
183	I:	[(\Rightarrow E, ASENTIMIENTO ^R , GESTICULA CON AMBOS BRAZOS)] ((xx xx xx ii000)) oooh \rightarrow ohhh \rightarrow <i>no no no no no</i> (MIRADA AL FRENTE, REGULADOR DE FRENO CON MANO DERECHA, COMO HACIA

3. Pragmática enunciativa

		UN INTERLOCUTOR IMAGINARIO ((xx xx xx)) (REGULADOR DE FRENO CON MANO IZQUIERDA, ⇒M) ((xx xx xx)) (SE SEÑALA EL OÍDO, EBM DE NEGACIÓN CON BRAZO DERECHO AL FRENTE ^R) no↓
184	M:	tú ya hablas algo más de lo que estás hablando ahora

Corpus PerLA: AAG [0157-0184]. Hablante de 77 años con afasia no fluente.

La dimensión enunciativa está gravemente afectada, hasta el punto de impedir casi por completo la transmisión de contenido proposicional, como se aprecia en el fragmento. Las únicas unidades léxicas que emite con claridad son los adverbios de afirmación y negación (*sí* y *no*), mientras que en el resto de sus intervenciones encontramos parafasias fonéticas (*eniendoo* por *entiendo* en el turno 0159; *hábame* por *háblame* en el 0181) y emisiones silábicas de significado inidentificable (turno 0179). Sin embargo, la informante destaca por su expresividad facial, prosódica y gestual. Realiza un uso compensatorio constante de gestos emblemáticos (asentimientos y negaciones con manos y cabeza; expresiones faciales de enfado, confirmación o desacuerdo; emblemas mostrativos). En el turno 0173, muestra desacuerdo con los contenidos expresados por su marido en relación con las reuniones familiares. Para ello, además de la emisión recurrente del adverbio de negación, utiliza la expresión facial, distintos gestos ilustradores y, finalmente, lo que hemos denominado un *emblema de locura*. Lo ejecuta llevándose el dedo índice a la sien mientras dirige su mirada hacia M y niega ligeramente con la cabeza, y viene a significar que lo que dice el interlocutor no tiene sentido, que “está mal de la cabeza”. En el turno 0177, ante la incompreensión de su marido, I expresa su deseo de cambiar de tema mediante dos

3. Pragmática enunciativa

emblemas de barrido. En los turnos 0181 y 0183, la informante utiliza los reguladores de freno para escenificar su comportamiento durante las reuniones familiares, como glosa el comentario de E en el turno 0182.

[Ej. 25]

0014	I:	= cuando- cuando me dij- cuando me ((remonté))// ¿no? QUE SE ME HA COGIDO/ QUE SE ME HA COGIDO EN EL-/ que es- que estaba partido (INTRODUCE SU DEDO EN LA BOCA) una dent-// yy ahí- aquí empezamos aa- ¿eh?/ ya llegamos al→ (SEÑALA HACIA LA VENTANA) (→M)
0015	M:	al Clínico
0016	I:	al Clínico// y- y ya- ya me empezó lo ((gordo)) (MOVIMIENTOS CON AMBAS MANOS) ya nada (3.0)

Corpus PerLA: JCMI [0014-0016]. Informante varón de 71 años, con afasia fluente. En Moreno Campos (2010: 111).

El fragmento muestra cómo el informante utiliza un ilustrador deíctico al tiempo que dirige la mirada hacia su interlocutor clave (\Rightarrow M) ante la incapacidad de acceder a la palabra que busca (estamos de nuevo ante un acto activador de inferencias del tipo de los que señalábamos en la nota 18). De este modo, apoyándose en el contexto y mediante el uso de la gestualidad, la interlocutora clave M es capaz de proporcionar el referente, lo que resulta en un intercambio comunicativo exitoso a pesar de la afectación de la dimensión proposicional del informante.

3. Pragmática enunciativa

Ítem 4. Rectificación y conciencia metapragmática

El enunciado de valoración del ítem se expresa del siguiente modo: *el hablante muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos*, lo que nos lleva a los conceptos lingüísticos de la rectificación y la consiguiente conciencia metapragmática.

El concepto de *ESTRATEGIAS DE RECTIFICACIÓN (repair)* proviene de la aplicación del Análisis de la Conversación al ámbito de la afasiología clínica, y se desarrolla principalmente durante los años noventa del siglo XX. En palabras de Whitworth (2003: 67):

*“Una rectificación tiene lugar cuando la persona con afasia corrige algún elemento problemático de su emisión, solicita a su interlocutor que aclare lo que ha dicho, o corrige algún elemento problemático de su propia emisión a instancias de su interlocutor. En el Análisis de la Conversación, hay todo un conjunto de términos generados en torno a la rectificación, por ejemplo, auto-rectificación auto-iniciada, hetero-rectificación hetero-iniciada”.*²¹

En el PREP-R nos interesa observar la categoría de auto-rectificación auto-iniciada, en la que el hablante muestra conciencia de qué elementos de su propia producción lingüística pueden resultar

²¹ “Repair usually occurs when the person with aphasia either corrects his or her own trouble source, asks the other speaker to clarify what has been said, or corrects his or her own trouble source when asked to by the other speaker. Within CA, there is a whole set of terminology around repair, e.g. self-initiated self-repair, other-initiated other-repair”. [Traducción nuestra].

3. Pragmática enunciativa

problemáticos, y procede él mismo a intentar mejorarlos. Consideramos que esta conducta, además de encajar perfectamente dentro del concepto de tareas de edición, es una evidencia de que la conciencia metapragmática del hablante se encuentra preservada, algo que no ocurre en los casos de anosognosia.

A menudo, pero no siempre, las tareas de auto-rectificación vienen introducidas por comentarios metalingüísticos del tipo *no es así*, o simplemente por la emisión del adverbio *no*, acompañado de una pausa y un gesto que indica que el hablante sabe que se equivoca.

[Ej. 26].

0280	E:	¿qué ropa te pusiste↑ para la boda?
0281	I:	rojo
0282	E:	¡uh um!
0283	I:	[(ASENTIMIENTO)]
0284	E:	[¿un] vestido?
0285	I:	(NEGACIÓN) no/ pantalón
0286	E:	um //(5.0) ¿y el convite/ estuvo bien?
0287	I:	bien↓ bien↓ (SONRISA , ASENTIMIENTO ^R) /// dos↑ (COMPÁS) y medio→ / *(de na)* mañana (GESTO CIRCULAR CON LA MANO) / no↓ // dos↑ y media↑ / uum- tarde

Corpus PerLA: MCP1 [0280-0287]. Informante de 27 años con afasia no fluente.

Se observa cómo en el turno 0287, I es consciente del error de concordancia de género que comete, de manera que se detiene, señalando que va a iniciar una rectificación mediante el adverbio *no*, y lo corrige con éxito.

3. Pragmática enunciativa

[Ej. 27]

0187	I:	un árbol/ uun no ((sé yo si un-)) uun aa- abridor↑ ((¡aay!))// PUES NO LO SÉ AHORA CÓMO ((SE LLAMARÁ))/ no sé en este momento no me acuerdo de na// sentar- sentarme y ver- ver- el árbol- ver- gente/ pues no sé/ ((xx))
------	----	--

Corpus PerLA: JAL [0187]. Informante varón de 68 años con afasia fluente.

En este caso es el propio acto borrador de aproximación fonética, combinado con comentarios metalingüísticos en los que el hablante pone de manifiesto los problemas que experimenta, lo que constituye el intento de auto-rectificación.

En los casos en que la dimensión enunciativa se encuentra gravemente afectada, como el de ARC, no vamos a encontrar turnos en los que la conciencia metalingüística del hablante se haga explícita por vía verbal, pero sí que podemos encontrar intentos de auto-rectificación y manifestaciones de la conciencia del error por vía no verbal o paraverbal, mediante gestos, expresión facial, e interjecciones.

[Ej. 28]

0127	E:	o sea↓ que usted hablaba inglés→ alemán→
0128	I:	francés↓ / francés↓ (BRAZO↓)
0129	E:	[¿francés?]
0130	M:	[francés no↓ /] un poquito no→
0131	I:	oh faar/ fares (GESTICULA CON LOS DEDOS COMO SI CONTARA, MUESTRA ÍNDICE Y CORAZÓN)
0132	M:	(⇒ I) hablabas el inglés↑ (LE COGE AMBOS DEDOS)
0133	I:	francés (INMEDIATO GESTO QUE INDICA QUE SABE QUE SE EQUIVOCA)

3. Pragmática enunciativa

0134	M:	noo↓ / [el alemán]
0135	I:	[ale- ale- ale- alemá↓] / alemán↓ (⇒ E, LE MUESTRA AMBOS DEDOS EN ALTO)

Corpus PerLA: ARC [0127-0135].

Como puede verse, en el turno 0133, ARC hace explícita la conciencia de su error por vía gestual, y consigue reparar su emisión en el turno 0135.

[Ej. 29]

0138	M:	y el italiano↓ /// (ASENTIMIENTO) italiano también
0139	I:	Alemania↓
0140	M:	alemán↓ / (ASENTIMIENTO) sí
0141	E:	y gallego
0142	M:	(⇒ E) el gallego sí
0143	I:	aah taah↓ / n' Alemania↓ (⇒ E, MUECA DE DESAGRADO, EBM DE BOCA CERRADA: SE PASA LA MANO IZQUIERDA POR DELANTE DE LA BOCA COMO SI LA CERRARA CON CREMALLERA)

Corpus PerLA: ARC [0138-0143].

Justo a continuación, en la misma conversación, encontramos nuevos gestos de ARC que ponen de manifiesto la conciencia de los errores cometidos y su disgusto ante la incapacidad de repararlos. El fragmento ilustra su reacción ante una perseveración.

Si el hablante da muestras de ser consciente de al menos una parte de los errores que comete y trata de autocorregirse (lo consiga o no), el ítem se valora con un “Sí”.

3. Pragmática enunciativa

3.3. Subnivel de inferencias

Los dos ítems que componen este subnivel pragmático se encuentran unificados por la teoría de Grice (1957; 1975) sobre los significados implícitos. Mientras el PREP evaluaba primero los modismos y frases hechas (*IMPLÍCITOS CONVENCIONALES* en la terminología de Grice), el PREP-R comienza por las implicaturas derivadas del principio de cooperación (para Grice, *IMPLÍCITOS NO CONVENCIONALES CONVERSACIONALES*).

Ítem 5. Principio de Cooperación: máximas conversacionales e implicaturas particularizadas.

El Principio de Cooperación (PC) fue propuesto por Grice como un modo de explicitar las reglas tácitas que guían los intercambios comunicativos de hablantes racionales. Estas reglas son operativas y no representacionales, es decir, pueden observarse en el uso que los hablantes hacen del lenguaje, pero eso no significa que estos las sigan conscientemente ni que tengan un saber de tipo declarativo sobre ellas. En este sentido, el PC es la primera descripción de la competencia comunicativa en el sentido más contemporáneo del término. El PC incluye cuatro máximas: Cantidad, Calidad, Relación, y Manera, cada una de las cuales traslada al discurso una serie de significados implícitos (las *IMPLICATURAS*, en terminología de Grice), que se asumen naturalmente. El PREP-R incluye un sub-ítem para valorar cada una de las máximas, y un sub-ítem adicional donde se

3. Pragmática enunciativa

evalúa la capacidad del hablante para comprender y/o producir implicaturas particularizadas, que son los significados implícitos que surgen cuando un hablante transgrede intencionadamente alguna de las máximas y provoca, consiguientemente, un acto de habla indirecto. Esto quiere decir que las máximas activan implicaturas tanto cuando se respetan (implicaturas generalizadas) como cuando no (particularizadas).

Así, es muy importante darse cuenta de que, en la valoración de cada una de las máximas por separado, lo que nos interesa es observar si el hablante es capaz de ajustarse a las convenciones que dan lugar a que un discurso se perciba como pragmáticamente normal, por un lado, captando esas implicaturas que se infieren normalmente en la conversación, y por otro, utilizándolas en el propio discurso; mientras que en el sub-ítem que evalúa la capacidad de comprender y/o generar implicaturas particularizadas, lo que se valora es la capacidad de saltarse intencionadamente esas convenciones para comunicar implícitamente un sentido que no coincide con lo que se inferiría si el enunciado se interpretara literalmente. Este último matiz es importante: la diferencia no está entre lo que se dice (*Ana es listísima, tiene tres doctorados*) y lo que se infiere, sino entre una implicatura generalizada que se desprende del uso literal, directo, (*<es cierto [m. calidad] que tiene tres [m. cantidad], y esta información es relevante porque estamos hablando de Ana [m. relación]>*), y la implicatura particularizada que se desprende del uso indirecto (según el contexto, podría darse, por ejemplo, un uso irónico *<Ana es muy tonta, se las da de lista [m. calidad y cantidad transgredidas]>*, o hiperbólico *<Ana es lista, pero no tiene tres doctorados [m. cantidad transgredida]>*, o de

3. Pragmática enunciativa

simple incongruencia <*no tiene ningún sentido hablar ahora de lo lista que es Ana* [m. relación transgredida]>); ambos tipos son implícitos que se derivan del significado literal. Lo veremos más en detalle a continuación.

Sub-ítem 5.1. *La información que se proporciona es veraz* (Máxima de Calidad). Este ítem se refiere a que, en los intercambios comunicativos cotidianos, esperamos que la información proporcionada por el hablante se ajuste a los hechos de la realidad. En otras palabras, asumimos que nuestro interlocutor no nos miente gratuitamente y que no afirma cosas de las que no tiene pruebas suficientes. Lo habitual es que esta máxima sea respetada por hablantes sin daño y/o retraso cognitivo, y no hemos encontrado ejemplos que nos permitan ilustrar una transgresión no deliberada de la misma. En otras palabras, cuando un hablante transgrede la máxima de calidad abiertamente, es siempre con la intención de comunicar algún sentido implícito, lo que se evalúa en el sub-ítem 5.5.

Sub-ítem 5.2. *La información que se proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales* (Máxima de Cantidad). Por ejemplo, un hablante cuyas contribuciones a la conversación se limiten exclusivamente a monosílabos, turnos ecoicos, o incluso turnos constituidos por actos de habla no verbales (negar o asentir con la cabeza) sería un ejemplo de transgresión de la máxima por defecto informativo. A la inversa, los turnos excesivamente largos en los que el hablante proporciona

3. Pragmática enunciativa

información no requerida constituirían una violación de la máxima por exceso, aunque estos casos se pueden explicar igualmente como una violación de la máxima de relación (Grice 1975: 524-525).

Los hablantes lesionados de hemisferio derecho que manifiestan déficit discursivo suelen encajar en alguno de ambos perfiles, de modo que sus respuestas son o excesivamente cortas y claramente insuficientes, o bien excesivamente largas y con una prolijidad de detalles no requeridos por la situación comunicativa.

[Ej. 30]

0137	E:	li agrada→ guisar? / li agrada?
0138	I:	sí (ASENTIMIENTO)
0139	H:	[un poquet↑]
0140	E:	[sí↑quin] és el séu plat preferit per a cuinar?
0141	I:	ai! / n'hi han a muntó
0142	E:	que és lo que millor se li dona? (0.5) a vore / quina és la seua especialitat?
0143	I:	pues (0.6) *(al)* pollo↑ depende de muchas cosas

Corpus PerLA: DMP [0137-0143]. Informante mujer de 76 años con lesión de hemisferio derecho. En Gallardo Paúls, Moreno Campos y Pablo Manuel (2011: 61).²²

Como vemos, el fragmento [30] se caracteriza por un patrón de contribuciones mínimas y respuestas vagas que no proporcionan la información requerida contextualmente. Gallardo Paúls y Moreno

²² Traducción de los turnos: “¿Le gusta guisar/ le gusta?”, “Sí”, “Un poquito”, “¿Sí, cuál es su plato preferido para cocinar?”, “¡Ay! Hay muchos”, “¿Qué es lo que mejor le sale?, a ver, ¿cuál es su especialidad?”

3. Pragmática enunciativa

Campos (2006) y Díaz Martínez (2010) han señalado que esta circunstancia convierte muchas veces la conversación en un sistema de toma de turno más próximo a la entrevista, especialmente si el interlocutor del hablante con déficit no propicia turnos de preguntas abiertas y desarrollo temático.

Si este tipo de respuestas excesivamente breves e incompletas ocurre durante la mayor parte del intercambio comunicativo, el ítem se valora con un “No”.

El ejemplo [31], también de un informante con lesión de hemisferio derecho, incluye la respuesta del informante a la pregunta *¿Y no te da miedo ir a pasear solo?*

[Ej. 31]

0036	I.	no me da miedo/ al principio sí que me daba miedo↑ (LEVANTA LA MANO Y EL DEDO ÍNDICE) porque como tenía que andar↑ pegaba mucho aaa- al subir a la acera al bordillo entonces ahí ya (MUEVE LAS MANOS HACIA DELANTE) cogí ya miedo/ (en)tonces ll- entonces llevaba la muleta (ILUSTRADOR DE COGER LA MULETA)/ que la muleta es la que me- me sujeta todo- todo el equilibrio del cuerpo↑ (SE TOCA LA PARTE DERECHA DEL CUERPO Y EL BRAZO CON LA MANO IZQUIERDA) y del brazo↓ porque *(normalmente)* a lo(s) primero(s) días de la sem- me caía también (BAJA LA MANO)// me caí dos veces↓ entonces yo al neurólogo noo→ no le dije nada (NIEGA CON EL ÍNDICE DE LA MANO DERECHA) /// yyy→ eso yyy→ y no me podía levantarme↑ tenía que hacérselo en un plato de esos que ponen en las enfermeras↑ y para mear también en la botella↑(JUNTA LOS DEDOS PULGAR E ÍNDICE) y porque no podía levantarme↑ (MOVIMIENTO HORIZONTAL CON LA MANO
------	----	---

3. Pragmática enunciativa

	<p>HACIA LA DERECHA ((es que no podía↑)) me dolía mucho el pie↑(SE SEÑALA EL PIE)/ y los dedos los tenía hincha(d)os y el pie hincha(d)o yyy→ la pierna (SE TOCA LA PIERNA IZQUIERDA) *(dormida)* aquí en la pantorrilla aquí (SE TOCA LA PANTORRILLA) y el pie igual↑// luego el frío me see→ cuando salí de La Fe del frío me se puso *(rojizo)* rojizo (GESTO COMO SI TUVIERA EL PIE ENTRE LAS MANOS) del frío/ que hacía hincha(d)o como una bota↑ (BAJA LA MANO)// me recetaron pastillas- pastillas paraa→ para la circulación para la sangre↑ (SE TOCA LA PIERNA) pastilla(s) para-para la tensión/ que también estoy de- de la tensión↑ (SE TOCA LA CABEZA CON LA MANO DERECHA) yyy- y otra(s) pastillas/ otra antes de cenar y antes de desayunar (MOVIMIENTO CIRCULAR HACIA DELANTE CON LA MANO DERECHA) son cuatro cinco seis que me tomo diaria(s) y otra pastillita (EBM CON LOS DEDOS QUE INDICA TAMAÑO PEQUEÑO) para dormir↓ para-para descansar↓ (EBM DE BARRIDO CON LA MANO DE LA CABEZA A LA RODILLA).</p>
--	--

Corpus PerLA: RSM [0036]. Informante varón de 54 años, con lesión de hemisferio derecho. En Gallardo Paúls, Moreno Campos y Pablo Manuel (2011: 69).

En este caso, se observa una derivación temática con transiciones difusas entre temas, que llevan al hablante a terminar hablando de algo totalmente distinto a lo que se le preguntó. Así, puede considerarse pertinente y sin duda conceptualmente relacionado el que RSM informe de que su actitud ante el paseo ha cambiado con respecto a hace unos meses. Sin embargo, la mención de la caída dentro de ese episodio da acceso a su vez a la mención del neurólogo y, desde ahí, se vuelve a recrear el episodio del hospital al completo. Estas digresiones, de por sí, exceden ya con mucho las demandas

3. Pragmática enunciativa

informativas de la pregunta planteada, pero más aún si observamos el nivel de detalle que se nos proporciona.

Si un informante proporciona de manera frecuente respuestas que son informativamente excesivas en relación con las preguntas planteadas, el ítem se valora con un “No”.

Sub-ítem 5.3. La información se proporciona de manera clara, ordenada, y sin ambigüedades (Máxima de Manera). Obviamente, los problemas en las dimensiones enunciativa y/o proposicional de los actos de habla pueden ocasionar que esta máxima no se respete. Aunque hay tests de evaluación que la confunden con aspectos de cortesía, Grice formula la máxima con dos actos imperativos: “*sé claro y conciso, evita la oscuridad y la ambigüedad*”. Así, los problemas articulatorios y las disfluencias pueden afectar a la claridad, mientras que los problemas de tipo morfosintáctico y semántico pueden dar lugar a enunciados desordenados y ambiguos.

El turno del ejemplo 32 ha sido extraído de una conversación entre dos hablantes con Síndrome de Williams, A e Y, de 29 y 28 años de edad (Garayzábal 2005:50). En el fragmento ambos interlocutores discuten si los miembros de Al-Qaeda que cometieron el atentado del metro de Madrid en 2004 deberían ser condenados a muerte. A no está de acuerdo, y considera que con meterlos a la cárcel es suficiente (en turnos anteriores, argumenta que “*si no, seríamos como ellos*”).

[Ej. 32]

0068	I:	yo→ uhum // hombre sí↓ / sí se merecen más / claro
------	----	--

3. Pragmática enunciativa

	que sí / pero vamos / quee→ /// (0.5) que eso- / que si lo hacen- / o sea↓ si les metee eeste→ estos en la cárcel/ como ellos yaa→ eeso- // los que le(s) ha metido en la cárcel ya no van a sali(r) / porque ya van a estar años y años // o sea quee- que bueno / ahora lo que más preocupa es- es lo que- lo que pase en otros laos // porquee→
--	--

Corpus PerLA: A+Y [0068].

Las proposiciones argumentativas que pueden deducirse de la intervención anterior de A son las siguientes:

- Es cierto que los criminales se merecen un gran castigo.
- Si los meten en la cárcel de por vida pagarán su delito.
- Ahora lo importante es “lo que pase en otros lugares”, es decir, que no haya atentados en otros lugares (se trata de una referencia catafórica que se desambigua en el turno siguiente).

Sin embargo, desde luego no es una emisión que podamos calificar de clara, ordenada, ni carente de ambigüedad. Si descendemos al nivel microlingüístico, veremos que la sensación de desorden tiene que ver en gran medida con la fragmentación del turno, que se encuentra repleto de reinicios y reformulaciones. Por otra parte, la falta de claridad expresiva tiene que ver con la abundancia de expresiones semánticamente muy vagas o incluso vacías, que se intercalan en el discurso del hablante cuando no sabe cómo continuar. Se trata de interjecciones (*hombre, bueno*) y fórmulas rutinarias (*pero vamos, pues eso, y eso*) muchas de las cuales incluyen proformas. Las hemos

3. Pragmática enunciativa

sombreado en gris claro. Finalmente, la ambigüedad tiene que ver con la falta de referentes específicos para algunos de los pronombres que la hablante introduce en el discurso, así como su vacilación a la hora de asignar género y número a los mismos. Lo primero que llama la atención (en el tono de gris más oscuro) es el uso de dos pronombres con valor catafórico, el primero referido al hecho de meter en la cárcel a los delincuentes (*si lo hacen*), que se desambigua justo a continuación por medio de cláusula explicativa introducida por *o sea*; y el segundo referido a las amenazas de atentados en otros lugares (*lo que pase en otros lugares*), que no se desambigua hasta el turno siguiente. Más problemática resulta la asignación de referente a las expresiones sombreadas en negro. Así, no hay forma de asignar referente a la tercera persona de los verbos *mete* y *ha metido*, lo que probablemente se deba a un problema de tipo morfosintáctico relacionado con la construcción de la voz pasiva. Los pronombres *les* y *estos* pueden interpretarse como una reduplicación del implemento, en sus versiones átona y tónica, si tenemos en cuenta que el leísmo de persona se encuentra muy extendido en la Comunidad de Madrid, de donde es originario el hablante.

Cuando turnos de este tipo se suceden repetidas veces en el registro, de modo que tenemos la impresión de que el hablante se expresa en general de manera poco clara, y desordenada, el ítem se evalúa de manera negativa.

Por otra parte, la inadecuación en la selección léxica (el uso de palabras muy técnicas, infrecuentes, impropias de la conversación coloquial) puede considerarse también como una transgresión de la máxima de manera, y sin duda como un trastorno de tipo pragmático,

3. Pragmática enunciativa

ya que evidencia una falta de capacidad para adaptar el estilo comunicativo a los requerimientos contextuales que condicionan cada conversación coloquial. Algunos casos de selección atípica de términos (por ejemplo por relación a la edad de los hablantes, o por revelar una especialización léxica coherente con la existencia de temas preferidos) los tenemos también en nuestros informantes con Síndrome de Williams, pero lo cierto es que en el corpus PerLA aparece como un fenómeno mucho menos frecuente de lo que cabría esperar a partir de la bibliografía.

[Ej. 33]

0386	I1:	aay / me gustaría verlos /// a mí // me siento preocupado sin ellos
0387	I2:	¿te sientes mal?
0388	I1:	claro §
0389	I2:	§ po(r) no verlos
0390	I1:	no verlos // es una- es una cosa // un poco preocupante

Corpus PerLA: P+B [0386-0390]. Los informantes P y B (I1 e I2), de 18 y 14 años de edad, Síndrome de Williams, están teniendo una conversación sobre Los Lunis. En Garayzábal (2005: 79).

[Ej. 34]

0114	I2:	qué bo↑nita / es la máquina
0115	I1:	sí / es una máquina rápida / y fusible

Corpus PerLA: M+E [0114-0115]. En Garayzábal (2005: 95).

Sub-ítem 5.4. Las intervenciones tienen relación con el tema de conversación (Máxima de Relación o Pertinencia). En este apartado habrá que prestar atención a las digresiones que en principio parecen estar relacionadas pero que pierden el anclaje de partida, a los

3. Pragmática enunciativa

cambios bruscos de tema, y a las *GLOSOMANÍAS* o temas favoritos, que suelen ser habituales en hablantes con DTA (Demencias Tipo Alzheimer), Síndrome de Williams, o X-Frágil.

[Ej. 35]

I1:	a veces F a mí la piscina cuando tú te tiras allí / es que me da per- pereza
I2:	¿te da pereza o te da miedo?
I1:	me da miedo
I2:	pues tienes que vencer a- al miedo/ porque yo- yo
I1:	es que si yo- yo me rompo las piernas
I2:	tú te rompes las piernas / pues ¡yo me tiro y no me rompo las piernas! si tú te tiras y lo mejo- que hay cuando tú vas a una competición y te ti- tiras y pareces una sirena y puedes ganar / si no te tiras pues lo u- lo u- lo único que haces es perder tiempo- es perder tiempo en natación/ [y yo digo igual que en- que en el baloncesto si el árbitro pita por posesión- posesión tenemos que ir al entrenador, a donde está el entrenador, el entrenador nos dará las instrucciones <i>tú tienes que ir de defensa, tú tienes que ir de base</i> nosotros nos ponemos nos colocamos así (ILUSTRADOR: LEVANTA LOS BRAZOS) como los grandes jugadores y defendemos].

Fragmento de conversación entre dos hablantes con Síndrome de Down, D y F (I1 e I2). En Moreno y Díaz (2014:12).

Se observa que, en el último turno, I2 introduce una digresión (Gallardo Paúls (2006: 115) habla en estos casos de *FUGAS TEMÁTICAS*) que deriva en glosomanía. En efecto, I2 muestra predilección por el tema del deporte y, en concreto, por el baloncesto. Así, aunque comienza hablando de la natación, enseguida introduce una digresión sobre la competición deportiva (subtema favorito) y de ahí salta

3. Pragmática enunciativa

bruscamente al tema del baloncesto, abandonando el hilo discursivo inicial.

Ejemplos de cambios bruscos de tema nos los proporcionan nuestros informantes con Síndrome de Williams. En los casos en que ambos interlocutores se encuentran afectados por el síndrome, se observa un fenómeno curioso: el cambio repentino de tema no se experimenta como una falta de relación, sino que se asume con toda naturalidad, como se observa en el fragmento siguiente. En Gallardo (2007 y 2009c) se relaciona este hecho con un déficit de capacidad intersubjetiva (es decir, de teoría de la mente), que se manifiesta como un uso muy escaso de la predictibilidad sintáctica.

[Ej. 36]

0033	I1:	cuaando llegué a casa / cuando llegué a casa el domingo (xxx xxx) en la Moncloa / madre mía *(que me encontré)* mencon- / mi hermana me preparaba un un flan de coco /// y me lo comía *(yo)*
0034	I2:	¿sí? / ¿flan de coco? / qué bonito↑ /// flan de cocoo↑ /// ¿y te gustó mucho Manolo?
0035	I1:	Sí
0036	I2:	qué guay /// sí que mola→ // ¡qué bonito! /// (4) y qué tal te llevas con tus amigos de(l) cole↑ gioo↑
0037	I1:	muy bien
0038	I2:	qué bien↑ /// (SONRISA)
0039	I1:	[bueno =]
0040	I2:	[bueno]
	I1:	= y qué tal §
0041	I2:	§ muy bien / uy un pájaro (RISAS) /// un pájaro→ /// ¿qué tal tu papá?

3. Pragmática enunciativa

0043	I1:	pues trabajando
0044	I2:	trabajando↑ /// muy bien
0045	I1:	(5) bueno // y qué tal↑
0046	I2:	pues muy bien /// (7) mu bien /// *(feno)*menal
0047	I1:	y eso

Corpus PerLA: M+E [0033-0047].

Como se puede observar, cada tres turnos aproximadamente se introduce un cambio brusco de tópico conversacional (el flan de coco, los amigos del colegio, el padre de M) incluyendo la atención que se presta a un estímulo distractor (el pájaro que se posa en la ventana), y sin que ninguna de las intervenciones haya aportado nada relevante para el desarrollo de ninguno de los temas antes del cambio. Abundan los turnos en que se reproducen patrones de habla estereotipados; en concreto, se trata de secuencias de apertura de la conversación cotidiana (0041, 0045), pero insertas en un contexto completamente inadecuado. Sin embargo, y aunque a todas luces vacía de contenido significativo, la conversación sigue adelante.

Aunque estos comportamientos se evalúan de manera negativa, como una incapacidad de actuar de acuerdo a la máxima de relación, deberían llevarnos paralelamente a reflexionar acerca de la necesidad de flexibilizar la noción de relevancia. La definición clásica del término la concibe en términos informativos, especialmente a partir de la reelaboración que Sperber y Wilson (1986) hacen de la teoría de Grice. El *PRINCIPIO COGNITIVO DE RELEVANCIA* establece que la mente humana procesa cualquier estímulo de un modo orientado a la mejora de su conocimiento del mundo. Esta mejora consiste en el hecho de

3. Pragmática enunciativa

que la información que nos proporciona el hablante interactuación con la información de que ya disponemos de manera productiva. En otras palabras, el esfuerzo que hacemos al procesar un mensaje debe reportarnos algún beneficio, y este beneficio se describe como algún tipo de información valiosa para nosotros, lo que se denominan *EFFECTOS COGNITIVOS POSITIVOS*.

Los propios Sperber y Wilson flexibilizan esta concepción tan restringida insistiendo en el carácter gradual de la relevancia. Así, señalan que no todas las situaciones generan la misma expectativa de relevancia sino que, en contextos de muy baja incertidumbre, cotidianos, en los que no esperamos que suceda nada fuera de lo normal, por lo general nos damos por satisfechos con emisiones poco informativas. Por ejemplo, en un intercambio informal entre conocidos en el bar, lo importante no es tanto lo que se diga, como mantener abierto el canal. No obstante lo anterior, creemos que es necesario ir aún más lejos y tener en cuenta no sólo los efectos informativos o transaccionales de las emisiones, sino sus efectos puramente interaccionales y socioafectivos, como pone de manifiesto, de modo extremo, el ejemplo que acabamos de ofrecer. En efecto, en muchas ocasiones, y no solo para hablantes con Síndrome de Williams, la relevancia de una conversación es más una cuestión afectivo-social que informativa.

[Ej. 37]

E:	vamos a ver/ los stents son esta especie de muelles chiquititos / ¿verdad? que destaponan [laa arteria]
I:	[sí/ de gusanillos] (DIBUJA UNA ESPIRAL EN EL AIRE CON LA MANO DERECHA)

3. Pragmática enunciativa

E:	eesoo ees→ [que destaponan la arteria]
I:	sí sí (ASIENTE) ¿tú a qué departamento (4) per-/ a qué departamento→?
E:	sí/ a qué departamento↑
I:	(4) (LEVANTA EL DEDO ÍNDICE) ¿a qué departamento perteneces de la Universidad? (REGULADOR DE COMPÁS CON DEDO ÍNDICE EXTENDIDO EN EL AIRE)
E:	al de filología española
I:	aah→ vale vale vale (ASIENTE)

Corpus PerLA: HCC8. Informante varón de 59 años, lesionado de hemisferio derecho. I acaba de relatar el episodio del ictus, y habla con E sobre los stents.

Por último, el corpus PerLA nos proporciona también pruebas de que las máximas conversacionales forman realmente parte de las expectativas que los hablantes proyectan sobre el intercambio comunicativo, como pone de manifiesto el siguiente ejemplo.

[Ej. 38]

0613	M:	es que yo- han sido tantas cosas y yo / mira / cuando se ha movido con el tema del asperger / he puesto vídeos de pequeño y digo <i>me cachis en la mar</i> / porque el tema eso dee- / del mosqueo de- / ¡ <i>QUE ES MÍO / QUE ME DEJES LAS COSAS!</i> / y to'o'l mundo Dani / <i>es que Dani ((hay que ver lo)) impertinente que eres hay que ver lo que- / SÍ QUE ES MÍOO</i> / no entraba en- / <i>ES QUE ES MÍO ES QUE NO QUÍTATEE</i> / a la hermana / todo (xx) pero todo / ¿sabes? §
0614	E:	§ hum
0615	M:	que en el vídeo veía yo mi hermana / <i>Daniel / que me mires / que me mires</i> / por ejemplo / en la- en la piscina sale en la piscina cuando eran pequeños / mi hermana

3. Pragmática enunciativa

		tiene piscina
0616	I:	(RIÉNDOSE) ¿pero eso qué tiene que ver con la pregunta que te ha hecho / mamá?
0617	M:	¿el qué? / sí tiene / sí tiene que ver / porque es que no me acuerdo de co- / hombre / Dani / no me acuerdo de todo todo / pero sé que había cosas que no [[[cuadraban]]]
0618	I:	he hablo)) nunca / mamá [[((pero yo así] no

Ejemplo 4. Corpus PerLA: DFC [0613-0618]. Informante de 21 años con Síndrome de Asperger. En Rodríguez (2009:177).

En el contexto previo el investigador había preguntado a la madre del informante si de pequeño éste se refería a sí mismo en tercera persona, a lo que ella responde transgrediendo claramente la máxima de relación en 0613 y 0615. DFC llama la atención sobre este hecho en 0616, y en 0618 ofrece él mismo una respuesta relevante.

Sub-ítem 5.5. El hablante comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos indirectos él mismo (implicaturas conversacionales particularizadas). Aquí valoramos la comprensión y/o producción de contenidos comunicados implícitamente en situaciones concretas, pero en situaciones en que no se respetan las máximas conversacionales, sino que se transgreden.

Según Grice, lo que guía el proceso interpretativo es la asunción de que el interlocutor está respetando el PC, aunque sea obvio que se está saltando a la torera alguna máxima. Así ocurre, por ejemplo, cuando alguien dice algo que es obviamente falso, de modo que transgrede

3. Pragmática enunciativa

intencionadamente la máxima de calidad, haciéndolo además con la intención de que el interlocutor se dé cuenta. Esto es lo que sucede en casos de ironía. Pongamos un ejemplo: alguien está preparando la maleta para irse a Edimburgo, y le pregunta a su acompañante si cree que es necesario que meta un chubasquero. Si obtiene una respuesta del tipo: *¡Pero qué dices, qué va, si hace siempre un sol espléndido en Edimburgo!*, será obvio para ambos que lo literalmente comunicado es falso; el oyente, buscando dar sentido a lo que escucha, asumirá que su interlocutor no ha podido querer comunicar eso, sino algo diferente, de manera implícita. En este caso, lo que se comunica implícitamente es que su pregunta es absurda y que, por supuesto, es necesario llevar un chubasquero. De este modo, el PC se respeta desde el punto de vista de lo que el hablante implica.

Es importante prestar atención al hecho de que, para captar el sentido implícito de este tipo de enunciados, es necesario ser capaz de representarse el estado mental de nuestro interlocutor (es decir, tener una Teoría de la Mente), y valorar al mismo tiempo los conocimientos que ambos compartimos. En otras palabras, este enunciado no habría sido pragmáticamente adecuado si mi interlocutor creyera o supiera que yo no sé absolutamente nada del tiempo que hace en Edimburgo, con lo cual sería imposible para mí captar la ironía y el sentido implícito de sus palabras.

Las implicaturas conversacionales particularizadas pueden generarse también por medio de la transgresión de la máxima de cantidad cuando el hablante proporciona respuestas nulamente informativas. Así, por ejemplo, si le ofrezco un pastel a mi interlocutor y éste me responde con una obviedad como *Los pasteles engordan*, que es un

3. Pragmática enunciativa

conocimiento de carácter general que necesariamente ambos sabemos que compartimos, inmediatamente asumiré que implícitamente está comunicando el rechazo a mi ofrecimiento, al tiempo que lo está justificando. Obsérvese, sin embargo, que si bien el rechazo es la interpretación que automáticamente producimos en un contexto neutro o no marcado (el que serviría para la mayoría de los hablantes), puede ocurrir que yo sepa lo suficiente sobre mi interlocutor como para saber que en realidad su respuesta implica una aceptación. Esto sería así, por ejemplo, si mi interlocutor fuera una actriz que tiene que engordar diez kilos para su próximo papel, y ambos supiéramos que yo estoy al tanto de ese dato. Es por esto por lo que las implicaturas solo pueden valorarse teniendo en cuenta el contexto de interpretación activo durante el intercambio, que incluye los conocimientos que los hablantes comparten y que saben que comparten.

Exactamente lo mismo ocurre con los enunciados que parecen transgredir la máxima de relación, en intercambios en los que la intervención del hablante no se relaciona en términos lingüísticos con el turno precedente, sino en términos del conocimiento del mundo compartido. Pensemos, por ejemplo, que alguien nos invita a tomar una copa de vino, y le respondemos *Tengo que conducir*. Los términos *vino* y *conducción* no están semánticamente relacionados, sino que se relacionan en virtud de los conocimientos que atesoramos en nuestro *CONOCIMIENTO ENCICLOPÉDICO*. Así, nuestro interlocutor inferirá automáticamente que estamos rechazando cortésmente su invitación por una razón que ambos conocemos.

Pues bien, cuando un hablante se muestra incapaz de ir más allá del significado literal de este tipo de emisiones, ocurre que es incapaz de

3. Pragmática enunciativa

dotar de sentido a la conducta verbal del interlocutor (solo infiere las implicaturas generalizadas), y por tanto no capta el contenido realmente implicado por el mismo (la implicatura particularizada).

[Ej. 39]

0341	I:	Merche/ yo creo quee→/ con todo lo que te conté↑/ que tienes para escribir↑ un bestseller // creo ¿eh? // ¿o no?
------	----	--

Corpus PerLA: HHC [0341]. Informante varón de 59 años lesionado de hemisferio derecho.

En el ejemplo [39] se observa cómo el informante transgrede abiertamente la máxima de calidad, comunicando así implícitamente que considera que la conversación ya ha durado lo suficiente, y realizando simultáneamente un acto intencional indirecto que pretende poner fin al intercambio. En este caso, por tanto, el sub-ítem 5.5 se valora de manera positiva, puesto que el hablante conserva la capacidad de transgredir ostensivamente las máximas con otros fines comunicativos que en última instancia obedecen al PC.

Si un hablante demuestra captar una implicatura, o bien es capaz de producirla, en al menos una ocasión a lo largo del intercambio, valoraremos el ítem con un “S”.

Ítem 6. *Comprende y o utiliza correctamente expresiones lexicalizadas o modismos* (inferencias trópicas lexicalizadas). Este ítem valora el uso y comprensión de modismos y expresiones idiomáticas. Aunque estas construcciones forman parte del léxico de la lengua, de manera que los hablantes no necesitan llevar a cabo

3. Pragmática enunciativa

procesos inferenciales para recuperar su significado, por lo general proceden de procesos de *LEXICALIZACIÓN* basados en diversos recursos lingüísticos (sobre todo metaforizaciones, pero también otros) que sí requirieron en su momento el recurso a la inferencia. Por ello, y porque ese significado *lexicalizado* es distinto al significado literal que tendría la construcción, es por lo que Grice (1975) las considera un tipo de contenido implícito; en concreto, según dijimos, un *implícito convencional*, lo que quiere decir que pertenece a la gramática (y por eso aparecen en los diccionarios).

Como son expresiones fijadas en la lengua, los modismos funcionan como sintagmas unitarios o, en otras palabras, como entidades léxicas inseparables cuyo significado es opaco, en el sentido de que no se desprende de la suma de los significados de sus palabras componentes. Podemos diferenciar los siguientes tipos (Gallardo Paúls 2007):

- **Locuciones fraseológicas:** funcionan como elementos oracionales. Según su valor sintáctico, pueden ser nominales (*mosquita muerta, mujer florero*), adjetivas (*de rompe y rasga; de armas tomar*), adverbiales (*de tapadillo; como quien oye llover; a la chita callando*), prepositivas (*gracias a; a pesar de*), o verbales (*poner los pelos de punta; no tener pelos en la lengua*).
- **Enunciados fraseológicos:** pueden funcionar como enunciados independientes. Distinguimos dos grupos: 1) Paremias o refranes (*Las paredes oyen; Más vale pájaro en mano, que ciento volando*). 2) Fórmulas rutinarias, que

3. Pragmática enunciativa

salpican la conversación con diversas funciones interaccionales (*¿Qué tal?; Ni hablar; Ya lo creo; Ya te digo; Y eso; Pues eso*).

Como decíamos, aunque muchas de ellas tienen su origen en usos figurados que en principio fueron originales, debido a su uso reiterado han quedado inmobilizadas, convertidas en parte del léxico de la lengua, y los hablantes han perdido la conciencia de su origen. En palabras de Papagno, Tabossi, Colombo, y Zampetti (2004: 227):

[Ej. 40]

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// (REGULADOR DE COMPÁS) y es u na bom bón ↑ / (EMBLEMA DE BESO) de chica

Corpus PerLA: APP2 [0171-0175]. Informante mujer de 34 años, con afasia no fluente. Se observa el uso adecuado de la locución verbal atributiva ser un bombón.

Otras cuestiones interesantes que pueden comentarse en este ejemplo son la parafasia fonética del turno 0171, que se corrige con ayuda del interlocutor clave, así como la gestualidad compensatoria del turno 0175; en concreto, el regulador de compás con el que APP se autofacilita la articulación de la expresión, que como se ve, está silabeada, siguiendo el ritmo del compás. El emblema del beso en este caso no es compensatorio, sino un intensificador de lo expresado por vía verbal.

3. Pragmática enunciativa

Sorprendentemente, y en contraste con lo afirmado por la bibliografía, nuestros informantes con Síndrome de Asperger demuestran comprender y usar sin problema las expresiones lexicalizadas. Cuando se les pregunta si tuvieron que hacer un esfuerzo especial para aprenderlas, o si se quedaron extrañados la primera vez que las oyeron, casi todos afirman haberlas aprendido a lo largo del tiempo y sin darse cuenta, al igual que ocurre con la totalidad del léxico de una lengua. El informante del ejemplo [40] demuestra comprender sin problema la expresión *liar un pollo*, empleada por su interlocutor.

[Ej. 41]

0012	E:	[y has] da'o / por ejemplo /¿te acuerdas de alguna situación en la quee hayas da'o lugar a algún malentendido? / ¿que hayas dicho algo y que hayas lia'o un pollo por haber dicho eso / (...) ?
0013	I:	hay una perooo son por motivos diferentes así que la tengo apartá porque [(xx xx)]

Corpus PerLA: FPAG [0012-0013]. Informante varón de 30 años, con Síndrome de Asperger (Rodríguez, 2009: 99).

[Ej. 42]

0126	I:	mm bueno / digo primero esto y te explico lo último esto / ¿no? / bueno lo de- lo del bullying pa que sigamos estructurando porque si no te vas a hacer un lío / va a ser un cacao ↑ (...)
------	----	---

Corpus PerLA: FPAG [0126].

Los ejemplos [43]-[45] de nuevo nos muestran el caso de informantes con Síndrome de Asperger, que también evidencian ser capaces de

3. Pragmática enunciativa

usar adecuadamente este tipo de expresiones en el desarrollo conversacional normal.

[Ej. 43]

0071	I:	mm bueno / esto fíjate la de años que hará porque te estoy hablando del año noventa y cuatro así que mucho ha llovido (...)
------	----	---

Corpus Perla (Rodríguez Muñoz, 2009:58).

[Ej. 44]

0157	I:	sí / bueno / no eso s- /no eso sí / ahora que- ahora que- ahora que ya la cosa luego pudiera ser o no era harina de otro costal
------	----	---

Corpus PerLA: ABV [0157], Informante con Síndrome de Asperger.

[Ej. 45]

0164	E:	claro / claro / y por ejemplo / ahh / la tristeza / ¿cómo la definirías?
0165	I:	mmm /// cuando estás que nooo /// si digo- si digo- si digo que cuando estás por los suelos estás espatarrao en la cama y sin ga- y sin ganas de- sin ganas de na / ¿sería una buena definición?

Corpus PerLA: ABV [0164-0165]. Informante con Síndrome de Asperger.

En el fragmento del ejemplo [46], el entrevistador pide explícitamente al informante con diagnóstico de Síndrome de Asperger que le explique el significado de una serie de modismos, y de nuevo vemos su control de las mismas, esta vez en la reflexión metalingüística:

3. Pragmática enunciativa

[Ej. 46]

0230	E:	¿y si estás como una rosa? §
0231	I:	§ que te encuentras divinamente §
0232	E:	§ ¿y si haces algo a lo loco?
0233	I:	sin pensar / que no pie- que no piensas §
0234	E:	§ ¿llenar la cabeza- / tener la cabeza llena de pájaros?
0235	I:	estar pensando en sueños imposibles§
0236	E:	§ eeh / ¿ser un cabeza cuadrada?
0237	I:	mm yo había oí- ¿un cabeza cuadrada? / bueno yo había oído más bien un cabeza hueca / pero bueno
0238	E:	cabeza cuadrada no las haas / [no la haas=]
0239	I:	[sí la he oído pero]
	E:	= pero no sabes decir lo que es §
0240	I:	me imagino que será ser un cabezón [peroo]
0241	E:	[sí /eso] cabeza cuadrada es una persona cuadrículada / ¿no sé si has escuchao esa expresión / cuadrículada? §
0243	I:	§ sí que lo quiere tener todo al milímetro / al detalle

Corpus PerLA: ABV [0230-0243].

Obsérvese que en el turno 0231, I no solo da muestras de comprender el modismo, sino que lo explica con otro. Cuando el hablante da muestras de comprender al menos un modismo, o bien utiliza él

3. Pragmática enunciativa

mismo una de estas expresiones de manera espontánea, el ítem se valora con un “Sí”.

4. Pragmática textual

4.1. Subnivel de coherencia

La coherencia es una propiedad de los textos que percibimos como pragmáticamente normales. Para que un texto, ya sea oral o escrito, monológico o dialógico, nos resulte pragmáticamente normal, *ADECUADO*, es necesario, entre otras cosas, que en él exista un equilibrio entre lo conocido y lo nuevo. En otras palabras, un texto que no nos aporte ninguna información nueva nos resultará irrelevante, mientras que un texto en el que todo lo dicho sea absolutamente nuevo para nosotros puede resultarnos ininterpretable, por la sencilla razón de que no tenemos manera de contextualizarlo, es decir, de poner en relación la información que nos proporciona con otras cosas que nosotros ya supiéramos. Así, cuando alguien nos narra un suceso que le aconteció, o nos explica su postura ante una idea, o simplemente durante la conversación cotidiana más intrascendente, esperamos que tenga en cuenta los conocimientos que sabe que compartimos, y que los utilice como marco para facilitar nuestra comprensión de los nuevos contenidos que vaya a proporcionarnos. Esto significa que, a lo largo de su relato, de su argumentación, o de la conversación, necesariamente habrá unos elementos o referentes constantes a los que el hablante tendrá que aludir repetidamente (es decir, aquello acerca de lo que se habla, el *TEMA* o *TÓPICO*); pero, al

4. Pragmática textual

mismo tiempo, será necesario que, con cada nuevo enunciado, el hablante nos proporcione alguna información nueva sobre ese tema, que presupone que nosotros desconocemos (el *REMA* o *COMENTO*). Así se construye el equilibrio entre permanencia y desarrollo que se da en los textos, y que nos produce la sensación de que no se dice todo el rato lo mismo, a pesar de estar siempre hablando de lo mismo. En este punto es necesario recordar que, para poder construir discursos coherentes, es necesario poseer una Teoría de la Mente. En otras palabras, se requiere la capacidad de hacerse una representación del entorno cognitivo del otro, decidir qué parte de ese entorno coincide con el nuestro, y planificar nuestro mensaje en consecuencia, de modo que pueda ser entendido por nuestro interlocutor.

Otro de los requisitos para que un texto se perciba como coherente es que no se contradiga, es decir, que el emisor no introduzca una información que sea lógica o semánticamente incompatible con algo dicho anteriormente, o con algo que se pueda inferir o presuponer a partir de lo dicho anteriormente. Así, si el hablante dice *Mi hermano vendrá mañana*, ese enunciado presupone inmediatamente la veracidad de que el hablante tiene un hermano (en términos de Grice, la *PRESUPOSICIÓN* es otro tipo de inferencia convencional). Si el hablante dice *Mi hermano se fue a Madrid anteayer* de ahí se infiere que llegó a Madrid y que sigue allí, a no ser que se explicita lo contrario. En este punto entran en juego capacidades atencionales relacionadas con la memoria de trabajo, así como capacidades inferenciales y de razonamiento general basadas en el conocimiento del mundo del hablante (*conocimiento enciclopédico*). El pensamiento inferencial requiere ser capaz de mantener activos en mente varios

4. Pragmática textual

supuestos o premisas, de modo que podamos relacionarlos entre sí para derivar de ellos nueva información. Así, un hablante que tenga afectada su memoria de trabajo es probable que experimente dificultades para interpretar adecuadamente el discurso conectado o para construir un discurso coherente.

Por último, esperamos que los nuevos enunciados que se van incorporando a medida que avanza la narración, la argumentación, o la conversación, estén relacionados con los anteriores. Sin duda, esto nos remite directamente a la máxima de relación que vimos en el nivel enunciativo, así como al *DINAMISMO COMUNICATIVO* que vincula temas y remas facilitando el avance informativo (Gallardo Paúls 2006: 114). A su vez, las observaciones anteriores ponen de manifiesto que no estamos examinando categorías estancas, y nos recuerdan dos de los principios básicos de la *Lingüística clínica funcional* a los que hacíamos referencia en §1.1., a saber: la interdependencia constitutiva que se da entre los componentes de un sistema lingüístico, y la interdependencia simultánea de ese sistema con otras capacidades cognitivas del individuo.

Muchas de las características que acabamos de señalar, de las que depende que un texto sea percibido como pragmáticamente normal (como *TEXTO*), fueron señaladas por Charolles (1978), quien se refería a ellas como METARREGLAS DE COHERENCIA: *Repetición, Progresión, No-contradicción y Relación*. El subnivel de coherencia del PREP-R examina, por tanto, las características estructurales del mensaje en cuanto texto, pero lo hace sin atender a las marcas lingüísticas (de tipo léxico-semántico y morfosintáctico) por medio de las cuales se manifiesta parcialmente la textualidad, que serán abordadas en el

4. Pragmática textual

subnivel de cohesión. Con esto queremos llamar la atención sobre el hecho de que la coherencia es, por encima de todo, un constructo cognitivo, un producto de las capacidades interpretativas de la mente humana (a la vez, con hondas raíces culturales que han sido bien analizadas por Jerome Brumer). De este modo, será posible atribuir coherencia a textos con claros fallos cohesivos debidos a déficits de tipo morfosintáctico, mientras que otros textos que podríamos considerar gramaticalmente correctos puede que no nos parezcan coherentes desde el punto de vista informativo/estructural. Los ítems 7 y 8 se ocupan precisamente de examinar estas cuestiones.

Ítem 7. Superestructuras textuales.

El término *SUPERESTRUCTURA TEXTUAL* fue propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) para referirse a los esquemas mentales de distintos tipos de textos que los hablantes tienen en mente. En palabras de Gallardo- Paúls (2007: 136-137) se trata de “*un tipo de esquema cognitivo, de naturaleza discursiva, que puede considerarse como el almacén o el esquema subyacente de un texto*”.

Estos esquemas nos permiten no solo producir tipos textuales concretos, sino también generar expectativas sobre el modo en que debería estar organizada la información cuando los procesamos. Así, por ejemplo, en una narración, esperamos que la información nos sea dada en un orden lógico que normalmente tiende a reproducir el desarrollo temporal de los hechos. Aunque la reproducción del orden cronológico no es requisito imprescindible, sí lo es que se establezcan

4. Pragmática textual

conexiones lógicas (normalmente de tipo causal) entre los distintos elementos de la historia, es decir, que se nos presenten unos sucesos o acciones como desencadenantes de otros, sin omitir ninguna pieza de información importante para la comprensión de la trama, y evitando en la medida de lo posible los detalles innecesarios. La preservación de las superestructuras se evalúa en el PREP-R en relación con los esquemas narrativo y argumentativo, diferenciando dos subítems distintos que no aparecían en el PREP.

Sub-ítem 7.1. *Al construir un relato no omita sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).*

Para la valoración de la superestructura narrativa es útil acudir a diversas propuestas de la bibliografía basada en datos conversacionales (Polanyi 1979; 1982; Van Dijk y Kintsch 1983; Sacks 1992; Gallardo Paúls 1996). Tanto estas propuestas como los estudios de *GRAMÁTICAS DE HISTORIAS* de corte generativista coinciden en diferenciar tres niveles de organización de los contenidos, y diversas categorías narrativas:

- 1) Nivel descriptivo. Se encuentra constituido por las informaciones que proporcionan el anclaje contextual de la historia, a saber: tiempos, lugares, y personajes. Estos datos constituirán los referentes “permanentes” que serán objeto de

4. Pragmática textual

repetición a lo largo del desarrollo del relato; las categorías habituales son el *marco* (tiempos y lugares) y los *personajes*.

- 2) Nivel narrativo. Se trata de la trama de la historia, que se compone de sucesos que acontecen en el marco espaciotemporal. Un *suceso* consta de un hecho desencadenante (la *complicación*) y de un cambio de estado producido por ese hecho (la *resolución*). Un suceso (o conjunto de sucesos) que acontecen en un mismo marco es lo que se denomina *episodio*. Así, las historias más simples, que acontecen en un único marco espaciotemporal, pueden constar tan solo de un episodio, compuesto de uno o varios sucesos.
- 3) Nivel evaluativo. Se trata del significado que los hechos narrados tienen, tanto para los personajes del relato como, en un nivel de mayor abstracción, para los receptores de la historia (*moraleja*).

Mientras que el nivel evaluativo es prescindible y puede quedar implícito, los niveles descriptivo y narrativo no pueden faltar en la materialización de la superestructura. Así, el evaluador debe observar la ausencia de categorías informativamente necesarias para comprender la trama del relato, es decir, la ausencia de algún suceso o alguna parte del mismo (complicación o resolución). Estas categorías son las que se corresponden con el nivel narrativo, con la información nueva y desconocida para el interlocutor. Por otra parte, es necesario observar también si el hablante proporciona la información necesaria para contextualizar los sucesos que van siendo introducidos. Ésta es la información que corresponde al nivel descriptivo (personajes, lugares,

4. Pragmática textual

y tiempos) y que, si bien también resulta novedosa en el momento en que es presentada, con posterioridad será tratada como un referente constante a lo largo de un mismo episodio, hasta que se produzca un cambio de marco espaciotemporal que requerirá la introducción de nueva información contextual.

En el apartado sobre recogida de datos se ofrecen pautas para planificar una interacción que nos permita evaluar este nivel mediante la narración de películas y cuentos populares (es ya una práctica común recurrir al cuento de *Caperucita Roja* para esta actividad). Lo que hemos de tener presente es que el ítem se puntuará con un “No” si en la construcción de una narración cuyos elementos y episodios podemos controlar percibimos que falta alguna complicación y/o resolución importante. También se puntuará de manera negativa si la información se proporciona de manera desordenada, de modo que los hechos desencadenantes no se vinculan directamente con sus resoluciones, dificultando la comprensión al interlocutor; o si se mezclan sucesos de historias distintas (*PARAFASIAS NARRATIVAS*).

Para abordar la observación de las superestructuras a partir de datos conversacionales no planificados, ha de tenerse en cuenta que la conversación, además de construirse de manera dialógica y colaborativa, se compone de secuencias. Una *SECUENCIA* se define como una serie de turnos “con unidad temática y/o funcional” (Gallardo Paúls 1996: 127). Así, dentro del curso de la conversación podemos encontrar distintos tipos de secuencias (Gallardo Paúls 1996; 2006: 213; Gallardo Paúls & Hernández Sacristán, 2013):

4. Pragmática textual

- Las *SECUENCIAS MARCO* de apertura y cierre, con las que comienza y termina convencionalmente el intercambio.
- Las *SECUENCIAS LATERALES*, identificadas por Gail Jefferson, que introducen desvíos en el flujo de la conversación y que pueden deberse a causas externas (un nuevo participante que se incorpora, un hecho repentino que llama fuertemente la atención de los participantes), o internas (secuencias de rectificación cuando hay errores o surge un malentendido).
- Las *SECUENCIAS DE CONCORDANCIA*, en las que la conversación avanza normalmente a base de pares adyacentes con participación equilibrada por parte de los hablantes, siguiendo las leyes de encadenamiento entre turnos iniciales y reactivos (Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974).
- Las *SECUENCIAS DE HISTORIA*, en las que se prioriza la transmisión de información por parte de uno de los interlocutores, mientras el otro asume el papel de oyente, bien mediante la emisión de turnos del sistema secundario (continuadores), bien proporcionando retroalimentación mediante preguntas ocasionales que contribuyen al desarrollo del tema (Gallardo Paúls 1996).

Las secuencias de historia se pueden provocar planteando al sujeto preguntas abiertas del tipo *¿Qué haces un día normal?* o, en el caso de hablantes adultos que han sufrido ACV o TCE, *¿Me puede contar qué es lo que le pasó?* Este tipo de preguntas, aunque piden información

4. Pragmática textual

sobre un tema en concreto, son abiertas en el sentido de que no pueden contestarse con un simple adverbio de afirmación o negación, y por eso dan pie a que el informante elabore turnos más largos, en los que además puede esperarse que la información sea presentada con un orden lógico que, en nuestra cultura, suele coincidir además con el cronológico. En estos casos, realmente no podemos controlar si hay episodios o sucesos esenciales que se omiten, pero sí podemos prestar atención a una serie de características discursivas:

1. Contenido informativo: se omite algún dato importante, de modo que tenemos la sensación de no entender la historia (es decir, percibimos que hay algo que falta o que nos estamos perdiendo, aunque no podamos saber qué es, al contrario de lo que ocurre en las historias controladas).
2. Orden lógico: el hablante es incapaz de organizar lógicamente su respuesta, ya sea ajustándose al orden cronológico en que acontecieron los hechos narrados, ya sea estableciendo conexiones causales claras entre hechos desencadenantes y resoluciones.
3. Presentación de personajes: el hablante no hace explícitos quiénes son los actantes o protagonistas de los sucesos que narra; o bien introduce nombres propios en el relato sin informar al interlocutor de la identidad de esas personas, dando por supuesto que las conoce cuando no es así.
4. Localización espaciotemporal: no se proporcionan las coordenadas espaciotemporales básicas para saber cuándo y/o dónde ocurren los sucesos narrados.

4. Pragmática textual

5. Selección de información relevante: el hablante introduce digresiones tangencialmente relacionadas con el tema, pero que finalmente lo llevan a apartarse de él, no diferenciando la información relevante de la que no lo es.
6. Progresión: se vuelve frecuentemente sobre ideas previamente introducidas, de modo que el discurso se estanca y parece no conducir a ningún sitio.

Las características anteriores están ordenadas de mayor a menor importancia en relación con la valoración de la superestructura narrativa. Así, contenido informativo y orden lógico tienen que ver con el nivel narrativo, y son imprescindibles. Si alguno de ellos falla de manera sistemática (es decir, si cada vez que el hablante desarrolla una secuencia de este tipo, sentimos que nos falta algo o que la información se presenta de manera desordenada de modo que resulta difícil dotarla de sentido) el ítem se puntúa con un “No”.

Presentación de personajes y localización espaciotemporal tienen que ver con el nivel descriptivo y son importantes para contextualizar los sucesos narrados. Si bien no es necesario que el paciente describa extensamente lugares, tiempos, y personajes, sí necesitamos que, al menos, se identifiquen claramente los actantes, de modo que sepamos quién hace qué. Por tanto, si las historias que narra el sujeto carecen de este tipo de referentes, el ítem se puntuará también con un “No”.

Las dos últimas características, que tienen que ver con las metarreglas de relación y progresión, pueden dar lugar a textos que no parecen del todo normales, pero que tampoco podemos calificar de incoherentes. Así, a lo largo de una secuencia de historia conversacional, puede y

4. Pragmática textual

suele ocurrir que se produzca derivación temática. De este modo, aunque se acabe hablando de algo que ya no tiene relación con la pregunta que desató la secuencia, a no ser que la transición se produzca de manera abrupta, no percibimos incoherencia. Por otra parte, el hecho de que se repitan los mismos contenidos a lo largo del mismo turno puede producir la impresión de que el tema progresa más lentamente de lo normal (en palabras de andar por casa, sentimos que el interlocutor es un “pesado”). Aunque una progresión ralentizada no origina por sí sola una falta de coherencia, sí que hace que percibamos que el estado mental del interlocutor no está nivelado con el del resto de participantes en la conversación.

Por tanto, solo podemos calificar una superestructura narrativa como deficitaria (y puntuar el ítem con “No”) si falla alguna de las tres primeras características (contenido informativo, orden lógico o presentación de personajes). El fallo en cualquiera de las otras no produce por sí solo textos que podamos calificar estrictamente de incoherentes.

En el ejemplo [47] se le plantea al informante, con lesión de hemisferio derecho, una pregunta abierta sobre su actividad laboral previa al ACV. Hemos señalado tres marcos temporales, que delimitarían tres episodios distintos, y que describimos a continuación.

[Ej. 47]

0013	E:	muy bien↓ muy bien↓vale Rafael↓ ¿y a qué te dedicabas antes?
0014	I:	yo he trr- he trabajado↑ en general un poquito de todo //

4. Pragmática textual

		yo antes me dedicaba a la limpieza general↓ trabajaba en la feria↑ // de aquí dee // Paterna
0015	E:	ah/ muy [bien]
0016	I:	[de] limpieza general / trabaja de noche↓ // con unos cuantos compañeroh y compañerah (ASENTIMIENTO)
0017	E:	muy bien
0018	I:	y nada / yy ahí quedé bien↑ pero luego ya→ el- en el *(dos mil os- ocho)* ya→ ya no- ya no llamaron a los mismos llamaron a otros (ILUSTRADOR: MUEVE LA MANO DERECHA) / que estaban en paro→ porque ahí (ILUSTRADOR: MOVIMIENTOS CIRCULARES CON AMBAS MANOS) hoy (em)piezas tú y mañana empieza otro que le hace falta el dinero (EBM DE DINERO)→ y→ y así fue *(sucesivamente)* (ILUSTRADOR: MOVIMIENTOS CIRCULARES CON LAS MANOS) porque yo tenía un contrato laboral↑ de horas / de ocho horas / yyy entonces eso me vino bien↑ y entonces ya a final de contrato pues ya / se acabó la faena y ya empezaban a llamar más gente (ILUSTRADOR: MUEVE LA MANO DERECHA) y a mí eso→ estuve dos años sin hacer nada↑ y entonces el domingo nueve (REGULADOR DE INTENSIDAD: SE TOCA LA PIERNA CON EL DEDO ÍNDICE MIENTRAS PRONUNCIA EL DÍA) es cuando me dio // me dijo *(el neurólogo)* una trombosis (ILUSTRADOR: SE SEÑALA LA CABEZA Y EL BRAZO IZQUIERDO).
0019	E:	uhum↑
0020	I:	y me cogió toda la parte izquierda↓ (ILUSTRADOR: SE SEÑALA LA PARTE AFECTADA DEL CUERPO)
0021	E:	uhum °(muy bien)°
0022	I:	y entonces vinieron los de la ambulancia / avisó (ILUSTRADOR: MUEVE LA MANO DERECHA) al médico de cabecera↑ y seguidamente hacia La Fe (EBM DE IR) // y ahí ya me trataron↑ (ILUSTRADOR: MOVIMIENTO

4. Pragmática textual

	<p>CIRCULAR CON AMBAS MANOS) que ya me dijeron↑ que- que me estuviera tranquilo↑ me pasaron por un aparato↑ (ILUSTRADOR: ADELANTA LA MANO) y vieron que→ (ILUSTRADOR: SE SEÑALA LA CABEZA) que la cabeza- me vieron que todo- / que era una trombosis cerebral (ILUSTRADOR: INCLINA LA CABEZA HACIA DELANTE) /// dice eso no- no es nada↑ pero a base de medicamentos se te irá / cuando estuve quince días en la fe↑- (ILUSTRADOR: ADELANTA LA MANO DERECHA) y entonces ya↑- /// cuando ya terminé el *(periodo)* de estar en La Fe↑ ya me- me mandaron a casa↑ y que luego hace un par de tiempo / me llamaron para hacer rehabilitación como *(te estaba diciendo anteriormente)* y ya iba cada dos días (EBM de dos) a la semana↑ para hacerme la rehabilitación / ejercicios de pierna / de brazo / de mano y de pie (DIRIGE LA MIRADA A CADA PARTE DEL CUERPO DENOMINADA).</p>
--	--

Corpus PerLA: RSM [0013-0022]. Informante varón de 54 años, lesionado de hemisferio derecho.

En los turnos 0014 y 0016, RSM contesta adecuadamente a la pregunta, que decide seguir desarrollando en el turno 0018. Así, proporciona información relativa a su actividad laboral previa al ictus. Este periodo no se delimita temporalmente, pero podemos inferir que se trata de los años anteriores a 2008, momento en que el informante dice que se le acaba el contrato (0018: *pero luego ya→ el- en el *(dos mil os- ocho)* ya→ ya no- ya no llamaron a los mismos*). Comienza ahí un nuevo episodio definido por el marco temporal durante el que el hablante está en paro. Sin embargo, hay un momento inserto en ese episodio en que se vuelve atrás sin razón alguna (0018: *porque yo tenía un contrato laboral↑ de horas / de ocho horas / yyy entonces eso*

4. Pragmática textual

me vino bien ↑). A continuación, el hablante enlaza con el episodio del ictus sin especificar el mes ni el año en que tuvo lugar (0018: *y entonces el domingo nueve [...] es cuando me dio*). A partir de los datos proporcionados con anterioridad (0018: *estuve dos años sin hacer nada* ↑) el interlocutor deducirá que el ictus tuvo lugar en algún momento de 2010, pero lo cierto es que fue en septiembre de 2009. Más adelante, en el turno 0022, se observa también desanclaje temporal en expresiones como *el *(periodo)* de estar en La Fe* ↑ y *luego hace un par deee tiempo*.

Sin embargo, y a pesar de que el informante no proporciona las coordenadas temporales de manera precisa, hemos de valorar que el orden cronológico en que acontecieron los episodios se introduce de manera adecuada, y que los hechos desencadenantes y sus resoluciones están presentes y lógicamente vinculados, de manera que lo narrado tiene sentido y no se percibe que nos falte ninguna pieza de información relevante para su comprensión.

Por otra parte, los turnos 0020 y 0022 constituyen al mismo tiempo una digresión y una vuelta a un tema desarrollado en secuencias de historia anteriores, lo que violentaría las características 5 y 6. Sin embargo, la mención del episodio del ictus puede ser pertinente como evento que cierra la secuencia de sucesos sobre la vida laboral de RSM y, a partir de ahí, se produce una derivación temática que, como hemos comentado, no es infrecuente en conversación. Por último, la progresión temática se ve ralentizada en el interior de la secuencia por la repetición de las mismas informaciones en distintos momentos del turno 0018:

4. Pragmática textual

- Información 1: a) “y nada / yy ahí quedé bien↑” ; b) “porque yo tenía un contrato laboral↑ de horas / de ocho horas / yyy entonces eso me vino bien↑”.
- Información 2: a) “pero luego ya→ el- en el *(dos mil os-ocho)* ya→ ya no- ya no llamaron a los mismos”; b) “y entonces ya a final de contrato pues ya / se acabó la faena”.
- Información 3: a) “llamaron a otros [...] / que estaban en paro”; “mañana empieza otro que le hace falta el dinero”; “y ya empezaban a llamar más gente”.

Sin embargo, este tipo de repeticiones, aunque alargan innecesariamente el turno sin introducir información nueva, realmente no entorpecen nuestra comprensión de la secuencia de acontecimientos, y por tanto no podemos decir que afecten a la superestructura, sino a otros aspectos del discurso conectado; tampoco cabe afirmar tajantemente que estas reiteraciones no se den en conversaciones coloquiales de hablantes típicos.

Por todo lo anterior, valoraríamos el subítem 7.1. con un “Sí” en este caso.

Ofrecemos a continuación un contraejemplo en el que la superestructura narrativa no se encuentra preservada. La pregunta que se le plantea al informante, y que desencadena la secuencia, es si alguna vez le han gastado una broma que él no haya sabido interpretar de manera adecuada.

4. Pragmática textual

[Ej. 48]

0107	I:	= mira / mi caso fue una vez / hombre / ahí también estaba un poco como (xx xx) el día que sufrí en el instituto fue peor / fue [peor / ¿eh?↑=]
0108	E:	[ahá]
	I:	= (xx) en el colegio hubo más otro tema una- una profesora / eso que el mundo del colegio/ pero bueno ((se ríen de mí)) / y bueno en el instituto fue peor que en el colegio / bueno queee también estaba ese día que tampoco tenía muchas ganas de na y uno quee- / hombre / pero tú te vas a dar cuenta quee no me lo dijo con mala intención / me dio en la- en la espalda me- / y dice ¡eh / qué pasa! / aquí nos hablamos- / por aquí algunos nos hablamos por el [apellido =]
0109	E:	[uhum]
	I:	= eh a mí me decían Alias / ¿entiendes? / no es importante porque no me lo decía casi [nadie=]
0110	E:	[claro]
	I:	= yyy y me dieron en la espalda / digamos que yo me molesté / encima incluso por darme- / por pegarme yy claro yo tenía cosas °(también)° (ILUSTRADOR CON LAS MANOS) yo ese día me fui del instituto / °(a mi casa)°
0111	E:	claro
0112	I:	eees bueno que sepas esto porque no sé si ese detalle tieneee- /y la pregón- / y la- la- la pregunta era la misma / la deee- (⇒E, DANDO A ENTENDER QUE SE HA OLVIDADO NUEVAMENTE DEL TEMA)

Corpus PerLA: FPAG [0107-0115]. Informante varón de 30 años con Síndrome de Asperger.

En 0107 I se dispone a introducir la anécdota (*mira / mi caso fue una vez*). Sin embargo, en ese mismo turno, y sin haber aportado ningún dato todavía, introduce un comparativo que desvía la línea narrativa a

4. Pragmática textual

lo que le pasó en el instituto (*el día que sufrí en el instituto fue peor*), por lo que el interlocutor puede suponer que no es eso lo que iba a contar al principio. Sin embargo, en 0109 parece que retoma la idea inicial, de la que no sabíamos nada hasta el momento (*en el colegio hubo más otro tema una- una profesora*), pero inmediatamente vuelve a la anécdota del instituto (*y bueno en el instituto fue peor que en el colegio*). Antes de darnos a conocer el suceso principal, introduce dos comentarios evaluativos, uno sobre su estado anímico el día en que aconteció el suceso que aún no conocemos (*bueno queee también estaba ese día que tampoco tenía muchas ganas de na*), y otro sobre la intención de la persona que le gastó la broma, que no ha sido introducida aún en el discurso (*pero tú te vas a dar cuenta quee no me lo dijo con mala intención*). Por fin, se introduce la anécdota (*me dio en la- en la espalda me- / y dice ¡eh / qué pasa!*), pero inmediatamente se desvía hacia un detalle (*por aquí algunos nos hablamos por el apellido*) que, en el turno 0111, él mismo reconoce que no es importante (*eh a mí me decían Alias / ¿entiendes? / no es importante porque no me lo decía casi nadie*). En el turno 0113 sigue desarrollando la anécdota, pero no queda del todo claro por qué se fue del instituto, ya que además del hecho de la palmada en la espalda parece que hubo otras razones que no explicita (*yy claro yo tenía cosas °(también)°*). Finalmente, el turno 0115 pone de manifiesto que el propio informante no es capaz de mantener en mente la pregunta desencadenante de la secuencia, lo que sin duda se relaciona con el desorden que se percibe en la organización de la historia. En casos como este, en los que no hay un encadenamiento lógico ni cronológico claro en la organización de los sucesos, y en los que la

4. Pragmática textual

trama principal se ve interrumpida por digresiones irrelevantes, el ítem se valora con un “No”.

Sub-ítem 7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).

La capacidad para defender una posición argumentativa se refiere a menudo a posiciones de creencia u opinión, que las personas sostienen de manera estable y pueden plantear en discusiones (ej., a favor o en contra de los toros, política nacional, origen del Universo). Pero se refiere también a la explicación de acontecimientos humanos cotidianos (ej., llegar tarde a una cita, platos rotos que hay que pagar, dimitir como secretaria de un comité). Dado que este tipo de razonamientos pueden ser muy ocasionales en según qué situaciones conversacionales, para la valoración de este sub-ítem puede tener sentido que el diseño de la actividad de registro incluya una tarea similar a la del cuento planteada para el sub-ítem 7.1., en la que esta vez se le pide al informante que aporte argumentos a favor o en contra de una idea, defienda una posición o justifique una decisión.

El modelo de argumentación de Toulmin (1969) permite estructurar el discurso argumentativo por referencia a cinco tipos de elementos identificables en la acción comunicativa: afirmaciones (*claims*), motivos (*grounds*), argumentos (*warrants*), soportes (*backings*), cualificadores (*qualifiers*) y refutaciones (*rebuttals*). El discurso argumentativo se organiza para sustentar afirmaciones con motivos,

4. Pragmática textual

argumentos, soportes y refutaciones que en ocasiones son cualificadas. Motivos, argumentos y soportes vienen a ser distintas formas de sostener un argumento, mientras que una refutación se caracteriza por ofrecer evidencias frente a un argumento contrario expresado por un interlocutor. En definitiva, para apreciar un argumento en el discurso basta con localizar una afirmación o posición argumentativa que se ve apoyada o defendida por algún tipo de sustento vinculado a ella (la búsqueda concreta de *CONECTORES* y *MARCADORES DISCURSIVOS* facilita esta tarea).

En el contexto del giro discursivo en la psicología social, la contribución de Michael Billig (1987) permitió orientar la atención analítica hacia las formas en que las personas comunes articulan argumentos para defender posiciones, trasladando al ámbito del discurso común esquemas de análisis retórico y argumentativo que tradicionalmente se han aplicado en dominios intelectuales y filosóficos. Paralelamente y desde perspectivas similares, la psicología social discursiva empezó a interesarse por las formas en que los participantes construyen justificaciones y explicaciones en contextos conversacionales (Antaki 1988, 1994). Al evaluar argumentación a través del PREP, aprovechamos estos desarrollos analíticos que nos permiten localizar y valorar la justificación o sustentación tanto de posiciones de opinión como de acciones cotidianas en su contexto conversacional.

En Gallardo Paúls (2007, 2008a) y Gallardo Paúls, Moreno Campos, Roca & Pérez-Mantero (2012), se propuso a niños diagnosticados de TDAH-C una tarea en la que les pedían argumentaciones escritas

4. Pragmática textual

respondiendo a preguntas sobre normas sociales del tipo *¿por qué no se debe pisar el césped?* Obtuvieron respuestas como las siguientes:

- “Mi madre no me deja jugar (a un videojuego) porque es de matar personas. A este juego (otro videojuego) sí puedo jugar porque es de matar zombies y los zombies ya están muertos”. (RVC, 10 años).
- “Los niños se tienen que portar bien con la profesora porque así no les riñen”. (FV, 9 años).
- “Me tienen que comprar móvil porque todos mis amigos lo tienen y se ríen de mí. Soy el único que no tiene. Imagínate cómo te sentirías tú si se rieran de ti”. (JMN, 10 años).
- “Tengo que obedecer a mis padres porque son mis padres”. (CTS, 8 años).

En todos los casos, encontramos una posición argumentativa apoyada por elementos contextuales que remiten a algún orden moral, racional y de sentido compartido: RVC estructura binariamente los motivos de su madre para permitirle jugar a unos juegos u otros; FV justifica la necesidad de portarse bien para prevenir consecuencias desagradables; JMN fundamenta la necesidad de que le compren un móvil en similares motivos, apelando además a la intercambiabilidad de posiciones subjetivas (que recuerda al Imperativo Categórico de Kant); incluso el argumento aparentemente tautológico de CTS tiene sentido, al funcionar como un sencillo silogismo que se apoya en dos premisas implícitas (“los niños deben obedecer a sus padres” y “yo soy un niño”). Con estas construcciones, los cuatro niños están

4. Pragmática textual

demostrando competencia básica para remitir una posición argumentativa a alguna justificación de manera inteligible.

En conversación, aunque es difícil encontrar superestructuras argumentativas que se desarrollen de manera completa, es más frecuente encontrar turnos argumentativos en los que el hablante trata de justificar una posición aportando datos que descienden al terreno concreto de los hechos.

[Ej. 49]

0017	I:	ooo- o no quiero contestar↑/ oo (NEGACIÓN CON LAS MANOS)//de todas maneras↑ lo quee decía a Be- aa Begoña /es una cuestión/ bueno/ la Lucia 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 cuando- eeh al dedicarme a estaas- a estos asuntos/del cerebro/ quee/ eeh es una cosa quee eeh creo/ quee/ sabe 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 superaos

Corpus PerLA: ANG [0017-0019]. Hablante varón de 51 años con afasia fluente y notable logorrea. Lucia es la neuróloga que lo atiende.

4. Pragmática textual

En el fragmento [49], I trata de argumentar que las teorías sobre la afasia no son del todo acertadas (*estos asuntos/del cerebro/ quee/ eeh es una cosa quee eeh creo/ quee/ sabe poco el personal/¿eh?*) y, para ello, recurre a su propia experiencia como sujeto afásico, según la cual muchas de las hipótesis que él ha leído en los libros no se confirmarían en su caso (*y claro/ digo/ oiga↑/ esto no pue(de) ser así/ porque/ eso lo he superao*).

Cuando un hablante trata de justificar una posición aportando evidencias que la sustentan al menos una vez durante el intercambio, el ítem se evalúa con un “Sí”. En el ejemplo anterior, el hablante avanzó su razonamiento por propia iniciativa, sin que se le requiriera una explicación. Entendemos que, para poder evaluar el ítem, el contexto conversacional tiene que proveer alguna oportunidad por parte de los interlocutores para dar cuenta de una afirmación o sustentarla. Por ejemplo, en la línea 757 del siguiente extracto, la mujer del paciente (M) pide explícitamente una justificación de la afirmación reiterada por él en los turnos previos:

[Ej. 50]

749	E2:	[esto y] esto↑/ ¿es-el-es distinto color?
750	I:	cuálos
751	M:	[te color]
752	E2:	es[te color] y [este]
753	M:	[este]
754	I:	sí claro que son distinto color
755	E2:	son distinto
756	I:	[sí] (ASIENTE CON LA CABEZA)
757	M:	[¿por qué?]

4. Pragmática textual

758	I:	porque son de distinto color
-----	----	------------------------------

Corpus PerLA: AHB [749-758]. Hablante varón de 69 años con afasia no fluente. En Moreno Campos (2010: 290).

La repetición de una afirmación como justificación de la afirmación expresada ('A porque A' o 'A porque sí') no satisface las características mínimas requeridas para una justificación o explicación. La investigación sobre argumentación en niños muestra que, en su nivel evolutivo primario, se basa en la repetición. A menudo consiste en un ritual de afirmaciones insistentes, desafíos y contra-desafíos. Estas formas se consideran empobrecidas desde el análisis formal de la argumentación, por no contener justificaciones razonadas, uno de los principios de la argumentación. La insistencia se considera una simple estrategia de oposición (Corsaro y Rizzo 1990). Para la evaluación de este ítem, tales formatos sugieren puntuarlo como "No". El siguiente ejemplo es una variante de este formato:

[Ej. 51]

190	E1:	¿y a usted qué le parece que las mujeres voten/ le parece bien/ o mejor que no votáramos?
191	I:	pue(s) mejor que no votaran
192	E1:	mejor que no votaran/ °(gracias)°
193	M:	¿por qué?
194	I:	ese lío que hay ahora/// dee que las mujeres seee-se presentan y que las mujeres→/ eso-eso no
195	M:	¿no/ por qué?
196	I:	pues porque no

Corpus PerLA: AHB2 [190-196].

4. Pragmática textual

En resumen, puntuaremos el ítem como ‘Sí’ cuando a lo largo de la muestra el paciente realiza justificaciones o explicaciones argumentativas estructuradas e inteligibles, ya sea *motu proprio* o a demanda de un interlocutor. Por el contrario, si al hablante se le pide que justifique o argumente una respuesta, y responde normalmente con enunciados tautológicos, como ocurre en los dos ejemplos anteriores del mismo informante, o bien ignora la petición, el ítem se evalúa con un “No”. En todo caso, estaremos atentos a la posibilidad de que la muestra no incluya oportunidades en las que al hablante se le pide explícitamente que una argumentación o explicación, en cuyo caso el ítem no sería evaluable; también es posible que, en ocasiones, los “porque sí” y “porque no” encubran simplemente una resistencia a la conversación, un desinterés por argumentar que responde a las ganas de terminar el encuentro.

Ítem 8. Gestión temática

En este ítem la atención del evaluador debe centrarse en los aspectos de la interacción que afectan a la construcción colaborativa del tema en curso. En este caso modificamos la versión original del PREP añadiendo una subdivisión en dos sub-ítems que examinan, por una parte, el modo en que el hablante secunda y gestiona la introducción de nuevos temas por parte de sus interlocutores (8.1. Tematización); y, por otra, el modo en que el propio hablante introduce nuevos temas, si lo hace (8.2. Introducción de nuevos temas).

4. Pragmática textual

Sub-ítem 8.1. El hablante reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).

Es decir, que ante una propuesta de posible tema (*MENCIÓN*), el hablante acepta su tematización y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente mediante enunciados del tipo *No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema*, etc. (Fernández-Urquiza 2013a).

Veamos por ejemplo la informante del siguiente fragmento:

[Ej. 52]

0046	E:	madre mía↑ ¿pero todos así pequeños?
0047	I:	bueno los más pequeños son estos (MIRA A SUS NIETOS) estos dos los más pequeños↓ pero que siempre ha habido en mi casa niños↓ siempre he tenido alrededor mío niños
0048	E:	°(muy bien)° e- en Navidad tiene que ser
0049	I:	ah (MIRA A LOS NIETOS) en Navidad es una gozada sobre todo el día de Reyes (⇒E) el día de Reyes aquí es precioso↓/ porquee vienen todos↑ traeen mis hijas traeen los- los Reyes aquí↑ yy hasta que noo están todos↑ n- no se abre la puerta de allí del salón (SEÑALA LA PUERTA CON EL BRAZO DERECHO) que es donde están todo/ (ASIENTE CON LA CABEZA) están esperando que abran la puerta (SEÑALA LA PUERTA CON LA BARBILLA) que llegue ¿cuándo abren? Digo cuando estemos todos y es emocionante/ sí

Corpus PerLA: MAM [0046-0049]. Informante mujer de 69 años con lesión de hemisferio derecho. En Gallardo Paúls, Moreno Campos y Pablo Manuel (2011: 97).

4. Pragmática textual

El tema que se está tratando en la conversación es la actividad de la informante previa al ACV, que en este caso ha sido cuidar niños, y ser ama de casa una vez casada, lo que conduce a hablar de los hijos y nietos de la informante. Se observa cómo la entrevistadora introduce un subtema en el turno 0048, que I acepta y desarrolla en el turno 0049. Añadimos otro ejemplo de la misma conversación.

[Ej. 53]

0069	E:	¿pero le dieron ejercicios de rehabilitación yy→?
0070	I:	noo/ pero estoy haciendo yo (ABRE Y CIERRA LA MANO IZQUIERDA) por lo menos no- no me han hecho rehabilitación↓
0071	E:	por lo demás está estupenda la veo yo
0072	I:	bueno estoy bien perooo// mi mente↑ pues ahí/ tengo que estar muy pendiente de lo que digo↑ porque hay veces que no digo lo que yo quiero decir lo mismo que ahoraa→ he dicho que nació en el año (RÍE) en el año sesenta↑ pero en realidad noo→ o sea que es la primera vez que digo en el año sesenta/ yyy cosas así→ que a lo mejor pues eso quiero decir una cosa y digooo lo contrario de- y me suelo dar cuenta de que no es eso lo que yo quiero decir es otra cosa (ASIENTE)

Cuando el hablante, a lo largo del intercambio, reconoce la introducción de nuevos temas, o de aspectos distintos del mismo tema, y los acepta y desarrolla en los turnos siguientes, como ocurre en este caso, el ítem se evalúa con un “Sí”.

4. Pragmática textual

Otra forma de reconocer y aceptar un tema consiste en proporcionar secuencias concordantes de *RETROALIMENTACIÓN* (Gallardo Paúls 2006: 127) a nuestro interlocutor para que sea él mismo quien lo desarrolle en turnos subsiguientes. Esto se hace mediante turnos de oyente (*uhum, ya, ¿sí?*), o mediante preguntas sobre algún aspecto concreto del tema en cuestión.

[Ej. 54]

120	I2:	°(bueno↓ a ver↓ a ver)°/// pues mi profesora dee→/// mii prof- mii/// profesora particular se llama María↑
121	I1:	uh um
122	I2:	es muy simpática// muy maja↑
123	I1:	¿sí?
124	I2:	sí
125	I1:	qué bien
126	I2:	explica muy bien las cosas↑
127	I1:	uh um
128	I2:	y me pone matemáticas/ lenguaje// geografía// de todo un poco/ para que no se me olvide

Corpus PerLA: A + Y [120-128]. Informantes varón y mujer, de 19 y 25 años, con Síndrome de Williams (Garayzábal 2005).

Se observa que I1 adopta una posición de escucha activa desde la que emite continuadores (*uh um, ¿sí?*) y reacciones evaluativas²³ (*qué*

²³ Los *CONTINUADORES*, también llamados *turnos de oyente*, son turnos del sistema secundario de toma de turno que se usan para mantener el reparto de papeles de hablante y oyente (*ya, ajá, claro, uhm*). Las *REACCIONES EVALUATIVAS* son un tipo de intervención (es decir, un turno del sistema

4. Pragmática textual

bien) que animan a I2 a seguir desarrollando el tema. Esta conducta es adecuada porque demuestra reconocimiento y aceptación del tema, pese a que no contribuya realmente a su desarrollo. Su ocurrencia intermitente a lo largo del intercambio no es, por tanto, deficitaria en sí misma, y se valora con un “Sí”.

Ahora bien, en una conversación simétrica entre dos personas, se espera que ambos participantes alternen las posiciones de escucha activa, y que ambos contribuyan en alguna medida al avance del tema. Por tanto, habrá que observar si el hablante adopta siempre esta posición de oyente sin realizar auténticas aportaciones al desarrollo de los temas propuestos por el interlocutor. En este caso, habrá que valorar el ítem con un “No”, especialmente si se combina con otras conductas como transiciones temáticas bruscas, que se examinarán en el sub-ítem 8.2.

Se considera deficitario, y por tanto se evalúa con un “No”, el que el hablante ignore frecuentemente la propuesta de temas nuevos por parte de sus interlocutores, y que siga adelante sin desarrollarlos y sin dar a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlos.

[Ej. 55]

0388	I1:	bueno/ en qué año has nacido→
0389	I2:	(risa)

primario de la toma de turno) que se describe como /-inicial, -predictivo, -predicho/ (Gallardo Paúls 1996: 84).

4. Pragmática textual

0390	I1:	yo en mil novecientos ochenta y cuatro / tú en qué año na °(ciste)°
0391	I2:	yo me lo he pasado muy bien en Segovia / tío §

Corpus PerLA: M+E [0388-0391]. Informantes varón y mujer, de 19 y 25 años, con Síndrome de Williams (Garayzábal 2005).

En este caso se observa que I2 ignora la propuesta de tema de I1, introduciendo además abruptamente un tema sin ninguna relación (el viaje a Segovia) que seguirá desarrollando en turnos posteriores. Cuando esto ocurre más de una vez en el intercambio (es decir, cuando el informante sigue “a lo suyo” sin acusar las intervenciones de su interlocutor), el ítem se evalúa con un “No”. A pesar de que pudiera parecer que I2 transgrede abiertamente la máxima de relación para implicar que no quiere hablar del tema, más abajo (subítem §8.2., ejemplo 59) ofrecemos una ampliación de esta misma secuencia, en la que se puede observar un encadenamiento de este tipo de cambios temáticos abruptos, como si cada uno de los interlocutores siguiese una línea conversacional paralela.

En otros casos, el hablante no rechaza abiertamente el tema, y tampoco lo ignora, pero no colabora en su desarrollo, lo que también se valora con un “No” cuando se trata de una conducta persistente y generalizada a la mayor parte del intercambio, como se observa en el ejemplo siguiente.

[Ej. 56]

0141	E:	no se- ¿cuál era su cuento preferido?
0142	I:	(NIEGA CON LA CABEZA)
0143	E:	a los nietos / les habrá contado cuentos

4. Pragmática textual

0144	I:	sí (ASIENTE)
0145	E:	¿eh?
0146	I:	(ASIENTE)
0147	H:	sí / pero no→
0148	I:	(NIEGA CON LA CABEZA)
0149	E:	no se acuerda del cuento
0150	I:	(NIEGA CON LA CABEZA) //
0151	E:	bueno↑ y- y- / ¿me quiere contar algo?
0152	I:	(⇒ E, ENARCA LAS CEJAS) //

Corpus PerLA: FMM [0141-0152]. Informante mujer de 70 años, lesionada de hemisferio derecho.

Como se puede observar, aunque da muestras de reconocer la propuesta de nuevos temas mediante respuestas mínimas y turnos no verbales, la informante no colabora en el desarrollo de ningún tema que se le proponga, y esta actitud se mantiene a lo largo de todo el intercambio. En casos como éste, que constituyen además una violación de la máxima de cantidad, el sub-ítem de tematización se valora también con un “No”.

Sub-ítem 8.2. Si el hablante introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).

Si en el sub-ítem anterior prestábamos atención al modo en que el hablante gestionaba la propuesta de nuevos temas por parte de sus interlocutores, en este nos interesa valorar la manera en que el paciente propone él mismo temas en la conversación, si lo hace. Un tema nuevo puede introducirse adecuadamente aunque suponga una ruptura con respecto al tema anterior si, por ejemplo, avisamos a

4. Pragmática textual

nuestro interlocutor de que tenemos la intención de introducir un cambio brusco.

[Ej. 57]

0050	E:	°(¡qué bonito!)° Manuela cambiando así un poquito de tercio ↓ ¿me puede contar qué es lo que le pasó?
------	----	---

Corpus PerLA: MAM [0050].

Aquí, por ejemplo, la entrevistadora, tras una breve reacción evaluativa del turno precedente, introduce un movimiento que avisa del cambio temático que está a punto de proponer.

Pero existen otras formas de introducir un nuevo tema de manera fluida, sin que ello se perciba como una ruptura de la continuidad temática y, por tanto, como una violación de la Máxima de Relación. Una de ellas es la que Schegloff y Sacks (1973: 305) denominan *topic shading*, es decir, cambios de tema difuminados, que consisten en el desplazamiento de la atención hacia un aspecto distinto del tema en curso. Una estrategia habitual para hacer esto consiste en el llamado *CAMBIO DE SUJETO*: el hablante expone su experiencia personal en relación con el tema en curso, facilitando la aparición de un encadenamiento o *SERIE DE HISTORIAS*:

[Ej. 58]

117	Il:	¡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]
-----	-----	--

4. Pragmática textual

118	I2:	[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	I1:	¡ah!/ muy bien/ eso está/ eso está muy bien/ uhum (RESPIRA FUERTE)

Corpus PerLA: A+Y [117-118]. Informantes varón y mujer de 29 y 28 años de edad con Síndrome de Williams.

Como se puede observar, I2 no proporciona retroalimentación a I1 de modo que pueda seguir desarrollando su tema, y ni siquiera emite una reacción evaluativa al respecto, a diferencia de lo que hace I1 en el turno 119. Por el contrario, I2 toma el turno para desarrollar un aspecto distinto del mismo tema (así, si el tema que se trataba en 117 era “lo que I1 quiere aprender a cocinar”, el 118 es “lo que se cocina en casa de I2”). En cualquier caso, este tipo de transiciones son frecuentes en la conversación cotidiana, y si ocurren se evalúan de manera positiva, con un “Sí”. Veamos un ejemplo de una conversación entre un informante lesionado de hemisferio derecho (I), su mujer (M), y la entrevistadora (E), donde es la propia entrevistadora quien realiza el cambio de sujeto.

[Ej. 59]

E:	¿le gusta su trabajo?
I:	sí / claro/ claro (ASIENTE)
M:	lleva un montón de años/ desde los catorce años
E:	Uf
M:	toda la vida trabajando ahí de mecánico
E:	mi hermano siempre ha querido ser mecánico

4. Pragmática textual

M:	sí
E:	y luego aa- ahora
M:	[su] =
E:	[sí] lo que pasa que encontró↑
M:	= su oficio frustra(d)o
E:	sí/ encontró trabajo/ luego de ahí se pasó a otro

Corpus PerLA: FMM. Informante varón de 63 años, lesionado de hemisferio derecho.

La estrategia de cambio de sujeto no es por tanto problemática en sí misma, a no ser que el hablante abuse de ella. En §8.1 hemos señalado que la actitud de escucha activa no es en absoluto problemática a no ser que sea la única forma de gestionar la introducción de nuevos temas. Lo mismo ocurre con la estrategia de cambio de sujeto, y especialmente también si alterna con cambios bruscos de tema en un mismo hablante.

Por último, las transiciones abruptas entre temas se evalúan con un “No”, a no ser que se deban a cuestiones puntuales justificables contextualmente. Así, por ejemplo, un hablante puede decidir obviar una pregunta indiscreta fingiendo no haberla oído e introduciendo un tema distinto de manera inmediata. Sin embargo, en este caso estaríamos ante una violación ostensiva de la máxima de relación, mediante la cual el hablante genera una serie de implicaturas particularizadas: que la pregunta no ha sido apropiada, que el interlocutor ha metido la pata, y que no piensa contestar a eso. En este caso, la conducta no es deficitaria, sino que constituye una estrategia eficaz para evitar una situación socialmente incómoda.

4. Pragmática textual

Por el contrario, son conductas deficitarias los cambios de tema abruptos que no generan ninguna implicatura, por constituir violaciones improductivas de la máxima de relación. Para ejemplificarlo volveremos sobre un ejemplo anterior ampliado.

[Ej. 60]

0378	I1:	me cachis en la mar / cómo se l'ha ocurrido a tu padre que se le estropea tu coche / eel Renault veintiuno /// qué pasa / que goteaba el aceite
0379	I2:	sí
0380	I1:	joer
0381	I2:	y- o el agua / y además se le salía / ¿no te acuerdas que tuv- tuvimos que parar a echarle gasol- uy- agua?
0382	I1:	sí→ §
0383	I2:	§ el sábado↑ / y luego el domingo otra vez→ / para venir a Mó(s)toles
0384	I1:	sí
0385	I2:	ss importante Manolo §
0386	I1:	§ ah / bueno §
0387	I2:	§ pa- que'l- pa que el coche funcione / tío
0388	M:	bueno/ en qué año has nacido→
0389	E:	(RISA)
0390	M:	yo en mil novecientos ochenta y cuatro / tú en qué año na °(ciste)°
0391	E:	yo me lo he pasado muy bien en Segovia / tío §
0392	M:	§ °(sí)° §
0393	E:	§ ha sidoo estupendo / me gustaría volver a repetirlo otra vez §

4. Pragmática textual

0394	M:	§ yo también voy a re[pedir]
0395	E:	[otro año] y otro año y otro año y otro año y otro año y otro año / todo(s) los años que pueda voy a ir
0396	M:	y eso→
0397	E:	con Manolo→ / con Yoli→ / con Andrés→ / con Ruth→ / con todos→
0398	M:	y [además]
0399	E:	[todos] todos todos §
0400	M:	§ vaya vaya y además [que me salió bueno =]
0401	E:	[con Villalba] / con Getafe / con Móstoles / con Madrid]
	M:	[= que me ha salido bueno el bizcocho ese] / madre mía / de chocolate
0402	E:	ay / cómo mola / cómo moló el bizcocho / tío

Corpus PerLA: M+E [378-403]. Informantes varón y mujer de 19 y 25 años con Síndrome de Williams (Garayzábal 2005).

Como se puede observar, el intercambio se desarrolla con normalidad hasta el turno 0387, secuencia en la que el informante M proporciona retroalimentación a E para que desarrolle el tema del coche. Sin embargo, en el turno 0388, el hablante M introduce una transición abrupta de tema (el año de nacimiento), que es ignorada por la informante E, quien a su vez introduce una transición abrupta en 0391 (esta vez sobre el viaje a Segovia). M acepta este tema en 0392, y proporciona un breve informe al respecto en 0394. Los turnos 0396 y 0398 nos hacen pensar en un intento de transición temática relacionada (y *además*) que es ignorado por E, quien sigue desarrollando el tema del viaje a Segovia. Sin embargo, en 0400 el

4. Pragmática textual

hablante M introduce bruscamente el tema del bizcocho de chocolate, que no es aceptado por E hasta 0403.

[Ej. 61]

D:	(...) ¿qué tocas de piano?
I:	pues / lo q- lo q- lo que toco es do/ re/ mi/ fa/ sol/ la/ si do/ do / con las dos manos así / y (4) (COLOCA LAS MANOS Y MUEVE LOS DEDOS PARA SIMULAR CÓMO TOCA) yo lo que pienso/ la verdad en el deporte que el deporte es un juego limpio donde se puede practicar en muchas cosas ¿sabes?

En Moreno y Díaz (2014:10). Informante con Síndrome de Down de 16 años de edad.

En este caso tenemos una transición abrupta generada por *glosomanía*, es decir, el retorno al tema predilecto del informante, al que recurre cuando no desea seguir desarrollando un tema o bien no resulta de su interés.

Cuando este tipo de transiciones abruptas ocurren más de una vez en el registro, sin estar justificadas contextualmente, el ítem se evalúa con un “No”.

4.2 Subnivel de cohesión

Los mecanismos de cohesión son las marcas formales que permiten establecer la relación explícita entre los elementos del discurso. Sin embargo, en el nivel discursivo es posible encontrar ejemplos donde la relación no se manifiesta en el nivel gramatical sino que es el sentido global el que permite establecer la conexión entre las partes; es lo que

4. Pragmática textual

Halliday y Hasan (1976:26) definieron como *PRESUNCIÓN DE COHERENCIA*.

En el siguiente ejemplo observamos cómo a pesar de que el interlocutor con afasia de tipo no fluente presenta muchos problemas para construir su discurso, éste es totalmente deducible a partir de los elementos producidos. Así, a partir del turno 164, podemos inferir la respuesta *<este verano he paseado mucho>*:

[Ej. 62]

0163	E:	¿eh?/ ya se nos fue yendo a todos→ (I SE RÍE) pero vamos/ tú viniste muy↑ moreno/// hum// muy bien/// bueno/ ¿y qué has hecho por ahí este verano?/ que me contaste muy poquito
0164	I:	ahmm→ (⇒ IZQ. Y ABAJO; ⇒ DER. Y ABAJO; ⇒ E) homm→/ am/ amm// amnn→/// cható→/// hamm→ ham→/ am (PENSATIVO) (6.0) (LEVANTA EL BRAZO Y LO EXTIENDE) pase pase pasear pasear/// pasear pasear pasear/ uuuu-to// ucho
0165	E:	mucho/ [¿paseaste mucho?]
0166	I:	[mucho mucho mucho] mucho

Corpus PerLA: TRA2 [1063-0166]. En Moreno Campos (2010:709).

En este sentido, cabe destacar que las propuestas de evaluación referidas al nivel cohesivo valoran la capacidad del hablante para articular un discurso cuyas huellas formales permitan al interlocutor o interlocutores interpretar de forma exitosa su intención comunicativa. Es por ello que en los siguientes ítems encontraremos al mismo tiempo información referida al eje de la evaluación (donde una conducta conversacional será valorada con un “Sí” o un “No”) e información útil para el nivel de la intervención, ya que analizando las

4. Pragmática textual

destrezas conversacionales del interlocutor en cuestión podremos potenciar o intervenir sobre las estrategias conversacionales adecuadas.

Ítem 9. Eficacia léxica

Este ítem se refiere a si el hablante sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (proformas como “esto”, “así”, “ahí”, “hacer”...). También se valora si el interlocutor presenta una amplitud de vocabulario adecuada a la del resto de interlocutores y proporcional a su edad y circunstancias. Consideramos la amplitud de vocabulario como la capacidad de utilizar unidades léxicas adecuadas al concepto de significación referido.

Las estrategias habituales que utilizamos ante una falta de adecuación léxica del discurso son el uso de proformas léxicas (o *formas vacías*, dado que a un significante X no le corresponde de manera unívoca una significación), o las repeticiones del mismo elemento, obviando la cadena correferencial. Consideramos que un uso de 2 o más proformas o repeticiones léxicas puntuaría “No”, al alejarse de la conducta conversacional prototípica. Si aparece una repetición o alguna proforma de forma esporádica, entonces puntuamos “Sí”.

Un ejemplo de abuso de proforma puede observarse en el interlocutor con afasia de tipo fluente FCJ, quien utiliza la palabra *muelles* (en realidad, el SIGNIFICANTE [ˈmweles]), para referirse a los

4. Pragmática textual

SIGNIFICADOS de *planos* en los dos primeros ejemplos, y de *coche*, en el tercero:

[Ej. 63]

134	IA	[sí sí (xxx) yo no llegué a hacer el muelle de mi casa/ y cuando yo escribía (EMB ESCRIBIR) los muelles de mi casa
-----	----	--

Corpus PerLA: FCJ [134]. En Hernández Sacristán, Serra Alegre y Veyrat Rigat (2007:138).

[Ej 64]

142	IA	yo llevo ahí todo todos los muelles de mi casas/ ahí/ lo que- todos los fresadores que yo/ he/ trabaja(d)o // y todo me lo he hecho yo/ [((por eso→))]
-----	----	--

Corpus PerLA: FCJ [142].

[Ej. 65]

160	IA	y cada día pues claro/ cada día voy// hablando otra vez mejor mejor mejor/ (xxx) yo estoy hablando muchas cosas y / gracias a Dios m' acuerdo muchísimas cosas/ muchas muchas muchas muchas/ pero → (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) pero claro/ me falta mucho tiempos aún → (2.0) yo que era fresador de toda la vida/ yo tengo muelles en mi casa durmiendo/ ¿sabes dónde están los muelles en mi casa? durmiendo (APOYA LA CABEZA SOBRE LAS MANOS) ahí
-----	----	---

Corpus PerLA: FCJ [160].

4. Pragmática textual

Ítem 10. Morfología y formación de palabras

Con este ítem valoramos si **la construcción de las palabras por parte del paciente es completa, utilizando adecuadamente (gramaticalmente) las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, persona, género o número, así como los artículos**. El PREP establecía una vinculación explícita entre esta categoría y el concepto de *AGRAMATISMO* tradicionalmente descrito para las afasias motoras.

Es decir, en este ítem analizamos si la estructura del discurso sigue las reglas morfosintácticas de la lengua. De esta manera, podremos apreciar si el hablante altera la igualdad de rasgos formales que manifiestan la relación entre determinados elementos lingüísticos en alguno o todos los componentes del lenguaje (especialmente las relaciones de concordancia). De esta forma, marcaremos “Sí” cuando el hablante no presente problemas con las relaciones de concordancia de género y número, o persona y tiempo verbal. En cambio, si encontramos dos o más problemas en la citada concordancia, marcaremos “No”.

Por ejemplo, en el interlocutor con afasia de tipo fluente JPA encontramos varios ejemplos de alteración de concordancia formal que nos permiten afirmar que nos encontramos ante una situación patológica:

[Ej. 66]

197	IA:	y no me lo han quita'o †(GESTO)/ lo del teles/ eso/ dice tú/ que me l'han quita'o
-----	-----	--

4. Pragmática textual

Corpus PerLA: JPA [197]. En Moreno Campos (2010: 179).

[Ej. 67]

246	IA:	<p>el césped/ y eso↑ y me digo voy a meterme en el césped/ voy a-voy a echarme a dormir (GESTO) un rato/ y vino unoss-unos chicos/ dice oiga/ aquí no se puede hacer aquí esto/(ENCOG HOMBROS) digo pues bueno/pues yo me fui (GESTO)/ y ya cuando me eso me quedé parao (brazos cruzados) y digo pues ya aquí -aquí no estoy aquí bien ya (NEGACIÓN)/ (CHASQUIDO) digo aquí tengo que hacer algo/ y vino unos abuelos –unos dos/y me lo dijeron/digo oiga/ ¿usted sabe ande va?/ digo no señor (2.0) digo pues no puedo (GESTO)/ no sé ande vengo/ me he ido y no sé ande estoy/ dice pos va (GESTO)/ yo te llevaré/ digo pos-y me trajeron ellos//pero no son-no era-no eran bueno/ no eran policías pero no llevaban laas→la estoo (GESTO CAMISA)</p>
-----	-----	--

Corpus PerLA: JPA [246].

Ítem 11. Sintaxis y construcción gramatical

El enunciado que corresponde a este ítem se expresa así: **su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (preposición + término auxiliar + verbo, etc.)**. Por tanto, en este ítem se valora el orden sintáctico y la estructura sintagmática. Se analizará si el hablante, al omitir un elemento, transgrede el orden no marcado de la lengua (sujeto + verbo + complemento); afectando de esta manera tanto al nivel de significación como a la relación de dependencia lingüística.

4. Pragmática textual

Si en el ítem anterior teníamos en cuenta sobre todo las relaciones lingüísticas de concordancia, aquí atendemos especialmente a la *RECCIÓN* y la *CONEXIÓN*. Paralelamente, el PREP vinculaba esta categoría con el *PARAGRAMATISMO*.

En este sentido, marcaremos “Sí” cuando la estructura del discurso presente los componentes esperables, y marcaremos “No” cuando se produzcan 2 o más omisiones de elementos necesarios en la estructura formal de la lengua que redunden en la ininteligibilidad del discurso.

En el ejemplo [68], podemos observar cómo la interlocutora con afasia de tipo no fluente APP omite de manera reiterada elementos fundamentales en la estructura de la frase como pueda ser un enunciado compuesto por un sujeto sin núcleo verbal en el predicado *Ana, que me (elemento omitido) los masajes*, o un componente informativo *igual da que sea una noche que está (elemento omitido)*, lo que provoca problemas de comprensión del discurso:

[Ej. 68]

0254	IA:	(5.0) °(yo)° (⇒I2., ASENTIMIENTO) ^R yo↑/(COMPÁS) ir a por más// (ASENTIMIENTO) yo sí// (SE SEÑALA) que-quee yo↑/// mira- mira↑/ yoo/ ¿eh?/ dicee/ l'Ana↑/la Ana↑/(GESTO DE EXTRAÑEZA, ⇒I2.) ¡yuy!// Ana↑/¿eh?/ (COMPÁS) que mee→ mee→ ¡ay! me- no/ los masajes↑/ ¿eh?/ quee→ dos (SEÑALA TRES CON LOS DEDOS DE LA MANO) no↓ tres/ y ((voy andar))/ ¿vale↑?/ °(mira)° es quee→ (COMPÁS) y tal/ y tal/¿ves?/ y tal/ bueno/ pero me pega ma- taa→/ vamos↑/ y yoo→ (GESTO DE NO PODER MÁS) yo yaa→ rota// pero yo (INTENSIFICADOR) allí estoy// porque→/ me dan/ los masajes/ a las ocho de la noche↑// yy→
------	-----	--

4. Pragmática textual

	<p>igual/ eh- yy→ da'gual/ que seaa vier- uy↓/ no↓/ (COMPÁS) que seaa→ una noche que (es)táa→ vamos↓/ cinc- no (SEÑALA TRES CON LOS DEDOS DE LA MANO)/ tres semanas↑/ no/ viernno lunes↑/ mart- no↓ miércoles↑/ y viernes// y yo est- esto- lo estoy haciendo/ puuf// (COMPÁS) pero↑yy yo↑// dicee→ ¡va/ va!/ quee→/ °(y dice)°/ tú ((andegarás))/ yy→yy→ ((che- que↑)) (BRAZO DERECHO↑)/ mira↑/ ¿eh?/(INTENSIFICADOR) yoo eso no lo hacía/ ¿eh?/ es quee→ vamos↑ eeh↑/ yo que sée↑(INTENSIFICADOR, MANO EN LA FRENTE)/ vale/ va/ Ana/ yy→// y ahí↑ umm- lo tengo quee→que's- bueno↑/ allí→ ¡ay!- a mí↑/ mira me tumban en- en la camilla↑(EBM TUMBADO)/ ¿eh?/ y- ¿eh?/ pues (HACE MOVIMIENTOS GIRATORIOS CON ELBRAZO IZQUIERDO) (3.0) mira/ est- ay- ay- que-umm/ peroó allí a guantas to doo↓/ estoy↑/ ¿eh?/ y cuando yaa→/ ¡uy!/ chicao→ (REPITE LOS MOVIMIENTOS GIRATORIOS) (2.0) yy→ ara↑/ ara (MIRA HACIA SU PIERNA DERECHA Y LA TOCA CON SU MANO DERECHA)// bueno/ es que araa→(COMPÁS) peroó→ (SE SEÑALA EL BRAZO DERECHO) esto↑¿eeh? mee→/ ¡va!/ ¡va!/ ((ig))/ yy→(ASENTIMIENTO^R)</p>
--	---

Corpus PerLA: APP [0254]. En Gallardo Paúls y Moreno Campos (2005: 226).

5. Pragmática interactiva

La evaluación de la pragmática interactiva se interesa por los aspectos derivados de la intercambiabilidad sucesiva de los roles de emisor y receptor. Atiende al uso del lenguaje desde la perspectiva del receptor, tomándolo en cuenta como posible hablante siguiente. Por tanto, estudiamos aquí todas las categorías determinadas por el sistema de la toma de turno (agilidad del turno, ritmo de los turnos, cantidad de turnos y palabras), la predictibilidad (tipos de intervención, actos predictivos y reactivos), junto a otros vinculados a la sociabilidad como la prioridad conversacional, la gestualidad y la mirada.

Ítem 12. Agilidad del turno

Este elemento hace referencia a si ***la interacción conversacional se produce con un ritmo dialógico ágil y rápido*** Es decir, en este ítem evaluamos la agilidad de las participaciones en la conversación, prestando especial atención a paciente e interlocutores clave. La ***AGILIDAD DE TURNO (AdT)*** es un índice que se computa como “*número de turnos emitidos por minuto*” (Gallardo Paúls, 2007: 106), es decir, se computa sobre el evento comunicativo en su conjunto y no particularmente para los turnos del paciente; la AdT es, por tanto, un reflejo del ritmo conversacional que depende de variables que escapan

5. Pragmática interactiva

al control del sujeto cuyo comportamiento conversacional se pretende observar.

Estudios como los de Moreno Campos (2006, 2010) han comparado la AdT en conversaciones coloquiales de hablantes típicos, y conversaciones en las que participa algún hablante con déficit. Por ejemplo, se ha comprobado que en conversaciones con hablantes con afasia no fluente el ritmo de intercambio de turnos se acelera y en conversaciones con fluentes se ralentiza (en relación con las capacidades de producción de cada uno). Aquí presentamos, a modo de orientación, algunos datos de AdT en registros con hablantes disfémicos y con síndrome de Down. La tabla II indica la AdT en cinco registros de interacción de jóvenes disfémicos con sus logopedas; como puede verse, en todos los casos, la AdT es apreciablemente baja. Esto puede estar relacionado con las tareas planteadas en la sesión, que tratan de provocar producciones más largas para trabajar la fluencia verbal. En la conversación coloquial podríamos encontrar un ritmo de intercambios más parecido al de los hablantes con afasia no fluente:

Registros	Nº turnos	Nº hablantes	Duración en min.	AdT
FJ	30	2	3	10
J	94	2	5	18,8
R	79	2	8	9,88
V 1	43	2	5	8,6
V 2	50	2	4	12,5

Tabla II: La AdT en la conversación de hablantes con disfemia.

5. Pragmática interactiva

Hay que tener en cuenta que algunas actividades requieren por definición turnos más largos, lo cual hará decrecer los valores de AdT. Por ejemplo, en dos registros de interacción entre un niño de 12 años con síndrome de Down y su logopeda, las AdT fueron respectivamente de 22,24 y 14,26, aunque en ambos casos la fluidez de la interacción parecía igualmente adecuada al observar el registro. La diferencia se explica porque el primer registro se componía de conversación coloquial y el segundo de diversas actividades logopédicas, alternando actividades que requerían turnos breves (nombrar imágenes o construir oraciones a partir de ellas) con una actividad de lectura que requería turnos largos.

La Tabla III recoge los datos de AdT de distintos registros en los que participan dos jóvenes con síndrome de Down que son pareja (F y D). En todos los casos se está realizando conversación espontánea, utilizando diversos recursos de provocación:

Registros	Nº hablantes	AdT
F-D 1	2	27
F-D 2	2	13,74
F-D-Logopeda	3	24,29
F-D-Tutora 1	3	41
F-D-Tutora 2	3	27
F-D-Tutora 3	3	16
F-D-Tutora 4	3	28,63
F-Tutora	2	23,4

Tabla III: La AdT en conversación de hablantes con Síndrome de Down.

5. Pragmática interactiva

Como se puede apreciar, los valores son dispares entre distintos registros. Interpretamos esa variedad por la diferente implicación de los participantes en según qué temas conversacionales. Los valores entre 20 y 30 indican una participación ágil (la AdT de 41 es extremadamente alta e indica, en este caso, una excepcional colaboración entre los tres hablantes). Evaluando estos registros para cualquiera de los dos jóvenes, puntuaríamos el ítem con un “Sí”.

La AdT se puede calcular a partir de una transcripción o estimar con relativa rapidez observando un registro de video o audio. En todo caso, el ítem no se estima a partir del dato numérico sin más y puede ser más válida una interpretación atenta del evaluador sobre el ritmo de producción de turnos. Siempre tendremos en cuenta que para este ítem no valoramos únicamente al paciente, sino globalmente el ritmo de producción de turnos de todos los participantes. Valoraremos “Sí” si el ritmo dialógico general es ágil, “No” si es notablemente lento o excesivamente acelerado. La adecuación temporal de las intervenciones del paciente en particular se valora en el siguiente ítem, por referencia a sus transiciones de turno.

Ítem 13. Cambio de hablante

Este ítem no aparecía en el PREP, que valoraba la habilidad en la toma de turno a partir del índice de participación conversacional y la agilidad de turno; pero en el PREP-R se ha considerado necesario valorar el dominio que demuestra el hablante del propio sistema de la toma de turno que, en términos pragmáticos, es definitorio de cada

5. Pragmática interactiva

tipo de acontecimiento comunicativo. Así pues, aquí analizamos si *el paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables*. Para valorar este ítem prestamos atención a los momentos en que el paciente toma el turno a lo largo de la interacción y nos preguntamos si lo hace de manera oportuna, es decir, sin intervenir a destiempo (aceleración) y sin dejar que pase demasiado tiempo antes de intervenir (demora).

En el siguiente fragmento, E es una logopeda en prácticas; I1 e I2 son jóvenes con síndrome de Down.

[Ej. 69]

E:	y tú vas a natación↑
I1:	sí / voy dos días en- dos días en semana / voy looo- los- lo viernes → / y los sábados
E:	mhmh / y tú I2 ↑
I2:	(1) loo viernes → y loos sábados ↓

Corpus PerLA, FCG: 704.

Las dos participaciones de E son preguntas dirigidas, respectivamente, a I1 e I2. Al hacer estas preguntas, E está seleccionando de forma clara al siguiente hablante. I1 responde inmediatamente sin pausa apreciable; pero la respuesta de I2 se demora más de lo esperable para responder a una pregunta que es sencilla y ajustada al tema vigente en la conversación (un segundo).

El siguiente fragmento procede de la misma conversación.

[Ej. 70]

I2:	a mí me in-tesan los coches
-----	-----------------------------

5. Pragmática interactiva

E:	oy / puees→/ [me parece que coches →]
I1:	[a mí me va la fórmula-] la fórmula uno
E:	la fórmula uno ↑

Corpus PerLA, FCG: 704.

En este caso, la intervención de I1 se adelanta, solapándose con el turno recién iniciado por E, que está empezando a valorar el comentario previo de I2. Estrictamente, la intervención de I1 interrumpe a E porque se inicia en el curso de una intervención ya iniciada y cuando E está proyectando la extensión de su intervención. Además, I1 se está auto-seleccionando como hablante mientras E responde a I2. En este sentido, la intervención de I1 es acelerada.

En todo caso, hay que recordar que interrupciones y demoras suceden ocasionalmente en la conversación cotidiana. Sin embargo algunas interrupciones son particularmente inoportunas y algunas demoras especialmente llamativas. Si a lo largo del registro se repiten este tipo de aceleraciones y/o demoras en la intervención del paciente, puntuaremos “No” en este ítem. Si suceden de manera muy excepcional y el paciente introduce todas o casi todas sus aportaciones en tiempo adecuado, puntuaremos “Sí”.

Ítem 14. Índice de participación conversacional

Para este ítem valoramos globalmente hasta qué punto la contribución verbal del paciente a la conversación está proporcionada con la de otros participantes, es decir, si ***su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de***

5. Pragmática interactiva

otros participantes. Gallardo Pauls (2007: 176) señala que el índice de participación conversacional corresponde a “*la parte de gestión dialógica que asume el paciente*”.

En una conversación con dos participantes el número de turnos por hablante siempre será igual, pero a partir de tres personas la participación por parte de cada una puede ser variable. En cuanto a la producción de palabras, siempre puede variar entre participantes y se materializa en turnos más largos o más cortos.

Una participación equilibrada entre todos los interlocutores es lo esperable en un género de conversación cotidiana (por tanto, libre de roles específicos como logopeda-paciente, maestra-alumno), es decir, sólo regulada por los principios de toma de turnos y participación genéricos en la sociedad contemporánea²⁴. Es posible que en el registro no se dé esta circunstancia que define la conversación cotidiana, y esa es una primera cuestión a valorar antes de estimar el ítem: el tipo de actividad y los roles mutuos entre los participantes en la conversación ¿hacen normativa y esperable una contribución equilibrada entre todos? ¿O colocan al paciente en una posición reactiva y pasiva, en la que normativamente se esperan contribuciones limitadas? En este segundo caso, hay que valorar el ítem teniendo en cuenta esa expectativa.

²⁴ Por supuesto, con la variabilidad debida a las diferencias normales entre hablantes, pues en todo grupo hay personas más locuaces que otras, y una misma persona puede ser más o menos participativa en distintas conversaciones según múltiples factores.

5. Pragmática interactiva

Sin olvidar esta precaución, puntuaremos “Si” si en el conjunto de la conversación la aportación del paciente es proporcionada respecto a la de los demás participantes, tanto en cantidad de turnos como en cantidad de palabras; y “No” si estimamos que la participación del paciente es notablemente baja o alta en cualquiera de los dos indicadores. Una transcripción del registro permite hacer esta estimación contando turnos o palabras; en caso de no disponer de transcripción, estimaremos globalmente en base a las partes del registro en que el formato de interacción sea de conversación casual.

El siguiente ejemplo puede ayudar a reflexionar sobre la cantidad relativa de participación de pacientes en situaciones clínicas. Mostramos un cuadro con los números absolutos de palabras pronunciadas por paciente y logopeda en cinco registros de interacción clínica entre jóvenes con disfemia y su logopeda:

Registros	Nº palabras paciente	Nº palabras logopeda(s)
FJ	113	101
J	344	318*
R	340	246
V 1	137	141
V 2	165	184

Tabla IV: Índice de participación conversacional

En el registro de J, el joven interactúa con tres logopedas sucesivamente. 318 son las palabras emitidas por la suma de los tres logopedas, que se distribuyen así: 221 la primera, 52 el segundo, 45 la

5. Pragmática interactiva

tercera. Aunque a lo largo de todo el encuentro con J hay 4 personas co-presentes en la sala, la interacción se plantea como interacción logopeda-paciente y hay tres logopedas que se turnan en el rol profesional. Es en realidad una interacción entre dos partes (paciente-profesional) y la parte profesional la van ocupando distintas personas en serie. Así que el número de palabras está equilibrado entre J y 'los logopedas', y los turnos se reparten equilibradamente entre las dos partes.

Por tanto, la tabla IV nos permite estimar que FJ, V y J tienen una participación numéricamente proporcionada a la de sus logopedas, mientras que R tal vez habla demasiado. Pero para valorar adecuadamente estas proporciones es conveniente considerar en el registro si el exceso de participación de R se justifica por la misma actividad clínica, que puede estar requiriendo de él intervenciones más largas (no siendo, pues, una conversación, sino otro tipo de acontecimiento comunicativo).

Además de la estimación global de la proporción de participación del paciente, el intercambio concreto de turnos puede ser muy elocuente. El siguiente ejemplo (tomado de Frith, 2004) ilustra un intercambio en el que la paciente responde con turnos mínimos. Uta Frith habla con R, una joven de 17 años que va a un centro especializado de autismo y tiene un alto nivel de competencia lectora (la transcripción no incluye elementos paralingüísticos).

[Ej. 71]

U:	Y ¿qué haces para divertirte?
R:	Nada

5. Pragmática interactiva

U:	¿No haces punto?
R:	Sí
U:	Y ¿ves la televisión?
R:	Sí
U:	¿Qué programas te gustan?
R:	Top of the pops
U:	¿Lees?
R:	Sí
U:	¿¿Qué tipo de cosas?
R:	[NO RESPONDE]
U:	¿Lees revistas?
R:	No. Sólo las hojeo
U:	Ah sí / ¿por las fotos?
R:	Sí

Tomado de Frith (2004).

Y en el siguiente ejemplo un paciente con esquizofrenia crónica se presenta así al inicio de una sesión.

[Ej. 72]

S:	¡hola doctor!, ¿cómo le va? buscando un diario vivir, mejor, en el hospital. Bien, Bien, bien bien ¿ah?, ¿cierto?, sí, bueno yo me llamo S, espero que nos llevemos bien hoy día para que tengamos un día feliz...eh...yo quiero decirles mi...parte de mi vida es que puedo darme cuenta de toda la realidad concreta que nos hace mejores cuando nace un hijo de una pareja innato, conciencia, innato, o sea conciencia y lo otro, género humano de la parte congenia, con...genia, con...génito ¿cierto?, viene más allá de innato, congénito eh... viene del verbo mental como proceso, la verdad. Va por hecho, lo congénito somos capaces de discernir el bien del
----	---

5. Pragmática interactiva

	mal para después tener conciencia de saber una...una esencia del bien lo para manejar el comportarse con influencias definitivas del mundo, lograr como somos capaces de que uno y los demás y tener para sí un don vivo y capaz de creer en el amor y más sobre todas las cosas el perdón, la amistad, ¿ya? Me quedó completa la introducción, me costó un poquito, pero tenía que hablar así, lograr un punto de vista, hay palabras que son nemotécnicos y en computación son comandos, ¿puede ser o no?, ¿sí?, entonces y. bueno en el próximo vamos a esperar mucho. para mí es un lugarcillo no más un con capacidad al momento, así son las cosas que hablo yo, entonces mira: errar tiene la <i>a</i> ¿cierto?, errar tiene la <i>a</i> , error la <i>o</i> ¿sí?, ya ahí entonces, el proceso de sinapsis las neuronas cómo piensan y como van dando ajuste a los procesos mentales, cómo procede el cerebro, como a través fun fun... a través de un funcionamiento entre nosotros interactivos, ya, entonces... también está la parte, esto yo lo inventé, pero 'ta bien, está bien, accesar información, es accesar información al revés, claro, es al revés, accesar información y 'tar porque uno actúa después viene el poder lógico de tu lado (ríe compulsivamente...) ¿'tá bien o no?, ¿usted lo vio?
E:	don S, buenos días...
S:	¿ah?, ¿qué pasó?
E:	soy el doctor E

Tomado de Durán y Figueroa (2009).

En resumen, este ítem valora la contribución proporcionada del paciente a la conversación en contraste con el resto de co-participantes, tomando en consideración dos posibles indicadores globales: la proporción de turnos y la proporción de palabras. En todo caso, la valoración debe considerar cuánta contribución del paciente

5. Pragmática interactiva

requiere el tipo de actividad y las posibles expectativas de rol que se aprecien en el registro.

Ítem 15. Predictibilidad

Para valorar este ítem (*el hablante utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como reactivos*), tenemos que distinguir entre dos tipos de turno a partir de su posición en el *PAR ADYACENTE*, que es el intercambio prototípico de la conversación, que y está formado por dos intervenciones:

- una primera parte (turno inicial, predictivo), que proyecta y define el tipo de acto de habla que requiere del siguiente turno;
- una segunda parte (turno reactivo, predicho), que se orienta hacia el turno anterior, realizando el acto de habla que completa el par.

La *PREDICTIBILIDAD* es un concepto que procede del Análisis del Discurso y que consiste, precisamente (Gallardo 1996: 99; 2006: 124), en esa relación que vincula inevitablemente a los dos turnos y que suele manifestarse sintáctica, semántica y/o pragmáticamente. En los fragmentos que presentamos para ilustrar este ítem, I es un hombre con afasia no fluente, M es su esposa y E es la investigadora.

[Ej. 73]

0709	E:	¿y por qué el Papa les mandó un telegrama?
0710	M:	a ver/ cuéntaselo por qué (⇒I)

5. Pragmática interactiva

0711	I:	(\Rightarrow E, MANO EN ALTO) cuuh cuseeh cuah// maré maré (MIRA AL SUELO, FRUNCE LOS LABIOS, MANO \leftrightarrow ^R) aah/(NEGACIÓN) aah
0712	M:	a ver↓ dile↓ mi cuña'o→→
0713	I:	mi cuña'o
0714	M:	estuvo estudiando para cura
0715	I:	etudaar saa- sar- sar- sar- sart- saret- saret→

Corpus PerLA: ARC2 [0709-0715].

En este fragmento, todos los turnos realizados por E y M son predictivos, por cuanto solicitan o proyectan cierta acción del siguiente hablante; y todos los turnos realizados por I son predichos, porque realizan la acción proyectada o solicitada en el turno anterior. Nótese que no todos los turnos predictivos son *preguntas* desde planteamientos sintácticos: 710 es una invitación a hablar, selección de hablante o pregunta indirecta; 712 y 714 son peticiones de repetición. Por su parte, los turnos reactivos de I también realizan distintas acciones: 711 intenta responder a la pregunta; 713 y 715 intentan repetir, con mayor o menor éxito.

En este ejemplo, todos los turnos de I sugieren puntuar positivamente el ítem. Tengamos en cuenta que la cuestión no es si el paciente consigue expresar adecuadamente el contenido solicitado, sino si *emprende* la acción solicitada por el turno anterior, al margen de la calidad lingüística general de la emisión (Gallardo Paúls y Moreno Campos 2006). Valoramos estrictamente la adecuación pragmática en el encadenamiento de turnos predictivos y predichos, y la equidad de uso de ambos tipos de turno por parte del paciente.

5. Pragmática interactiva

Comparemos, por ejemplo, la adecuación entre turnos predictivos y reactivos del ejemplo anterior con la del siguiente fragmento, procedente de la misma transcripción:

[Ej. 74]

0073	E:	¿usted se acuerda↑ de cuando vine yo el otro día?
0074	I:	aah [ooh ooh↑] (EBM DEL BESO, ⇒E)
0075	M:	[¿te acuerdas?] (⇒I Y LO TOCA PARA QUE MIRE A E) Antonio↓ mira/ no te emociones↓// ¿eeh?/// (I REPITE EL EBM DEL BESO, MIRANDO A E; M LE COGE DE LA BARBILLA Y BUSCA SU MIRADA) mira↓ cari/ no te emociones↓ mira/// dice Beatriiz↑// que si te acuerdas de ella
0076	I:	aah- tann→ (ASENTIMIENTO, EBM DEL BESO, ⇒M)
0077	M:	¿te acuerdas?
0078	I:	(⇒M) aah→

Corpus PerLA: ARC2 [0073-0078].

En este caso, las primeras participaciones de I no parecen responder claramente a la pregunta planteada sucesivamente por E y M, y de ahí su insistencia pidiendo una respuesta. En este sentido, este fragmento sugeriría puntuar el ítem como “No”.

En la misma transcripción encontramos casos de turnos predictivos del paciente. Por ejemplo, pregunta si la cámara está ya grabando:

[Ej. 75]

0006	I:	¿está yaa? (SEÑALA LA CÁMARA) la buh buh caah↓ (MANO IZQUIERDA CERRADA↓ ^R)
------	----	---

Corpus PerLA: ARC2 [0006]

5. Pragmática interactiva

O pide ideas sobre tema de conversación:

[Ej. 76]

0405	M:	a ver/ cuéntale cosas a Beatriz→
0406	I:	(mano↓) *(¿qué cueento?)*
0407	M:	y- y- [y→]
0408	E:	[¿que qué] me cuenta?/ lo que usted quiera

Corpus PerLA: ARC2 [0405-0408].

De nuevo, la clave para considerar que el turno es adecuadamente predictivo no es tanto la calidad de la expresión *per se* (que en el primer ejemplo es limitada) sino la adecuación pragmática, que en turnos predictivos consiste en producir la primera parte cumpliendo principios básicos de oportunidad y sensibilidad hacia el destinatario. Por ejemplo, en la siguiente secuencia (que discutiremos de nuevo en relación con el ítem 16), un niño con síndrome de Down, TOM, realiza insistentes peticiones de información sobre asuntos privados de su logopeda, lo cual sugiere poca habilidad para producir las peticiones de manera pragmáticamente adecuada.

[Ej. 77]

TOM:	aay / qué dice tu hermana
Log:	de qué
TOM:	del teléfono ↓
Log:	qué teléfono
TOM:	esee dee→ xxx↓
Log:	no era mi hermano↓
TOM:	quién es
Log:	era un amigo

5. Pragmática interactiva

TOM:	qué decía ↓
Log:	pues nada (.) que nos vamos a ir luego de fiesta→ (2)
TOM:	dónde↑
Log:	aaa↑ (1) a ti no te lo voy a decir→
TOM:	dímela
Log:	e↑
TOM:	dímela
Log:	dilo fuerte↓ / que no te oigo↓
TOM:	que me lo digas↓

Corpus PerLA: 702TCM.

En entornos que no sean claramente conversacionales (y estén más próximos a la entrevista/sesión logopédica) será difícil encontrar muchos turnos predictivos del paciente en el registro, dada la posición pasiva y reactiva que suele darse a los pacientes en la interacción, y especialmente si la actividad que se realiza no es co-gestionada o monitorizada por ellos mismos. Por ello, para puntuar adecuadamente este ítem, es importante que la situación de registro facilite la participación activa del paciente con acciones de inicio.

En todo caso, la cuestión que valoramos no es si el paciente realiza una proporción equilibrada de turnos predictivos y reactivos, sino si es capaz de realizar adecuadamente turnos de ambos tipos. En síntesis, puntuaremos “Sí” si el paciente produce turnos de ambos tipos y si todos los turnos predictivos y casi todos los reactivos se producen con adecuación pragmática; “No” si no produce ningún turno predictivo o si algunos de sus turnos no revisten esta adecuación, ya sea porque no proyectan la segunda parte con sensibilidad y oportunidad (turno

5. Pragmática interactiva

predictivo) o porque no emprenden la acción solicitada en la primera parte (turno predicho).

Ítem 16. Prioridad

Además de la distinción entre primeras y segundas partes, explicada en el ítem anterior, para evaluar bien la interactividad hay que tener en cuenta, tanto en turnos predictivos como predichos, la diferencia entre turnos prioritarios y no prioritarios, y su adecuado diseño (Bilmes, 1988; Gallardo Paúls, 1991). Formulamos el enunciado del ítem como *el hablante diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes del par adyacente.*

La *PRIORIDAD* no es un rasgo de base gramatical, como la predictibilidad, sino de base sociocultural. Una segunda parte *prioritaria* satisface la expectativa proyectada por su primera parte (*¿Salimos esta noche?*) de la manera socialmente esperable, y por lo tanto su diseño indica naturalidad y se produce con prontitud y agilidad (*¡Genial!*). En cambio, una segunda parte *no prioritaria* defrauda esa expectativa e incorpora en su diseño aspectos que indican que la expectativa se está defraudando, como una justificación o una notable demora en la producción, marcadores, o recursos a los actos de habla indirectos (*¿Esta noche?// bueno/ es queee// mañana tengo examen a primera hora*).

5. Pragmática interactiva

Por ejemplo, el siguiente intercambio entre dos jóvenes con Síndrome de Down se produce con la fluidez habitual de la prioridad conversacional:

[Ej. 78]

I2:	porque ya te- / porque ya te conté eso ↓ no↑
I1:	sí↓ me lo- a mí me lo- me lo contó Marta ↓
I2:	sí↓ Mar- Marta Marchales↓

Corpus PerLA: 703FCG.

Tanto la respuesta de I1 como la confirmación posterior de I2 producen un “Sí” claro y automático, porque lo que proyectan sus respectivos turnos anteriores son afirmaciones. En cuanto al primer turno de I2, es una primera acción, una pregunta, y también tiene rasgos de prioridad: a pesar de la rectificación que incluye, se produce en una fórmula directa y clara, e indicando en la misma formulación de la pregunta que se espera una respuesta afirmativa.

Las acciones de diseño prioritario adoptan formas *NO MARCADAS*, que dan a entender que lo que se está haciendo es lo natural y socialmente esperable, tanto en primeras como en segundas partes. En el siguiente ejemplo, una logopeda pregunta y un niño con Síndrome de Down responde con esos rasgos de prioridad:

[Ej. 79]

Log:	de dónde vienes ahora ↓
TOM:	de mi casa ↓

Corpus PerLA: 702TCM.

5. Pragmática interactiva

En el mismo intercambio, encontramos un par pregunta-respuesta en el que la respuesta tarda en llegar.

[Ej. 80]

Log:	no te gustan a ti los toros↑ (1) sí o no↓ (1) pero dilo con la boca → (.) <i>sí</i> o <i>no</i> ↓
TOM:	<i>sí</i> →

Corpus PerLA: 702TCM.

En este segundo caso, TOM no contesta en primera instancia; la logopeda tiene que insistir varias veces y reclamar que TOM verbalice explícitamente su respuesta hasta que TOM contesta que sí. Este retraso y pasividad podría interpretarse como proyectando una respuesta no prioritaria (por ejemplo, TOM podría estar preparando una explicación de por qué no le gustan los toros). Pero no es el caso; la respuesta es afirmativa. En este sentido, parece que TOM no está produciendo su respuesta con los rasgos de naturalidad y agilidad que requeriría una segunda parte prioritaria.

En el siguiente ejemplo podemos apreciar el contraste entre una repuesta prioritaria y una no prioritaria cuando el diseño del turno se ajusta adecuadamente a esta distinción. La paciente es una anciana con daño en el hemisferio derecho y la entrevistadora le está preguntando cómo hace la paella:

[Ej. 81]

0176	E:	¿qué le pone? ¿solo pollo? ¿le pone pollo y conejoo?
0177	I:	(ASENTIMIENTO) <i>sí</i> ↓
0178	E:	¿las dos cosas?

5. Pragmática interactiva

0179	I:	(ASENTIMIENTO)
0180	E:	¿y le pone caracoles?
0181	I:	(3) eso no↓ (NEGACIÓN)
0182:	E:	no↓
0183	I:	((casi- casi)) nunca (NEGACIÓN)

Corpus PerLA: IMM [0176-0183].

La diferencia en la forma que adoptan asentimientos (177 y 179) frente a negaciones (181 y 183) se ajusta a los principios de prioridad en segundas partes: los asentimientos se producen directamente, mientras que las negaciones vienen precedidas de pausa, marcadas o matizadas.

Las primeras partes de un par también pueden ser prioritarias o no. Una primera parte no prioritaria se caracteriza por romper expectativas con respecto a lo apropiado de un acto iniciativo y, si se diseña adecuadamente, indica formalmente su carácter extraordinario. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, TOM interrumpe una actividad (la logopeda formula oraciones que TOM debe repetir) para pedir que la siguiente oración trate de un tema de su interés:

[Ej. 82]

Log:	Tomás→ te digo una contigo↓ vale↑ venga / eeeeh
TOM:	bueno↓ espérate↓ que sea dee→ (1)
Log:	que sea de qué
TOM:	de macarrones
Log:	de macarrones↑ venga↓

Corpus PerLA: 702TCM.

5. Pragmática interactiva

La iniciativa de pedir que el siguiente ítem del ejercicio trate de “macarrones” está rompiendo la secuencia que llevan un rato reproduciendo; de manera que la interrupción de TOM, aunque pueda ser legítima, es inesperada. TOM marca su carácter excepcional con “bueno espérate”.

Comparemos ese diseño con la siguiente secuencia, en la que TOM introduce insistentemente una serie de preguntas que se pueden considerar inoportunas en el curso de una sesión de intervención.

[Ej. 83]

TOM:	aayy / qué dice tu hermana
Log:	¿de qué?
TOM:	del teléfono↓
Log:	qué teléfono
TOM:	esee dee→ xxx↓
Log:	no era mi hermano↓
TOM:	quién es
Log:	era un amigo
TOM:	qué decía ↓
Log:	pues nada (.) que nos vamos a ir luego de fiesta→ (2)
TOM:	dónde↑
Log:	aaa↑ (1) a ti no te lo voy a decir→
TOM:	dímela
Log:	¿eh?
TOM:	dímela
Log:	dilo fuerte↓ / que no te oigo↓
TOM:	que me lo digas↓

Corpus PerLA: 702TCM.

5. Pragmática interactiva

Las insistentes preguntas de TOM²⁵ son inoportunas no solo porque interrumpen repentinamente la actividad que se está desarrollando en la sesión, sino principalmente por lo inadecuado de su contenido, relativo a asuntos privados de la logopeda que ella se resiste evidentemente a desvelar. En relación con la competencia que evalúa este ítem, el problema no es que TOM haga esas preguntas, sino que, tratándose de acciones inesperadas y excepcionales, no marca su carácter no prioritario en el diseño. Por ejemplo, un cauteloso “¿Te puedo hacer una pregunta personal?” indicaría competencia para iniciar una indagatoria tan excepcional y potencialmente inaceptable.

Es evidente que la competencia para marcar adecuadamente las acciones no prioritarias frente a las prioritarias está estrechamente vinculada a las normas de educación aceptadas normalmente por cada sociedad. En el ejemplo anterior, apreciamos que TOM tiene que aprender algo sobre los límites de la privacidad de su logopeda; algunas acciones conversacionales, o no se deben hacer, o se deben hacer con adecuada cautela, dentro de las obligaciones morales que establece la cortesía. Sin embargo, el dominio de competencia pragmática que abarca la prioridad va más allá de la cortesía.

Los límites de la cortesía son negociables en sus entornos culturales y no corresponde al evaluador determinarlos; lo que puede hacer el

²⁵ Es normal que, ante un segundo turno no prioritario, el primer hablante proporcione lo que la bibliografía del análisis conversacional llama *VERSIONES DE INSISTENCIA*, destinadas a conseguir la reacción prioritaria. Las culturas cambian en el papel que conceden a tales versiones (Gallardo Paúls 1991).

5. Pragmática interactiva

evaluador es apreciar hasta qué punto un paciente diseña sus participaciones con cuidado por referencia a esa negociación. Así se aprecia en el siguiente ejemplo, donde un hablante con lesión en el hemisferio derecho (I) pregunta a una interlocutora su edad (M es la interlocutora clave y E la entrevistadora, referida como Merche).

[Ej. 84]

M:	(NIEGA CON LA CABEZA Y SONRÍE) lo pregunta todo
E:	(⇒I) ¿sí?
I:	no no/ ya está/ ya está Merche (EBM BARRIDO)
E:	no no/ si me parece estupendo ¿eh? estamos hablando [y en la conversación→]
I:	[a ver/ Merche] (MOSTRATIVO) yo te dije mi edad↑(SE SEÑALA) tú a mí no me has dicho todavía tu edad (SEÑALA A E, NIEGA CON LA CABEZA, ⇒E FIJAMENTE)
M:	eso no se pregunta a las mujeres/ hombre (TOCA LIGERAMENTE EL BRAZO DE I)
I:	sí/ hombre/ sí↑

Corpus PerLA: HCC.

En la secuencia se entrelaza el tema de la legitimidad de preguntar cualquier cosa, incluida la edad de una mujer, con la misma acción de preguntar por esta cuestión. A la hora de determinar la competencia pragmática de I en este ítem, la cuestión no es tanto si es legítimo o no preguntar la edad de una mujer, sino cómo I muestra respeto por E, justifica la pregunta y mantiene su posición con cordialidad.

A manera de síntesis, serán indicios de dificultad cuatro posibles situaciones:

5. Pragmática interactiva

- Producir una segunda parte no prioritaria sin marcarla adecuadamente (por ejemplo, rechazar una petición de manera taxativa).
- Producir una segunda parte prioritaria marcándola de manera que sugiere problema (por ejemplo, responder que sí de manera inexplicablemente tardía y ambigua).
- Producir una primera parte no prioritaria sin marcarla adecuadamente (por ejemplo, preguntar de manera directa por los asuntos privados de alguien con quien no hay la suficiente confianza)
- Producir una primera parte prioritaria poniendo un énfasis excesivo (por ejemplo, solicitar de manera recargada algo que te tienen que entregar porque es tu turno).

Cualquiera de estas situaciones llamará la atención al examinar la interacción si prestamos atención al *diseño* de acciones prioritarias y no prioritarias por el paciente. Si se producen en varias ocasiones a lo largo de la muestra, puntuaremos el ítem como “No”.

Ítem 17. Gestualidad natural

Los dos últimos ítems del PREP requieren para su evaluación de un registro en video o una observación en vivo atenta a su contenido. El enunciado se expresa así: ***su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye.***

5. Pragmática interactiva

De cara a la evaluación de este ítem, hay que tener en cuenta que la expresión corporal y facial complementaria no tiene necesariamente que estar presente durante toda la interacción, basta con que se presente en ocasiones en las que el paciente recurre a ella espontáneamente (para cualificar, enfatizar, etc.), pero siempre en sintonía con un mensaje verbal inteligible por sí mismo.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento un paciente de 54 años, lesionado del hemisferio derecho, relata el momento de su diagnóstico acompañando sus descripciones con gestos, miradas e indicaciones manuales que ayudan a entenderlas mejor.

[Ej. 85]

0005	E:	vale yyy→ ¿me cuentas↑/ Ramón qué- qué es lo que te pasó?
0006	I:	sí/ puesss yo estaba en- el- en el especialista del psiquiatra que estaba de la tensión↑ (MUEVE LA MANO DERECHA HACIA DELANTE) y allí// me veo quee→// la mano se me encogían los dedos↑(SE MIRA LA MANO IZQUIERDA) yyy- y el pie izquierdo me se *(quedó dobla(d)o↑)*(SE MIRA LA PIERNA, SE TOCA LA PIERNA IZQUIERDA) los dedos del pie/ me se quedó arruga(d)os y también *(así-/// así)* doliéndome// la pierna tenía dolor en la pierna aquí (SE TOCA LA PIERNA) en la pantorrilla↑mejor dicho↑/ y el pie también me dolía↓

Corpus PerLA: RSM [0005-0006].

Nótese que las descripciones verbales del paciente son comprensibles por sí mismas, si bien la gestualidad manual las hace más precisas. Compárese ese fragmento con el siguiente, donde un paciente de 59

5. Pragmática interactiva

años con afasia no fluente participa con su mujer en un relato sobre el pasado.

[Ej. 86]

0099	M:	pero te está preguntando↑ que dónde vivíamos↓
0100	I:	(NEGACIÓN)
0101	M:	en Alpirsbach
0102	E:	¿Alpirsbach?
0103	I:	(ASENTIMIENTO) see baaaj

Corpus PerLA: ARC1 [0099-0103].

Las participaciones de I en las líneas 100 y 103 son informativas, pero el contenido que aportan no se entiende a partir de la expresión verbal, sino fundamentalmente a través de los gestos. En la línea 100, niega gestualmente, indicando que no recuerda o no puede expresar la localización que se pide; en la línea 103, sólo entendemos que está confirmando “Alpirsbach” por el gesto de asentimiento, la verbalización por sí misma no bastaría. Existe, por tanto, una diferencia fundamental entre la gestualidad compensatoria que se observa en este ejemplo (que valoramos en el ítem 3.3.) y la gestualidad natural no compensatoria que se evalúa en este ítem 17.

Puntuaremos este ítem como “Sí” si el paciente usa la gestualidad y expresividad facial natural como complemento de su expresión verbal en diversas ocasiones a lo largo del registro; lo puntuaremos como “No” si no la utiliza, si la utiliza fundamentalmente sustituyendo a la expresión verbal, o si en varias ocasiones la utiliza en maneras que contradicen o confunden la expresión verbal concurrente.

5. Pragmática interactiva

Ítem 18. La mirada

A diferencia del ítem anterior, donde consideramos suficiente el despliegue ocasional y oportuno del comportamiento no verbal complementario, entendemos que el uso adecuado de la mirada en la interacción debe mantenerse a lo largo del evento comunicativo en su conjunto. Formulamos así el enunciado del protocolo: *el paciente utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.*

Lo adecuado no es fijar la mirada permanentemente en el hablante o destinatario, sino indicar a través de ella atención interpersonal al interlocutor. Por ejemplo, puede usarse la mirada para reclamar la atención del oyente sobre enunciados clave, como hace aquí esta informante de 60 años, lesionada del hemisferio derecho.

[Ej. 87]

0028	E:	Mariana ¿a qué se dedicaba// cuando era joven?
0029	I:	¿cuando era joven a qué me dedicaba? bueno pues aa (MIRA LA MESA, ⇒E) a cuidar niños↓
0030	E:	¿pero los suyos?
0031	I:	bueno los míos (LEVE ASENTIMIENTO CON LA CABEZA) cuayo ¿de qué estás hablando? deee→ (MIRA LA MESA, ⇒E)// ¿de soltera? (ASENTIMIENTO)
0032	E:	°(sí)°

Corpus PerLA: MAM [0028-0032].

La alternancia entre mirar a la mesa y mirar a la investigadora se corresponde con una alternancia entre la reflexión o el recuerdo y la

5. Pragmática interactiva

formulación de enunciados informativos o preguntas a su interlocutora.

Más adelante, esta informante usa la mirada para indicar referencia a otras personas co-presentes (turnos 0045 y 0047).

[Ej. 88]

0045	I:	toda la vida↑ pues eso↓ con niños (ASENTIMIENTO, MIRA A SUS NIETOS) porque ahora tengo ((nueve)) nietos (⇒ E)
0046	E:	madre mía↑ ¿pero todos así pequeños?
0047	I:	bueno↓ los más pequeños son estos (MIRA A SUS NIETOS) estos dos (⇒E) los más pequeños↓ pero que siempre ha habido en mi casa niños↓ siempre he tenido alrededor mío niños
0048	E:	°(muy bien)° e- en Navidad tiene que ser

Corpus PerLA: MAM [0045-0048].

La informante alterna la mirada entre sus nietos y la entrevistadora para mantener la referencia a ellos mientras dirige los enunciados hacia la interlocutora.

Poco después, en los turnos 0053 y 0055, la informante usa la mirada para seleccionar al próximo hablante relevante.

[Ej. 89]

0052	E:	¿y cuánto tiempo estuvo en el hospital/ estuvo mucho tiempo?
0053	I:	¿qué estuve? ¿diez días? (⇒H) luego mi hija ya pasó↑ me vieron la boca torcida↑ (SE TOCA LA BOCA) yyy llamaron a la ambulancia y la ambulancia yaaa→ yo creo que la intervención rápida fue lo que me hizo/

5. Pragmática interactiva

		que no fuera más (\Rightarrow E)§
0054	H:	§creo que le dieron el alta el día dieciséis↑ estuvo una semana§
0055	I:	§una semana o diez días ¿no? (\Rightarrow H)
0056	H:	yo creo que diez días no

Corpus PerLA: MAM [0052-0056]-

Como vemos, a la vez que presta atención a personas co-presentes concretas, la mirada es clave para proponer o confirmar la selección secuencial de hablantes. El uso adecuado de la mirada es tan necesario en el curso de turnos largos como en momentos de intercambio más ágil. Puntuaremos este ítem como “Sí” si globalmente en el conjunto del evento comunicativo el paciente la usa adecuadamente y como “No” si no lo hace durante al menos un periodo sostenido de tiempo.

6. Cuantificación

La cuantificación de las habilidades pragmáticas preservadas se realiza en porcentajes según refleja la Tabla

	Habilidad Pragmática General	Habilidad Pragmática Específica	Habilidad Pragmática de Base Gramatical
Ítems sobre los que se calcula	Todos	2, 3, 4, 5 (excepto 5.3), 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, y 18	1, 5.3, 6, 9, 10, y 11
Nº de ítems evaluados con "SÍ"			
Nº de ítems que han podido ser evaluados			
Resultado en %			

Tabla V: Cuantificación de los dos tipos de déficit pragmático.

6. Cuantificación

Esta es la explicación de la cuantificación:

- La Habilidad Pragmática General se calcula contabilizando el número de respuestas que han sido valoradas con un “Sí”. Este número se divide entre el número de ítems que han podido ser evaluados, y el resultado se multiplica por 100.
- La Habilidad Pragmática Específica tiene que ver con las capacidades cognitivas y metacognitivas que permiten al hablante representarse la mente del otro, atribuirle intenciones comunicativas, y realizar las inferencias oportunas para que la comunicación se produzca con éxito. Se refiere también a la capacidad del hablante para participar en el intercambio conversacional de acuerdo a las reglas del sistema de toma de turno y a las convenciones socioculturales que determinan lo que es adecuado o inadecuado en cada situación comunicativa. Se calcula mediante el mismo procedimiento, solo que los ítems que se tendrán en cuenta serán exclusivamente los siguientes:
 - El ítem 2, que se refiere a la comprensión y producción de los actos de habla intencionales.
 - El subnivel de tareas de edición (ítems 3 y 4) en el que se pone de manifiesto la conciencia metapragmática del déficit y las estrategias que el hablante pone en marcha para intentar compensarlo.
 - El ítem 5, que tiene que ver con las reglas que rigen la conversación (Principio de Cooperación) y los

6. Cuantificación

contenidos comunicados implícitamente cuando un hablante desobedece intencionadamente alguna de esas reglas (se excluye el subítem 5.3. referido a la máxima de manera).

- El subnivel de coherencia textual (ítems 7 y 8), que se refiere a los esquemas cognitivos de tipo discursivo que permiten la producción e interpretación de narraciones y argumentaciones coherentes, así como a la gestión colaborativa del desarrollo temático en la conversación.
- El nivel de pragmática interactiva (ítems 12 a 18), que tiene que ver con el conocimiento de las reglas que rigen el sistema de la toma de turno en conversación así como de las convenciones sociales que influyen en el uso del lenguaje.
- Para calcular la Habilidad Pragmática de Base Gramatical, se toman en cuenta los ítems siguientes:
 - El ítem 1, que comprende las dimensiones enunciativa y proposicional de los actos de habla, las cuales requieren para su adecuada realización del correcto funcionamiento de los componentes fonológico, sintáctico, morfológico y semántico.
 - El subítem 5.3. (Máxima de Manera), que tiene que ver con el orden y claridad de la expresión, y por tanto también con aspectos morfosintácticos y

6. Cuantificación

semánticos (*cómo se dice lo que se dice*, en palabras de Grice).

- El ítem 6 (Inferencias trópicas o modismos), puesto que su significado está inmovilizado en la lengua, de manera que forman parte del léxico.
- El subnivel de cohesión textual (ítems 9, 10 y 11), que se refiere a los mecanismos gramaticales básicos que posibilitan la producción de discurso conectado.

De esta manera, el PREP-R nos permite obtener una primera impresión acerca del tipo de déficit que se encuentra en la base de los problemas comunicativos que experimenta el hablante, lo que resulta fundamental para la planificación de un programa de intervención logopédica.

Bibliografía

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Baixauli-Fortea, I., Roselló, B., y Miranda-Casas, A. (2004). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de Neurología*, 38, 69–79.
- Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. Cambridge: Academic Press.
- Bilmes, J. (1988). The concept of preference in conversation analysis. *Language in Society*, 17(2), 161-181.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the children's communication checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(06), 879–891.
- Charolles, M. (1978). Introduction au problème de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38, 7–41.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117

Bibliografia

- Chantraine, Y., Joannette, Y., y Ska, B. (1998). Conversational abilities in patients with right hemisphere damage. *Journal of Neurolinguistics*, 11(1-2), 21–32.
- Cosnier, J. (1987). Ethologie du dialogue. In C. Cosnier, & J. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation* (pp. 291–315). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Creaghead, N. A. (1984). Strategies for evaluating and targeting pragmatic behaviors in young children. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 241–252.
- Crockford, C., y Lesser, R. (1994). Assessing functional communication in aphasia: clinical utility and time demands of three methods. *European Journal of Disorders of Communication*, 29, 165–182.
- Crystal, D. (1980). *Introduction to Language Pathology*. London: Edward Arnold.
- Crystal, D. (1981). *Clinical Linguistics*. London: Whurr Publishers.
- Crystal, D. (1982). *Profiling Linguistic Disability*. London: Edward Arnold.
- Damico, J. S., Simmons-Mackie, N., Oelschlaeger, M., Elman, R., y Armstrong, E. (1999). Qualitative methods in aphasia research: Basic issues. *Aphasiology*, 13(9-11), 651–665.
- Dewart, H., y Summers, S. (1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children*. NFER-Nelson. En <http://wwwedit.wmin.ac.uk/psychology/pp/documents/PragmaticsProfileChildren.pdf>

Bibliografía

- Dewart, H., y Summers, S. (1996). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Adults*. Windsor: NFER Nelson.
- Diéguez-Vide, F., y Peña-Casanova, J. (1996). Lingüística y Clínica: Aproximación a la afasiología lingüística. En M. Fernández Pérez (Ed.), *Avances en lingüística aplicada* (pp. 303–372). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela
- Díez-Itza, E., y Miranda, M. (2005). Desarrollo pragmático en el Síndrome de Williams y en el Síndrome de Down. En M.A. Mayor, B. Zubiauz, & E. Díez-Villoria (Eds). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 364–381). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Durán, E., y Figueroa, A. (2009). Sobre el déficit pragmático en la utilización de pares adyacentes, por pacientes esquizofrénicos crónicos, y de primer brote. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 47(4), 259-270.
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Fernández Pérez, M. (2000). El enfoque pragmático en el diseño y proyección de pruebas de evaluación lingüística en edad infantil. *Pragmalingüística*, 8, 113-122.
- Fernández-Urquiza, Maite (2013a). Valoración de la progresión temática en la conversación espontánea de hablantes lesionados de hemisferio derecho, en *Revista de Investigación Lingüística*, Vol. 16. <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/11078>
- Fernández-Urquiza, Maite (2013b). Cuantificación del éxito transaccional en tareas de narración en afasia mediante el perfil

Bibliografía

- PerLA. V Jornadas Internacionales de Lingüística Clínica, Valencia, 5-7 de noviembre de 2013.
- Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Gallardo-Paúls, B. (1991). En torno a la Preferencia como concepto del Análisis Conversacional. En E. Rodríguez (Ed.): *Homenaje a Enrique García*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 341-353. <http://roderic.uv.es/handle/10550/32239>
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Universitat de València. <http://roderic.uv.es/handle/10550/30479>
- Gallardo Paúls, B. (2004): La transcripción del lenguaje afásico. En B. Gallardo y M.Veyrat (Eds): *Estudios de Lingüística Clínica, II: Lingüística y patología*, Valencia: Universitat/AVaLCC, 83-114. <http://roderic.uv.es/handle/10550/30824>
- Gallardo Paúls, B. (2005). *Afasia y conversación. Las habilidades comunicativas del interlocutor-clave*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gallardo Paúls, B. (2006). 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, B. (2007). *Pragmática para logopedas*. Cádiz: Servicio Publicaciones UCA.

Bibliografía

- Gallardo Paúls, Beatriz (2008a): “Las huellas lingüísticas de Teoría de la mente e intersubjetividad en el trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad”, *Revista de Neurología* 46/1, 29-35. <http://www.revneurolog.com/sec/resumen.php?or=web&i=e&id=2007631>
- Gallardo Paúls, B. (2008b). Pragmática textual y TDAH. *Actas Del XXVI Congreso Internacional AELFA*, La LAguna, Julio de 2008, http://www.academia.edu/174806/2008_Protocolo_R%C3%A1pido_de_Evaluaci%C3%B3n_Pragm%C3%A1tica_PREP
- Gallardo Paúls, B. (2009a). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales, *Revista de neurología*, 48(2): 57-61 <http://www.neurologia.com/pdf/Web/48S02/bbS02S057.pdf>
- Gallardo Paúls, B. (2009b). Criterios lingüísticos en la consideración del déficit verbal. *VERBA*, 36, 7-57. <http://roderic.uv.es/handle/10550/30609>
- Gallardo Paúls, B. (2009c). Habilidades lingüísticas pragmáticas en el Síndrome de Williams. *Revista de Investigación Científica* 70/34, 85-108. <http://roderic.uv.es/handle/10550/30617>
- Gallardo Paúls, B. (2010). Valutazione clinico-pragmatica basata su dati verbali: il PREP-INIA. *Logopedia e Comunicazione* 6(3), 279-295.
- Gallardo Paúls, B., y Hernández Sacristán, C. (2013). *Lingüística Clínica. Un enfoque funcional sobre las alteraciones del lenguaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Gallardo Paúls, B. y Moreno Campos, V. (2005a). *Afasia no fluente. Materiales y análisis pragmático. Vol. 2 del Corpus PerLA*. Valencia: Universitat de València. <http://roderic.uv.es/handle/10550/30440>

Bibliografía

- Gallardo Paúls, B., y Moreno Campos, V. (2005b). Estrategias colaborativas de compensación de déficit lingüístico: la importancia del interlocutor-clave en el índice de participación conversacional. *Pragmalingüística*, 13, 87–113. <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8853/32388937.pdf?jsessionid=D42D3081E95B0585162A179C03F98D1F?sequence=1>
- Gallardo Paúls, B., y Moreno Campos, V. (2006). Evolución de la pragmática en un caso de afasia de Broca severa. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología* 26/4, 188-203. <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-evolucion-pragmatica-un-caso-afasia-13153275>
- Gallardo Paúls, B., y Moreno Campos, V. (2011). Pragmática enunciativa en lesionados de hemisferio derecho: estudio contrastivo respecto a hablantes afásicos. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, pp. 23-34. <http://revistas.um.es/rii/article/viewFile/142261/127601>
- Garayzábal, E. (2005). *Síndrome de Williams. Materiales y análisis pragmático*. Volumen III del Corpus PerLA. Valencia: Universitat de València.
- Girolametto, L. (1997). Development of a parent report measure for profiling the conversational skills of preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6(4), 25. doi:10.1044/1058-0360.0604.25
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66(3), 377–388.
- Grice, H. P. (1975). Lógica y conversación. En L. M. Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado* (pp. 520–539). Madrid: Tecnos, 1991.

Bibliografía

- Helm-Estabrooks, N., y Albert, M. L. (2004). *Manual of Aphasia and Aphasia Therapy*. Austin: Pro-Ed.
- Hernández Sacristán, C. (2006). *Inhibición y lenguaje. A propósito de la afasia y la experiencia del decir*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hidalgo, A. (2003). Microestructura discursiva y segmentación informativa en la conversación coloquial. *ELUA*, 17, 367–385.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6182>
- Jakobson, R. (1935). Aphasia as a linguistic problem. En Werner H, (ed.): *On Expressive Language*. Worcester, MA: Clark University Press; 1955; 69- 81.
- Jakobson, R. (1941). *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. The Hague: Mouton de Gruyter, 1968.
- Jakobson, R. (1956). Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. En R. Jakobson y M. Halle: *Fundamentals of Language*, The Hague: Mouton.
- Leinonen-Davies, E. (1988). Assessing the functional adequacy of children's phonological systems. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2(4), 257–270.
- Lesser, R. (1978): *Investigaciones lingüísticas sobre la afasia*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica, 1983.
- Lund, N. J., y Duchan, J. F. (1983). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McTear, M., y Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers.

Bibliografía

- Miller, J. F. (1996). Progress in assessing, describing, and defining child language disorder. En C.N. Cole, P.S. Dale, & D.J. Thal (Eds). *Assessment of communication and language* (pp. 309–324). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Moreno Campos, V. (2006): Afasia y tempo dialógico: el índice de participación conversacional. En B. Gallardo, C. Hernández y V. 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 de València, págs. 87–106. [http://www.uv.es/perla/1\[08\].MorenoCampos.pdf](http://www.uv.es/perla/1[08].MorenoCampos.pdf)
- Moreno Campos, V. (2010). *Pragmática en Afasia*. Tesis Doctoral. Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de València. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/63176>
- Moreno Campos, V. (2013). Evaluación del TDAH infantil a partir de datos orales, *VII Jornadas Internacionales de Lingüística Clínica*, Valencia, noviembre 2013.
- Moreno, E., y Díaz, F. (2014). Evaluación del componente pragmático en síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática. *Revista de Investigación en Logopedia* 4(1), 1–27. <http://revistalogopedia.uclm.es/ojs/index.php/revista/article/view/99>
- Muñoz-Céspedes, J.M., y Melle, N. (2004). Alteraciones de la pragmática de la comunicación después de un traumatismo craneoencefálico. *Revista de Neurología*, 38(9), 852–859. <http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?id=2003446>
- Papagno, C., Tabossi, P., Colombo, M.R., y Zampetti, P. (2004). Idiom comprehension in aphasic patients. *Brain and Language*, 89, 226–234.

Bibliografía

- Penn, C. (1985). The profile of communicative appropriateness: a clinical tool for the assessment of pragmatics. *Southafrican Journal of Communicative Disorders*, 32, 18-23
- Perkins, M., y Howard, S. (2011). Clinical Linguistics. En J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 111–123). New York: Routledge.
- Piaget, J. (1923). La pensée symbolique et le pensée de l'enfant. / Symbolic thought and the thought of the child. *Archives de Psychologie*, 18, 273–304.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. Psychology Press. En <http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=WYoEXQLGRLEC&pgis=1>
- Polanyi, L. (1979). So what's the point? *Semiotica*, 25, 207–241.
- Polanyi, L. (1982). Linguistic and social constraints on storytelling. *Journal of Pragmatics*, 6, 509–524.
- Prutting, C. A., y Kirchner, D. (1983). Applied pragmatics. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105–119.
- Prutting, C. A., y Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 105–119. doi:10.1044/jshd.5202.105
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A., y Wiig, E. (2006). Evaluación del lenguaje mediante la batería BLOC. BLOC Screening y BLOC Info. Proceso de diseño, análisis y aplicación. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 26(1), 54–61. <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria->

Bibliografía

[audiologia-309-articulo-evaluacion-del-lenguaje-mediante-bateria-13153259](#)

- Puyuelo, M., Wiig, E. H., Renom, J., y Solanas, A. (1998). *Batería de lenguaje objetiva y criterial (BLOC)*. Barcelona: Masson.
- Rodríguez Muñoz, F. (2009). *Síndrome de Asperger. Materiales y aproximación pragmalingüística*. Volumen VI del corpus PerLA. Valencia: Universidad de Valencia.
- Rodríguez Muñoz, F. (2013). Los déficits pragmáticos en el discurso oral de niños con síndrome de Asperger. *VII Jornadas Internacionales de Lingüística Clínica*, Valencia, noviembre 2013.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Sacks, H., Schegloff, E., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. London: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., y Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Simón López, T. (2014). *Análisis pragmático de datos clínicos. Evaluación e intervención*. Tercera Reunión científica de la Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audiología (ASALFA). Buenos Aires, 24 de julio de 2014.
- Smith, B.R., y Leinonen, E. (1992). *Clinical Pragmatics. Unraveling the complexities of communicative failure*. London: Chapman & Hall.

Bibliografía

- Sperber, D., y Wilson, D. (1986). *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, 1994.
- Terradillos Aspiroz, E. y Simón López, T.. (2014). Aphasia intervention based in ecological context: A pilot study. *16th International Aphasia Rehabilitation Conference*. La Haya (Holanda), junio de 2014.
- Turner, S., y Whitworth, A. (2006). Conversational partner training programmes in aphasia: A review of key themes and participants' roles. *Aphasiology*, 20, 483–510. doi:10.1080/02687030600589991
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Whitworth, A. (2003). The Application of conversation analysis (CA) to the management of aphasia. *Travaux Neuchatelois de Linguistique*, 38, 63–76.



**Anexo 1. Convenciones de transcripción del
corpus PerLA**

Notación	Significado
001	Turno de la transcripción
E:	El turno pertenece al hablante identificado como “E”
§	Sucesión inmediata (“encabalgada”) entre dos emisiones de hablantes distintos
=	Mantenimiento del turno de un hablante en un solapamiento
[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
-	Pausa debida a reinicios, reformulaciones o autointerrupciones
→	Entonación suspendida
↑	Entonación ascendente
↓	Entonación descendente

°()°	Pronunciación en voz muy baja, próxima al susurro
MAYÚSCULA	Pronunciación en voz muy alta
aa	Alargamiento vocálico
()	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
dí ga me	La negrita se utiliza para marcar una pronunciación "silabeada", que el hablante realiza con especial cuidado
cursiva	Fragmentos de estilo directo o discurso repetido
(xxx xxx)	Fragmento indescifrable, aparentemente de dos palabras
((la doctora))	Transcripción dudosa; el transcriptor propone una posibilidad pero no está seguro
aquí (se toca la frente)	Las versalitas señalan gestos y elementos no verbales que aclaran la intervención
(asiente) ^R	La R en superíndice significa que el gesto en cuestión se realiza repetidamente
(⇒ E)	El hablante dirige la mirada hacia el interlocutor E
Notación	Significado

Departament de Teoria dels Llenguatges
i Ciències de la Comunicació

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
2015

ISBN 978-84-608-2152-6



9 788460 821526