



CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

**EL USO DE MARCADORES DISCURSIVOS Y LAS FUNCIONES QUE
DESEMPEÑAN DENTRO DE LAS PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS DE
PACIENTES CON AFASIA DE WERNICKE. UN ESTUDIO CONTRASTIVO.**

TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

DOCTOR EN LINGÜÍSTICA

PRESENTA:

JOSAPHAT E. GUILLÉN ESCAMILLA

ASESOR:

SERGIO E. BOGARD SIERRA

DICIEMBRE 2013

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Antecedentes	7
1.1 Breve recuento del estudio de la afasia	7
1.2 Luria: la relación entre cerebro y lenguaje	9
1.2.1 El cerebro y sus tres bloques funcionales	10
1.3 Jakobson: el lenguaje en el cerebro	12
1.3.1 Déficits lingüísticos en el <i>trastorno de semejanza</i>	15
1.4 Afasia de Wernicke	16
1.4.1 Causas	19
1.4.2. Características	21
1.4.2.1 Fluidez y prosodia	21
1.4.2.2 Comprensión	22
1.4.2.3 Expresión	24
1.5 Pragmática y afasia	26
1.5.1 Pragmática, estudio del contexto	27
1.5.2 Pragmática, estudio de los intentos comunicativos	28
1.5.3 Pragmática, estudio de las reglas que gobiernan el uso del lenguaje	30
1.5.4 Pragmática, estudio de actos de habla, implicaturas y relevancia	31
1.5.5 Pragmática, estudio de prosodia, coherencia y cohesión	33
1.6 Discurso y afasia	39
1.6.1 Definición de discurso	39
1.6.2 Déficits discursivos en la afasia de Wernicke	42
1.7 Coherencia, cohesión y afasia	44
Capítulo 2. Marco teórico	49
2.1 Introducción	49

2.2 Neurociencias cognitivas	50
2.2.1 Neuropsicología	52
2.2.2 Neurolingüística	54
2.2.2.1 Discurso y pragmática, herramientas de evaluación y diagnóstico	56
2.3 Teoría funcional	58
2.3.1 Relación forma-función	59
2.3.2 Nivel pragmático-discursivo de análisis	60
2.3.3 La importancia del contexto	63
2.3.4 Gramática, una perspectiva biológica, adaptativa y evolutiva	65
2.3.5 Funcionalismo y cognición	66
2.3.6 Ventajas metodológicas de una aproximación funcional	70
2.3.7 El discurso como unidad de análisis	71
2.4 Coherencia y cohesión, una mirada general	73
2.4.1 Coherencia	75
2.4.1.1 Coherencia como anclaje y recurrencia	76
2.4.2 Cohesión	81
2.4.2.1 Relaciones cohesivas	83
2.5 Marcadores discursivos	85
2.5.1 Clasificación de los marcadores discursivos	90
2.5.1.1 Conectores	93
2.5.1.1.1 Función argumentativa	94
2.5.1.1.2 Funciones metadiscursivas de los conectores	96
2.5.1.2 Modalizadores	100
2.5.1.3 Controladores de contacto	101
2.6 Sobre unidades y posición de los marcadores discursivos	103
2.7 Cierre	108
 Capítulo 3. Metodología	 111
3.1 Introducción	111
3.2 Diagnóstico	115
3.3 Recolección de datos	117
3.3.1 Extracción de información	119
3.3.2 Entrevistas	123

3.4 Tamaño de la muestra de habla	124
3.5 Individuos y variables	125
3.5.1 Individuos	125
3.5.2 Variables	127
3.6 Manejo y etiquetado de los datos	129
3.6.1 El sistema de transcripción del Grupo Val.Es.Co	130
 Capítulo 4. Análisis	 133
4.1 Introducción	133
4.2 Conectores	136
4.2.1 Conectores argumentativos	136
4.2.1.1 Justificación	138
4.2.1.2 Concesión	142
4.2.1.3 Oposición	143
4.2.1.4 Consecución	144
4.2.1.5 Conclusión	147
4.2.2 Conectores metadiscursivos	150
4.2.2.1 Reformuladores	151
4.2.2.2 Formuladores	155
4.2.2.3 Ordenadores	160
4.3 Modalizadores	169
4.3.1 Modalizadores derivados de verbos de percepción	177
4.4 Controladores de contacto	183
4.5 El papel de la posición y de la entonación en las funciones de los MD	192
4.5.1 Polifuncionalidad y posición del marcador	192
4.5.2 Prosodia y marcadores discursivos	199
4.5.3 Un apunte más sobre la interacción prosodia-MD	204
4.5.4 Algunas consideraciones	208
4.6 Resultados del análisis contrastivo	210
4.6.1 Emparejamiento L y GH	213
4.6.2 Emparejamiento DJ y EF	221

Capítulo 5. Conclusiones	227
5.1 Conclusiones	227
5.2 Discusión	230
5.3 Implicaciones para la terapia y rehabilitación clínica	237
 Bibliografía	 241
Apéndice	257

INTRODUCCIÓN

En los años recientes, la investigación de las estructuras del cerebro y sus funciones ha adquirido nuevos métodos y herramientas para su estudio. Esta tendencia ha contribuido a la construcción de nuevas perspectivas de análisis interesadas en descubrir y explicar de qué manera trabaja el cerebro humano, tanto en condiciones naturales como en la patología. Así, desde una perspectiva fisiológica y en el contexto de las neurociencias cognitivas, las técnicas más nuevas en imaginería cerebral o neuroimagen muestran con gran precisión la manera en que diferentes regiones del cerebro intervienen durante el desarrollo de una actividad mental. Esto permite distinguir, entre otras cosas, las estructuras corticales afectadas después de un daño cerebral. Esta ventaja supone un incremento en el conocimiento de las estructuras y mecanismos funcionales del cerebro, de la forma en que trabajan en conjunto para llevar a cabo funciones cognitivas superiores, como el lenguaje. Entonces, no es de extrañar que dentro de la agenda de las neurociencias cognitivas se encuentre el estudio de la relación cerebro-lenguaje en condiciones naturales y en condiciones de patología; esta labor es de cuatro áreas principalmente: medicina, biología, neuropsicología y, por supuesto, la lingüística.

En este sentido, dentro de la tradición lingüística los estudios centrados en aquellos aspectos del lenguaje que se ven minados a partir de una lesión cerebral se remontan a los trabajos de Roman Jakobson (1956), lingüista que estaba

interesado en dar cuenta de los déficits de lenguaje que se presentan en la afasia y que, producto de su investigación, elaboró la primera tipología lingüística de las afasias de Broca y de Wernicke. Este hecho supone un parteaguas en la historia de la afasiología lingüística, ya que sentó las bases teóricas y metodológicas para los trabajos venideros. Con todo, tendrían que pasar varios años más para que comenzaran a aparecer sistemáticamente los primeros estudios conjuntos de lenguaje y afasia generados desde la lingüística. Como era de esperarse, estas investigaciones se enfocaron en aquellos niveles del lenguaje que ya contaban con teorías desarrolladas para su análisis, especialmente en el fonético, morfológico y sintáctico.

Con el paso del tiempo, hacia mediados de la década de los 80, los investigadores clínicos voltearon hacia la lingüística y a sus nuevos desarrollos; se encontraron, entonces, con que estaba surgiendo el interés por el estudio del lenguaje en uso, *in situ*, donde ya se prestaba atención a los usuarios de la lengua y a las funciones del lenguaje que utilizaban en sus intercambios comunicativos. Así, también se encontraron con una nueva unidad de análisis, una mayor a la oración, el *discurso*. Este cambio supuso una nueva concepción del lenguaje, una que lo considera una entidad viva, por medio de la cual los hablantes no sólo interactúan entre sí, sino que interactúan con el mundo que les rodea, es decir, se considera el análisis de las estructuras que utilizan los hablantes, pero, además, se incluyen en su estudio las funciones comunicativas que conllevan, ampliando de esta forma el análisis lingüístico más allá del nivel sintáctico. No es de extrañar, pues, que los investigadores adoptaran este nivel pragmático-discursivo de análisis, ya que dentro de la práctica clínica una de las metas principales de la terapia es rehabilitar

todas las capacidades comunicativas de los pacientes; sin embargo, esto trajo consigo un par de problemas.

En primer lugar, se dio por incluir todos los aspectos relacionados con la interacción comunicativa, desde el contexto físico hasta rasgos paralingüísticos muy generales, como ademanes y gestos. El problema que provocó esta situación fue que dichos trabajos se centraron más en el estudio de los aspectos extralingüísticos y dejaron de lado no sólo los rasgos lingüísticos sino, también, la inclusión de una teoría de lenguaje pertinente para el tipo de análisis en el que estaban interesados. En segundo lugar, la falta de lingüistas en la práctica clínica generó un problema mayor; en un principio los investigadores, al carecer de instrucción lingüística, incorporaban sus interpretaciones personales a los datos, es decir, las conclusiones obtenidas parecían obedecer más a sus intuiciones o impresiones de hablantes nativos de una lengua que al análisis sistemático de los rasgos lingüísticos oportunos.

A partir de estos dos problemas, se abogó con mayor insistencia para que comenzaran a surgir estudios dentro de un marco interdisciplinario de investigación donde estuvieran incluidos médicos, neuropsicólogos y lingüistas, principalmente; cada uno desde su área contribuiría con los conocimientos pertinentes para llevar a cabo un análisis integral de la afasia. De tal forma, el médico determinaría el tipo de lesión anatómica y calcularía los déficits que produciría; posteriormente, el neuropsicólogo se encargaría de dimensionar el daño en las funciones cerebrales producido por la lesión, y, de incluir un trastorno de lenguaje, el lingüista sería el encargado de describir los déficits lingüísticos en aras de planear una terapia y rehabilitación de lenguaje acorde a las deficiencias

presentadas por el paciente. Precisamente en este contexto de estudio interdisciplinario es en el que se inserta esta investigación.

Ahora bien, resulta evidente que el alcance de este trabajo es limitado, es decir, está restringido a un análisis de corte lingüístico y los resultados que se obtengan tendrán injerencia fundamentalmente dentro de esta área, en especial en la neurolingüística; no obstante, también podrán ser de ayuda en el campo clínico como una guía de apoyo para la terapia y rehabilitación del lenguaje. Con esto quiero decir que mi estudio no dirá nada nuevo sobre las estructuras cerebrales o el efecto que tiene una lesión cerebral sobre ellas, ya que no son áreas de mi competencia, lo que sí dirá es la forma en la que se ve afectado el uso de ciertos elementos gramaticales dentro de un nivel pragmático-discursivo de análisis. Estos elementos son los llamados marcadores de discurso, partículas discursivas que cumplen diferentes funciones (conexión, control de contacto, modalización) en diferentes niveles de la conversación (turnos, gestión de la interacción, enunciación). Así, gracias a estas características, su análisis me permite responder a los objetivos de esta investigación:

- (i) Describir y evaluar el grado de cohesión (Halliday y Hasan 1976, Bublitz 2011) que conservan los pacientes en sus intervenciones.
- (ii) Analizar tres aspectos más generales de la conversación, a) la gestión de la interacción, b) la cooperación (Grice 1967) y c) la relevancia (Sperber y Wilson 1986).
- (iii) Realizar un estudio contrastivo con hablantes sin patología para poder establecer si las diferencias que se presentan obedecen o no al síndrome afásico.

Para alcanzar tales metas, se llevará a cabo el estudio de caso de dos pacientes con afasia de Wernicke y posteriormente se hará el estudio comparativo con dos hablantes sin patología.

La estructura de la tesis es como sigue: en el Capítulo 1 presento, desde una perspectiva neuropsicológica y lingüística, los antecedentes de los estudios de las afasias; enumero las descripciones tradicionales de los déficits lingüísticos en la afasia de Wernicke, así como las causas que pueden provocarla; detallo las distintas concepciones que se dan, desde el ámbito clínico y lingüístico, de pragmática y discurso, así como los aspectos que deben incluir en sus estudios. En el Capítulo 2 presento el marco teórico dentro del que se enmarca esta tesis. Principalmente ahondo en la importancia de construir un marco de trabajo interdisciplinario; planteo la teoría lingüística de la que parto, desarrollo ampliamente los conceptos de coherencia, cohesión y marcadores discursivos, y establezco las definiciones de cada uno de ellos como punto de partida para esta investigación. En el Capítulo 3 explico la metodología que seguí para recabar el *corpus* y justifico la elección de la entrevista como herramienta para la obtención de los datos; describo la convención de etiquetado de datos que adopto y argumento a favor de su elección. Por su parte, el Capítulo 4 está dedicado íntegramente al análisis de los datos. Cito las características de los informantes de esta investigación; expongo las subfunciones de los marcadores discursivos, las defino y las acompaño con ejemplos de lengua de los informantes; también profundizo en un par de aspectos relevantes para el estudio de los marcadores, posición dentro de la intervención y prosodia; en última instancia presento los resultados de los análisis comparativos entre pacientes-hablantes sin patología. Finalmente, en el Capítulo 5 expongo las conclusiones de

esta investigación, a partir de los resultados obtenidos en los análisis del capítulo previo; discuto estas conclusiones en el contexto de los antecedentes que se establecieron al inicio de la tesis y las pongo en perspectiva para su posible empleo dentro de la práctica clínica, en la terapia y rehabilitación del lenguaje.

CAPÍTULO 1

Antecedentes

1.1 Breve recuento del estudio de la afasia

Hasta principios del siglo XX el estudio de la afasia era realizado, casi exclusivamente, por médicos o biólogos, quienes centraban su atención en la anatomía cerebral y en los desórdenes del lenguaje que se presentaban en los casos clínicos. Las tradiciones más influyentes, el locacionismo y el asociacionismo, abogaban por una explicación anatómica para el problema de las afasias, ya fuera privilegiando el estudio de áreas específicas del cerebro o el de las conexiones de los centros corticales. Posteriormente, para las primeras décadas del siglo XX, la psicología se sumó a la investigación de la afasia gracias al auge y desarrollo que gozó la propia ciencia; esta unión, a la postre, daría origen a la neuropsicología.

Ya para la década de los cuarenta, aunque de forma aislada, la lingüística tuvo un primer acercamiento con el estudio de la afasia: colaboró con la elaboración de la primera tipología de los déficits lingüísticos que se presentan en esta patología. Precisamente, como detallaré más adelante, la colaboración entre la psicología y la lingüística significaría un gran avance en los estudios de este tipo y fundaría, junto con otras ciencias, la tradición neurolingüística.

Años después, a mediados de siglo, con el auge de la ciencia computacional y la inteligencia artificial, se fundó la neurociencia cognitiva y en ella recaería la responsabilidad de articular diversas disciplinas para llevar a cabo el estudio integral de la afasia. En este contexto, la neurociencia cognitiva puede ser pensada como un crisol donde convergen múltiples disciplinas que trabajan en conjunto para tratar de resolver el mismo problema: explicar de qué forma trabaja la mente humana.

Entre las disciplinas que colaboran con la neurociencia cognitiva se encuentran la psicología, la lingüística, la medicina, las ciencias biomédicas y la filosofía (Davis 1996:40). En este marco general, la investigación de la relación cerebro-lenguaje se ha centrado en (i) el estudio de los procesos de la comunicación humana, (ii) en el estudio de las fallas en dichos procesos y, en consecuencia, (iii) en el desarrollo de la eficacia de las prácticas involucradas en la asesoría y evaluación de pacientes con algún problema de lenguaje (Gilliam y Gilliam 2011). En consecuencia, el estudio de la afasia ha sido desarrollado principalmente por teorías cognitivas o psicológicas, más que lingüísticas¹; este hecho se ha reflejado en la falta de criterios claros para la descripción de los déficits del lenguaje en esta patología.

Finalmente, el trabajo desarrollado por Luria (1963, 1970) significó un gran avance para cubrir dicha carencia; este investigador se interesó en explicar los déficits lingüísticos a partir de los daños neuropsicológicos presentados por los

¹ El propio Jakobson resalta esta carencia al afirmar que “en los problemas de la afasia infantil [se] pide que se coordinen los esfuerzos de varias disciplinas, reclamando la cooperación de otorrinolaringólogos, pediatras, audiólogos, psiquiatras y educadores; pero se pasa por alto la ciencia del lenguaje, como si las alteraciones de la percepción del habla no tuvieran nada que ver con el lenguaje” (1956:56).

pacientes, retomando las teorías de su profesor Vigotsky y, más importante aún, siguiendo muy de cerca los trabajos de Jakobson (1956, 1968). Por tanto, es justo reconocer que el puente que tendieron Luria y Jakobson sentó los primeros antecedentes de la neurolingüística tal y como se conoce hoy en día.

1.2 Luria: la relación entre cerebro y lenguaje

Dentro de todos los avances que significó Luria para la psicología tal vez el más importante sea la fundación de la neuropsicología moderna, concebida como la ciencia interesada en estudiar la organización cerebral de los procesos mentales del hombre² (Luria 1982:42). Su teoría es considerada como el análisis más desarrollado de los fenómenos neuropsicológicos y, lo más importante para esta investigación, está relacionada directamente con la terapia para la recuperación de las funciones del lenguaje apelando a rasgos y teorías lingüísticas (Ahlsén 2006).

La idea central es que el cerebro es un sistema funcional basado en una red de estructuras neurológicas que se vinculan entre sí para llevar a cabo una tarea común determinada; dentro de este sistema funcional, las tareas pueden ser realizadas por diferentes mecanismos con prácticamente el mismo resultado. En el caso de la producción y comprensión del lenguaje, la actividad de las estructuras neurológicas es compleja y exige la cooperación de varias zonas cerebrales, por lo que no es posible localizar su función en un área determinada simplemente porque

² Actualmente se define como el estudio de la relación entre cerebro y conducta, este último término usado en un amplio sentido, incluyendo el estudio de las funciones mentales superiores, tales como memoria, lenguaje, percepción y atención, además de conductas emocionales y físicas (Andrews 2001:1).

se pierde cuando esa zona se daña³.

Así, este tipo de sistema es dinámico y puede reorganizarse durante el desarrollo del lenguaje o después de un daño cerebral. En este punto, cabe recordar que Luria distinguió (i) problemas funcionales debido a la pérdida temporal de actividad en alguna área del cerebro, de (ii) problemas funcionales provocados por el daño en el tejido cerebral. En el segundo caso, correspondiente a las afasias, el daño es irreversible y la función no puede ser restaurada, en su totalidad, a su forma previa; sin embargo, el paciente no tendría que ser enseñado a adaptarse a sus nuevos déficits; más bien, la terapia debe dirigirse hacia la reorganización de la función trasladándola a otra estructura del cerebro o sistemas funcionales. En el humano, casi cualquier área cortical puede adquirir una nueva reestructuración funcional y puede recuperarse casi cualquier sistema funcional (Basso 2003).



Figura 1. Neurons in the brain, Benedict Campbell.

1.2.1 El cerebro y sus tres bloques funcionales

Para dar cuenta de los daños funcionales que pueden presentarse en el cerebro

³ Luria argumenta que la relación cerebro-lenguaje es indirecta y que no existe una relación isomórfica entre ellos. Esta idea se contrapone a la tradición locacionista, iniciada a mediados del siglo XIX, que sostiene que las funciones superiores, como el lenguaje, se encuentran localizadas en diferentes centros del cerebro, principalmente en la corteza. Desde esta perspectiva, la afasia es vista como el resultado de una lesión en un centro del lenguaje determinado (Ahlsén 2006).

humano, Luria lo dividió en tres unidades o bloques funcionales compuestos por áreas primarias, secundarias y terciarias; dichos bloques tienen una organización jerárquica.

El bloque I consiste en estructuras subcorticales y del tallo cerebral, su función es activar o regular el tono cortical⁴ o vigilia. El bloque II consiste en la corteza postcentral, que incluye áreas visuales, auditivas y sensoriales en los lóbulos temporal, occipital y parietal; se encarga de recibir, analizar y almacenar información. Este bloque es responsable de la organización paradigmática de la comunicación verbal, es decir, de la selección de las unidades fonológicas, léxicas, morfológicas, sintácticas y semánticas del código lingüístico. Finalmente, el bloque III consiste en la corteza precentral, constituida por los lóbulos frontales que regulan y controlan la actividad mental, este bloque es responsable de la organización sintagmática de la comunicación verbal.

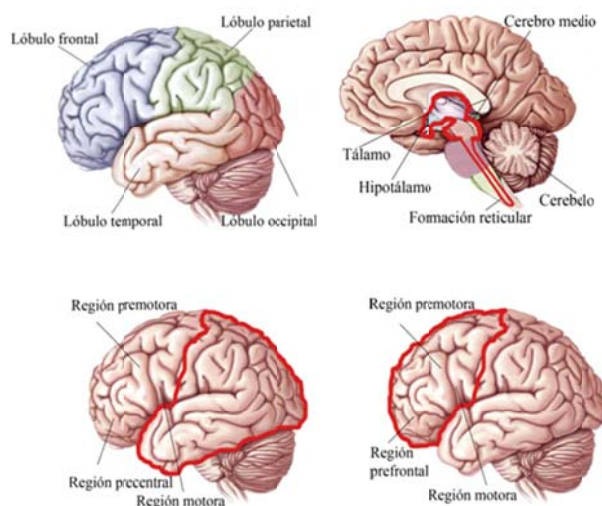


Figura 2. Localización cerebral de los bloques funcionales de Luria. Arriba a la izquierda, la división cerebral por lóbulos; arriba a la derecha, el bloque I; abajo a la izquierda, el bloque II; y abajo a la derecha, el bloque III (adaptado de Bear, Connors y Paradiso 2006:208-209).

⁴ El tono cortical controla el grado de concentración de los procesos nerviosos, el balance entre excitación e inhibición, la movilidad de los procesos nerviosos y el cambio de una actividad a otra.

De acuerdo con Luria, los bloques II y III están estrechamente relacionados con el lenguaje, en principio porque en ellos se encuentran las áreas de Wernicke y Broca, respectivamente; así, un deterioro en cualquiera de estos dos bloques daría como resultado un trastorno específico en el sistema del lenguaje. En añadidura, un daño en el bloque I también influye negativamente en la producción lingüística, a pesar de no provocar un déficit específico del lenguaje; en este caso más bien se altera alguna otra función necesaria como la atención, organización o planeación. En suma, los tres bloques trabajan en conjunto para cumplir con la función del lenguaje (ver Diagrama 1 *infra*).

El estudio de la correlación entre un síndrome afásico y el daño en el tipo de operación del lenguaje fue uno de los puntos de partida para la teoría de Luria, quien, para explicar la relación entre el daño de un bloque y los déficits lingüísticos que provoca, retomó los trabajos sobre lenguaje y afasia de Jakobson.

1.3 Jakobson: el lenguaje en el cerebro

No es de extrañar que el trabajo de Jakobson sea considerado pionero dentro del campo de la neurolingüística, él fue el primer lingüista en desarrollar una tipología lingüística de los daños en afásicos y en subrayar que:

La aplicación de criterios puramente lingüísticos a la interpretación y clasificación de los datos sobre la afasia puede suponer una contribución esencial a la ciencia del lenguaje y de sus alteraciones, siempre que los lingüistas permanezcan tan cuidadosamente prudentes en el manejo de los datos psicológicos y neurológicos como lo han venido siendo en su propio terreno. Ante todo, tendrían que familiarizarse con los términos y procedimientos técnicos de las disciplinas médicas que se aplican al estudio de la afasia, sometiendo los informes sobre casos clínicos a un análisis lingüístico completo y, además, tendrían que trabajar ellos mismos con pacientes afásicos para conseguir información directa en vez de contentarse con reinterpretar observaciones concebidas y realizadas con miras muy distintas de las suyas (1956:56).

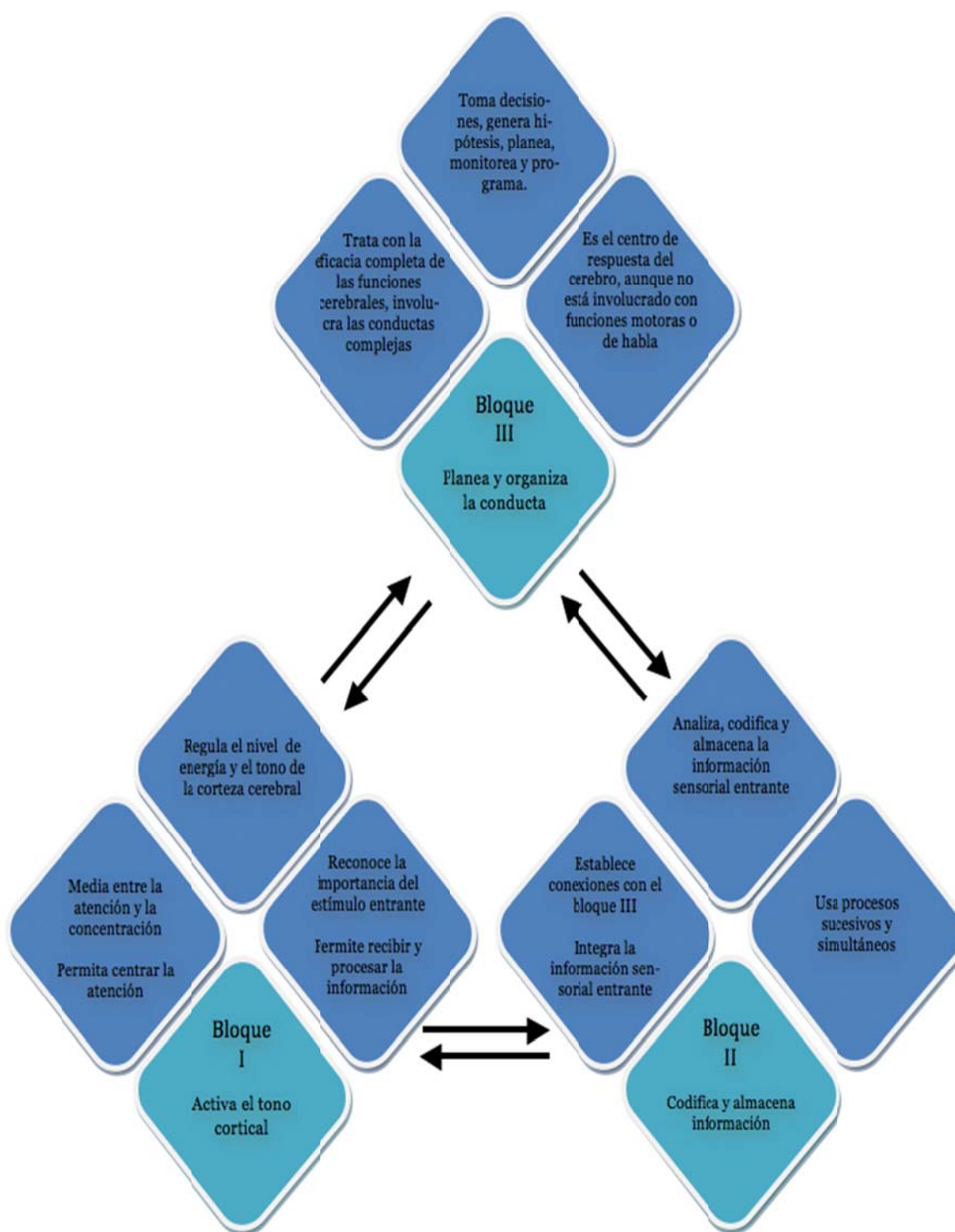


Diagrama 1. Los tres bloques funcionales de Luria. Las flechas reflejan la integración de los tres bloques dentro de los sistemas funcionales; los bloques deben trabajar en conjunto para producir cualquier forma de conducta humana (adaptado de Lichtenberger sin fecha).

Producto de sus investigaciones, Jakobson identificó que los problemas que se presentan en la afasia pueden ser explicados si se atiende al doble carácter del lenguaje, “Hablar implica efectuar dos series de operaciones simultáneas: por un lado, supone la *selección* de determinadas entidades lingüísticas y, por el otro, su *combinación* en unidades lingüísticas de un nivel de complejidad superior” (1956:56). Así, cualquier signo involucra dos formas de arreglo: (i) Combinación (Relación Sintagmática): cada signo está constituido por signos y ocurre sólo en combinación con otros, según las reglas de la lengua en cuestión. En consecuencia, cualquier unidad lingüística sirve como contexto para unidades más simples y encuentra su propio contexto en una unidad lingüística más compleja. (ii) Selección (Relación Paradigmática): la elección entre alternativas implica la posibilidad de sustituir un signo por otro, equivalentes en algún sentido y distintos en otro, por lo que este tipo de orden está basado en la similitud de los signos.

Así pues, estas dos operaciones básicas del lenguaje se ven dañadas en la afasia; por una parte, los problemas de selección están vinculados con un daño en el bloque II, mientras que los de combinación están relacionados con uno en el bloque III. De tal forma, la afasia de Wernicke, producto de un daño funcional en el bloque II, se caracteriza por problemas de selección que se manifiestan a través de las parafasias literales y verbales que abundan en la producción de estos pacientes. Jakobson denominó a este tipo de déficit *trastorno de semejanza* (1956:63). Por otra parte, los problemas de combinación se presentan a partir de un daño en el bloque III y corresponden a la afasia de Broca. Estos pacientes muestran una incapacidad para concatenar unidades lingüísticas, ejemplo de esto es que sus producciones carecen de flexión verbal (agramatismo) y son muy pobres (no hay

fluidez). A este déficit Jakobson lo llamó *trastorno de continuidad*.

1.3.1 Déficit lingüísticos en el *trastorno de semejanza*

Debido a que la selección es una relación en ausencia, Jakobson describió que en el trastorno de semejanza el contexto constituye un factor indispensable y decisivo, por eso los pacientes son capaces de complementar rápidamente palabras o frases cuando se les muestra partes de las mismas, pero son incapaces de articular una frase que no responda a una pregunta o réplica de su interlocutor o a la situación que se les presenta. Por ejemplo, no pueden articular la frase *está lloviendo* a menos que vean que, de verdad, esté lloviendo. En consecuencia, cuanto más profundo se inserte el enunciado en el contexto, verbal o no, más probable es que el paciente logre pronunciarlo⁵.

Las palabras menos afectadas por la enfermedad son las que más refieren al contexto sintáctico, es decir, aquellas que están sometidas a la concordancia gramatical; en contraste, se tiende a omitir el sujeto, el principal agente subordinador de la oración. Por tal motivo no es de extrañar que las palabras dotadas de una referencia inherente al contexto, como pronombres o adverbios pronominales, y las que sólo funcionan para construir el contexto, como las partículas auxiliares y de conexión, tienen grandes probabilidades de sobrevivir (Jakobson 1956:63-65).

En el caso de los enunciados, se conciben como secuencias elípticas que completan las frases previamente dichas por el paciente o el interlocutor; a veces el

⁵ En este sentido, Crystal (1987) afirma que es común, en experiencias clínicas, tener una conversación relativamente fluida, siempre y cuando el paciente relacione la conversación con el “aquí” y el “ahora”, pero tan pronto se introducen temas externos al consultorio la fluidez desaparece.

paciente agrega palabras al final de los enunciados o yuxtapone enunciados al azar porque ha perdido los límites de los párrafos o del discurso. Los sustantivos pueden omitirse o remplazarse por sustitutos anafóricos o por otros sustantivos más generales, como *cosa* o *persona*. Cuando se le pide que nombre un objeto, el paciente no puede hacerlo, en lugar de decir *eso se llama lápiz*, hace una observación elíptica acerca de su uso: *escribir*. Jakobson lo asocia con la pérdida del metalenguaje, pues el paciente es incapaz de utilizar el lenguaje para referirse al lenguaje mismo (1956:66).

La importancia de la descripción de Jakobson es que, a pesar de ser la primera tipología de los déficits lingüísticos de la afasia, se mantiene vigente y es una guía de obligada consulta para el lingüista que trate de realizar un estudio dentro de esta área, tanto en términos teóricos como metodológicos.

1.4 Afasia de Wernicke

En 1874, el médico alemán Carl Wernicke fue el primero en describir un síndrome afásico correlacionado con una lesión anatómica en la parte superior del lóbulo temporal izquierdo, justo arriba y detrás del oído, distinguiéndolo del síndrome frontal descrito por Broca en 1861 (Stirling 2000). El síndrome descrito por Wernicke estaba relacionado con lesiones en las regiones superiores del lóbulo temporal del hemisferio izquierdo, donde se encuentra una zona crítica para la comprensión auditiva: el área de Wernicke. Esta área, que corresponde a la 22 de Brodmann⁶, está localizada en la parte posterior del primer giro temporal y se

⁶ Basado en la organización de la corteza cerebral en seis capas celulares, cada una con su propia arquitectura, Brodmann identificó 50 regiones cerebrales diferentes. Así, los números de las áreas

encuentra vinculada al giro supramarginal y al angular, que son determinantes para la comprensión del lenguaje. Además, es una área contigua a la corteza auditiva primaria, por lo que un daño en el área de Wernicke conduce a un déficit en la comprensión del lenguaje tan agudo que, incluso, el paciente puede ser incapaz de distinguir fonemas de ruidos.

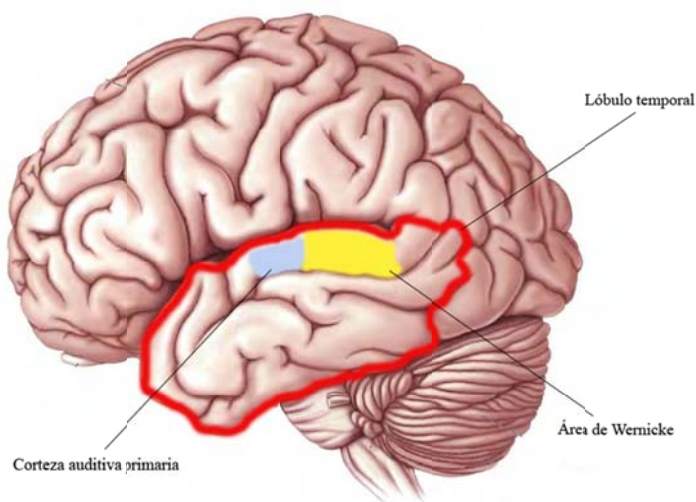


Figura 3. Localización del área de Wernicke y de la corteza auditiva primaria (adaptado de Bear, Connors y Paradiso 2006:208).

Este síndrome afásico ha sido descrito con cuatro características principales: (i) habla fluida, pero desorganizada, (ii) escritura fluida, pero también desorganizada, (iii) daño en la comprensión del habla y (iv) daños en la lectura. También se ha destacado la importancia de no confundir esta afasia con un estado de confusión o, incluso, uno psicótico, dadas sus características (Damasio 1998).

Ahora bien, desde un punto de vista clínico, la afasia de Wernicke es un desorden de habla, tal como lo puede ser el tartamudeo, porque hay una

de Brodmann se utilizan como puntos de referencia de áreas específicas del cerebro (Marquardt y Matyear 2011:81). Puede consultarse una versión interactiva de esta clasificación en <<<http://www.fmriconsulting.com/brodmann/Interact.html>>>.

interrupción en el proceso de producción de habla, ya sea en la programación de los movimientos motores o en la señal acústica del hablante o en las etapas intermedias. También es un desorden del lenguaje porque hay una deficiencia significativa en la comprensión y/o en la producción de mensajes lingüísticos (Gilliam y Gilliam 2011). De tal forma, esta patología es un desorden del lenguaje adquirido⁷, provocado por un daño en el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo y en el tejido circundante, que se manifiesta por la presencia de déficits en la comprensión auditiva, en la expresión oral, en la lectura y en la escritura.

Este daño fisiológico trae consigo uno cognitivo que está vinculado con la comprensión y expresión del lenguaje, dejando otras capacidades cognitivas relativamente intactas (Davis 2000:16-17); así, además de presentar problemas que atacan directamente al núcleo de la capacidad lingüística, también se ven afectados otros componentes periféricos de la arquitectura funcional del lenguaje, como la memoria o la corteza auditiva primaria (Nespoulous y Virbel 2007). El resultado final es que todos los niveles del lenguaje se ven afectados, pero hay unos que presentan más daño que otros (Marquardt y Kiran 2011).

De acuerdo con sus características, la afasia de Wernicke también es conocida como afasia posterior (rasgos anatómicos), fluida (rasgos de la producción verbal), o como afasia sensorial o aferente (rasgos cognitivos). Luria (1963, 1970), igual que el propio Wernicke, la denominó sensorial porque estaba

⁷ Existen tres tipos de desórdenes del lenguaje. El desorden adquirido resulta de un trauma cerebral que ocurrió después de que las habilidades lingüísticas se han desarrollado completamente y que afecta la planeación, formulación y ejecución del lenguaje (Marquardt y Kiran 2011). En contraste, un desorden de desarrollo es aquel que se presenta antes o durante el periodo en el que las habilidades lingüísticas se van desarrollando, normalmente durante la infancia. Y, por último, la demencia, donde se van perdiendo, poco a poco, las habilidades lingüísticas producto de la degeneración cerebral del sujeto (Gilliam y Gilliam 2011).

más interesado en distinguir de qué forma la función del lenguaje podría estar dañada en diversas tareas, más que en el daño relativo en ciertas áreas del cerebro. La asoció con un daño en el bloque II, el de la organización paradigmática. Una lesión en este bloque, compuesto por las áreas visuales, auditivas y sensoriales de los lóbulos temporal, occipital y parietal, daña la zona auditiva primaria, además del área de Wernicke, provocando problemas severos en el reconocimiento y discriminación de fonemas, así como en su producción, a pesar de que los patrones sintácticos y prosódicos permanecen intactos y el habla es fluida (Ahlsén 2006).

Finalmente, Benson y Ardila (1996) describen dos subtipos de esta afasia. En la afasia de Wernicke Tipo I la lectura se preserva mejor que la comprensión auditiva; la interpretación del lenguaje del paciente no se encuentra alterada, pero el daño en el canal sensorial auditivo hace la recepción y la comprensión del lenguaje casi imposible. Por su parte, en la Tipo II se preserva mejor la comprensión auditiva que la comprensión lectora, la expresión es fluida con un número de palabras normal o excesivo, y una prosodia y articulación normal. La estructura gramatical es adecuada, la producción del paciente tiene menor número de neologismos, aunque hay una presencia excesiva de parafasias.

1.4.1 Causas

Hay cuatro causas principales que pueden originar esta afasia (Marquardt y Kiran 2011): (i) accidentes cerebrovasculares (ACV), (ii) traumatismos cráneo-encefálicos, (iii) tumores e infecciones y (iv) degeneración progresiva del sistema nervioso central. La causa más frecuente es un ACV, ya sea por una embolia (cuando un émbolo obstruye el flujo sanguíneo de un órgano o parte del cuerpo) o por una

trombosis (cuando se forma un coágulo dentro de un vaso sanguíneo). Cuando la embolia o la trombosis se presenta cerca de una arteria cerebral guían a la falta de oxígeno (anoxia) en un área determinada del cerebro con la consecuente muerte del tejido.

Las hemorragias son otro tipo de ACV, involucran un sangrado en el cerebro provocado por un aneurisma, es decir, la arteria se debilita, se hincha y eventualmente se rompe interrumpiendo el flujo sanguíneo en los tejidos que alimenta. En todos los casos, los efectos de cualquier tipo de ACV son inmediatos, las personas pierden el conocimiento, tienen dificultad para hablar y se paraliza la parte opuesta del cuerpo, según el hemisferio cerebral en el que haya ocurrido.

Una segunda causa son los traumatismos craneoencefálicos, que se producen principalmente en accidentes automovilísticos o caídas. También se pueden presentar cuando un objeto extraño penetra el cráneo y causa un daño focal a lo largo de su trayectoria, y puede provocar contusiones, laceraciones y ablaciones parciales. En un principio, este tipo de daños fueron los que se estudiaron en mayor medida, especialmente por la escuela soviética de Luria, quien tuvo acceso a una gran cantidad de soldados con heridas de bala en la cabeza a causa de su participación en la Segunda Guerra Mundial.

En cuanto a la tercera causa, los neoplasmas o tumores, ya sean benignos o malignos, pueden aparecer en el interior del cerebro o en el tejido cortical. Estos tumores van creciendo y, dependiendo del tipo, provocan un daño irreversible en el tejido cerebral debido a que incrementan la presión dentro del cráneo. Por su parte, en el caso de las infecciones, cuando son tratadas con antibióticos pueden producir

efectos temporales, pero también pueden provocar daño permanente, pues destruyen áreas del tejido cerebral.

La última causa es la demencia, un tipo de atrofia cerebral producto de la degeneración del sistema nervioso central y que no sólo es producto de la avanzada edad de una persona. La demencia no tiene relación con ningún tipo de accidente descrito anteriormente; más bien se presenta cuando las funciones cognitivas se van perdiendo de forma paulatina, principalmente la memoria, la atención, el lenguaje, las praxias y las funciones ejecutivas, debido a una degeneración de neuronas o muerte excesiva de las mismas.

1.4.2 Características

1.4.2.1 Fluidez y prosodia

El término fluidez es utilizado para describir el habla que es producida sin esfuerzo, de forma natural y rítmica (Byrd y Gilliam 2011). En las afasias fluidas, las sílabas son producidas con un ritmo normal y los hablantes utilizan una variación apropiada de acento y prosodia para cada enunciado (Marquardt y Kiran 2011). Damasio (1998) considera que la fluidez ha sido una categoría útil para clasificar los distintos tipos de afasia, pero sólo cuando es medida por un índice o un patrón de entonación y no por la simple comparación entre cadenas de palabras, la cual depende de la *impresión* del oyente. En resumen, en la afasia de Wernicke el índice de habla es normal, incluso excesivo, la prosodia presenta un ritmo y melodía promedios, hay una buena y fácil articulación y la longitud de oración es normal (Albert, Goodglass, Helm, Rubens y Alexander 1981:4, Goodglass 1993:210).

1.4.2.2 Comprensión

Debido al daño tan cercano a la corteza auditiva primaria, algunas veces el déficit en la comprensión es tan severo que los pacientes no pueden identificar palabras aisladas, incluso tampoco pueden distinguir entre fonemas. A esta condición se le conoce como *sordera de palabra* (Marquardt y Matyear 2011). También se encuentra dañada la habilidad para repetir rápidamente secuencias acústicas de sonidos verbales o no verbales (Tallal y Newcombe 1978, Spinnler y Vignolo 1966, Varney 1980), y la capacidad para discriminar entre fonemas y sonidos similares a fonemas (Luria 1970).

Cuando el desorden en la comprensión del lenguaje es severo, los pacientes no llegan a comprender absolutamente nada de lo que se les dice; sin embargo es más frecuente que conserven la habilidad para comprender algunas palabras aisladas, frases y enunciados. Esta condición es originada por la desintegración del oído fonemático, que da pie a todos los síntomas de esta afasia: problemas en la producción del habla, repetición, comprensión, lectura y escritura.

Naturalmente, este déficit hace imposible que el paciente distinga sonidos en el flujo comunicativo y, así, es el causante de los problemas en la repetición y en la comprensión. Finalmente, la denominación y la producción del habla, en general, están dañadas porque la estructura de las palabras también lo está (Basso 2003:27-28) (Figura 4).

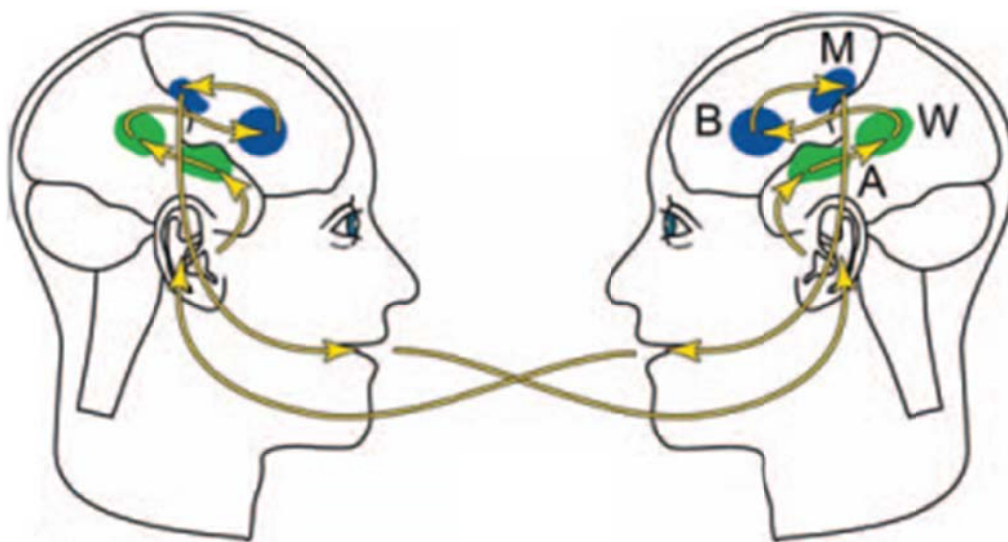


Figura 4. La proximidad de la corteza auditiva primaria y el área de Wernicke origina que los hablantes con esta afasia sean incapaces de distinguir fonemas de cualquier otro ruido, lo que se ve reflejado en una interrupción en el circuito de la comprensión del lenguaje. Desde que se conserva relativamente una buena articulación, los problemas en esta patología están originados en el proceso de percepción del habla que repercuten en la producción. Abreviaturas: B (área de Broca), M (corteza motora primaria), W (área de Wernicke) y A (corteza auditiva primaria). Las zonas sombreadas claras están dedicadas a la comprensión del lenguaje, mientras que las oscuras a la articulación (adaptado de Baars y Gage 2010:224).

En este sentido, Lesser (1978) postuló cuatro variedades en el daño de la comprensión: (i) recepción de sonido del habla, (ii) desórdenes en el conocimiento lingüístico central, (iii) incapacidad para apreciar conceptos, es decir, un trastorno en la manipulación mental del lenguaje, y (iv) desconexión de algunos procesos entre el oído y el mecanismo de respuesta apropiado. Existen otros factores que influyen en la deficiente comprensión de estos pacientes: clases gramaticales de palabras, la presencia de palabras poco comunes y la integración de palabras dentro de un enunciado.

Finalmente, los daños en la memoria y en la atención también afectan en la comprensión e integración de enunciados y cadenas de enunciados, por eso es común que durante la conversación, cuando el tema es cambiado, la comprensión

de los pacientes cese y tarden en comprender y establecer el nuevo tema. Como norma, la comprensión puede mantenerse sólo por intervalos cortos y requiere un esfuerzo evidente del paciente.

1.4.2.3 Expresión

La expresión tiene una entonación, acento y ritmo normal; sin embargo está llena de *parafasias verbales* (sustitución de palabras), *parafasias literales* (sustitución de fonemas) y *neologismos*, por lo que el habla puede considerarse *vacía* debido a la falta de palabras de contenido inteligibles (Basso 2003). A este tipo de habla se le conoce como *jergón afásico*, que también se caracteriza por la presencia de circunlocuciones, es decir, el paciente utiliza estrategias para elegir y producir una determinada palabra, describe las características del ítem léxico, cómo se usa y en qué circunstancias, pero no puede nombrarlo; a esta condición se le llama *anomia* (Marquardt y Kiran 2011). La *logorrea* es otra característica de esta afasia y se le conoce así a la producción excesiva, que puede presentarse a tal grado que los pacientes hablan sin parar a menos que sean interrumpidos por el médico. El paciente aumenta su expresión ya sea agregando sílabas al final de las palabras o palabras al final de las oraciones, lo que Jakobson (1956) interpretó como la manifestación de la pérdida de los límites oracionales.

En suma, el contenido de la expresión de un paciente con afasia de Wernicke (PAW) está marcado por: (i) una baja aparición de sustantivos significativos (*habla vacía*), (ii) pausas que cortan palabras, (iii) sustitución de palabras (*parafasias verbales*), (iv) sustitución de fonemas (*parafasias literales*), (v) creación de nuevas

palabras (*neologismos*) y (vi) *paragramatismo* (uso excesivo de palabras gramaticales).

Finalmente, hoy en día los nombres más comunes para este síndrome son afasia de Wernicke o afasia sensorial. Esta distinción sólo obedece a ciertos aspectos teóricos, de base neuropsicológica, pero en cuanto a la competencia lingüística los pacientes muestran los mismos déficits, así que para los fines de esta investigación no haré dicha distinción y sólo me referiré a este síndrome como afasia de Wernicke. En la Tabla 1 se presentan los distintos nombres que ha recibido esta patología, de acuerdo con cada investigador.

Autor	Denominación
Benson (1979)	Afasia de Wernicke
Broca (1865)	Amnesia verbal
Lichtheim (1885)	Afasia cortical sensorial
Head (1885)	Afasia sintáctica
Weisemburg y McBride (1935)	Afasia receptiva
Goldstein (1948)	Afasia de Wernicke sensorial
Cloning <i>et al.</i> (1963)	Afasia sensorial
Bay (1964)	Afasia sensorial
Wepman y Jones (1964)	Jergón, pragmática
Luria (1964)	Afasia sensorial
Kertesz y Phipps (1997)	Afasia de Wernicke
Hécaen y Albert (1978)	Afasia sensorial

Tabla 1. Diferentes denominaciones para la afasia de Wernicke. Las distinciones obedecen a aspectos neuropsicológicos o a descripciones parciales de los daños lingüísticos; sin embargo, la localización cerebral y los déficits del lenguaje que se presentan son los mismos en todas estas definiciones (adaptado de Basso 2003:48).

1.5 Pragmática y afasia

De acuerdo con los estudios neuropsicológicos no parece que haya un solo sistema neural responsable de la conducta pragmática lingüística; más bien se cree que se desarrolla de la interacción de varios sistemas neurales necesarios para realizar dicha tarea. Estos sistemas comprenden las áreas clásicas del lenguaje, además de la atención y memoria (sistemas fronto-temporo-parietales), monitoreo (circunvolución del cíngulo) y redes de emoción (sistema fronto-límbico). Actualmente, al estudio de cómo el cerebro produce y comprende la conducta pragmática lingüística⁸ se le denomina neuropragmática (Stemmer 2010).

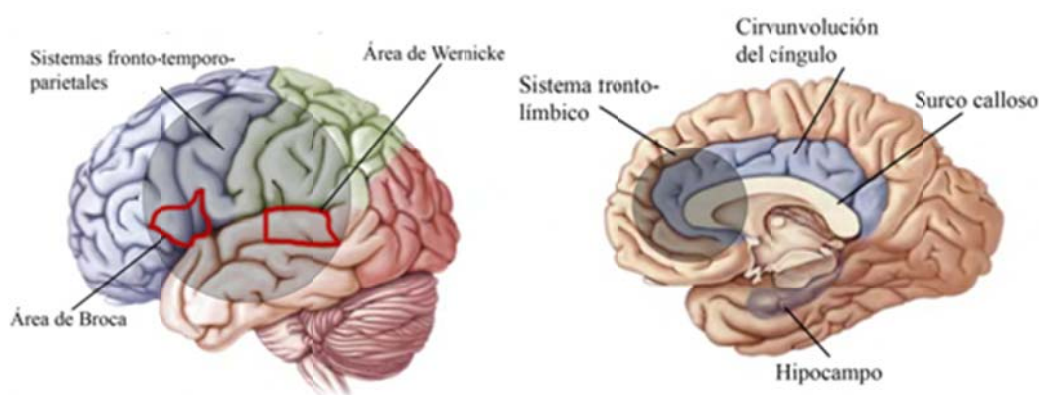


Figura 5. Localización cerebral de las áreas encargadas de la conducta pragmática, (adaptado de Bear, Connors y Paradiso 2006: 194 y 569).

Ahora bien, dentro de las investigaciones neurolingüísticas, el consenso sobre qué es pragmática y qué aspectos debe abarcar su investigación es casi nulo, a pesar de que todas destacan la importancia de abordar su estudio. Esta carencia se debe, en

⁸ En este sentido, Crystal afirma que “bajo una visión lingüística estricta, la pragmática se ocupa solamente de aquellos aspectos del contexto que aparecen codificados en la estructura de una LENGUA; formarían parte de la **competencia pragmática** de un usuario” (2000:437; negritas agregadas). Así, se ha postulado el término **pragmalingüística** para: “referirse a la ‘zona’ más lingüística de la pragmática, en la que se estudian aquellos temas desde el punto de vista de los recursos estructurales disponibles en una lengua” (2000:438).

parte, a que la conducta pragmática lingüística es un fenómeno complejo que engloba muchos aspectos de diversas índoles. Comprender su procesamiento y los sistemas neurales que intervienen en él requiere de un esfuerzo interdisciplinario, algo que en teoría se dice, pero que en la práctica no se da. Entonces, a pesar de que la investigación interdisciplinaria converge en un esfuerzo para saber de qué forma el cerebro trata con la conducta pragmática, las teorías y modelos propuestos por cada disciplina no son fáciles de conciliar (Stemmer 2010).

Otra razón para la falta de acuerdo es que hasta hace apenas unos años se ha aceptado que en la afasia también se presenta un déficit pragmático. No obstante, poco a poco ha ido ganando terreno y su influencia cada vez es más fuerte en la investigación clínica, la cual ha incorporado una gran diversidad de fenómenos de orden pragmático en su más amplia definición. Así, encontramos que la pragmática dentro de este marco clínico puede estudiar: (i) el contexto donde se lleva a cabo el intercambio comunicativo; (ii) los intentos comunicativos y los eventos mentales involucrados en la comunicación; (iii) las reglas que gobiernan el uso del lenguaje en contextos sociales; (iv) las formas de habla no literal, actos de habla, implicaturas conversacionales, cortesía y relevancia; y (v) prosodia, coherencia, cohesión y estructura de la información.

1.5.1 Pragmática, estudio del contexto

Lesser y Milroy (1993) consideran que la pragmática es una herramienta complementaria para el trabajo clínico ya que ayuda al análisis y evaluación de la producción y comprensión del lenguaje. Desde su perspectiva, se centra en los contextos sociales y situacionales que ayudan a capitalizar el uso de información y

conocimiento contextual con el fin de reforzar el potencial comunicativo de personas con daño cerebral. Por su parte, Byng, Pound y Parr (2000) y Simmons-Mackie (2000) sugieren que la pragmática debe abordar una perspectiva más social, centrada en el contexto situacional y social, para asegurar un incremento en la participación del paciente durante la conversación. Esta aproximación deja fuera el análisis de las estructuras lingüísticas porque su finalidad es explicar el efecto del contexto en la comunicación, describir cómo afecta en la participación del paciente, y no tiene tanto interés en saber la calidad de su producción lingüística.

1.5.2 Pragmática, estudio de los intentos comunicativos

Esta aproximación surgió de la aplicación del conocimiento lingüístico a la terapia de la afasia; sin embargo la atención se centra en el intercambio comunicativo, sin importar el medio por el que se dé. Desde esta perspectiva, la pragmática enfatiza la función principal del lenguaje: *comunicar*, por lo que no es prescriptiva; la finalidad es estimular el uso del lenguaje por medio de estrategias compensatorias comunicativas⁹, pues se considera que “la meta final de la rehabilitación es la recuperación del lenguaje, particularmente de la función comunicativa” (Basso 2003:239).

Los seguidores de esta perspectiva desarrollan y utilizan baterías de preguntas que evalúan la capacidad para comunicar del paciente y, basados en los

⁹ Estas estrategias son definidas como una conducta comunicativa nueva o ampliada que es utilizada para superar una barrera comunicativa, y representa un esfuerzo para alcanzar las metas comunicativas (Simmons-Mackie y Damico 1996). Tales estrategias pueden tener una o más de las siguientes características: (i) la cantidad o frecuencia de ocurrencia de la conducta excede el uso normal, (ii) la calidad de la conducta es tal que es utilizada de manera exagerada si se compara con el uso normal, (iii) la conducta es nueva, es decir, no había sido utilizada en el sistema interactivo de comunicación normal, y (iv) la conducta es utilizada como una propuesta diferente a la esperada.

resultados, comienzan con la rehabilitación. El principal problema es que consideran cualquier conducta del hablante como un intento comunicativo y le atribuyen un significado a cada una de ellas, que depende de la situación y que varía de hablante en hablante. Su estudio incorpora la interpretación de gestos, señas, movimientos corporales y cualquier conducta que sea constante en el paciente. Por ejemplo, Holland (1980) dirige su estudio al mejoramiento de las habilidades comunicativas del paciente, y está interesado en estimular y desarrollar estrategias compensatorias que le permitan al paciente comunicarse de forma efectiva. En un trabajo posterior (Holland 1991), propone un entrenamiento conversacional para que el paciente interactúe en el intercambio comunicativo reforzando los patrones que muestra durante la conversación.

En esta misma línea, Ahlsén (1995) y Allwood (1995), a través de un análisis de la Conversación Basado en la Actividad¹⁰ del paciente, analizan los patrones de interacción, el uso de medios lingüísticos para la comunicación y factores contextuales relevantes, tales como metas, roles y las circunstancias físicas de la actividad, así como los rasgos individuales de los participantes. Por otra parte, Simmons-Mackie y Damico (1996) proponen el estudio de estrategias compensatorias para determinar su función dentro de la conversación; en el caso de este trabajo, dichas estrategias son etiquetadas como marcadores discursivos y constan de gestos, señas y movimientos corporales.

Así, tomando en cuenta todos estos elementos, el investigador trata de alentar tales conductas comunicativas del paciente, sean verbales o no. Debido a su

¹⁰ El análisis de la Conversación Basado en la Actividad es una evaluación de los factores que influyen y determinan las condiciones de la comunicación dentro de una actividad determinada, además de la conducta comunicativa de los hablantes (Ahlsén 1995:5).

naturaleza, todos estos estudios se emplean principalmente en la terapia grupal (Pullvermüller y Roth 1991, Kagan 1998).

1.5.3 Pragmática, estudio de las reglas que gobiernan el uso del lenguaje

De acuerdo con *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders*, la pragmática puede ser definida como “el estudio de las reglas que gobiernan el uso del lenguaje en contextos sociales” (Fujiki y Brinton 2004:372); no obstante, existe cierto debate acerca de lo que debe ser incluido en su estudio. Desde esta perspectiva, le compete el estudio de conductas comunicativas, manejo de la conversación (toma de turnos de habla, manipulación de tópicos, etcétera), conocimiento presupuesto, reglas culturalmente determinadas para el uso del lenguaje, actos de habla y máximas conversacionales. En este marco se enfatiza que la competencia pragmática implica el conocimiento de cómo conversar con diferentes interlocutores en diferentes contextos (Craig 1983), saber quién puede decir qué a quién, en qué sentido y en qué circunstancias (Prutting 1979) y un conocimiento de las normas que se deben seguir durante la conversación (Ochs y Schieffelin 1979).

La pragmática involucra, entonces, la adquisición y uso de tal conocimiento conversacional y de las reglas necesarias para mantener un intercambio comunicativo; también incorpora los aspectos de la interacción en la comunicación, incluyendo la consideración de varios rasgos de los contextos sociales. Finalmente, el énfasis no está en la estructura del enunciado sino en la forma en que el significado se comunica de acuerdo con determinados contextos sociales (Prutting y Kirchner 1983). Así, el interés de las investigaciones clínicas está centrado en (i) descubrir hasta qué punto los PAW tienen dañada la capacidad para el manejo de la

conversación dentro de un contexto social determinado, (ii) si son capaces de seguir las reglas que gobiernan el uso del lenguaje y (iii) si conservan la habilidad para comprometerse junto con su interlocutor en un intercambio comunicativo.

1.5.4 Pragmática, estudio de actos de habla, implicaturas y relevancia

A la pragmática le corresponde el estudio de varias formas de habla no literal, metáforas, ironías, actos de habla indirectos, implicaturas, humor, cortesía, etcétera (Schegloff 2003). Para Cummings, la pragmática es el estudio de cómo los hablantes y oyentes utilizan la lengua en contexto para comunicar significados no proposicionales, es decir, significados que van más allá del codificado en las palabras de un enunciado (2009:11-12). A pesar de carecer de una definición y de que sus límites no están claramente determinados, hay un acuerdo en que la principal característica de la pragmática es una concepción activa del lenguaje, como una entidad que se utiliza.

Así, la definición viable dentro de la afasiología es que la pragmática se refiere al estudio del uso *in situ* del lenguaje (Basso 2003). En consecuencia, los estudios se basan en la teoría de los actos de habla (Austin 1962, Searle 1969), implicaturas conversacionales (Grice 1975) y la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson 1986); tratan de explicar de qué forma se ve afectada la capacidad de los hablantes con afasia para producir y comprender el lenguaje no literal.

Esta línea de investigación es la más fructífera dentro de la afasia, se interesa en evaluar la coherencia de la producción lingüística de los pacientes enfatizando lo adecuado o relevante de los enunciados dentro de la conversación, dejando a un lado los aspectos formales de la lengua que pueden dar cuenta de ella. Penn (1985)

señala que los investigadores apelan a alguna noción de coherencia cuando se refieren a lo adecuado de las respuestas de los hablantes afásicos. Desde esta perspectiva, la coherencia ha sido descrita como relativamente bien preservada (Glosser y Deser, 1990, Huber, 1990, Ulatowska, Allard y Chapman, 1990, Ulatowska, Freedman-Stern, Doyel, Macaluso-Haynes y North, 1983, Ulatowska, North y Macaluso-Haynes, 1981). Sin embargo, no se puede generalizar a todos los tipos de afasia; por ejemplo, en el caso de la afasia de Wernicke, Christiansen (1995) señala que algunos pacientes producen numerosas proposiciones irrelevantes y tangenciales en sus narraciones.

Por otra parte, debido a que una de las principales metas de los terapeutas es obtener evidencia clara de la comprensión de preguntas particulares, la indeterminación y vaguedad, características de la conversación afásica, no pueden considerarse *per se* irrelevantes o simplemente pasarse por alto. Gracias a que no siempre la forma lingüística coincide con la función comunicativa, los investigadores se han interesado en el estudio de la comunicación funcional en la afasia; por ejemplo, Mohr *et al.* (1978) sugieren que los hablantes afásicos retienen la habilidad para responder a actos de habla indirectos. Foldi (1987), por su parte, reportó que en la afasia de Wernicke está dañada la habilidad para vincular información textual y social previa necesaria para derivar inferencias, además señala que las dificultades con la coherencia son más en la comprensión que en la producción.

Finalmente, en la producción estos pacientes muestran un contenido informativo reducido (Gleason, Goodglass, Obler, Green, Hyde y Weintraub 1980, Joannette, Goulet, Ska y Nespoulous 1986, Joannette y Goulet 1990, Ulatowska, *et al.*,

1981, Ulatowska *et al.*, 1983), lo que se refleja en que muchos afásicos muestran dificultades para dar todas las proposiciones esenciales de una historia, o en monitorear cuidadosamente la relevancia de las proposiciones adicionales que utilizan al contar una historia (Christiansen 1994, 1995).

1.5.5 Pragmática, estudio de prosodia, coherencia y cohesión

De acuerdo con Stemmer (2010), prosodia, coherencia y cohesión son los aspectos de la comunicación lingüística que debe estudiar la pragmática. Esta aproximación se encuentra estrechamente ligada con el uso del discurso como unidad de análisis, ya que su evaluación ayuda a descubrir cuáles son los déficits pragmáticos y discursivos en la afasia. Es importante destacar que esta línea de investigación utiliza la teoría lingüística, no sólo la pragmática, para explicar las fallas en la comprensión y, sobre todo, en la producción de pacientes con afasia.

La deixis, definitud y accesibilidad son temas centrales en pragmática, comúnmente asociados con la integración del discurso coherente y cohesivo, y con la valoración exacta de las presuposiciones pragmáticas de los interlocutores (Givón 1995, 2005, 2009; Lambrecht 1996). El dominio correcto de las complejidades gramaticales y pragmáticas de estos fenómenos son cruciales para una comunicación exitosa, y en el caso de los pacientes con afasia se encuentra dañada la habilidad para manejarlas. De tal suerte, los investigadores han sugerido que esto se debe a las dificultades que les representa la recuperación gramatical, semántica y léxica, por lo que sistemáticamente presentan problemas para relacionar pronombres personales con roles de participantes que son utilizados alternativamente durante la conversación (Stemmer 1999).

En este mismo sentido, Chapman y Ulatowska (1989) reportaron que los afásicos tienen deteriorada la capacidad para referir o señalar *algo* en el mundo, en consecuencia el interlocutor es incapaz de comprender de lo que se está hablando. Miller (1990) considera que esta condición puede ser interpretada como el reflejo de una estrategia compensatoria comunicativa, es decir, utilizan deícticos o pronombres porque son incapaces de utilizar sustantivos. En este mismo sentido, Crystal (1987) ha remarcado que el remplazo de una expresión más explícita, como una frase nominal, por un deíctico es reflejo de las pocas habilidades sintácticas de los pacientes, por lo que es común encontrar una alta incidencia de deícticos, relativamente bien utilizados, gracias a que representan un medio para producir enunciados inteligibles, bien formados y con un reducido costo de procesamiento. Dressler y Pléh (1988), por su parte, afirman que los deícticos, como estrategias descriptivas, son presentados en mayor número cuando se le pide a un paciente producir narraciones a partir de imágenes.

Por otra parte, en cuanto al estudio del uso de pronombres se refiere, Edwards y Garman (1989) reportan que los pacientes utilizan más pronombres, pero menos sustantivos que un hablante sin patología. Tal conducta sugiere que el uso de proformas puede ser una respuesta estratégica a las dificultades con la selección de sustantivos. En contraste, Wepman y Jones (1966) sostienen que los afásicos parecen preferir sustantivos a pronombres porque su uso puede suponer un mayor costo en el procesamiento sintáctico. Cardebat (1987) concluyó que los pronombres anafóricos son presentados sin una referencia clara debido a los deterioros en el procesamiento de anáforas; no obstante, de acuerdo con Chapman y Ulatowska (1989), los hablantes afásicos tienden a usar el conocimiento general

del mundo para compensar tal carencia, lo que refleja un daño en la capacidad pragmática necesaria para juzgar la cantidad de información compartida por los interlocutores.

En cuanto a la prosodia, los primeros estudios (Albert, Sparks y Helm 1973; Sparks, Helm y Albert 1974; Sparks y Holland 1976) se centraron en devolverle al afásico no fluido el ritmo, la entonación y las pausas a través de una Terapia de Entonación Melódica (MIT, por sus siglas en inglés). Dicha terapia se centra en tres elementos de la prosodia: (i) la línea melódica o variación en el tono a lo largo de la frase u oración, (ii) el *tempo* y ritmo del enunciado y (iii) los puntos de acenso para enfatizar (Peach 2004). Esta terapia es un programa estructurado que utiliza la entonación y el ritmo para incrementar la habilidad de los pacientes para producir frases y enunciados; sin embargo, se enfatizan aspectos prosódicos en su más amplio sentido y la concepción de tono no es del todo compatible con la que se tiene dentro de la lingüística.

Por otra parte, en fechas recientes se apela a la noción de aprosodia de habla para referir a la falta o al uso inapropiado de la entonación; en este marco, la entonación es dividida en dos tipos: (i) afectiva y (ii) no afectiva o lógica, esta última relacionada con el sistema de la lengua. Los trabajos centrados en la entonación no afectiva sugieren que está más dañada en pacientes con lesiones en el hemisferio izquierdo, mientras que la afectiva está más afectada en pacientes con lesiones en el hemisferio derecho (Ross 1980; Heilman *et al* 1984 y Grosjean y Hirt 1996). No obstante, existen varios estudios que contradicen estos resultados y afirman que los pacientes con lesiones en cualquier hemisferio tienen dificultad en la producción y percepción de la prosodia afectiva, mientras que los pacientes con daño en el

hemisferio izquierdo siempre muestran daños en la prosodia no afectiva (Adolphs *et al* 2001; Baum y Pell 1997; Pell 1998; Baum y Pell 1999; Spreen y Risser 2003).

Estos resultados han sido comprobados en los estudios recientes de lateralización, donde se ha concluido que el lenguaje no es exclusivo del hemisferio izquierdo, pues ciertos aspectos emotivos son manejados predominantemente por el hemisferio derecho. Por ejemplo, pacientes con daños en este hemisferio hablan de forma monótona, a pesar de comprender las connotaciones emocionales de lo que están diciendo y de contar con las demás habilidades del lenguaje intactas. Así, estos estudios han encontrado que un daño en el hemisferio derecho, en la zona análoga a la de Broca, provoca un déficit en la entonación emotiva, mientras que una lesión análoga al área de Wernicke guía a problemas relacionados con la interpretación de la entonación lógica (Spreen y Risser 2003).

Finalmente, la importancia de la entonación no afectiva es que, a pesar de que el mensaje *per se* comunique suficiente significado para ser comprendido, la mayoría de las veces su procesamiento resulta crítico en la comprensión correcta del mensaje: *muchas gracias* puede significar *gracias* o *gracias por nada*, dependiendo de la forma en la que sea dicho (Stirling 2000).

En cuanto a la cohesión y coherencia, cada vez hay más estudios enfocados en su evaluación dentro del discurso de los pacientes con afasia. Ulatowska, Allard y Chapman (1990) y Huber (1990) describen una reducción en la complejidad de la cohesión, pues la producción carece de construcciones sintácticas complejas y no utilizan conjunciones; los PAW también muestran dificultades en la comprensión de textos con un alto nivel de complejidad de cohesión, aunque Huber y Gleber (1982) aseguran que pueden compensar estos déficits utilizando el conocimiento general

de mundo.

Ahora bien, en cuanto a los procesos relacionados con la coherencia discursiva, los estudios postulan que está relativamente bien preservada, los pacientes son capaces de producir y comprender las ideas principales del discurso, la información principal es producida cronológicamente y pueden utilizar el contexto para suplir sus carencias (Stachowiak *et al.* 1977, Ulatowska *et al.* 1983, Ulatowska, Allard y Chapman 1990, Brookshire y Nicholas 1984, Osiejuk 1989, Wilcox *et al.* 1978). Según Brenneise-Sarshad *et al.* (1991), los afásicos son sensibles a la cantidad de información compartida y pueden evaluar y utilizar el contexto lingüístico para mejorar su producción; sin embargo, es más común encontrar estudios que destacan la incapacidad que tienen para distinguir y evaluar la información nueva y la información vieja.

Para dar cuenta de lo relevante o coherente de la producción de los afásicos, los investigadores han utilizado ampliamente las teorías de van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch y van Dijk (1978), principalmente porque la distinción entre macroestructura y microestructura permite, en un primer momento, establecer algún tipo de medida formal útil para la evaluación de la coherencia global y local.

También se han empleado, aunque en menor medida, las ideas de Gernsbacher y Robertson (2002), quienes han propuesto varios tipos de vínculos de coherencia: (i) la continuidad de tópico discursivo, de tiempo y lugar del evento, y (ii) las relaciones causales entre eventos. Estos autores señalan que la correferencia, la anáfora y las expresiones deícticas son parte del sistema gramatical que provee las marcas necesarias para denominar a un discurso coherente. En este sentido, el procesamiento de la información trata al discurso

como un *input* lingüístico y enfatiza su naturaleza socio-pragmática, donde las estructuras lingüísticas que respaldan la comunicación operan como pistas socio-pragmáticas que el hablante evalúa junto con la información proposicional y el conocimiento previo, además de los estados intencionales del oyente (Stemmer 2010).

Estas consideraciones sobre coherencia y cohesión, basadas en la teoría lingüística, aún no han sido incorporadas del todo a la investigación clínica y se mantienen en un nivel teórico, principalmente porque su implementación requiere de especialistas en el área y son pocos los lingüistas interesados en el estudio de la afasia. Con todo, un primer intento es el trabajo de Guillén (2007), en él se propone una metodología para el análisis del discurso de PAW, tomando como punto de partida la evaluación de coherencia de acuerdo con los parámetros establecidos por el autor. Lo más importante de este estudio es que demuestra que efectivamente existe un nivel pragmático-discursivo en la afasia de Wernicke y que puede ser analizado a partir de medidas lingüísticas formales, dejando de lado la interpretación, tan común en estos estudios. Finalmente, a pesar de sentar un precedente, este estudio tiene varias carencias, entre las que destacan (i) la falta de medidas claras para la evaluación de coherencia, (ii) no hay una convención para la transcripción de los pacientes, (iii) no es del todo clara la metodología y (iv) hubiera sido interesante la comparación con hablantes sin patología.

Como podemos notar, los aspectos pragmáticos estudiados en la afasia son de muy distinta naturaleza, hay algunos que no pueden ser explicados por la teoría lingüística porque no son parte del sistema de la lengua, como gestos o movimientos corporales; hay otros que no son tan fáciles de asir, como las ironías,

las metáforas o los actos de habla indirectos, por lo que los desarrollos lingüísticos actuales están enfocados en ofrecer mejores explicaciones para ellos. En consecuencia, este trabajo está más cercano a las propuestas y estudios presentados en el apartado 1.5.5, principalmente por la incorporación de criterios lingüísticos y porque apelan a la teoría lingüística para evaluar los aspectos pragmáticos que le competen. En particular, me enfocaré al estudio de los marcadores discursivos en la producción de los PAW con la finalidad de determinar si su uso sigue siendo productivo, es decir, si son utilizados de la misma forma en la que lo hacen los hablantes sin patología y, de ser así, analizar los tipos de marcadores y las funciones que realizan dentro del discurso de estos pacientes. Este análisis, además, permitirá evaluar otros aspectos más, entre ellos, coherencia, cohesión, relevancia y manejo de la conversación.

1.6 Discurso y afasia

1.6.1 Definición de discurso

La investigación de la afasia se ha centrado casi exclusivamente en el estudio de los niveles más bajos del lenguaje; sin embargo, en años recientes, el interés ha cambiado hacia los niveles más altos, específicamente al discurso. Este cambio se ha presentado gracias a que el estudio del discurso supone un gran avance en los estudios clínicos, en especial por los indicios que ofrece para el diagnóstico de pacientes con problemas neurológicos. Así, actualmente la evaluación del discurso ayuda a (i) distinguir una edad cognitiva sana de una dañada, particularmente en personas de setenta años en adelante; (ii) detectar los primeros cambios de un

cerebro que comienza a degenerarse¹¹; y (iii) medir el daño provocado por un ACV (Chapman y Sparks 2010). En este contexto, los estudios neuropsicológicos se han centrado en establecer las áreas y sistemas cerebrales encargados de procesar las habilidades discursivas, especialmente en determinar qué hemisferio cerebral es el responsable de su procesamiento; y a pesar de que los resultados no siempre son claros, han asociado al hemisferio izquierdo con una dominancia en dicha tarea (Stemmer 2010). A pesar de estos resultados, aún persiste el debate para determinar los sistemas neurales involucrados en el discurso o, incluso, para saber si tales sistemas específicos existen (Stemmer 2010).

Tradicionalmente, los déficits en el discurso se han asociado con distintas zonas corticales, sobre todo porque las capacidades discursivas suponen una compleja interrelación entre las habilidades lingüísticas, procesos cognitivos (como atención y memoria) y habilidades en el manejo de la información (Chapman y Sparks 2010). Así, durante el procesamiento del discurso se presenta una activación en la parte inferior del lóbulo frontal, en el lóbulo temporal, en el giro angular y en otros sistemas neurales, como el límbico o el fascículo longitudinal superior.

¹¹ El discurso es una herramienta única para identificar cambios lingüístico-cognitivos, pues la evidencia señala que sólo los adultos cognitivamente sanos son capaces de derivar y entender el punto principal del discurso. Esta capacidad se encuentra preservada en adultos de ochenta o noventa años cognitivamente sanos; en contraste, un daño en esta habilidad es uno de los principales signos del síndrome de Alzheimer. Lo verdaderamente importante es que las habilidades discursivas pueden evaluarse incluso antes de que se presenten los primeros daños en la memoria y, en consecuencia, permitir el diagnóstico más rápido al paciente con Alzheimer (Chapman y Sparks 2010).

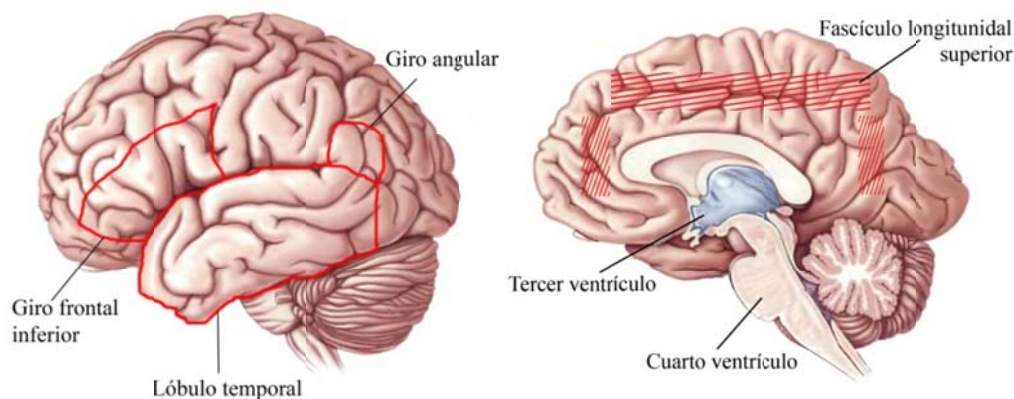


Figura 6. Localización cerebral de los sistemas involucrados en el procesamiento del discurso (adaptado de Bear, Connors y Paradiso 2006:208 y 213).

Ahora bien, desde que el discurso se ha asociado con los estudios de la afasia como unidad de análisis, los investigadores clínicos han propuesto diversas definiciones, la mayoría de las veces muy distintas unas de otras y con poca claridad conceptual. Estas definiciones dependen de los intereses de los investigadores, hay unas más cercanas a la teoría cognitiva, otras más lingüísticas y algunas que tratan de mediar entre ambas. En el primer caso, el discurso es considerado como la manifestación de la interacción constante entre el organismo y el ambiente, donde su estudio permite resaltar aquellos componentes que permiten crear eventos mentales (Stemmer 1999). Airenti, Bara y Colombetti (1993) añaden que es el reflejo del intento deliberado y manifiesto de un hablante para afectar el estado mental de un oyente.

Por otra parte, desde un enfoque más lingüístico y en su definición más simple, el discurso es definido como la unidad lingüística mayor a una oración (Lesser y Milroy 1993, Ulatowska y Streit 2004). Chantaine *et al.* (1998) lo definen como la secuencia de expresiones de una lengua que representa una parte del conocimiento que un hablante/escritor quiere comunicar a un oyente/lector;

además, es el reflejo de la lengua en su uso contextual, narrativo y/o conversacional, tal y como es utilizada y comprendida, por lo que su análisis debe incluir el estudio de la lengua en contexto (Dennis y Lovett 1990). De tal forma, el discurso no sólo abarca elementos de la estructura gramatical, sino también unidades cuya organización parece estar fuera de los límites de la facultad del lenguaje (Schegloff 2003).

Recientemente se han incorporado las nociones de coherencia y cohesión para determinar la naturaleza del discurso. Así, atendiendo a estas dos propiedades, Chapman y Sparks (2010) lo definen como la expresión lingüística de ideas, deseos y opiniones que debe tener una organización coherente, cohesiva y un significado; por tanto, el discurso será el conjunto de enunciados que se mantiene unido gracias a la relaciones de coherencia y de cohesión que establecen entre sí (Turgeon y Macoir 2008). No es de extrañar, entonces, que los estudios más recientes utilicen estas dos nociones para evaluar el discurso de los PAW.

1.6.2 Déficits discursivos en la afasia de Wernicke

El discurso de los PAW presenta daños en (i) la productividad, es decir, en la fluidez, cantidad y completud de las ideas, pues está compuesto de enunciados largos, pero sin relación entre ellos; (ii) en la organización, esto es, presenta problemas en el desenvolvimiento e integración secuencial de la información considerando el grado con el que cada nueva unidad se relaciona con el contenido precedente¹²; y (iii) en la coherencia, donde la falta de sentido está relacionada con el jergón afásico,

¹² Tanto la productividad como la organización hacen referencia directa a la cohesión. Así, los déficits discursivos más evidentes están relacionados con problemas en la integración de enunciados para la construcción del discurso.

compuesto por neologismos y parafasias, principalmente (Cummings 2009, Chapman y Sparks 2010).

En un nivel más descriptivo, McDonald (1992) y McDonald y van Sommers (1993) han establecido que el discurso es pobre, organizado de manera confusa y se encuentra lleno de detalles irrelevantes o digresiones; además, este daño es permanente aun cuando se recuperan otras facultades cognitivas (Ehrlich y Barry 1989, Mentis y Prutting 1987, Wyckoff 1984). No obstante, de acuerdo con Zurif *et al.* (1972), las expresiones adverbiales del tipo *una vez a la semana, hace cinco años*, etcétera, se encuentran relativamente bien preservadas. Otro rasgo característico es que reportan comentarios de otros hablantes a través de citas directas, lo que se ha interpretado como una estrategia para evitar el complicado proceso de cambio de referentes.

En cuanto a la comprensión del discurso, se ha detallado que estos pacientes tienen problemas para entender el punto principal de las historias (Stemmer 1999), debido a que esta tarea exige la participación de varios procesos complejos y de mecanismos asociados con la cognición general (Zwaan y Rapp 2006).

Además, desde que se agregó la evaluación del discurso a los estudios de afasia, se han propuesto varios métodos para su análisis; sin embargo, la mayoría de ellos se centra en la longitud de oración, en el número de palabras o en la forma en que se comunica el paciente; tal vez el más cercano a la teoría lingüística es el propuesto por Mann *et al.* (1994), quienes desarrollaron una medida que permite el análisis de narraciones por cantidad de información, proporción de palabras informativas y no informativas, así como por la gramaticalidad de la expresión, aunque no es del todo claro la forma de medir la cantidad de información y la

gramaticalidad se evalúa, mayoritariamente, según el orden de constituyentes, que en ciertas lenguas es rígido y en otras flexible.

Finalmente, Pietrosevoli (1994) concluye que los múltiples síndromes afásicos, descritos desde el punto de vista morfológico u oracional, aproximadamente unos quince, podrían reducirse sólo a dos si se propone una perspectiva discursiva de análisis, hasta hace poco ignorada en la afasiología lingüística.

1.7 Coherencia, cohesión y afasia

En la investigación clínica la distinción entre coherencia y cohesión no es clara, ambas han sido identificadas como propiedades centrales del discurso que se encuentran dañadas, en mayor o menor medida, en la producción de los PAW (Guillén 2007, Cummings 2009 y Chapman y Sparks 2010). Además, como sucede en las definiciones de pragmática y discurso, usualmente son concebidas de distintas formas, dependiendo del tipo de estudio que se lleve a cabo y las finalidades de los investigadores. Tampoco existe un acuerdo sobre los aspectos que debe incorporar el análisis de cada una de ellas, esto a pesar de que la mayoría de las investigaciones destacan su importancia.

Por ejemplo, autores como Lesser y Milroy (1993) consideran que la coherencia es una propiedad abstracta del discurso, mientras que la cohesión es una propiedad objetiva, ya que puede ser identificada en la superficie del texto. Así pues, la coherencia será la propiedad “semántica” que hace que el discurso sea más que un mero conjunto de oraciones unidas al azar, es decir, es el vínculo significativo que hace que un discurso se mantenga unido a lo largo de enunciados

adyacentes (coherencia local) y a través de unidades más largas (coherencia global) (Christiansen 1999). En consecuencia, es una característica que refiere a algo más profundo que al significado comunicado en el material sonoro (Pietrosevoli 1994), que depende directamente de la capacidad de los hablantes y oyentes para agregar la información que están procesando con la información previa, ya sea a través de estímulos lingüísticos o de la memoria. En consecuencia, la tarea de la información previa es fundamental para la comprensión, ya que sólo la parte relevante será activada durante el procesamiento en línea del discurso, a partir de procesos de inferencia, activación, desactivación e integración (Zwaan y Rapp 2006).

Por su parte, la cohesión puede ser pensada como la “sintaxis” del discurso, es decir, por medio de los elementos cohesivos el discurso se va articulando y se mantiene unido como un todo; estos elementos tienen como finalidad, entre otras cosas, mostrar de qué forma se van relacionando los enunciados dentro del contexto circundante. En resumen, la cohesión es una propiedad concreta del discurso que puede rastrearse directamente en el texto, a partir de la evaluación de los elementos lingüísticos que facilitan la organización de las unidades de información (Chantraine *et al.* 1998).

Puesto en otros términos, quien comprende un discurso se esfuerza en construir representaciones mentales bien formadas (coherencia), apoyándose en aquellos elementos que le permiten identificar las relaciones que se establecen entre los enunciados de un discurso (cohesión) (Perfetti y Frishkoff 2008).

A partir de estas definiciones, los principales aspectos lingüísticos que se consideran para evaluar la coherencia y la cohesión en la afasia de Wernicke son: las anáforas, la primera mención, la distinción entre información dada y nueva, la

accesibilidad y referencialidad (Bock y Mazzella 1983, Nooteboom y Kruyt 1987) (ver apartado 1.5.5.). En términos generales se ha descrito que la mayoría de estos aspectos se encuentra dañada, lo que provoca que el encadenamiento coherente y cohesivo de frases o enunciados esté minado; por ejemplo, un rasgo común es que los pacientes cambian los pronombres sin importar que dejen de referir al mismo argumento (Whitaker 2010).

No obstante, algunos autores han postulado que la coherencia se encuentra relativamente bien preservada en los PAW (Glosser y Deser 1990, Huber 1990, Ulatowska, Allard y Chapman 1990, Ulatowska, Freedman-Stern, Doyel, Macaluso-Haynes y North 1983, Ulatowska, North y Macaluso-Haynes 1981, Guillén 2007) y que la presencia de elementos cohesivos en el discurso puede ser una buena medida para evaluarla; a tal grado que la coherencia puede depender exclusivamente de la cohesión, es decir, de las interrelaciones semánticas y sintácticas entre los diferentes elementos del discurso (Chantraine *et al.* 1998).

Por último, Pietrosevoli (1994) concluyó que, de acuerdo con los datos lingüísticos, hay evidencia de que los daños en zonas posteriores podrían estar asociados al deterioro de procesos cognitivos determinantes en la producción del efecto de incoherencia de dichos pacientes.

En resumen, hasta aquí hemos visto las distintas aproximaciones al estudio de los niveles pragmático y discursivo dentro de la práctica clínica. También repasamos aquellos conceptos determinantes para su evaluación y la importancia que tiene hoy en día su análisis. Presentamos las descripciones tradicionales de los déficits pragmáticos y discursivos en los PAW como un punto de partida para el propio análisis de esta investigación y como marco de referencia para poder

contrastarlas con los resultados que se obtengan en esta tesis. Finalmente, también destacamos la importancia de llevar a cabo un estudio interdisciplinario de las afasias y poder, así, ofrecer un mejor análisis, evaluación y rehabilitación de los déficits lingüísticos de los pacientes, tomando como eje central a la lingüística. Sirva la Tabla 2 como un breve resumen de lo expuesto en este capítulo.

TIPO DE AFASIA	LOCALIZACIÓN	BLOQUE FUNCIONAL	TIPO DE TRASTORNO	MECANISMO NEUROLÓGICO AFECTADO	DÉFICITS LINGÜÍSTICOS
Afasia sensorial o de Wernicke	Zonas posteriores del lóbulo temporal del hemisferio izquierdo (área 22 de Brodmann)	Principalmente, el Bloque II aunque también interviene el Bloque I	Trastorno de selección. Problemas en el orden paradigmático de la lengua	Integración fonemática	Sordera de palabra Parafasias -semánticas -literales Anomia Neologismos Habla vacía Logorrea Paragramatismo Problemas de: -repetición -lectura -escritura

Tabla 2. Caracterización de la afasia de Wernicke de acuerdo con rasgos anatómicos, cognitivos y lingüísticos.

CAPÍTULO 2

Marco teórico

2.1 Introducción

En este capítulo presento las bases teóricas en las que se enmarca mi investigación, principalmente desde dos perspectivas: (i) neurociencias cognitivas y (ii) lingüística. En el primer caso, están incluidas la neuropsicología y la neurolingüística, mientras que en el segundo detallo las características de la teoría funcional que adopto; en ambos momentos, destaco los aspectos que resultan relevantes para mi estudio, además de justificar su elección.

Debido a la naturaleza de esta tesis, resulta lógica la necesidad de construir un marco teórico interdisciplinario que incorpore conceptos de neurología, psicología y lingüística, principalmente, como veremos más adelante, sólo aquellos conceptos pertinentes para la teoría lingüística deben ser adoptados de las otras disciplinas. El lector se podrá dar cuenta de que las propuestas teóricas, cada una desde su perspectiva, resaltan la necesidad del trabajo conjunto, ya que dicha colaboración contribuye a explicar, de manera integral, de qué forma trabaja el cerebro durante la producción y comprensión de lenguaje, y a detallar los procesos cognitivos que intervienen en estas dos funciones.

Para hacer más ágil la lectura, este capítulo está dividido en dos partes, la primera está dedicada a las neurociencias cognitivas, a la neuropsicología y a la neurolingüística, y a explicar cuál es el interés de cada una de ellas. La segunda parte está dedicada íntegramente a la teoría lingüística, describo el tipo de funcionalismo que adopto, doy un panorama general acerca de qué es coherencia y qué es cohesión, para finalizar con la descripción y clasificación de los marcadores discursivos.

2.2 Neurociencias cognitivas

Desde mediados de la década de los 50 del siglo pasado varias ciencias comenzaron a fusionarse para tratar de explicar el funcionamiento del cerebro y los procesos cognitivos relacionados en las distintas actividades humanas. Ya para la década de los 80, gracias a los avances científicos y tecnológicos, las neurociencias tuvieron más y mejores herramientas para postular y comprobar hipótesis a través de test psicológicos o de imaginería cerebral. Estos últimos ya permitían ver el funcionamiento del cerebro vivo durante el desarrollo de pruebas en un ambiente de laboratorio. Como es de esperar, el funcionamiento del lenguaje supone una parte importante de la agenda de las neurociencias y de ella se ocupan, principalmente, la psicología, la biología, la medicina y la lingüística (Davis 1996:40, Baars y Gage 2010:29).

En términos muy generales, la neurociencia cognitiva puede ser entendida como el estudio combinado tanto de la mente como del cerebro (Baars y Gage 2010:3), y articula varias ciencias a su alrededor para explicar un fenómeno común: de qué forma trabaja la mente humana. En este marco general, la

investigación de la relación cerebro-lenguaje se ha centrado en el estudio de los procesos de la comunicación humana y, sobre todo, en sus fallas, ya sean adquiridas o de desarrollo. En consecuencia, no es de extrañar que los investigadores sostengan que la importancia de estudiar la patología reside en que sólo a través de ella se pueden comprender los patrones de normalidad y determinar qué áreas del cerebro y procesos cognitivos son requeridos, determinantes o secundarios durante la expresión y comprensión del lenguaje (Coltheart 2001:3).

Un punto muy importante y de valioso rigor teórico-metodológico es que todos los conceptos utilizados en la neurociencia cognitiva están basados en observaciones sistemáticas de determinadas conductas humanas. Conceptos como “memoria de trabajo” no aparecen de la nada ni son postulados como naturales; surgen después de muchos años de realizarse pruebas, cuando un gran conjunto de evidencia puede ser explicado gracias a un concepto inferido y, entonces, se puede etiquetar dicho concepto (Baars y Gage 2010:9). Este rigor metodológico se traduce en que para cada función o proceso cognitivo hay una estructura cortical, subcortical o tejido cerebral, es decir, cada función está anclada a una parte de la organización cerebral; así, por ejemplo, están muy bien delimitadas las zonas auditivas, visuales, de memoria, etcétera. Sin embargo, el reto ahora es saber de qué forma trabajan estas áreas específicas en conjunto para llevar a cabo procesos cognitivos superiores, como el lenguaje, y, gracias a los avances tecnológicos, este fin parece que puede lograrse en los próximos años.

En resumen, este trabajo de investigación se encuentra dentro del marco de las neurociencias cognitivas, por lo que debe entenderse como interdisciplinario,

donde en torno a la lingüística estará la neuropsicología, la psicolingüística, la neurología y la biología, apoyando, cada una desde su campo, con los estudios y conceptos que intervienen en los procesos de comprensión y expresión del lenguaje, tanto en condiciones naturales como en la patología.

2.2.1 Neuropsicología

La neuropsicología moderna es entendida como la ciencia que estudia la organización cerebral de los procesos mentales o cognitivos del hombre (Luria 1982:42). En el capítulo anterior ya había mencionado que la propuesta de Luria es considerada como el análisis más desarrollado de los fenómenos neuropsicológicos; además, está especialmente interesado en la terapia para la recuperación de las funciones del lenguaje apelando a rasgos y teorías lingüísticas¹ (Ahlsén 2006).

La idea central de la aproximación neuropsicológica es que el funcionamiento del cerebro se realiza como un sistema organizado alrededor de una red de estructuras neurológicas que se vinculan entre sí para llevar a cabo una tarea común. En este sentido, Coltheart (2001:9-11) adopta cuatro supuestos a la relación cerebro-cognición que permiten explicar esta organización cerebral:

- (i) Modularidad funcional: al menos algunos componentes del sistema cognitivo son modulares, es decir, operan independiente o relativamente independientemente de otros componentes.

¹ En el apartado 1.2 del capítulo Antecedentes presentamos una descripción pormenorizada de la propuesta de Luria.

- (ii) Modularidad anatómica: al menos algunos de los módulos del sistema cognitivo están localizados en diferentes áreas del cerebro. Así, las lesiones cerebrales pueden provocar déficits selectivos en el procesamiento de información, ya sea destruyendo el tejido responsable de módulos particulares o desconectándolos.
- (iii) Universalidad de los sistemas cognitivos: todos los humanos, en condiciones naturales, tienen los mismos sistemas cognitivos. Esto no significa que todas las personas tengan la misma facilidad en todos los aspectos de sus sistemas, más bien supone que las personas no tienen arquitecturas cognitivas *radicalmente* diferentes para realizar los mismos procesos.
- (iv) Sustractividad: el resultado de una lesión cerebral es la destrucción, daño o deterioro de uno o más componentes del sistema cognitivo normal. La lesión no origina nuevos sistemas de procesamiento de información, más bien una persona con daño cerebral puede utilizar diferentes fuentes de información para llevar a cabo una tarea, pero sólo usará aquellos sistemas que estaban disponibles antes de la lesión.

En consecuencia, la neuropsicología sostiene que las funciones del lenguaje pueden ser reentrenadas o reaprendidas a través de una terapia dirigida a recuperar aquellos procesos específicos dañados, sobre la base del análisis previo de las habilidades del procesamiento del lenguaje, tanto de las que se pierden como de las que se conservan. En el caso de la afasia, se debe incluir una terapia dirigida a subsanar el daño en el sistema de procesamiento del lenguaje, y la neuropsicología

permite identificar y tratar dichos daños². Así, la meta de la evaluación es comprender los patrones de habla de cada paciente, por lo que necesita ser lo suficientemente detallada para permitir la identificación de los procesos dañados, así como de las habilidades que permanecen intactas. El análisis superficial de los síntomas no es suficiente para planear una terapia (Whitworth, Webster y Howard 2005:109).

En suma, la neuropsicología postula relaciones entre zonas del cerebro y funciones cognitivas; cuando una zona se daña origina una disfunción debido a la pérdida de tejido o a una desconexión. Sin embargo, gracias a su naturaleza funcional, el cerebro puede reorganizarse y restablecer ciertas funciones y procesos aunque no con la eficacia premórbida. Así, los déficits del lenguaje que se presentan en la afasia deberían ser tratados por medio de un programa de rehabilitación basado y diseñado desde la lingüística, atendiendo al nivel o niveles de lenguaje que se ven afectados; además, también tendrían que ser considerados los daños en los procesos cognitivos que intervienen en la función del lenguaje, como atención y memoria; con la finalidad de poder reorganizar los procesos involucrados en el lenguaje y buscar su mejoría.

2.2.2 Neurolingüística

Es un término relativamente reciente que empezó a utilizarse a partir de los años 70. Se refiere a la rama de la lingüística que analiza, en términos de los principios de la estructura de la lengua, los déficits en el lenguaje después de un daño

² Por ejemplo, en el caso de la afasia de Wernicke se tienen bien identificadas las zonas cerebrales y los procesos cognitivos dañados; al estudiar la forma en que interactúan se puede determinar qué niveles del procesamiento del lenguaje están dañados, apoyados por la evidencia lingüística.

cerebral³. Esta ciencia surgió de la aplicación del conocimiento lingüístico a la terapia de la afasia y del interés por explicar los daños lingüísticos en las patologías del lenguaje (Caplan 1987, Basso 2003). Así, desde un enfoque neurolingüístico, un desorden del lenguaje será analizado de acuerdo con algún principio lingüístico y el tratamiento deberá ser consistente con la teoría lingüística. Esto va a permitir que mejore el programa de rehabilitación, ya que se incorpora una perspectiva lingüística al campo clínico (Basso 2003:64-66).

En nuestro país, una asignatura pendiente es la participación de más lingüistas interesados en colaborar estrechamente con médicos o neuropsicólogos para trabajar en la terapia y rehabilitación clínica del lenguaje. Así, en este contexto, la primera tarea para el lingüista será determinar el déficit lingüístico del paciente y, a partir de esto, desarrollar un programa de rehabilitación que acentúe el rol del lenguaje para lograr, en la medida de lo posible, el mejoramiento del sistema lingüístico.

Finalmente, los investigadores clínicos han tomado como punto de partida para sus trabajos los distintos niveles de análisis lingüístico y, en fechas recientes, han incluido el pragmático y el discursivo, pues se han mostrado como herramientas útiles para la evaluación y diagnóstico de distintos trastornos del lenguaje y degenerativos de base cerebral.

³ A diferencia de la psicolingüística que está interesada en estudiar los procesos y mecanismos cognitivos relacionados con el lenguaje, pero preferentemente en condiciones naturales.

2.2.2.1 Discurso y pragmática, herramientas de evaluación y diagnóstico

Conforme la lingüística se fue consolidando como ciencia, los resultados provenientes de esta disciplina se incorporaron paulatinamente a la agenda de las neurociencias; por tal motivo, no es de extrañar que en los primeros años los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico hayan concentrado la atención de los investigadores clínicos, pues contaban ya con una larga tradición dentro de los estudios lingüísticos. Es hasta hace apenas un par de décadas que sistemáticamente empiezan a aparecer estudios centrados en aspectos pragmáticos y discursivos, interesados en conocer los mecanismos y procesos involucrados durante la producción y comprensión del lenguaje en línea⁴, y no sólo en oraciones o palabras aisladas obtenidas por medio de pruebas de laboratorio.

Gracias a la imaginería cerebral, hoy sabemos con mayor certeza cuáles son estos procesos cognitivos y qué estructuras cerebrales intervienen en ellos. Más importante aún, el discurso y su encuadre pragmático, en el sentido más lingüístico del término, actualmente son utilizados dentro del campo clínico porque permiten distinguir una edad cognitiva sana de una atrofiada, detectar los primeros indicios de un cerebro en proceso de degeneración y medir el daño provocado por un accidente vascular cerebral (Chapman y Sparks 2010). No obstante, el nivel pragmático-discursivo todavía no cuenta con una guía de apoyo para su rehabilitación, como sí la tienen los demás niveles de análisis⁵ (Whitworth,

⁴ La producción y comprensión del lenguaje en línea se refiere al uso natural del lenguaje, es decir, el que se emplea en intercambios comunicativos cotidianos, coloquiales, en contraste con las muestras del lenguaje que se recogen en condiciones de laboratorio o en pruebas donde se orienta al paciente para que utilice una determinada forma.

⁵ La lingüística, en general, es una herramienta diagnóstica útil en la fase de evaluación, pero no es una teoría de rehabilitación y no provee indicaciones sobre qué hacer; más bien ayuda a

Webster y Howard 2005), y el trabajo actual apunta al desarrollo de estas guías, considerando los déficits de los hablantes, así como a las habilidades pragmáticas y discursivas que mantienen⁶.

Precisamente esta investigación pretende ser una de estas guías, originada desde la lingüística, que permita empezar a establecer patrones de la competencia discursiva de los PAW y que ayude a su rehabilitación. Para tal fin, me enfocaré al estudio de los marcadores discursivos, tratando de identificar si su uso se mantiene o se pierde en esta patología; además, si es el caso, ver de qué forma contribuyen a la construcción de un discurso cohesivo y a la interacción comunicativa cara a cara. También es importante destacar que un estudio de marcadores discursivos debe ser considerado en un contexto más amplio, ya que su análisis abarca aspectos más generales de cohesión, coherencia, manejo de la conversación y cortesía (ver apartado 2.3.8.1 *infra*).

En resumen, en esta primera parte del marco teórico he explicado que la neurociencia cognitiva articula diversas disciplinas para explicar de qué forma trabaja la mente humana; también he señalado que parte de su interés está dirigido al estudio del lenguaje y su procesamiento en el cerebro. Para tal fin, se apoya en la neuropsicología, disciplina que se encarga de establecer las relaciones entre

circunscribir los daños del lenguaje y dar respuesta a déficits lingüísticos específicos (Basso 2003:67).

⁶ Un ejemplo de esto es la Prueba de Comprensión del Discurso (DCT, por sus siglas en inglés, Brookshire y Nicholas 1997). Estos autores sugieren que las pruebas tradicionales de comprensión de palabras y oraciones son distintas a las que se deben emplear para la comprensión de un conjunto de enunciados, en parte porque son incapaces de evaluar los aspectos contextuales, es decir, las ideas que están implícitas a lo largo de las oraciones. A grandes rasgos, esta prueba tiene un formato narrativo, donde las historias son presentadas por medio de una grabadora, después se realizan ocho preguntas sí/no al paciente, divididas de la siguiente forma, dos están relacionadas con las ideas principales de la historia, dos con la ideas principales implícitas, dos con detalles afirmados y dos con detalles implícitos. Los autores reportan que los resultados pueden generalizarse a un nivel superior de comunicación, es decir, a la conversación, pero aún no es del todo claro si puede ser aplicado a diálogos menos estructurados.

funciones cognitivas y áreas del cerebro; así, cuando existe una disfunción cerebral producto de una lesión, podemos saber qué zonas cerebrales son determinantes o están involucradas durante la tarea. En el caso del lenguaje, la neuropsicología se puede apoyar en la teoría lingüística para dar cuenta de déficits lingüísticos específicos y explicarlos desde su propio nivel de análisis, desde el fonológico hasta el discursivo. De esta cooperación surgió la neurolingüística, ciencia interesada en explicar los daños lingüísticos en las patologías del lenguaje, sean de desarrollo o adquiridas. Finalmente, los niveles pragmático y discursivo actualmente son utilizados como herramientas diagnósticas por su alta especificidad para distinguir sistemas cognitivos sanos de aquellos que muestran alguna anomalía, aun cuando todavía no existen guías para su evaluación.

2.3 Teoría funcional

Actualmente existen dos orientaciones principales en el estudio lingüístico. En términos generales, la primera tiene como tarea central determinar las relaciones formales entre elementos gramaticales, independientemente de cualquier caracterización de sus propiedades pragmáticas y/o semánticas; está orientada básicamente al estudio de la forma lingüística y privilegia el análisis sintáctico. La segunda, por su parte, acepta que la caracterización de estas relaciones puede llevarse a cabo, pero sólo si se considera el significado, y estudia, entre otras cosas, las funciones del procesamiento de formas sintácticas, es decir, analiza las estructuras gramaticales, pero, además, considera la situación comunicativa completa: la propuesta del evento de habla, participantes y contexto discursivo, por lo que asume que la función comunicativa motiva, limita, explica o determina la

estructura gramatical (Newmeyer 1998:8-11). En este contexto, se han establecido dos aproximaciones teóricamente antagónicas, la escuela formal y la escuela funcional, cada una argumentando el estatus privilegiado o de la forma o de la función, respectivamente.

De acuerdo con la naturaleza de mi investigación, el marco teórico funcional es el que me permite analizar y explicar los fenómenos lingüísticos que abordo, gracias principalmente a su orientación discursiva, “donde la pragmática es vista como el marco que abarca toda la organización lingüística y dentro del que la semántica y la sintaxis deben ser estudiadas” (Dik 1997:8). De tal modo, el marco funcional que adopto es del tipo propuesto por Givón (1984, 1990, 1995, 2005, 2009), Dik (1997), Gernsbacher (1990, 1995), Halliday y Hasan (1976), Halliday (1985), Sperber y Wilson (1986, 1991, 1995) y Hengeveld y Mackenzie (2008, 2010), primordialmente. En este punto, es pertinente señalar los aspectos teóricos en los que coinciden todas estas aproximaciones y, así, justificar su elección.

2.3.1 Relación forma-función⁷

En primer lugar, el punto medular es que todas estas teorías aceptan que la función principal del lenguaje es comunicar y, gracias a esto, que las propiedades estructurales de los enunciados lingüísticos se adaptan a las metas comunicativas

⁷ Givón explica que esta relación es tan importante en lingüística como lo es en biología, donde para estudiar un organismo biológico es condición *sine qua non* anclar una función a una estructura o parte de ella. Sin la noción de función no podría decirse nada acerca de la estructura de dicho organismo (Givón 1995:5). De la misma forma, en la tradición neuropsicológica se busca anclar funciones o procesos cognitivos a estructuras corticales, subcorticales o tejido cerebral para poder explicarlas en condiciones naturales o en la patología.

que el usuario de la lengua, en una interacción con otros, busca alcanzar⁸ (Dik 1997:26). Sin embargo, esto no quiere decir que acepten tácitamente o por defecto que la estructura es cien por ciento icónica y que *emerge* dependiendo de la situación comunicativa particular de la que se trate. Más bien, consideran que el hablante conoce las unidades funcionales y formales de su lengua, así como las maneras en que pueden ser combinadas; este conocimiento es instrumental en la comunicación y ha surgido como resultado de procesos históricos de distinciones formales y funcionales, que han sedimentado el inventario de funciones del que disponen hoy en día los hablantes. Este inventario, a pesar de variar de lengua en lengua, está limitado por el conjunto de objetivos comunicativos de los hablantes, así como por las restricciones cognitivas a las que están sujetos (Hengeveld y Mackenzie 2010:6).

En resumen, la aproximación funcional que adopto está a la mitad de dos extremos⁹ (Givón 1995:10):

- (1) Extremos reduccionistas de la relación forma-función:
 - a. Si la estructura no es 100% arbitraria, entonces debe ser 100% icónica.
 - b. Si la estructura no es 100% icónica, entonces debe ser 100% arbitraria.

2.3.2 Nivel pragmático-discursivo de análisis

En segundo lugar, todas estas teorías están inclinadas al estudio del nivel pragmático-discursivo, pues consideran que hay fenómenos gramaticales que sólo pueden ser analizados en términos de unidades más largas que la cláusula o la

⁸ Como veremos en el Capítulo 4, dentro de la entrevista, el paciente echa mano de ciertos recursos lingüísticos para ayudarse con la gestión de la interacción y para tratar de alcanzar, junto con el interlocutor, las metas comunicativas, comprometiéndose así con el intercambio comunicativo.

⁹ Butler (2003) denomina a este tipo de teorías *funcional-estructural*, ya que se centran en el estudio de la correlación entre función y estructura.

proposición; por ejemplo, construcciones narrativas, el uso de partículas discursivas, cadenas anafóricas y catafóricas, correferencia, sustitución, entre otros. El punto crucial es que este tipo de fenómenos también son gobernados por reglas de la lengua y forman parte del sistema gramatical. Esto muestra la necesidad de adoptar un modelo que permita el análisis de unidades más largas que la cláusula y de las relaciones que se establecen entre y dentro de ellas (Hengeveld y Mackenzie 2008:2-3).

En este orden de ideas, Givón reconoce tres dominios funcionales codificados en la lengua, (i) el semántico léxico (lexicón mental), (ii) el semántico proposicional (información específica codificada en forma de oraciones), y (iii) el pragmático-discursivo (secuencia de proposiciones dentro un contexto comunicativo). Estos tres dominios se encuentran jerarquizados concéntricamente y también son conocidos como significado, información y función, respectivamente. De estos tres, la sintaxis está involucrada en los dominios semántico proposicional y pragmático-discursivo, pero sólo en este último se puede descubrir y describir *funciones comunicativas* a través del estudio detallado del discurso y del contexto dentro del que las proposiciones se unen. Tal análisis es posible gracias a que la sintaxis opera, en mayor medida, en el dominio pragmático-discursivo y, en consecuencia, el análisis lingüístico no sólo es factible sino que, además, garantiza la descripción de fenómenos que no pueden ser explicados desde una perspectiva de análisis de la oración o de proposiciones aisladas (Givón 1984:30-33).

Por otra parte, ya he mencionado que Dik considera que la pragmática es el marco general de toda la organización lingüística, pues la comunicación está

modelada por los fines comunicativos que persiguen los hablantes y, en ese sentido, permea a los otros dos niveles funcionales, el semántico y el sintáctico (Dik 1997:26). Nuevamente, hay que destacar que las funciones comunicativas, localizadas en el nivel pragmático-discursivo siempre están ancladas a tipos de estructuras que obedecen a las reglas de cada lengua.

Para Sperber y Wilson (1991) la importancia de una orientación discursiva se justifica porque la pragmática es el dominio en el que la gramática, lógica y memoria interactúan, por lo que está involucrada, junto con los procesos gramaticales, en la interpretación de enunciados. Así, los procesos gramaticales son aquellos que se utilizan para recuperar la representación semántica del enunciado producido, mientras que los procesos pragmáticos son aquellos que se utilizan para tender un puente entre las representaciones semánticas de las oraciones y la interpretación de enunciados en el contexto. De tal suerte, la meta del oyente y la del proceso pragmático, en general, es recuperar no sólo la interpretación arbitraria, sino la interpretación deseada por el hablante. En este sentido, el contexto de habla, situacional, compartido y genérico, es indispensable para la interpretación de los enunciados.

Finalmente, desde que conceptos como coherencia, cohesión y marcadores discursivos apelan, por definición, a un nivel de análisis pragmático-discursivo, resulta evidente que sólo una aproximación funcional puede aportar el marco teórico necesario para llevar a cabo este tipo de estudios.

2.3.3 La importancia del contexto

Ya que estas líneas de investigación privilegian el estudio del nivel pragmático-discursivo, la noción de contexto juega un papel fundamental. Más allá de su definición tradicional y abarcadora, para estas perspectivas el contexto es de naturaleza mental y encuentra sus correlatos cognitivos en los tipos de memorias del ser humano (ver 2.3.5). Así, por ejemplo, para Givón el contexto no es una entidad objetiva sino, más bien, un constructo mental¹⁰ formado *vis à vis* con muestras de experiencia, que alcanza representaciones mentales estables, lo que automatiza y agiliza la comunicación (Givón 2005:90).

En este sentido, “el contexto relevante durante la comunicación no son ni las palabras audibles ni los gestos visibles, sino los estados mentales de creencias e intenciones de uno de los interlocutores” (ibídem:8), y “la gramática es utilizada sistemáticamente durante la comunicación en línea para activar representaciones mentales de los estados actuales de creencias e intenciones del interlocutor. Esto es, el hablante supone que las representaciones mentales que están activadas justo ahora en su mente también lo están en la mente de su interlocutor” (ibídem:101), y a partir de este conocimiento común se empieza a construir el intercambio comunicativo¹¹. Veamos un ejemplo.

¹⁰ Las únicas facetas “objetivas” de la realidad que retiene este constructo son aquellas que resultan relevantes para la tarea comunicativa y logran una activación en los sistemas de atención relevantes (Givón 2002:255). Regularmente corresponden al contexto físico en el que se desarrolla la comunicación.

¹¹ En consecuencia, la comunicación interpersonal no puede avanzar significativa y eficientemente a menos que los interlocutores tengan una representación mental genérica compartida. Es decir, el mismo mapa conceptual o, al menos una parte relevante, debe ser común. Sin embargo, también resulta indispensable que cierta cantidad de información no sea compartida ya que esa información es el punto real sobre el que versa la interacción verbal.

En este sentido, para Dik, el punto actual de la interacción verbal representa tipos de intercambios de información pragmática entre hablante y oyente, principalmente: adiciones (el hablante provee al oyente con algo de información que no tenía), sustituciones (el hablante informa al oyente que

- (2) a. Juan encontró *el* disco mientras escombraba la casa.
 b. Juan encontró *un* disco mientras escombraba la casa.

En el caso de (2a), el hablante asume, tiene la creencia, de que el oyente sabe a qué disco se refiere, ambos tienen en mente la misma representación. Mientras que en el caso de (2b), el hablante asume que el oyente desconoce a qué disco se refiere, no comparten la misma representación mental. Así, el punto de partida para el intercambio comunicativo es el estado mental de creencias, es decir, el hablante evalúa la cantidad de información que comparte con su interlocutor, suponiendo la que está actualmente¹² activada en la mente del oyente durante la conversación¹³.

Una vez más, la gramática interviene en todo momento para indicar los estados actuales de creencias del hablante; en el caso de (2a) la presencia del artículo definido señala que la representación de un disco particular está presente en la mente de hablante y oyente, mientras que en (2b) el artículo indefinido señala que sólo el hablante tiene dicha representación mental.

Hengeveld y Mackenzie (2008), por su parte, proponen una teoría que busca analizar la estructura de los enunciados dentro de su contexto discursivo, ya que es ahí donde la intención comunicativa del hablante surge, de manera que está presente en su mente desde la conceptualización hasta la articulación, interactuando estrechamente con el componente gramatical.

cierta pieza de información debe ser remplazada por alguna otra) o recordatorios (*reminders*) (cuando el hablante advierte al oyente de alguna pieza de información que ya poseía, pero que no consideraba en ese momento en particular) (1997:10).

¹² Cuando hablo de “actual” o “actualmente” me refiero a la información corriente (*current*) dentro del procesamiento del discurso en línea.

¹³ Como señalé en el capítulo anterior, una característica atribuida a los PAW es su incapacidad para evaluar la cantidad de información compartida, esto puede ser provocado por el daño en otros sistemas cognitivos, especialmente en la atención y en la memoria.

Finalmente, ya había comentado que para Sperber y Wilson (1986, 1991) todo el conocimiento contextual es de suma importancia, pues de él surgen las inferencias o los supuestos (producto de las experiencias de los hablantes) necesarios para interpretar un enunciado en combinación con la información nueva.

2.3.4 Gramática, una perspectiva biológica, adaptativa y evolutiva

Si vemos al estudio de la gramática dentro de un marco biológico y adaptativo, debemos considerar al humano, su organización sociocultural y sus herramientas comunicativas-intelectuales-cognitivas desde una perspectiva evolutiva (funcional), donde las funciones pueden ser descritas como estrategias adaptativas por medio de las cuales el organismo intenta enfrentarse al medio que lo circunda y, así, sobrevivir (Givón 1984:1). Esta es la denominada función adaptativa del lenguaje, que permite explicar (i) de qué forma ha evolucionado dentro de la raza humana (filogénesis), (ii) por qué el humano es el único ser que puede adquirirlo (ontogénesis) y (iii) por qué tiene la forma actual, como sistema de comunicación humana (diacronía).

Dentro de este marco, el estudio del lenguaje no puede cerrarse al ámbito lingüístico, sino que también es necesario considerar los factores neurológicos, cognitivos, psicológicos y fisiológicos que intervienen en el proceso de adquisición, producción y comprensión del lenguaje¹⁴. Todo esto trae consigo una ventaja metodológica clara: un estudio interdisciplinario, donde una ciencia, en nuestro

¹⁴ En este sentido, Givón asume que el lenguaje y su organización estructural y funcional están limitados y motivados por la estructura de la cognición humana, la percepción y la neuropsicología (1984:11).

caso la lingüística, debe fungir como el eje rector que articula a las otras disciplinas para tratar de explicar de forma integral cómo funciona el lenguaje, ya sea en condiciones naturales o en la patología. En resumen, resulta necesario y recomendable integrar la lingüística con el trabajo cognitivo (que incluye aspectos psicológicos y neurológicos), de adquisición y de biología lingüística (Hengeveld y Mackenzie 2010:6).

2.3.5 Funcionalismo y cognición

Dentro de un esquema general de la comunicación humana estas teorías funcionales han buscado, por una parte, relacionar procesos cognitivos con procesos gramaticales, y, por otra, determinar qué procesos cognitivos son determinantes durante el procesamiento del lenguaje en línea¹⁵. Para tal fin, el trabajo funcional está atento a los estudios relevantes sobre lenguaje, neurología del lenguaje, memoria y atención, ya que si en realidad lenguaje y cognición están relacionados, la única forma significativa de mostrar la asociación es definir cada una por su parte, independientemente de la otra, y después estudiar las correlaciones (Givón 1995:16-17). Un ejemplo de esto son los estudios más recientes de Givón (2002, 2005, 2009), en los cuales describe los correlatos entre lenguaje y cognición, y explica el desarrollo de las dos principales funciones adaptativas del lenguaje, *representación y comunicación de información*. Explicaré muy brevemente esto.

¹⁵ En este punto se cruzan la neuropsicología y la lingüística. Al establecer relaciones entre procesos cognitivos y procesos gramaticales se podrán describir los déficits lingüísticos producidos por una lesión en determinada zona cerebral.

Para Givón la comunicación humana puede ser dividida en dos subsistemas: (i) uno de representación cognitiva y (ii) otro con los códigos comunicativos. El primero es filogenética y ontogenéticamente anterior, ya que se encuentra presente en otras especies animales y su desarrollo es prerequisite para la adquisición del lenguaje. En él se encuentran representados y almacenados conceptos concretos (memoria semántica permanente), estados o eventos individuales (memoria declarativa-episódica) y estados o eventos combinados con otros (memoria declarativa-episódica). Los correlatos lingüísticos de estas representaciones son: lexicón (semántica léxica), información proposicional (semántica proposicional) e información multiproposicional (discurso).

Por su parte, el otro subsistema, el de los códigos comunicativos, está compuesto por los códigos senso-motores periféricos y el código gramatical, es decir, agrega al subsistema de representación dos códigos comunicativos específicos, la fonología y la gramática. Los códigos senso-motores periféricos son del interés de tres campos: fonética, fonología y neurociencia cognitiva, y conjuntamente investigan la producción del habla (codificación), percepción del habla (decodificación) y la representación mental de las unidades del código¹⁶ (Givón 2002:12).

Finalmente, el código gramatical¹⁷ es la última agregación evolutiva en la comunicación humana, pues funcionalmente le permite ser automática, más rápida

¹⁶ En el caso de la afasia de Wernicke, los códigos senso-motores se encuentran dañados en menor o mayor grado, de ahí la presencia de parafasias literales (codificación), la incapacidad para distinguir entre fonemas (decodificación) y la presencia de parafasias semánticas (representación).

¹⁷ Este sistema se preserva mejor en la afasia de Wernicke; estos pacientes tienen menos dañada la habilidad para manejar el sistema gramatical durante su producción, aun cuando abundan los problemas léxicos. Así, que sean capaces de utilizar la gramática puede explicar que esta afasia sea fluida, pues permite que su producción sea automática, más rápida y con un costo menor de procesamiento. En contraste, en la afasia de Broca la capacidad para utilizar la gramática se reduce

y con un bajo costo de procesamiento; además, a pesar de que hay otras especies animales capaces de adquirir un repertorio léxico, ninguna de ellas puede aprender un sistema gramatical (Givón 2009:26-27). Así, lo que hace la gramática es codificar intenciones comunicativas que se traducen en modelos mentales de los estados actuales de creencias e intenciones del interlocutor, que se encuentran almacenados en el sistema de representación (Givón 2005:69). Puesto en otros términos, en la conversación cara a cara estos modelos mentales son codificados por los hablantes a través de proposiciones (unidades discursivas) que se articulan para conformar un discurso; regularmente son las conjunciones las que desempeñan este papel de conexión cohesiva. Más adelante ahondaré en esto.

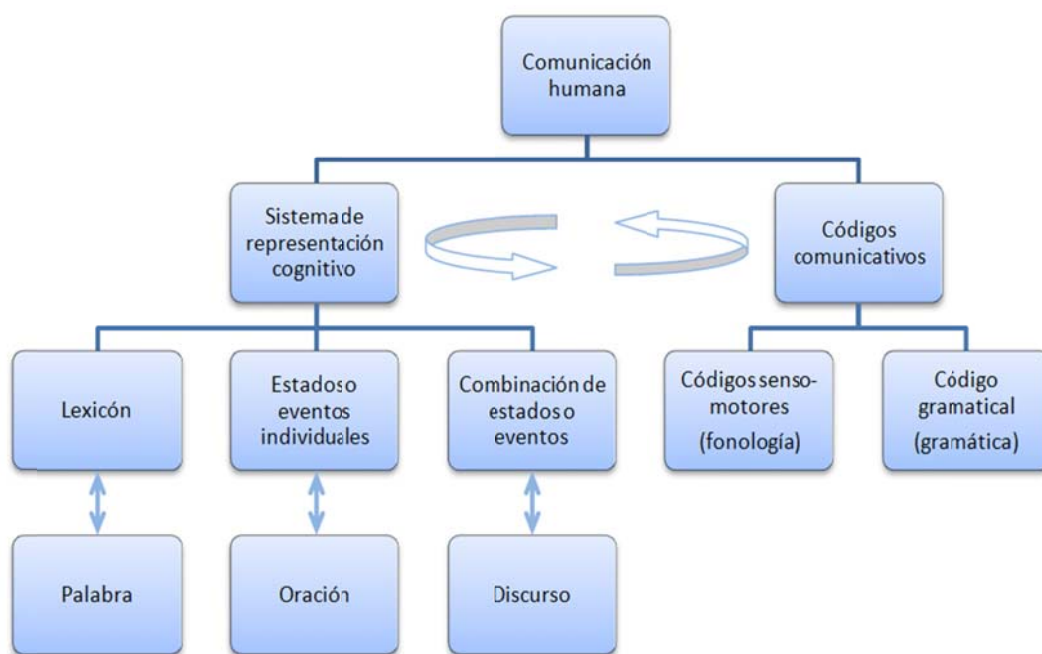


Figura 1. En la comunicación humana los códigos comunicativos interactúan con el sistema de representación cognitivo para permitirle al usuario de una lengua la combinación e integración automática (rápida) de sus elementos.

por lo que estos pacientes muestran una producción telegráfica, menos automática, más lenta y con un mayor costo de procesamiento (Givón 1995).

Ahora bien, regresando a los procesos cognitivos relevantes durante el procesamiento del lenguaje, varios autores destacan la importancia de, al menos, dos: (i) *atención* y (ii) *memoria* (Kintsch 1982; Givón 1995, 2005, 2009; Gernsbacher 1990, 1997; Gernsbacher y Robertson 2004; Atkinson y Shiffrin 1968; Squire 1987; Squire y Zola-Morgan 1991). Por el momento no profundizaré demasiado en la explicación, baste decir que, por un lado, la atención es responsable de almacenar los eventos o entidades que son más relevantes para la situación comunicativa actual y, por tal motivo, constantemente se va actualizando conforme la comunicación avanza. El correlato gramatical de la atención es la noción pragmática de *foco*, “la información focal es la más importante en un intercambio comunicativo dado y es la que el hablante considera más esencial para que el oyente la integre a su información pragmática” (Dik 1997:326).

Por su parte, la memoria tiene un papel determinante en la comunicación, tal es así que sin ella simplemente no podría existir. Los estudios psicológicos y psicolingüísticos coinciden en dividir a este sistema en tres: (i) memoria permanente, (ii) memoria episódica o a largo plazo y (iii) memoria de trabajo, cada una con su propio correlato comunicativo: lexicón, texto actual y situación de habla actual, respectivamente. Estos tres subtipos de memoria constituirán el contexto comunicativo pertinente para llevar a cabo un intercambio exitoso. Así, como el lector habrá podido anticipar, la memoria es el sistema cognitivo donde el término pragmático de *tópico* se desarrolla, es decir, “en un sentido abstracto, podemos considerar al discurso como un 'almacén de tópicos', que está vacío al principio y gradualmente se va llenando, tan pronto son introducidos [recuperados de la memoria permanente]. Algunos tienen una corta vida y desaparecen rápidamente

[memoria de trabajo], otros serán más constantes y se mantendrán vivos a lo largo del discurso [memoria episódica]¹⁸” (Dik 1997:313).

En resumen y de forma muy general, la distinción cognitiva entre atención y memoria puede pensarse como la distinción pragmática entre foco y tópico, respectivamente. Volveré a este punto más adelante (2.3.7.2.1).

2.3.6 Ventajas metodológicas de una aproximación funcional

Si mi investigación comprende el estudio de un trastorno de lenguaje, producto de una deficiencia cerebral adquirida, es evidente la exigencia de ampliar el marco teórico y atender a aspectos neurológicos, cognitivos, psicológicos y neuropsicológicos, principalmente. Como hemos visto, el funcionalismo incorpora los resultados relevantes para el estudio del lenguaje de otras áreas de investigación, con la finalidad de entender la forma en que trabajan los sistemas neuronales, cognitivos y fisiológicos en la comprensión y expresión del lenguaje, además de explicar la manera en que han evolucionado y han llegado a tener la forma actual. En el primer caso, al estudiar la patología y detectar los déficits comunicativos se pueden hacer conjeturas válidas acerca de la forma en que el sistema completo de comunicación humana trabaja en condiciones naturales. Los estudios citados muestran que tal meta es posible; el estudio del lenguaje debe enmarcarse dentro de un programa de investigación más amplio que incluya a aquellas ciencias que estén relacionadas con el sistema comunicativo humano y, así, poder ofrecer respuestas integrales. Precisamente esta es una de las metas de la

¹⁸ Los problemas de memoria y atención que pueden aparecer en la afasia de Wernicke afectan al sistema de representación cognitiva, por eso es común que estos pacientes tengan dificultades para evaluar la cantidad de información compartida, utilicen pronombres sin una referencia clara, cambien abruptamente de tema o pierdan el hilo de lo que estaban diciendo.

neurociencia cognitiva. Como resulta lógico, desde nuestro campo, los aspectos lingüísticos son los centrales, pues a ellos está dedicada nuestra investigación y son los únicos de los que podemos decir algo fehacientemente.

Por otra parte, ya he mencionado que hay ciertos fenómenos gramaticales que no pueden ser explicados desde una perspectiva de análisis de la oración, pues obedecen a las reglas de un nivel superior: el discursivo. En consecuencia, toda investigación que intente explicar fenómenos generales, como coherencia y cohesión, y específicos, como marcadores discursivos, debe tener una orientación pragmático-discursiva y considerar al contexto lingüístico en el que los enunciados se producen¹⁹. Esto sólo es posible si se adopta un marco teórico funcional.

En resumen, desde la perspectiva funcional puedo llevar a cabo el análisis de los marcadores discursivos y el de los fenómenos discursivos que incorpora, como coherencia, cohesión, relevancia y manejo de la conversación. También puedo considerar aquellos procesos cognitivos dañados que resultan relevantes para la comunicación, como atención y memoria, y describir los déficits lingüísticos que provocan.

2.3.7 El discurso como unidad de análisis

En 2.3.2 vimos que el discurso es definido como multiproposicional, esto quiere decir que está integrado por diversas unidades de información (proposiciones) organizadas de tal forma que son consistentes unas con otras, por lo que pueden

¹⁹ Cabe mencionar que, dada su naturaleza lingüística, en esta investigación la noción de contexto será restringida a *contexto lingüístico*, es decir, sólo nos competen aquellos fenómenos que surgen de la relación que se da entre la estructura de la lengua y los principios pertinentes de su uso (Levinson 1983). O, dicho en otras palabras, sólo estudiaremos “aquellos aspectos que aparecen codificados en la estructura de una lengua [y que] formarían parte de la competencia pragmática de un usuario” (Crystal 200:437).

ser identificables como partes constituyentes y significativas de un todo. En este mismo orden de ideas, Schiffrin (2002) también acepta que el discurso es un conjunto de enunciados que se encuentra unido por la recurrencia de ciertos elementos y esto es lo que les permite ser percibidos como una unidad. Así, podemos proponer, como punto de partida, la siguiente definición:

- (3) Gracias a su carácter multiproposicional, el discurso puede ser entendido como el conjunto de enunciados o proposiciones que tiene como principal característica la coherencia lingüística que guardan entre sí, es decir, la continuidad de referentes, tiempo y temas, principalmente.

Ahora bien, además de la coherencia lingüística existe otra propiedad que ayuda a la estructuración y organización de un discurso, la cohesión. Esta propiedad se establece entre elementos discursivos superficiales y aunque no es garantía de coherencia, su presencia ayuda a la comprensión del discurso como una misma unidad, ya que señala la forma en la que se relaciona un enunciado con otro u otros. Finalmente, los marcadores discursivos son un recurso lingüístico para señalar tanto cohesión como coherencia, pues (i) estructuran y ordenan al discurso, estableciendo relaciones entre las partes del discurso actual con otras anteriores o posteriores, y (ii) además trabajan en un plano representacional, ya que ayudan a la construcción de modelos mentales del interlocutor, apelando, por ejemplo, a nociones de atención y relevancia.

Así, considero que (i) la coherencia es una característica indispensable del discurso, (ii) la cohesión no es determinante, pero sí guía a la construcción de representaciones mentales coherentes, y (iii) los marcadores discursivos (MD) contribuyen tanto a la coherencia como a la cohesión de un discurso; además,

revelan otros fenómenos de orden pragmático como relevancia y ciertos aspectos del manejo de la conversación, como toma de turnos y la gestión de la interacción.

Entonces, mi unidad de análisis será el discurso entendido como:

- (4) Conjunto de enunciados o proposiciones que tiene como principal característica la coherencia lingüística que guardan entre sí y que pueden estar o no unidos por elementos cohesivos superficiales.

Gracias a esto, el discurso, como unidad de análisis lingüístico, me permite describir las relaciones entre enunciados y analizar los medios cohesivos por las cuales se establecen, en específico los MD.

2.4 Coherencia y cohesión, una mirada general

La distinción entre coherencia y cohesión no es tan fácil de establecer, principalmente porque, desde que el texto ha sido tratado como un objeto autónomo, la búsqueda y análisis de coherencia y cohesión han sido restringidos al texto mismo. No es de extrañar, entonces, que se considere que un texto bien formado es aquel que se mantiene unido por diferentes medios cohesivos manifestados en la superficie textual (Halliday y Hasan 1976, Hellman 1995).

Además, desde los primeros estudios, también ha existido una tendencia para confundir o desplazarse entre ambos términos e, incluso, tomarlos como sinónimos. A este respecto, Hellman señala que tradicionalmente se considera que hay una propiedad, “coherencia”, que distingue los textos de los no-textos, que es garantizada o creada por elementos específicos, elementos cohesivos. Sin embargo, existen problemas con esta conceptualización, en especial porque se da por sentado que el caso “normal” o “natural” es que los textos contengan elementos cohesivos y

aquellos que no los tienen son desviaciones del caso “normal”, sean textos incoherentes o implícitamente coherentes, y requieren un modo de procesamiento secundario (1995:198). Considérense los siguientes ejemplos:

- (5) a. Compré un Ford. El auto en el que el presidente Wilson recorrió los Campos Elíseos era negro. El inglés utilizado por los negros ha sido ampliamente discutido. Las discusiones entre los presidentes terminaron la semana pasada. Una semana tiene siete días. Todos los días alimento a mi gato. Los gatos tienen cuatro patas. El gato está sobre la mesa. Mesa tiene cuatro letras (Enkvist 1978:197).
- b. Juanito vino caminando a casa, regularmente lleva tenis para no cansarse. Es un trayecto largo desde la escuela.

(5a), a pesar de tener varios elementos cohesivos, principalmente *formas de repetición* (ver 2.4.2.1 *infra*), carece de coherencia. Enkvist presentó este ejemplo como una prueba para demostrar que la cohesión no es una condición necesaria ni suficiente para la coherencia. En contraste, (5b) no tiene elementos cohesivos y, sin embargo, sus enunciados parecen estar más relacionados que los de (5a). Lo importante aquí es entender que la relación entre estos dos conceptos se da en otros términos: la coherencia no es inherente al discurso como tal sino, más bien, es el resultado de un proceso de *interpretación* y depende de la relación entre los interlocutores y el discurso, mientras que los elementos cohesivos predisponen a los interlocutores a buscar dicha interpretación coherente. Así, se puede establecer que “la cohesión no siempre garantiza la coherencia mientras que la ausencia de la cohesión no impide la coherencia. Sin embargo, un texto que tiene elementos de cohesión, generalmente, se percibirá como más coherente que un texto que no los

tiene, mientras que un texto sin elementos de cohesión se puede, sin embargo, percibir como coherente” (Louwerse 2004:42).

2.4.1 Coherencia

Dentro de la lingüística tradicionalmente la noción de coherencia es estudiada desde dos diferentes perspectivas: (i) aquella que la considera como un producto inseparable del texto, por lo que su búsqueda debe restringirse a los límites del mismo, y (ii) aquella que la considera como un proceso mental generado a partir de la producción y la comprensión del discurso, donde la lengua desempeña un papel primordial, junto con las representaciones mentales de los interlocutores. Los autores que concuerdan con la primera aproximación utilizan el término de coherencia para referirse a la conectividad morfológica, sintáctica o semántica que hay entre las proposiciones que forman parte de un texto (Halliday y Hasan 1976; Heydrich, Neubauer, Petöfi y Sözer 1989; Hellman, 1995). Desde esta perspectiva, la coherencia es considerada como una propiedad inherente de las expresiones verbales, evaluable a partir del análisis de las relaciones que se establecen entre los elementos lingüísticos del discurso en la estructura superficial. Precisamente por esto, es común que algunos autores acepten que mientras más elementos cohesivos tenga un discurso más coherente será.

Por otra parte, la aproximación que ve a la coherencia como un fenómeno de naturaleza mental entiende que es un proceso mucho más complejo y que, la mayoría de las veces, no está presente de manera explícita dentro del discurso, por tanto no es suficiente con un análisis superficial del mismo. Esto no quiere decir que tenga que llevarse a cabo un estudio del contexto físico de la situación

comunicativa, sólo destaca que la coherencia es una categoría cognitiva que depende de la *interpretación* que hace el usuario de los elementos gramaticales empleados en el discurso²⁰, y que no es una propiedad invariante y objetiva del discurso (Bublitz 2011:38). En consecuencia, esta aproximación considera, además de los medios gramaticales, los mecanismos cognitivos que se encuentran activados a lo largo del procesamiento y la comprensión del discurso, en especial: memoria y atención (Givón 1995, 2005, 2009; Gernsbacher 1997; Kintsch y van Dijk 1978, 1985; de Beaugrande 1997; Bublitz 2011).

En este contexto, la postura teórica adoptada aquí es considerar a la coherencia como “una noción mental que es negociada interactivamente dentro de una situación sociocultural dada y menos dependiente de la lengua *per se* [es decir,] está basada en medios lingüísticos en el mismo sentido en que está basada en la información provista por el contexto lingüístico, el entorno sociocultural, el conocimiento enciclopédico del oyente, etcétera” (Bublitz 2011:45-46).

2.4.1.1 Coherencia como anclaje y recurrencia

Ya hemos visto en 2.3.5 que el discurso en línea o texto actual es producido a través de la interacción entre dos perspectivas, la del hablante y la del oyente, donde cada uno intenta, desde su enfoque, construir una representación mental de la perspectiva del otro. Esta representación se construye, organiza y negocia en la mente de ambos, y la memoria episódica desempeña un papel fundamental: actúa como un filtro donde sólo pasa la información relevante que servirá para

²⁰ En este sentido, Kintsch apunta que “por fin encontramos un uso para la sintaxis en un modelo de procesamiento psicológico. Le da al oyente un método ‘débil’, pero general, para la comprensión del discurso, que tiene que ser complementado con los métodos ‘fuertes’ basados en el conocimiento” (Givón, 1995: 359).

almacenar y anclar la información entrante. Así, la información en la memoria episódica no sólo es maleable durante un periodo de reorganización y consolidación²¹ sino que, además, es recuperable durante la producción del habla y es altamente dependiente del contexto dentro del que es producida. Por tal razón, Givón (1995) propone que el discurso es representado dentro de la memoria episódica, al menos en parte, como una red de nodos conectados, donde la estructura muestra dos características bien identificadas: (i) *jerarquía* y (ii) *secuencia*.

Concentrémonos en la secuencia. Esta característica considera que los nodos se encuentran conectados entre sí de forma adyacente; en términos comunicativos, un enunciado está conectado al que le precede y al que le sucede, y para que esta dinámica se mantenga (tanto en términos cognitivos como comunicativos) es indispensable que se establezcan dos operaciones: (i) *anclaje* y (ii) *recurrencia*.

Por una parte, el anclaje supone que hay un nodo activado en el que se va almacenando la información entrante; regularmente corresponde al argumento del que versa el discurso (tópico), el tiempo en el que se lleva a cabo la acción o el tema principal; así, este anclaje asegura un almacenaje rápido y automático de la información. La recurrencia, por su parte, exige que uno o varios elementos se repitan a lo largo del discurso en línea, en especial referentes, tiempo, espacio y temas. Esta recurrencia garantiza la progresión rápida y sin esfuerzo del discurso,

²¹ En el flujo comunicativo tanto la reorganización como la consolidación son operaciones de suma importancia. Para poner un ejemplo, consideremos la cantidad de referentes que intervienen en un intercambio comunicativo, muchos de ellos son periféricos y sólo tienen una mención dentro del discurso, mientras que habrá otros que son altamente recurrentes. En este último caso, sabemos que el tópico, por lo regular, corresponde a la información vieja o compartida, en tanto que el foco corresponde a la información nueva o no compartida. Los tópicos son muestras de información *consolidada* en la memoria episódica y los focos se convierten, tan pronto son introducidos en el discurso, en tópicos, es decir, existe una *reorganización* del estatus informativo de estos elementos.

ya que los cambios constantes y abruptos de referentes, tiempo y temas resta velocidad y entorpece la comunicación, pues supone un mayor esfuerzo cognitivo para construir las representaciones mentales del interlocutor.

A partir de ahora me centraré en la operación de anclaje. Existen correlatos cognitivos y lingüísticos para esta operación; ya había adelantado que memoria y atención son dos aspectos determinantes para la comunicación y, en este caso, pueden ser pensados como anclaje anafórico y anclaje catafórico, respectivamente (Givón 1995). Con respecto al primer caso, en la memoria episódica se van almacenando los referentes que intervienen a lo largo del discurso; a cada uno le corresponde un nodo que está, estuvo o volverá a estar activado, y los recursos gramaticales son los encargados de señalar dicho estado de activación:

- (6) a. *Juan_i* llegó a la cena después que $\emptyset_i$ terminó de trabajar.
- b. *Juan* llegó a la cena después que $\emptyset_i$ terminó de trabajar, aunque *María* ya estaba en el restaurante.
- c. *Juan_i* llegó a la cena después que $\emptyset_i$ terminó de trabajar, aunque *María* ya estaba en el restaurante. *Él_i* se disculpó por la demora.

En (6a), el argumento *Juan* es el nodo actualmente activado y es el anclaje para la anáfora cero, en (6b) *Juan* pierde prominencia comunicativa por la presencia del argumento *María*, que será el nuevo nodo activado, mientras que en (6c) *Juan* es reintroducido en el discurso mediante el pronombre *él* y recupera el estatus de activado. Lo importante aquí es que: (i) la gramática señala las operaciones mentales que hablante y oyente tienen que seguir para realizar una representación mental *coherente* del texto, y (ii) los referentes, cualquiera que sea la forma en que se presenten (anáfora, anáfora cero, pronombre átono, FN completa), encuentran

su anclaje en el discurso previo, estableciendo una relación anafórica con sus antecedentes en la memoria.

En cuanto al anclaje catafórico, el hablante también puede vincular información de forma anticipada, otorgando con esto un estatus de mayor prominencia comunicativa a algún elemento del discurso, incluso aunque no haya sido presentado aún. La manera de hacerlo es dirigir la atención del oyente hacia un segmento de información importante que está por introducirse. De tal forma, el correlato cognitivo para el anclaje catafórico será la atención, pues por medios gramaticales el oyente hace *ostensiva* la importancia comunicativa de lo que está a punto de mencionar.

(7) a. No puede ser posible *esto*, que me dejes.

b. *Mire* usted, lo que pasó fue que me caí.

En (7a), *esto* es el anclaje de la información relevante *que me dejes* y llama la atención del oyente hacia ese segmento; en cuanto a (7b), por medio del marcador discursivo *mire*, el hablante llama la atención de forma ostensiva al oyente sobre la importancia del procesamiento de la cadena inmediatamente posterior, estableciendo una relación catafórica. Así, el anclaje catafórico ayuda a la integración coherente del discurso y, además, cumple con otra función comunicativa: le señala al oyente que hay partes del discurso que son más importantes y que son sobre las que tiene que poner mayor atención, ya que tendrán un rol prominente comunicativamente hablando dentro del discurso.

Por su parte, la recurrencia es la operación por la cual uno o varios elementos se repiten a lo largo del discurso, principalmente los argumentos

gramaticales. En el caso del ejemplo (7c), hay un elemento recurrente y que se presenta como Nombre (Juan), anáfora cero ($\emptyset_i$) y anáfora (él). Esta repetición opera en dos sentidos; por un lado, asegura la continuidad referencial y temática del discurso y, con ello, abona a la construcción de coherencia²² y, por otro lado, también permite la integración rápida del discurso entrante. Dicho en otras palabras, en (7c) la marca gramatical para indicar la activación continua del argumento *Juan* es la anáfora cero y la anáfora, pues “la información que está actualmente activada requiere la menor cantidad de estructura” (Givón 1990:917). Así pues, estos recursos gramaticales permiten una comunicación más ágil y automática.

En resumen, el discurso en línea se almacena en la memoria episódica, que puede ser pensada como una red de nodos con relaciones jerárquicas y secuenciales; en el caso de las relaciones secuenciales, se presentan dos operaciones cognitivas indispensables para que el discurso pueda mantenerse: (i) anclaje y (ii) recurrencia. El anclaje permite un acceso rápido a la información, una comunicación más ágil y puede manifestarse como un mecanismo anafórico o catafórico; en tanto que la recurrencia supone un menor esfuerzo cognitivo para la construcción de las representaciones mentales del interlocutor y, en consecuencia, agiliza la comunicación. Estas dos operaciones pueden manifestarse por medios gramaticales en la superficie textual, entre ellos los marcadores discursivos.

²² Por ejemplo, Hellman (1995) sostiene que hay una serie de relaciones de recurrencia o continuidad: (i) mismo episodio, (ii) mismo tiempo, (iii) mismo lugar, (iv) mismos participantes, (v) mismos eventos y (vi) misma meta. Así, los enunciados adyacentes que tienden a compartir la referencia de los mismos individuos, o al menos están relacionados, son considerados más coherentes.

2.4.2 Cohesión

El término cohesión fue introducido por Halliday y Hasan en 1976 para designar al concepto semántico que refiere a las relaciones de significado que existen dentro del texto y que lo definen como tal. La idea es que el texto es una unidad semántica y no formal y, en este sentido, no consiste en oraciones, sino más bien es realizado por ellas o está codificado en ellas. De tal forma, la propiedad de ser texto proviene de la *textura* que es creada únicamente por las relaciones cohesivas. Para estos autores, la cohesión es parte del sistema de la lengua por lo que puede manifestarse a través de la gramática y a través del vocabulario, y ocurre ahí donde la interpretación de algún elemento en el discurso depende de otro más (Halliday y Hasan 1976:4-9). Desde este trabajo primigenio, la cohesión adquirió sus dos características definitorias: (i) la estructuración del texto por medio de (ii) elementos léxicos y gramaticales superficiales, por lo que su análisis y búsqueda se restringe al texto.

Una forma análoga de pensar en la cohesión es como un tipo de prosodia textual, esto es, tiene la propiedad de extender su dominio, alargarse y afectar no sólo a una unidad sino a varias (Bublitz 2011:37). En este mismo sentido, Hasan (1984:20) sostiene que existe una armonía cohesiva, producto de la interacción de los elementos cohesivos, que se extiende a lo largo del texto y mantiene unidos a los enunciados como partes de un todo, de una misma unidad semántica supraoracional. Debido a su naturaleza, la cohesión es un fenómeno mucho más objetivo que la coherencia, pues es rastreada solamente en la superficie textual, a través de medios puramente lingüísticos, y, a pesar de no ser condición indispensable para la coherencia, cumple un rol fundamental durante la

comunicación: orienta al oyente y le facilita la construcción de representaciones mentales coherentes, maximizando la relevancia.

- (8) *En primera*, Juan_i dijo que haría el trabajo; *en segunda*, él_i no cooperó con nada; *en tercera*, Ø_i no es un buen compañero. *En conclusión*, si Ø_i reprueba merecido lo tiene.

En (8) existen varios elementos cohesivos que indican la forma en la que se relacionan los enunciados que lo componen. En este caso, hay un arreglo secuencial señalado por los marcadores *en primera*, *en segunda*, *en tercera* y *en conclusión*. También hay relaciones cohesivas gramaticales establecidas entre el argumento Juan_i, el pronombre él_i y la anáfora cero Ø_i, y una relación léxica entre Juan y compañero²³. Así, gracias a estos elementos cohesivos el hablante guía al oyente en la construcción de una representación mental del discurso, abonando a su coherencia.

Ahora bien, hay que tener en mente que estas definiciones están pensadas, al menos tácitamente, para los textos escritos, que son, por definición, de otra naturaleza que los textos orales coloquiales, donde el tipo de organización responde a otras necesidades tanto de estructuración como de interacción. Así, hay ciertos elementos cohesivos que son exclusivos de los textos escritos, utilizados para cumplir con ciertas funciones y requisitos del registro, ya sea más o menos formal, que no aparecerán en los registros de la conversación coloquial. De la misma forma, hay otros elementos cohesivos exclusivos del habla coloquial que apelan a la situación comunicativa, a la interacción cara a cara o a los participantes de la conversación.

²³ Ampliaré más esta descripción en 2.4.2.1.

Así, atendiendo a estas diferencias y a la naturaleza de los datos de esta investigación, el término cohesión será entendido como una propiedad discursiva relacionada (i) con la estructuración, formulación y reformulación de los distintos enunciados que lo componen, (ii) con el énfasis y atenuación de lo dicho (y las funciones pragmáticas que cumplen) y (iii) con la relación que se establece entre el hablante y el oyente durante la situación comunicativa. A diferencia de la propuesta de Halliday y Hasan (1976), más que una propiedad semántica, considero que está relacionada con una sintaxis discursiva, es decir, indica de qué forma se relaciona un enunciado con respecto a los demás para constituir un discurso.

Finalmente es importante destacar que hay fenómenos de coherencia y cohesión que se traslapan, es decir, cumplen un rol tanto en la representación como en la estructuración, especialmente aquellos que tienen que ver con la coherencia referencial y las relaciones cohesivas referenciales.

2.4.2.1 Relaciones cohesivas

Los elementos cohesivos se clasifican dependiendo de la función que desempeñan en el texto; pueden ser retrospectivos o prospectivos, léxicos o gramaticales. De acuerdo con Halliday y Hasan (1976), las relaciones cohesivas pueden dividirse en (i) gramaticales y (ii) léxicas; en el primer caso, dichas relaciones se establecen por medios gramaticales, como la anáfora o la catáfora, y pertenecen a las convenciones de la lengua, motivo por el cual son mucho más sistemáticas. En cuanto a las relaciones cohesivas léxicas existen dos, repetición y colocación, que dependen fundamentalmente de la cercanía de significado que puedan tener un ítem particular y su remplazo.

Por otra parte, Bublitz (2011:39) destaca que hay dos grandes subtipos de medios cohesivos, (i) retrospectivos y (ii) prospectivos. Si recordamos que la cohesión ocurre cuando la interpretación de algún elemento en el discurso depende de otro, los medios cohesivos retrospectivos buscan su interpretación en el discurso precedente. En esta categoría se encuentran las proformas (anáforas), sustituciones, hipónimos, repeticiones, entre otros recursos. Estas relaciones están basadas en la similitud de forma, estructura, contenido y función, por lo que se han denominado “formas de repetición”, a las que se les atribuyen tres propiedades principales, (i) cantidad (tamaño del ítem repetido, desde una anáfora cero hasta una FN completa), (ii) calidad (una escala que mide la semejanza del ítem repetido; por ejemplo, en la relación entre el nombre *Juan* y el pronombre *él* la calidad es máxima, mientras que en la relación entre los sustantivos *árbitro* y *nazareno* la calidad es mínima), y (iii) distribución (la distancia entre un ítem particular y su repetición).

En cuanto a las relaciones prospectivas, son aquellas que se utilizan para hacer un espacio en el discurso actual que tiene que ser llenado con algún elemento del discurso subsecuente, reduciendo el número de opciones para hacerlo y generando expectativas, señalando ostensivamente que vale la pena el costo de procesamiento dada su prominencia comunicativa (Sperber y Wilson 1986). También incluye proformas (catáforas), marcadores discursivos que estructuran el texto o que tienen funciones modales, además de nombres generales y etiquetas. En (9) tenemos un ejemplo de ambos medios cohesivos, donde la etiqueta *cosas* establece una relación prospectiva y *eso* una retrospectiva con *comida*, *jabón* y *medicina*, respectivamente:

- (9) A mí siempre me toca ir al súper por las *cosas*, la comida, el jabón, la medicina, y soy yo el único que tiene que pagar por todo *eso*.

2.5 Marcadores discursivos

En 1987, Deborah Schiffrin introdujo el término marcador discursivo para designar a los elementos lingüísticos que utilizan los hablantes para señalar la forma en la que la unidad anterior de habla se relaciona con el estado actual del discurso. Así pues, los marcadores discursivos pueden ser palabras o frases que dividen, ordenan, estructuran y muestran la relación que guardan entre sí las partes del discurso, ya sean ideas, acciones, turnos, etcétera. En este mismo sentido, Portolés los define como: “unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (1998:27). Consecuentemente, un marcador discursivo es el término lingüístico que reciben palabras o frases que dividen al discurso en partes y muestran la relación que existe entre ellas y, como característica, no necesariamente significan lo que el diccionario señala, pues cuando son empleadas como marcadores generalmente se encuentran gramaticalizadas.

Así, debido a este carácter relacional o estructural, Schiffrin agrega que son elementos secuencialmente dependientes que agrupan unidades del habla por medio de recursos anafóricos y catafóricos, dependiendo de la posición que tenga el marcador en el enunciado. De tal suerte, la dependencia secuencial, ya sea anafórica o catafórica, indica que los marcadores son dispositivos que trabajan en

un nivel discursivo más que en el de la palabra o de la oración. Por ejemplo, comúnmente se encuentran al principio o al final de los enunciados y ahí le señalan al oyente la intención del hablante para marcar, entre otras cosas, continuidad discursiva, causas, contraexpectativas o cambio de tópico. Entonces, en este sentido, ayudan a esclarecer no sólo los límites sintácticos sino, además, las relaciones que se establecen entre las partes del discurso y permiten apreciar al conjunto de enunciados como partes de un todo, de un discurso.

De acuerdo con el *Diccionario de partículas discursivas del español*²⁴ (Briz, Pons y Portolés 2008), a través de este tipo de operadores pragmáticos, “el hablante justifica la conclusión, su opinión’, ‘cambia el tema de conversación o lo redirige’, ‘el hablante llama la atención sobre algo o realza algo’, ‘expresa un falso acuerdo’, ‘controla el contacto o interpela’, ‘señala que su turno continúa’, ‘marca el inicio del diálogo o lo cierra’, etc., y todo ello ante un oyente o lector”. Todas estas funciones sugieren que los MD contribuyen tanto a la coherencia y cohesión, como al manejo de la conversación.

Finalmente, dadas sus características estructurales²⁵, Pons (1998a:57-59) describe particularmente a los conectores como:

1. Fonológicamente

a) Puede ser tanto átono como tónico; pero, en este último caso:

a’) se sitúa entre pausas

a’’) posee una curva entonativa propia

Esto es, los conectores tienden a aparecer entre pausas y, cuando es así, presentan dos características bien definidas: (i) tienen una curva entonativa distinta a la de la unidad superior en la que aparecen, y (ii) son tónicos. Al caso de (ii) corresponden

²⁴ Disponible en línea en <<<http://www.dpde.es/>>>.

²⁵ Estas características serán descritas a detalle y ejemplificadas a lo largo del Capítulo 4.

generalmente las llamadas conjunciones ilativas, como *luego*, *pues*, *en consecuencia*, etcétera. En contraste, el conector es átono cuando corresponde a las conjunciones neutras, como *y*, *o*, *pues*, etcétera. En este caso, el marcador pertenece a la curva entonativa de la unidad superior en la que se incrusta (Pons 1998, Hidalgo 2003).

2. Morfológicamente

- a) Es invariable
- b) Pertenece a un paradigma semiimproductivo
- c) Consta de una palabra o de varias; pero, en el primer caso:
 - c') es una forma breve
- d) Puede ser un morfema en otra lengua que no sea el español

Así, los conectores pueden estar formados por una palabra (*o*, *pues*, *porque*, etcétera) o por varias (*o sea*, *por eso*, *es decir*, etcétera); en el primer caso, es una forma breve. También tienden a ser invariables, es decir, no pueden sufrir flexión, declinación o procesos de afijación y tampoco pueden ser modificados por otros elementos. En el primer caso, hay una excepción: los verbos de percepción habilitados como modalizadores (*oye*, *mira*, *fíjate*, etcétera), pues siempre aparecen en modo imperativo y, por tanto, mantienen la flexión.

3. Sintácticamente

- a) Es un elemento externo a la estructura sintáctica de la oración porque no desempeña funciones dentro de la misma
- b) Indica la existencia de una unión
- c) Puede unir segmentos simultáneos o no simultáneos
- d) Segmenta las unidades del habla
- e) Permite la continuidad del mensaje lingüístico

Desde el punto de vista sintáctico, los marcadores son una forma externa o independiente de la oración, es decir, pueden ser suprimidos y esto no afecta de forma alguna ni a la estructura sintáctica ni a la gramaticalidad de la unidad

superior en la que aparecen, ya que no son constituyentes. En el caso particular de los conectores, pueden unir dos enunciados contiguos y, además, enunciados separados por cierta distancia, es decir, son capaces de establecer una unión extraoracional. Este aspecto refleja el carácter fórico de los conectores. También contribuye a la segmentación de unidades de habla, por lo que cumplen con funciones demarcativas.

4. Semánticamente

- a) Posee significado relacional o léxico reducido
- b) Indica los tipos de relación semántica existentes entre enunciados
- c) Sólo será conector si no posee significado léxico pleno
- d) Existe una unidad entre los usos como conector y otros usos no conectivos
- e) No se integra en la estructura semántica de la proposición

Desde el punto de vista semántico, unen o señalan relaciones semánticas entre enunciados, entre un hecho con respecto a otro. Como en el caso de las características sintácticas, también cumplen con funciones fóricas dentro del discurso. Carecen de significado léxico o, si lo tienen, es reducido; más bien, se centran en señalar relaciones entre las unidades. Por lo regular, las palabras que son utilizadas como MD no significan lo que el diccionario dice, se encuentran desemantizadas, así que tampoco contribuyen con la estructura semántica de la proposición.

5. Textualmente

- a) Puede establecer relaciones extraoracionales
- b) Suele poseer valor deíctico
- c) Es un instrumento de la cohesión textual:
 - c') Jerarquiza las oraciones u otros componentes del texto
 - c'') Se puede habilitar para indicar cambio de tópico

Desde el punto de vista textual, cumplen con funciones deícticas o fóricas que van más allá de enunciados contiguos, por lo que contribuyen a articular un todo

homogéneo, a componer un texto. Son elementos que ayudan a construir la *textualidad*, en términos de Halliday y Hasan (1976) y, en consecuencia, instrumentos de cohesión textual.

6. *Pragmáticamente*

- a) Establece lazos de unión con el contexto lingüístico precedente
- b) Puede unir el mensaje lingüístico con las circunstancias de la enunciación
- c) Marca el texto como estrategia
 - c') Asigna valor a enunciados dentro de la estructura argumentativa
- d) Ordena la información emitida por el hablante
- e) Dirige el proceso interpretativo del oyente
- f) Se habilita para ejercer usos relacionados con la planificación discursiva (toma de turno, mantenimiento de turno, etc.)

Desde el punto de vista pragmático, sitúan o contextualizan al enunciado lingüístico y enunciativamente, por lo que enlazan al enunciado en el que aparecen con el contexto previo o con el subsecuente. Permiten establecer un puente entre el desarrollo del mensaje lingüístico y las circunstancias de la enunciación que lo conforman. Son marcas del progreso del texto oral, de las estrategias argumentativas que se desarrollan a lo largo del discurso o la conversación. También son marcas de funciones conversacionales relacionadas con la planificación discursiva y el mantenimiento del turno, así que indican la forma en que el hablante cree que un enunciado se une a otro y funcionan como marcas de toma de turno.

7. *Distribucionalmente*

- a) Aparece en posición inicial de enunciado
- b) Es miembro de una clase funcional
- c) Posee diversas funciones, según el plano del discurso analizado
- d) No puede ser respuesta a interrogativas parciales ni totales
- e) No puede ser focalizado
- f) Puede combinarse con conjunciones copulativas
- g) Puede combinarse con otros conectores

- h) Su capacidad de unión no está restringida por la modalidad de las oraciones que une
- i) No se puede coordinar con otro conector
- j) No se puede parafrasear²⁶
- k) Puede asumir valores enfáticos

Son una clase funcional, más que formal, debido a que están compuestos por elementos de diversas clases gramaticales. Son unidades polifuncionales, ya que pueden establecer relaciones en diferentes niveles del discurso, desde el textual hasta el conversacional, por mencionar un par de ejemplos. Tienden a tener una movilidad posicional, pues varios marcadores pueden aparecer en distintos lugares del enunciado sin que asuman nuevos valores pragmáticos. Otras características son que pueden combinarse con conjunciones, pueden acumularse y combinarse entre sí, pero no pueden constituir un enunciado por sí mismos, no se pueden parafrasear, es decir, aunque dos marcadores cumplan una misma función discursiva no pueden ser conmutables porque habrá matices funcionales que cambien. Finalmente, muchos de ellos no se escriben porque pertenecen exclusivamente al ámbito de la lengua oral coloquial.

2.5.1 Clasificación de los marcadores discursivos²⁷

Dentro de la tradición hispánica, los primeros estudios e intentos de clasificación de los MD corresponden a los trabajos de Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Portolés (1998), Briz (1993a y 1993b), Briz e Hidalgo (1998) y Pons (1998a, 1998b). En un principio, existían varias

²⁶ Aunque en ocasiones el marcador puede ser sustituido por otro que tenga la misma función discursiva o, al menos, una muy cercana. Todo esto aun cuando pueda haber ciertos matices que los distinguan.

²⁷ En el Capítulo 4 me extenderé más en la descripción de las distintas funciones de los marcadores discursivos. Además, estas descripciones irán acompañadas por ejemplos de lengua tanto de pacientes con afasia de Wernicke como de hablantes sin patología.

diferencias en las taxonomías de estos investigadores; sin embargo, actualmente parece que hay un acuerdo general acerca de las clasificaciones y de las funciones que pueden cumplir estos elementos dentro del discurso. Tales acuerdos se ven reflejados en la elaboración del *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons y Portolés 2008), que se muestra como un primer intento panhispánico para la descripción de estos elementos discursivos.

En este contexto, he decidido adoptar las clasificaciones de Pons (1998a, 2001), Briz (1993a, 1993b), Briz y Pons (2010) y Briz, Pons y Portolés (2008), todas ellas enmarcadas en los trabajos del Grupo Val.Es.Co (Valencia, Español Coloquial). He tomado esta determinación principalmente por dos razones: (i) sus estudios están pensados para el análisis de la conversación coloquial y mis datos provienen de una situación comunicativa parecida (ver 3.3.1), y (ii) me permite dar cuenta de varios aspectos de la producción de los PAW, en especial de aquellos relacionados con coherencia, cohesión, relevancia y ciertos aspectos de manejo de la conversación.

Así pues, atendiendo a sus funciones, los MD pueden ser clasificados en tres grandes subtipos, *conectores*, *modalizadores* y *controladores de contacto*, donde “la función global, marcación del discurso, puede ser subdividida provisionalmente en tres funciones relacionadas: conexión, modalización e interacción” (Pons 2001:230).

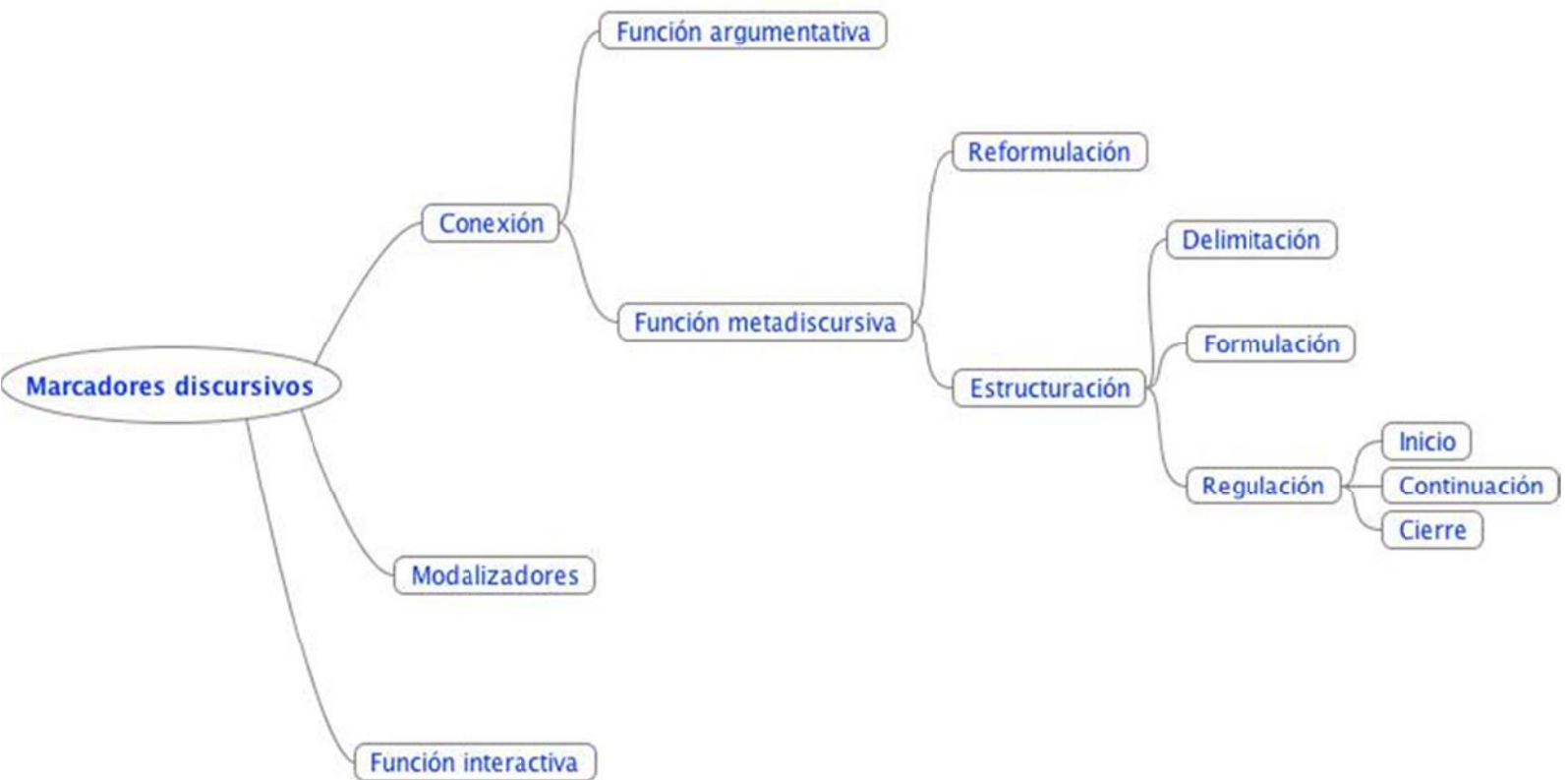


Figura 2. Subdivisión de los marcadores del discurso, a partir de Pons (2001:230).

2.5.1.1 Conectores

Este subtipo es uno de los que más atención ha recibido por parte de los investigadores, ya que destaca por su función en la construcción del texto y porque está vinculado con el establecimiento de relaciones de coherencia y cohesión.

De acuerdo con la distinción propuesta por Pons (2001:230-231), dentro de la función de conexión se distinguen dos subfunciones: (i) una argumentativa, como el resultado conjunto de las propiedades argumentativas e inferenciales de un conector (Anscombe y Ducrot 1994; Grice 1975; Sperber y Wilson 1986; Levinson 2000), y otra (ii) función metadiscursiva (Briz 1993b), que trata con la construcción del discurso. En el primer caso, desarrollado por la teoría de la argumentación francesa y la escuela norteamericana, se considera que, a través del lenguaje, los hablantes articulan sus estrategias argumentativas, y para señalar el tipo de relaciones que establecen entre ellas utilizan los conectores. En el segundo caso, desde un enfoque centrado en la conversación, “el concepto de conexión que se emplee será más laxo y cualquier elemento que una dos fragmentos de conversación, asegurando por ello la continuación de la conversación, será considerado, en sentido amplio, conector” (Pons 1998a:24).

Consecuentemente, el análisis de los conectores puede ser abordado desde dos perspectivas, una categorial, relacionada principalmente con las *conjunciones*, que está interesada en la descripción del conector y en la forma que realiza la función de conexión, centrándose en sus propiedades argumentativas. La segunda perspectiva es una funcional, interesada en la descripción de la función de conexión y en los casos particulares en los que puede presentarse (Pons 2001:228). Ahora bien, la propuesta es incluir ambas perspectivas en el análisis de los conectores; sin

embargo, un enfoque funcional puede ofrecer un análisis más detallado de los conectores y las funciones que realizan en ejemplos particulares, ya que, debido a su naturaleza, pueden desempeñar distintas tareas, dependiendo de varios factores como la posición, el nivel en el que trabajan, el tipo de unidades que unen, etcétera²⁸. Además, el análisis funcional permite dar cuenta de las distintas tareas que puede cumplir un marcador.

En el caso de este trabajo, el interés está centrado en una descripción funcional de los conectores, ganando, con ello, un mayor nivel de detalle en el análisis. Esto no quiere decir que la perspectiva categorial será soslayada, más bien significa que ambas perspectivas serán incluidas, pero se enfatizará la descripción funcional de los conectores metadiscursivos.

2.5.1.1.1 Función argumentativa

Cuando hablamos no sólo transmitimos ideas; los participantes de una conversación se intentan influir unos a otros para hacer prevalecer las opiniones propias sobre las de los demás (Anscombe y Ducrot 1994, Pons 2000b). Es en este nivel argumentativo en el que trabajan estos conectores. Para poner un ejemplo, supongamos que en una empresa se está buscando al nuevo gerente general, uno de los evaluadores podría decir:

(10) Juan González es joven, **pero** tiene experiencia (contratémoslo)

²⁸ “La variación funcional de los marcadores del discurso está limitada por su posición discursiva y por el tipo de unidad en que se integran. Ello quiere decir que, en nuestra opinión, la unidad y la posición están en correlación en gran medida con esa función que desempeñan los marcadores discursivos. De esta idea se deriva que una explicación adecuada a este problema debe basarse en tres elementos: una nómina de marcadores discursivos, un listado de funciones discursivas y una teoría de unidades propias de la conversación” (Briz y Pons 2010:328-329). Así pues, una descripción funcional permitirá el análisis de un determinado marcador discursivo y su relación con el tipo de unidades que une y la posición que ocupa dentro de los enunciados.

A lo que otro evaluador se podría oponer con las mismas palabras en un orden distinto:

(11) Juan González tiene experiencia, **pero** es joven (no lo contratemos)

Tanto en (10) como en (11), lo que varía es la orientación argumentativa de los enunciados, esto es, *pero* une dos enunciados que guían a conclusiones opuestas: si el que antecede al marcador se dirige hacia una conclusión negativa, el segundo lleva a una conclusión positiva, como en (10), y viceversa, como en (11). Así, “este conector argumentativo no se limita simplemente a enlazar sino que, por el mero hecho de aparecer, obliga a releer las secuencias conectadas en un sentido concreto [...] La novedad con respecto al carácter adversativo de la tradición gramatical radica en que lo que se oponen no son oraciones, sino argumentos, razones para llegar a una conclusión” (Pons 2000b:204). En este mismo sentido, recordemos que para Grice (1975) y Sperber y Wilson (1986) los conectores son elementos lingüísticos que guían al proceso inferencial del oyente, le indican qué camino seguir o cuál no para llegar a una conclusión, como en (10) y (11).

En resumen, cuando los conectores sirven como guías inferenciales trabajan en un nivel argumentativo de conexión, auxiliados en muchos casos por el significado convencional del marcador mismo; por ejemplo, el de oposición de *pero*, el de justificación de *porque*, el consecutivo de *por eso*, etcétera. Lo importante a destacar es que estos marcadores conectan argumentos más que enunciados, por eso regularmente aparecen entre enunciados o entre turnos o

intervenciones²⁹. Continuemos, ahora, con las funciones metadiscursivas de los conectores.

2.5.1.1.2 Funciones metadiscursivas de los conectores

Si nos interesamos en el estudio funcional de los conectores, tendremos que centrarnos en su subfunción metadiscursiva. Ya hemos dicho que al hablar con alguien argumentamos, pero a esta actividad argumentativa también va unida una formulativa:

Formular significa ir resolviendo los muchos problemas comunicativos que se plantean a lo largo de una interacción [...] el esfuerzo que un hablante oyente hace al producir, formular y, más aún, al intentar agarrar las partes de su discurso se manifiesta en una serie de trazos que aparecen en éste y entre los que destacan los que hemos denominado *marcadores metadiscursivos* o, más en general, podrían llamarse *marcadores metacomunicativos*. La función de tales marcadores se vincula a la organización de la actividad discursiva; son trazos de una estrategia (de una relación estratégico-comunicativa), de una técnica de producción y formulación de los mensajes (Briz 1993b:40).

Para cumplir con su función metadiscursiva, estos conectores se pueden dividir en dos clases: (i) *reformuladores* y (ii) *estructuradores*. En el primer caso, la función de reformulación está relacionada con la corrección de movimientos, con “el proceso de distanciamiento que, en ocasiones, mantiene el hablante con respecto a lo dicho, y que implica que lo que éste dice después del reformulador es el segmento más importante para la continuación del discurso” (Pons 2000b:205). Algunos ejemplos representativos de estos conectores son *o sea*, *es decir*, *esto es*:

²⁹ Dentro de la tradición hispánica, estos marcadores son mejor conocidos como nexos y lo que hacen es indicar el tipo de relación que establecen entre sí las oraciones. Así, dentro de las relaciones sindéticas, hay dos tipos de uniones, (i) coordinación y (ii) subordinación, donde, por ejemplo, el nexo *pero* indica que existe una relación de coordinación *adversativa* entre las dos oraciones que une, mientras que el nexo *porque* señala que la oración que introduce es una subordinada *adverbial causal* que depende de la oración principal.

- (12) E: ahora platiquemos de cuando se enfermó / ¿qué fue lo que le pasó?
R: la- la primera fue- la- la prime(r)a fue / la afirmación fue / nada más mi comer bien esto es que comí bien pero nada más / me- me comí partes no- no me comí más³⁰

En (11), el hablante R reformula lo dicho en el segmento anterior, explicando que lo único que hizo fue comer y lo hace por medio del conector *esto es*. De acuerdo con Pons (2000b:210), esta relación puede denominarse *parafrástica* porque se relaciona con procesos de explicación, equivalencia y repetición (como en el caso de (12)), que sirven para aclarar aspectos mal entendidos o no comprendidos dentro de la conversación³¹.

Por su parte, la función de *estructuración* está relacionada con la construcción, anclaje y organización jerárquica de los elementos discursivos. Los conectores que pertenecen a esta categoría permiten señalar las relaciones que existen entre dos o más enunciados de una forma más económica, facilitando con esto la decodificación del mensaje por parte del oyente. Para llevar a cabo estas tareas, las funciones de los estructuradores se dividen en (i) *delimitación*, (ii) *formulación* y (iii) *regulación*.

En primer lugar, la *delimitación* o *demarcación* trabaja en un nivel extraoracional señalando de qué forma están jerarquizadas o relacionadas las unidades que componen el discurso. Siguiendo a Pons (2000b:206), estas unidades son *secuencias*, entendidas como “la unidad discursiva definida por la coherencia temática de las sucesivas intervenciones de los hablantes que, a diferencia de lo que

³⁰ Todos los ejemplos de esta sección provienen de hablantes con afasia de Wernicke. Están etiquetados de acuerdo con el sistema de transcripción Val.Es.Co (ver Apéndice 1).

³¹ También hay relaciones *no parafrásticas* “y tiene que ver con los procesos de corrección por los que un hablante rectifica lo que ha dicho hasta el momento para marcar como relevante lo que va a decir a continuación. Marcadores como *en el fondo*, *en definitiva* o *en suma* funcionarían de forma preferente como marcadores no parafrásticos” (Pons 2000b:210).

ocurre en el registro formal, no está planificada de antemano y cuyo resultado se delimita *a posteriori*". Así, estos marcadores señalan el inicio, la continuación o el final de las secuencias que componen parte o la totalidad del discurso. Algunos ejemplos característicos son *por un lado, por el otro, en primer lugar, en segundo lugar, luego, después, al final*, etcétera.

(13) E1: ¿por qué?

JM1: el inauguraron el golulo- golá para que den de (e)sas // vamos a la concon y ahogarme en maljol y ya // ahí no me ve

E2: ¿y con quién?

JM2: **y luego** vamos en el cumbador vamos en quedal pus hay que de ver no mal y ya no lo perdemos, mejor lo estamos bien cosiliaga y aquí está

En (13) el conector *y luego* está indicando la continuación de la secuencia iniciada en JM1, lo que pone de manifiesto, además, que ha ignorado la intervención de E2, ya que no ha (re)iniciado una secuencia nueva. En este caso, el conector funciona en un nivel extraoracional, pero también lo hace en uno interactivo, ya que "es un indicio de la planificación del hablante [...] que manifiesta la voluntad del que habla de estructurar su mensaje en una serie ordenada, y argumentativamente coorientada, de elementos" (Pons 2000b:208).

En cuanto a la *formulación*, está relacionada con la forma en la que se construye el mensaje y los problemas relacionados con la planeación y construcción del turno o la intervención. Estos problemas son principalmente de índole cognitivo: falta de atención, sobrecarga cognitiva, déficits de memoria, etcétera³².

³² Así, "El emisor de un mensaje ha de integrar habilidades propias de un hablante (producir un mensaje que pueda ser procesado por el interlocutor e integrarlo en un tópico discursivo y en una secuencia conversacional) y de un oyente (procesar la información que acaba de emitir el interlocutor), lo que requiere una actitud específica, denominada ostensivo-inferencial por Sperber y Wilson (1986)" (Pons 2000b:207). Este proceso ostensivo-inferencial supone, además de las capacidades lingüísticas del hablante, la integración de otros sistemas cognitivos específicos, como

Entonces, este tipo de conectores manifiesta los titubeos, las dudas y los reparos que sufren los hablantes durante la construcción del mensaje.

(14) E: ¿y se acuerda qué desayunó hoy?

DF: sí / comí (RISAS) // me comí **estee** // ne cro- comí aan antii // acnotesco que se sacripen // y te salvi **estee** / yy a // mi pan /// yy pos // mm ¡AH! lo-lo que eh (RISAS)

En (14), a través del formulador *este*, la hablante señala que está realizando la planeación de su intervención y manifiesta los problemas que tiene para llevarla a cabo, dicha función se enfatiza con el alargamiento vocálico y las pausas posteriores al conector.

Finalmente, la *regulación* se da en el nivel de la intervención y en el del intercambio, consiste en mostrar el *inicio*, la *continuación* o el *final* de la unidad discursiva en la que se inserta. “La diferencia con respecto a la demarcación radica en el ámbito en que se produce. Existe una relación de inclusión entre ambas funciones: todo demarcador es, a la vez, un regulador de la intervención en que aparece, pero al mismo tiempo, desempeña funciones jerarquizadoras en la secuencia” (Pons 2000b:208). Así, por ejemplo, la regulación a inicio de intervención puede señalar la naturaleza iniciativa o reactiva de la misma, como en el caso del *pues* con función de comentador³³. En tanto que, como marca de progresión, la regulación se presenta al interior de las intervenciones e indica el tipo de acto en el que se encuentra (subordinado, director o co-subordinado o co-director). En el apartado siguiente volveré a estas distinciones de tipos de actos y

atención y memoria, y cuando hay fallas en estos sistemas se manifiestan en la producción lingüística por medio de falsos inicios, tartamudeos, silencios y los formuladores.

³³ Se dará un explicación exhaustiva de esta función comentadora de *pues* en el Capítulo 4.

subactos. Finalmente, el tercer valor de la regulación es cuando señala el cierre de la intervención o la secuencia.

- (15) E1: cuénteme / ¿qué fue lo que le pasó?
 DF1: porr nenn // ¡AY! el eso si de- de- de aquí // este / como no sé nada // hasta que- hasta qué esste // esto que usted está intanta // este tetu que- que da
 E2: ¿sí? / ¿qué más?
 DF2: (SUSPIRO) **pues** esste /// pues nada más

En (15), el *pues* que aparece a inicio de la intervención DF2 marca su carácter reactivo, ya que articula su interpretación con lo dicho en E2 y, por tanto, le da el estatus de turno a DF2.

2.5.1.2 Modalizadores

Otra subfunción de los marcadores discursivos es la modalización, normalmente asociada con un énfasis, una atenuación, un acuerdo o desacuerdo³⁴ con lo que se dice en una unidad discursiva y refleja el punto de vista del hablante. Es decir, está relacionada con la actitud del hablante con respecto al enunciado y la forma en la que se enfrenta al mensaje (Briz 2008, Pons 2000b). Debido a que en el español no existe una clase gramatical que exprese la modalidad, ésta puede ser expresada por varias clases de palabras que cuentan con un valor secundario (Pons 1998b). Algunos ejemplos de estos tipos de marcadores son: *a decir verdad*, *a lo mejor*, *bueno*, *eso sí*, *mira*:

- (16) E: ¿se acuerda que fu- se acuerda qué fue lo que pasó?

³⁴ De acuerdo con Pons (2000b:211), “De estas cuatro funciones, la intensificación y la atenuación son (proto) típicamente monológicas, mientras que el acuerdo y el desacuerdo son (proto) típicamente dialógicas”.

F: eeh / **bueno** / me- me acuerdo [señal con la mano *más o menos*]

(17) E: don J / ¿usted en qué trabaja?

J: puess yo ayubaba / **mire** / a veces a vender cosas que de vender

En (16), la hablante F indica un acuerdo parcial con lo dicho, ya que sólo se acuerda remotamente de lo que le pasó, pero no sabe exactamente qué fue, dicha función se ve reforzada con el gesto con la mano realizado por la hablante. En (17), el hablante J destaca lo que va a decir después del marcador *mire*, esto es posible gracias a la función fática interna que ha adquirido, es decir, se dirige al enunciado y lo que hace es resaltar una parte del mismo (Pons 1998b:221). Tanto en (16) como en (17), los marcadores están relacionados con la actitud del hablante hacia el enunciado. En el caso específico de (17), además cumple con una función de énfasis con respecto al enunciado que introduce. “Todos estos valores forman parte de una nueva función [...] denominada modalidad, entendida como hiperónimo de un conjunto de actitudes en las que se pone de manifiesto cómo el hablante se enfrenta al mensaje” (Pons 2000b:211).

2.5.1.3 Controladores de contacto

La función básica de estos marcadores está centrada en la relación entre hablante y oyente, y está relacionada mayoritariamente con la gestión de la interacción. A través de los controladores de contacto, el hablante apela directamente al interlocutor para verificar el acuerdo, ratificar lo dicho o monitorear la atención:

(18) J: estaba yo así /// o ni siquiera podía / estar dormido / yo / ¿**verdad?** / veía monstros

- (19) E: a ver / dígame otra vez
 R: que de na- nadie / de nadie sí / **¿sí?** / que llegamo nañe SAN rabler // que luego no compro lo que hay nuevo // nomás loguno // en eso paxamos
- (20) E: ¿cuándo fue la última vez que lo vio?
 S: mmm / °(boló)° // pier (señala 5 con los dedos de la mano)
 E: ¿cinco días?
 S: noo
 E: ¿cinco?
 S: cinco días
 E: apenas entonces
 S: noo // no // Arturo / uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho
 E: ¿mh?
 S: **¿sí?** // **¿sí?**

En los tres ejemplos, los hablantes utilizan los controladores de contacto para verificar el acuerdo con el oyente; en (18) el hablante J lo hace por medio de *¿verdad?*, en (19) R lo hace por medio de *¿sí?*, de la misma forma que lo hace S en (20). Esta función regularmente va en un contorno entonativo distinto y en forma de pregunta, pues puede ser parafraseada, en estos casos particulares, como *¿me vas siguiendo?*, *¿estamos de acuerdo?*

Finalmente, sirva (21) como un ejemplo donde el hablante R utiliza los conectores, modalizadores y controladores de contacto a lo largo de su turno:

- (21) E: dígame
 R: **mire** usted / ahorita /// cosa almocir amortisual / **o sea** / me- me quiere afogialo // **pero** como que quiero // como que me- me quieren voltearse / **¿sí?** / nada más

Si en (21) nos centramos en los marcadores discursivos, más que en los problemas léxicos, resulta evidente que el paciente mantiene la capacidad para guiar las inferencias del oyente (*pero*), para conectar y corregir su discurso (*o sea*), para enfatizar ciertas partes de lo que dice (*mire*) y para monitorear la atención y el

acuerdo con el interlocutor (*¿sí?*). De tal forma, conserva la capacidad para utilizar productivamente estos marcadores, cuyas funciones contribuyen a la construcción de cohesión y coherencia. Si esto es una tendencia, más que un hecho aislado o particular de un paciente, será imposible seguir manteniendo ciertas características atribuidas a la producción de los PAW, principalmente que son no cooperativos, irrelevantes, que han perdido los límites oracionales, que intercalan oraciones al azar y, sobre todo, que carecen de cohesión. El análisis detallado de los MD en la producción de varios pacientes ayudará, entonces, a determinar si su uso productivo se mantiene o no en la enfermedad.

Finalmente, un análisis de los marcadores discursivos en PAW permitirá (i) describir su producción, (ii) determinar si su uso productivo se mantiene o no, de acuerdo con las funciones que preservan o pierden, y (iii) dar cuenta de ciertos aspectos generales de cohesión, coherencia y relevancia, gracias a sus propiedades representacionales y relacionales.

2.6 Sobre unidades y posición de los marcadores discursivos

El sistema de unidades propuesto por el Grupo Val.Es.Co (Briz 1998, 2000, 2006, Briz y Grupo Val.Es.Co 2002, 2003, Briz y Pons 2010), a partir del modelo de la Escuela de Ginebra (Roulet *et al.* 1985, 2001), supone una herramienta de análisis dispuesta, entre otras cosas, para el estudio de los marcadores discursivos, atendiendo principalmente al tipo de unidades que conforman, o del que son parte, así como la posición que tienen en la conversación. La clasificación parte de lo dialógico y lo monológico; se considera que el *diálogo* es la unidad superior,

constituido por uno o varios *intercambios*, que son la combinación de dos *intervenciones*³⁵ de distintos emisores y, por tanto, la unidad mínima dialógica.

- (22) A1: ¿Cómo has estado?
B1: Muy bien, gracias, ¿y tú?

En (22), A1 y B1³⁶ son intervenciones y, en conjunto, conforman un intercambio. Así, el intercambio está constituido por una *intervención iniciativa* (aquella que intenta provocar o provoca habla posterior, como A1, y otra *intervención reactiva* (la respuesta o reacción), o una *intervención reactivo-iniciativa* (consta de reacción e inicio a la vez, como B1). Ahora bien, la intervención, como unidad máxima monológica, corresponde a la emisión de un hablante y puede estar formada por uno o varios *actos*. Los actos, así, serán los constituyentes inmediatos de las intervenciones; son unidades que representan por sí mismas una acción comunicativa y, en consecuencia, son aislables, es decir, cada acto puede constituirse como una intervención.

- (23) P1: # a ese paso no adelgazarás ¿eeh? #
C1: # sí # # he bajado un poquito # (Briz y Pons 2010:330)

³⁵ A diferencia de la *intervención*, de naturaleza estructural, el *turno* para constituirse como tal requiere, forzosamente, la aceptación de los interlocutores, de ahí su naturaleza social. De tal forma, “la producción de material lingüístico por parte de un participante en la conversación se considerará una *intervención*, mientras que la producción de una unidad que influya en el desarrollo de la conversación se denominará *turno*. La primera es una unidad estructural, distinguida de forma automática por el criterio de cambio de hablante [reacción]; la segunda, por el contrario, depende de la relación entre los miembros de una conversación y solo se reconocerá gracias a la aceptación del resto de los participantes: se trata por ello de una unidad perteneciente al orden social” (Pons 2008:145).

³⁶ En el sistema de unidades de Val.Es.Co, la letra y el número identifican cada una de las intervenciones de un mismo interlocutor. En este caso, A1 y B1 son las primeras intervenciones de A y B en el fragmento analizado. El sistema de signos y convenciones empleado por el Grupo Val.Es.Co combina el método ortográfico con el propuesto por el *Análisis de la Conversación*; en concreto, presenta similitudes con el método *jeffersoniano*, adaptado a las características de la lengua española.

Los actos se marcan con el signo sostenido al principio y al final del mismo. En (23), la intervención P1 está formada por un solo acto, mientras que C1 está formada por dos, ya que cada uno de ellos puede funcionar independientemente como reacción a P1:

(24) P1: # a ese paso no adelgazarás ¿eeh? #

C1: # sí #

(25) P1: # a ese paso no adelgazarás ¿eeh? #

C1: # he bajado un poquito #

Los actos, a su vez, están constituidos por *subactos*. Estas piezas son las unidades informativas mínimas en las que puede quedar dividido un acto. De acuerdo con su valor, los subactos pueden ser divididos en seis tipos: (i) *subactos sustantivos directores* (SSD, núcleo proposicional del acto en el que aparecen), (ii) *subactos sustantivos subordinados* (SSS, informativamente subordinados a los directores), (iii) *subactos adyacentes topicalizados* (SATop, formados por elementos desplazados a la derecha o a la izquierda), (iv) *subactos adyacentes textuales* (SAT, contienen marcadores discursivos que organizan la información), (v) *subactos adyacentes modalizadores* (SAM, indican la actitud del hablante hacia el mensaje), y (vi) *subactos adyacentes interpersonales* (SAI, establecen una relación entre hablante y oyente). Los tres primeros sí poseen contenido proposicional, mientras que los últimos tres carecen de él. Sirva (26) como un ejemplo de todos los tipos de subactos (los subactos son marcados mediante llaves):

(26) #_{SAT}Pues_{SAT} / {_{SATop}en este preciso momento_{SATop}} {_{SSD}el coche no te lo puedo devolver_{SSD}} {_{SSS}porque {_{SAM}claro_{SAM}} entonces no me puedo mover_{SSS}} {_{SAI}¿sabes?_{SAI}}# (Pons 2011:382)

A partir de estas distinciones, como describía anteriormente, se refinan las nociones de posición *inicial*, *intermedia* y *final*, ya que ahora serán consideradas con respecto a la posición que toma el marcador discursivo dentro de la unidad en la que se encuentra, ya sea intervención, acto o subacto; así, será más exacto decir *posición inicial de diálogo*, *posición inicial de intervención*, *posición inicial de acto* o *posición inicial de subacto*. Lo mismo se aplica para las otras posiciones. Finalmente, si consideramos tanto el tipo de unidad que conforman o del que son parte, así como la posición que guardan, el análisis de las funciones de los marcadores discursivos será más productivo y detallado, ya que ambos factores dotan de matices funcionales a estos elementos.

NIVELES	DIMENSIONES	UNIDADES	CRITERIOS BÁSICOS	DE RECONOCIMIENTO SUBSIDIARIOS
D I A L Ó G I C O M O N O L Ó G I C O	S O C I A L	Alternancia de turnos	– Cambio de papeles comunicativos: HABLANTE – OYENTE	Con respecto a una posible <i>intervención posterior</i> (LTP): – Pausas, silencios, final de estructuras sintácticas, entonación descendente, inflexión final. – Marcadores de control del contacto. – Alargamientos vocálicos, entonación suspendida, reinicios. – Selección del hablante siguiente (ej. pregunta).
	I A L	Turno	– Cambio de hablante – Aceptación – Contribución positiva (progresión temática)	Con respecto a una <i>intervención anterior</i> : – Marcadores discursivos de acuerdo o desacuerdo. – Reformulación, matización o adición de información. Marcas: • continuación sintáctica de segmento inacabado. • referencias pronominales. • elipsis. • repetición léxica.
	E S T R U C T U R A L	Diálogo	– Ruptura de la cadena reactivo-iniciativa	
		Intercambio	– Final de intervención reactiva. – Cambio de papeles comunicativos: EMISOR-RECEPTOR	
		Intervención	– Cambio de emisor – Reacción	– Rasgos prosódicos (pausas vacías u oralizadas, tonemas descendentes, etc.).
		Acto	– Aislabilidad – Identificabilidad	– Fuerza ilocutiva propia. – Índices lingüísticos segmentales: • Verbos de fuerza ilocutiva. • Elementos fóricos. • Estilo directo. • Marcadores discursivos. – Índices lingüísticos suprasegmentales: • Pausa vacía u oralizada. • Curva melódica propia. • Elementos paralingüísticos. • Tonema suspendido o alargamientos vocálicos estratégicos. • Reinicios estratégicos, o de cambio de plan sintáctico o semántico.
	INFORMATIVA	Subacto	– Identificabilidad (No aislabilidad)	– Grupo de entonación. – Conjunciones.

Tabla 1. Sistema de unidades propuesto por el Grupo Val.Es.Co (Pons 2008:149)

2.7 Cierre

A lo largo del capítulo hemos revisado las teorías que sustentan esta investigación. Empezamos destacando la importancia de enmarcar este trabajo dentro de un campo interdisciplinario de estudio, el de las neurociencias cognitivas, donde se articulan la neuropsicología y la neurolingüística, principalmente. Así, de cada área se rescatan aquellos resultados pertinentes para la investigación; lógicamente, en el caso de esta tesis, el punto de partida y el eje rector será la teoría lingüística, desde donde trataremos de dar explicación a los fenómenos pragmáticos-discursivos que nos interesan.

En particular, describí la teoría lingüística funcional que adopto y argumenté el porqué de su elección, primordialmente porque sólo una teoría de este tipo me permite abordar aspectos de orden pragmático-discursivo, como coherencia, cohesión y relevancia. En este sentido, realicé la distinción entre coherencia y cohesión y destacué la forma en que los marcadores discursivos colaboran en su construcción: permiten la combinación de estados o eventos mentales (proposiciones), guían al oyente en el proceso inferencial del discurso, indican los límites de las secuencias dentro del discurso, ayudan al hablante en el proceso de la construcción del turno o la intervención, ya sea a formularlos, reformularlos o estructurarlos. Además, son índices de otros fenómenos pragmáticos más generales, como relevancia y gestión de la interacción, en el primer caso los modalizadores y en el segundo los controladores de contacto.

También señalamos los tipos de relaciones que pueden indicar según la posición del marcador: anafóricas (restrospectivas / memoria) y catafóricas (prospectivas / atención). Lo más importante de esto, y tomando en cuenta la

naturaleza de los datos, es que todos estos fenómenos pueden ser analizados por medio de la interpretación de los elementos gramaticales empleados en el discurso. Finalmente, expuse la propuesta del Grupo Val.Es.Co, que adopto para la división de las unidades de análisis de la conversación; esta decisión obedece a dos factores: (i) el Grupo está interesado principalmente en el estudio de la conversación coloquial y, en consecuencia, (ii) la clasificación y el análisis de los marcadores discursivos están pensados para dar cuenta de aquellos aspectos que hacen tan particular la organización de la conversación, en especial, fenómenos relacionados con conexión (coherencia y cohesión), gestión de la interacción y relevancia. En el siguiente capítulo ahondo en estos dos aspectos.

CAPÍTULO 3

Metodología

3.1 Introducción

Debido a que la afasia es una patología del lenguaje, la producción lingüística de estos pacientes ha acaparado el interés de los investigadores, pues la importancia de los datos lingüísticos reside en que son el punto de partida para el diagnóstico del tipo de afasia que sufre un paciente; obviamente siempre están acompañados por la evidencia neurológica y neuropsicológica (*Figura 1*). En este sentido, el tipo de dato lingüístico utilizado en los estudios de afasia varía; puede ir desde la elicitación de palabras y oraciones aisladas hasta muestras de habla espontánea y conectada¹, obtenidas a partir de entrevistas, conversación y otra serie de tareas específicas. Estas clases de datos permiten evaluar la producción lingüística de pacientes con algún tipo de afasia, pues hacen posible, entre otras cosas, medir la longitud de oraciones, estudiar tipos de oraciones y evaluar la densidad léxica (Edwards 2005:107).

¹ El término 'habla conectada' es muy utilizado dentro de la literatura neuropsicológica y neurolingüística; comúnmente refiere a muestras de habla mayores a una oración. Los investigadores consideran que el 'habla conectada' es un dato más natural y representativo de las habilidades lingüísticas del hablante con afasia. Estas investigaciones hacen referencia intuitivamente a la definición de discurso como una unidad multiproposicional (Givón 1984).

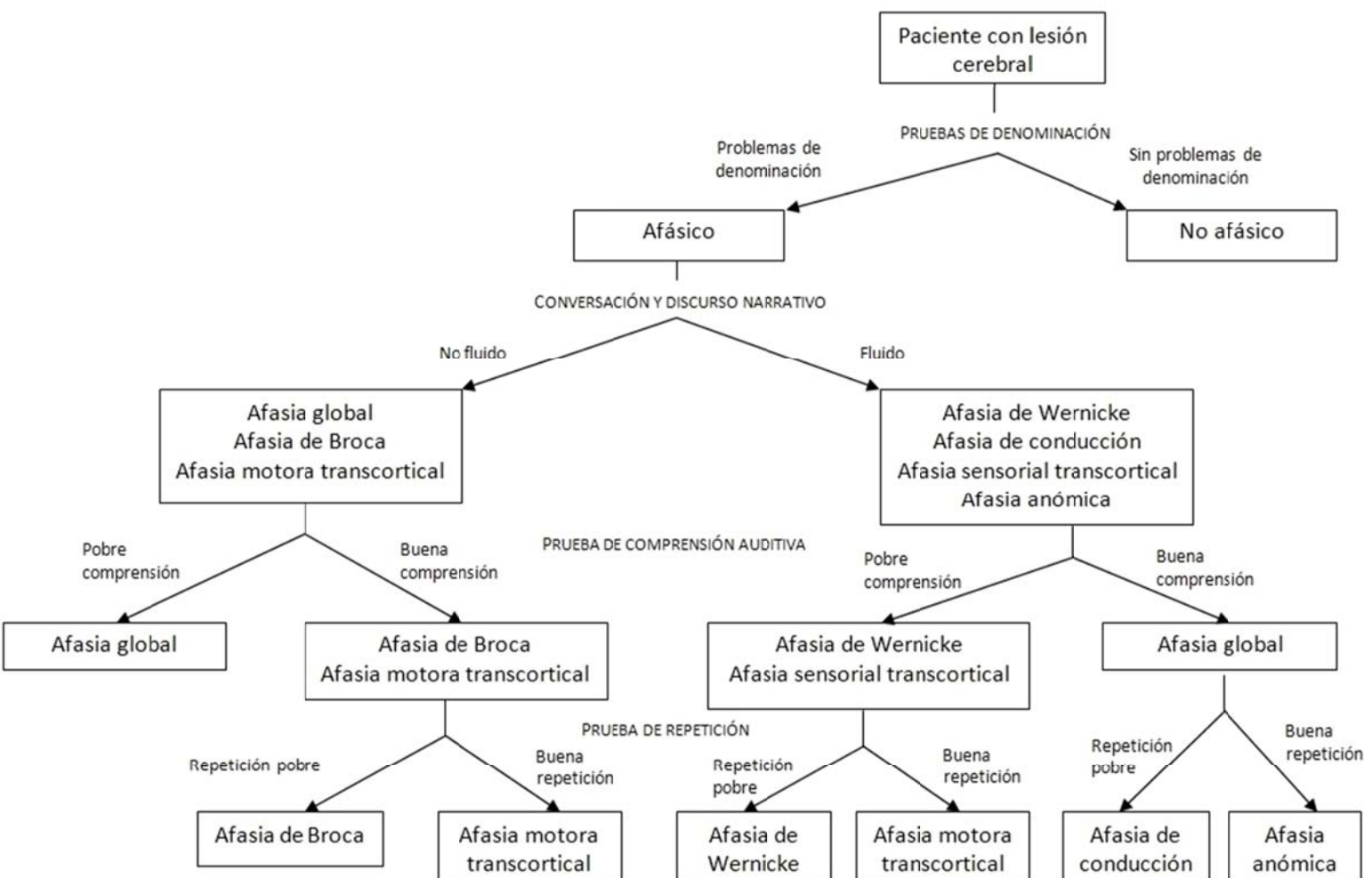


Figura 1. Guía para la clasificación de las afasias, de acuerdo con la aplicación de pruebas lingüísticas (adaptado de Helm-Estabrooks y Albert 1991)

En particular, los análisis de habla conectada de pacientes con afasia de Wernicke (PAW) han sido utilizados en estudios de frecuencia léxica, de tipos de estructuras de oraciones y de ciertos rasgos conversacionales, pragmáticos y discursivos. De tal forma, el tipo de prueba para obtener los datos depende del nivel de la lengua que se esté estudiando, no obstante que tradicionalmente la evaluación clínica del lenguaje incluya el análisis de tareas tan diversas como nombrar objetos, repetición, lectura, escritura, narración de historias a partir de láminas y conversación (Mesulam 2010). Dada la naturaleza de mi investigación, sólo analizaré la tarea de conversación, pues ahí es donde están presentes, de forma más natural, los aspectos pragmáticos y discursivos que me interesa investigar².

Por otra parte, en la afasiología es bastante común que las estructuras del lenguaje, tales como el léxico y las formas gramaticales, sean analizadas y tratadas de (i) forma separada o (ii) en paralelo con otros aspectos mucho más generales de la comunicación. Así, en el primer caso, hay estudios de los déficits lingüísticos de los PAW que se centran en aspectos léxicos, gramaticales y, recientemente, en algunos pragmáticos y discursivos. Mientras que, en el segundo caso, existen estudios que se centran en las habilidades comunicativas que se conservan (Holland 1980, Wirz, Skinner y Dean 1990), o en las consecuencias psicosociales de la afasia (Code y Muller 1992), que tienen muy poco o ningún interés en el análisis de las formas y funciones lingüísticas utilizadas por los PAW. Más bien, están interesados en el análisis de gestos, señas, movimientos corporales, entre otras

² No considero pertinente la narración de historias a partir de láminas debido a los problemas de atención y memoria, intrínsecos a la afasia de Wernicke, que pueden influir negativamente en la actuación de los pacientes durante esta tarea.

estrategias compensatorias comunicativas³, por lo que están más cercanos al marco teórico neuropsicológico funcional o pragmático, que está enfocado a determinar cómo comunican, en la forma más amplia del término, los afásicos, más que en los déficits lingüísticos específicos que presentan (Taylor 2004).

Ciñéndome a los fines de esta investigación, el interés está dirigido a los aspectos lingüísticos que se encuentran dañados en los PAW, principalmente en los pragmáticos y discursivos. Por tal motivo, sólo considero para el análisis aquellos elementos que pueden ser formalizables, de acuerdo con la teoría lingüística funcional que describí en el capítulo anterior, así que la *interpretación* de estrategias compensatorias comunicativas, como elementos paralingüísticos, no forma parte del análisis y, por ende, queda fuera de este estudio.

Finalmente, no está de más reiterar que aún no existe una metodología estándar para el levantamiento de datos para la descripción del discurso afásico (Byrd y Gilliam 2011), lo que se ve reflejado en la carencia de una guía de apoyo para la rehabilitación y evaluación del nivel pragmático-discursivo⁴; en cambio, los

³ En el caso de esta investigación, la gesticulación será descrita en términos de comunicación no verbal que complementa y matiza la producción lingüística de los pacientes, pero que no sustituye al lenguaje (Gallardo Paúls 2008).

⁴ Mención aparte merece el trabajo de Beatriz Gallardo Paúls y el Grupo de Investigación en Lingüística Clínica de la Universidad de Valencia, quienes han venido trabajando aspectos pragmáticos aplicados a diferentes tipos de trastornos, desde afasias, Déficit de Atención y/o Hiperactividad hasta lesiones en el hemisferio derecho o el Síndrome de Asperger. El Corpus PerLA (Percepción, Lenguaje y Afasia 2005) o el PREP (Prueba Rápida de Evaluación Pragmática 2008, 2009) son dos propuestas para la obtención de datos y la evaluación clínica y lingüística de los pacientes con algún tipo de lesión cerebral. En particular, el PREP es un cuestionario integrado por 17 ítems, dividido en tres bloques: pragmática enunciativa, donde se evalúa la intención comunicativa real del hablante por medio de seis categorías: actos de habla, intención comunicativa propia y ajena, tareas de edición, conciencia del déficit, expresiones idiomáticas e implicaturas conversacionales. El segundo bloque es el de pragmática textual, que evalúa las convenciones de la gramática del hablante por medio de cinco categorías: las estructuras textuales, la gestión temática, semántica y léxico, morfología y sintaxis. Finalmente, el tercer bloque evalúa el ajuste del uso verbal del interlocutor y el contexto que integran la situación comunicativa por medio de seis categorías: ritmo y agilidad conversacional, la participación proporcional en la toma de turno, la emisión proporcional de preguntas o informaciones y respuestas, la comunicación gestual y corporal, el uso comunicativo de la mirada y la adecuación a normas sociales de cortesía y decoro.

demás niveles de análisis lingüístico, desde el fonológico hasta el semántico, sí cuentan con estas guías (Whitworth, Webster y Howard 2005). El problema general es que cada autor desarrolla, de acuerdo con sus intereses, métodos de análisis particulares, lo que hace prácticamente imposible la comparación de estudios (Spreen y Risser 2003, Gallardo 2004). No obstante, la valía de los datos lingüísticos para la evaluación y diagnóstico de la afasia no está en duda.

3.2 Diagnóstico

Es el punto de partida para cualquier estudio que involucre una patología y es prerequisite indispensable para la recolección de los datos. Es de suma importancia contar con un diagnóstico preciso y adecuado, ya que permite la identificación concreta del déficit funcional y, en consecuencia, el nivel del lenguaje dañado. En un principio, el médico es el encargado de llevar a cabo la primera evaluación, determina el daño provocado por un golpe o un accidente vascular cerebral (AVC), así como sus posibles consecuencias. Esta revisión consiste, principalmente, en determinar la localización cortical de la lesión y las funciones cerebrales que pueden verse afectadas. El médico provee un primer tratamiento, a nivel fisiológico, con la finalidad de restablecer el funcionamiento y la anatomía del cerebro; pasado un tiempo y de acuerdo con los avances desde su primer diagnóstico, canaliza al paciente con el especialista correspondiente.

En el caso de la afasia, el neuropsicólogo es uno de los especialistas encargados de iniciar el programa de rehabilitación, atendiendo a la zona y a las funciones cerebrales afectadas. Desde que la comprensión y la producción del lenguaje son habilidades cognitivas complejas, la labor del neuropsicólogo es

determinante pues se encarga de diagnosticar y rehabilitar no sólo el lenguaje sino, además, otras funciones cognitivas necesarias para el funcionamiento del mismo, como atención, memoria y funciones ejecutivas⁵. En suma, mientras más preciso sea el diagnóstico, tanto médico como neuropsicológico, más detalladas serán las descripciones de los procesos cognitivos dañados, lo que permitirá determinar los déficits lingüísticos que presenta cada paciente, que pueden ir desde los fonológicos hasta los pragmáticos. Así, la labor del lingüista comenzará a partir del diagnóstico propuesto por los especialistas en el área médica y neuropsicológica, centrándose exclusivamente en los daños que presenta la función del lenguaje⁶.

En el caso de este trabajo, el diagnóstico médico fue realizado por especialistas en el ámbito neurológico con quienes los pacientes fueron canalizados después de tener la lesión, ya fuera producto de un accidente vascular cerebral o de un traumatismo craneoencefálico. Posteriormente fueron dirigidos a una institución de salud pública (ver 3.3.2), donde el neuropsicólogo continuó con el diagnóstico e inició el programa de rehabilitación. Así, los pacientes fueron seleccionados según el diagnóstico provisto, en todos los casos afasia de Wernicke. Cabe aclarar que yo nunca realicé el diagnóstico ni intervine en él.

⁵ Cabe recordar que Luria (1963) sostiene que las funciones cerebrales tienen una ordenación jerárquica, es decir, hay unas que son prerequisite para otras. Por ejemplo, ya que nuestro conocimiento lingüístico está almacenado en la memoria, un problema en este sistema cognitivo traerá consigo uno de lenguaje. Ahora bien, la memoria es inherente a los procesos de comprensión y producción del lenguaje y en la afasia se presenta un desorden en ambos procesos, por lo que la meta no sólo será rehabilitar las capacidades lingüísticas del paciente sino, también, las otras capacidades cognitivas que intervienen en el funcionamiento del lenguaje (Davis 1996:43).

⁶ También es común que a partir de las evaluaciones lingüísticas, el diagnóstico se haga más fino o, incluso, se cambie; todo esto a partir de la evidencia lingüística en la producción de los pacientes con algún daño cerebral. Precisamente en esto radica la importancia del trabajo lingüístico dentro de la práctica clínica.

3.3 Recolección de datos

Antes de llevar a cabo la recolección de los datos, existen varios aspectos que se tienen que considerar.

a) Estandarización

La aplicación del tipo de prueba, cualquiera que esta sea, debe ser constante de paciente en paciente y de investigador en investigador. Si las condiciones se mantienen controladas, tanto como sea posible, los errores pueden ser reducidos al mínimo. Cualquier diferencia o alteración en la aplicación de la prueba o en las condiciones clínicas de los pacientes inevitablemente producirá más variabilidad, la cual se verá reflejada en el tipo de datos obtenido y obedecerá a fallas metodológicas y no a diferencias en las capacidades lingüísticas de los pacientes.

La estandarización también se refiere al establecimiento de parámetros con los que la producción de cada paciente puede ser comparada. Estos parámetros se obtienen de un grupo de control, regularmente compuesto por personas sin daño neurológico, lo que le permite al investigador ver en qué aspectos generales o específicos de la producción lingüística difieren ambos grupos (Spreen y Risser 1998:79). En este caso, la prueba que se aplica a los PAW también se realizó a un grupo de control⁷ para establecer una comparación y poder evaluar los aspectos pragmáticos y discursivos que se ven afectados en la afasia de Wernicke.

⁷ La comparación con un grupo de control sin patología revela cosas importantes acerca de la forma en la que el lenguaje debe funcionar en condiciones naturales; además permite plantear hipótesis sobre la forma en la que el sistema del lenguaje puede fallar después de un daño cerebral. También, el estudio de los errores y vacilaciones, producidos naturalmente por hablantes sin patología, es una rica fuente de información acerca del procesamiento del lenguaje, pues la consistencia en este tipo de errores sugiere que pueden estar revelando algo sobre la arquitectura natural del lenguaje (Westbury 1998).

b) Validez de la prueba

Este es el requisito crucial de cualquier prueba. Se refiere a la demostración de que una prueba mide efectivamente lo que el investigador está estudiando. En la práctica clínica, la validez depende de que la producción lingüística de los afásicos pueda ser analizada a partir de los datos obtenidos de hablantes sin patología. Regularmente, se utilizan técnicas estadísticas para demostrar si las pruebas contribuyen a descubrir factores de variación y de qué tipo son (Kerlinger 1994).

c) Pruebas de aspectos específicos de la conducta verbal

Los investigadores han desarrollado varias pruebas para evaluar, de forma detallada, algún nivel específico del lenguaje; dichas pruebas no alcanzan a cubrir todos los aspectos de la afasia, pero sí proveen una evaluación relativamente cuidadosa del nivel en cuestión (Spreen y Risser 1998:85). Así, dependiendo del nivel del lenguaje a estudiar, podemos encontrar baterías de preguntas o pruebas destinadas a la evaluación de un déficit lingüístico específico. No obstante, en la práctica, evaluar una función del lenguaje no es tan simple como pedirle al paciente que realice una tarea y registrar lo que hizo, por lo que ningún test de este tipo puede ser concluyente (Westbury 1998).

En el caso de estudios discursivos y pragmáticos existen diversas baterías que exploran sólo ciertos aspectos muy generales o simplemente se interesan en la capacidad para comunicar, por cualquier medio, de los pacientes. Las baterías más conocidas son: *Functional Communication Profile* (Sarno 1969, Taylor 1965), *Communicative Abilities of Daily Living* (Holland 1980), *Communicative Effectiveness Index* (Lomas et al. 1989), *Functional Assessment of Communication*

Skills (Frattali, Thompson, Holland, Wohl y Ferketic 1995) y *Assessment of Communicative Effectiveness in Severe Aphasia* (Cunningham, Farrow, Davies y Lincoln 1995). Sin embargo, hay dos problemas fundamentales: (i) la mayoría de estas pruebas se centra en la capacidad para comunicar de los pacientes, muchas veces sin considerar los rasgos puramente lingüísticos (Spreen y Risser 1998), y (ii) todas estas pruebas están diseñadas para el inglés y en México sólo se dispone de algunas traducciones, lo que dificulta la obtención efectiva de datos, así como su evaluación.

En resumen, para este estudio no utilizaré estas baterías porque no son útiles para los fines que persigo; más bien, empleo la entrevista del tipo médico-paciente por la ventaja metodológica que representa, como detallo a continuación.

3.3.1 Extracción de información

En los estudios de los niveles pragmático y discursivo, los datos deben provenir de una interacción natural, lo más parecido a una conversación coloquial, pues es ahí donde se manifiestan los fenómenos que, en este caso, me interesa estudiar. Así, dentro de la práctica clínica y con la finalidad de evaluar el nivel discursivo, desde una perspectiva lingüística, actualmente se recomienda que las muestras de habla sean recogidas en contextos restringidos, como los clínicos, o en contextos más naturales como los que permite la conversación coloquial. De forma ideal, se podría grabar al paciente en el transcurso del día en el hospital o en su casa⁸; sin embargo,

⁸ Gallardo Paúls y su grupo de investigación (Gallardo 2004:101) proponen que la situación ideal es aquella en la que participan el hablante afásico y el interlocutor clave (la persona del entorno familiar que más se relaciona con el hablante afásico), mientras que los investigadores presentes en la grabación asumen un rol de participación mínima. No obstante, en la práctica, muchas veces el interlocutor clave asume un papel protagónico, interrumpe, interpreta y, en ocasiones, “traduce” lo

la metodología más recomendada, gracias a la facilidad que representa tanto para el paciente como para el investigador, es una entrevista del tipo médico-paciente, donde el entrevistador escucha e interactúa con el paciente, ya sea durante la narración de una historia o en la conversación. Preguntas como *por qué está en el hospital* o *qué desayunó hoy* pueden ser un buen punto de partida para la entrevista (Spreen y Risser 2003:47).

Durante la evaluación clínica, el paciente tiene que resolver ciertas tareas generales, pero desde que los investigadores se han interesado en elementos pragmáticos y discursivos, la entrevista ha gozado de un papel fundamental, pues es considerada como una herramienta útil para incrementar la capacidad del uso del lenguaje del paciente, a pesar de que es difícil llevarla a cabo, pues los afásicos tienen una capacidad lingüística limitada y la responsabilidad de mantener la conversación es principalmente del investigador. Por ejemplo, muchos pacientes no son capaces de intercambiar su rol de hablante a oyente; algunos tienen una producción tan reducida que no intervienen en la conversación; otros hablan sólo cuando son interrogados, pero no toman la iniciativa, y algunos más muestran una tendencia a hablar sin escuchar al interlocutor y sólo se detienen cuando son interrumpidos.

Por esto, existen varias recomendaciones para llevar a cabo la entrevista. La primera es realizar preguntas acerca de la enfermedad del paciente, cualquier respuesta dada tiene que ser aceptada y el investigador debe ajustar sus preguntas de acuerdo con las respuestas que vaya produciendo el paciente (Basso 2003). Wilcox y Davis (1977) recomiendan que se le dé al paciente la oportunidad de

que el paciente quiso decir, por lo que la producción del afásico resulta mínima y basada en las interpretaciones de su interlocutor.

demostrar sus intentos de comunicar, evitando darle órdenes e interrumpirlos. La segunda recomendación es construir un intercambio conversacional tan cercano como sea posible al tipo de conversación coloquial al que está acostumbrado cualquier hablante, pues de esa forma la participación del paciente irá de lo pasivo a lo activo.

En estas dos situaciones, el investigador tiene que usar diferentes estrategias, dependiendo de si el paciente no habla o no escucha. En el primer caso, se tiene que preguntar por algo relevante, como la enfermedad del paciente, su trabajo o su familia, para hacerle evidente que se espera que responda. Penn (2000) sostiene que cuando se le pide al paciente que cuente una experiencia desagradable produce consistentemente muestras más largas y ricas que en cualquier otro tema. En el caso de que el paciente hable sin parar, el investigador debe interrumpirlo de forma amable o dirigir su respuesta hacia un tema que el paciente haya mencionado tangencialmente. También debe estimular la conversación mostrando interés y atención a las respuestas del paciente, y además tiene que corroborar las respuestas cuando así lo crea necesario. Un hecho común y que debe evitarse, sobre todo en la afasia de Wernicke, donde se presentan serios problemas de comprensión, es que el investigador frecuentemente falla al comprender por qué el paciente da cierta respuesta, así que simplemente la ignora como si fuera incorrecta (Basso 2003). En conclusión, si se desarrolla adecuadamente, la entrevista deberá estimular la participación activa del paciente, quien, en consecuencia, tendrá una producción lingüística más natural.

Ahora bien, si se ha decidido emplear la entrevista como herramienta para la obtención de datos es ampliamente recomendable tener muy presente que

mientras más familiar y cómoda sea la situación comunicativa, el paciente tendrá una actuación más natural, coloquial, y se centrará en el intercambio comunicativo más que en la situación, que le puede representar un ambiente desconocido y hostil. En términos de Koch y Oesterreicher⁹ (1990), tendríamos que propiciar un intercambio comunicativo más cercano al polo de la *lengua de proximidad*¹⁰, donde hay menor distancia en el espacio y tiempo, una mayor privacidad de la comunicación, mayor intimidad de los participantes, una alta emocionalidad, integración en una acción, una estructura de diálogo y espontaneidad.

Finalmente, otro punto a considerar es el tipo de intercambio que dispara automáticamente el marco entrevista médico-paciente¹¹ pues, gracias a su naturaleza de intercambio comunicativo ya convencionalizado, se rige por ciertas reglas que clausuran la posibilidad de que surjan ciertos temas o que propician la preferencia del uso de ciertas estructuras o funciones sobre otras, condicionadas ampliamente por los roles comunicativos y sociales establecidos de médico (mayor

⁹ Koch y Oesterreicher retoman la distinción de Coseriu de arquitectura de una lengua, “que toma en cuenta la existencia de diferencias diasistemáticas [espacio de variedades] como una característica central de las lenguas históricas” (Frank-Job 2010:2). Dentro de este esquema, Coseriu distingue tres dimensiones de variabilidad en las capacidades de expresión lingüística o de los conocimientos lingüísticos de los hablantes, (i) diferencias diatópicas, o sea, diferencias regionales o de espacio geográfico, (ii) diferencias diastráticas, esto es, diferencias entre clases socioculturales, y (iii) diferencias diafásicas, es decir, diferencias relacionadas con las modalidades de los hablantes de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentran (Coseriu 1968 [1977]). A estas tres dimensiones, los autores agregan un continuo de manifestaciones lingüísticas que se extiende entre los polos *lengua de proximidad* y *lengua de distancia*, en donde se conjugan aspectos de las tres dimensiones de variabilidad.

¹⁰ En el extremo opuesto del continuo, se encuentra la *lengua de distancia*, que incluye un mayor alejamiento en el espacio y tiempo, publicidad, falta de intimidad de los participantes, baja emocionalidad, falta de integración en una situación o acción, estructura de monólogo, alto grado de reflexión y elaboración, entre otros aspectos (Frank-Job 2010).

¹¹ El conocimiento organizado concerniente con lo que puede ser hecho y dicho dentro de una situación institucional dada puede ser llamado un “marco” (Minsky 1977). Un marco puede, entonces, ser descrito como una representación mental estructurada de acciones y eventos de habla relacionados con una situación institucional convencional. Esta representación mental está organizada en tal sentido que si alguna parte del marco se activa, el resto, al menos potencialmente, también se activa. Así pues, la idea de marco supone cierta ausencia de naturalidad en el intercambio comunicativo.

prestigio, quien dirige la conversación, etcétera) y paciente (menor prestigio, debe limitarse a responder, etcétera). En todo caso, si no se puede llevar a cabo una conversación o la propia entrevista fuera del ámbito hospitalario, el tono de la entrevista tendrá que ser lo más familiar posible, tratanto de desdibujar los roles de entrevistador-entrevistado y de propiciar un intercambio comunicativo lo más natural y cercano posible.

3.3.2 Entrevistas

Tomando en cuenta lo anterior, para este estudio los datos se obtuvieron a través de entrevistas del tipo médico-paciente, compuestas por preguntas acerca de la enfermedad del paciente, cómo era su vida antes del accidente y cómo es ahora, su vida familiar, el trabajo y, en general, preguntas acerca de su situación actual. Debido a la naturaleza de la enfermedad, a lo largo de la entrevista se monitoreó la producción y la comprensión del paciente. Así, cuando el entrevistado dejó de hablar o sus respuestas eran demasiado cortas, el entrevistador cambió de tema, ya sea proponiendo uno nuevo o volviendo a alguno en el que el paciente hubiera tenido una participación más activa. En consecuencia, el cuestionario que se aplicó es semi-estructurado, con algunas preguntas generales y otras que fueron surgiendo a lo largo de la entrevista.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el Instituto Nacional de Rehabilitación de la Ciudad de México y en el Hospital General de México, donde la población de pacientes con afasia es amplia. Esto me permitió obtener una muestra más homogénea en cuanto a la enfermedad y condiciones de los pacientes, principalmente la edad, el tiempo de inicio de la enfermedad y el tiempo que llevan

asistiendo a rehabilitación. Esta tarea fue posible gracias al apoyo de la Mtra. Norma Sánchez Cortés, del Instituto Nacional de Rehabilitación, del Dr. Julio César Flores Lázaro, del Hospital Psiquiátrico Infantil Juan N. Navarro, y del Dr. José Marcos-Ortega, jefe del Servicio de Audiología y Foniatría del Hospital General de México.

3.4 Tamaño de la muestra de habla

Dentro de los estudios neurolingüísticos no hay una única respuesta para determinar qué tan grande tiene que ser una muestra de habla para ser representativa. Sin embargo, sí existen varias convenciones acerca de la cantidad de habla espontánea requerida para un análisis significativo. Por ejemplo, Brookshire y Nicholas (1994) han sugerido que una muestra debe tener, al menos, 300 palabras, es decir, alrededor de dos minutos de grabación. Otros autores como Crystal, Fletcher y Garman (1989) abogan por muestras de 30 minutos o 100 enunciados, mientras que Saffran, Berndt y Schwartz (1989) recomiendan muestras de 150 enunciados. No obstante, en la práctica, el investigador se enfrenta a la problemática de que los PAW varían en su capacidad para producir 300 palabras o 100 enunciados, habrá algunos que en 30 minutos de entrevista produzcan una gran cantidad de datos, mientras que otros sólo producirán unos cuantos enunciados. Además, otro problema metodológico es determinar si las repeticiones, las llamadas “muletillas” o los titubeos deben ser contados o no como palabras. En mi caso, estos tres aspectos sí serán considerados, pues se ha

demostrado que cumplen funciones pragmáticas específicas que contribuyen al flujo comunicativo¹² (Briz y Grupo Val.Es.Co 2002b).

Para esta investigación, la duración promedio de la entrevista va de los 20 a los 40 minutos, dependiendo de la habilidad y la disposición del paciente para hablar, sin considerar, en primera instancia, el número de enunciados producidos. En un primer momento y de forma ideal, se esperaba que las muestras contuvieran, en promedio, una cantidad similar de datos.

3.5 Individuos y variables

3.5.1 Individuos

En las primeras investigaciones dentro de la neuropsicología, los estudios grupales eran los más utilizados. La dinámica consistía en evaluar grupos de pacientes sin considerar, la mayoría de las veces, el tipo de afasia o los déficits lingüísticos (Willmes 1998). Estos problemas metodológicos dificultan la sistematicidad de los resultados y la posibilidad de que los investigadores lleguen a conclusiones acerca de los déficits lingüísticos específicos de los pacientes.

A últimas fechas los estudios de caso se están incrementando, pues proporcionan pruebas más fuertes para inferir el funcionamiento natural del lenguaje, poniendo especial atención en las disociaciones funcionales de los pacientes (Willmes 1998). Además, en los estudios individuales, la producción de los pacientes es descrita con mayor detalle y el investigador puede concentrar su

¹² En este sentido, por ejemplo, “junto a las simples vacilaciones debidas a causas externas (falta de destreza, olvido de una palabras, etc.), en ocasiones los reinicios obedecen a un plan, sea de orden informativo (el interlocutor desea precisar o explicar mejor lo que no ha acabado todavía de decir) o de actitud” (Briz y Grupo Val.Es.Co 2002b:12). En el habla de los afásicos, los reinicios son muy comunes y no pueden ser considerados como meros errores; más bien, están relacionados con la reelaboración y construcción de la intervención del paciente.

atención en un solo paciente¹³. Así, el estudio individual también permite la comparación más exhaustiva de los pacientes con (i) sujetos sin patología, (ii) con pacientes con la misma afasia y (iii) con pacientes con otra afasia, lo que lleva a postular hipótesis acerca del funcionamiento natural del lenguaje y de la forma en que se ve afectado, dependiendo de la zona cerebral que se encuentra dañada. En este sentido, es importante destacar que si se hacen comparaciones entre pacientes, las condiciones de elicitación deben mantenerse constantes (Edwards 2005).

De acuerdo con las finalidades de esta investigación, llevaré a cabo dos estudios de caso, pues su análisis más detallado y la homogeneidad en el diagnóstico de la enfermedad facilitan la comparación entre pacientes y permiten llegar a conclusiones sobre aquellos aspectos pragmáticos y discursivos que se conservan y que se pierden después de un daño cerebral. Además, ya que otra prueba consiste en la comparación entre hablantes sin patología y PAW, también se incluyen las muestras de dos hablantes sin patología, que fueron tomadas del Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM)¹⁴, aprovechando el ordenamiento por nivel de instrucción, edad y sexo que presenta. Además, gracias a que los datos del CSCM también fueron obtenidos por medio de entrevistas semi-estructuradas, la naturaleza de los datos no se supone muy distinta de la de los PAW, ganando con ello *a priori* una mayor homogeneidad en el tipo de dato obtenido.

¹³ La posición más radical, la ultracognitiva, promovida por Caramazza (1986) y McCloskey (1993), sostiene que los estudios basados en un solo paciente proveen la única base fiable para inferir, a partir de la patología, el funcionamiento natural de los mecanismos cognitivos.

¹⁴ Disponible en: <<<http://lef.colmex.mx/Sociolinguistica/CSCM/Corpus.htm>>>. Quiero agradecer al Dr. Pedro Martín Butragueño por permitirme el acceso a los audios de las entrevistas que se incluyen en esta investigación.

3.5.2 Variables

a) Variables constitutivas

De acuerdo con la literatura neuropsicológica (Basso 2003), ningún estudio ha enfrentado el problema de la posible influencia de factores personales, como edad, lateralidad, grado de instrucción, etcétera, en los efectos de la enfermedad. Sin embargo, sí se han estudiado en relación con la recuperación espontánea¹⁵ y se ha concluido que no tienen un papel determinante ni en la enfermedad ni en la recuperación. Así, la influencia de estos factores, si es que la hay, es poca y se puede dejar fuera en la construcción de una metodología y teoría para la rehabilitación de la afasia, así como para la recolección y análisis de los datos (Basso 2003).

En contraste, dos elementos que sí deben considerarse son: (i) el tiempo de inicio de la enfermedad y (ii) el tiempo que lleva el paciente recibiendo terapia. Aproximadamente después de tres o cuatro meses del inicio de la afasia ya se puede observar, de forma más clara, el daño anatómico, y el terapeuta empieza un programa de rehabilitación atendiendo a los daños funcionales y a los déficits lingüísticos. De tal forma, el tiempo que el paciente lleva recibiendo terapia influye, y de forma determinante, en el tipo de datos que va a producir, por lo que es ampliamente recomendable que los pacientes a estudiarse tengan, en la medida de lo posible, el mismo tiempo de haber iniciado la rehabilitación.

¹⁵ Se denomina recuperación espontánea al periodo que va del inicio de la enfermedad hasta los tres o cuatro primeros meses, donde las funciones cerebrales se van adecuando a la nueva condición. Es espontánea porque no se sabe, a ciencia cierta, cómo se da este proceso de forma natural ni la manera en la que las funciones del cerebro se reestructuran. Esta recuperación se da en un nivel neural. La mayoría de los pacientes, después de este tiempo, empiezan a recuperar las funciones, aunque nunca alcanzan su estado premórbido, siendo la comprensión la conducta verbal que se recupera primero en la mayoría de los pacientes (Basso 2003).

En este trabajo se analizó la producción lingüística de dos pacientes. La recolección de datos se hizo de forma individual, observando, en la medida de lo posible, las mismas condiciones para cada paciente, tanto en la entrevista médico-paciente como en el tiempo de inicio de la enfermedad y el tiempo que llevaban asistiendo a rehabilitación. Posteriormente, se hizo un análisis de la producción lingüística de los PAW, en particular de los marcadores discursivos, para determinar si su uso es productivo y, si es el caso, evaluar su contribución a la coherencia y cohesión discursiva de estos pacientes. Estos análisis fueron contrastados con los de los dos hablantes sin patología para poder establecer las diferencias, si es que las había, en el uso de MD y las funciones utilizadas durante las intervenciones.

Ahora bien, la variable constitutiva a considerar en el análisis entre grupos es enfermedad y salud, dando como resultado la combinación: (i) afasia de Wernicke-hablantes sin patología. Gracias a esta comparación, se podrá determinar si hay alguna diferencia significativa en los PAW con respecto al grupo de hablantes sin patología, principalmente con el empleo de MD se refiere.

b) Variables comparativas

En cuanto al análisis lingüístico, aquellos elementos que analizo y que me permitirán determinar si hay o no una diferencia significativa entre PAW y hablantes sin patología son los marcadores discursivos. Para las finalidades de mi investigación, retomo los trabajos del Grupo Val.Es.Co (Briz 2007, Briz y Pons 2010, Hidalgo y Briz 2008, Pons 1998a, 1998b, 2000), quienes clasifican los marcadores discursivos en tres tipos: (i) conectores, (ii) modalizadores y (iii) controladores de contacto. En general, por medio de los marcadores discursivos,

“‘el hablante justifica la conclusión, su opinión’, ‘cambia el tema de conversación o lo redirige’, ‘el hablante llama la atención sobre algo o realza algo’, ‘expresa un falso acuerdo’, ‘controla el contacto o interpela’, ‘señala que su turno continúa’, ‘marca el inicio del diálogo o lo cierra’” (Briz, Pons y Portolés 2008).

En suma, gracias a que los marcadores discursivos cumplen todas estas funciones pragmáticas específicas y operan en diversos órdenes de la conversación, su análisis en la producción de los PAW contribuye al estudio y evaluación de los niveles pragmático y discursivo, que tanto les han sido negados a estos pacientes. Por lo tanto, su estudio permitirá evaluar, en cierta medida, el grado de cohesión y coherencia que se mantiene en la afasia de Wernicke.

3.6 Manejo y etiquetado de los datos

Otro problema más en la metodología es el tipo de convención que se adopta para la transcripción de los datos, pues dentro de la afasiología es relativamente reciente el interés en aspectos discursivos, así que hasta hace poco no era necesaria ninguna clase de convención. En la mayoría de los casos se realiza una simple transcripción, sin ningún tipo de marca que refleje las características del discurso de los pacientes con afasia. Por ejemplo, un intento común para representar las pausas es el uso de puntuación ortográfica y, así, dependiendo de su duración se utiliza un determinado signo; sin embargo, esta técnica falla principalmente porque no da a conocer la duración exacta de la pausa, información que resulta fundamental para ciertas evaluaciones clínicas. Otros investigadores añaden descripciones de la conducta comunicativa de los pacientes y las anexan a las transcripciones mediante el uso de corchetes.

Por su parte, Gallardo Paúls (2004:100) señala que la transcripción debe cumplir con tres exigencias: (i) fidelidad, (ii) legibilidad y (iii) compatibilidad con un tratamiento informático. Aquí sólo me ocuparé de las dos primeras. En el primer caso, la transcripción tiene que reflejar, de la forma más fiel posible, la producción lingüística de estos pacientes, enfatizando aquellos fenómenos que estamos interesados en investigar, y describirlos de forma exhaustiva, además de contrastarlos; en otras palabras, que se escuche más de una vez la grabación y comprobar la transcripción, o que sean distintas personas quienes escuchen y transcriban una misma grabación. En cuanto a la legibilidad, varía según el tipo de dato que necesitamos; por ejemplo, si estamos interesados en aspectos fonológicos resulta más fácil adoptar el sistema de transcripción de la AFI, pues la longitud de la muestra es menor. Ahora bien, si estamos interesados en aspectos pragmáticos y discursivos, la cantidad de datos será mayor y no resultaría para nada económico adoptar dicho sistema. En este caso, las etiquetas no tendrían que ser muy específicas para que la transcripción sea accesible y entendible, incluso para no lingüistas, pero sí tendrían que reflejar las características de la conversación.

3.6.1 El sistema de transcripción del Grupo Val.Es.Co

Antes de describir el sistema de transcripción, debo señalar que, como punto de partida teórico, el Grupo Val.Es.Co se aleja de las consideraciones tradicionales y sostiene que “la sintaxis del habla no se considera ‘simple, breve o descuidada’ – etiquetas que suponen una comparación con la sintaxis escrita– sino ‘acumulativa, concatenada, parcelada, abierta’ (Narbona 1989b) o no ‘planificada’ (Ochs 1979); caracterizada por una tendencia ‘centrífuga’ (Vigara Tauste 1992) y reconocible a

partir de marcas como los enlaces extraoracionales o la entonación” (Grupo Val.Es.Co 2003:10). Así, el funcionamiento de la conversación coloquial puede explicarse no como transgresión de la gramática oracional, sino como un conjunto de estructuras y estrategias, de base pragmática, que se van construyendo en el proceso de la interacción (Briz y Grupo Val.Es.Co 2003:11).

Precisamente, un sistema de transcripción para la conversación coloquial debe representar estas estructuras y estrategias pragmáticas, así como a los participantes de la conversación. En este sentido, el sistema de transcripción tiene que ajustarse al objeto de estudio y a la finalidad para la que se emplee, además de cumplir con dos principios básicos: (i) exhaustividad y (ii) pertinencia de los signos. En consecuencia, el sistema del Grupo Val.Es.Co “se ajusta a tales principios: por un lado, es **exhaustivo**, ya que cada signo representa un único fenómeno; por el otro, es **pertinente**, ya que cada uno de los fenómenos aparece codificado mediante una única convención. Dicho de otro modo, existe una relación unívoca entre signo y realidad representada¹⁶” (Briz y Grupo Val.Es.Co 2002a:28).

Atendiendo a estas condiciones, el Grupo ha propuesto un método de transcripción, similar al *jeffersoniano*, que conjuga lo ortográfico con otro tipo de signos tipográficos y fonéticos para representar algunos aspectos conversacionales. Además, sus convenciones de etiquetado aluden a hechos pragmáticos de diferente naturaleza, por lo cual pueden ser divididas en varios grupos.

Un primer grupo sirve para identificar a los interlocutores, el reparto de los papeles comunicativos y la sucesión del habla. Un segundo grupo marca fenómenos

¹⁶ En el Apéndice 1 se presenta el cuadro completo con las convenciones de etiquetado.

relacionados con la formulación del discurso, las características de la emisión, pronunciación, el límite de unidades y las construcciones sintácticas. Un tercer grupo señala ciertas características de las secuencias conversacionales, el relato dramatizado y el discurso en otras lenguas. Finalmente, un cuarto grupo añade información sobre el contexto y las circunstancias de interacción, sobre las condiciones extraverbales y extralingüísticas, para facilitar la comprensión de lo transcrito (Briz y Grupo Val.Es.Co 2002b:7-10).

Tomando en cuenta lo anterior, como punto de partida adopto la convención propuesta por el Grupo Val.Es.Co (Briz *et al.* 1995, Briz y Grupo Val.Es.Co 2002a, 2002b, Briz y Grupo Val.Es.Co 2003) porque me permite reflejar, de mejor forma, aquellos aspectos conversacionales característicos de la producción lingüística de los PAW que me interesa investigar; además, gracias a su simplicidad, es bastante legible incluso para aquellas personas que no estén familiarizadas con la disciplina lingüística.

En conclusión, la aplicación homogénea de la metodología y el etiquetado fiel y legible de los datos son determinantes tanto en la obtención de datos como en el análisis posterior, respectivamente. Si aplicamos una metodología acorde con las necesidades de nuestra investigación será más probable que obtengamos una buena cantidad de datos pertinentes para nuestro estudio. Esta condición también se extiende a la convención de etiquetado que adoptemos, aquella que nos ayude a representar los rasgos en los que estamos interesados y que sea accesible para otros investigadores, aun cuando provengan de disciplinas distintas a la lingüística. Todo esto ayudará a que nuestra investigación sea más completa y accesible.

Capítulo 4

Análisis

4.1 Introducción

El análisis de los datos se presenta dividido en tres partes, (i) conectores (en 4.2), (ii) modalizadores (en 4.3) y (iii) controladores de contacto en (4.4). En cada caso, se lleva a cabo la descripción del marcador, de su función dentro de la organización discursiva y se presentan ejemplos representativos de cada uno de ellos¹. Salvo que se mencione lo contrario, el primer ejemplo de cada tipo de marcador siempre corresponde al del hablante sin patología y los siguientes pertenecerán a los PAW. Hay casos en los que un determinado marcador no se presenta en el corpus de los hablantes sin patología, por lo que los ejemplos sólo corresponderán a los PAW. Así, en el caso ideal, aparecerán tres ejemplos por marcador, el primero corresponderá al hablante sin patología y los restantes a los PAW. Cuando no suceda así se explicitará en el texto.

Las transcripciones se presentan etiquetadas de acuerdo con la convención propuesta por el Grupo Val.Es.Co y la forma de integrarlas en el texto es por medio

¹ Debido a que la finalidad de este estudio es el análisis del uso de los MD en la producción de los PAW, sólo se analizarán aquellos que aparezcan en las entrevistas de los pacientes, aun cuando pueda haber otros más en las entrevistas de los hablantes sin patología.

de las marcas que les atribuye el programa utilizado para realizar la transcripción, ELAN. Así, tx@ corresponde al índice asignado por el programa y señala que se está introduciendo una nueva intervención de un hablante distinto; las iniciales que le siguen corresponden a un interlocutor particular y el dígito a la derecha indica el número de intervención. Entonces, por ejemplo, tx@E12 señala que es una intervención distinta del Entrevistador, en este caso la décimo segunda. Finalmente, cuando los ejemplos son parafraseados o esquematizados, se ha optado por una transcripción ortográfica para facilitar la lectura.

Clave y características de los hablantes ²				
Clave	Sexo	Condición	Edad	Nivel de instrucción
tx@DJ	Hombre	Afasia de Wernicke	65 años	Bajo
tx@L	Hombre	Afasia de Wernicke	54 años	Medio
tx@EF	Hombre	Sin patología	67 años	Bajo
tx@GH	Hombre	Sin patología	55 años	Medio
tx@E	Entrevistador			

Tabla 1. Clave y características de los hablantes.

Ahora bien, regresando a la división del análisis, ésta obedece principalmente a que cada subtipo de marcador apela a diferentes fenómenos del evento discursivo; así, los conectores muestran el tipo de relación que se establece entre las unidades discursivas, ya sean actos, intervenciones, secuencias, párrafos, etcétera. Por su

² Cabe destacar que los pacientes fueron informados del uso que se haría de las entrevistas y sus correspondientes transcripciones. En todos los casos, se contó con su autorización para que sus datos fueran incluidos como corpus de esta investigación. Nuevamente, agradezco al Dr. José Marcos-Ortega y a la Mtra. Norma Sánchez por el generoso apoyo para llevar acabo esta tarea.

parte, los modalizadores reflejan el punto de vista del hablante con respecto al enunciado, ya sea que lo enfatice, lo atenúe o revele el grado de certeza o incertidumbre con respecto a lo dicho en él. Finalmente, los controladores de contacto ayudan a los hablantes con la gestión del intercambio comunicativo, es decir, trabajan en el nivel de la interacción y apelan directamente a los interlocutores.

En resumen, los conectores funcionan principal, aunque no exclusivamente, en el nivel de la intervención o el turno, revelando la forma en que están estructuradas las unidades discursivas. Los modalizadores trabajan en el nivel del enunciado o el acto, reflejando el punto de vista subjetivo del hablante, mientras que los controladores de contacto trabajan en el nivel de la interacción, en particular en los aspectos de la gestión comunicativa que dependen primordialmente de los hablantes. En consecuencia, a partir de esta distinción, podremos establecer en cuál de estos niveles presentan más o menos problemas los PAW.

Después de realizar el análisis cualitativo de los datos, describo dos rasgos fundamentales que ayudan a determinar la función de los MD: la posición del marcador y la prosodia. Así, en 4.5 describo en qué consisten, coloco ejemplos de su uso y enfatizo su importancia. Posteriormente, en 4.6 presento los resultados que arrojó el análisis comparativo de los datos de los PAW y de los hablantes sin patología y establezco algunas conclusiones preliminares³.

4.2 Conectores

³ Estas conclusiones serán ampliamente discutidas en el Capítulo 5.

Los conectores pueden ser divididos, según la función que desempeñan, en dos tipos: (i) argumentativos y (ii) metadiscursivos. Los primeros están compuestos en su gran mayoría por las conjunciones, que guían al oyente durante el proceso inferencial que establecen al unir dos argumentos. Por su parte, los conectores con funciones metadiscursivas trabajan en dos sentidos; por un lado, lógicamente, enlazan dos unidades discursivas y, por otro, también revelan aspectos relacionados con la formulación del discurso, la corrección o explicitación de unidades discursivas, así como de su delimitación. Por el momento, centrémonos en los conectores argumentativos.

4.2.1 Conectores argumentativos

Este grupo de conectores está formado básicamente, pero no exclusivamente, de conjunciones, cuyo significado convencionalizado determina el tipo de relación que se establece entre dos partes del discurso. Esto es, gracias a sus propiedades argumentativas e inferenciales, pueden señalar la clase de relación jerárquica que entablan dos unidades del discurso, concretamente dos argumentos⁴. Así, de acuerdo con su incidencia estructural, los conectores argumentativos “pueden caracterizarse como introductores de argumentos o introductores de conclusión, como refuerzos o marcadores de actos ilocutivos del acuerdo o desacuerdo y como índices de estructura jerárquica” (Briz 1993a:180).

⁴ Cabe hacer la distinción entre argumento gramatical y argumento inferencial. El primero está más ligado al análisis sintáctico y a la estructura oracional. Por ejemplo, para Van Valin (2004:8), los argumentos son constituyentes que cumplen funciones sintácticas y pueden desempeñarse dentro de la oración como sujeto, objeto directo u objeto indirecto. En tanto que los argumentos como parte de una estructura inferencial están relacionados principalmente con el discurso y se asocian con la noción de premisas. Así, a través de estos argumentos, los hablantes tratamos de *influir* a otros para hacer prevalecer nuestras opiniones sobre las de los demás (Anscombe y Ducrot 1994). Es en este sentido en que hablaremos de argumento a lo largo del análisis.

En este mismo orden de ideas, tanto la escuela francesa (Anscombe y Ducrot 1994) como la americana (Grice 1975; Sperber y Wilson 1986; Levinson 2000) sostienen que los hablantes articulan sus estrategias argumentativas a través de este tipo de conectores, gracias a los cuales pueden señalar diversos tipos de relaciones, entre las que están: justificación (*porque, ya que, puesto que, pues*), concesión (*bueno, bien, claro, ciertamente, en efecto*), oposición (*pero, aunque, sin embargo, a pesar de todo, no obstante, al contrario*), conclusión (*de todas maneras, en suma, en el fondo, total, finalmente*) y consecución (*así es que, pues, en consecuencia, entonces, por eso*) (Briz 1993a:168).

Así pues, este tipo de relaciones son las que se analizarán en el corpus de los PAW y en el de los hablantes sin patología.

Conectores argumentativos	
Justificación	<i>porque, ya que, puesto que, pues, etcétera.</i>
Concesión	<i>bueno, claro, así es, en efecto, aunque etcétera.</i>
Oposición	<i>pero, sin embargo, a pesar de, no obstante, etcétera.</i>
Consecución	<i>pues, en consecuencia, entonces, por eso, etcétera.</i>

Conclusión	<i>en suma, en resumen, total, finalmente, en conclusión, etcétera.</i>

Tabla 2. Funciones de los conectores argumentativos.

4.2.1.1 Justificación

La relación que se establece supone que la unidad introducida por el marcador es la razón o la causa de lo dicho en la unidad que le antecede. En este tipo de relación no se contraponen los miembros del discurso, sino que se complementan como parte de una unidad informativa mayor.

a) *porque*

- (1) tx@EF6: y me ponía yo a llorar **porque** me quitaban el dinero
- (2) tx@DJ9: pos yo / yo tenía miedo **porque** yo conocía // gentes // cómo cortarr eso / unn hermano mío // me lo mataron
- (3) tx@E108: ¿usted toma?
tx@L108: sí [tomo] / **porque** no- no no paga poner

En los ejemplos de (1)-(3), el marcador enlaza dos unidades, siendo la unidad que introduce la causa de lo dicho en la primera. En (1), que a EF *le quitaran el dinero* es la causa de su llanto. En (2), *conocer gentes que le mataron a un hermano* es la causa del miedo de DJ. En (3) *no paga poner* provoca que L sí beba. Esquemáticamente:

y me ponía yo a llorar	porque	me quitaban el dinero
yo tenía miedo	porque	yo conocía gentes, como cortar eso, un hermano mío me lo mataron
sí tomo	porque	no, no, no paga poner
Argumento		Causa

Ahora bien, debido a los problemas léxicos inherentes a la patología, en casos como (3), es más difícil establecer la relación argumentativa, cualquiera que esta sea. Sin embargo, no parece casual ni la posición ni la aparición del marcador en las intervenciones de los pacientes; en cualquier caso, siguen cumpliendo con su función de conexión al (i) enlazar dos miembros discursivos y (ii) señalar una relación argumentativa, por lo que (iii) indican el proceso inferencial que debe seguir el oyente⁵.

En este punto resulta conveniente recordar que los conectores pueden tener otras funciones más que sólo las argumentativas. Por ejemplo, en ocasiones, *porque* puede cumplir funciones de conexión metadiscursiva:

- (4) Por eso muchas veces los que llaman, **porque** les llaman por teléfono, resulta que se quedan así, un poco... (Briz 1993a:153)

El ejemplo (4) sugiere que la función de *porque* es distinta a la que tiene en los ejemplos de (1) a (3); aquí, más que justificar lo enunciado previamente, el marcador tiene una función de conexión y otra modalizadora, pues enfatiza lo dicho en la unidad que introduce, *les llaman por teléfono*, al mismo tiempo que reafirma lo expresado en la unidad previa. En este sentido existen pruebas sintácticas que permiten distinguir qué tipo de función cumple este conector; así, si la secuencia que relaciona *porque* puede ser negada, interrogada, incrustada en un

⁵ “No hay que olvidar que una cosa es la coherencia argumentativa que ha de existir al articular los enunciados y otra la coherencia al formularlos o producirlos. La primera viene determinada por su compatibilidad argumentativa, que depende de sus orientaciones e instrucciones argumentativas, sobre las que los conectores argumentativos tienen mucho que decir; la segunda depende de la formulación que de tales enunciados se haga; es decir, de que las partes en que se *organiza el discurso* sigan un hilo inteligible y éste pueda llegar a ser comprendido e interpretado adecuadamente por el interlocutor” (Briz 1993b:40).

contexto más amplio o cambiada de orden, entonces es un conector argumentativo (Briz 1993a:153), como puede apreciarse en (5) a (7):

- (5) Pos yo, yo no tenía miedo **porque** yo conocía, gentes, como cortar eso, un hermano mío, me lo mataron
- (6) ¿y me ponía yo a llorar **porque** me quitaban el dinero?
- (7) **Porque** no paga poner, sí tomo

Dentro del corpus, sólo un paciente utilizó la función metadiscursiva de *porque*:

- (8) tx@E5: no don J / dígame ¿cuándo se enfermó?
tx@DJ5: pos yoo creo que dice / el hermano este que es // escuincle **porque** es escuincle

En (8), el conector está utilizado para unir dos unidades discursivas, al tiempo que enfatiza lo dicho en la unidad previa, en este caso *es escuincle*.

Con lo visto hasta ahora, queda de manifiesto que los conectores deben ser descritos no sólo en cuanto a sus propiedades argumentativas, sino que, además, se debe incorporar una descripción de sus funciones metadiscursivas y modalizadoras. En palabras de Briz (1993a:155): “un conector, en el sentido amplio del término, presenta un valor sintáctico-proposicional intraoracional o interoracional (en la cláusula o en la oración), y un valor pragmático en el discurso, donde además de encadenar y unir actos de habla o de lenguaje tiene la propiedad funcional de introducir y marcar actos argumentativos”.

b) pues

Entre las diversas funciones que puede desempeñar este marcador como conector está la de introducir argumentos de justificación:

- (9) tx@E38: DJ / ¿se sale usted a pasear durante el día?
 tx@DJ38: pos todos gentes / yo casi solo / cuando escuincle con mi- conn
 con el / cosa que llueva // donde el camión bueno lo que es / ¿sí? // iba yo /
pos mi madre me dejaba / iba yo solo con gentes / yo solo / ya con tu
 amigo saco / trabajar

En (9), el marcador permite que el hablante adelante la justificación, *mi madre me dejaba*, incrustando una unidad discursiva en su línea argumentativa. Este tipo de fenómeno es muy común en la conversación, donde las unidades discursivas no siguen un orden “rígido”, más bien se van sucediendo en el flujo comunicativo y, en ocasiones, ciertas unidades son incrustadas para adelantar una explicación o justificar lo que se va a decir.

iba yo... iba yo solo con gentes	<i>pues / porque / puesto que</i>	mi madre me dejaba
Argumento		Causa

Así, cuando este marcador puede ser sustituido por *porque*, *puesto que* o incluso por recursos prosódicos, como una pausa, cumple con una función de conexión argumentativa de justificación, siendo la unidad que introduce la causa de lo dicho en la unidad anterior. Como veremos a lo largo de este capítulo, *pues* desempeña una gran cantidad de funciones como marcador discursivo, sea conector argumentativo, metadiscursivo o que venga acompañado con un valor modal.

4.2.1.2 Concesión

En este tipo de relación, el marcador establece una conexión entre dos unidades discursivas, donde una de ellas presenta un sentido de objeción o inconveniente con respecto a lo dicho en la otra unidad.

a) *aunque*

Este marcador presenta a la unidad discursiva que introduce como una objeción de lo dicho en la unidad con la que se articula. Así, el miembro discursivo que presenta se señala como un reparo de lo dicho en la unidad con la que se enlaza.

(10) tx@GH78: no pasa de moda y e- y es sencillo / **aunque** intervienen varias personas para hacer el mueble porque es / lleva talla / y la talla la hace otra persona

(11) tx@E27: ¿qué cosas le dice?
tx@DJ27: me dice a mí y le dite no / yo soy HOMBRE ¡QUÉÉ! // tú / ese // no es nada mío / si quieres los traemos / un amigo // fue a catán // decierren /// pa' que vean / entonces yo le pongo a éste **aunque** me ganen ¿verdad? // pero otro amigo / trae de eso que nomás

En (10), la unidad introducida por el marcador, *intervienen varias personas*, se presenta como una objeción a lo dicho anteriormente, *es sencillo*. Lo mismo sucede en (11), donde la unidad que introduce el marcador es presentada, también, como una objeción a lo dicho en la unidad previa, *entonces yo le pongo a éste*. En este sentido, las unidades introducidas por el marcador se presentan como acotaciones de lo dicho en las unidades previas, matizando lo que se ha argumentado en ellas.

no pasa de moda y es sencillo	aunque	intervienen varias personas
entonces, yo le pongo a éste [señor]	aunque	me gane
Argumento		Inconveniente / objeción

4.2.1.3 Oposición

Este tipo de marcadores señala una oposición de ideas entre las unidades discursivas que unen. Así, el miembro discursivo que introducen se presenta como una idea opuesta a la anterior, utilizada regularmente para evitar que el oyente deduzca una idea equivocada de lo dicho.

a) *pero*

El conector argumentativo con función de oposición más común dentro de la conversación es *pero*. Su labor principal es la de oponer a las dos unidades discursivas que enlaza, ya sea para indicar que se contraponen o para evitar la posibilidad de que el oyente infiera una conclusión no deseada. Además, también señala la prominencia comunicativa de la unidad que introduce:

- (12) tx@EF19: me doy cuenta que empieza mi vida a desviarse / ya les estoy hablando ya cuando tenía dieci- diecinueve años veinte / el ¿por qué? porque empezaba ya a tomar más **pero** nunca faltábamos al trabajo
- (13) tx@E46: ahora ¿ya no toma?
tx@DJ46: no / tengo amigos que sí /// **pero** YA NO TOMO / porque digo // yo conozco a otro amigo que lo vi tomado /// nomás de una vez / se murió
- (14) tx@E33: ¿y desde cuándo trabajaba ahí?
tx@L33: puss de muchass // de muchas medad / deudas que agarra ¿no? // o luego muramos / pus no debe estar /// **pero** pos estamos bien

En (12), el hablante articula sus enunciados por medio de este marcador para indicar la oposición entre las dos unidades y para resaltar, además, lo dicho en el miembro que introduce, en este caso que a pesar de empezar a tomar más, *nunca faltaban al trabajo*. Algo parecido sucede en (13), donde el hablante utiliza este conector para contraponer sus argumentos y resaltar la unidad que introduce, *ya no tomo*. Incluso, en este ejemplo es más claro, ya que DJ pronuncia esta unidad con un volumen mayor. Finalmente, en (14), el oyente podría suponer que L no se encuentra en una buena situación económica o personal, debido a las *deudas que agarra*, y el paciente evita esta interpretación con la unidad discursiva que presenta este marcador, *estamos bien*. De forma esquemática:

me doy cuenta que empieza mi vida a desviarse... porque empezaba ya a tomar más	<i>pero</i>	nunca faltábamos al trabajo
tengo amigos que sí toman	<i>pero</i>	ya no tomo
deudas que agarra [uno], ¿no?	<i>pero</i>	estamos bien
Argumento 1	Oposición	Argumento 2

Los ejemplos de (12) a (14) sugieren que, aun con los problemas léxicos, los pacientes utilizan de forma convencional el conector *pero*, pues además de oponer miembros discursivos también destacan la unidad discursiva que introducen, esto es, lo dicho en el segundo argumento será lo que deba tenerse en cuenta para la conclusión del proceso inferencial⁶ (véase 2.5.1.1.1).

4.2.1.4 Consecución

En este tipo de relación, el marcador presenta a la unidad discursiva que introduce como consecuencia o resultado de lo expresado en la(s) unidad(es) que le antecede(n).

a) *por eso*

De acuerdo con Briz, Pons y Portolés (2008), este marcador “introduce una información ya conocida o presupuesta y la presenta como resultado o consecuencia del miembro previo, al que señala ahora como la causa explicativa de

⁶ Como comenta Pons (2000b:204), “*pero* no se limita simplemente a enlazar sino que, por el mero hecho de aparecer, obliga a releer las secuencias conectadas en un sentido concreto. En esto consiste su valor argumentativo [...] de la aparición de *pero* se infiere que los elementos a tener en cuenta para la comunicación de la conversación son los introducidos por el segundo enunciado y no por el primero, porque el segundo enunciado anula las inferencias que se puedan extraer del primero”.

dicha consecuencia. La importancia informativa recae más en el primer miembro (la causa) que en el segundo (la consecuencia)”.

- (15) tx@GH39: todo viene numerado con colores y / y aplicaciones que se vienen haciendo enton(ce)s // **por eso** / digo que sí / ¿no?
- (16) tx@DJ50: eso que tuve / de escuincle / de caerme / me dolió / eso toda[vía] lo tengo / e- me dueje acá /// **por eso** ora recuerdo esto lo tengo / ya no siirve mi cosa ¿verdad?

En (15), lo dicho en la unidad previa al marcador, *todo viene numerado con colores y aplicaciones*, es la causa que explica la consecuencia *digo que sí*. Mientras que en (16), la consecuencia introducida por el marcador es *ya no sirve mi cosa*, al tiempo que *eso que tuve, de escuincle, de caerme, me dolió*, es la causa que la justifica.

todo viene numerado con colores y aplicaciones	por eso	digo que sí
eso que tuve, de escuincle, de caerme, me dolió	por eso	ora recuerdo esto lo tengo, <i>ya no sirve mi cosa</i>
hasta que lo encuentro	por eso	jugar reyes
Causa explicativa (información nueva)		Consecuencia (información compartida)

En los tres casos, lo comunicativamente más prominente es la causa ya que se presenta como información nueva, en contraste con la consecuencia que es información ya compartida, sea por razones contextuales lingüísticas o extralingüísticas.

b) *pues*

Esta función de *pues* se caracteriza por presentar al elemento discursivo en el que aparece como un consecuente de un elemento anterior, comúnmente va entre pausas y evita la posición inicial de turno o intervención.

- (17) tx@GH160: (en)ton(ce)s al cortar la piel **pues** deja un boquete
- (18) tx@L19: puss // mu- muchos desmadio // si no **pues** no
- (19) tx@DJ10: [...] una doctora que ya se sabía // me iba a ver / como usted / ¿verdad? // mi hermano // hasta decía que *ya por favor* // hasta- hasta ella se enojaría // *decía por favor / déjenle lo que tiene* // *estás bien / pero ¿pa' qué les dices?* // *dígale que está bien* / **pos** más [te roban]

En los ejemplos de (17) a (19), la función del marcador se nota con claridad; en estos casos, *pues* une argumentativamente dos unidades discursivas, señalando una relación de consecución. En estos 4 ejemplos, el marcador puede ser sustituido por recursos prosódicos, específicamente por una pausa.

al cortar la piel	pues	deja un boquete
pues muchos desmadio, si no	pues	no
pero ¿pa' qué les dices?, dígame que está bien	pues	más [te roban]
Causa		Consecuencia

c) *entonces*

Cuando este marcador es utilizado con una función de consecución, articula dos miembros discursivos, siendo el introducido por el conector el que explica la consecuencia de lo dicho en la unidad que le antecede.

- (20) tx@GH13: puess / es que hubo una temporada en que estaba yo / por honorarios pero / me mal-fui a trabajar a otro lado que ellos me indicaron / y allá duré como un año / **enton(ce)s** perdí toda la relación cuando ya regresé / a- aquí otra vez / al Distrito
- (21) tx@DJ7: noo / yo casi mire yo / quería yo /// me roba / ¿eh? / me enoja porque le digo mira // yo quisiera algo mío /// me lo niego con toda piedad // lo primero fue que fue que me quería robar / **entonces** busco mis cosas

En los dos ejemplos anteriores, la función de *entonces* es señalar que el argumento que introduce es la consecuencia de lo dicho en la(s) unidad(es) precedente(s). En particular, en (20) indica que el hecho que GH *se haya ido a trabajar una temporada a otro lado* provocó que *perdiera toda la relación*. Finalmente, en (21), que DJ *busque sus cosas* es la consecuencia de que *le quisieran robar*.

me fui a trabajar a otro lado que ellos me indicaron y allá duré como un año	<i>entonces</i>	perdí toda la relación cuando ya regresé
lo primero fue que me quería robar	<i>entonces</i>	busco mis cosas
Causa		Consecuencia

4.2.1.5 Conclusión

Los marcadores con esta función argumentativa presentan al miembro del discurso que introducen como una conclusión de todo o parte de lo dicho anteriormente. Gracias a esto, tienden a aparecer hacia el final del acto o del turno del hablante.

a) total

Este marcador presenta al miembro discursivo que introduce como una conclusión de lo dicho en las unidades anteriores:

(22) tx@DJ50: verdad que no necesitas ver /// porque de cosas que dicen de días // es Omar // la dubistá // fue uno a ver / fue en algo / yo casii no deo / hasta mee- / no / mamacita sí / **total** / ya ne me habla /// quiovo al once

En (22), el paciente introduce la conclusión de todo lo que dijo por medio del marcador. En estos casos, *total* puede ser sustituido por el marcador *en conclusión* y el sentido del discurso parece no verse afectado.

Lo dicho en primer	verdad que no necesitas ver, porque de cosas que dicen de días, es Omar, la dubistá, fue uno a ver, fue en algo, yo casi no deo hasta me,
--------------------	---

lugar	no mamacita sí
Conclusión	total / en conclusión ya ne me habla, quiovo al once

Una vez más, los problemas léxicos del paciente dificultan establecer una relación temática entre las unidades que componen su turno; no obstante, hay dos aspectos que pueden dar indicios de que el marcador efectivamente está siendo utilizado para presentar la conclusión: (i) las pausas y (ii) la posición del marcador. Por una parte, gracias a las pausas, podemos identificar que el paciente está enumerando una serie de hechos o eventos, mientras que la posición del marcador, en la unidad final del turno, sugiere que efectivamente está introduciendo una conclusión de todos los eventos que enlistó previamente.

b) o sea

A pesar de que su función habitual es la reformulación (véase 4.2.2.1), *o sea* también puede tener “un valor reformulativo-argumentativo como introductor de conclusión” (Briz 1993b:45). Cuando cumple con esta función “presenta al miembro del discurso en el que aparece como una consecuencia o conclusión de todo o de parte de lo dicho anteriormente” (Briz, Pons y Portolés 2008):

(23) PRIMERO / tú no eres quién para decirme si he hecho bien o no y SEGUNDO / tú le has hecho más cabronadas que yo **o sea** que te callas (Briz 1993b:45)

(24) tx@DJ3: estoy malo / bueno yo no soy malo- yo estoy bien yo veo pero / digo yo me acuerdo cuaando /// poss yo fuira sido doctor // pero como no poder limpiar y eso // ¡nomás doctor! / **o sea** suponíamos / a- a- a serr- ser doctor

En los ejemplos anteriores, la función del marcador es introducir una conclusión, después de enumerar una serie de hechos. En el caso de (23), el hablante utiliza el

marcador para concluir su argumentación con un *te callas*, dicha función se ve reforzada por los otros dos ordenadores, *primero* y *segundo*, que introducen a las unidades discursivas. En (24), sucede algo similar, el paciente comunica su deseo de haber sido doctor y la causa que impidió que así fuera, posteriormente concluye su turno reiterando el deseo de *ser doctor*.

Lo dicho primero	primero, tú no eres quién para decirme si he hecho bien o no y segundo, tú le has hecho más cabronadas que yo
Conclusión	o sea que te callas

Lo dicho primero	digo, yo me acuerdo cuando, pos yo fuera sido doctor, pero como no poder limpiar y eso, ¡nomás doctor!
Conclusión	o sea suponíamos a ser doctor

Finalmente, esta función argumentativa de *o sea* contrasta con su función reformuladora porque esta última, como veremos más adelante, corrige una unidad o un elemento de ella, y esto no sucede ni en (23) ni en (24).

Hasta aquí, hemos revisado los conectores con funciones argumentativas, compuestos principalmente por conjunciones, con significados relativamente convencionalizados, que señalan los tipos de relaciones jerárquicas que entablan las unidades de un discurso. También describimos los diferentes tipos de relaciones que indican (*justificación*, *concesión*, *oposición*, *consecución* y *conclusión*) y presentamos ejemplos de cada una de ellas. En el siguiente apartado describiremos los conectores con funciones metadiscursivas.

4.2.2 Conectores metadiscursivos

Este tipo de conectores cumple con una función intrínseca a ellos, la de enlazar dos unidades discursivas, pero, además, contribuye a la formulación, reformulación y

ordenación del discurso de los interlocutores; en otras palabras, resulta ser “agarraderos de discurso con los que el hablante parece asegurar el orden y organización del mismo. No en vano constituyen más tarde trazos para el estudio de su estructura” (Briz 1993b:41). Así, la función principal de estos marcadores será una relacionada con la formulación, reformulación, delimitación y estructuración del discurso, mientras que su función conectora vendrá después.

[estos] marcadores hacen posible o favorecen la posibilidad de sucesión de estos intercambios no lineales [de los que está constituida la conversación]. Su empleo resuelve simultáneamente problemas de organización, problemas de actuación y problemas de comprensión; forma parte de una estrategia para resolver “problemas” comunicativos. A partir de estos marcadores los interlocutores (hablante oyente – oyente-hablante) pueden regresar a lo anterior, desglosar su expresión, explicar, aclarar (solicitar explicación, aclaración, etc.), precisar, matizar o reordenar su mensaje, si estratégica y comunicativamente así lo creen necesario (Briz 1993b:41).

Ahora bien, gracias a las distintas funciones que pueden realizar, estos marcadores han sido subdivididos en dos grandes grupos: (i) reformuladores y (ii) estructuradores, estos últimos compuestos por tres subtipos más, (iia) formulación, (iib) delimitación y (iic) regulación. Veamos cada tipo por separado.

4.2.2.1 Reformuladores

La función de estos marcadores está relacionada directamente con la corrección, explicación o aclaración de ideas o argumentos expresados en unidades discursivas previas. Los ejemplos más representativos de estos marcadores son: *esto es, es decir, o sea, en otras palabras, dicho de otro modo, bueno*, etcétera (Pons 2001, 2003, Briz y Pons 2010).

a) *bueno*

Este marcador presenta a la unidad discursiva que introduce como una corrección o cambio en lo dicho en la unidad previa (Pons 2003).

(25) tx@GH23: y mejor [no estar casado] / **bueno** / cada quien su- su modo de creer / ¿no? // pero no / hasta hasta ahorita no

(26) tx@E17: ¿por qué?

tx@DJ17: mi papá / es mi tío porque casi / mi padre también muy mal me tuvo // me robó // somaron // una señora // **bueno** mi mamá pedía / mi mamá / porque el señor no tuvo niño /// entonces ella me con con todo y padre // entonces me quiso la señora / ¿eh? / mamá // era mi mamá

En (25), el hablante reformula lo dicho anteriormente, *mejor no estar casado*, en la unidad que introduce el marcador, *cada quien su modo de creer*. En cuanto al ejemplo (26), el reformulador ayuda a reparar lo dicho en la unidad previa, *una señora*, por el elemento que introduce, *mi mamá*. Esto se hace más evidente hacia el final de la intervención, donde el paciente vuelve a aclarar que esa señora era su mamá en *entonces me quiso la señora, ¿eh?, mamá, era mi mamá*.

y mejor [no estar casado]	bueno	cada quien su modo de creer
<i>una señora</i>	bueno	<i>mi mamá</i> pedía porque el señor no tuvo niño
Lo dicho primero		Corrección

El lector podrá comprobar la labor conectiva de *bueno*, ya que su presencia “hace posible la articulación coherente de dos actos [...] que en su defecto sólo una entonación especial sería capaz de asegurar” (Briz 1993a:156), como se puede ver en los ejemplos (25) y (26), reproducidos como (27) y (28):

(27) ?y mejor [no estar casado] cada quien su modo de creer

(28) ?me robó, somaron, una señora, mi mamá, mi mamá pedía

b) *o sea*

Este marcador “presenta el miembro del discurso en el que aparece como una explicación o aclaración de todo o de parte de lo dicho anteriormente” (Briz 2008).

(29) tx@EF18: a pesar que no tuve estudio mi padre nos enseñó la educación la moral / **o sea** respetar las may- nuestros mayores pero esto fue todo ¡al revés!

(30) tx@E154: ¿eso le dicen?

tx@L154: pus sí / sí es- es cosa que luego nos den

tx@E155: ¿es co- es cosa que luego qué?

tx@L155: **o sea** / vende una mujer que a nosotros no /// y yo la deo cosirren pos sí está muy bien // el dinera

En (29), la unidad discursiva presentada por el marcador es una explicación de lo antes dicho por EF, en este caso particularmente explica o define *la moral* como *respetar a nuestros mayores*.

Lo dicho en primer lugar	a pesar que no tuve estudio, mi padre nos enseñó la educación, la moral
Explicación	o sea , respetar las may- nuestros mayores, pero esto fue todo ¡al revés!

En el ejemplo (30), esta función también se nota fácilmente. El paciente utiliza el marcador a inicio de su turno (L155) para aclarar toda la intervención anterior (L154), dado que el entrevistador le solicita explícitamente esta explicación en (E155).

Lo dicho en primer lugar	pus sí, sí es es cosa que luego nos den
Explicación	<i>o sea</i> , vende una mujer que a nosotros no, y yo la deo cosirren, pos sí está muy bien, el dinera

c) o

La unidad que introduce este marcador se presenta como una corrección de lo dicho anteriormente. Su función es presentar al elemento discursivo que introduce como la opción preferida en detrimento de la unidad anterior, esto gracias a que el hablante la presenta como una reformulación.

- (31) tx@I143: pues que no sea idiota porque los pobres no tienen es para los ricos que tienen su coche / o si no ricos los de- de media clase hacia arriba/ los privilegiados como él les dice⁷
- (32) tx@DJ9: pues *quién se fue* / ya con doctores // poco más // estaba yo así [dormido] /// o ni siquiera podía / estar dormido yo ¿verdad? // veía monstros

En (31), la unidad que presenta el marcador, *si no ricos los de media clase hacia arriba*, es una corrección o aclaración de una parte de lo dicho en la unidad previa *los ricos*. En este ejemplo, la función de reformulación del marcador se ve reforzada por la presencia de la frase *si no ricos*, a través de la cual el hablante incorpora otro matiz más de corrección. Tal es así que si elidimos cualquiera de los dos, ya sea el marcador o la frase, el sentido del discurso parece conservarse:

- (33) es para los ricos que tienen su coche, o [para] los de media clase hacia arriba, los privilegiados como él les dice
- (34) es para los ricos que tienen su coche, si no ricos los de media clase hacia arriba, los privilegiados como él les dice

⁷ Este ejemplo no pertenece al corpus de los hablantes sin patología, fue extraído de otra entrevista, la 71 (ME-278-23M-06) del CSCM, con la finalidad de ejemplificar el uso de este marcador como reformulador. A lo largo del capítulo seguiré citando ejemplos de este hablante y otro más, en cada caso indicaré el número de intervención. El ejemplo de (39) corresponde a la intervención 394I.

Así pues, en (31) el hablante amplía el rango de personas que pueden costearse un auto, es decir, corrige *los ricos* por *los media clase para arriba*, donde ya están los ricos, pero ahora también incluye a los de la clase media.

En el ejemplo (32) pasa algo similar, a través de la unidad introducida por el marcador, *ni siquiera podía estar dormido*, el hablante corrige todo lo dicho en el miembro discursivo previo, *estaba yo así [dormido]*.

los pobres no tienen, es para <i>los ricos</i> que tienen su coche	o	si no ricos, <i>los de media clase hacia arriba</i>
estaba yo así [dormido]	o	ni siquiera podía estar dormido
Lo dicho en primer lugar		Reformulación

De nuevo, es importante hacer la distinción entre la función de *o* como marcador discursivo y su función como conjunción disyuntiva, en cuyo caso contrapone dos opciones como alternativas. El lector podrá notar que la función que ejerce en (35) es muy diferente a la que desempeña en (31) y (32), tanto así que incluso en ambos ejemplos, reproducidos abajo como (36) y (37), el reformulador puede ser sustituido por el conector *bueno* sin que pierda o varíe el sentido del discurso, lo que no pasa en (38), donde es necesaria una pausa y una entonación especial y, aun con eso, el sentido sí varía.

(35) Harás la tesis [o] por las buenas **o** por las malas

(36) Es para los ricos que tienen su coche, **bueno** si no ricos los de media clase hacia arriba, los privilegiados como él les dice

(37) Pues quién se fue, ya con doctores, poco más, estaba yo así [dormido], **bueno** ni siquiera podía estar dormido yo, ¿verdad?, veía monstros

(38) Harás la tesis por las buenas, **bueno** por las malas

4.2.2.2 Formuladores

La función de formulación está relacionada directamente con la manera en la que se construye el mensaje y los problemas relacionados con la planeación y formación del turno o la intervención. Este tipo de marcador le permite al hablante asegurar su participación, ya que ayuda a retrasar la planeación y construcción de la intervención, indicando que aún no ha concluido de hablar o que está por hacerlo. De lo anterior se desprende que sean considerados como pausas oralizadas, cuya función principal es la de mantener el turno conversacional, mientras se va construyendo el discurso⁸. A estos marcadores “se les ha asignado un papel retardatorio; fórmulas, así pues, que permiten ganar tiempo para pensar y ‘planificar’ lo que se va a decir a continuación; pausas para pensar, elementos que rellenan espacios vacíos cuando el hablante inicia un discurso, cuando no encuentra el modo de continuar” (Briz 1993b:45). En el caso de los pacientes, dados los problemas propios de la enfermedad, es esperable que aparezcan de forma abundante; precisamente, la comparación entre pacientes y hablantes sin patología confirmará o rechazará esta idea.

a) *bueno*

Este *bueno* como formulador, a diferencia de su función reformuladora, no corrige un movimiento o un elemento discursivo previo; más bien, señala un problema en

⁸ Este tipo de marcadores tradicionalmente han sido considerados como *muletillas* o *expletivos*; sin embargo, desde que cumplen con una función reincidente dentro del discurso, su empleo no puede considerarse como un simple “hábito” mecanizado. Más bien, el hablante los utiliza de forma consciente y con una función determinada, retrasar su intervención mientras la formula y la construye. Aun más, “Es difícil poder afirmar que tales fórmulas tengan valor expletivo, al menos desde el punto de vista conversacional. Estrictamente, sólo las muletillas, entendidas como el uso y abuso de tales marcadores, pueden ser consideradas verdaderos expletivos, tics lingüísticos, que no sólo no ayudan a regular como aquéllos otros [los formuladores] el inicio y la progresión del discurso, sino que en ocasiones los interrumpe” (Briz 1993b:46).

la construcción de la intervención o el turno. Así pues, una característica común es que previo o posterior a su aparición exista un falso inicio, una repetición o un alargamiento vocálico o consonántico, que ponen de manifiesto los problemas que tiene el hablante para elaborar su intervención (Pons 2003).

(39) tx@GH38: enton(ce)s muchos detalles que ellos los / los veían /// veían sobre medida a escala y luego / ellos se basaban en / en / **bueno** / era a base de decoraciones en tiendas / fondos de letras / que se ponía / yo no sabía eso y el fondo de la letra en la sombra que da / ahí se medía y ya sacaba uno su medida

(40) tx@E10: lo llevaron al hospital y después ¿qué pasó?
tx@DJ10: pues ora pasar digo nomás eso / ¿eh? // y luego se mi hermana casi /// bual- **bueeno** cortar ¿verdad?

En los ejemplos anteriores, el marcador sirve como apoyo para que el hablante retenga el turno y pueda construir su intervención, la que puede verse entorpecida por problemas de memoria y/o de atención, sobrecarga cognitiva, dudas o titubeos, entre otros motivos. En particular, en (39) GH tiene problemas en la construcción de su turno y duda de lo que va a decir, así que utiliza el marcador para subsanar estas dificultades; además, aparte del marcador, hay otros elementos que indican esta contrariedad: la repetición de *en* y las pausas antes y después del marcador. En cuanto a (48), el marcador sirve como transición durante la elaboración del turno, es decir, el hablante tiene problemas para llevar a cabo su intervención, así lo indican las pausas largas y la palabra cortada *bual-*, interrumpe la idea y después, por medio del marcador, introduce la unidad discursiva donde retoma el tema que venía desarrollando.

Una manera de distinguir entre la función reformuladora y la formuladora de *bueno* es que la primera corrige o aclara una unidad discursiva completa, o parte

de ella, sustituyéndola en la unidad que introduce el marcador, además aparece precedida por una pausa; mientras que en su función formuladora no alcanza a corregir un argumento o siquiera una palabra completa, más bien el hablante interrumpe abruptamente (sin pausas) su intervención mostrando, así, los problemas que tiene con la construcción de su turno.

b) eh

Cuando *eh* cumple con una función de formulación, su empleo está relacionado directamente con la forma en que se construye el mensaje y los problemas que se pueden presentar en la planeación del turno o la intervención.

(41) tx@EF22: nosotros no quisimos ir los hermanos E porque eran de alto //
eeh / se nombraba la frase *de alto pedorraje*

(42) tx@E8: no / a ver DJ // ¿usted se acuerda de cuando se enfermó?
tx@DJ8: sí / sólo- **eeh** // más o menos

(43) tx@E29: ¿mucho o poco?
tx@L29: sí // también **eeh** ven- venden la // la mujer pus // le va muy bien
para abregarlo / a ganarlo nomás // eso y ya

En los ejemplos (41)-(43), los hablantes tienen problemas para iniciar o continuar su intervención y al utilizar el marcador ganan tiempo hasta que pueden solucionarlos, de ahí que *eh* se haya definido como una pausa oralizada. En el caso de (50) EF, duda si decir o no la frase *de alto pedorraje*, probablemente por pudor ante la entrevistadora, finalmente decide utilizarla, pero se aleja de la enunciación utilizando el *se* impersonal. En el ejemplo (42) el paciente titubea al dar su respuesta, tanto que hasta la cambia en la siguiente unidad discursiva. En este caso, hay tres indicios que acentúan este titubeo, (i) la interrupción de la palabra

previa al marcador, *sólo*, (ii) el alargamiento vocálico del propio marcador y (iii) la pausa larga que le sigue. Algo similar sucede en (43), donde el paciente tiene problemas para seguir con su intervención, la interrumpe con el marcador, gana tiempo para formularla y después la retoma aunque todavía titubeante.

Ahora bien, en los ejemplos de (41) a (43), los hablantes tienen problemas para continuar con la construcción de su turno, por lo que podemos ver que efectivamente este tipo de marcadores cumplen con funciones comunicativas específicas que ayudan tanto en la planeación y formulación de las intervenciones como en la interacción cara a cara de los interlocutores.

c) pues

Este marcador cumple con una labor similar a la de *eh*. Cuando tiene una función de formulación regularmente se encuentra a inicio de intervención, aprovechando la predisposición que tiene para aparecer como introductor de *intervenciones reactivas*, es decir, su función de *introductor de respuestas* (Briz 1993b:45).

- (44) tx@E13: y ¿cómo le conviene más? / por nómina / ¿no?
 tx@GH13: **puess** / es que hubo una temporada en que estaba yo / por honorarios pero / me mal-fui a trabajar a otro lado que ellos me indicaron / y allá duré como un año / enton(ce)s perdí toda la relación cuando ya regresé / a- aquí otra vez / al Distrito
- (45) tx@E40: ¿y en qué trabaja?
 tx@DJ40: **poss** fue / pa' andar de estos // de esos de acá
- (46) tx@E18: ¿de eso sí?
 tx@L18: sí
 tx@E19: ¿por qué?
 tx@L19: **puss** // mu- muchos desmadio // si no pus no

En todos estos ejemplos, los hablantes utilizan el marcador (sea con la forma de *ps*, *pus*, *pos* o *pues*) para retardar el inicio de su intervención, mientras formulan su discurso, ya sea por problemas de memoria, atención o simplemente por no saber qué contestar. Una forma de distinguir este uso de *pues*, es atender al alargamiento consonántico o vocálico y a la pausa que comúnmente le sigue, como en (44) y (46). Otra característica más es que puede ir acompañado de otros formuladores, de titubeos, de falsos inicios o de palabras cortadas, como en (45). Todos estos elementos manifiestan, aun más, los problemas que tiene el hablante para llevar a cabo su intervención. Además, igual que sucede con *eh*, el marcador se utiliza para señalarle ostensivamente al oyente que el hablante está formulando su discurso.

Finalmente, en los ejemplos (44) a (46), los reformuladores aparecen a inicio de intervención y, en dicha posición, cumplen con dos funciones, (i) retardar el inicio del discurso mientras el hablante gana tiempo para planificar lo que va a decir, y (ii) como *marca reguladora de inicio*, es decir, con una función de estructuración u ordenación que señala el comienzo de una parcela discursiva con una misma línea argumentativa. Dicha parcela está compuesta por varias unidades discursivas más, que regularmente también son introducidas por otros marcadores que señalarán la progresión y el cierre del discurso. En el siguiente apartado explico más a detalle esta función.

4.2.2.3. Ordenadores

Ya hemos dicho que la estructuración se divide en tres funciones más: formulación, delimitación y regulación. Estas dos últimas ayudan al hablante con el manejo y la estructuración de su intervención, por lo que sus funciones pueden reflejarse en un

solo marcador. De esta forma, tanto delimitadores como reguladores son marcadores metadiscursivos de *control de mensaje*:

que bien podrían llamarse ordenadores de la materia discursiva, desempeñan un papel *demarcativo*: señalar las partes del discurso (cf. *ordenadores de discurso*, Alcina y Blecua, 1975), la (super)estructura conversacional (cf. *marcadores de estructuración de la conversación*, Auchlin, 1981, y Adam y Revaz, 1989) [...] A este papel demarcativo se une con frecuencia un valor más concreto, el de ir regulando el inicio y, sobre todo, la progresión (con o sin ruptura) y cierre (suave o brusco) de los turnos y de las secuencias que constituyen a la conversación en general (Briz 1993b: 43).

Así, las tareas de delimitación y regulación pueden ser agrupadas en una función más general de *ordenación*, donde los marcadores son utilizados para dividir, organizar y estructurar las unidades discursivas que componen la intervención del hablante; señalan la forma en que se relacionan dichas unidades en un nivel extraoracional, principalmente a lo largo de secuencias, pero también apuntan hacia ciertos aspectos de la intervención y del intercambio como, por ejemplo, el tipo de intervención (iniciativa, reactiva, reactiva-iniciativa). Entonces, los hablantes utilizan este tipo de marcadores para mostrar, entre otras cosas, el inicio, la progresión y el final de su intervención, recuperar el turno, reanudar un tema, incluso la conversación, introducir una cita directa de otro hablante, etcétera.

Ahora bien, debido a que los ordenadores unen partes del discurso, no es de extrañar que algunos conectores argumentativos también sean utilizados en esta función, aunque la principal diferencia radica en que, en su función ordenadora, desde un punto de vista categorial, no son conjunciones propiamente dichas, más bien funcionan como adverbios temporales o de lugar que señalan la progresión

temporal, de lugar o, incluso, temática⁹. Algunos ejemplos de estos marcadores son: *luego, después, entonces, pues, enseguida, primero, segundo, en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por el otro, en fin, en resumen, bueno, finalmente*, etcétera. El lector se podrá dar cuenta que estos ordenadores colaboran con la distribución de la materia discursiva en las intervenciones de los hablantes, ya que señalan las relaciones que se establecen entre los miembros del discurso. Además, al mismo tiempo, ayudan a delimitar las unidades discursivas que componen a las intervenciones y los intercambios.

a) pues

Ya se ha dicho que *pues* cumple varias funciones dentro del discurso, no en vano es uno de los marcadores más utilizados en el habla oral. A esta particularidad también hay que agregar que puede aparecer en cualquier posición de la intervención y por medio de diversas variantes como *pos, pus, ps*. Por el momento centrémonos en su aparición a inicio de intervención.

Cuando *pues* ocurre en posición inicial, sin pausa que le siga y sin alargamiento vocálico o consonántico, cumple con una función de comentador (Portolés 1998), es decir, presenta al discurso como un comentario nuevo o, si no, prepara la introducción de uno nuevo. De acuerdo con este autor, la preferencia de los hablantes para usar este marcador a inicio de intervención se debe principalmente a que les “permite comenzar el discurso enlazando con lo dicho o simplemente con lo pensado o sugerido por la conversación o como simple recurso

⁹ En este sentido, Givón (1995) señala que estos adverbios, habilitados como marcadores discursivos, cumplen una función de *puentes de coherencia*, ya que vinculan una unidad discursiva (o intervención) con otra y, de esta forma, contribuyen con indicios para que el oyente comprenda más fácilmente la manera en que están siendo reportados los eventos y cómo está estructurada la intervención.

de iniciación” (Portolés 1989:130). Así, gracias a esto, es muy frecuente que *pues* sea utilizado como introductor de respuestas (Briz 1993b:45) o de intervenciones reactivas a preguntas, peticiones o aseveraciones (Martín Zorraquino y Portolés 1999:4084).

- (47) tx@E34: mh / ¿qué le hubiera gustado estudiar?
 tx@GH34: **pus** por lo / la rama que me gusta / algo de diseño //gráfi- / no gráfico / sino industrial porque a mí me gusta mucho las / los trabajos manuales / la artesanía
- (48) tx@E8: ¿quiénes?
 tx@L8: **pus** lo mejor de- denun no nos // de nungá // y luego te- de juc- tambiénn vamos pa'llá
- (49) tx@E5: no don J / dígame ¿cuándo se enfermó?
 tx@DJ5: **pos** yoo creo que dice / el hermano este que es // escuincle porque es escuincle / [es]tá viejo también // ese dice que estoy reloco // ¿eh?

En los ejemplos de (47) a (49), vemos que *pues* tiene una función de introductor de respuesta, es un articulador que une a la pregunta del entrevistador con la respuesta del entrevistado. De esta forma, en el nivel de la intervención, desempeña tres roles, (i) señala la naturaleza de la intervención como *reactiva*; es por tanto (ii) un *turno* (la intervención ha sido aceptada *socialmente*) y (iii) señala la existencia de un intercambio. En cambio, desde el nivel extraoracional, establece el inicio de una *secuencia*.

Ahora bien, gracias a esta tendencia de aparecer a inicio de intervención, este marcador también viene acompañado con un matiz modalizador, ya que “puede tener un valor catafórico que preludia una respuesta despreferida, a la vez que adelanta una justificación [esto es] presenta, unido a su valor fórico, un papel

conversacional como marcador de repuesta, que enfatiza el *acuerdo* o el *desacuerdo*” (Briz 1993a:159). O, en otros casos, cuando el marcador viene acompañado con un ascenso en el tono del hablante, funciona como un *refuerzo* de afirmación o negación (Briz 1993b:45):

- (50) tx@E93: ¿sí?
 tx@I93: **pus** ¡por favor! no / no pero ellos son jóvenes todos son jóvenes / ¿eh? / todos los he visto en televisión y son muy preparados / pero pus no van a ganar¹⁰
- (51) tx@E154: ¿eso le dicen?
 tx@L154: **pus** sí / sí es- es cosa que luego nos den
- (52) tx@E24: ¿cómo / usted le dice groserías?
 tx@DJ24: **pos** Sí / tanto me está dice me es-

En el caso de (50), además de introducir la respuesta y delimitar la intervención de I, el marcador *pues* y la frase *¡por favor!* refuerzan la negación, por lo que ambos elementos vienen acompañados con un valor modal. En los casos de (51) y (52), el marcador refuerza la afirmación, tal es así que, incluso, en (52) el hablante marca la afirmación utilizando como recurso prosódico un patrón entonativo ascendente. En conclusión, si atendemos a aspectos prosódicos y a la posición del marcador dentro de la intervención podremos distinguir otras funciones, en este caso matices modales que reflejan la actitud del hablante con respecto a lo que dice.

Por otra parte, cuando *pues* sucede a inicio de acto, pero no de intervención, cumple con una función delimitadora, donde “parcela y realza ciertas partes del discurso [y en algunos casos] se presenta en el interior de los relatos dentro de una conversación al marcar las intervenciones de los distintos personajes (una marca

¹⁰ El ejemplo corresponde a la intervención 140I, de la entrevista 71 (ME-278-23M-06) del CSCM.

del paso del estilo indirecto al estilo directo, acompañado o no de un verbo de *decir*”¹¹ (Briz 1993b:43):

- (53) tx@E45: ajá
 tx@EF45: pero al mismo tiempo cuando se siente **pues** *ya deja eso güey*
pues *si no es que quiera uno*
- (54) tx@E49: ¿y qué ha hecho estos años?
 tx@DJ49: **pos** gentes lo que era escuincle cuando era / gentes y vea /
 tantas amigas y todo terminó /// como ora que qué hace uno /// con dinero
 se cambia // se ha ido tomar / una mujer / por si toma eso para bailar pos
 // un gustos a todos // **pos digo** *no / ya no se puede*

En (53), EF utiliza el marcador para dividir su intervención, específicamente lo usa para pasar del estilo indirecto al directo, como una marca de polifonía; entonces, el hablante “cita” un intercambio entre dos interlocutores, donde cada uno inicia sus intervenciones con el *pues* comentador:

- (55) A1: **pues** *ya deja eso güey*
 B1: **pues** *si no es que quiera uno*

En cuanto a (54), podemos notar su función como introductor de respuesta a inicio de intervención, y su función demarcativa de unidades discursivas al introducir una “cita directa”, junto con el verbo *decir* en *pos digo* “*no ya no se puede*”.

b) *luego*

Si bien este adverbio tiene un significado de sucesión temporal, comparable al de *después*, dentro del discurso también puede señalar una progresión temática o de

¹¹ Estas dos funciones coinciden con la función de comentador de *pues*, ya que al introducir un nuevo comentario está dividiendo el discurso del hablante, parcelándolo en comentarios. Y al introducir una cita directa también presenta un comentario nuevo. Lo importante aquí es destacar que estas funciones de *pues* forman parte, todas, de su función de ordenación, pues estructuran y organizan las unidades discursivas.

cambio de tópico; cuando desempeña esta función regularmente aparece con *y*. En todos los casos, ya sea que señale sucesión temporal, temática o cambio de tópico, cumple con funciones de (i) conexión y (ii) ordenación:

- (56) tx@EF19: cuando empecé yo a beber costaban quince centavos la Victoria
luego subió a veinticinco y empezó a subir a subir a subir a subir
- (57) tx@E8:¿quiénes?
tx@L8:puss lo mejor de- denun no nos // de nungá // **y luego** te- de juc-
tambiénn vamos pa'llá
- (58) tx@E33: no / pero ahora sígame contando / qué pasa con su hermana
tx@DJ33: mi hermana
tx@E34: ajá
tx@DJ34: es desalmado / **y luego** vea cómo son malos conmigo // con ellass
/// las grande es esta

En los casos de (56) y (57), la función del marcador es señalar la progresión temporal del evento comunicativo, esto es, la unidad introducida por el conector es posterior en el eje temporal a la unidad que le antecede. Cuando *luego* tiene esta función puede sustituirse por *después* y el sentido del discurso no varía, pues lo que señala el marcador es una sucesión temporal de los eventos que componen a una secuencia determinada. En cambio, lo que pasa en (58) es diferente, aquí el marcador ya no indica una progresión temporal, sino una temática, es decir, *y luego* ayuda a realizar una transición en la conversación, por lo que no se puede sustituir por *después* sin que cambie el sentido¹².

Finalmente, como veremos más adelante, este marcador combinado con otros (*primero, después, entonces, pues, etcétera*) revela la estructura de la materia

¹² Tampoco hay que confundir el uso de *luego* como ordenador con otro muy común en el discurso oral, el de locución adverbial que puede ser sustituido por *a veces* o *en ocasiones*, como en: *no es cierto, porque luego me dices otra cosa*.

discursiva que componen a las secuencias, pues señala la secuencia de los hechos y la relación que hay entre las unidades que enlazan.

c) después

De la misma forma que *luego*, este marcador indica una progresión temporal en la relación de las unidades que componen la intervención del hablante. A diferencia de *luego*, no señala una progresión temática o cambio de tema por lo que su función se encuentra restringida solamente a destacar las relaciones temporales de las unidades discursivas.

(59) tx@GH32: empecé yo a trabajar / y ya **después** / pus como está uno / (es)tá en ese tiempo joven pus / cualquier dinero se le hacía a uno bueno

(60) tx@DJ17: yoo lo dejaba porque era- era mi mamá // apunta mi °()° / su mar vale / y los animales los llevaron // con sus tres huevos y tanimalos // **después después** dije / bueno / jamás he bajado nada / mi doctor

En (59) y (60), *después* indica una sucesión temporal en los hechos presentados por los hablantes. Como ya mencioné este marcador sólo señala este tipo de progresión, por lo que puede ser sustituido por *luego* y el sentido del discurso no varía. De igual forma, en combinación con otros ordenadores, *después* ayuda a estructurar las intervenciones de los hablantes, revelando, en su caso, una progresión temporal de los eventos narrados.

d) entonces

Cuando cumple con una función metadiscursiva, este marcador es utilizado, entre otras cosas, para (i) señalar un reinicio o recuperación del hilo temático o (ii) introducir un nuevo tópico o sucesión temática. Como es de suponer, este uso es

muy común en la lengua oral, ya que en ese tipo de intercambio son constantes las digresiones y también “existen a menudo en la conversación intercambios discontinuos, imbricados, cruzados, engarzados, incrustados” (Briz 1993b:41). Veamos unos ejemplos.

- (61) tx@I2: pues hablaremos de mi **infancia** / pus creo que fue muy feliz- no más bien sí fue feliz porque mis padres siempre fueron un matrimonio muy unido / mm hasta que murió mi madre primero/ pus ya dicen que hasta que la muerte los separe/ ¿no?
tx@E3: [sí]
tx@I3: [y] ahí sí fue así hasta que la muerte los separó // **entonces** tuve / tres hermanas y dos hermanos una / mi hermana S que ya falleció/ m- tengo una hermana aquí y los demás viven en San Luis / aunque **todos nacimos aquí en el DF**
(después de 7 turnos)
tx@I10: y se me hace bonito [San Luis] he ido pocas veces pero se me hace bonito / **entonces** siempre viví en Coyoacán en la- aquí en la delegación Coyoacán¹³
- (62) tx@E115: sí / sígame diciendo
tx@L115: pos que manche **señor** que mee- quiere // o trejo de dicarte de rarra // y deen la calle de saltillo // que en tonla no // que baile por qué por conmigo // y puss // ten tilla y travesa teja no // **tons** [entonces] ya va el señor / estoy bien // bueno // está bien // nomás que no tengo didá

En (61), I comienza hablando de su infancia, luego hace un comentario al margen acerca del matrimonio de sus padres y posteriormente retoma el hilo temático de la *infancia*, utilizando *entonces* para reinsertarlo en la conversación. Esta función de recuperación se nota más claramente en la participación I10, ya que después de siete turnos, en los que habla de San Luis Potosí, el hablante retoma el tema iniciado en I3 (*todos nacimos aquí en el DF*) y lo hace por medio del marcador en: ***entonces* siempre viví en Coyoacán.**

¹³ El ejemplo corresponde a las intervenciones de 4I a 20I, de la entrevista 71 (ME-278-23M-06) del CSCM.

En el caso de (62) sucede algo parecido, el paciente inicia hablando de un señor, después hay una serie de digresiones y hacia el final de la intervención reintroduce el tema por medio del marcador. En este caso, la repetición léxica es de mucha ayuda, pues aporta indicios más claros para suponer que el tema es retomado. En resumen, esta función de *entonces* ayuda tanto a la recuperación del hilo temático como a la reanudación del turno, y al hacerlo contribuye a la ordenación de las unidades que componen al discurso.

Finalmente, sirva como ejemplo (63) para mostrar la forma en que trabajan en conjunto estos ordenadores y cómo su uso puede contribuir a la construcción de la estructura del discurso de los hablantes.

(63) tx@E9: cuénteme

tx@DJ9: **pues después** le digo que me tomoá / dee no salir /// de mi lugar que venía yo bien / y tú le pasas aquí / **luego** cuando estuve // **pues** *quién se fue* / ya con doctores // poco más // estaba yo así /// o ni siquiera podía / estar dormido / yo / ¿verdad? // veía monstros // la cara / nomás me veía ¡ay! // **pos** yo / yo tenía miedo porque yo conocía // *gentes* // cómo cortarr eso / unn hermano mío // me lo mataron // **entonces** ya fui a verlo- a buscarlo / aquí vi cuando /// cortar eso // yo no tenía miedo ¿verdad? / pero le caigo mal / oparlo / mi hermano / ¿no? / amigos // ¡ay! yo veía doble // con sólo hablar yo // **pos** digo yo fíjese

A lo largo del turno, DJ utiliza sistemáticamente varios conectores metadiscursivos para organizar el flujo de su producción. En primera instancia, utiliza el *pues* comentador para introducir su respuesta y, posteriormente, para parcelar su discurso en secuencias temáticas más pequeñas. Sin embargo, es mucho más ilustrativo el uso de los marcadores *después*, *luego* y *entonces* para señalar la progresión temporal de las secuencias que componen al discurso. Así pues, el uso constante de estos recursos discursivos hace suponer que: (i) los hablantes sí

planean la estructura de sus turnos y (ii) que están interesados en guiar a sus interlocutores a lo largo de la misma, señalándoles, entre otras cosas, el inicio, la progresión y el cierre de sus intervenciones. Estas dos suposiciones, de confirmarse, obligarían a replantear ciertas descripciones atribuidas al discurso de los PAW. De esto me ocuparé en el Capítulo 5.

4.3 Modalizadores

En español no existe una clase gramatical específica que exprese la modalidad, por lo que puede ser expresada como un valor secundario por otras clases de palabras (Pons 1998b). En términos generales, la modalidad puede ser entendida como la actitud subjetiva del hablante con respecto al contenido de la enunciación (Briz 2008). Es una relación que se establece entre el hablante y la enunciación, que puede indicar, entre otras cosas, (i) el grado de certeza o incertidumbre que tiene el hablante acerca de lo que dice, (ii) el grado de compromiso con lo que dice o (iii) un llamado de atención sobre alguna unidad discursiva particular o la atenuación de lo dicho en un elemento discursivo. Algunos ejemplos de estos marcadores son: *a decir verdad, a lo mejor, bueno, eso sí, mira, hasta, de plano, oye, ve, fíjate, de verdad, en verdad, la verdad, de hecho*, etcétera.

a) hasta

El modalizador *hasta* destaca un elemento del discurso como el límite máximo inesperado de una serie de la que forman parte otros elementos, ya sean expresados previamente o, lo que es más frecuente, sobrentendidos (Briz, Pons, Portolés 2008). Así, este marcador funciona en dos sentidos, (i) destaca un

elemento del discurso como el límite máximo y, en consecuencia, (ii) lo señala como menos esperable y lo marca como comunicativamente más informativo.

- (64) tx@EF49: ¿me explico? / o sea yoo las entrevistas que he tenido en la televisión es por coincidencia en la universidad en- Plaza Universidad me preguntaron TV Azteca por medio de un monito ventríloco
tx@E50: mh
tx@EF50: que **hasta** en Canadá ahorita está saliendo por- le digo en Canadá porque allá estudia un sobrino de mi esposa y allá me vio

- (65) tx@E34: ajá
tx@DJ34: es desalmado / y luego vea cómo son malos conmigo // con ellasss /// las grande es esta / mi hermano es- que es escuincle pues pi / no me conoce // yo me digo pos yo me enojo yo tengo / acá me han quitado cosas que yo tengo / que yo tenía / mira / **hasta** venderlas // les di- digo ve tú a saber [m]ire // mire // mire

En (64), el oyente sobreentiende que no sólo en la Ciudad de México o incluso en México se ha visto la entrevista que le realizaron y el marcador señala el punto máximo en la escala de los lugares donde se ha visto: en el extranjero (Canadá), destacando esto como lo informativamente más relevante, como lo menos esperado. Por otra parte, en (65), hay dos elementos discursivos que pertenecen a la misma serie informativa: (i) *acá me han quitado cosas que yo tengo* y (ii) *venderlas*, ambos están articulados por el modalizador *hasta* que establece a (ii) como el límite máximo inesperado y como la unidad más informativa, pues no se han conformado con quitarle sus cosas, sino que, además, las han vendido. Este marcador se ve reforzado por otro modalizador más, *mira*, que destaca la unidad que introduce¹⁴.

¹⁴ Compárese los casos de (64) y (65) con: *Juan vive hasta Toluca* o *Juan siempre trabaja hasta tarde*. Después de contrastar los ejemplos, podemos notar que la función que desempeña *hasta* en los últimos dos es muy distinta a la que tiene en los casos antes mencionados, donde sí trabaja en un plano pragmático-discursivo.

[la entrevista] se vio en México	<i>hasta</i>	en Canadá [en el extranjero] ahorita está saliendo
acá me han quitado cosas	<i>hasta</i>	venderlas
Más esperable / menos informativo		Menos esperable / más informativo

En conclusión, la información que aparece primero o que está sobreentendida es, en términos comunicativos, más esperada y menos relevante informativamente hablando, mientras que la información aparecida en la unidad discursiva que introduce el marcador resulta ser menos esperada y, por tanto, comunicativamente más relevante, por lo que la función del modalizador es ayudar a que el hablante resalte la unidad discursiva más prominente en el plano comunicativo y dirigir la atención de su interlocutor hacia ella.

b) de plano

La función de este modalizador es (i) destacar un miembro del discurso como verdadero, o (ii) reflejar el grado de sinceridad del hablante con lo enunciado, frente a algo que se podría haber pensado o expresado. Además, refuerza el compromiso del hablante con lo dicho (Briz, Pons, Portolés 2008).

(66) tx@E32: muy bien / ¿usted qué hace durante el día?
tx@DJ32: pos yoo buenas gentes eran / porque yo era más escuincle yo / **de plano** /// seños también / grandes porque siempre me decían escuincle // grande con pa // te di- yo le digo yo me acuerdo / como yo le digo a- a-usted no / noo lo conozco a usted / ¿verdad? / digo / jah! sí se acuerda /// pues vas a veer / dicen nove doce escuincle / a ver / qué hiciste // ¿verdad? / ¿verdad? así como aquí- qué le digo a usted ¿sí?

(67) tx@DJ46: mire // qué me da /// tío quién era /// así **de plano** le digo // para que / dios me // me / muera yo / ya pa' qué hago

En (66), el hablante destaca la veracidad de lo que dice, *buenas gentes eran*, a partir de dos hechos: (i) justifica su afirmación explicando por qué eran buenas personas con él, y (ii) utiliza el modalizador para reforzar el estatus de sinceridad de su afirmación. En este caso, dado que el marcador se encuentra en posición final de acto o enunciado, tiene un alcance anafórico, pues el paciente primero presenta las unidades discursivas y después afianza la veracidad de lo dicho con el uso de *de plano*.

Lo dicho (lo verdadero)	<i>buenas gentes eran</i>
1er refuerzo (justificación)	porque yo era más escuincle
2do refuerzo (modalizador)	<i>de plano</i>

En cuanto a (67), el marcador refleja el grado de sinceridad del hablante con respecto a lo que dice, *para que dios me, me muera yo, ya pa' qué hago*. Incluso, en este ejemplo, la función se refleja más claramente, ya que podemos sustituir el marcador por el adverbio *sinceramente* y el enunciado sigue conservando su sentido. De acuerdo con su posición, a interior de acto o enunciado, el marcador tiene un alcance catafórico, es decir, destaca la veracidad de las unidades discursivas que introduce.

Se destaca la verdad	así <i>de plano</i> le digo
Lo dicho (el grado de sinceridad)	para que dios me, me muera yo, ya pa' qué hago

c) *de verdad, en verdad, la verdad*

La función de este marcador es destacar un miembro del discurso como verdadero frente a otra cosa que se podría creer; además, refleja, de manera ostensiva, el compromiso del hablante con la verdad de lo expresado.

- (68) tx@E51: no / no / no // ¿tiene hijos usted?
 tx@GH51: mm / pus / que yo sepa no
 tx@E52: ah (RISA)
 tx@GH52: **en verdad** / no no para qué voy a mentir / soy muy
- (69) tx@E50: todo está muy caro
 tx@DJ50: pos así son / lo que se vea ¿verdad? y yo lo veo // hasta ahora // cuando tragar / ¿verdad? / cómo son / yo / comía ayudar con- ahora / co que trago // estoy bien / **de verdad**
- (70) tx@E26: ¿con quién vive?
 tx@L26: mi- mides divercó // dimejé de macdona /// de guiné la cuica nana
 tx@E27: ¿cómo?
 tx@L27: de verdená / **de verdad** // que ganamos ahí

En (68), gracias al marcador, GH destaca al miembro discursivo que introduce como verdadero, frente a algo diferente que podría pensar el oyente; así, reafirma la veracidad de lo dicho en EF52. En (69), el paciente indica ostensivamente que lo que dice es cierto, a pesar de lo que se podría creer. Al estar en posición final de acto, el marcador destaca y refuerza la veracidad de lo expresado en la unidad previa. Este ejemplo es muy claro, pues el paciente se ve obligado a reforzar la veracidad de lo dicho, ya que el oyente puede dudar de que esté bien, dadas las condiciones que supone su enfermedad. En el caso de (70), el paciente también señala el grado de compromiso con lo dicho, a la vez que destaca ostensivamente que es verdadero lo que dice en la unidad *que ganamos ahí*, a diferencia de lo que podría creer el interlocutor.

Se destaca la verdad	<i>en verdad</i>
Lo dicho (lo verdadero)	no, para qué voy a mentir

Lo dicho (lo verdadero)	estoy bien
-------------------------	------------

Se destaca la verdad	<i>de verdad</i>
----------------------	------------------

Se destaca la verdad	<i>de verdad</i>
Lo dicho (lo verdadero)	que ganamos ahí

d) *de hecho*

La función de este marcador también es destacar el compromiso del hablante con lo que dice, además de enfatizar la veracidad de una unidad discursiva frente a algo contrario que se pudiera creer, pensar o suponer.

(71) tx@E149: mh ¿y de aquí qué suceso se acuerda del mercado que haya pasado?

tx@I149: pus aquí sucesos importantes nomás que pueden haber asesinatos / que alguien te mate por dinero

tx@E150: ¿aquí en el tianguis?

tx@I150: y **de hecho** ha habido¹⁵

(72) tx@E38: mh / ¿y eso tiene que ver con su trabajo?

tx@L38: pus que de además / más de lugar / de la magia ¿no? // porque sí te veemo de mucha forma // **de hecho** así la agado bien y usted ve bien / usted también

En (71), el hablante primero plantea la posibilidad de que puede haber asesinatos en el tianguis (EP149) y en su siguiente intervención destaca que sí los ha habido. Este énfasis se da gracias al modalizador que, además, reviste a esta unidad discursiva con un carácter de verdadero o más certero.

<i>y de hecho</i>	ha habido [asesinatos]
Compromiso y certeza con lo dicho	Lo dicho

¹⁵ Este fragmento fue extraído de la Entrevista 90 (ME-312-12H-07) y va del turno 557 al 560.

En (72) hay varios elementos a lo largo de la intervención de L que permiten percibir de mejor forma el uso de este marcador. Primero, el paciente presenta su respuesta por medio de *pues*, con funciones de introducción de respuesta y demarcativa. Segundo, utiliza el controlador de contacto, *¿no?*, para negociar o verificar el acuerdo con el oyente. Tercero, para alcanzar este acuerdo, justifica su postura en la unidad introducida por el conector argumentativo *porque*. Finalmente, para soportar su argumentación y convencer al oyente, culmina su turno introduciendo la unidad con el modalizador *de hecho* para reafirmar todo lo dicho en su intervención.

Lo dicho	<i>pues</i> que de además, más de lugar, de la magia
¿Hay acuerdo?	<i>¿no?</i>
Justificación	<i>porque</i> sí te vemo de mucha forma
Compromiso con la certeza de lo dicho	<i>de hecho</i> así la agado bien y usted ve bien, usted también

El ejemplo (72) es muy ilustrativo, no sólo para revelar el uso del modalizador o los otros marcadores discursivos, sino que, además, permite (i) ver la forma en que contribuyen los MD a la estructuración del discurso del paciente y (ii) da más argumentos para sugerir que el uso de los MD no es casual y que se encuentra preservado, en mayor o menor medida, en los PAW, a pesar de los problemas léxicos que presentan¹⁶.

E: ¿se acuerda qué fue lo que le pasó?	
	DF: eh, <i>bueno</i> [más o menos] me acuerdo
Lo dicho	Acuerdo parcial

¹⁶ En este sentido podemos dejar sólo los marcadores discursivos y llenar con otros enunciados el ejemplo de (88) y notaremos que tiene la estructura de un discurso cohesivo: ***pues** que está mal, ¿no?, **porque** se la pasan peleando, **de hecho** hace rato estaban discutiendo.*

e) *es que*

Este marcador tiene una función de tematizador y como tal desempeña dos labores: (i) establece un vínculo entre las intervenciones de dos hablantes distintos por medio de un sintagma o elemento discursivo previo, y (ii) destaca una parte del discurso ya sea para indicar la progresión temática o para señalar la opinión del hablante con respecto al enunciado. “Así pues, conecta dos enunciados y, además, es un índice de la presencia del hablante, a partir del cual se justifica algo, es un valor modalizante” (Briz 1993a:155).

- (73) tx@E13: y ¿cómo le conviene más? / por nómina / ¿no?
 tx@GH13: puess / **es que** hubo una temporada en que estaba yo / por honorarios pero / me mal-fui a trabajar a otro lado que ellos me indicaron / y allá duré como un año / enton(ce)s perdí toda la relación cuando ya regresé / a- aquí otra vez / al Distrito
- (74) tx@E78: pero no le acabo de entender de qué me está usted hablando
 tx@L78: **es que** cuandoo / agarro una gujal / es que se va a botar

<i>es que</i>	hubo una temporada en que estaba yo por honorarios
<i>es que</i>	cuando agarro una gujal es que se va a botar
Conexión y modalización	Justificación / punto de vista del hablante

Gracias a su carácter de introductor de respuesta y a su función modal, este marcador regularmente aparece a inicio de intervención reactiva o antecedido por un formulador o comentador, como en (73); de esta forma, el hablante señala que la unidad que introduce es una justificación, más que una simple respuesta. En el caso de (73), el hablante justifica en su respuesta por qué cobra por honorarios. En (74), sucede lo mismo, el paciente introduce su justificación con el marcador, pero los déficits léxicos también impiden entender la respuesta. No obstante, si comparamos las dos apariciones de *es que* en este ejemplo, podemos distinguir que

la primera funciona más como una sola unidad, como un marcador discursivo, mientras que la segunda sigue siendo la combinación de un verbo más una conjunción, funcionando en un nivel sintáctico u oracional más que discursivo. Así, si consideramos que la posición del marcador en (74) no es casual, podemos suponer que los pacientes conservan sensibilidad pragmática para utilizar los marcadores en los contextos apropiados, en este caso a inicio de intervención.

4.3.1 Modalizadores derivados de verbos de percepción

Cuando un marcador discursivo con función modalizadora proviene de verbos de percepción, tales como *mirar*, *ver*, *oír*, *fijarse*, *escuchar*, cumple con una función fática interna, es decir, ya no apela a la acción física de ver, oír, escuchar o mirar; más bien, es utilizado para indicar, de forma ostensiva, que una parte del discurso es importante, por lo que vale la pena el costo de procesamiento (Sperber y Wilson 1986, Pons 1999). Esta función fática interna, como veremos más adelante, puede ser prospectiva o retrospectiva y, como característica general, aparece dentro de un contorno prosódico distinto, entre pausas.

a) mira / mire

La función que desempeña este marcador es destacar ostensivamente la unidad discursiva que introduce o de la que es parte. Cuando cumple con esta función aparece dentro de un contorno prosódico distinto.

(75) tx@l163: [...] y también no quiere- está // no quiere al PRD / **mira** / no es porque uno no reconozca que sí hizo cosas buenas o malas López Obrador¹⁷

¹⁷ Este ejemplo pertenece a la Entrevista 71 (ME-278-23M-06) del CSCM y corresponde al turno 388 de I.

(76) tx@E18: ¿DJ en qué trabaja?

tx@DJ18: poos yo ayudaba / **[m]ire** / a veces // pa'- pa' vender cosas lo que te vende ¿verdad? // luego cuando a veces / se pone / ya cae gordo ¿verdad?

En (75), la hablante destaca la unidad discursiva que introduce el modalizador *no es porque uno no reconozca que sí hizo cosas buenas o malas López Obrador*. En el caso de (76), el paciente destaca la información comunicativamente más prominente, *vender cosas*, es decir, la respuesta a la pregunta.

y también no quie- está, no quiere al PRD	<i>mira</i>	no es porque uno no reconozca que sí hizo cosas buenas o malas López Obrador
pos yo ayudaba	<i>mira</i>	pa', pa' vender cosas
Lo dicho		Lo destacado

Como podemos observar, la función de este marcador es enfatizar a la unidad que introduce, ya que su uso podría ser sustituido por rasgos prosódicos específicos, tales como una pausa y una entonación particular. Finalmente, en estos casos no cabe duda que el marcador tiene una función fática interna, ya que no invita al acto físico de mirar sino a poner atención en una parcela particular del discurso.

b) *ve / vea*

Gracias a la semejanza en sus significados, no es de extrañar que este modalizador cumpla con las mismas funciones que *mira*. Así, también destaca deliberadamente una parte del discurso: aquella sobre la que quiere dirigir la atención del oyente. En el caso de este corpus, sólo dos PAW utilizaron este marcador, mientras que no aparece en los hablantes sin patología.

(77) tx@E95: ¿ya no le duele?

tx@L95: sí

tx@E96: ¿o sí duele?

tx@L96: porque luego **vea** ya dolijá estamoss // yo / de aquí / pos sí

(78) tx@E46: ahora ¿ya no toma?

tx@DJ46: no / tengo amigos que sí /// pero YA NO TOMO / porque digo // yo conozco a otro amigo que lo vi tomado /// nomás de una vez / se murió / de tanto de tomar / lo atendí doctor que ya no / otra vez será / asa fue /// YOO no / no tengo miedo / yo lo que estoy haciendo de plano / como cetes / unas le de chinga de eso NO / una cosa hago así // co- agua como usted / mire // qué me da /// tío quién era /// así de plano le digo // para que / dios me // me / muera yo / ya pa' qué hago // si tuvió vives // bien ya trabajar duro largarme / con muchas también camiría pa' co para mover // que / **vea** con ellos / qué mal me hicieron /// es lo que me enoja yo

En (77), el contexto sugiere que el verbo está siendo utilizado con una función fática, ya que no está apelando a la acción física de ver; más bien, está siendo utilizado como un modalizador que destaca la unidad que introduce, aun cuando no sea del todo clara. Así, a pesar de los problemas léxicos, parece que el paciente retiene la sensibilidad pragmática para utilizar este tipo de verbos con función de modalizador, en este caso para destacar *ya dolijá estamos*.

Por su parte, en (78) DJ cuenta que dejó de beber, a pesar de tener amigos que lo hacen, porque uno de ellos se murió *de tanto de tomar*; después de algunas digresiones, hacia el final de su intervención, retoma el hilo de la conversación y destaca, por medio del marcador, *qué mal le hicieron* sus amigos, dada la mala influencia que representaron para él.

porque luego	<i>vea</i>	<i>ya dolijá estamos</i>
con muchas también camiría pa' con- para mover, que,	<i>vea</i>	con ellos qué mal me hicieron
Lo dicho		Lo destacado

c) *fíjate / fíjese*

Este verbo, en su forma pronominal, destaca una parte del discurso, tiene un significado parecido al de *ver* o *mirar*, ya que para *fijarse* físicamente en algo o en alguien necesitamos mirar. Cuando es usado como marcador discursivo su función es la de destacar una unidad del discurso, es decir, cumple con una función similar a la de *ver* y *mirar*.

- (79) tx@I58: oye y no y- y- y eso es mínimo pero cuando por ejemplo / desgraciadamente tienes un accidente oo te toca que esté una persona en la cárcel de tu familia no ahí te sacan toda la lana del mundo / porque los ministerios públicos son de lo más / corrupto que hay/ y **fíjate** y lo- los ves/ yo una vez tuve que ir cuando nos asaltaron aquí¹⁸
- (80) tx@DJ9: ¡ay! yo veía doble // con sólo hablar yo // pos digo yo / **fíjese**
- (81) tx@E39: ¿cómo se llama su hermano?
tx@DJ39: Morales
tx@E40: ¿y en qué trabaja?
tx@DJ40: poss fue / pa' andar de estos // de esos de acá [señalando los pies]
tx@E41: ¿zapatos?
tx@DJ41: tanto nos mandaba / **fíjate** / pero ni modo /// se enojaba mucho y llega y cuando era pega

En (79), el modalizador destaca la prominencia comunicativa del miembro del discurso que introduce, *yo una vez tuve que ir cuando, nos asaltaron aquí*. En (80) y (81), a diferencia de lo que sucede en los ejemplos de (77) a (79), el modalizador destaca ya no a la unidad que introduce, sino a las unidades que le anteceden, particularmente a *¡ay! yo veía doble con sólo hablar yo*, en (80), y a *tanto nos mandaba*, en (81). Esta peculiaridad obedece principalmente a que este marcador tiene mayor independencia en cuanto a la posición que puede guardar en el

¹⁸ Este fragmento corresponde a la Entrevista 71 (ME-278-23M-06), al turno 154I.

discurso, ya sea a inicio de intervención, a inicio de acto (79), en posición final de acto (81) o en posición final de intervención (80).

porque los ministerios públicos son de lo más corrupto que hay y	<i>fíjate</i>	y lo- los ves, yo una vez tuve que ir cuando nos asaltaron aquí
Lo dicho		Lo destacado

¡ay!, yo veía doble, con sólo hablar yo, pos digo yo	<i>fíjese</i>	
tanto nos mandaba	<i>fíjate</i>	pero ni modo. Se enojaba mucho y llega y cuando era pega
Lo destacado		

En este sentido, cabe mencionar que *fijarse* puede ser considerado como el único modalizador, asociado con formas imperativas de verbos de percepción, que tiene la propiedad de destacar un elemento anterior o posterior del discurso. Podemos notar más claramente esta diferencia en los ejemplos (76) y (78), reproducidos abajo como (82) y (83), y en los ejemplos (80) y (81) reproducidos como (84) y (85), respectivamente:

- (82) pos yo ayudaba, **fíjese**, a veces pa' pa' vender cosas
- (83) con muchas también camiría pa' co para mover, que **fíjese** con ellos qué mal me hicieron. Es lo que me enoja yo
- (84) ? ¡ay! yo veía doble, con sólo hablar yo, pos digo yo, **vea/mire**
- (85) ? tanto nos mandaba, **vea/mire**, pero ni modo. Se enojaba mucho y llega y cuando era pega

En (82) y (83) se sustituyeron los marcadores *mire* y *vea* por *fíjese* y, aun haciendo esta permuta, la función del marcador se mantiene, es decir, también enfatiza al miembro del discurso que introduce, tal como sucede en los ejemplos originales en

(76) y (78), respetivamente. Ahora bien, en los ejemplos (84) y (85), se cambió el marcador *fíjese* por *vea* y *mire*, respectivamente, y en ambos casos la función no es la misma, ya que discursivamente no parece claro que su labor siga siendo la de destacar a un elemento discursivo. Esto puede quedar más claro con los siguientes ejemplos:

(86) yo corría 6 km diarios, **fíjate**

(87) ?yo corría 6 km diarios, **mira**

(88) ?yo corría 6 km diarios, **ve**

Considerando lo anterior, parece que *vea* y *mire* sólo pueden enfatizar un elemento de manera prospectiva, mientras que *fíjese* puede hacerlo, además, en forma retrospectiva. Esto se debe, como ya mencioné, a la posición que puede ocupar dentro del discurso, a inicio, en medio o a final de acto y/o intervención, en tanto que los demás marcadores, provenientes de verbos de percepción, parece que tienen vedada la posibilidad de aparecer a final de intervención o acto.

4.4 Controladores de contacto

La función de estos marcadores está dirigida a la gestión de la interacción. A través de ellos el hablante apela directamente a su(s) interlocutor(es) para verificar el acuerdo, ratificar lo dicho o monitorear la atención, y puede exigir o no la intervención del oyente para asegurar que el intercambio comunicativo prosiga. En

ambos casos, la posición del marcador es fundamental, pues determina si es un Lugar de Transición Pertinente¹⁹ (LTP) o no.

Si el controlador de contacto se encuentra a final de acto, pero no de intervención o turno, cumple con una función *fática* (CCF), ya que no exige una respuesta del interlocutor para que el intercambio continúe, aun cuando el oyente puede asentir con la cabeza o producir algún tipo de expresión verbal, como *mh*, *ajá*, *sí*, etcétera.

Ahora bien, si el marcador se encuentra a final de acto y de intervención o turno, entonces sí es un LTP, ya que forzosamente se necesita la participación del interlocutor para que la comunicación no se vea interrumpida. En este caso, hablamos de un marcador con la función de *controlador de contacto apelativo* (CCA).

Cabe destacar que una pausa larga, después del marcador, ayuda a identificar esta función, ya que el hablante guardará silencio hasta que el oyente intervenga. Finalmente, una característica común a los controladores de contacto, sean apelativos o fáticos, es que se presentan dentro de una configuración entonativa interrogativa y, regularmente, entre pausas.

a) ¿verdad?

Este marcador puede cumplir tanto con una función fática como una apelativa, dependiendo de su posición dentro del acto o la intervención. A través de este marcador, el hablante ratifica lo dicho a su interlocutor y también le sirve para monitorear constantemente el acuerdo con el oyente. Ahora bien, el contenido léxico que conserva este controlador de contacto supone un mayor grado de certeza

¹⁹ Lugar de Transición Pertinente: “punto en el que finaliza un movimiento (la unidad mínima de la conversación)” (Gallardo 1996:66).

del hablante con respecto a lo que dice, lo que señala dos cosas: (i) reduce al mínimo la opción de disentir y sólo le da al oyente la oportunidad de ratificar lo dicho y, en consecuencia, (ii) ¿*verdad?* viene acompañado con un matiz modalizador que reviste lo dicho previamente como un hecho consumado o verdadero.

- (89) tx@EF209: ¡ah! te rompo la maceta nos parecemos ¿*verdad?* / en lo flaco
- (90) tx@E25: ¿dónde vive?
tx@L25: atinar / ¿*verdad?* / cuando hago // también perdá / mm- telegó
- (91) tx@DJ18: poos yo ayudaba / [m]ire / a veces // pa'- pa' vender cosas lo que te vende ¿*verdad?* // luego cuando a veces / se pone / ya cae gordo ¿*verdad?* // pa' cambiarle pa' ayudar / con gentes ¿*verdad?* /// se limpia bien y ya

En los ejemplos de (89) a (91), el marcador tiene una función fática, ya que no es necesaria la intervención del interlocutor para que la conversación continúe y no supone un LTP. En (89), EF ratifica su dicho y además verifica el acuerdo con su interlocutor. En el caso de (90), el paciente verifica el acuerdo con el interlocutor por medio del marcador. Este ejemplo es ilustrativo, ya que sugiere que el paciente utiliza los recursos prosódicos que retiene para hacer distinciones funcionales de un ítem léxico habilitado como marcador, particularmente en este caso utiliza las pausas y un contorno prosódico interrogativo²⁰. En (91), el paciente utiliza este marcador para ratificar lo dicho y para ir monitoreando constantemente la atención del interlocutor, como lo sugiere su uso repetido a lo largo del ejemplo.

²⁰ Ahondaré en esta explicación en el apartado siguiente.

También hay casos donde *¿verdad?* ocurre a final de intervención, desempeñando una función de control de contacto apelativo. En estas condiciones, el hablante exige la intervención del oyente para que la conversación pueda continuar, por lo que la presencia del marcador propicia un LTP. En el análisis, esta función se caracteriza por dos aspectos, la posición del marcador a final de intervención y por la pausa larga que le sigue.

- (92) tx@GH41: ahí se está riendo él porque
tx@E42: [RISA]
tx@GH42: no lo vivió el güey **¿verdad?**
tx@E43: sí (RISA) / pues así es muy fácil
- (93) tx@E15: ¿cómo?
tx@DJ15: y lo mío / poco / para dormir / **¿verdad?**
tx@E16: ¿viven con usted?
- (94) tx@E98: ajá /// ¿y sus movimientos cómo están / puede caminar bien?
tx@L98: puss // pos uno dodar de dar que // pos está bien ¿no? / nomás que / luego voy demorato / (es)pérese tantito / ya va
tx@E99: ajá
tx@L99: **¿verdad?**
tx@L100: ¿está comiendo bien?

En los ejemplos de (92) a (94), el hablante busca verificar el acuerdo con el oyente, pero ahora de manera explícita por lo que exige su intervención. Así pues, para lograrlo utiliza el marcador en posición final de intervención señalando que espera una respuesta. Esta función se nota claramente en el ejemplo (92), donde en (E43) el entrevistador confirma el acuerdo con lo dicho por GH. En los casos de (93) y (94) la intención de los pacientes es la misma, verificar ostensivamente el acuerdo, pero en todos los ejemplos el entrevistador falla en notarlo, por lo que sólo formula

otra pregunta. En estas situaciones parece que quien presenta fallas en la gestión de la interacción cara a cara es el entrevistador y no el paciente.

b) ¿eh?

Este marcador, además de las funciones fática o apelativa para verificar el acuerdo, tiene otra más: enfatizar la unidad discursiva anterior, es decir, lleva un matiz modal que destaca la importancia de lo dicho recientemente. Así, por medio de *¿eh?*, el hablante “reafirma lo que dice a la vez que parece llamar la atención del oyente para que se alíe con él y con lo que está diciendo” (Briz y Montañez 2008).

- (95) tx@I35: no sé quie- quiere comprar todos los negocios que dan dinero
¿eh? / ya compró El Globo / la pastelería²¹
- (96) tx@E7: ¿y por qué dice eso?
 tx@DJ7: noo / yo casi mire yo / quería yo /// me roba / *¿eh?* / me enoja
 porque le digo mira // yo quisiera algo mío
- (97) tx@E10: lo llevaron al hospital y después ¿qué pasó?
 tx@DJ10: pues ora pasar digo nomás eso / *¿eh?* // y luego se mi
 hermana casi /// bual- bueno cortar ¿verdad?

En (95), la hablante destaca que alguien *quiere comprar todos los negocios que dan dinero* y, a la vez, apela al entrevistador para que se alíe con ella y con lo dicho, para que comparta su opinión. En (96) y (97) sucede lo mismo, gracias al marcador el paciente puede destacar una parte de su discurso e invitar a que el oyente comparta su opinión. En estos casos, los hablantes utilizan *¿eh?* para buscar la empatía del interlocutor, para que comparta la opinión de lo dicho. El lector podrá distinguir mejor este matiz al compararlo con los usos de *¿no?* y *¿sí?* (*infra*).

²¹ Este fragmento corresponde a la Entrevista 71 (ME-278-23M-06), al turno 94I.

quiere comprar todos los negocios que dan dinero	¿eh?
me roba	¿eh?
pues ora pasar digo nomás eso	¿eh?
Lo dicho / lo destacado	Reafirmación

Finalmente, en los tres ejemplos anteriores, el marcador tiene una función fática, ya que no exige la intervención del oyente para que la conversación continúe

Por otra parte, cuando el marcador aparece a final de intervención, entonces sí es un LTP y exige que el oyente haga explícito el acuerdo con el oyente. De la misma forma, en esta posición el marcador también destaca la unidad discursiva que le antecede y la marca como comunicativamente más relevante.

- (98) tx@DJ10: entonces le digo / mi mamacita / mi mamacita es la dueña ///
y ella dice que era- sí lo puso ella / pos yo era uno menso / y ahora me
acusa ya estoy /// digo / nomás dejen dormir // todo lo come / me quita
/ **¿eh?**
tx@E11: ¿qué le quitaron?
tx@DJ11: mi hermana esa
- (99) tx@E5: no DJ / dígame ¿cuándo se enfermó?
tx@DJ5: pos yoo creo que dice / el hermano este que es // escuincle
porque es escuincle / [es]tá viejo también // ese dice que estoy reloco //
¿eh?
tx@E6: ¿quién dice que está usted loco?
tx@DJ6: sí es hermano mío // que ya no es nada mío / Morales // de
padre / ahí lo tengo
- (100) tx@E114: mh
tx@L114: porque luego cambién que yo los ambigue también los tengo /
sí / ¿cómo no? / (v)énganse /// usté no se reforja de su reja para que
deje de ají // **¿eh?**
tx@E115: sí / sígame diciendo

En (98) y (99), el hablante dirige la atención del oyente hacia una unidad particular de su discurso, aquella que es comunicativamente más informativa, *me quita* en (98) y *ese dice que estoy reloco* en (99). De tal forma, no es casual que en sus intervenciones el entrevistador solicite más información de esas dos unidades, *¿qué le quitaron?* en (tx@E11) y *¿quién dice que está usted loco?* en (tx@E6). Finalmente en (100), el paciente exige al interlocutor que haga explícito su acuerdo, por lo que utiliza el marcador con función apelativa. De nueva cuenta, la posición del marcador, junto con los recursos prosódicos, dan argumentos para plantear que los pacientes están utilizando productivamente estos controladores de contacto.

c) *¿no?*

El hablante utiliza este marcador para verificar el acuerdo con el oyente y poder continuar con su elocución. Busca que el oyente confirme, ratifique o acepte lo dicho. Gracias al significado léxico del marcador, su empleo supone un grado menor de certeza del hablante con respecto a lo que está diciendo. Cuando ocurre a interior de turno tiene una función fática, pues no exige la participación del oyente para que pueda continuar el intercambio comunicativo.

- (101) tx@EF8: al juntarme yo con puross de la calle borrachoss / deportistass / o sea que era de todo **¿no?** / pasa el tiempo a los diecisiete año empiezo a darme cuenta que las crudas me empezaron a hacer daño / estar encerrado en cuatro paredes que todo desde mil novecientos // trece años tenía yo / trece años
- (102) tx@E20: ¿y por qué dicen eso?
tx@DJ20: así es // ha sido ella // pero ahora su hijo // tantas gentes de- que tenía que prestar y ora / ora enojado / con ella /// y yo necesito [dinero] / **¿no?** / entonces le digo a su mujer que- que todavía necesito // cuándo lo tengo eeheh necesito // unnn / no sé no sé

- (103) tx@E10: pero no le entendí, ¿quiénes van para allá?
tx@L10: donde entomo / y carnes y semos así // se vigá **¿no?** // ahí
vamo

En (101), el hablante utiliza el marcador para que el oyente ratifique lo dicho, *era de todo* [borrachos, deportistas], como se encuentra a interior de intervención, el marcador desempeña una función fática. En (102), el marcador es utilizado para verificar el acuerdo y, además, busca la empatía del oyente en cuanto al tema del que están hablando, *necesitar dinero*; al encontrarse a interior de turno, el marcador cumple con una función fática. Finalmente en (103), aun con los problemas léxicos, la función del marcador puede ser atribuida por los aspectos prosódicos y la posición del marcador: el marcador se presenta dentro de una configuración tonal interrogativa, entre pausas y en posición final de acto, pero no de intervención. Así, a pesar de no saber, bien a bien, de qué se está hablando, sí sabemos que el hablante está gestionando la interacción por medio de este marcador.

Por otra parte, cuando aparece a final de intervención, el marcador cumple con una función apelativa, como en los ejemplos siguientes.

- (104) tx@EF27: un promedio ¿no? // porque mi abuelo murió casi // su abuelo
de mii abuelo murió de ciento diez años o sea que eran [viejos que
duraban]
tx@E28: [mm]
tx@EF28: mucho **¿no?**
tx@E29: ajá
- (105) tx@E35: ¿a usted le parece?
tx@L35: sí no / sí porque pos luego uno- o cura mal y no viene / usted
déjelo // **¿no?**
tx@E36: ajá // y ¿entonces?

En los dos ejemplos anteriores, el hablante apela directamente al oyente para que participe en el intercambio comunicativo, le cede ostensivamente el turno y para que la conversación pueda continuar de forma exitosa será necesario que el oyente intervenga. Así, en (104) EF verifica el acuerdo y exige que éste sea explícito al solicitarle al oyente una respuesta. Lo mismo sucede en (105), el hablante apela al oyente para que la conversación continúe, exige una respuesta, tan es así que L se queda callado a la espera de que el oyente tome el turno.

d) *¿sí?*

De forma similar a *¿no?*, este marcador es utilizado para que el interlocutor confirme, ratifique o acepte lo dicho en la(s) unidad(es) previas, aunque incorpora un matiz modal diferente: presenta lo dicho como algo más certero. En (106) y (107), el marcador cumple con una función fática, pues no exige la intervención del oyente para que la comunicación continúe.

(106) tx@E50: todo está muy caro
 tx@DJ50: pos así son / lo que se vea ¿verdad? y yo lo veo // hasta ahora
 // cuando tragar / ¿verdad? / cómo son / yo / comía ayudar con- ahora /
 co que trago // estoy bien / de verdad /// más a bi-bien como ahorita /
 comer bis agua y eso coso **¿sí?** / ¿tragas? trago si no / una agüita si nos
 va / ¿qué- qué tengo yo? / ¿qué tengo yo?

(107) tx@E113: ¿lo operaron de la cabeza?
 tx@L113: pus su mujer no debes / pos sí estarle moviendo y va se ma //
¿sí? // y viene bien // yo nunca he estado bien del coldon / y singo
 ucando // **¿sí?** // eso namá

Si consideramos que el marcador es utilizado para que el oyente ratifique o acepte lo dicho por el hablante, puede presentarse el caso de que el interlocutor rechace o niegue lo que está diciendo el emisor. Lógicamente, cuando esto es así, el marcador

está en posición final con una función apelativa como en (108), donde el oyente redirige el rumbo de la conversación rechazando lo dicho por el DJ:

- (108) tx@DJ32: como yo le digo a- a- usted no / noo lo conozco a usted / ¿verdad? / digo / ¡ah! sí se acuerda /// pues vas a ver / dicen nove doce escuincle / a ver / qué hiciste // ¿verdad? / ¿verdad? así como aquí- qué le digo a usted **¿sí?**
tx@E33: **no** / pero ahora sígame contando / qué pasa con su hermana
- (109) tx@E16: explíqueme
tx@L16: telons /// enanas /// **¿sí?**
tx@E17: ajá
tx@L17: de eso sí queramo

En el ejemplo (109), el paciente busca ratificar el acuerdo y lo hace apelando directamente al oyente, buscando una respuesta explícita para que la conversación pueda continuar. En estos dos últimos ejemplos, el marcador cumple con una función apelativa.

Hasta aquí he descrito las tres funciones generales de los marcadores discursivos, (i) conexión (argumentativa y metadiscursiva), (ii) modalización y (iii) control de contacto (fática y apelativa). A lo largo de este apartado describí cada función con ejemplos de lengua de los PAW y de los hablantes sin patología, en cada caso se explicó la función del marcador dentro de la intervención de los hablantes y se hizo un análisis cualitativo de los datos. Antes de pasar a los resultados, en el siguiente apartado revisaré brevemente dos aspectos fundamentales que ayudan a designar la función que cumplen los marcadores discursivos: posición y prosodia.

4.5 El papel de la posición y de la entonación en las funciones de los MD

A lo largo del análisis hemos advertido que los PAW presentan serios problemas con los ítems léxicos, ya sea que tengan dificultad para recuperarlos o que los formen

empleando parafasias literales dando lugar a una gran cantidad de neologismos. Estas particularidades pueden obstaculizar la comprensión del interlocutor, pues en ocasiones las intervenciones de los pacientes, o gran parte de ellas, están repletas de neologismos y hacen que el discurso del paciente sea casi totalmente ininteligible.

Ahora bien, a pesar de este déficit léxico, los pacientes echan mano de otros recursos lingüísticos que sí conservan para tratar de comunicarse mejor y, no sólo eso, dichos recursos les permiten realizar distinciones funcionales entre un mismo elemento discursivo. En el caso particular de esta investigación, existen dos recursos lingüísticos que nos ayudan a determinar el tipo de función que cumplen ciertos marcadores discursivos: (i) la posición (a inicio, en medio o al final de acto o intervención) y (ii) la prosodia²². Veamos de qué forma trabajan, en conjunto, estos dos aspectos y la manera en que son utilizados por los pacientes.

4.5.1 Polifuncionalidad y posición del marcador

En trabajos recientes (Pons 2008, Ferrari *et al.* 2009, Montañez 2009, Briz y Pons 2010, Borreguero 2011), se ha destacado la importancia de varios factores para el estudio de los marcadores discursivos, principalmente dos: (i) su polifuncionalidad y (ii) su posición dentro del discurso. En el primer caso, todas las investigaciones concuerdan en que: a) un mismo marcador puede desempeñar dos funciones a la vez, y que b) un mismo marcador puede desempeñar varias funciones a lo largo del discurso. En este sentido, Borreguero distingue dos tipos de polifuncionalidad, uno

²² Para Montañez (2009:5), si nuestro campo de estudio son los marcadores del discurso, tendríamos que centrarnos en su función en el discurso, en su prosodia y en su posición, ya que en la descripción de la función pragmática de los marcadores los criterios más pertinentes son la prosodia y la posición.

de carácter sintagmático, relacionado con “las distintas funciones que un mismo marcador desempeña en una ocurrencia textual” (2011:129), y otro de carácter paradigmático, relacionado con “las distintas funciones que un marcador desempeña en sus distintas ocurrencias textuales, dependiendo del contexto y de la situación comunicativa” (ibídem:130). Ejemplifiquemos estas distinciones.

- (110) tx@E17: ¿por qué?
tx@DJ17: mi papá / es mi tío porque casi / mi padre también muy mal me tuvo // me robó // somaron // una señora // **bueno** mi mamá pedía / mi mamá / porque el señor no tuvo niño /// entonces ella me con con todo y padre // entonces me quiso la señora / ¿eh? / mamá // era mi mamá

En el apartado 4.2.2.1 ya habíamos presentado el ejemplo (110), donde el marcador *bueno* desempeña dos funciones a la vez: (i) conector y (ii) reformulador. La función inherente al marcador es la de conexión, es decir, articular dos unidades del discurso; no obstante, en este ejemplo su función principal es la de reformulación, esto es, corrige una idea o un argumento expresado en una unidad discursiva previa. Así, en (110), *bueno* presenta una polifuncionalidad sintagmática con dos valores a la vez: conexión y reformulación, la primera es inherente al marcador, mientras que la segunda es su función principal.

En cuanto a la polifuncionalidad paradigmática, el caso del marcador *pues* es bastante representativo. En el apartado anterior se señalaron las múltiples funciones que puede desempeñar este marcador, recordemos algunos ejemplos:

- (111) Se marchó / **pues** no le hacían ningún caso (Briz 1993b:44)

En (111), el marcador tiene una función de conexión argumentativa, específicamente una de *justificación*, ya que presenta a la unidad que introduce como la causa de lo dicho en la unidad anterior.

Otra función de *pues* es la formulación, que está relacionada con la manera en la que se construye el mensaje y los problemas con la planeación y construcción del turno o la intervención. Cuando utiliza esta función, el hablante retarda el inicio de su participación, mientras logra formularla, ya sea por problemas de memoria, atención o simplemente por no saber qué contestar.

Ahora bien, cuando *pues* ocurre en posición inicial de intervención cumple con una función de comentador (Portolés 1998), ya que la presenta como un comentario nuevo:

- (112) tx@E5: no don J / dígame ¿cuándo se enfermó?
 tx@DJ5: **pos** yoo creo que dice / el hermano este que es // escuincle porque es escuincle / [es]tá viejo también // ese dice que estoy reloco // ¿eh?

Así, en (112) el marcador enlaza las intervenciones de dos hablantes distintos, y cumple con dos funciones sintagmáticas: (i) comentador e (ii) introductor de respuesta.

Hay otros casos donde *pues* aparece a interior de turno o intervención y cumple, como es de esperarse, con una función distinta a las que han sido descritas hasta ahora. En estos contextos, el marcador “parcela y realza ciertas partes del discurso” (Briz 1993a:43) y puede, entre otras cosas, dar paso al habla directa:

- (113) tx@E45: ajá
 tx@EF45: pero al mismo tiempo cuando se siente **pues** ya deja eso güey
 pues si no es que quiera uno

Finalmente, a pesar de no aparecer en el corpus de esta investigación, hay otro uso más de *pues* que puede documentarse. Cuando el marcador aparece a final de acto o de turno puede cumplir con una función de reformulación, relacionada con la corrección de una idea o un argumento expresado en una unidad discursiva previa.

- (114) A: por eso nadie quiere a los “rojos” y más cuando son de “chocolate”,
chafas **pues**

En (114), *pues* sirve como una marca de reformulación, le indica al oyente que la unidad a la que pertenece es una explicitación de lo dicho en la unidad previa, en este caso explica que *ser de chocolate* es *ser chafa*, no auténtico.

por eso nadie quiere a los “rojos” y más cuando son de “ <u>chocolate</u> ”	chafas	<i>pues</i>
Lo dicho primero	Reformulación	

Esto tiende a suceder cuando el hablante se da cuenta que no ha sido del todo claro o que corre el riesgo de no darse a entender claramente, por lo que corrige inmediatamente una parte de la unidad discursiva previa, incluso antes de utilizar un marcador para señalarlo. En consecuencia, la única posición disponible para el marcador es a final de acto o de turno.

Hasta aquí hemos visto que la mayoría de los marcadores puede tener más de una función y que esta polifuncionalidad puede ser catalogada en: (i) sintagmática y (ii) paradigmática. En el primer caso, un mismo marcador tiene dos funciones a la vez, mientras que en el segundo se analizan todas las funciones que tiene un mismo marcador a lo largo del discurso. En particular, presentamos

ejemplos del marcador *pues* y de las diferentes funciones que puede cumplir en el discurso; vimos que una de sus características es la alta movilidad dentro del discurso, es decir, regularmente aparece a inicio de turno, pero también puede hacerlo a interior (a inicio de acto) y a final de turno o intervención.

Así, nuestro primer criterio para discriminar entre las funciones de un mismo marcador es su lugar dentro del discurso, ya que “la posición es uno de los elementos básicos en cualquier descripción de los MMDD, [por medio de ella] es posible constatar una interrelación entre funciones y posición, de modo que el estudio de las posiciones que puede ocupar un marcador discursivo permite predecir qué funciones puede (y no puede) desempeñar dicho marcador” (Pons 2008b:150). Ya que la posición condiciona o restringe la función, su análisis puede ser un criterio fiable para describir los diversos usos de los marcadores del discurso. Finalmente, si atendemos al concepto de posición, “podemos clasificar los marcadores según su ubicación prototípica en el enunciado o en la unidad del discurso sobre la que operan, es decir, respecto de la unidad sobre la que inciden, los marcadores se sitúan en posición inicial, final o media”²³ (Montañez 2009:6-7). Tomando en cuenta estas consideraciones, y retomando los ejemplos de *pues*, podemos hacer, en primera instancia, las siguientes distinciones:

a) *Posición inicial*

²³ A pesar de estar conscientes de la importancia de determinar, de forma exhaustiva, la posición del marcador con respecto a la unidad de la que es parte (ver 2.6), en esta investigación se tomarán de forma más general las posiciones inicial, media o interior y final. Esto se debe fundamentalmente a los problemas léxicos que presentan los pacientes y que impiden determinar, de forma precisa, el tipo de unidad que componen, ya sea acto o subacto, principalmente. No obstante, tanto en el apartado 2.6 como aquí, he querido destacar la importancia que tiene para el análisis de los MD una teoría sobre unidades de análisis, ya que permite distinguir entre funciones y matices de estos elementos discursivos. Finalmente, todo el análisis de esta investigación ha observado, aunque de forma muy general, las nociones de posición inicial, media y final propuestas por el Grupo Val.Es.Co.

Este marcador tiende generalmente a aparecer en esta posición, ya sea con una función de comentador (115), como introductor de respuesta que enfatiza el acuerdo o el desacuerdo o como formulador.

- (115) tx@E5: no don J / dígame ¿cuándo se enfermó?
tx@DJ5: **pos** yoo creo que dice / el hermano este que es // escuincle porque es escuincle / [es]tá viejo también // ese dice que estoy reloco // ¿eh?

b) Posición media

Cuando aparece a interior de turno, *pues* puede cumplir con varias funciones distintas, de conector argumentativo de justificación, como en (116), de ordenador, como en el caso de (117) o como formulador.

- (116) Se marchó / **pues** no le hacían ningún caso (Briz 1993b:44)
- (117) tx@E45: ajá
tx@EF45: pero al mismo tiempo cuando se siente **pues** ya deja eso güey **pues** si no es que quiera uno

c) Posición final

Cuando aparece en posición final de acto o de turno, cumple con la función de reformulador, como en (118).

- (118) A: por eso nadie quiere a los “rojos” y más cuando son de “chocolate”, chafas **pues**

Posición	Inicial	Media	Final
Función	Comentador	Comentador	Reformulador
	Introducción de respuesta	Conector argumentativo	
	Formulador	Formulador	

Tabla 3. Funciones de *pues* de acuerdo con su posición en el discurso²⁴

Vemos, pues, que el estudio de la posición del marcador contribuye a determinar su función, aunque no siempre resulta suficiente, como en el caso de *pues* en posición inicial y media, ya que en dichos contextos el marcador puede tener dos funciones distintas. En el caso de la posición media, una forma simple y muy común de definir la función es mediante la sustitución por otro marcador análogo, si tal cambio es posible y el sentido del discurso no varía drásticamente, entonces habremos hallado la función, como en (118), que reproduzco abajo:

Se marchó	<i>pues / porque / puesto que</i>	no le hacían caso
Argumento		Causa

Debido a que *pues* tiene un sentido análogo a *porque* y *puesto que*, al intercambiarlos en la unidad discursiva, su sentido no varía. Dicha permuta no puede aplicarse a casos donde el marcador no cumple con la función de conexión argumentativa de justificación.

En cuanto a las funciones de *pues* a inicio de turno, más que la sustitución por otro marcador análogo, el criterio que nos puede ayudar a describir su función son los rasgos prosódicos que acompañan al marcador, tales como pausas, alargamientos, reducción fónica o contornos entonativos específicos. Detallaré esto a continuación.

²⁴ Esta sección no se presenta como un análisis exhaustivo de todas las funciones de *pues*; sólo se citan algunas con fines meramente ilustrativos.

4.5.2 Prosodia y marcadores discursivos

Ya adelanté líneas arriba que además de la posición, los rasgos prosódicos pueden ayudar a determinar la función que desempeñan ciertos marcadores. En este sentido, en esta sección no pretendo exponer un análisis exhaustivo de los rasgos prosódicos que intervienen en las distinciones funcionales de los marcadores discursivos; más bien, describiré un par de ejemplos que sirven sólo para destacar que esos rasgos prosódicos parecen mantenerse en esta patología, pues son utilizados de forma convencional y de manera productiva. Así, análisis posteriores y desde el campo de la entonación podrán contribuir a dar una descripción más detallada del papel de la prosodia en la afasia de Wernicke. En consecuencia, aquí sólo retomo aquellos aspectos de la prosodia que resultan pertinentes para la descripción de los marcadores, según los intereses de mi investigación²⁵. También, debo recalcar que los estudios interesados en aspectos prosódicos enfocados a los marcadores discursivos son escasos y de muy reciente aparición, y aún más raros son los que se interesan en ambos aspectos aplicados al estudio de la patología²⁶. Una vez hechas estas precisiones, entremos en materia.

En líneas muy generales, la prosodia puede definirse como:

término usado en la fonética y fonología suprasegmental para hacer referencia conjunta a las variaciones de tono fundamental, intensidad, tiempo y ritmo. En lingüística se prefiere el término rasgos prosódicos, en parte porque permite trazar una distinción respecto al uso tradicional. En algunos enfoques fonológicos recientes, se usa el término prosodia oracional para englobar la entonación, los patrones rítmicos sintagmáticos y los rasgos más generales de la estructuración prosódica (Crystal 2000:459-460).

²⁵ Para trabajos más detallados de la relación prosodia-marcadores discursivos véase a Martín Butragueño (2003), Romera y Elordieta (2002), Briz e Hidalgo (1998, 2008) e Hidalgo (2009).

²⁶ Unos primeros intentos por abordar el estudio de ciertos aspectos prosódicos en la afasia de Wernicke se presentan en Guillén y Mendoza (2012, 2013).

De tal forma, el estudio de los rasgos prosódicos puede ayudar a establecer contrastes entre diferentes tipos de enunciaciones (declarativas, exclamativas, interrogativas, etcétera), postular configuraciones tonales específicas (cincunfleja, ascendente, descendente), distinguir entre usos modalizantes de ciertos marcadores discursivos (cortesía, desacuerdo, ironía, etcétera), por lo que su ámbito de estudio parte de lo suprasegmental y permea los niveles sintáctico, discursivo y pragmático.

De todas estas contribuciones, aquí sólo me centraré en los aspectos pertinentes para la descripción de dos usos específicos de *pues*, (i) comentador y (ii) formulador. Tales aspectos son las pausas, lindes melódicos, alargamientos, reducción fónica y duración.

a) Comentador

Una vez que ya sabemos en qué contextos y en qué posición aparece *pues* con esta función, podemos empezar a citar algunas generalidades:

1. Aparece a inicio o interior de turno o de intervención, ya sea que introduzca o prepare la introducción de un tópico nuevo o un nuevo comentario.
2. Regularmente aparece acompañado por una reducción fónica y se puede presentar en formas como: *ps*, *pos* o *pus*, dependiendo de la naturaleza del registro.
3. El marcador se adhiere a la estructura prosódica de la unidad en que se presenta.

En su análisis prosódico, Martín Butragueño (2003:5-7) sostiene que las características principales de *pues* cuando cumple con esta función son: es átono,

presenta una reducción de material fónico, carece de linde melódico posterior y otorga una descripción tonal de L% para la mayoría de los datos, el tono anterior puede ser H o L, por lo que la masa crítica de la transición podría residir en la asignación L al marcador. Cabe destacar que todas estas características prosódicas fueron obtenidas a partir de datos de hablantes sin patología.

En cuanto al análisis prosódico a partir de datos de PAW, Guillén y Mendoza (2013) encontraron que cuando este marcador funciona como comentador, el patrón tonal más común es %!H, aunque también hay casos de H+L*, en donde ocurre un descenso de 2.5 semitonos aproximadamente, como en la *Figura 1*. El rango de duración del marcador va de los 128 a los 980 ms y sólo en pocos casos se presentó alargamiento; en cuanto al tono de juntura, se marcó como M- porque tiende a sostenerse en la parte final.

Por último, no suele estar seguido de pausa por lo que se adhiere a la estructura melódica de la unidad a la que pertenece, y, en consecuencia, carece de linde melódico. Finalmente, cuando aparece a interior de intervención, tiene una tendencia a la reducción y al ensordecimiento del material fónico y cuenta con una duración que va de los 159 a los 333 ms.

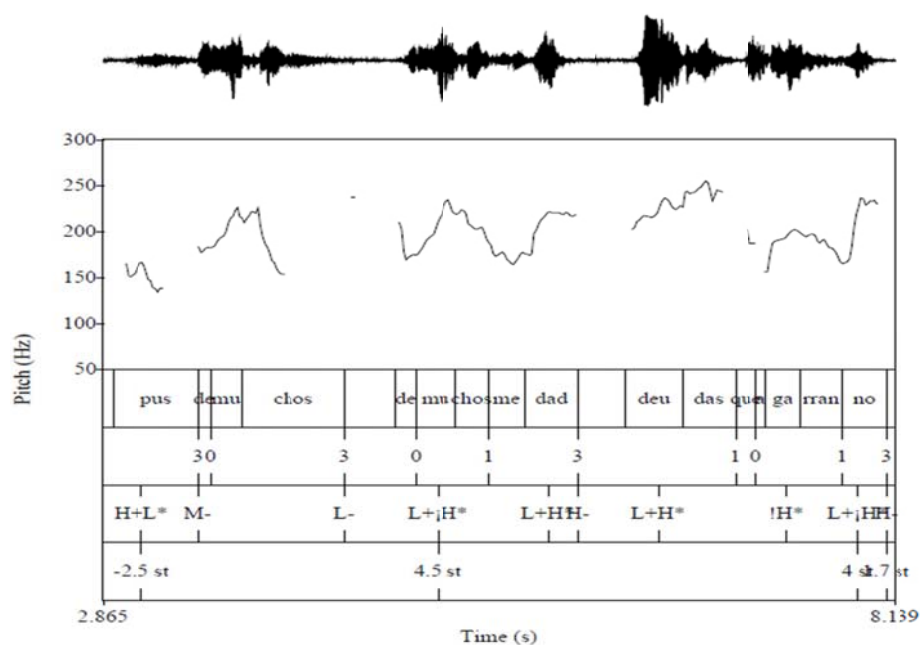


Figura 1. Oscilograma y curva melódica de *pues* con función comentadora.

a) *Formulador*

Con esta función, el marcador tiende a presentarse regularmente a inicio de turno o intervención, aunque también puede tener lugar en posición interior de turno o intervención, como en la *Figura 2*. Dadas las funciones de este marcador (retrasar el turno, ganar tiempo mientras se piensa lo que se va a decir), tiene características prosódicas particulares: regularmente presenta una reducción fónica y puede presentarse con las formas: *ps*, *pos* o *pus*; tiene un linde melódico posterior, por lo que regularmente va seguido de una pausa, y también va acompañado de un alargamiento vocálico o consonántico, según la forma en que aparezca dentro del discurso. En posición inicial tiene un acento tonal de %!H y un rango de duración que va de los 220 a los 980 ms, y presenta una gran tendencia al alargamiento.

En casos como (119), cuando el marcador ocurre a interior de intervención, tiene un rango de duración de 380 a 854 ms, con una pausa previa aproximada de 564 ms y una pausa posterior superior a los 900 ms.

- (119) tx@L43: cu- cuando vamos en encubador vamos a quedar / **puss** // hay-
hay que debel normal y ya no lo perdemos

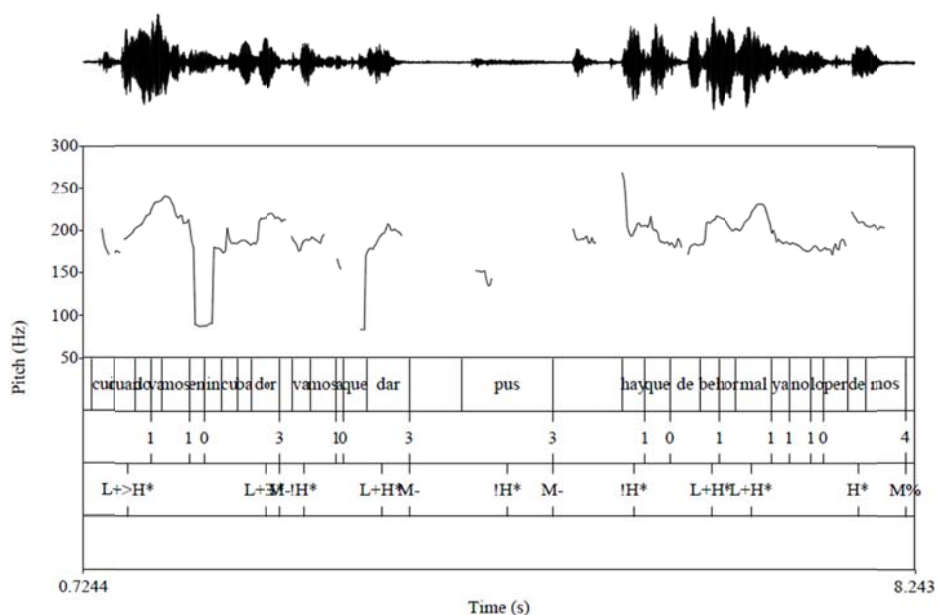


Figura 2. Oscilograma y curva melódica de *pues* con función formuladora.

Finalmente, la configuración tonal es !H* y presenta un tono de juntura sostenido M-, que puede ser empleado para indicarle al oyente que está formulando la continuación de su turno y que no ha cedido el turno conversacional. En las *Tablas* 4 y 5 se concentran estas distinciones, considerando principalmente la posición del marcador.

Función	Posición inicial de intervención							
	Duración	A. tonal	Alarg	Pausa	Duración	A. tonal	Alarg	Pausa
Comentador	128-980 ms	%!H	No	No				
Formulador					220-980 ms	%!H*	Sí	Sí

Tabla 4. Características prosódicas de *pues* en posición inicial.

Función	Posición interior de intervención							
	Duración	A. tonal	Red. fónica	Pausa	Duración	A. tonal	Red. fónica	Pausa
Comentador	159-333 ms	%!H	Sí	No				
Formulador					380-854 ms	%!H	Sí	Sí

Tabla 5. Características prosódicas de *pues* en posición intermedia.

En conclusión, desde la perspectiva de un análisis prosódico, existen rasgos que permiten establecer distinciones funcionales sobre un mismo ítem léxico, como en los casos de *pues* comentador y formulador, respectivamente. Si extendemos este tipo de análisis a otros marcadores, además de considerar la posición de los mismos, seremos capaces de describirlos con mayor detalle y, en consecuencia, podremos establecer distinciones basadas en aspectos prosódicos, de posición y pragmáticos, ganando así mayor precisión en el plano descriptivo de estos elementos.

4.5.3 Un apunte más sobre la interacción prosodia-MD

Cuando escuchamos a los PAW resultan evidentes los déficits lingüísticos que tienen, desde los fonológicos hasta los semánticos; tal parece que todo el sistema lingüístico se encuentra dañado. Sin embargo, dentro de las producciones de estos pacientes hay ciertos aspectos lingüísticos que parecen mantenerse aunque no repararemos en ellos a primera instancia. Uno de estos aspectos, y tal vez el más

evidente, es la prosodia. Así, al escuchar las intervenciones de los pacientes, por ejemplo, podemos distinguir –*sensu lato*– entre una entonación declarativa y una interrogativa o el cambio de entonación del paciente cuando pasa del estilo indirecto a estilo directo. Este tipo de distinciones resultan productivas en las intervenciones de los pacientes, pues contribuyen a establecer diferencias funcionales que coadyuvan a la comunicación. Estas variantes, aunadas al uso de marcadores discursivos, les garantizan a los pacientes una comunicación más eficiente, mientras que al analista le permiten describir de mejor forma aquellos aspectos pragmáticos y discursivos que se conservan a pesar de la patología.

Precisamente, de lo que me ocuparé en este apartado es de presentar sólo un par ejemplos de esta interacción y de cómo el uso de la prosodia contribuye a postular que los marcadores discursivos son utilizados de forma exitosa, comunicativamente hablando, y que su aparición dentro del discurso de los pacientes va más allá del simple azar y que no es casual.

En 4.4 presenté los controladores de contacto, marcadores que ayudan en la gestión de la interacción. Regularmente vienen acompañados de una configuración tonal interrogativa, ya que es la forma de señalarle al oyente que se espera una reacción verbal (apelativos) o no (fáticos) para que la comunicación continúe de forma exitosa. Así, la función comunicativa de estos marcadores “viene determinada por su valor léxico, por su posición y, sobre todo, por la entonación; rasgos que determinan también ciertas diferencias en cuanto a sus consecuencias conversacionales” (Briz 1993b:50).

Un par de marcadores representativos de esta función son *¿no?* y *¿eh?*, cuyas funciones y consecuencias dentro de la conversación varían, de grado en grado,

dependiendo de su posición, pero también de la entonación. De acuerdo con Briz (1993b:51), cuando estos marcadores se encuentran al interior del enunciado y con tonema no marcado, ¿*eh?* y ¿*no?* sirven como fórmulas de reafirmación, cumpliendo así con una función fática. Ahora, cuando aparecen a final de turno o intervención, acompañados de un tonema marcadamente ascendente, cumplen con una función apelativa, “implican al oyente, subrayan su carácter de pregunta y favorecen, por tanto, el cierre de la intervención y la cesión de turno” (ibídem:51). Todas estas características han sido atribuidas a los controladores de contacto a partir de datos de hablantes sin patología.

Por otra parte, en su estudio de MD, prosodia y afasia, Guillén y Mendoza (2012) analizaron prosódicamente el uso de ¿*no?* con funciones de control de contacto. De acuerdo con los resultados, cuando ¿*no?* tiene una función fática se registra una configuración L+H* H-, donde el acento tonal L+H* tiene un movimiento ascendente superior a 4 semitonos, mientras que en la función apelativa se realiza con un tono H* sin un movimiento prominente ascendente e incluso menor a 1.5 semitonos; esto se mantiene aun cuando pueda presentarse con el acento tonal L+H*, en cuyo caso tampoco sobrepasa los 2 semitonos.

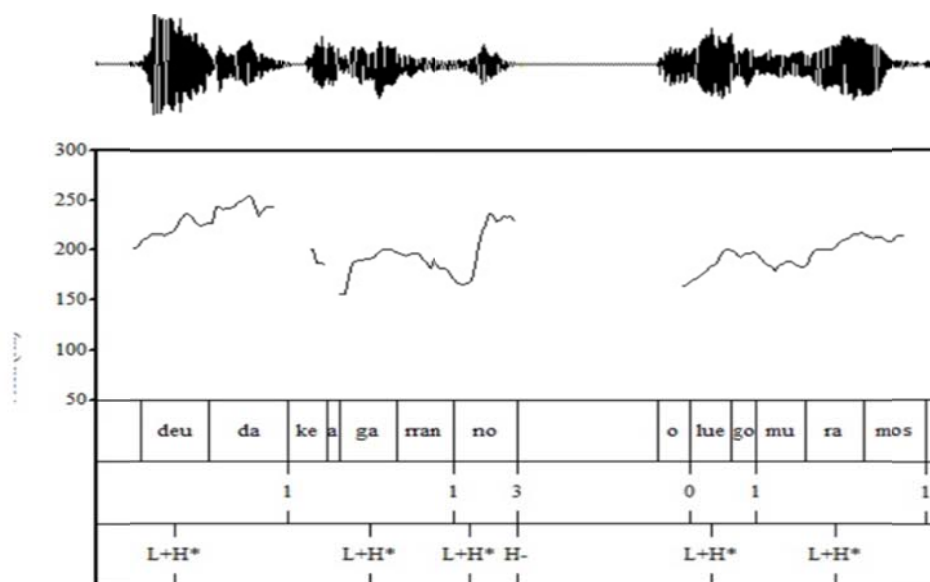


Figura 3. Oscilograma y curva melódica de *¿no?* como control de contacto fático.

Siguiendo con la descripción del *¿no?* con función apelativa, el tono de juntura final es M%, lo que parece estar directamente relacionado con la respuesta que demanda el paciente a su interlocutor, es decir, hay un tono sostenido que puede ser interpretado como el recurso prosódico mediante el cual el hablante le demanda ostensivamente al oyente que intervenga.

Finalmente, los resultados de esta investigación sugieren que los recursos prosódicos se conservan y, además, sirven para realizar distinciones funcionales sobre un mismo marcador discursivo; así, cuando *¿no?* se utiliza con función fática, se marca prosódicamente con un movimiento ascendente más pronunciado, además de encontrarse a final de acto (enunciado), mientras que la función apelativa se marca prosódicamente con un tono de juntura final M% y se encuentra al final de intervención²⁷.

²⁷ Cabe mencionar que este tipo de análisis se ha extendido a más PAW y los resultados del estudio prosódico se mantienen constantes. Además, otro ejemplo de la conservación de los recursos

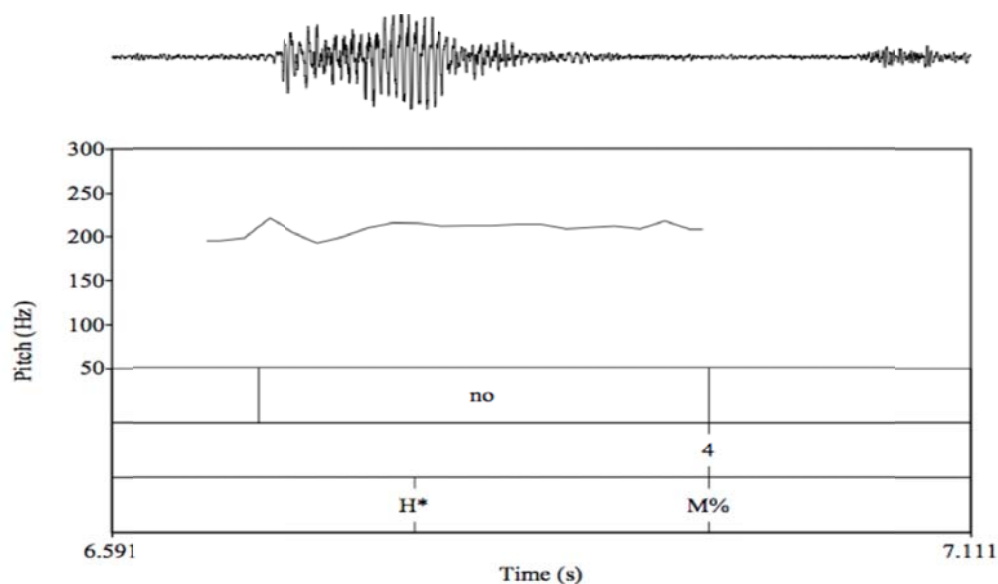


Figura 4. Oscilograma y curva melódica de *¿no?* como control de contacto apelativo.

4.5.4 Algunas consideraciones

En los apartados 4.5 a 4.5.3 quise hacer mención, aunque fuera de forma superficial, de dos aspectos relevantes para la descripción de las funciones de los marcadores discursivos: la posición y los recursos prosódicos. En condiciones sin patología, los hablantes utilizan los MD acompañados de características prosódicas específicas para distinguir entre funciones de un mismo marcador, como, por ejemplo, la duración y las pausas, para señalar el contraste entre el *pues* formulador y el *pues* comentador. En otros casos, los hablantes echan mano de una entonación particular para atribuir la función de marcación discursiva a un elemento, como en los casos de los controladores de contacto que se presentan dentro de una entonación interrogativa.

prosódicos es la configuración tonal circunfleja, característica del español de la Ciudad de México. En la comparación entre paciente y hablante sin patología, ambos informantes presentan los mismos rasgos prosódicos de la configuración circunfleja, aun cuando el contenido léxico del paciente sea ininteligible. Estos resultados apuntan a que los rasgos prosódicos en la afasia de Wernicke se mantienen prácticamente intactos en comparación con los otros déficits lingüísticos.

Con esto en mente y recordando las descripciones de la producción discursiva en la afasia de Wernicke, el investigador podría asumir, *a priori*, que estos recursos también se pierden o, al menos, se ven disminuidos. Pero con un análisis acústico esto ya no parece tan claro. Los pacientes no sólo conservan los recursos prosódicos sino que, además, los utilizan productivamente y de forma convencional, esto es, dichos recursos les sirven para seguir realizando distinciones funcionales a pesar de la patología. Además, gracias a que se preservan en la afasia, su presencia contribuye al análisis de varios aspectos de orden discursivo y pragmático, como los señalados en los apartados anteriores, y esto es de gran ayuda pues, en muchas ocasiones, los déficits léxicos dificultan o incluso hacen imposible determinar, por ejemplo, si el marcador discursivo está empleado convencionalmente.

En conclusión, de mantenerse constante esta tendencia, podríamos asumir que en la afasia de Wernicke se conservan los rasgos prosódicos para hacer distinciones funcionales de orden pragmático, es decir, se utilizan de forma convencional, tal y como lo hacen los hablantes sin patología. De ser así, esto se ajusta a la propuesta de Jakobson (1956) acerca de que aquellas facultades lingüísticas que se adquieren primero son las últimas que se pierden en la patología²⁸. En resumen, a pesar del aparente caos que caracteriza a las producciones de los PAW, no parece ser azarosa o casual ni la posición en que se

²⁸ De acuerdo con estudios recientes (Snow 2000, Snow & Balog 2002, Snow 2006), la adquisición de la entonación se da aproximadamente a los 18 meses de vida, cuando el niño ya es capaz de formar combinaciones de dos palabras. Sin embargo, en un estudio más detallado Prieto *et al* (2009) sostienen que la emergencia de la entonación gramatical, entendida como la capacidad para usar apropiadamente la entonación para determinados significados pragmáticos, se puede rastrear casi a la par del inicio del habla de los niños. En este sentido, Givón (1995) también sostiene que los elementos entonativos (prosódicos) se adquieren antes que las primeras reglas de combinación, por lo que este sistema de rasgos prosódicos pertenece al ámbito de la pre-gramática y es de los primeros recursos lingüísticos que adquieren los niños.

presentan los marcadores, ni mucho menos los rasgos prosódicos que utilizan durante sus intervenciones. El análisis sugiere que los PAW conservan la sensibilidad pragmática para utilizarlos de forma productiva y hacer distinciones funcionales. Con todo, este es un camino que apenas se va abriendo, por lo que resultan necesarias más investigaciones centradas en el estudio de aspectos prosódicos específicos en la patología.

4.6 Resultados del análisis contrastivo

Para el análisis comparativo de los datos, se tomaron las conversaciones sólo de dos pacientes, L y DJ, y de dos hablantes sin patología, GH y EF. Como se explicó en el Capítulo 3, los datos se recogieron a través de entrevistas semiestructuradas, las de los pacientes se obtuvieron dentro del consultorio e incluían preguntas acerca de la vida familiar y el trabajo del paciente. En cuanto a las entrevistas de los hablantes sin patología, fueron extraídas del Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México y se eligieron aquellas que mejor se correspondieran con las condiciones socioculturales de los pacientes (edad y grado escolar, principalmente²⁹), y los temas también giran en torno a la vida familiar y el trabajo del informante. La extensión de los datos a analizar se ajustó al tamaño de las entrevistas de los dos pacientes, 52 intervenciones en el caso de DJ y 160 en el de L³⁰, sin considerar el

²⁹ En el caso de ambos pacientes, el grado de escolaridad es bajo, apenas cursaron la primaria, en el caso de DJ, y el primer año de educación secundaria, en el caso de L. Ambos tienen un nivel socioeconómico bajo. Antes de ser diagnosticado como afásico de Wernicke, debido a un ACV, DJ no contaba con un empleo fijo, mientras que L, antes de sufrir también un ACV, se dedicaba al arreglo de calzado. Finalmente, al momento de levantar los datos, DJ llevaba aproximadamente 6 meses de tiempo de evolución, mientras que L apenas cumplía los 3 meses.

³⁰ Se consideran intervenciones todos los turnos del hablante, sin importar que esté formado sólo por una afirmación (sí), negación (no), interjección (¡ah!) u otro tipo de respuesta (mh, ajá).

índice total de palabras. Así, la primera comparación es entre el paciente L y el informante GH y la segunda es entre el paciente DJ y el informante EF³¹.

Para el análisis, primero se realizó un conteo del total de palabras por hablante, incluyendo repeticiones, palabras cortadas o falsos inicios; en segundo lugar, se identificaron todos los marcadores discursivos y se agruparon en cuatro tipos distintos, de acuerdo con la función general que desempeñan³²: (i) modalizadores, (ii) controladores de contacto, (iii) conectores argumentativos y (iv) conectores metadiscursivos. De estos cuatro grupos, tres se dividieron según la subfunciones que pueden componer a la categoría, por lo que la mascarilla donde se vaciaron los datos quedó de la siguiente forma:

³¹ Se ha optado por emplear una clave arbitraria para estos informantes; sin embargo, cabe aclarar que los datos de GH corresponden a la Entrevista 61 (ME-144-23H-01) del CSCM y los de GH a la Entrevista 101 (ME-310-13H-07) del CSCM.

³² Cabe aclarar que también se contabilizaron los marcadores discursivos que se encontraban dentro del habla reportada de los hablantes, en casos como: <<después después dije / bueno / jamás he bajado nada / mi doctor>> (tx@DJ17).

Mascarilla para el vaciado de datos		
Habla nte:		
Años:		
Nivel de instrucción:		
Número de intervenciones:		
Índice total de palabras:		Índice total de MMDD:
Inventario de marcadores discursivos		
<i>Modalizadores</i>		Total:
<i>Controladores de contacto</i>		Total:
• Fáticos		
• Apelativos		
<i>Conectores argumentativos</i>		Total:
• Justificación		
• Concesión		
• Oposición		
• Consecución		
• Conclusión		
<i>Conectores metadiscursivos</i>		Total:
• Ordenadores		
• Reformuladores		
• Formuladores		
		Total de MMDD:

Así, la primera clasificación general de los marcadores discursivos para cada hablante corresponde al llenado de esta mascarilla³³. Para el análisis particular de cada función se optó por una tabla simple, como la que se muestra en la *Tabla 6*, esto con la finalidad de detallar cada marcador y el número de veces que ocurrió y para facilitar su inclusión en el texto.

Conectores metadiscursivos		
Formulación		
Reformulación		
Ordenación		
		Total:

Tabla 6. Tabla utilizada para el análisis particular de cada función de los marcadores discursivos.

4.6.1 Emparejamiento L y GH

Los datos constan de 160 turnos por hablante, en el caso del paciente L, tuvo un índice de palabra de 1694 ítems con un total de 127 marcadores discursivos. Por su parte, el hablante GH tuvo un índice de 2572 palabras y un total de 148 marcadores discursivos.

a) Modalizadores

De todas las funciones de los marcadores discursivos, la modalización fue la que tuvo un menor índice de uso en ambos hablantes. El paciente L empleó 6 veces esta función con un repertorio de 5 marcadores distintos, mientras que GH la utilizó 10 veces con un repertorio de 4 marcadores distintos. En las siguientes tablas se condensa esta información:

³³ En el Apéndice 2 se puede consultar las cuatro mascarillas llenas, correspondientes a los hablantes que se analizaron.

Repertorio de modalizadores de L		
Marcadores modales	De verdad (1), de hecho (1), es que (2), bueno (1), vea (1)	6
	Total:	6

Tabla 7. Repertorio de modalizadores del paciente L

Repertorio de modalizadores de GH		
Marcadores modales	bueno (4), es que (4), claro (1), en verdad (1)	10
	Total:	10

Tabla 8. Repertorio de modalizadores del hablante GH

Considerando el índice de palabra y el de MD parece que no hay una gran diferencia en el empleo de los modalizadores, así ambos hablantes se hacen “presentes” en sus intervenciones para valorar *subjetivamente* los hechos que narran (*bueno*), para comprometerse con el grado de veracidad de lo que dicen (*de hecho, de verdad, en verdad*) y para justificar sus argumentos (*es que*). El uso de este tipo de marcadores evidencia, pues, la presencia de los hablantes dentro del intercambio comunicativo, en sus enunciaciones, hecho que resulta consecuente con la naturaleza de los datos, obtenidos en una conversación o entrevista informal³⁴.

b) Controladores de contacto

El empleo de este tipo de marcadores se supone mayor en las conversaciones orales, ya que ayudan a los hablantes a gestionar la interacción cara a cara, sea para verificar el acuerdo o ratificar lo dicho, y pueden exigir una respuesta del

³⁴ En este sentido, Pons (2000b:211) sostiene que cuando “el tipo de texto analizado es una conversación perteneciente al registro informal de la lengua [...] como toda conversación, es un hecho social en el que se pueden rastrear las huellas de la interacción mantenida por los participantes”.

interlocutor (apelativos) o no (fáticos). El uso de los controladores de contacto es el reflejo de la buena disposición y la cooperación que tienen los participantes para involucrarse en una conversación y gestionarla, ya que les permiten monitorear constantemente la atención y verificar el acuerdo con el oyente y, así, poder continuar con el intercambio comunicativo de forma más exitosa. Su función puede ser traducida dentro de la interacción como *¿me entiendes?*, *¿me vas siguiendo?*, *¿me explico?* o *¿estamos de acuerdo?*. Así pues, por medio de estos marcadores, los hablantes regulan la interacción, tratan ostensivamente de guiar a su interlocutor a lo largo del intercambio, deteniéndose cuando puedan pensar que hay confusión o cuando necesitan constatar el acuerdo o ratificar lo dicho.

En cuanto a su análisis, el paciente L utilizó en 34 ocasiones estos marcadores, 24 con función fática y 10 con función apelativa, con un repertorio total de 6 marcadores distintos, mientras que el hablante GH los empleó sólo 17 veces, 13 con una función fática y 4 con función apelativa, utilizando un marcador solamente.

Repertorio de controladores de contacto de L		
Fáticos	¿sí? (6), ¿no? (15), ¿verdad? (1), ¿ya me entendió? (1), ¿entiende? (1)	24
Apelativos	¿eh? (4), ¿no? (4), ¿sí? (1), ¿verdad? (1)	10
	Total:	34

Tabla 9. Repertorio de controladores de contacto del paciente L

Repertorio de controladores de contacto de GH		
Fáticos	¿no? (13)	13
Apelativos	¿no? (4)	4
	Total:	17

Tabla 10. Repertorio de controladores de contacto del hablante GH

En este caso, la diferencia sí es significativa ya que el paciente L utiliza estos marcadores el doble de veces que el hablante GH. De tal forma, este uso constante sugiere que el paciente está consciente de los problemas que supone su enfermedad, por lo que continuamente verifica y ratifica el acuerdo con su interlocutor, esto es, va monitoreando la interacción a lo largo de sus intervenciones, tratando con esto de que el intercambio comunicativo sea lo más eficiente posible.

c) Conectores argumentativos

Como ya se detalló anteriormente, los hablantes utilizan estos marcadores para conectar argumentos y señalar diversos tipos de relaciones entre ellos, *justificación, concesión, oposición, consecución y conclusión*. Estos marcadores trabajan más en un plano representacional³⁵, ya que articulan, de forma lógica, ideas o conceptos, donde alguno puede ser la causa, la consecuencia, la oposición o la conclusión del otro.

c1) Justificación

La justificación es una de las relaciones más comunes en la conversación, muestra de ello es que el paciente L la emplea en 11 ocasiones, mientras que el hablante GH lo hace en 13, ambos sólo utilizando el conector *porque*.

³⁵ En un plano relacional trabajan más algunos marcadores metadiscursivos, en especial los ordenadores. Esta diferencia puede entenderse mejor si consideramos que no es lo mismo conectar o establecer relaciones lógicas entre ideas o argumentos que estructurar, organizar y jerarquizar el discurso. En el primer caso, regularmente sólo se unen dos unidades discursivas adyacentes, mientras que en el segundo se organizan parcelas de discurso que se suceden, anteceden o traslapan en el eje temporal, espacial o que pertenecen a temas distintos.

c2) Concesión

En esta relación, una de las unidades presenta un sentido de objeción o inconveniente con respecto a lo dicho en la otra unidad. La conexión concesiva tuvo un índice de ocurrencia muy bajo, pues apareció tres veces y sólo en los datos del hablante GH, por medio del marcador *aunque*.

c3) Oposición

Este tipo de conexión señala una oposición de ideas entre las unidades discursivas que une. Así como en la justificación el marcador más empleado es *porque*, en la oposición el marcador que tiende a ser más utilizado es *pero*, por lo tanto no es de extrañar que sea el único conector con esta función utilizado por ambos hablantes. El paciente L lo utilizó en 4 ocasiones, mientras que el hablante GH lo hizo 25 veces.

c4) Consecución

En este tipo de relación, el marcador presenta a la unidad discursiva que introduce como una consecuencia o resultado de lo expresado en la(s) unidad(es) que le antecede(n). El paciente utilizó 1 marcador para señalar en 3 ocasiones este tipo de relación, mientras que el hablante GH, tuvo una nómina de 3 marcadores distintos que utilizó en 12 ocasiones. Los resultados globales del uso de los conectores argumentativos de ambos hablantes se concentran en las dos tablas siguientes:

Repertorio de conectores argumentativos de L		
Justificación	porque (11)	11
Oposición	pero (4)	4
Consecución	pues (3)	3
		Total: 18

Tabla 11. Repertorio de conectores argumentativos del paciente L

Repertorio de conectores argumentativos de GH		
Justificación	porque (13)	13
Concesión	aunque (3)	3
Oposición	pero (25)	25
Consecución	pues (3), entonces (7), por eso (2)	12
	Total:	53

Tabla 12. Repertorio de conectores argumentativos del hablante GH

De la misma forma como sucedió con los controladores de contacto, en este caso también existe una diferencia significativa, ya que el hablante GH utiliza casi el triple de veces estos marcadores en comparación con el paciente L. De entrada, el hablante GH empleó una función más que el paciente, concesión, aunque su uso no supone ser la responsable de la variación, ya que sólo fue utilizada en 3 ocasiones. La diferencia más grande se presentó en la función de oposición, con un margen de casi 6 a 1, es decir, por cada uso del paciente, el hablante GH la utilizaba 6 veces. Una brecha más corta se presentó en la función de consecución, donde el margen fue de 3 a 1. En contraste, la justificación tuvo un empleo casi equitativo entre los dos hablantes.

d) Conectores metadiscursivos

d1) Formulación

La función de estos marcadores es ayudar al hablante a resolver los problemas que pueda tener en la construcción del discurso, sea por falta de habilidad, nervios o simplemente por no saber qué contestar. El paciente L tuvo un empleo constante de estos marcadores, lo hizo en 25 ocasiones, todas ellas con el marcador *pues*. Por su parte, el hablante GH utilizó 5 marcadores distintos para señalar esta función en 15 ocasiones.

Esta diferencia en el uso de formuladores puede explicarse si consideramos los déficits comunicativos que se presentan en la afasia, es decir, resulta esperable que los pacientes tengan muchos más problemas en la formulación de su turno comunicativo que los hablantes sin patología.

d2) Reformulación

La función de estos marcadores está relacionada directamente con la corrección, explicación o aclaración de lo expresado en unidades discursivas previas. El paciente L utilizó sólo en 2 ocasiones un marcador con esta función, mientras que el hablante GH empleó 6 veces esta función a través de 2 marcadores distintos.

d3) Ordenación

Cuando son utilizados con esta función, los marcadores sirven para dividir, organizar y estructurar las unidades discursivas que componen el turno del hablante, señalando la forma en que se relacionan tanto los miembros discursivos (nivel monológico) como las intervenciones de cada interlocutor (nivel dialógico). Regularmente, cuando trabajan en el nivel dialógico, los marcadores se encuentran en posición inicial de turno, como el caso del *pues* comentador, mientras que en el nivel monológico tienen una mayor distribución dentro del turno, ya que señalan el inicio, la progresión y el final de la intervención.

En el corpus del paciente L, estos marcadores aparecieron en 42 ocasiones principalmente con la función del *pues* comentador, como introductor de respuesta y articulador de las intervenciones del paciente y del entrevistador; también se utilizaron otros dos marcadores para indicar la progresión del turno en 5 ocasiones. En cuanto al hablante GH, utilizó en 47 ocasiones esta función, en especial para

indicar la progresión de su turno y también para introducir sus respuestas por medio del *pues* comentador. En total, utilizó 5 marcadores distintos para llevar a cabo esta función.

Repertorio de conectores metadiscursivos de L		
Formulación	pues (25)	25
Reformulación	o sea (2)	2
Ordenación	pues (comentador) (37), entonces (4), luego (1)	42
	Total:	69

Tabla 13. Repertorio de conectores metadiscursivos del paciente L

Repertorio de conectores metadiscursivos de GH		
Formulación	¿cómo se llama? (3), bueno (3), pues (6), eh (2), este (1)	15
Reformulación	bueno (2), o sea (4)	6
Ordenación	Después (1), pues (comentador) (20), luego (4), entonces (21), primero (1)	47
	Total:	68

Tabla 14. Repertorio de conectores metadiscursivos del hablante GH

De acuerdo con los datos, la función general de conexión metadiscursiva se mantiene en los mismos niveles en las intervenciones de L y GH, 69 por 68, respectivamente. Las subfunciones de ordenación y reformulación fueron las más niveladas, mientras que en la de formulación hubo una variación mayor.

Distribución del uso de MD en los hablantes L y GH		
	Paciente L	Hablante GH
<i>Modalizadores</i>	6	10
<i>Controladores de contacto</i>		
• Fáticos	24	13
• Apelativos	10	4
<i>Conectores argumentativos</i>		
• Justificación	11	13
• Concesión		3
• Oposición	4	25
• Consecución	3	12
• Conclusión		
<i>Conectores metadiscursivos</i>		
• Ordenadores	42	47
• Reformuladores	2	6
• Formuladores	25	15

Tabla 15. Distribución del uso de MD en el emparejamiento L y GH.

4.6.2 Emparejamiento DJ y EF

Los datos constan de 52 turnos por hablante. El paciente DJ tiene un índice de palabra de 2432 ítems y un uso total de 211 marcadores discursivos, mientras que el hablante EF tiene un índice de 3236 palabras y un uso total de 89 marcadores discursivos.

a) *Modalizadores*

En la participación del paciente DJ se encontraron 31 marcadores de este tipo, 20 de ellos derivados de verbos de percepción, y empleó un total de 7 marcadores

distintos para esta función. Por su parte, el hablante EF utilizó sólo en 3 ocasiones estos marcadores, 2 de ellas con verbos de percepción, para un total de 3 marcadores distintos.

Repertorio de modalizadores de DJ		
Verbos de percepción	fíjese (2), vea (5), mire (13)	20
Marcadores modales	hasta (4), bueno (2), de verdad (1), de plano (4)	11
	Total:	31

Tabla 16. Repertorio de modalizadores del paciente DJ

Repertorio de modalizadores de EF		
Verbos de percepción	mira (1), oye (1)	2
Marcadores modales	hasta (1)	1
	Total:	3

Tabla 17. Repertorio de modalizadores del hablante EF

En el uso de marcadores modales es claro que existe una diferencia significativa, el paciente DJ los utiliza consistentemente a lo largo de sus intervenciones, principalmente para indicarle al interlocutor aquellas unidades discursivas que son más relevantes, comunicativamente hablando.

b) Controladores de contacto

Una vez más, como en el caso del paciente L, estos marcadores fueron empleados constantemente por el paciente DJ para gestionar la interacción comunicativa. En total, DJ utilizó en 60 ocasiones estos marcadores, 55 con función fática y 5 con función apelativa y un inventario de 4 marcadores distintos. Por su parte, EF utilizó sólo 15 veces estos marcadores, 9 con función fática y 6 con función apelativa y un inventario de 3 marcadores distintos.

Repertorio de controladores de contacto de DJ		
Fáticos	¿eh? (12), ¿no? (7), ¿sí? (2), ¿verdad? (34)	55
Apelativos	¿verdad? (1), ¿sí? (1), ¿eh? (3)	5
	Total:	60

Tabla 18. Repertorio de controladores de contacto del paciente DJ

Repertorio de controladores de contacto de EF		
Fáticos	¿me explico? (1), ¿no? (8)	9
Apelativos	¿verdad? (1), ¿no? (5)	6
	Total:	15

Tabla 19. Repertorio de controladores de contacto del hablante EF

c) Conectores argumentativos

En los datos de DJ y EF aparecieron cuatro y tres subfunciones de estos marcadores, respectivamente. Por una parte, el paciente utilizó 9 veces la relación de consecución por medio de 3 marcadores distintos, mientras que el hablante EF no la usó; en cuanto a la relación de justificación, DJ la utilizó en 23 ocasiones por medio 2 marcadores distintos, al tiempo que EF la usó 36 veces empleando también 2 marcadores distintos.

La relación de oposición apareció en 25 ocasiones en los datos de DJ, utilizando solamente el marcador *pero*, mientras que en los de EF sólo ocurrió en 6 ocasiones, también por medio de *pero*. Por su parte, la relación de concesión ocurrió solamente una vez en los datos de DJ y de EF, ambas con el marcador *aunque*. Finalmente, la subfunción de conclusión apareció exclusivamente en las participaciones de DJ en 2 ocasiones con igual número de marcadores distintos.

Repertorio de conectores argumentativos de DJ		
Consecución	Pues (2), entonces (4), por eso (3)	9
Justificación	Porque (22), pues (1)	23
Oposición	Pero (25)	25
Conclusión	Total (1), o sea (1)	2
Concesión	Aunque (1)	1
	Total:	60

Tabla 20. Repertorio de conectores argumentativos del hablante DJ

Repertorio de conectores argumentativos de EF		
Justificación	Porque (35), ya que (1)	36
Oposición	Pero (6)	6
Concesión	Aunque (1)	1
	Total:	43

Tabla 21. Repertorio de conectores argumentativos del hablante EF

d) Conectores metadiscursivos

d1) Formulación

El paciente DJ utilizó en 7 ocasiones la función de formulación, con una nómina de 3 marcadores distintos, mientras que el hablante EF la utilizó solamente en 3 ocasiones, por medio de un solo marcador. A diferencia del otro emparejamiento, aquí ambos hablantes utilizan muy pocas veces esta función, aunque la diferencia es significativa, ya que DJ la emplea más del doble de veces que el hablante EF.

d2) Reformulación

En cuanto a la función de reformulación, el paciente utilizó dos marcadores distintos para señalar en 6 ocasiones esta función. En cuanto al hablante EF, usó sólo un marcador, pero utilizó esta función en 20 ocasiones. Esta diferencia refleja

que el hablante EF volvía sobre sus pasos constantemente para explicar lo dicho, con la intención de ayudar a su interlocutor a entender lo que decía.

d3) Ordenadores

Finalmente, en cuanto a la ordenación, el paciente DJ utilizó 5 marcadores distintos para señalar esta función en 47 ocasiones. En contraste, el hablante EF sólo utilizó 5 veces esta función por medio de 2 marcadores. Este resultado muestra que el paciente efectivamente está construyendo sus intervenciones basado en una estructura discursiva que despliega a lo largo de su producción.

Repertorio de conectores metadiscursivos de DJ		
Formulación	pues (1), eh (4), bueno (2)	7
Reformulación	o (1), bueno (5)	6
Ordenación	pues (comentador) (25), luego (7), después (4), primero (1), entonces (10)	47
	Total:	60

Tabla 22. Repertorio de conectores metadiscursivos de DJ

Repertorio de conectores metadiscursivos de EF		
Formulación	eh (3)	3
Reformulación	o sea (20)	20
Ordenación	pues (comentador) (1), luego (1), pues (cita directa) (3)	5
	Total:	28

Tabla 23. Repertorio de conectores metadiscursivos de EF

Así, en la función general de conexión metadiscursiva existe una diferencia significativa entre ambos hablantes, ya que el paciente DJ la utiliza más del doble de veces que el hablante EF. Más allá de las diferencias entre hablantes, los resultados sugieren que el paciente está estructurando su discurso y que, a pesar de

los déficits lingüísticos, organiza su discurso completo empleando estos marcadores como andamiaje. En el Capítulo 5 me extenderé en estas consideraciones.

Distribución del uso de MD en los hablantes DJ y EF		
	Paciente DJ	Hablante EF
<i>Modalizadores</i>	31	3
<i>Controladores de contacto</i>		
• Fáticos	55	9
• Apelativos	5	6
<i>Conectores argumentativos</i>		
• Justificación	23	36
• Concesión	1	1
• Oposición	25	6
• Consecución	9	
• Conclusión	2	
<i>Conectores metadiscursivos</i>		
• Ordenadores	47	5
• Reformuladores	6	20
• Formuladores	7	3

Tabla 24. Distribución del uso de MD en el emparejamiento DJ y EF.

Capítulo 5

Conclusiones

5.1 Conclusiones

Este capítulo está dividido en tres partes, la primera corresponde a las conclusiones a partir del análisis contrastivo de los datos; la segunda, a la discusión de las conclusiones en el contexto de las investigaciones y resultados previos. Finalmente, la tercera parte está dedicada a las implicaciones que suponen los resultados de esta investigación para la terapia y rehabilitación clínica de los PAW.

Antes que nada, debo decir que la inclusión de un grupo de control, en este caso los hablantes sin patología, sirvió como un marco de referencia para determinar si el uso de marcadores en los PAW se mantenía o se perdía. Una vez que vimos que los MD se preservaban, nos interesamos en observar las diferencias en el tipo de funciones utilizado por uno y otro grupo, para saber si esto era reflejo de los déficits comunicativos de los pacientes o no. Así, las conclusiones que se enumeran a continuación están basadas en estas consideraciones.

La primera y más importante conclusión del análisis contrastivo es que los PAW conservan la habilidad pragmática para emplear los MD de forma convencional. Su aparición es continua y en los contextos adecuados de uso, es decir, cuando aparecen lo hacen cumpliendo con una función pragmática determinada. Además su índice de uso es equitativo, incluso mayor, al de los hablantes sin patología, considerando en promedio el número de palabras y el número de MD.

En cuanto al uso de funciones particulares de los MD, la que menos se presentó en los PAW fue la de modalización, y este resultado fue consistente con los datos de los hablantes sin patología.

Otra conclusión importante es que los PAW utilizan sistemáticamente más marcadores con función de control de contacto que los hablantes sin patología. Este hecho puede estar reflejando que los pacientes están conscientes de los problemas que trae consigo la enfermedad y por ello monitorean constantemente al interlocutor, ya sea para ratificar o verificar el acuerdo o para supervisar la atención del oyente. Todo esto en aras de mantener un intercambio comunicativo más exitoso o con los menos problemas posibles.

Otro resultado para destacar es que la función general de conexión metadiscursiva es la más empleada por los PAW. Esto nos permite concluir dos cosas más: (i) a través de los ordenadores, los pacientes estructuran y organizan sus producciones, indicando la forma en que se relacionan las secuencias temáticas que componen al discurso, y (ii) por medio de los formuladores, los pacientes tratan de solventar los problemas que tienen durante la construcción de sus turnos y se lo señalan ostensivamente al oyente.

Por otra parte, los conectores argumentativos presentan también un índice de aparición relativamente equitativo, pero en menor medida que los conectores metadiscursivos, esta diferencia se puede explicar gracias al tipo de registro discursivo que se presentó en las entrevistas, el llamado discurso narrativo. En este tipo de discurso se narran eventos y, por tanto, es más pertinente y común mostrar la forma en que se suceden los hechos, ya sea en el eje espacial, temporal o temático. En contraste, en la conversación cotidiana, coloquial, regularmente se busca presentar, contrastar, guiar a argumentos, convencer al interlocutor, por lo que se supone mayor el uso de conectores argumentativos.

De forma resumida, podemos concentrar estas conclusiones diciendo que:

- (i) los pacientes retienen la capacidad pragmática para utilizar de forma convencional los MD, y su uso, en promedio, es igual o mayor al de los hablantes sin patología.
- (ii) El uso de los MD responde a las necesidades comunicativas de los pacientes, por lo que
- (iii) el empleo de los controladores de contacto es mayor, lo que puede manifestar que los pacientes están conscientes de los déficits lingüísticos que sufren, y
- (iv) la subfunción de formulación también tiene un mayor número de incidencia, como reflejo de los problemas en la construcción del turno del paciente.

Estas cuatro conclusiones, principalmente las dos primeras, sugieren la necesidad de replantear algunas descripciones tradicionales del discurso y la competencia comunicativa de los PAW. También nos da indicios de que el nivel pragmático-discursivo se preserva en mejores condiciones en la afasia de Wernicke que algunos otros niveles más, lo que supone una ventaja para el paciente y el clínico, ya que lo que se busca en la terapia es la rehabilitación de las capacidades comunicativas del paciente, en especial que sea capaz de volver a interactuar con

otros hablantes. De tal forma, tendremos que contextualizar estas conclusiones dentro del marco de las investigaciones previas para calcular los cambios que traen consigo.

5.2 Discusión

Ya hemos visto a lo largo del Capítulo 4 y de la sección anterior que los PAW conservan y utilizan varios recursos lingüísticos para comunicarse de forma más eficiente, en particular los marcadores discursivos y la prosodia. En el primer caso, emplean funciones específicas que les ayudan a solventar los problemas que puedan tener durante la construcción de sus intervenciones (formuladores), también echan mano de otras funciones que les ayudan a gestionar la interacción cara a cara (controladores de contacto); aún más, emplean funciones generales de conexión para indicar la forma en que se relacionan argumentos y para estructurar y organizar su discurso, es decir, para construir el andamiaje sobre el que se montarán las unidades discursivas y, así, puedan ser comprendidas como un todo, como un discurso cohesivo.

En cuanto a la prosodia, a pesar de haber presentado sólo un primer intento de análisis, resulta evidente que este rasgo, comprendido como un fenómeno de corte completamente lingüístico, se preserva en la afasia de Wernicke y es utilizada, entre otras cosas, para establecer diferencias funcionales entre mismos ítems léxicos (recordemos el caso de *pues*) y para dotar de funciones discursivas a determinados tipos de marcadores (la configuración tonal interrogativa para los controladores de contacto y el sostenimiento de tono para distinguir entre usos fáticos y apelativos). En términos generales, los rasgos prosódicos con funciones

pragmáticas parecen mantenerse a pesar de la patología y en mejores condiciones que otros niveles lingüísticos como el morfológico, sintáctico o semántico. Así, a partir de estos resultados, se pueden refutar varias características tradicionalmente atribuidas tanto a la producción lingüística como a las capacidades comunicativas de los PAW.

En primer lugar, en cuanto a las habilidades generales del paciente para mantener un intercambio comunicativo, se ha dicho que no consideran al interlocutor, que presentan problemas para la gestión de la interacción en la toma e intercambio de turno y que tienen dificultades para ajustarse a la situación comunicativa en la que se involucran. Ante estos señalamientos, y de acuerdo con los resultados del análisis, se pueden plantear algunos matices. Si bien es cierto que en la afasia de Wernicke se ven minadas casi todas las capacidades lingüísticas, no podemos generalizar la magnitud del daño a todos los niveles del lenguaje; así, parece que las habilidades pragmáticas lingüísticas se conservan mejor. De estas habilidades que se preservan, las que ayudan al paciente a mantener y gestionar un intercambio comunicativo cara a cara son: los MD con función de control de contacto, los MD con función de ordenación, y un aspecto más general, la flexión verbal de los verbos de percepción habilitados como MD con función modal. En el primer caso, el alto índice de uso de los controladores de contacto refleja dos cosas importantes: (i) los pacientes siguen siendo capaces de gestionar la interacción, de ceder el turno conversacional o continuar con su intervención, y (ii) sí consideran al oyente a lo largo de la conversación, ya sea para verificar el acuerdo o para ratificar lo dicho. Esto último también sugiere que el paciente es cooperativo, en términos de Grice, ya que se esfuerza para alcanzar un propósito común: el éxito de

la conversación y, en consecuencia, señala que está comprometido con el intercambio comunicativo.

Por otra parte, los pacientes utilizan marcadores que ayudan a construir la estructura conversacional, en especial aquellos que se emplean para articular pares adyacentes pregunta-respuesta. Dos ejemplos claros son *pues*, con función comentadora, y *es que* como modalizador; ambos casos, al presentarse preferentemente a inicio de turno, le otorgan el estatus de turno (naturaleza social) a la intervención (naturaleza estructural), es decir, el hablante muestra su disposición para participar en el intercambio comunicativo. De esta forma, el uso constante de *pues* como introductor de respuesta abona a la estructura del intercambio y reviste de aceptación social a las intervenciones convirtiéndolas en turnos. Finalmente, en cuanto a la falta de habilidad de los pacientes para ajustarse a la situación comunicativa, entendida como un acto social, hay un aspecto que puede destacarse: la flexión de los verbos de percepción habilitados como modalizadores. Con esta función, en nuestros datos los verbos aparecen en modo imperativo, conjugados en tercera persona en forma de tratamiento (*vea usted, mire usted*); esta forma de cortesía indica que el paciente efectivamente se ajusta a las convenciones sociales del intercambio en el que está inserto, en este caso entrevistas médico-paciente. Así, el paciente sabe que el médico tiene mayor jerarquía social y por eso debe dirigirse a él con una forma de tratamiento. Aquí lo que hay que destacar es que los pacientes utilizan recursos formales de la lengua para indicar que conservan esta sensibilidad para ajustarse socialmente a la conversación.

Otro rasgo que se ha atribuido a la producción discursiva de los PAW es la aparente ausencia de cohesión en sus contribuciones. Los investigadores han dicho que las partes que conforman las producciones discursivas de los pacientes se perciben inconexas, idea que se ha justificado con el jergón afásico. De esta forma, una descripción tradicional es que los PAW han perdido los límites de las oraciones, los párrafos o el discurso completo, por lo que yuxtaponen enunciados o párrafos al azar para darle un sentido de completitud a su intervención. Nuevamente, atendiendo a nuestros resultados, parece que este tipo de descripciones también debe replantearse. Un primer argumento en contra es el uso constante de la función de conexión metadiscursiva, en específico de los ordenadores. Recordemos que estos marcadores tienen como finalidad estructurar y organizar el discurso, regularmente señalando las relaciones que se establecen al interior de secuencias y entre secuencias mismas, ya sea que se sucedan, antecedan o traslapen. En consecuencia, la aparición sistemática de los ordenadores da indicios de la forma en que el paciente organiza sus intervenciones o, mejor dicho, da indicios de que el paciente está organizando sus intervenciones, por lo que no puede mantenerse la definición de que sus producciones son no cohesivas y que yuxtaponen enunciados al azar para que su discurso parezca completo. Otro argumento en contra es el empleo sistemático de conectores argumentativos; sin bien su función se ve limitada al par de miembros (argumentos) que une, sigue reflejando que el paciente no yuxtapone enunciados al azar, sino que los articula de forma convencional y señala el proceso inferencial que debe seguir el oyente, gracias a su significado instruccional. Ahora bien, es justo acotar que, no obstante lo que acabo de señalar, hay un aspecto que resta cierto grado de cohesión: la falta de referentes

claros. Ya habíamos dicho en el Capítulo 2 que un recurso cohesivo es la repetición de referentes a lo largo del discurso, sea por medio de sustantivos, pronombres o FN completas, a través de operaciones como repetición, sustitución o colocación; en el caso de los PAW este tipo de operaciones son casi imposibles de establecer debido a la anomia, uno de los rasgos característicos de la afasia, la cual consiste en la incapacidad para recuperar los nombres de las cosas. Entonces, a pesar de que los pacientes puedan utilizar pronombres, el hecho de que no presenten su antecedente hace imposible establecer relaciones cohesivas referenciales. Precisamente la anomia junto con el jergón afásico, compuesto casi en su totalidad por neologismos, han contribuido a que los investigadores le atribuyan una de las características definitorias a la afasia de Wernicke: la falta de coherencia discursiva.

Ya hemos dicho que el jergón afásico y la falta de palabras inteligibles guían al oyente a percibir la producción de los PAW como carente de coherencia. Esto es un hecho. Sin embargo, hay ciertos aspectos relacionados con la construcción de coherencia que se mantienen en la producción de estos pacientes. En primer lugar, algunos autores (Blakemore 2002, Portolés 1998, Sperber y Wilson 1991) han señalado que el uso de MD como guías inferenciales abona al grado de relevancia de las contribuciones de los hablantes, es decir, por medio de estos elementos discursivos el hablante le indica al oyente ostensivamente, y de forma computacional (Montolío 1998), la manera en que debe organizar y entender las unidades introducidas por los marcadores. En este sentido, podemos asumir que el empleo de los marcadores con funciones argumentativas y metadiscursivas colabora, aunque no de manera determinante, con la construcción de coherencia

discursiva, pues indican, en el primer caso, la forma en la que tiene y en la que no tiene que ser interpretada una secuencia discursiva; mientras que en el segundo caso señalan la manera en que se relacionan los eventos discursivos e introducen reformulaciones cuando el hablante cree que corre el riesgo de no ser entendido; en ambas situaciones el hablante está tratando de maximizar la relevancia (Sperber y Wilson 1986, 1995).

Otro ejemplo de la contribución de los MD a la coherencia discursiva es el empleo de modalizadores, principalmente aquellos que provienen de verbos de percepción, como *mire, vea, fíjese, oiga*. De acuerdo con Pons (1998b), estos verbos habilitados como modalizadores dirigen la atención a una unidad anterior o a una posterior, indicando ostensivamente al oyente que vale la pena el costo de procesamiento, es decir, ponen de manifiesto que la unidad tiene una relevancia óptima (Sperber y Wilson 1986:158). En este sentido, los conectores argumentativos, los metadiscursivos y los modalizadores ayudan en el proceso inferencial que ha de seguir el oyente para comprender al hablante, y esto da bases para argumentar dos cosas más: (i) el paciente es relevante, en términos comunicativos, y (ii) esta relevancia se muestra como el intento deliberado del hablante para establecer relaciones de coherencia en sus contribuciones. Me explico. Si recordamos la distinción de Sperber y Wilson (1991), en la interpretación de enunciados (búsqueda y rastreo de coherencia) intervienen procesos gramaticales y procesos pragmáticos, los primeros son los que se utilizan para recuperar la representación semántica del enunciado, mientras que los segundos son los que se utilizan para tender un puente entre las representaciones semánticas de las oraciones y la interpretación de enunciados en el contexto;

siguiendo a estos autores, entonces parece que esta división se mantiene en la afasia, es decir, los pacientes tienen problemas con los procesos gramaticales necesarios para comunicar la representación semántica de sus producciones (estos problemas son fundamentalmente léxicos); sin embargo, conservan la habilidad para utilizar los procesos pragmáticos (el uso de MD) para contribuir con el proceso de interpretación del oyente. Finalmente, es claro que la sensación de no coherencia lingüística en los pacientes se debe al vacío de contenido semántico, característico del jergón afásico; no obstante, hay otros aspectos de orden pragmático que indican que los pacientes buscan ser relevantes y coherentes en la medida de sus posibilidades.

En conclusión, podemos postular las siguientes características para las descripciones del discurso de los PAW, a partir del análisis de los MD:

- Las partículas auxiliares y de conexión se conservan (Jakobson 1956).
- Las producciones de los pacientes son más cohesivas de lo que tradicionalmente se ha descrito.
- Los pacientes son más relevantes de lo que tradicionalmente se ha descrito.
- Los pacientes organizan y planean la estructura de sus turnos.
- Guían al oyente a lo largo de los procesos inferenciales.
- Mantienen los recursos prosódicos para establecer diferencias pragmáticas.
- Todo esto se ve reflejado en la estructura lingüística.

Con todo, no debe olvidarse que este trabajo es un primer acercamiento al análisis detallado de los MD en la producción de los PAW. Lo primero que habrá que hacer es corroborar los resultados ampliando el análisis a más pacientes; también es

necesario que especialistas en el área de la entonación estudien los rasgos prosódicos en la afasia para poder describir de mejor forma la competencia pragmática de los pacientes. Así, aún queda mucho trabajo que hacer por delante.

5.3 Implicaciones para la terapia y rehabilitación clínica

En el capítulo de Antecedentes revisamos varias perspectivas clínicas (Holland 1980, 1991; Simmons Mackie-Damico 1996) que apelaban a ciertos rasgos pragmáticos para mejorar las habilidades y los intentos comunicativos de los pacientes con afasia, aunque el principal problema con algunas de ellas es que echan mano de rasgos extralingüísticos, como gestos o señas, para alcanzar sus metas. Sin embargo parece que los marcadores discursivos, gracias a todas las funciones que desempeñan, pueden ser utilizados para estimular y desarrollar estrategias compensatorias comunicativas, de naturaleza lingüística, para que el paciente se comunique mejor. En este sentido, recordando la propuesta de Holland (1991), al paciente se le puede ofrecer un entrenamiento conversacional, reforzando el uso de estos elementos discursivos, para que (i) señale la forma en que se relacionan partes del discurso, (ii) para monitorear constantemente la atención y el acuerdo con el oyente, (iii) para gestionar la interacción o (iv) para indicar ostensivamente la importancia de una parte del discurso. Parece que esta labor es factible dado que los MD se preservan a pesar de la patología y, además, representaría una ganancia teórica y metodológica, pues el entrenamiento y la rehabilitación se estarían basando en elementos que responden a la teoría lingüística.

Por otra parte, otra meta de la rehabilitación es que el paciente sea capaz de ajustarse a las normas que rigen una conversación, es decir, que sepa cómo conversar con diferentes interlocutores en diferentes contextos, saber quién puede decir qué a quién, en qué circunstancias (Craig 1983). Con el análisis realizado, parece que los pacientes no pierden del todo estas capacidades conversacionales de índole social. Así, si el terapeuta impone tipos de marco de acción convencionalizados (consulta médica, transacciones comerciales, etcétera) a los intercambios comunicativos con el paciente, podrá observar si efectivamente ha perdido la competencia para interactuar socialmente y, de no ser así, podrá reforzar los patrones que conserva y paulatinamente ampliar la gama de marcos de acción.

Ahora bien, si la rehabilitación parte de una evaluación de los MD, el profesional podrá planear una terapia acorde con las habilidades de orden pragmático y discursivo que mantiene el paciente, reforzando su potencial comunicativo. Así, la propuesta es describir y rehabilitar la competencia comunicativa de los pacientes a partir de las habilidades lingüísticas que mantienen y no de las que pierden; entonces, si partimos de un nivel pragmático-discursivo de análisis, por definición es más factible que logremos estimular y reforzar las capacidades comunicativas de los PAW, basados siempre en aspectos estructurales de la lengua.

En cuanto a la prosodia, su conservación también supone una ventaja para el terapeuta y la familia del paciente, ya que se puede utilizar para indicar varias cosas; por ejemplo, con un ascenso tonal al final del enunciado se le hará notar que se le está preguntando por algo y se espera que responda. Incluso, se podría exagerar la entonación para hacerle más evidente este tipo de peticiones. Finalmente, la

ventaja que supone el empleo de MD y de rasgos prosódicos para la terapia y la rehabilitación es que los hablantes saben de qué forma y para qué se utilizan, así que tanto terapeutas como familiares podrán ayudar a la recuperación de las capacidades comunicativas del paciente, dentro de las interacciones diarias, aun sin ser expertos en lingüística.

Finalmente, la aportación que podamos hacer desde el campo de la lingüística está pensada para optimizar la terapia y la rehabilitación clínica del lenguaje, y contribuir, así, con el mejoramiento en la calidad de vida del paciente.

Bibliografía

- ADOLPHS R., D. TRANEL y H. DAMASIO (2001). "Emotion recognition from faces and prosody following temporal lobotomy", *Neuropsychology*, 15, pp. 396-404.
- AHLSÉN, E. (1995). "An activity based approach to aphasia", *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*, 77, Göteborg University, Department of Linguistics.
- AHLSÉN, E. (2006). *Introduction to Neurolinguistics*, Ámsterdam: John Benjamins.
- AIRENTI, G., B.G. BARA y M. COLOMBETTI (1993) "Conversation and behavior games in the pragmatics of dialogue", *Cognitive Science*, 17 pp. 197-256.
- ALBERT, M. L., H. GOODGLASS, N.A. HELM, A.B. RUBENS y M.P. ALEXANDER (1981). *Clinical aspects of dysphasia*, NY: Springer-Verlag.
- ALBERT, M., R. SPARKS y N. HELM (1973). "Melodic intonation therapy for aphasia", *Arch. Neurology*, 29, pp. 130-131.
- ALLWOOD, J. (1995). "An activity based approach to pragmatics", *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*, 76, Göteborg University, Department of Linguistics.
- ANDREWES, D. (2001). *Neuropsychology: from theory to practice*, UK: Psychology Press.
- ANSCOMBRE, J.C. y O. DUCROT (1994). *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- ASTRUC, L. et al. (2009). "Acquisition of tonal targets in Catalan, Spanish, and English", *Cambridge Occasional Papers in Linguistics*, 5, pp. 1-14.
- ATKINSON, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). "Human memory: A proposed system and its control processes", en K.W. Spence y J.T. Spence (eds.) *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. (Vol. 2), New York: Academic Press, pp. 742-775.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*, Oxford: Clarendon Press.
- BAARS, B. y N. GAGE (2010). *Cognition, Brain, and Consciousness*, 2ª edición, Nueva York: Academic Press.
- BASSO, A. (2003). *Aphasia and Its Therapy*, Oxford: Oxford University Press.
- BAUM, S. R., y M.D. PELL (1997). "Production of affective and linguistic prosody by brain-damaged patients", *Aphasiology*, 11, pp. 177-198.

- BAUM, S. R. y M.D. PELL (1999). "The neural basis of prosody: Insights from lesion studies and neuroimaging", *Aphasiology*, 13, pp. 581-608.
- BEAR, M., B. CONNORS y M. PARADISO (2006). *Neuroscience Exploring the Brain*, 3a edición, EUA: Lippincott Williams & Wilkins.
- BENSON, D.F. y A. ARDILA (1996). *Aphasia: A clinical perspective*, NY: Oxford University Press.
- BOCK, J.K. y J.R. MAZZELLA (1983). "Intonational marking of given and new information: some consequences for comprehension", *Memory and Cognition*, 11, pp. 64-76.
- BORREGUERO Z. M. (2011). "La traducción de los marcadores del discurso: valores, funciones, posiciones y otros problemas", en D. Sáez *et al.* (eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación*. Frankfurt: Iberoamericana Vervuert, pp. 123-139
- BRENNEISE-SARSHAD, R., L.E. NICHOLAS y R. BROOKSHIRE (1991). "Effects of apparent listener knowledge and picture stimuli on aphasic and no-brain-damaged speakers' narrative discourse", *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, pp. 168-176.
- BRIZ, A. (1993a). "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos*, XI/ 21-22, pp. 145-188.
- BRIZ, A. (1993b). "Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel metadiscursivo", *Español Actual*, 59, pp. 39-56.
- BRIZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. (2000). "Las unidades de la conversación", *RILCE*, 16-2, pp. 225-246.
- BRIZ, A. (2003). "El español coloquial. Breve historia de una investigación en grupo", en Francisco Moreno, José Antonio Samper, María Vaquero, Luz Gutiérrez, César Hernández y Francisco Gimeno (coords.) *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid: Arcos Libros, pp. 521-539.
- BRIZ, A. (2006). "Unidades del discurso, partículas discursivas y atenuantes. El caso de 'no/ tienes razón'", ponencia invitada en el congreso *Discurso, interacción e identidad. Simposio Internacional en Homenaje a Lars Fant*, celebrado en Estocolmo.
- BRIZ, A. (2007). "La unidad superior del discurso (conversacional): el diálogo" en Cortés, L., Bañón, A., Espejo, M.M. y J. L. Muñío (coords.), *Discurso y oralidad. Homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*. Anejo 3/1 de la Revista *Oralia*, pp.15-40.
- BRIZ, A. (2008). "Presentación", en *Diccionario de Partículas Discursivas del Español (DPDE)*, disponible en: <<www.dpde.es>> Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- BRIZ, A. *et al.* (1995). *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*. Universidad de Valencia: Anejo XVI de la Revista Cuadernos de Filología.

- BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co (2002a). *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco-libros.
- BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co (2002b). "La transcripción de la lengua hablada: el sistema del Grupo Val.Es.Co", *Español Actual*, 77-78, pp. 57-86.
- BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co (2003). "Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial", *Oralia*, 6, pp. 7-61.
- BRIZ, A. y P. MONTAÑEZ (2007). "La forma ¿eh? en el Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)", en Homenaje al profesor César Hernández Alonso. Publicación electrónica.
- BRIZ, A. y A. HIDALGO (1998): "Conectores pragmáticos y estructura de la conversación", M.A. Martín Zorraquino y E. Monotolío (eds.), *Marcadores del discurso. Teoría y Análisis*, Madrid: Arco Libros, pp. 122-142.
- BRIZ, A. y A. HIDALGO (2008). "Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante", en M. Albelda, A. Briz, J. Contreras y A. Hidalgo (eds.) *Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito*. Publicación electrónica.
- BRIZ, A., S. PONS y J. PORTOLÉS (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)* [en línea]. Disponible en <<www.dpde.es>>
- BRIZ, A. y S. PONS (2010). "Unidades, marcadores y posición", en Loureda, O., Acín E. (coords.) *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco, pp. 523-557.
- BROOKSHIRE, R. y L.E. NICHOLAS (1984). "Comprehension of directly and indirectly stated main ideas and details in discourse by brain damage and non-brain damaged listeners", *Brain and Language*, 21, pp. 21-36.
- BROOKSHIRE, R. y L.E. NICHOLAS (1994). "Test-retest stability of measures of connected speech in aphasia", en M. L. Lemme (ed.) *Clinical aphasiology*, Vol. 21, Austin: Pro-Ed, pp. 119-133.
- BROOKSHIRE, R. y L.E. NICHOLAS (1997). *Discourse Comprehension Test* (edición revisada), Minneapolis, MN: BRK Publishers.
- BUBLITZ, W. (2011). "Cohesion and coherence", en Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman y Jef Verschueren (eds.) *Discourse pragmatics*, Ámsterdam: John Benjamins.
- BUTLER, C.S. (2003). *Structure and Fuction -A Guide to Three Major Structural-Functional Theories. Part 1: Approaches to the simplex clause*, Ámsterdam: John Benjamins.
- BYNG, S., C. POUND y S. PARR (2000). "Living with aphasia: a framework for therapy interventions", en I. Papathanasiou (ed.) *Acquired neurological communication disorders: a clinical perspective*. Londres: Whurr Publishers.

- BYRD, C. y R. GILLAM (2011). "Fluency Disorders", en Ronald Gilliam, Thomas Marquardt y Frederick Martin (eds.) *Communication Sciences and Disorders*, Boston: Jones and Bartlett Publishers, pp. 153-180.
- CAMPBELL, B. *Neurons in Brain*, en <<www.images.wellcome.ac.uk>>.
- CAPLAN, D. (1987). *Neurolinguistics and linguistic aphasiology. An introduction Cambridge studies in Speech Science and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARAMAZZA, A. (1986). "On drawing inferences about the structure of normal cognitive systems from the analysis of patterns of impaired performance: The case for single-patient studies". *Brain & Cognition*, 5, pp. 41-66.
- CARDEBAT, D. (1987). "Incoherence narrative: Analyse comparée de récits de patients aphasiques et de patients dements", *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage* 6, pp. 151-175.
- CHANTRAINE, Y., Y. JOANETTE y D. CARDEBAT (1998). "Impairments of Discourse-Level", en Brigitte Stemmer y Harry A. Whitaker (eds.) *The Handbook of Neurolinguistics*, San Diego CA: Academic Press, pp. 261-274.
- CHAPMAN, S.B. y G. SPARKS (2010). "Language and Discourse", en H. Whitaker (ed.) *Concise Encyclopedia of Brain and Language*, UK: Elsevier, pp. 264-265.
- CHAPMAN, S.B. y H.K. ULATOWSKA (1989). "Discourse in Aphasia: Integration in processing Reference", *Brain and language*, 36, pp. 651-665.
- CHRISTIANSEN, J.A. (1994). *Coherence disturbances in aphasia: The assessment of relevance*. Universidad de Boston: Massachusetts.
- CHRISTIANSEN, J.A. (1995). "Coherence violations and propositional usage in the narratives of fluent aphasics", *Brain and Language*, 51, pp. 291-317.
- CHRISTIANSEN, J.A. (1999). "Relevance in the language production of aphasic patients", en *First International Congress on Neuropsychology in Internet: Uniting horizons in Neuropsychology*. Disponible en línea: <<www.uninet.edu/union99/congress/confs/lang/05christi.html>> [consultado: 26 abril de 2011].
- CODE, C., y D. MÜLLER (1992). *The Code-Müller protocols: Assessing perceptions of psychosocial adjustment to aphasia and related disorders*. Londres: Whurr.
- COLTHEART, M. (2001). "Assumptions and methods in cognitive neuropsychology", en B. Rapp (ed.) *The handbook of cognitive neuropsychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- COSERIU, E. (1968) [1977]. "Sincronía, diacronía y tipología", en A. Quilis (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas*, Madrid, CSIC, pp. 269-281 [Reproducido en *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*, Madrid, Gredos, 1977, pp. 186-200].

- CRAIG, H. K. (1983). "Applications of pragmatic language models for intervention", en T.M. Gal Jagher y C.A. Prulting (eds.) *Pragmatic assessment and intervention issues in language*, San Diego, CA: College-Hill Press, pp. 101-127.
- CRYSTAL, D. (1987). *Clinical linguistics*, Londres: Arnold.
- CRYSTAL, D. (2000). *Diccionario de lingüística y fonética*, España: Octaedro.
- CRYSTAL, D., P. FLETCHER y M. GARMAN (1989). *Grammatical analysis of language disability*, 2a edición, Londres: Cole & Whurr.
- CUMMINGS, L. (2009). *Clinical Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNNINGHAM, R., V. FARROW, C. DAVIES y N. LINCOLN (1995). "Reliability of the Assessment of Communicative Effectiveness in Severe Aphasia", *European Journal of Disorders of Communication*, 30, pp. 1-16.
- DAMASIO, A. (1998). "Signs of Aphasia", en M. Taylor (ed.) *Acquired Aphasia*, 3a edición, NY: Academic Press, pp. 25-42.
- DAVIS, A.G. (1996). "The cognitive cloud and language disorders", en Chris Code y Dave Müller (eds.) *Forums in Clinical Aphasiology*, UK: Whurr Publishers, pp. 39-49.
- DAVIS, A.G. (2000). *Aphasiology: Disorders and Clinical Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- DE BEAUGRANDE, R. (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse*, Stamford, CT: Ablex
- DENNIS M. y M.W. LOVETT (1990). "Discourse ability in children after brain damage", en Y. Joannette and H.H. Brownell (eds.) *Discourse ability and brain damage, Theoretical and empirical perspectives*, NY: Springer-Verlag, pp. 199-223.
- DIK, S. (1997). *The Theory of Functional Grammar Part 1: The Structure of the Clause*, 2ª edición, Alemania: Mouton de Gruyter.
- DRESSLER, W.U. y C. PLÉH (1988). "On text disturbances in aphasia", en Dressler, W.U. y Stark, J.A. (eds.) *Linguistics analyses of aphasic language*, NY: Springer, pp. 151-178.
- EDWARDS, S. y M. GARMAN (1989). "Case of study of a fluent aphasic: the relations between linguistics assessment and therapeutic intervention", en P. Grunwell y James A. (eds.) *The functional evaluation of language disorders*, Londres: Croom Helm, pp. 173-190.
- EDWARDS, S. (2005). *Fluent Aphasia*, Cambridge: Cambridge University Press.
- EHRlich, J. y P. BARRY (1989). "Rating communication behaviors in the head-injured adult", *Brain Injury*, 3, pp. 193-198.

- ENKVIST, N.E. (1978). "Coherence, pseudo-coherence and noncoherence", en J. Östmann (ed.) *Report on Text Linguistics: Cohesion and Semantics*, Abo: Research Institute of the Abo Academy Foundation. pp. 212-234.
- FERRARI, A. et al. (2009). *L'interfaccia lingua-testo*. Alessandria: Edizioni dell' Orso
- FOLDI, N.S. (1987). "Appreciation of pragmatic interpretations of indirect commands: Comparison of right and left hemisphere brain-damaged patients", *Brain and Language*, 31, pp. 88-108.
- FRANK-JOB, B. (2010). "Cambio lingüístico y variación lingüística: Sobre el significado de las tradiciones discursivas para la investigación del cambio lingüístico", en A. Gallegos-Shibya y J.L. Iturrioz (eds.) *Tradiciones discursivas*, Guadalajara: DELI.
- FRATTALI, C., Thompson, C., Holland, A., Wohl, C., y Ferketic, M. (1995). *The American Speech-Language-Hearing Association functional assessment of communication skills for adults (ASHA FACS)*, Rockville, MD: ASHA.
- FUJIKI, M. y B. BRINTON (2004). "Pragmatics", en R. Kent (ed.) *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders*, Cambridge: The MIT University Press.
- GALLARDO PAÚLS, B (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Episteme.
- GALLARDO PAÚLS, B. (2004). "La transcripción del lenguaje afásico", en Gallardo, B. y Veyrat, M. (eds.) *Estudios de lingüística clínica, II: Lingüística y patología*, València: Universitat de València y Asociación Valenciana de Lenguaje, Comunicación y Cultura, pp. 83-114.
- GALLARDO PAÚLS, B. (2008). "Pragmática textual y TDAH", *Actas del XXVI Congreso Internacional AELFA*, La Laguna.
- GALLARDO PAÚLS, B. (2009). "Valoración del componente pragmático a partir de datos orales", *Revista de neurología*, 48 (Supl 2): S57-S61.
- GALLARDO PAÚLS, B. y J. SANMARTÍN (2005). *Afasia fluente. Materiales para su estudio (Volumen 1 del Corpus PerLA)*, Valencia: Universidad de Valencia.
- GERNSBACHER, M. Ann (1990). *Language comprehension as structure building*, Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- GERNSBACHER, M. Ann (1991). "Cognitive processes and mechanisms in language comprehension: The structure building framework", en G. H. Bower (ed.) *The psychology of learning and motivation*, New York: Academic Press, pp. 217-263.
- GERNSBACHER, M. Ann (1995). "The Structure Building Framework: What it is, what it might also be, and why", en B. K. Britton, y A. C. Graesser (eds.) *Models of text understanding*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 289-311.
- GERNSBACHER, M. Ann. (1997). "First mention drives how people read and comprehend language", en *Writing and reading today: An interdisciplinary discussion*. Reston, VA: American Society of Newspaper Editors.

- GERNSBACHER, M.A. y R.W. ROBERTSON (2002). "The definite article 'the' as a cue to map thematic information", en M.M. Louwerse y W. Van Peer (eds.) *Thematics: Interdisciplinary studies*, Filadelfia: John Benjamins, pp. 119–136.
- GERNSBACHER, M.A. y R.W. ROBERTSON. (2004). "Watching the brain comprehend discourse", en A. Healy (ed.) *Experimental cognitive psychology and its applications*, Washington, DC: APA Publications.
- GILLIAM, R. y S. GILLIAM (2011). "An Introduction to the Discipline of Communication Sciences and Disorders", en R. Gilliam, T. Marquardt y F. Martin (eds.) *Communication Sciences and Disorders*, Boston: Jones and Bartlett Publishers, pp. 3-26.
- GIVÓN, T. (1984). *Syntax Vol. I. A Functional Typological Introduction*, Ámsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (1990). *Syntax Vol. II. A Functional Typological Introduction*, Ámsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (1995). *Functionalism and Grammar*, Ámsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (2002). *Bio-linguistics. The Santa Barbara Lectures*, Ámsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (2005). *Context as other minds: the pragmatics of communication*, Amsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (2009). *The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution*, Ámsterdam: John Benjamins.
- GLEASON, J.B., H. GOODGLASS, L. OBLER, E. GREEN, M.R. HYDE y S. WEINTRAUB (1980). "Narrative strategies of aphasic and normal-speaking subjects", *Journal of Speech and Hearing Research*, 23, pp. 370-382.
- GLOSSER, G. y T. DESER (1990). "Patterns of discourse production among neurological patients with fluent language disorders", *Brain and Language*, 40, pp. 67-88.
- GOODGLASS, H. (1993). *Understanding aphasia*, San Diego, CA: Academic Press.
- GRICE, H.P. (1975). "Logic and conversation", en Cole & Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, NY: Academic Press, pp. 41-58.
- GROSJEAN, F. y C. HIRT (1996). "Using prosody to predict the end of sentences in English and French: Normal and brain-damaged subjects", *Language and Cognitive Processes*, 11, pp. 107-134.
- GUILLÉN, J. (2007). *Propuesta teórico-metodológica para el análisis del discurso de pacientes con afasia de Wernicke*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP. Tesis de maestría, asesor: José Marcos-Ortega.

- GUILLÉN, J. y É. MENDOZA (2012). “Sobre la imbricación de las funciones de la entonación, marcadores discursivos y gestualidad en la afasia”, en *6th Laboratory Approaches to Romance Phonology* (LARP-6), El Colegio de México. (Ponencia)
- GUILLÉN, J. y É. MENDOZA (2013). “La interacción entonación y marcadores discursivos en la afasia sensorial”, en *II Encuentro de Estudiantes de Lingüística de UAM-Iztapalapa*, UAM-Iztapalapa (Ponencia).
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*, Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN (1976). *Cohesion in English*, London: Longman.
- HASAN, R. (1984). “Coherence and cohesive harmony”, en J. Flood (ed.) *Understanding comprehension*. Delaware: IRA, pp. 181-219.
- HEILMAN, K. M., D. BOWERS, L. SPEEDIE y C.M. BRANCH (1984). “Comprehension of affective and nonaffective prosody”, *Neurology*, 34, pp. 917–921.
- HELLMAN, C. (1995) “The Notion of Coherence in Discourse”, en Gert Rickheit y Christopher Habel (eds.) *Focus and Coherence in Discourse Processing*, Berlín: de Gruyter, pp. 190-202.
- HELM-ESTABROOKS, N., y M.L. ALBERT (1991). *Manual of aphasia therapy*. Austin: Pro-Ed.
- HENGVELD, K. y J.L. MACKENZIE (2008). *Functional Discourse Grammar. A typologically-based theory of language structure*, Oxford: Oxford University Press.
- HENGVELD, K. y J.L. MACKENZIE (2010). “Functional Discourse Grammar”, en: Bernd Heine y Heiko Narrog (eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press, pp. 367-400.
- HEYDRICH, W., F. NEUBAUER, J.S. PETÖFI y E. SÖZER (eds.) (1989) *Connexity and coherence. Analysis of text and discourse*, Berlín: de Gruyter.
- HIDALGO, A. (2009). “Los marcadores y su significante: en torno a la interfaz marcadores-prosodia”, en O. Loureda, E. Acín y N. Vázquez (eds.) *La investigación sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Alarcos/Libros, pp. 61-92.
- HOLLAND, A. (1980). *Communicative abilities in daily living: A test of functional communication for aphasic adults*, Baltimore: University Park Press.
- HOLLAND, A. (1991). “Pragmatic aspects of interaction in aphasia”, *Journal of Neurolinguistics*, 6, pp. 197-211.
- HUBER W. y J. GLEBER (1982) “Linguistic and nonlinguistic processing of narratives in aphasia”, *Brain and Language*, 16, pp. 1-18.
- HUBER, W. (1990) “Text comprehension and production in aphasia: Analysis in terms of micro and macroprocessing”, en Y. Joanette and H.H. Brownell (eds.) *Discourse abilities and brain damage*, NY: Springer-Verlag, pp. 154-179.

- JAKOBSON, R. (1956). "Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances", Jakobson, R. y M. Halle (eds.) *Fundamentals of Language*, The Hague: Mouton & Co.
- JAKOBSON, R. (1968). *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*, The Hague: Mouton & Co.
- JAKOBSON, R. y M. HALLE (1956). *Fundamentals of Language*, The Hague: Mouton & Co.
- JOANETTE, Y. y P. GOULET (1990). "Narrative discourse in right-brain-damaged right-handers", en Y. Joannette and H.H. Brownell (eds.) *Discourse abilities and brain damage*, NY: Springer-Verlag, pp. 131-153.
- JOANETTE, Y., P. GOULET, B. SKA y J.L. NESPOULOUS (1986). "Informative content of narrative discourse in right-brain-damaged right-handers", *Brain and Language*, 29, pp. 81-105.
- KAGAN, A. (1998). "Supported conversation for adults with aphasia: Methods and resources for training conversation partners", *Aphasiology*, 12(9), pp. 816-830.
- KERLINGER, F. (1994). *Investigación del Comportamiento*, 2a edición en español, México: McGraw Hill.
- KINTSCH, W. (1982). "Memory for text", en A. Flammer y W. Kintsch (eds.) *Text Processing*, Amsterdam: North Holland.
- KINTSCH, W. (1988). "The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model", *Psychological Review*, 95, 163-182.
- KINTSCH, W. y T.A. VAN DIJK (1978). "Toward a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, 85(5), pp. 363-394.
- KOCH, P. y W. OESTERREICHER (1990) [2007]. *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*, Madrid: Gredos [Trad. esp. de López Serena, A., del original alemán *Gesprochene Sprache in der Rumania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübinga: Niemeyer, 1990].
- LAMBRECHT, K. (1996). *Information structure and sentence form: Topic, focus and mental representations of discourse referents*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONETTI, M. y V. ESCANDELL VIDAL (2012). "El significado procedimental: rutas hacia una idea", en M^a. C. Horno y J. L. Mendivil (eds.) *La sabiduría de Mnemósine. Ensayos de historia de la lingüística ofrecidos a José Francisco Val Álvaro*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 157-167.
- LESSER, R. (1978) *Investigaciones lingüísticas sobre la afasia*, Barcelona: Ed. Médica y Técnica, [1983]. Trad. Alberto Cardín Garay.
- LESSER, R. y L. MILROY (1993). *Linguistics and aphasia*, Londres: Longman.
- LEVINSON, S. (2000). *Presumptive meaning*, Massachusetts: MIT.

- LICHTENBERGER, E. (sin fecha). *The three blocks of Luria's neuropsychological theory*, disponible en línea:
<<http://ego.thechicagoschool.edu/s/843/images/editor_documents/Luria%20figure.pdf>> [Consultado 26 de abril 2011].
- LOMAS, J., L. PICKARD, S. BESTER *et al.* (1989). "Communicative Effectiveness Index: Development and psychometric evaluation of a functional communication measure for adult aphasia", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, pp. 113-124.
- LOUWERSE, M. (2004). "Semantic variation in idiolect and sociolect: Corpus linguistic evidence from literary texts", *Computers and the Humanities*, 38, pp. 207-221.
- LURIA, A.R. (1963). *Restoration of Function after Brain Injury*, NY: Pergamon Press.
- LURIA, A.R. (1970). *Traumatic Aphasia: Its Syndromes, Psychology and Treatment*, The Hague: Mouton & Co.
- LURIA, A.R. (1982). *Language and cognition*. New York: Wiley.
- MANN, L., G. RAMSBERGER y N. HELM-ESTABROOKS (1994). "A linguistic communication measure for aphasic narratives", *Aphasiology*, 8, pp. 343-359.
- MARQUARDT, T. y C. MATYEAR (2011). "Speech Science", en R. Gilliam, T. Marquardt y F. Martin (eds.) *Communication Sciences and Disorders*, Boston: Jones and Bartlett Publishers, pp. 73-102.
- MARQUARDT, T. y S. KIRAN (2011). "Acquired Neurogenic Language Disorders", en R. Gilliam, T. Marquardt y F. Martin (eds.) *Communication Sciences and Disorders*, Boston: Jones and Bartlett Publishers, pp. 271-292.
- MARTÍN Butragueño, P. (2003). "Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México, en E. Herrera y P. Matín (eds.) *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*. México: El Colegio de México, pp. 375-402.
- MARTÍN Zorraquino y Montolío Durán (eds.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arcos Libros.
- MARTÍN Zorraquino y J. Portolés (1999). "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española III*, pp. 4051-4213.
- MCCLOSKEY, M. (1993). "Theory and evidence in cognitive neuropsychology: A 'radical' response to Robertson, Knight, Rafal, and Shimamura (1993)", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, pp. 718-734.
- MCDONALD, S. (1992). "Differential pragmatic language loss after closed head injury: Ability to comprehend conversational implicature", *Applied Psycholinguistics*, 13, pp. 295-312.
- MCDONALD, S. y P. VAN SOMMERS (1993). "Pragmatic language skills after closed head injury: Ability to negotiate requests", *Cognitive Neuropsychology*, 10, pp. 297-315.

- MENTIS, M., y C.A. PRUTTING (1987). "Cohesion in the discourse of normal and head-injured adults", *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, pp. 88-98.
- MESULAM, M.M. (2010). "Aphasia, Sudden and Progressive", en Harry Withaker (ed.) *Concise Encyclopedia of Brain and Language*, Amsterdam: Elsevier, pp. 49-53.
- MILLER, N. (1990) "Cases in Neurogenic Communicative Disorders", *Clinical Linguistics & Phonetics*, 4, pp. 179-195.
- MINSKY, M. (1977). "Frame theory", en P.N. Johnson-Laird y P.C. Wason (eds.), *Thinking: Reasonings in Cognitive Science*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 355-376.
- MONTAÑEZ, P. (2009). "La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los MD en la clase de E/LE", Foroele V. Publicación digital.
- MOHR, J.P., M.S. PESSIN, S. FINKELSTEIN, H.H. FUNKELSTEIN, G.W. DUNCAN y K.R. DAVIS (1978). "Broca's aphasia: Pathologic and Clinical", *Neurology*, 28, pp. 311-324.
- NARBONA, J. A. (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- NESPOULOUS, J. y J. VIRBEL (2007). "From the study of language dysfunction and handicap to a better understanding of linguistic processing in normality", en M. Ball y J. Damico (eds.) *Clinical Aphasiology*, NY: Psychology Press, pp. 107-124.
- NEWMAYER, F.J. (1998). *Language Form and Language Function*. Massachusetts: MIT Press.
- NOOTEBOOM, S. G., y J.G. KRUYT (1987). "Accents, focus distribution, and the perceived distribution of given and new information", *The Journal of the Acoustical Society of America*, 82(5), pp. 1512-1524.
- OCHS, E. y B.B. SCHIEFFELIN (1979). *Developmental pragmatics*, NY: Academic Press.
- OSIEJUK E. (1989). "Discourse analysis in aphasics and right brain damaged patient", *Pol. Psych. Bull*, 20: pp. 139-146.
- PEACH, R.K. (2004). "Acquired apraxia of speech: Features, accounts, and treatments", *Topics in Stroke Rehabilitation*, 11, pp. 49-58.
- PELL, M. D. (1998). "Recognition of prosody following unilateral brain lesions: Influence of functional and structural attributes of prosodic contours", *Neuropsychologia*, 36, pp. 701-715.
- PENN, C. (1985). "Compensatory strategies in aphasia: behavioral and neurological correlates", en K.W. Grieve y R.D. Griesel (eds.) *Neuropsychology III*, Pretoria: Monicol, pp. 117-132.
- PENN, C. (2000). "Paying attention to conversation", *Brain & Language*, 71, pp. 185-189.

- PERFETTI, C. y G.A. FRISHKOFF (2008). "The neural bases of text and discourse processing", en B. Stemmer y H.A. Whitaker (eds.) *Handbook of the neuroscience of language*, Cambridge, MA: Elsevier, pp. 165-174.
- PIETROSEMOLI, L. (1994). "Coherencia y cohesión en el discurso afásico", en L. Pietrosemoli (ed.) *Lengua y Habla, revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística*, 1, 1, [en línea]
<<www.ing.ula.ve/~lourdes/lourdes.html>> [consultado: 26 de abril 2011].
- PONS, S. (1998a). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Quaderns de Filología.
- PONS, S. (1998b). "Oye y mira o los límites de la conexión", en M^a Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán (eds.), *Marcadores discursivos: teoría y práctica*, Madrid: Arco, pp. 213-228.
- PONS, S. (2000). "Los conectores", en Briz, A. (ed.) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel, pp. 193-220.
- PONS, S. (2001). "Connectives/Discourse Makers. An Overview", en Ferrer Mora, Hang y Salvador Pons Bordería (eds.) *La pragmática de los conectores y las partículas modales*, Valencia, Quaderns de Filologia. Estudis Literaris, VI, pp. 219-243.
- PONS, S. (2003). "From agreement to stressing and hedging: Spanish *bueno* and *claro*", en G. Held (ed.) *Partikeln und Höflichkeit*. Bern: Peter Lang, pp. 219-236.
- PONS, S. (2008a). "La combinación de marcadores del discurso en la conversación coloquial: interacciones entre posición y función", *Estudios Lingüísticos/Linguistics Studies*, 2, pp. 141-159.
- PONS, S. (2008b). "Do discourse makers exist? On the treatment of discourse markers in Relevance Theory. *Journal of Pragmatics*, 40, 1411-1434.
- PONS, S. (2011). "Claro. Una palabra sobre los apellidos de la sintaxis", en J.J. Bustos T., R. Cano A., E. Méndez G. (eds.) *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 375-389.
- PORTOLÉS, J. (1989). "El conector argumentativo *pues*", *Dicenda*, 8, pp. 117-133.
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- PRUTTING, C. (1979). "Process: The action of moving forward progressively from one point to another on the way to completion", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 44, pp. 3-40.
- PRUTTING, C.A. y D.M. KIRCHNER (1983). "Applied pragmatics", en T.M. Gallagher y C.A. Prutting (eds.) *Pragmatics assessment and intervention issues in language*, San Diego, CA: College-Hill Press.
- PULLVERMÜLLER, F. y V.M. ROTH (1991). "Communicative aphasia treatment as a further development of PACE-therapy", *Aphasiology* 5, pp. 39-50.

- ROMERA, M. y ELORDIETA, G. (2002). "Características prosódicas de la unidad funcional del discurso *entonces*: implicaciones teóricas", *Oralia* 5, pp. 247-263.
- ROSS, E.D. (1980). "Left medial parietal lobe and receptive language functions: Mixed transcortical aphasia after left anterior cerebral artery infarction", *Neurology*, 30(2), pp. 144-151.
- ROULET, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berna: Peter Lang.
- ROULET, E. A. GROBET y L. FILLIETATZ (2001). *Un modele et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berna: Peter Lang.
- SAFFRAN E.M., R.S. BERNDT y M.F. SCHWARTZ (1989). "The quantitative analysis of agrammatic production: procedure and data", *Brain & Language*, 7, pp. 440-479.
- SARNO, M. (1969). *The functional communication profile: Manual of directions*. NY: Institute of Rehabilitation Medicine.
- SCHEGLOFF, E.A. (2003). "Conversation Analysis and 'Communication Disorders'", en C. Goodwin (ed.), *Conversation and Brain Damage*, NY: Oxford University Press, 2003.
- SCHIFFRIN, Deborah (1987). *Discourse Markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHIFFRIN, Deborah (2002). *Approaches to Discourse*, Cambridge: Blackwell.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMMONS-MACKIE, N. (2000). "Social approaches to the management of aphasia", en L. Worrall, & C. FRATTALI (eds.) *Neurogenic Communication Disorders: A Functional Approach*, NY: Thieme Medical Publishers, pp. 162-187.
- SIMMONS-MACKIE, N. y J. DAMICO (1996). "The Contribution of Discourse Markers to Communicative Competence in Aphasia", *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, pp. 37-43.
- SNOW, D. (2006). "Regression and reorganization of intonational between 6 and 23 months", *Child Development*, 77(2), pp. 281-296.
- SNOW, D. y H. BALOG (2002). "Do children produce the melody before the words? A review of developmental intonation research", *Lingua*, 112, pp. 1025-1058.
- SPARKS, R., N. HELM y M. ALBERT (1974). "Aphasia Rehabilitation resulting from melodic intonation therapy", *Cortex*, 10, pp. 303-316.
- SPARKS, R. y A.L. HOLLAND (1976). "Melodic intonation therapy for aphasia", *Journal of Speech and Hearing Research*, 41, pp. 287-297.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986). *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford: Basil Blackwell.

- SPERBER, D. y D. WILSON (1991). "Pragmatics and Modularity", en Steven Davis (ed.) *Pragmatics a Reader*, New York: Oxford University Press, pp. 583-595.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1995). *Relevance: Communication and cognition*, 2a edición, Oxford: Blackwell.
- SPINNLER, H. y L.A. VIGNOLO (1966). "Impaired recognition of meaningful sounds in aphasia", *Cortex*, 2, pp. 337-348.
- SPREEN, O. y A.H. RISSER (1998). "Assessment of Aphasia", en Martha Taylor (ed.) *Acquired Aphasia*, 3a edición, NY: Academic Press, pp. 71-156.
- SPREEN, O. y A.H. RISSER (2003). *Assessment of aphasia*, Oxford: Oxford University Press.
- SQUIRE, L.R. (1987). *Memory and Brain*, NY: Oxford University Press.
- SQUIRE, L.R. y S. ZOLA-MORGAN (1991). "The medial temporal lobe memory system", *Science* 253, pp. 1380-1386.
- STACHOWIAK, F., W. HUBER, K. POECK y M. KERSCHENSTEINER (1977). "Text comprehension in aphasia", *Brain and Language*, 4, pp. 177-195.
- STEMMER, B. (1999). "Discourse Studies in Neurologically Impaired Populations: A Quest for Action", *Brain and Language*, 68, pp.402-418.
- STEMMER, B. (2010). "Neuropragmatics, Disorders and Neural Systems, en H. Whitaker (ed.) *Concise Encyclopedia of Brain and Language*, UK: Elsevier.
- STIRLING, J. (2000). *Cortical Function*, NY: Routledge.
- TALLAL, P. y F. NEWCOMBE (1978). "Impairment of auditory perception and language comprehension in dysphasia", *Brain and language*, 5, pp. 137-152.
- TAYLOR, M. (1965). "A measurement of functional communication in aphasia", *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 46, pp. 101-107.
- TAYLOR, M. (1998). "Recovery and Rehabilitation in Aphasia", en M. Taylor (ed.) *Acquired Aphasia*, 3a edición, NY: Academic Press, pp. 595-632.
- TAYLOR, M. (ed.) (1998). *Acquired Aphasia*, 3a edición, NY: Academic Press.
- TAYLOR, M. (2004). "Aphasia therapies: Historical perspectives and moral imperatives", en Judith Felson y Sally Byng (eds.) *Challenging aphasia therapies*, New York: Psychology Press, pp. 19-31.
- TURGEON Y, MACOIR J. (2008). "Classical and contemporary assessment of aphasia and acquired disorders of language", en B. Stemmer y H. Whitaker (eds.) *The Handbook of the Neuroscience of Language*, Oxford: Elsevier, pp. 3-11.
- ULATOWSKA, H.K., L. ALLARD y S.B. CHAPMAN (1990). "Narrative and procedural discourse in aphasia", en Y. Joannette and H. H. Brownell (eds.) *Discourse abilities and brain damage*, NY: Springer-Verlag, pp. 180-198.

- ULATOWSKA, H.K., R. FREEDMAN-STERN, A.W. DOYEL, S. MACALUSO-HAYNES y A.J. NORTH (1983). "Production of narrative discourse in aphasia", *Brain and Language*, 19, pp. 317-334.
- ULATOWSKA, H.K., A.J. NORTH y S. MACALUSO-HAYNES (1981). "Production of narrative and procedural discourse in aphasia", *Brain and Language*, 13, pp. 345-371.
- ULATOWSKA, H.K. y G. STREIT (2004). "Discourse", en R. Kent (ed.) *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders*, Cambridge: The MIT Press, pp. 300-301.
- VAN DIJK, T. A. y W. KINTSCH (1983). *Strategies of discourse comprehension*. NY: Academic Press.
- VARNEY, N.R. (1980). "Sound recognition in relation to aural language comprehension in aphasic patients", *Journal of Neurosurgery and Psychiatry*, 43, pp. 71-75.
- VIGARA TAUSTE, Ana M^a (1992). "Recursos lingüísticos de incorporación contextual al enunciado: deíxis situacional", *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid: Gredos, pp. 347-375.
- WEPMAN, J.M. y L.V. JONES (1966). *A spoken word count*, Chicago: Language Research Associates.
- WESTBURY, C. (1998). "Research Strategies: Psychological and Psycholinguistic Methods in Neurolinguistics", en Brigitte Stemmer y Harry Whitaker (eds.) *Handbook of Neurolinguistics*, NY: Academic Press, pp. 84-95.
- WHITAKER, H. (2010). "Language Disorders, Aphasia", en H. Whitaker (ed.) *Concise Encyclopedia of Brain and Language*, Cambridge, MA: Elsevier, pp. 272-278.
- WHITWORTH, A, J. WEBSTER y D. HOWARD (2005). *A cognitive neuropsychological approach to Assessment and Intervention in Aphasia*, New York: Psychology Press.
- WILCOX M.J., G.A. DAVIS (1977). "Speech act analysis of aphasics communication in individual and group settings", en R.H. Brookshire (ed.) *Clinical Aphasiology Conference Proceedings*, Minneapolis: BRK Publishers, pp.166-174.
- WILCOX M.J., G.A. DAVIS y L.B. LEONARD (1978). "Aphasics comprehension of contextually conveyed meaning", *Brain and Language*, 6, pp. 362-377.
- WILMES, K. (1998). "Clinical and Experimental Methods in Neurolinguistics", en Brigitte Stemmer y Harry Whitaker (eds.) *Handbook of Neurolinguistics*, NY: Academic Press, pp. 58-71.
- WIRZ, S., C. SKINNER y E. DEAN (1990). *Revised Edinburgh Functional Communication Profile (REFCP)*. Tucson: Communication Skill Builders.
- WYCKOFF, L.H. (1984). *Narrative and procedural discourse following closed head injury*. Tesis de doctorado, Universidad de Florida.

- ZURIF, E.B., A. CARAMAZZA, y R. MEYERSON (1972). "Gramatical judgements of agrammatic aphasics", *Neuropsychology*, 10, pp. 405-417.
- ZWAAN, R.A., y D.N. RAPP (2006). "Discourse comprehension", en M.A. Gernsbacher y M.J. Traxler (eds.) *Handbook of psycholinguistics*, San Diego, CA: Elsevier, pp. 725-764.

Apéndice 1 Convenciones de etiquetado del Grupo Val.Es.Co.

En Val.Es. Co., los signos fundamentales del sistema de transcripción son los siguientes¹:

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
—	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en «palabras-marca» de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula ² .
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de «s» implosiva.
(RISAS, TOSES, GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿!?	Interrogaciones exclamativas.
¿?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?», «¿eh?», «¿sabes?»

¹ Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (p. e., si este es utilizado por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.

² Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.

- ¡ ! Exclamaciones.
- és que se pareix a mosatros: Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
- Letra cursiva:* Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
- Notas a pie de página: Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas; del comienzo de las escisiones conversacionales, etc.

Apéndice 2 Transcripciones de las entrevistas

Transcripción final de la entrevista del hablante GH

tx@E1: y ¿aquí que hace oiga?
tx@GH1: mm / todo lo relativo a los trabajos de madera

tx@E2: mh
tx@GH2: barniz y- y pintura

tx@E3: ah, okey // y eso que está haciendo / ¿qué es?
tx@GH3: bueno / esto ya sería algo de com- de tipo de tapicería / pero como es sencillo

tx@E4: mh
tx@GH4: pues sí / lo hacemos / complicado pus ya no

tx@E5: ¿qué es? / como una silla
tx@GH5: no / es un sillón / que lleva cojines sobrepuestos

tx@E6: ah okey
tx@GH6: elástico / no tan / tenso

tx@E7: claro
tx@GH7: para que / esté más cómodo el que lo use

tx@E8: (RISA) / y ¿cuántos años tiene trabajando aquí?
tx@GH8: trabajando con ellos como / veinte años / pero enn

tx@E9: ¡ah!
tx@GH9: en nómina / tengo como apenas ocho años

tx@E10: ¿en serio?
tx@GH10: sí

tx@E11: uy / y antes ¿cómo le pagaban? / ¿por honorarios?
tx@GH11: por honorarios

tx@E12: uy
tx@GH12: sí // sí / ya tengo bastante tiempo aquí / de conocerlos a ellos

tx@E13: y ¿cómo le conviene más? / por nómina / ¿no?
tx@GH13: puess / es que hubo una temporada en que estaba yo / por honorarios pero / me mal-fui a trabajar a otro lado que ellos me indicaron / y allá duré como un año / enton(ce)s perdí toda la relación cuando ya regresé / a- aquí otra vez / al Distrito

tx@E14: mh

tx@GH14: enton(ce)s ellos me dieron la opción de que / que por lo pronto era conveniente por honor- / por un sueldo / pues ya me puse a trabajar por sueldo y / y ¿cómo se llama? / y me gustó y ya / y me conviene que / también lo- lo que busca uno / y me seguí trabajando así / por sueldo

tx@E15: ah pus está bien // oiga y ¿dónde nació usted?
tx@GH15: en / también en el centro (RISA)

tx@E16: ah / [o sea que es del]
tx@GH16: [en el Distrito] / sí

tx@E17: ah / pus está bien
tx@GH17: sí / yo nací aquí / aquí siempre me / he permanecido

tx@E18: ¿en qué año? / si tiene cincuenta y cinco
tx@GH18: por ahí del cuarenta y seiss

tx@E19: ah / pus sí
tx@GH19: sí / del cuarenta y seis / mil novecientos cuarenta y seis // también en el centro / prácticamente en el centro nací // ahí mismo // me críe y-

tx@E20: y ¿sus papás también nacieron aquí?
tx@GH20: no / mi papá nació en / Dolores Hidalgo / Guanajuato / y mi mamá nació en Veracruz / Veracruz

tx@E21: ah ya
tx@GH21: sí // llevo pus yo sí nací aquí en el / en el Distrito

tx@E22: y ¿está usted casado?
tx@GH22: bueno / nunca he sido casado

tx@E23: ah / okey
tx@GH23: y mejor / bueno / cada quien su- su modo de creer / ¿no? // pero no / hasta hasta ahorita no

tx@E24: ah ok /// enton(ce)s ¿vive solito?
tx@GH24: bueno a-ahorita sí / sí estoy viviendo solo

tx@E25: ajá
tx@GH25: que eso es / eso es lo / la inest-inestabilidad que tiene de / eso / ¿no? / de / de no tener una pareja fija siempre // quizá es a la mejor uno el que no funcione o no // o no con- no consigue uno la / persona / no / no se trata de consigue / sino de que no encuentra uno / que se encuentre uno con una persona que es compatible con uno

tx@E26: claro / sí
tx@GH26: tal vez es eso pero / ¿quién sabe? (RISA) // no / no me he puesto a pensar

tx@E27: (RISA) enton(ce)s ya tiene aquí veinte años trabajando / y ¿en lo mismo siempre?

tx@GH27: mm sí / sí siempre he trabajado en esto de / de lo de / básicamente lo de carpintería / que es lo que / lo que más / ¿cómo se llama? / por lo que yo / a lo que yo más me dedico

tx@E28: y ¿dónde aprendió usted?

tx@GH28: aprendí / pus en- en varios talleres que / fue de ahí en la / mi zona fue la // la colonia que le llaman Doc- la colonia Obrera // y la colonia Doctores

tx@E29: ah / ya

tx@GH29: toda esa zona que yo [aprendí]

tx@E30: [ah pues] sí / (es)tá bien // y ¿desde chiquito? o- o ¿después de la secundaria?

tx@GH30: no / fue de / fue /// dos o tres años posteriores a la secundaria

tx@E31: mh /// ah / gracias

tx@GH31: sí / fue dos o tres años posteriores a la secundaria

tx@E32: mh

tx@GH32: empecé yo a trabajar / y ya después / pus como está uno / (es)tá en ese / tiempo joven pus / cualquier dinero se le hacía a uno bueno

tx@E33: claro / no / y ahora / también / ¿no?

tx@GH33: puess / pues con más razón / ¿no? / pero siempre es mejor conveniente haber estudiado

tx@E34: mh / ¿qué le hubiera gustado estudiar?

tx@GH34: pus por lo / la rama que me gusta / algo de diseño//gráfi- / no gráfico / sino industrial porque a mí me gusta mucho las / los trabajos manuales / la artesanía

tx@E35: mh

tx@GH35: enton(ce)s / y me gusta / como / tratar de perfeccionar la- /las cosas

tx@E36: mh

tx@GH36: enton(ce)s decían *ahí interprétalo tú*

tx@E37: ¿ah sí?

tx@GH37: **saca tú las medidas**

tx@E38: mh

tx@GH38: enton(ce)s muchos detalles que ellos los / los veían /// veían sobre medida a escala y luego / ellos se basaban en / en / bueno / era a base de decoraciones en tiendas / fondos de letras / que se ponía / yo no sabía eso y el fondo de la letra en la sombra que da / ahí se medía y ya sacaba uno su medida

tx@E39: ah ya

tx@GH39: todo viene numerado con colores y / y aplicaciones que se vienen haciendo enton(ce)s // por eso / digo que sí / ¿no? (RISA)

tx@E40: pues sí / pus sí // es bastante experiencia / ¿no?

tx@GH40: sí // enton(ce)s // sí el dibujo sí / sí es básico en eso porque / ellos dibujan muy bien

tx@E41: mh
tx@GH41: y / y muy preciso para hacer un plano / ¿no?

tx@E42: mh
tx@GH42: y le nace a uno la idea y el gusto por hacer eso // el- el dibujo / y y a mí sí / sí me gusta

tx@E43: sí
tx@GH43: sí he hecho // sobre mi trabajo de / cuando trabajaba por / mi cuenta / a honorarios

tx@E44: mh
tx@GH44: sí / sí me / exigían luego un dibujo enton(ce)s para tener más idea de lo que / quería yo / expresar en /en el papel / pus sí necesitaba / sacarlo como me enseñaron a hacerlo a escala / dibujarlo bien

tx@E45: claro
tx@GH45: y / y siempree / varios poss / sí me dijeron que sí era aceptable mi dibujo

tx@E46: ¿ah sí?
tx@GH46: sí (RISA) // ¿dónde estudias tú? / aquí en el F

tx@E47: no / no // este / la niña que estaba aquí hace rato / ella estu- estuvo aquí
tx@GH47: mh

tx@E48: hace mucho tiempo / pero nosotros estamos en la UNAM
tx@GH48: en la UNAM

tx@E49: mh
tx@GH49: de los este del CGH

tx@E50: ¡ay no! / ¿cómo cree? / no para nada
tx@GH50: ¿para nada? (RISA)

tx@E51: no / no / no // ¿tiene hijos usted?
tx@GH51: mm / pus / que yo sepa no

tx@E52: ah (RISA)
tx@GH52: en verdad / no no para qué voy a mentir / soy muyy

tx@E53: porque yo pensé que a lo mejor / me preguntaba porque algunos de sus hijos estudiaba
tx@GH53: es que / en relación con esto / es que aquí da clases una / persona que / que yo conocí / cuando estudiaba arquitectura

tx@E54: ah
tx@GH54: enton(ce)s lo / durante / las veces que trabajé en su casa / antes de que ella fuera / diera clases aquí

tx@E55: mh
tx@GH55: hice unos dibujos / y ella dijo que eran bastantes
aceptables

tx@E56: ¿ah sí?
tx@GH56: sí / le parecieron / porque ella se iba a dedicar a la construcción
enton(ce)s / me dijo que le saque unos diseños de unos clósets

tx@E57: ah
tx@GH57: porque cada quien hace suu / distribuye y-proyecta sus cosas de
acuerdo a sus necesidades / enton(ce)s ella / iba a hacer eso
enton(ce)s dice *hágame varios diseños* y yo le digo *cómo / cuál es el
que se acepta para / para hacer / los clósets de una de una casa
aquí* / la primera que iba a hacer ella

tx@E58: ¿ah mire!
tx@GH58: entonces ella trabaja ahora da clases aquí en la / es
arquitecta

tx@E59: y ¿de qué da clases / de diseño?
tx@GH59: mm dibujo

tx@E60: ¿ah! / de dibujo técnico / ¿no?
tx@GH60: sí / me parece que sí / yo la ora la veo muy poco porque es muy po-
para ella / pero sí / yo la conocí des- cuan- desde antes que /
fuera arquitecta / y ora es arquitecta

tx@E61: o sea que ya la conoce de hace mucho tiempo
tx@GH61: sí sí / bastante / independientemente de que / antes de que
trabajara aquí en el colegio

tx@E62: ah
tx@GH62: ey // no pus yo sí trabajé /qué qué bien

tx@E63: y ¿ahorita qué le va a poner ahí? / otra atravesada o- o nada
tx@GH63: sí / van varias bandas / van una dos tres bandas y / las otras / van
cruzadas / o sea son nue-son seis

tx@E64: ah
tx@GH64: y ya con esto ya

tx@E65: y ¿luego el respaldo?
tx@GH65: no / ese lo tiene porque esta es reparación

tx@E66: ah
tx@GH66: este es reparación // le quité las / aquí están las
marcas de la antigua / banda

tx@E67: ah / ya ya
tx@GH67: y los cojines los tienen ellos

tx@E68: ah okey
tx@GH68: enton(ce)s ya ya aquí encima de esto / queda un cojín

tx@E69: ajá

tx@GH69: nada más que es de un material un poco rígido / que le llaman / hule espuma aglutinado / enton(ce)s es rígido / enton(ce)s esto le ayuda / a tener más flexibilidad

tx@E70: ah ya / sí
tx@GH70: sí

tx@E71: sí ya
tx@GH71: así se siente bastante elástica

tx@E72: sí pus
tx@GH72: pero ya poniendo todas queda más tenso / o sea / se

tx@E73: sí / lo estiró
tx@GH73: se distribuye / sí

tx@E74: lo estiró bastante / ¿verdad? / yo ahorita que
tx@GH74: sí // (en)tonces

tx@E75: y ¿qué le gusta hacer más entonces? / este / ¿muebles o- o cosas ya más grandes?
tx@GH75: mm / pus a mí me gusta mucho hacer mueble pero lo que le llaman el mueble clásico

tx@E76: ah
tx@GH76: el de estilo // sí / todo ese tipo / bueno / o será que / fue lo que yo aprendí primero / ahí se trabajaba mucho // el mueble // el mueble clásico / la primero // mm trabajaba el chipendel / luego / se estuvo trabajando Luis XV

tx@E77: ah ya
tx@GH77: enton(ce)s ese tipo de muebles y /es sencillo / ¿no? / cuando

tx@E78: sí / pus nunca pasa de moda / ¿no?
tx@GH78: no pasa de moda y e- y es sencillo / aunque intervienen varias personas para hacer el mueble porque es / lleva talla / y la talla la hace otra persona / uno hace / nomás lo que pudiera llamarse el caso / el guacal de un silla o si- la / y ya viene otra persona y le talla la / le talla los / lo que ahora acostumbran poner puras aplicaciones de / de resinas

tx@E79: ¿cómo- como es eso?
tx@GH79: la talla / la talla viene siendo como ese marco que tiene figuras

tx@E80: ah
tx@GH80: talladas

tx@E81: y ahora nada más le ponen encima los
tx@GH81: ora / muchas le llaman aplicaciones y ya las venden hechas / incluso le venden molduras / venden las figuras y se le pegan / ya con el barniz pus no / no se nota

tx@E82: claro

tx@GH82: entonces todo eso / son innovaciones que tienen / y / aunque como dicen /¿no?/ *no-no es lo mismo* / pero- pero sí se mod- se ha modificado mucho // ese es el tipo de trabajo que a mí me gusta más

tx@E83: Y ahora ya no trabajan con madera / madera / ¿verdad? / ya es madera comprimida / casi todo

tx@GH83: bueno / depende / o sea como todo / ¿no? / todo tiene un uso

tx@E84: mh

tx@GH84: y la com- el comprimido / que le llaman / hay de muchos tipos hay / con recubrimiento de plástico / que es de / es como si fuera de formica más bien

tx@E85: mh

tx@GH85: viene siendo formica nada más que es plástico laminado / el natural / que es / este / que está aquí arriba/ que tiene / el

tx@E86: ¿ah sí?

tx@GH86: ese es natural / y hay otro chapeado de maderas / maderas finas / hay encino

tx@E87: mh

tx@GH87: hay en caoba // y / hay hay muchos tipos de maderas / viene así / pero es para ciertos lugares y para ciertas cosas

tx@E88: claro

tx@GH88: no se puede meter a donde hay en / bastante humedad / o donde / tiene mucho contacto con la intemperie porque ento(nce)s se echa a perder / no no resiste lo mismo

tx@E89: como que se deshace / ¿no?

tx@GH89: sí / se infla por / como es la madera / ¿no? / se infla // la madera le llamamos se hincha / se expande con la humedad / y ese como es astilla se expande / rompe su pegamento y

tx@E90: mh

tx@GH90: ya no vuelve a regresar a la forma original

tx@E91: mh

tx@E91: la madera sí / cuando es natural / todavía tiene la posibilidad de regresar a su forma natural cuando / tiene mucha humedad o- o s- o agua directo

tx@E92: claro

tx@GH92: y el comprimido no / pero sí es muy muy muy bueno pero para ciertas cosas

tx@E93: ah

tx@GH93: no para todo

tx@E94: y ¿cómo lo hacen? / con pura viruta y

tx@GH94: no ese es es / más bien es aserrín / es lo que le llaman astilla // lo que ese ya lo comprimen en placas

tx@E95: mh
tx@GH95: ya sale desde allá pa' acá

tx@E96: ¿como aquel que está allá?
tx@GH96: ese sí

tx@E97: ¡ah ya!
tx@GH97: viene en placas de- antes tre- to(da)vía se fabrica más grande no / tres // tres tres sesenta y seis por uno ochenta y tres

tx@E98: ah / pus muy grande
tx@GH98: triplai hojas / son son son tremendas esas hojas / y sirve para otras cosas pero sí / sirve bien muy muy bien // para su uso funciona muy bien

tx@E99: pero ¿cómo para qué // porque no es muy resistente o ¿sí?
tx@GH99: sí // aquí en este cuadro se sube uno arriba no le pasa nada

tx@E100: ¿a poco?
tx@GH100: lo camina uno / no lo rompe uno // por y- y camina uno bien / es un cuadro bastantes grande

tx@E101: mh
tx@GH101: ahí donde está / no / no le pasa nada

tx@E102: mm
tx@GH102: mientras no tenga agua / no tenga / humedades fuertes

tx@E103: claro / o sea
tx@GH103: y

tx@E104: lluvia para nada / ¿no?
tx@GH104: para nada // puede ser interiores de clóset / que está seco na- porque nadie permite que se le moje lo que hay ahí / ¿no? / un clóset

tx@E105: mh
tx@GH105: lo podría decir

tx@E106: mh
tx@GH106: en las cocinas se mete mucho pero ya recubierto de plástico laminado que / que le llaman panel

tx@E107: ah sí
tx@GH107: (en)ton(ce)s viene ya con una capa de plástico laminado como si fuera formica

tx@E108: ajá
tx@GH108: también resiste en los muebles de baño / también mue- meten mucho eso

tx@E109: sí / pero esos sí se mojan / ¿no?

tx@GH109: se moja y / necesita uno tener mucho cuidado o / pues estar bien cubierto / a donde va a estar expuesto a la humedad / donde tiene el plástico / no le pasa nada / pero los cortes / ahí sí

tx@E110: mh
tx@GH110: sí tiene mucho que ver eso

tx@E111: sí / pues sí
tx@GH111: y en muebles también / viene muchísimo mueble ya / ¿cómo se llama? / chapeado en caoba principalmente

tx@E112: como si fuera chapa de oro / pero es chapa de caoba (RISA)
tx@GH112: mm sí nada más que la / el oro en hoja pus es delgaditito

tx@E113: sí / ¿verdad?
tx@GH113: y también // que le llaman / oro falso

tx@E114: mh
tx@GH114: me / ese / ese también es muy bonito / toso ese tipo de trabajo

tx@E115: mh / enton(ce)s a usted le gusta hacer más ese trabajo / ¿no? / el trabajo más clásico
tx@GH115: mh / sí

tx@E116: pero
tx@GH116: yo también he visto cómo se trabaja el oro / en hojas

tx@E117: mh
tx@GH117: y es bonito // y queda pero / ora sí como dicen / como si fue- la- la pieza fuera de oro

tx@E118: ¿ah sí?
tx@GH118: exactamente

tx@E119: por ejemplo / en las iglesias y eso / le ponen eso
tx@GH119: sí / es carísimo esa mano de obra

tx@E120: ¿sí ha ido a la iglesia esa de Santo Domingo en Oaxaca?
tx@GH120: no

(corte de 295-306)

tx@E121: que esta así también toda // toda toda tiene la
tx@GH121: oro bruñido // sí todo / es madera con- a base de- de / cle- bueno / ahí le llaman cola de conejo / y luego se pega con / se le pone bol / y se pega con grenetina

tx@E122: ¿con grenetina?
tx@GH122: sí

tx@E123: ¿de esas de las / gelatinas?
tx@GH123: no sé / así le llaman ellos / no porque / a mí me dijeron eso no porque / alguna vez me tocó ayudar

tx@E124: ah
tx@GH124: increíble que / echa la grenetina uno sobre el bol / y las hojas
nomás la / la acerca uno y solita se jala

tx@E125: ah / ¿sí?
tx@GH125: sí / ya con eso queda pegado

tx@E126: y ya para
tx@GH126: y y / y no hay que / eso hay que trabajarlo con ágata / una piedrita
que le / se talla

tx@E127: mh
tx@GH127: y por más fuerte que / le recargue uno y le talle uno /
no le pasa nada

tx@E128: ¿en serio?
tx@GH128: enton(ce)s queda el oro bruñido / y / y queda muy bonito

tx@E129: bruñido quiere decir como
tx@GH129: pulido

tx@E130: mm
tx@GH130: algo así

tx@E131: ah / okay
tx@GH131: y queda bastan- bastante bien // eso en // eso en madera / en piedra
también lo he visto aplicar / pero no sé si lo / creo ese nada más
lo / lo pegan y lo limpian bien

tx@E132: ah
tx@GH131: y luego lo lo recubren con algo pa' // pa' que no lo vayan / no lo /
porque la humedad también luego lo bota

tx@E133: claro
tx@GH133: lo de abajo / ¿no? / porque / precisamente le llaman oro / oro falso
/ aunque es sí sí relativamente sí / viene siendo oro de veintidós y
dieciocho quilates

tx@E134: ¿ah sí?
tx@GH134: sí / sí es oro

tx@E135: ah / o sea / al que le dicen oro falso / no es oro falso sí es oro
tx@GH135: no / o sea / es falso pero lo que / abajo está falso / ¿no? / es una
plaqueta / es como cuando compra un / no sé si ahora todavía / una
alhaja de oro chapeado // nada más

tx@E136: mh
tx@GH136: la pura chapista es de oro lo otro eh / puede ser de
otro metal

tx@E137: claro
tx@GH137: esto // (es)tá sobre madera / por eso le dicen oro falso

tx@E138: ah ya // no pus sí es todo un / todo un arte no
tx@GH138: mh

tx@E139: todos los muebles y toso eso / todas / son muchas técnicas / ¿no?
tx@GH139: pues es que como / pasa lo que con / ahora con los médicos / antes era medicí- / un médico de medicina general ora / pura especialidad / ¿no?

tx@E140: mh
tx@GH140: cardiólogo / urólogo / neurólogo

tx@E141: mh
tx@GH141: (en)tonces así está pasando con esto // el que se dedica a una cosa ya se dedica a otra // el que se dedica a armar cocinas / puras cocinas // closetero / y el que se dedica al mueble / el ebanista

tx@E142: mh
tx@GH142: el carpintero / (en)ton(ce)s ya / las ramas / se han ido separando también

tx@E143: claro
tx@GH143: ya no es como / como antes / como aquí que / que puede / puede y- y en cierto modo / debe uno de hacer / varios tipos de / de trabajos / sobre la misma línea / en el caso mío / sobre madera / ¿no?

tx@E144: mh
tx@GH144: puedo hacer un mueble / puedo hacer una banca / puedo hacer un clóset o una puerta

tx@E145: mh
tx@GH145: (en)ton(ce)s todo / todo eso / pero / eh conforme va el tiempo / todo se va separando // en la rama puss / cuando yo aprendí tocaba hasta hacer piso de parquet

tx@E146: ah
tx@GH146: también eso me tocó en un principio / desde cortarlo / armarlo / pegarlo

tx@E147: mmm
tx@GH147: pulirlo ya no / eso ya no me enseñaron y/ y el barnizado // (en)ton(ce)s todo lo re- toda la línea de madera puss / le enseñaban a uno hacerla / ora no / ya está separado todo eso

tx@E148: mh / mh
tx@GH148: ya ya cada quien agarra su especialidad como / como en la medicina y en la mecánica también

tx@E149: sí / ¿verdad? / ahora ya hay especialista del dedo gordo del pie
tx@GH149: sí

tx@E150: derecho
tx@GH150: en / en / no sé qué / pus sí convenga más / a veces sí / ¿no? / pus una especialidad

tx@E151: pues sí pero // pero sí deberían saber más de todo ¿no? // como para cual- alguna emergencia / no sé
tx@GH151: ¡AH! / eso sí / pero / luego como le dicen a uno / *aprendiz de todo y oficial de nada*

tx@E152: ah eso sí
tx@GH152: entonces / sí / sí es preciso / ¿no? / y y necesario hace- saber cuando menos tener nociones de lo que / de todo / pero sí / para mí sí es importante tener una especialidad

tx@E153: claro
tx@GH153: no sé / digo / a la mejor estoy mal / ¿no? / pero

tx@E154: no / yo creo que sí // o sea / bueno / mientras no nada más haga uno / eso y / si le dicen a uno *ay / a ver pégame dos maderitas* y no saben / pus no / tampoco / ¿no?
tx@GH154: no / eso es exactamente / esa es / esa es la gran / diferencia que / que está surgiendo

tx@E155: mh
tx@GH155: y luego pus ya también mucha mucha tecnología también // que antes todo se hacía- se trataba de hacer a mano y si no / trata uno de / de ir un poco con el tiempo / y lo que va saliendo

tx@E156: mh
tx@GH156: pus no no / no va a poder uno competir ni / ni desarrollar lo mismo que otra persona // si antes todo se cortaba manual / ora se corta en máquina

tx@E157: y ¿nunca ha tenido algún accidente con esas cortadoras horribles?
tx@GH157: con cortadoras sí / uno bastante fuerte en una pierna

tx@E158: no me diga / ¿cómo fue?
tx@GH158: mm / pues cuestión de / que costumbre / cuando trabaja uno con herramientas manual / este / tiene ciertas / como dice / ciertos vicios / ciertas costumbres // (en)ton(ce)s yo me recargaba en la garlopa y en la pierna cuando / cuando terminada de / pon- por decir de la operación de- de- de- del corte

tx@E159: mh
tx@GH159: entonces me tocó trabajar con una eléctrica // claro / más rápido / y más sencillo / pero como la eléctrica / le corta uno la corriente / sigue trabajando la cuchilla

tx@E160: ah
tx@GH160: (en)ton(ce)s a mí / me la recargué en la pierna / puss / me tuvo que cortar la pier- / bueno / la piel / (en)ton(ce)s al cortar la piel pus deja un boquete

Transcripción final de la entrevista del paciente DJ

tx@E1: don José / ahora sí dígame / ¿de qué se enfermó? ¿qué le pasó?
tx@DJ1: ¿qué me hizo de qué?

tx@E2: ¿por qué está usted aquí?
tx@DJ2: ¿qué me hizo?

tx@E3: sí
tx@DJ3: pues ya sea que yo cuando acabé así nomás está bien ¿eh? / de salió de eradas es- es en cuestión tanto así fueron con tanto salir del bloquiadero / ¿no? espera dijo no te tomás así fue // la segunda vez está en un dibidudá puss salir ats- ya venirme bolas y bolas con mi hermana entonces soy borate ahí me // me hizo mal / acá dicen **bueno yo enambos** / de- luego dicen que me / °(me hicieron mal)° y yo me acuerdo compadre sean gentes pero ahora / le decía yo lo- lo conoce le digo () compadre **se acuerda de- del lugar dónde era ¡quí cuál! // aquí la gente** /// le digo / **¿cómo que no?** // y compá cuando era / limpió // ¿eh? // vi eso // jamás // como doctores vamos a hablar /// a mí tenía doctores un señor ¿verdad? también // con dos pingá /// me tocar / picar // ¿eh? // un poquito de eso // ¿ya ves? ya no escuincle / **¡señora! se ve igual** ¿verdad? /// yo siempre así ot[r]os señores también / de así me conocieron / era yo más // escuincle ¿verdad? /// y ahora cuando yoo estoy malo / bueno yo no soy malo- yo estoy bien yo veo pero / digo yo me acuerdo cuaando /// poss yo fui ra sido doctor // pero como no poder limpiar y eso // ¡nomás doctor! / o sea suponíamos /// a- a- a serr- ser doctor // ya cuando íbamos jugá unos // de eso // cuando salí estaba // después nada // por eso ¡mal hacía! // esto [ha]cer¹

tx@E4: ¿tomaba?
tx@DJ4: sí eso me da gusto // el padre te tido que mi padre yo- yo hasta ahora fui yo tenía

tx@E5: no don J / dígame ¿cuándo se enfermó?
tx@DJ5: pos yoo creo que dice / el hermano este que es // escuincle porque es escuincle / [es]tá viejo también // ese dice que estoy reloco // ¿eh?

tx@E6: ¿quién dice que está usted loco?
tx@DJ6: sí es hermano mío // que ya no es nada mío / Morales // de padre / ahí lo tengo

tx@E7: ¿y por qué dice eso?
tx@DJ7: noo / yo casi mire yo / quería yo /// me roba / ¿eh? / me enojo porque le digo **mira // yo quisiera algo mío** /// me lo niego con toda piedad // lo primero fue que fue que me quería robar / entonces busco mis cosas

tx@E8: no / a ver DJ // ¿usted se acuerda de cuando se enfermó?
tx@DJ8: sí / sólo- eh más o menos

tx@E9: cuénteme
tx@DJ9: pues después le digo que me tomoá / dee no salir /// de mi lugar que venía yo bien / y tú le pasas aquí / luego cuando estuve // pues **quién se fue** / ya con doctores // poco más // estaba yo así /// o ni siquiera podía / estar dormido / yo / ¿verdad? // veía monstrositos // la cara / nomás me veía ¡ay! // pos yo / yo tenía miedo porque yo conocía // gentes // cómo cortarr eso / unn hermano mío // me lo mataron // entonces ya fui a verlo- a buscarlo / aquí vi cuando /// cortar eso // yo no tenía miedo ¿verdad? / pero le caigo mal / oparlo / mi hermano / ¿no? / amigos // ¡ay! yo veía doble // con sólo hablar yo // pos digo yo fíjese

tx@E10: lo llevaron al hospital y después ¿qué pasó?
tx@DJ10: pues ora pasar digo nomás eso / ¿eh? // y luego se mi hermana casi /// bual- bueno cortar ¿verdad? // comoo tuve de ir a casa de una doctora que ya se sabía // me iba a ver / como usted / ¿verdad? //

¹ Señal de tomar con la mano

mi hermano // hasta decía que *ya por favor* // hasta- hasta ella se enojaría //

decía *por favor / déjenle lo que tiene // estás bien / pero ¿pa' qué les dices? // dígame que está bien* / pos más // ha sido / por dios mi hermano / ¿eh? / sigue vivo /// yo me acuerdo de una cita /¿verdad? / por eso yo podría Puebla / ella es la dueña / mira //

¿eh? / entonces le digo / *mi mamacita / mi mamacita es la dueña* /// y ella dice que era- sí lo puso ella / pos yo era uno menso / y ahora me acusa ya estoy /// digo / *nomás dejen dormir* // todo lo come / me quita / ¿eh?

tx@E11: ¿qué le quitaron?

tx@DJ11: mi hermana esa

tx@E12: su hermana le quitó

tx@DJ12: sí

tx@E13: y ¿qué fue lo que le quitó?

tx@DJ13: pos nada // pa' ponerme / me jue bien y eran los míos pos poner él y eso hay que acabarlos eran los dueños // tantas cosas cos-

tx@E14: dueños ¿de qué?

tx@DJ14: cocinar tienen para doormir tienen

tx@E15: ¿cómo?

tx@DJ15: y lo mío / poco / para dormir /¿verdad?

tx@E16: ¿viven con usted?

tx@DJ16: ¡noo! mi hermano sí se fue mal ya / era hermanos / todo igual // mis hermanos / cuando eran esto /dios / tocó // se murió // ya // el grande mi hermano- [v]lea cómo era / ¿verdad? / muchos amigos me conocen / ¿eh? // ya saben qué va / mis hermanos / mi hermano // mi tío Morales // pero se acuerda qué Morales fue modesto // pero yo ya no tomo yo // e- acuérdate cómo era tu padre porque ahorita te va a dar // mi pa- padre

tx@E17: ¿por qué?

tx@DJ17: mi papá / es mi tío porque casi / mi padre también muy mal me tuvo // me robó // somaron // una señora // bueno mi mamá pedía / mi mamá / porque el señor no tuvo niño /// entonces ella me con con todo y padre // entonces me quiso la señora / ¿eh? / mamá // era mi mamá / tuvimos animales / hartos animales grandes / bueno // para vender huevos y tor / yoo lo dejaba porque era- era mi mamá // apunta mi °()° / su mar vale / y los animales los llevaron // con sus tres huevos y tanimalos // después después dije / *bueno / jamás he bajado nada* / mi doctor

tx@E18: ¿DJ en qué trabaja?

tx@DJ18: poos yo ayudaba / [m]lire / a veces // pa'- pa' vender cosas lo que te vende ¿verdad? // luego cuando a veces / se pone / ya cae gordo ¿verdad? // pa' cambiarle pa' ayudar / con gentes ¿verdad? /// se limpia bien y ya / porque tú dices- como dice usted / uno se podía / tanto tanto ¿verdad? que /// pos sí está bien ¿verdad? / pero uno tienes amigos pa' trabajar y ya andaba / amigos ahí andan // ya se acabó // conmigo ¿verdad? // tantas gentes que / conocí // ahora ya no conozco ¿verdad? /// como esos limpiar / mire / mire ahora / ni puedo ni nada // porque me hace mal que- quen- qué dijo / no lo dejo hasta cuando puedo ya de plano / mire / pintar /// no es mucho /// pero así son conmigo // tíos /// como dice que- han dicho que soy loco ya / ya muerto así / pa' qué tomar

tx@E19: ¿quién dice eso?

tx@DJ19: le ido / la grandes / mis hermanas

tx@E20: ¿y por qué dicen eso?
tx@DJ20: así es // ha sido ella // pero ahora su hijo // tantas gentes de-
que tenía que prestar y ora / ora enojado / con ella /// y yo
necesito² / ¿no? / entonces le digo a su mujer que- que todavía
necesito // cuándo lo tengo eehh necesito // unnn / no sé no sé

tx@E21: ¿cómo?
tx@DJ21: son pior lo que son

tx@E22: ¿y no le dan / no le dan dinero?
tx@DJ22: no porque / no le ayudo // poco da de comer y luego al rato también
una agüita // que me da / vengo con dinero / gratiss /// cuando voy
oiga ahora que no / a trabajar porque [di]ce *Juan / a su lugar* ///
me agado caimán

tx@E23: ¿dónde es su lugar?
tx@DJ23: acá de donde por de estoy / de donde soy con lugar así es // aquí
vende // lo calientes /// luego también hace mal porque mi hermano /
que le empecé / yo soy más grande // con el- con el- con usted / un
señor lo vio / lo loco que está / que yo y esto y vale // ora el
amigo quería es- hasta allá // entons la saqué // hasta le digo
groserías

tx@E24: ¿cómo / usted le dice groserías?
tx@DJ24: pos SÍ / tanto me está dice me es-

tx@E25: ¿qué es lo que le dice?
tx@DJ25: el señor

tx@E26: ¿qué le dice?
tx@DJ26: te don te doy / me dice cosas

tx@E27: ¿qué cosas le dice?
tx@DJ27: me dice a mí y le dite no / yo soy HOMBRE ¡QUÉÉ! // tú / ese // no
es nada mío / si quieres los traemos / un amigo // fue a catán //
de- cierrén /// pa' que vean / entonces yo le pongo a este aunque me
ganen ¿verdad? // pero otro amigo / trae de eso que nomás³

tx@E28: ¿qué traen?
tx@DJ28: mi hermano

tx@E29: ¿traen pistola?
tx@DJ29: ¿mande?

tx@E30: ¿traen pistola?
tx@DJ30: sí tenía yo // cuando era ora ya / tengo uno / mi compadre pero lo
vi /// pa' pedirlo pa' venderlo // en la cama más de // digo *los
peedos tengo* al compadre

tx@E31: DJ
tx@DJ31: cuando verlo pa' vender

tx@E32: muy bien / ¿usted qué hace durante el día?
tx@DJ32: pos yoo buenas gentes eran / porque yo era más escuincle yo // yo
siempre / grandes // de plano // seños también / grandes porque
siempre me decían escuincle // grande con pa // te di- yo le digo *yo
me acuerdo* / como yo le digo a- a- usted *no / noo lo conozco a usted*
/ ¿verdad? / digo / *¡ah! sí se acuerda* /// *pues vas a veer* / dicen
nove doce *escuincle / a ver / qué hiciste* // ¿verdad? / ¿verdad? así
como aquí- qué le digo a usted ¿sí?

² Señal con la mano de dinero.

³ Señal con la mano de “pistola”.

tx@E33: no / pero ahora sígame contando, qué pasa con su hermana
tx@DJ33: mi hermana

tx@E34: ajá
tx@DJ34: es desalmado / y luego vea cómo son malos conmigo // con ellas // las grande es esta / mi hermano es- que es escuincle pues pi / no me conoce // yo me digo *pos yo me enojo* yo tengo / acá me han quitado cosas que yo tengo / que yo tenía / mira / hasta venderlas // les di- digo *ve tú a saber* [m]ire // mire // mire

tx@E35: ¿qué es eso?
tx@DJ35: comenzaba yo / acá vea usted / yo me tocó una cosa fui ¿eh? / entonces / yoo más o menos como yo / lo estoy hablando / lo que tocaba / bueno que / yo tocaba eso // tons me hablan /// muy poquito ¿verdad? / por allá dee /// iba a ponerse muy feo se entiende ¿no? entonces dice / me deja ver más bien // me emborracho /// allá va

tx@E36: ¿y eso qué?⁴
tx@DJ36: yo me enojaba si había hecho mal // pero que sé / ¿verdad? / pero vea // puede ser hija de nojo acá está // entons la tengo /// así me hacen

tx@E37: nos dijo su hija que usted se sale a pasear
tx@DJ37: porque ellas así son

tx@E38: DJ / ¿se sale usted a pasear durante el día?
tx@DJ38: pos todos gentes / yo casi solo / cuando escuincle con mi- conn con el / cosa que llueva // donde el camión bueno lo que es / ¿sí? // iba yo / pos mi madre me dejaba iba yo solo con gentes / yo solo / ya con tu amigo saco / trabajar / mi hermano el grande / pos ahí seguí- / ya me dejaba / a ver

tx@E39: ¿cómo se llama su hermano?
tx@DJ39: Morales

tx@E40: ¿y en qué trabaja?
tx@DJ40: poss fue / pa' andar de estos // de esos de acá⁵

tx@E41: ¿zapatos?
tx@DJ41: tanto nos mandaba / fíjate / pero ni modo /// se enojaba mucho y llega y cuando era pega ()

tx@E42: ¿tomaba?
tx@DJ42: sí / también

tx@E43: ¿y usted?
tx@DJ43: a según

tx@E44: sí tomaba usted también ¿mucho?
tx@DJ44: síí

tx@E45: ¿cada cuándo?
tx@DJ45: ¡uu! cuando me dístomo

tx@E46: ahora ¿ya no toma?
tx@DJ46: no / tengo amigos que sí /// pero YA NO TOMO / porque digo // yo conozco a otro amigo que lo vi tomado /// nomás de una vez / se murió / de tanto de tomar / lo atendí doctor que ya no / otra vez será / asa fue /// YOO no / no tengo miedo / yo lo que estoy

⁴ Señalando a una credencial.

⁵ Señalando hacia los pies.

haciendo de plano / como cetes / unas le de chinga de eso NO / una cosa hago así // co- agua como usted / mire // qué me da /// tío quién era /// así de plano le digo // para que / dios me // me / muera yo / ya pa' qué hago // si tuvió vives // bien ya trabajar duro largarme / con muchas también camiría pa' co para mover // que / vea con ellos / que mal me hicieron /// es lo que me enoja yo / yo si / no quiero tomar // hay mucho de tomar / como no te pide / si fuera / hay muchoss // le digo **no** // ando peor // pero yo creo que acá lo suro // ya bebió solo / den de tomar ni nada a veces // ando enojado doctor / ¡pas! me caigo / me pego yo solo // todo me duele // entonces yo digo no- no / si me diera esto / ya muerto ahorita por favor gracia / ¿eh? /

tx@E47: noo

tx@DJ47: que- que no se acuerda- / NOO pero que- ya no se acuerda / mi mi hermana ella esa grande y esto // ¡YA! / qui si fuera así ya // ni decirlos / como son los quee // pero que queran a uno ya muerto // quemar // pero así ni ni así lo / y la gente mire // son así ¿no? / quemar // tirar /// yo me cogo // quedó de más / ¡qué malos son! / mi mamacita mi mamacita // se veía porque- que / porque mi mamacita la dueña yo / ¿verdad? compadre cuando / pero ellas / que no doy nada / como dice yo tanta a dobar /// cómo sería // a mí nunca me robaron / yo di baje al señor // haz a baño limpia algo // eso cosa dinero es / yo ni desato ahí está // y de los amigos vive / siempre // [invitarte] a comer /// está bien porque / gasté el dinero // yo ayudaba pero // yo me digo yo **tan menso** que / que mejor jay // ¿no? // ora pierdo así tigo a caerse / **escuincle este** muy muy impada // tantas cosas / acá ellos / togo /// es mío /// ¿qué hago yo? // ora robar carros

tx@E48: ¿qué roba?

tx@DJ48: ¿verdad que no? // pero / todas mis cosas de- de eso / ¿cuántos cosas mías? // tantos trente ora como contrario y ella me dijo que // pus son míos / que no- está viejo mi cosa esta mire // son míos // tantas cosas yo tuv- / bueno porque yo con señore // eh / conmigo eran gentes / conmigo ¿verdad? / cuando arregle de estos me daban / cosas que habian / ora escuincle / a- si otros dicen // yo más o menos oigo / una señora largo // si necesito de eesto // tengo ¿verdad? / yo iba una señora me da **órale / para que se ponga** / ya me dan esto // me dan de esto ¿eh? / y le digo yo **no me gusta** yo veo gentes ¿verdad? hay muchos / ta sacar así digo **noo** yo siempre de gente / ya ve uno es gente de / me dan uno / ¿verdad? tanto / que me ve / digo **no me gustar robar** / como dicen / ahora es carísimo todo / pos si robabe **a ver señor / cuánto sería** / y eso digo yo peor // yo // me pego solo // yo solo / di barbas así / [m]ire tal vez / así / me pego yo // ¿eh? / me pego / le digo **así mejor** ya / me- ya mejoraron // no me gusta robar // ¿qué hago yo?

tx@E49: ¿y qué ha hecho estos años?

tx@DJ49: pos gentes lo que era escuincle cuando era / gentes y vea / tantas amigas y todo terminó /// como ora que qué hace uno /// con dinero se cambia // se ha ido tomar / una mujer / por si toma eso para bailar poss // un gustos a todos // pos digo **no / ya no se puede** / qué se hace uno /// como le vio / pa' robarle // qué duró // lo que juto lo ves lo compras pa' juntarme // paa' luego / pa vender / sí junto / ya ¿verdad? / digo / **jay! con / lo que necesita tanto mies** // antes no / veinte centavos / que ayudaba uno a algo / tu- tu circo / tu diez / veinte // lo poco que agarro ¿verdad? tenía uno pa' comer algo // ya ora vea / todo carísimo ¿verdad? // que dio

tx@E50: todo está muy caro

tx@DJ50: pos así son / lo que se vea ¿verdad? y yo lo veo // hasta ahora // cuando tragar / ¿verdad? / cómo son / yo / comía ayudar con- ahora / co que trago // estoy bien / de verdad /// más a bi-bien como

ahorita / comer bis agua y eso coso ¿sí? / ¿tragas? trago si no / una agüita si nos va / ¿qué- qué tengo yo? / ¿qué tengo yo? /// eso no vale que tiene / eso que tuve / de escuincle / de caerme / me dolió / eso toda[vía] lo tengo / e- me dueje acá /// por eso ora recuerdo esto lo tengo / ya no siirve mi cosa ¿verdad? / pero yoo así digo me- para no caerme mire tengo mi cosa y así // ¿qué hago yo? /// ya no duele / como come bien / y ahora véalo cómo son ¿eh? // ¿verdad? tac / duele /// estoy igual /// porque dice / lo que falta de de comer / casi no () // y muchos toques / qué fal // digo por qué son cosas // ¿por qué? /// digo / a mí me hiciera mal /// si sonoyés allá con dios ¿no? /// tuvo que comprarle / con dios / ¿qué hago // sin dios será ya mejor / mamacita / ¿qué hago? / copa / ¿qué hago? / ¿QUÉ hago? /// verdad que no necesitas ver /// porque de cosas que dicen de días // es Omar // la dubistá // fue uno a ver / fue en algo / yo casii no deo / hasta mee- / no / mamacita sí / tonces total / ya ne me habla /// quiovo al once

tx@E51: muy bien DJ
tx@DJ51: tíbamos

tx@E52: ¿puede volver con nosotros?
tx@DJ52: yo quisieraa pero pienso como / acá men- me ha dicho que ya soy muerto // ya nomás me espero

tx@E53: no / lo vamos a seguir viendo / gracias DJ

Transcripción final de la entrevista a la hablante EF

tx@E1: sí sí sí/ ya está
tx@EF1: buenas tardes señorita M C V me da gusto / que se interese en mi filosofía barata y arrabalera / bienvenido a esta su casa

tx@E2: gracias
tx@EF2: casa también de aquí del tío

tx@E3: (RISA)
tx@EF3: un amigo // de hace tiempo nomás que no se acordaba de mí cuando trabajaba yo con // FJA R/ dueño de la editorial // y al mismo tiempo que me da gusto de que me entrevistaste mi /// historial catártico o mi vida me da gusto que se interese / señorita M / voy a empezar a mencionar del día que nací / primero de abril de mil novecientos cuarenta / tiempo de los cristeros en mi pueblo / Santa Cruz de Galiana / hoy Juventino Rosas / Guanajuato /// nací en tiempo de los cristeros ¿no?

tx@E4: mm
tx@EF4: nací antes de tiempo por lo mismo que mi madre andaba viendo los muertos / en el jardín

tx@E5: [mm]
tx@EF5: [y] se apresuró el parto / cuaando nos venimos en mil novecientos cuarenta y dos / yo recuerdo // que nos subimos en el ferrocarril y venían muchos paisanos de calzón blanco / sombrero / zapatistas guajolotes / arriba / puercos maíz // o sea nos venimos al Distrito

Federal porque en mi pueblo estaban muy duros los cocolazos o sea todavía había muchos muertos

tx@E6: mm

tx@EF6: los colgaban en- en el jardín / inclusive mi padre hizo un parte del quiosco y parte del piso de la iglesia y parte de- del jardín de- Juventino Rosas // Juventino Rosas se encuentra a diecinueve kilómetros de Celaya / llegamos aquí aa la colonia La Joya posteriormente a la Río Blanco y nos quedamos en la Santa María La Rivera / en la Santa María La Rivera ahí pasé mi niñez hasta loss ocho años / era un- yo un niño muy inquieto / que se sen- se necesitaba trabajar porque éramos muchos / éramoss once hermanos y mi padre era maestro albañil y desde allí empecé mi vida callejera / ¿por qué le nombro callejera? / porque era una necesidad la mía de- de- que era yo muy pequeño / me daba cuenta de la vida ya tenía uso de razón desde muy pequeño mi padre era maestro albañil y no alcanzaba para la papa o sea para el gasto pa' la comida // ganábamos muy poco / el sueldo era dee nueve pesos a la semana y a mí me dio por ir a los bolos / cuidar coches / acarrear canastas / me daba mucho gusto llevarle dinero a mi madre ¿no? / echaba yo volados y al llevarle hartos de dinero a mi mamá mis hermanos me hicieron repelar / me decían *matanga dijo la changa* y me ponía yo a llorar porque me quitaban el dinero // y una ocasión mi padre le dijo que si era yo ratero que de dónde sacaba yo mucho dinero y mi madre le contestó / *tú no sabes por qué no va a la escuela // porque como tú me das muy poco gasto // él se va al bolo / acarrea canastas se echa volados / cuida coches los lava y / mira / todo lo que me trae/ gana más que tú* // pasan días y en ese tiempo la Tongolele jue a bautizar sus cuatitos que tuvo que son los únicos que yo sé que ha tenido / se le murieron a través del tiempo / ahí jue donde conocí muchos artistas en la Santa María La Rivera porque aventaron pesetitas veintes de pirámide / ya empezaba a existir el cine Mayestic y a un lado / enfrente de la Alameda de la Santa María La Rivera estaba otro cine que le nombrábamos piojito // a través del tiempo / le pregunté a mi papá / *oye papá ¿esta es nuestra casa? / dice no hijo la estamos cuidando* / al mismo tiempo / allí ya estaba Hilos Pirámide el señor T era la cabeza grande de- de una familia que se vino de- [de Sara-]

CORTE

tx@E7: (RISA)

tx@EF7: al mismo tiempo / al conocer al TS yo tenía nueve años y me invitó a trabajar a Soledad treinta y uno / yo ya manejaba maquinaria / de ramo textil Lessona / digo la marca Lessona porque yo llegué a manejar a través del tiempo cinco máquinas / tres coneras y- y dos tuberías que era mucho el- el trabajo pero la práctica la tenía yo a través de muy pequeño al decirle yo que por qué nos cambiábamos a la Gabier Hernández / me contestó *hijo es que es nuestra casa allá/ aquí esta casa la estamos cuidando* / ¿qué cambio de estar en La Santa María La Rivera una colonia POPOF! / llegamos a una colonia arrabalera ¿no? / había mujeres borrachas ori- con los pies orinados albañiles / muchas pulquerías / muchas cervecerías y era como una especie de un / pueblo como olvidado / le estoy hablando señorita / M / de mil novecientos cincuenta / tenía yo diez años /// posteriormente de allí empiezo a ir a traba- trabajar a Hilos Pirámide a Soledad treinta y uno / a través del tiempo empezamos los hermanos a hacer coperachas pa' las chelas / con esto quiero a darle a entender que empecé a beber y a fumar a los quince años de edad / me empezaron a gustar las tocadas le nombrábamos pachangas / y ahí empezó a descarriliarse mi juventud / me metí de ciclista- me gustaban todos los deportes de boxeador / empezaron los amigos / dice un dicho verídico que me decía mi hermana / la mayor en paz

descanse / murió de ochenta y dos años / *dime con quién andas y te diré quién eres*

tx@E8: mm
tx@EF8: al juntarme yo con puross de la calle borrachoss / deportistass / o sea que era de todo ¿no? / pasa el tiempo a los diecisiete año empiezo a darme cuenta que las crudas me empezaron a hacer daño / estar encerrado en cuatro paredes que todo desde mil novecientos // trece años tenía yo / trece años

tx@E9: mh
tx@EF9: en mil novecientos cincuenta y ocho / [yo me la curaba con/ leche]

CORTE

tx@E10: [(RISA)]
tx@EF10: me da gusto que si hay un error / eh / ahí lo borra y yo quiero una copia

tx@E11: ajá
tx@EF11: porque le doy la palabra / de E que es primera vez que me entrevistan mi vida / que me hicieron ver un joven // que no conoce R / el que hace los negativos y vio en el libro que hacía / tenía faltas de ortografía y me dijo que sí / si quería relatar toda mi vida / ¿qué bueno! / que nomás le mencioné una partecita y le interesó muchísimo mi libro y que va a sacar todo / ¿qué bueno! y qué bueno que ahorita que haiga una- un error me corrija mi maestro y profesor R O espero no fastidiarla señorita M / maestra de la [prepa nueve]

tx@E12: [RISA]
tx@EF12: ¿dee?

tx@E13: inglés [(risa)]
tx@EF13: [inglés] [letra/ y español]

tx@E14: [letras hispánicas] RISA
tx@EF14: porque he tenido a través de mi filosofía ¿tanto conocido! / ¿se está oyendo bien aquí?

tx@E15: sí sí
tx@EF15: tanto conocido usted me di- tú me dices cuando lo vayas a voltear

tx@E16: sí
tx@EF16: tanto conocido de ca- a través del tiempo no- nomás fueron puros carre- callejeros ¿no?

tx@E17: [mh]
tx@EF17: [ni tampoco] amiga te de la tocada / ¿no! tenía muy grandes personalidades ya que yo me sentía de una personalidad de un justo medio / porque venía de una colonia de un justo medio

tx@E18: mh
tx@EF18: a pesar que no tuve estudio / mi padre nos enseñó la educación la moral / o sea respetar las may- nuestros mayores / pero esto fue todo ¡al revés! / yo me empezaba yo a juntar con los mayores como todo niño cuando está uno chico quisiera estar grande y cuando está uno grande quisiera estar chico

tx@E19: (RISA)
tx@EF19: o sea es todo un viciversa ¿no? / ya cuando abre uno los ojos y empieza a tener muchas amistades que me conocieron más de mil personas en la Gabriel Hernández // me doy cuenta que empieza mi

vida a desviarse ya les estoy hablando ya cuando tenía dieci-
diecinueve años veinte / el ¿por qué? / porque empezaba ya a tomar
más / pero nunca faltábamos al trabajo porque mi padre le daba mucho
coraje que / faltáramos nos decía que si nos gustaba el- la chela /
en ese tiempo costaba cuando empecé yo a beber costaban quince
centavos la Victoria luego subió a veinticinco y empezó a subir a
subir a subir a subir // llega el momento de que // tengo una novia
y se jue con un amigo ¿no? // y al mismo tiempo fue una especie de
decepción y tomaba yo más pasa el tiempo / a través del proceso me
dice mi padre *búscate otra* / y esa es la mejor medicina para una
mujer o para un hombre para no sufrir una decepción buscar otra / lo
descubrí a través de la práctica // encuentro una chaparrita en mi
colonia / en mi misma manzana / me costó mucho trabajo conquistarla
/// decía que le- le decía que si me permitía dar una vuelta y decía
que no porque se enojaba su mamá / o sea que ella pertenecía a la
iglesia / a la tercera orden de daba cateci- era catequista y yo era
un pachuquito / de pueblo o sea de la colonia Gabriel Hernández no
de pueblo / empecé a vestirme porque quise imitar mucho a Resortes /
en un inicio que me costó mucho trabajo entrar al- ot- ell Salón
México // a La Playa a todo tipo de- de salones de baile El Esmigla
/ al Fénix que estaba enfrente el cine de La Villa tenía yo que dar/
unos centavitos para que me dejaran entrar porque me gustaba mucho
ir a ver a Pérez Prado / igualmente en el Salón México / igualmente
en todas las partes donde iba Resortes a bailar / me gustaba por ir
a- o sea que yo empecé a tomar por imita changos para ver quéé / el
alcohol me empezabaa hacerme efecto y me hacía- hacer reír a la
gente conn manera de vestuario vestía yo muy pachuco / como hoy en
día que se ponen ¡POF! se ponen / pelones con su copete ¡y se me
quedó la melena! desde aquel enton(ce)s usted dirá *¿por qué le
decían el pelón alias el Dandi?* / porque mi madre y padre me pelaban
pelón desde muy pequeño / y tengo un nieto por ahí que se parece me
a mí ahí está en atrás de ustedes la familia E

tx@E20: [mm]

tx@EF20: mi primera generación / y mi segunda generación

tx@E21: ajá

tx@EF21: once nietos y el que viene doce // al darme cuenta que cambio de
cerveza a las cubas / me hacía sentirme como un- una víbora ¿no? / y
me decía *tu Resortes oculto siempre estará / activos* / ese gran
viejo que se murió / que lo conocí en- en el Salón México yo no le
hice caso porque me dice *eres una gran persona porque eres noble
cariñosa trabajadora / tu defecto es que te gusta el baile y el
chupe // ten cuidado que tarde que temprano vaya a impo- a impiorar*
/ yo no lo tomé en cuenta // pasa el tiempo y me doy cuenta en ese
proceso // que cada día es más peor // pero no dejar de trabajar //
gracias a un persona que conocí // J S H / me hizo favor de
prestarme para echar esta loza que está arriba y nunca la he querido
arreglar porque tengo un gran recuerdo

tx@E22: mh

tx@EF22: él fue ahijado su padrino fue cuando se casó / el presidente López
Mateos nos invitó a su fiesta / nosotros no quisimos ir los hermanos
E porque eran de alto // eeh / se nombraba la frase *de alto
pedorraje* o sea de una sociedad / millonaria / cuando me doy cuenta
con mi forma anormal de beber // mi hermano el más pequeño que
murió de un- embolia sirviendo a Alcohólicos Anónimos jue el que me
llevó al Aguascalientes en mil novecientos ochenta y seis / estaba
en el dieciocho de marzo y yo los juzgué de locos / ¿por qué los
juzgué de locos? porque les dije yo / *aún todavía no toco fondo* como
se dice // o sea trato de decirle señorita / M / que es muy duro y
muy fuerte para aceptar esa enfermedad y más que yo tengo dos
adicciones alcohol y tabaquismo y no me gustó porque subían a

tribuna y hablaban que eran pendejos y digo *pus así van a quedar / que yo soy un hijo de tal por cual* al estar ahí en el dieciocho de marzo namás duré tres juntas / y ya no fui / o sea trato de decir que me transmitieron el mensaje por medio de mi hermano el Mangas Mochas / le nombraban de sobre apodo / y se presentaba en tribuna H E como por ejemplo yo también ya cuando conozco Alcohólicos Anónimos y me quedo en mil novecientos ochenta y nueve- noventa y nueve- no perdón- sí / en el noventa y nueve ya cuando me quedo- ochenta y nueve perdón / me quedo en Alcohólicos Anónimos o sea que duré tres años para poder ;aceptarme que era yo un enfermo! // ALCOHÓLICO / aún hoy en día sí me acepto que estoy enfermo de alcohólico / un enfermo emocional que toma por todo y por nada / al mismo tiempo empiezo a servir en mil novecientos noventa yy uno / del noventa yy uno hasta el dos mil dos estuve sirviendo a Doble A /// esto es anónimo no me gusta casi hablar / de los servicios porque los servicios no se los hago a los alcohólicos / se los hago a mi poder superior / me entregué mucho a alcohólicos anónimos que me dijo mi hermano antes de morir *no te confíes en estos locos porque tarde que temprano te van a poner una trampa* // o sea / lanzarme la terapia fuerte y ponerme una trampa de hacerme la prueba y es mentira / uno solito se pone la trampa por confiado por otros terapeutas de más tiempo y yo fue lo que hice / me confíe en ese compañerismo que esto- tenían / treinta y dos otros dieciocho- otros veintidós años de sobriedad y no tuvieron madre para lastimarme // porque yo le decía al padrino *padrino se va a cerrar el grupo aquí empecé* // en ese ya- en ese tiempo ya tenía más de doce años de sobriedad / El Pelón alias El Dandi / A E V // se cierra el grupo que se encontraba en la Díaz Mirón que está cerca de su pobre casa donde estamos / que muchas ocasiones cuando no tenía yo pa' el camión me iba caminado // o en bicicleta que siempre me ha gustado y la dejaba en ese grupo yo era servidor de ese grupo ya dos años y me sentí cansado y volví a decirle al padrino S // ese padrino S era padrino de instituciones de la clínica cuarenta y uno y él fue el que me empezó a enseñar a hablar en auditorios / a nivel público / a nivel Basilica a nivel sociedad / global / permitir el mensaje en instituciones llegó el momento de que me ponen el cuatro / se cierra el grupo / y tal como se lo estoy platicando es mi verdad / la mía

tx@E23: mh
tx@EF23: le dije *van a cerrar el grupo* y ese / era un policía de la judicial agente de la judicial / se llevó la séptima mil ochocientos / se cierra el grupo y se van a beber una compañera y cuatro compañeros y este güey que le está hablando

tx@E24: mm
tx@EF24: digo o sea El Pelón / me conocen casi la mayor parte- no quiero °(a mi maestro)° tan seguido ahorita en esta grabación / E

tx@E25: mh
tx@EF25: ¿por qué le menciono E? porque me hace recordar mis antepasados mi abuelo / A C / A E C / le plati- le pregunté *¿de qué descendencia venimos aguelo?* // y me contestó él muy francamente / *de Sor Juana Inés de la Cruz* // porque allá en Guanajuato tenía un tío / Sor Juana Inés de la Cruz / y ese tío le decían E

tx@E26: mm
tx@EF26: y su abuelo de mi papá le gustó el apeído estoy hablando de ;uuh! hace muchos años cuando empezaban creo los /// estaré hablando de unos doscientos años

tx@E27: mh
tx@EF27: un promedio ¿no? / porque mi abuelo murió casi- su abuelo de mi abuelo murió de ciento diez años o sea que eran [viejos que duraban]

tx@E28: [mm]
tx@EF28: [mucho] ¿no?

tx@E29: ajá
tx@EF29: todo esa que le estoy mencionando muchas personas grandes de mayor de edad me dician que tenía yo un- un cerebro de que recordara ya mucho desde tiempo atrás de muy pequeño / y me mencionaban que era yo una persona positiva // no me gusta mucho hablarr // de mi catarsis de mi- dee // o sea de mi historial bajo porque ya lo escribí // y no tiene caso decírselo / que el que lo se va a dar cuenta va a ser [R O]

tx@E30: [mm]
tx@EF30: [mientras] me está escuchando usted le va entendiendo a mi letra

tx@E31: mh
tx@EF31: todo eso lo va a ver este R O

tx@E32: gracias
tx@EF32: lo de los accidentes

tx@E33: mm
tx@EF33: *aunque quieran matarte no vas a morir Pelón* // ¡ah CHI! / si yo no quiero morirme ni tampoco de un accidente pero todos esos que ve usted que me pasaron

tx@E34: mh
tx@EF34: digo *¿Dios mío por qué me has dejado?* // para seguir sirviéndote admitiendo el mensaje // todos los padrinos que les hablé por teléfono pidiendo ayuda / ¡en mi recaída! / me contestaban sus esposas *hace ocho días la acabamos de enterrar*

tx@E35: uy
tx@EF35: mi padrino S D S de Alcohólicos Anónimos que posiblemente sí lo conoció su papá // de mi profesor y maestro R O tenía ya treinta y ocho años de sobriedad le hablo por teléfono y me contesta *¿qué te pasa hijo?* me contesta su esposa / le digo *yo soy AE y quiero hablar con mi padrino porque yo lo he invitado al psicólogo eeh / doctores / maestros* / como servidor que soy los llevaba yo al grupo y él era un viejo que hablaba un cuarto paso muy bonito y yo quería invitarlo *pos te falló hijo porque hace ocho días / lo enterramos* // como le estoy mencionando dos padrinos así he sabido de muchos padrinos que se han muerto

tx@E36: mh
tx@EF36: sirviendo y sobrios // y los que han muerto más son los recaídos

tx@E37: mh
tx@EF37: ¿por qué le menciono de los recaídos? porque yo digo *Dios mío yo me pongo en tus manos permíteme hacer el bien no fijándome a quién* / le pido y platico con él como estoy platicando con usted muy honestamente y muy con mucha franqueza / no le hablé de parte de mi historial porque él lo sabe un poquito

tx@E38: ajá
tx@EF38: una partecita así ya donde me abro de capa / o sea me abro de corazón como le nombramos en Alcohólicos Anónimos

tx@E39: mh
tx@EF39: están escritas en más de ochocientas cuarenta páginas que puse *La recaída dolorosa de un dandi* // no debo de poner la recaída nada más de un dandi / no poner dolorosa / no debo de hacer comparaciones como Jesucristo él SÍ fue una recaída dolorosa / no debo de imitar y

nunca me gusta ya últimamente / o sea trato de decirle de lo que estoy platicando es una pizcachita de mi historial que tarde que temprano va a saber por mi boca los estragos amargos lo que se sufre un enfermo alcohólico como yo / en una recaída // se ve la muerte y al diablo / en vivo y a todo color

tx@E40: híjole (RISA)
tx@EF40: los accidentes que estoy poniendo allí [que]

tx@E41: [ah]
tx@EF41: ahí se está riendo él porque

tx@E42: (RISA)
tx@EF42: no lo vivió el güey ¿verdad?

tx@E43: sí (RISA) pues así [es muy]
tx@EF43: [RISA]

tx@E44: fácil [(risa)]
tx@EF44: [(RISA)] // lo que sí lo vivió lo vivió con su papá

tx@E45: ajá
tx@EF45: pero al mismo tiempo cuando se siente *pues ya deja eso güey pues si no es que quiera uno*

tx@E46: [pues sí]
tx@EF46: [es un] enfermo uno

tx@E47: mh
tx@EF47: ¿qué le dije hace rato? le mencioné que todo alcohólico entre más toma más fondo toca

tx@E48: mh
tx@EF48: y todo lo que estamos mencionando y lo que he escrito es preventivo

tx@E49: mm
tx@EF49: ¿me explico? / o sea / yoo las entrevistas que he tenido en la televisión es por coincidencia en la universidad en- Plaza Universidad me preguntaron TV azteca por medio de un monito / ventríloco

tx@E50: mh
tx@EF50: que hasta en Canadá ahorita está saliendo / por- le digo en Canadá porque allá estudia un sobrino de mi esposa y allá me vio

tx@E51: mm
tx@EF52: ese anuncio // se lo voy a mencionar será porque soy muy hablador o muy pico me volví así desde que me metí a Alcohólicos Anónimos // con mucha palabra ¿no?

tx@E52: ajá
tx@EF52: suelta / me preguntaron *¿qué opina de los burócratas?* y ya en esos momentos le pedí a Dios no regar la sopa ¿no?

Transcripción final de la entrevista al paciente L

tx@E1: dígame / ¿cómo está don L?
tx@L1: me ganó

tx@E2: ¿qué pasó? / sí

tx@L2: chinde ///en chamá

tx@E3: ajá

tx@L3: mengá // de ta

tx@E4: ¿quiénes?

tx@L4: me nengá /// vecdá de tagamos

tx@E5: platíqueme lo que le pasó // de qué se enfermó

tx@L5: amul- amulgano van /// en riemes subiemo robos /// y nos vamos a la ubedá

tx@E6: y se van ¿adónde?

tx@L6: sí // adonde vamo- ode vengan y nosotros lo mengano

tx@E7: ajá

tx@L7: ¿sí? // ellos nos enbrogran a nosotros

tx@E8: ¿quiénes?

tx@L8: puss lo mejor de- denun no nos // de nungá // y luego te- de juc- también vamos pa'llá

tx@E9: también van para allá

tx@L9: sí

tx@E10: pero no le entendí, ¿quiénes van para allá?

tx@L10: donde entomo / y carnes y semos así // se vigá ¿no? // ahí vamo

tx@E11: ajá

tx@L11: sí

tx@E12: ¿desde cuándo?

tx@L12: nof / una mujer // uno vijer /// no (e)stá

tx@E13: a ver / dígamelo de nuevo

tx@L13: que vendá nadie // de nanie sí // ¿sí? // y llegamos de micsá y rábler /// que luego no compro la carne movo // nomás luego no // en eso pracsamos

tx@E14: ¿usted en qué trabajaba?

tx@L14: de gulador

tx@E15: mh

tx@L15: de lijar

tx@E16: explíqueme

tx@L16: telons /// enanas /// ¿sí?

tx@E17: ajá

tx@L17: de eso sí queramo

tx@E18: ¿de eso sí?

tx@L18: sí

tx@E19: ¿por qué?

tx@L19: puss // mu- muchos desmadio // si no pus no

tx@E20: ¿qué más?

tx@L20: bien- de men- BIEN hinchada de también // vendamo nosotros

tx@E21: ajá

tx@L21: ¿sí? /// de donde sale / pus todo igual /// ese es todo hijo ///
pero / sí le- lograr le gusta mucho su olores para aborarlo // que
no estábamos / cuanto heble el señor

tx@E22: ajá
tx@L22: pue(s) // sí / sí estamos por acá

tx@E23: ¿quién viene con usted?
tx@L23: pue(s) // pus de una jovenona lo agarro

tx@E24: ajá
tx@L24: síi / porque pos sí no / pos mejor para niuf

tx@E25: ¿dónde vive?
tx@L25: atinar // ¿verdad? // cuando hago // también perdá / mm- telegó

tx@E26: ¿con quién vive?
tx@L26: mi- mides divercó // dimejé de macdona /// de guiné la cuica nana

tx@E27: ¿cómo?
tx@L27: de verdená / de verdad // que ganamos ahí

tx@E28: ¿qué ganan?
tx@L28: que era mucho rignonós de agarrar // yy pus no podíamos

tx@E29: ¿mucho o poco?
tx@L29: sí // también eh ven- venden la // la mujer puss // le va muy bien
para abregarlo / a ganarlo nomás // eso y ya

tx@E30: quiero que me explique qué hacía en su trabajo
tx@L30: una cima de oro / que está // ahí está

tx@E31: ¿usted trabajaba en una fábrica de zapatos?
tx@L31: noo- (a)garraamos paara ganar yy y darnos de briagar de eso // nada
más

tx@E32: ajá
tx@L32: ¿eh?

tx@E33: ¿y desde cuándo trabajaba ahí?
tx@L33: puss de muchass // de muchas medad / deudas que agarra ¿no? // o
luego muramos / pus no debe estar /// pero pos estamos bien

tx@E34: ¿sí?
tx@L34: sí

tx@E35: ¿a usted le parece?
tx@L35: sí no / sí porque pos luego uno- o cura mal y no viene / usted
déjelo // ¿no?

tx@E36: ajá // y ¿entonces?
tx@L36: puss / ha de buscar de eso de que no agarre las cosas y no está de
suá // ¿no?

tx@E37: ajá / ¿por qué?
tx@L37: all luego de mucal / te oigo raro // ¿no? / que agarren y- y hay que
ir al rosado y ya // y nada más

tx@E38: mh / ¿y eso tiene que ver con su trabajo?
tx@L38: pus que de además / más de lugar / de la magia ¿no? // porque sí te
veemo de mucha forma // de hecho así la agado bien y usted ve bien /
usted también

tx@E39: ¿ajá?
tx@L39: ¿no?

tx@E40: ¿hoy cómo le hizo para llegar acá al hospital?
tx@L40: de jogol de logólola // sí está / ¿no? // con él de nu- nu- numecán
/ nesamandía // tigo a verá // ¿por qué no lo borramos?

tx@E41: ¿por qué?
tx@L41: el nagural nogol logulá // para que denn // golsas // vamos al
ajuljón / y ogana el mal juan // y ya

tx@E42: mh
tx@L42: ahí nos vamos pe

tx@E43: ¿y con quién?
tx@L43: cu- cuando vamos en encubador vamos a quedar / puss // hay- hay que
debel normal y ya no lo perdemos // mejor lo estamos bien con su
llaga y aquí está

tx@E44: a ver / no le entendí / otra vez
tx@L44: sí / en la Miguel la agorramos bien // la levamos / digo /// pus no
quero gujedar y- y es mejor

tx@E45: mh
tx@L45: ¿no?

tx@E46: ¿y después?
tx@L46: napen nugal // ordean sí // sí

tx@E47: hábleme un poco más fuerte
tx@L47: que no hable más grande blo // ¿no? // por qué ju nadien dan reló //
luego nos regañan a nosos / mejor que me deje un ape

tx@E48: ¿mejor qué?
tx@L48: sí // en nanie gar // que gane o no // y ¡qué bonito niño!

tx@E49: ¿cómo se vienen al hospital?
tx@L49: puss / tú jebé conejoo // para que me dé el programa para nada //
porque es mejor de media / de esa // vamos

tx@E50: mh // ¿con quién está usted viviendo ahora?
tx@L50: eel- el juego del lu- lugar de nojos // sí perale no // pero está
bien el jueor

tx@E51: está bien ¿qué?
tx@L51: sí- ma de ganon está bien // está muy gucá

tx@E52: está bien ¿qué?
tx@L52: le CALE que está jugando lo que debe de ir // ¿ya me entendió? //
agarrelelo guralo bien y ya // vámonos a beber

tx@E53: mh (5") ¿y usted trabajaba cuando se enfermó? // ¿dónde lo operaron?
tx@L53: puss una mesja de mijor quee // no me borce de mi ra // piéte bien
¿no? /// para que siempre estar mi mitami

tx@E54: ajá
tx@L54: sí

tx@E55: sígame diciendo
tx@L55: aa Jorge de loto que va al lagumel / de nosotros // pos no / bebe du
juganas / y llegue usted allá // esa es la ma

tx@E56: ¿eso es qué?

tx@L56: e de usted que alguna de la muchacha // para que no esté mucho porque (es)tamo bien nosotros

tx@E57: ¿están- ustedes están bien?
tx@L57: sí

tx@E58: ¿quiénes son ustedes?
tx@L58: que nos no sienten ni ma

tx@E59: ¿qué no sienten qué?
tx@L59: que no ha entendido ni madres / ve y mejor le digo

tx@E60: ¿a quién?
tx@L60: pus está todo jada que no debe // para que estés mejorada

tx@E61: ¿para mejorar?
tx@L61: sí

tx@E62: ¿qué es lo que tiene que mejorar? / o ¿qué es lo que está mejor?
tx@L62: poss // que sea una mujer que no sea mal // ¿para qué? // para ver en gomos y ya

tx@E63: ¿qué sea una mujer?
tx@L63: sí

tx@E64: ¿qué no esté mal?
tx@L64: sí

tx@E65: ajá
tx@L65: ajá
tx@E66: ¿por qué?
tx@L66: es coda mi jorman que NO /// ¿pa' qué? para estar bien

tx@E67: ¿para estar bien con quién?
tx@L67: sí // de no (es)tar bien / vendre mejor

tx@E68: ajá // hablaba usted de una mujer
tx@L68: porque no pegue mucho mejor está así

tx@E69: ¿una mujer que no pelee mucho?
tx@L69: sí // sí

tx@E70: no / pues está bien (RISAS)
tx@L70: sí

tx@E71: sí / ¿por qué? / ¿por qué no deben pelear?
tx@L71: puss es que luego digo uno ¿verdá? // ya te dieron a ti // y digo / **¿CÓMO?** / no / está mal // sí no

tx@E72: ajá
tx@L72: está mal bi

tx@E73: ¿usted es divorciado? / ¿usted estuvo casado?
tx@L73: mm- pus luego quee / pus tiene bien que // bien las cosas // a ver para que no agarren mucho // sea muquer

tx@E74: ¿que sea qué?
tx@L74: sí / que sea mujer / que ellos sean míos / no nomás (es)tá mi jefa- sí hay que jugar a jugar

tx@E75: ¿ajá- hay- hay que jugar?
tx@L75: mh

tx@E76: ¿jugar qué?
tx@L76: pusss que sea cosa refregar de // estar bien / y no estar bien

tx@E77: ajá / ¿no estar mal?
tx@L77: mh

tx@E78: pero no le acabo de entender de qué me está usted hablando
tx@L78: es que cuandoo // agarro una gujal / es que se va a botar

tx@E79: ¿cuándo agarra qué?
tx@L79: esa mujer // es una jer /// y esa juger ya se volvió // nada más

tx@E80: ¿sí?
tx@L80: mh

tx@E81: ¿cómo se llamaba su esposa?
tx@L81: de un gnosis abadié // aij no / sí está

tx@E82: ¿usted estuvo casado?
tx@L82: le digu que no se ama / tu bies // utra

tx@E83: sígame diciendo
tx@L83: para no ponerla / no decir

tx@E84: ajá
tx@L84: nomás agarro bien y vámonos ya // es bien // todo

tx@E85: ¿y por qué cree usted / eso?
tx@L85: pus no séé que / se ha fuerte de eso // que lle- uno quero de muga / lo debo ofrecer bien // para no fragar de noro

tx@E86: ¿para qué?
tx@L86: de- de a peno selá / no se preocupe

tx@E87: ajá
tx@L87: nada más y adiós bueno

tx@E88: y / ¿ahora?
tx@L88: puss / o tolos que nos seamos así

tx@E89: ¿ahora todos los que no sean así? /// muy bien /// ¿y después / qué?
tx@L89: puss / de jemor- jedor / de vamos // de eso vamos

tx@E90: ¿a e- a qué van?
tx@L90: y yo digo que debemos tar / que nunca llevamos mal

tx@E91: no no le entendí ¿usted dice qué?
tx@L91: o sea que se siempre remoa / así vamos a dar // ya ves emo

tx@E92: ajá
tx@L92: ajá

tx@E93: ¿cómo se ha sentido estos días? /// la semana pasada le dolía la cabeza
tx@L93: pus ugar de mejor // en panonos

tx@E94: ¿está mejor?
tx@L94: Sí

tx@E95: ¿ya no le duele?
tx@L95: sí

tx@E96: ¿o sí duele?
tx@L96: porque luego vea ya dolijá estamoss // yo / de aquí / pos sí

tx@E97: ¿le molesta todavía la cabeza?
tx@L97: sí / sí

tx@E98: ajá /// ¿y sus movimientos cómo están / puede caminar bien?
tx@L98: puss // pos uno dodar de dar que // pos está bien ¿no? / nomás que / luego voy demorato / *(es)pérese tantito* / ya va

tx@E99: ajá
tx@L99: ¿verdad?

tx@E100: ¿está comiendo bien?
tx@L100: sí sí sí

tx@E101: ¿qué come?
tx@L101: puss // vamos aa // de gozar pa' garrarle para que esté bien // y si levanta los pierno bien // (es)tá bien

tx@E102: ¿y qué es lo que come?
tx@L102: pos le fueo mujo del ñor también // ¿eh?

tx@E103: ¿está comiendo bien?
tx@L103: pus más depacio

tx@E104: ¿qué desayuna?
tx@L104: puss // dele un ojemos // yy jerror para ganar

tx@E105: ajá // ¿pero no está trabajando?
tx@L105: sí de eso

tx@E106: ¿sí está trabajando?
tx@L106: noo / de (a)garrarlo tujidero para también nosotros

tx@E107: ¿para tomar?
tx@L107: sí

tx@E108: ¿usted toma?
tx@L108: sí / porque no- no no paga poner

tx@E109: ajá / ¿no puede qué?
tx@L109: para estar bien donde usted

tx@E110: ¿para hablar bien? //¿pero ya está comprendiendo más?
tx@L110: sí sí // estar nuevo / pos ahí está que no / yo estoy bien

tx@E111: ¿ya habla un poco mejor?
tx@L111: sí

tx@E112: ¿usted se enfermó hace dos meses? // ¿lo operaron?
tx@L112: puss

tx@E113: ¿lo operaron de la cabeza?
tx@L113: pus su mujer no debes / pos síi estarle moviendo y va se ma // ¿sí? // y viene bien // yo nunca he estado bien del coldon / y singo ucando // ¿sí? // eso namá

tx@E114: mh
tx@L114: porque luego cambién que yo los ambigue también los tengo / *síi / ¿cómo no? / (v)énganse /// usté no se reforja de su reja para que deje de ají* // ¿eh?

tx@E115: sí / sígame diciendo
tx@L115: pos que manche señor que mee- quiere // o trejo de dicarte de rarra // y deen la calle de saltillo // que en tonla no // que baile por qué por conmigo // y puss // ten tilla y travesa teja no //

(en)ton(ce)s ya va el señor / *estoy bien* // *bueno* // *está bien* // nomás que no tengo didá//

tx@E116: ¿que no tiene qué?
tx@L116: sí de / de que la acagenes // para que al alelarlo debe remal // ¿eh?

tx@E117: sí // ya veo / sígame diciendo
tx@L117: pos / yo si dice tete es que si dicen de pie // yo se la do

tx@E118: ajá // quiero saber con quién vive usted
tx@L118: pos un bolso de mis- sor- de sorda que nos dé // ¿no? // para lo mejor

tx@E119: usted viene con su hermano // ¿vive con él o usted vive aparte?
tx@L119: no / poco de servi

tx@E120: dígame
tx@L120: toda era de buar ninós // si no / ¿para qué?

tx@E121: si no / ¿para qué?
tx@L121: sí / como ella opina que me querre usted // pos a fuego no // nomás paquito

tx@E122: ¿como yo?
tx@L122: sí

tx@E123: no / no le entendí
tx@L123: a gana de que si usted / me ta las cornas / me lo da bien // ¿no? /// tos (entonces) no ciarpal yo // pos de este lua no // y ahí se va armar

tx@E124: ¿y ellos?
tx@L124: si mo nucha

tx@E125: ¿qué pasa con ellos?
tx@L125: ni merquel / debe de- usted decirle a selí // que deba de usted ya /// ¿sí? // porque es como yo de deber que quero vier segura // pos / po ve que sí llega el señor /// ese es todo lo que va

tx@E126: ¿usted se acuerda de las operaciones // que le hicieron
tx@L126: pos de man dee la // car de usted // que se hable más de usted nomás

tx@E127: sí // ¿dónde lo operaron?
tx@L127: unoss / unas cosas de licor que te / para que esté yo bien / me nemá nomás

tx@E128: le vuelvo a preguntar / ¿usted en qué trabajaba?
tx@L128: se mogan de cosas de mana no tiene tan /// en navia pos sí // así estamos

tx@E129: ¿así están?
tx@L129: sí

tx@E130: ¿cómo?
tx@L130: de- de megor de quedatre rarra / *téngame los cien* / *sí señora* / ya la dejo

tx@E131: ¿le deja qué?
tx@L131: que carnizo de grana'a

tx@E132: ¿cómo?
tx@L132: el dranizá denono

tx@E133: no / no le entendí
tx@L133: sí / con gasa usted me pone congrá- me puede ganar // así nomás // ¿no? // para no estarnos viendo

tx@E134: ¿para no estás cómo?
tx@L134: sí de que en si- conremos ya /// porque todos igual igual no

tx@E135: ¿todos igual?
tx@L135: sí

tx@E136: ¿en qué?
tx@L136: (en)tonces mejor para quee no

tx@E137: ¿mejor qué?
tx@L137: en tante nan mallé // pa' que ya que no anda ya está bien

tx@E138: ¿para que ya qué?
tx@L138: de mascal en jaca /// cuato de ga de baldá / donde está Ana

tx@E139: explíqueme
tx@L139: puss // ves vecess /// de gran // siempre está enano bien /// ¿no? /// y la otra pus+s // **vaya semana por favor señora // mejor nos vamos aquí con la señora** /// pero luego siempre el dueño

tx@E140: ¿por eso qué?
tx@L140: de la mujer mijera // ahí está // ¿entiende? / que avinda que uno

tx@E141: de la mujer / ¿qué?
tx@L141: dee jomen de la mujer // de lo mejor // ¿no? // y entonces sii otra jo está mejor / mejor otra posa /// ese es lo mejor que está

tx@E142: ¿de qui- y- y- cómo a quién se refiere? / ¿a quién se refiere?
tx@L142: puss // pus su jena de que está como usted / ¿no? // ya no está- está serdecán // pa' que le tire él

tx@E143: mh // ¿usted se llama L?
tx@L143: sí ma sé // nané

tx@E144: ¿y cuáles son sus apellidos?
tx@L144: Tabiernal M---

tx@E145: dígame
tx@L145: nace muguelte

tx@E146: ajá
tx@L146: mh

tx@E147: sígame diciendo
tx@L147: la ne- nienon / quiero estar mejor

tx@E148: ¿quién quiere estar mejor?
tx@L148: sí / desde que yo estoy de ferma yo esto- también estoy bien // ¿para qué? / para lejar a mí // ¿no? // yy de otra cena pos yo tampoco

tx@E149: ¿qué más?
tx@L149: puss / yo trafigome / pos pa' mí ya / ya tenemos más

tx@E150: ¿qué hizo hoy / en la mañana?
tx@L150: puss hoy ya de mejor agarrarme / y ya NANA // te tenemos mejar nomás

tx@E151: sí /// no / pero algo más // ¿qué más hizo?

tx@L151: ¿de venida? /// también de mujo también // de las vijas

tx@E152: ¿sí?

tx@L152: sí

tx@E153: ¿qué pasa con ellas?

tx@L153: puss se dondee la reseamos de la jiña para / pos a ver de a cómo me
des señor // *(es)tá bien órale / ¿no? / sí está bien*

tx@E154: ¿eso le dicen?

tx@L154: pus sí / sí es- es cosa que luego nos den

tx@E155: ¿es co- es cosa que luego qué?

tx@L155: o sea / vende una mujer que a nosotros no /// y yo la deo cosirren
pos sí está muy bien // el dinera

tx@E156: ¿dinero?

tx@L156: pus es mejar de ella

tx@E157: ¿quién es ella?

tx@L157: dee mucho que usted me puede gugar de usted /// si usted me puede
hacer llamar cosa / luego puerde más // también de usted da

tx@E158: ajá

tx@L158: yo les digo

tx@E159: ¿a quiénes?

tx@L159: me pidió de lucha // la tiene usted se duerme // le digo *levántese
ya / ahí se va // ¿no? // usted es mujer / tiene que jale jale / ya
/// eso*

tx@E160: muy bien // muy bien /// don L / gracias

tx@L160: mh

Apéndice 3 Mascarillas de vaciado de datos

Mascarilla para el vaciado de datos		
Habla: GH		
Años: 55		
Nivel de instrucción: Medio		
Número de intervenciones: 160		
Índice total de palabras: 2572		Índice total de MMDD: 148
Inventario de marcadores discursivos		
<i>Modalizadores</i>	bueno (4), es que (4), claro, en verdad	Total: 10
<i>Controladores de contacto</i>		Total: 17
• Fáticos	¿no? (13)	
• Apelativos	¿no? (4)	
<i>Conectores argumentativos</i>		Total: 53
• Justificación	porque (13)	
• Concesión	aunque (3)	
• Oposición	pero (25)	
• Consecución	pues (3), entonces (7), por eso (2)	
• Conclusión		
<i>Conectores metadiscursivos</i>		Total: 68
• Ordenadores	después, pues (comentador) (20), luego (4), entonces (21), primero	
• Reformuladores	bueno (2), o sea (4)	
• Formuladores	¿cómo se llama? (3), bueno (3), pues (6), eh (2), este	
		Total de MMDD: 148

Mascarilla para el vaciado de datos		
Habla: EF		
Años: 67		
Nivel de instrucción: Bajo		
Número de intervenciones: 52		
Índice total de palabras: 3236		Índice total de MMDD: 89
Inventario de marcadores discursivos		
<i>Modalizadores</i>	mira, oye, hasta	Total: 3
<i>Controladores de contacto</i>		Total: 15
• Fáticos	¿me explico?, ¿no? (8)	
• Apelativos	¿verdad?, ¿no? (5)	
<i>Conectores argumentativos</i>		Total: 43
• Justificación	porque (35), ya que	
• Concesión	aunque	
• Oposición	pero (6)	
• Consecución		
• Conclusión		
<i>Conectores metadiscursivos</i>		Total: 28
• Ordenadores	pues (comentador), luego, pues (cita directa) (3)	
• Reformuladores	o sea (20)	
• Formuladores	eh (3)	
		Total de MMDD: 89

Mascarilla para el vaciado de datos		
Habla: DJ (afasia de Wernicke)		
Años: 65		
Nivel de instrucción: Bajo		
Número de intervenciones: 52		
Índice total de palabras: 2432		Índice total de MMDD: 211
Inventario de marcadores discursivos		
<i>Modalizadores</i>	fíjese (2), vea (5), mire (13), hasta (4), bueno (2), de verdad, de plano (4)	Total: 31
<i>Controladores de contacto</i>		Total: 60
• Fáticos	¿eh? (12), ¿no? (7), ¿sí? (2), ¿verdad? (34)	
• Apelativos	¿verdad?, ¿sí?, ¿eh? (3)	
<i>Conectores argumentativos</i>		Total: 60
• Justificación	porque (22), pues	
• Concesión	aunque	
• Oposición	pero (25)	
• Consecución	pues (2), entonces (4), por eso (3)	
• Conclusión	total, o sea	
<i>Conectores metadiscursivos</i>		Total: 60
• Ordenadores	pues (comentador) (25), luego (7), después (4), primero, entonces (10)	
• Reformuladores	o, bueno (5)	
• Formuladores	pues, eh (4), bueno (2)	
		Total de MMDD: 211

Mascarilla para el vaciado de datos		
Habla: L (afasia de Wernicke)		
Años: 54		
Nivel de instrucción: Medio		
Número de intervenciones: 160		
Índice total de palabras: 1694		Índice total de MMDD: 127
Inventario de marcadores discursivos		
<i>Modalizadores</i>	de verdad, de hecho, es que (2), bueno, vea	Total: 6
<i>Controladores de contacto</i>		Total: 34
• Fáticos	¿sí? (6), ¿no? (15), ¿verdad?, ¿ya me entendió?, ¿entiende?	
• Apelativos	¿eh? (4), ¿no? (4), ¿sí?, ¿verdad?	
<i>Conectores argumentativos</i>		Total: 18
• Justificación	porque (11)	
• Concesión		
• Oposición	pero (4)	
• Consecución	pues (3)	
• Conclusión		
<i>Conectores metadiscursivos</i>		Total: 69
• Ordenadores	pues (comentador) (37), entonces (4), luego	
• Reformuladores	o sea (2)	
• Formuladores	pues (25)	
		Total de MMDD: 127