

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA CLÍNICA

VOLUMEN 4

**PROBLEMAS DE EFICACIA
COMUNICATIVA**

Descripción, detección, rehabilitación

**Enric Serra Alegre
Montserrat Veyrat Rigat
(editores)**



AvalCC

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA CLÍNICA

VOLUMEN 4

PROBLEMAS DE EFICACIA COMUNICATIVA
Descripción, detección, rehabilitación

Enric Serra Alegre
Montserrat Veyrat Rigat
(editores)

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, 2005

Esta publicación forma parte de las actividades enmarcadas en los Proyectos de Investigación *Elaboración y análisis pragmático de un corpus de lenguaje afásico* (BFF2002-00349), *Análisis formal comparativo de los aspectos dinámicos de la traducción genética y de la comprensión lingüística* (BFF2003-05981) y *Eficacia comunicativa y evolución del lenguaje en el habla infantil y afásica* (HUM2004-0587-C02-01/FILO), todos financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, con dotación adicional de fondos FEDER. La edición ha sido sufragada gracias a la *Acción Dinamizadora* (IIACDI/2004/32) concedida por la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana, y a la *Acción Complementaria* (HUM2004-20048-E) concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia.

© Los autores, 2005

Colaboran: Departament de Teoria dels Llenguatges (UVEG)
Associació Valenciana de Llenguatge, Comunicació i Cultures (AVaLCC)

Diseño y maquetación: Enric Serra y Montserrat Veyrat (Universitat de València)
Imprime: *Guada Impresores*, S.L. (c/ Montcabrer, 26; 46960 Aldaia-València)

ISBN: 84-370-6332-9
Depósito legal: V-74-2006

ÍNDICE

MONTSERRAT VEYRAT RIGAT Y ENRIC SERRA ALEGRE: Lingüística clínica: acotaciones epistemológicas.....	5
ELENA GARAYZÁBAL HEINZE: Habilidades lingüísticas y comunicativas en el Síndrome de Williams: el perfil clásico a debate	21
CARLOS HERNÁNDEZ SACRISTÁN, ENRIC SERRA ALEGRE Y MONT-SERRAT VEYRAT RIGAT: Antónimos conversos y teoría de la mente.....	39
MILAGROS FERNÁNDEZ PÉREZ: ¿Cómo evaluar el lenguaje infantil?.....	55
ANA ISABEL CODESIDO GARCÍA: Estudio de los usos construccionales de algunas clases de verbos en las etapas iniciales de adquisición de la lengua	79
ISABEL FERNÁNDEZ LÓPEZ: Parámetros para la formación de la categoría <i>verbo</i> en el lenguaje infantil: aplicación en un corpus con niños castellano-hablantes	101
M ^a PILAR OTERO CABARCOS Y M ^a XOSÉ FERNÁNDEZ CASAS: Algunos procesos de combinatoria sobre el análisis del corpus de habla infantil del grupo <i>Koiné</i>	125
GABRIELA PREGO VÁZQUEZ: Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales. La profunción discursiva “cita” en el habla infantil.....	139
FAUSTINO DIÉGUEZ-VIDE Y JORDI GICH-FULLÀ: ¿Cómo se realiza un diagnóstico (neurolingüístico) cognitivo?: implicaciones semiológicas. A propósito de un caso.....	161
JOSÉ FCO. CERVERA Y AMPARO YGUAL: Notas sobre rehabilitación del lenguaje y la comunicación de pacientes afásicos.....	183
VICENTE ROSELL CLARI: El uso del verbo en sujetos afásicos de predominio motor. Bases para su rehabilitación.....	209
<i>Abstracts</i>	237

LINGÜÍSTICA CLÍNICA: ACOTACIONES EPISTEMOLÓGICAS*

Montserrat Veyrat Rigat

<montserrat.veyrat@uv.es>

Enric Serra Alegre

<enrique.serra@uv.es>

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las patologías del lenguaje se configura como un ámbito de trabajo interdisciplinar en el que se ven implicadas ramas científicas diversas, como por ejemplo la medicina, la psicología, la neurología, la logopedia o la lingüística. La colaboración entre estas disciplinas para intercambiar aportaciones y resultados ha encontrado a menudo ciertos obstáculos. Sin embargo, a pesar de las dificultades, la cooperación interdisciplinar se está produciendo¹.

Además, fruto de este intercambio pluridisciplinar, la Universitat de València ha iniciado una línea de publicaciones bajo el rótulo genérico de *Estudios de Lingüística Clínica*, en cuyo marco ya han aparecido tres volúmenes (coordinados y editados, el primero por Carlos Hernández y Enrique Serra en 2002, y los dos siguientes por Beatriz Gallardo y Montserrat Veyrat en 2004).

* Este estudio se inscribe en las actividades financiadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, correspondientes a los Proyectos de Investigación *Elaboración y análisis pragmático de un corpus de lenguaje afásico* (BFF2002-00349), *Análisis formal comparativo de los aspectos dinámicos de la traducción genética y de la comprensión lingüística* (BFF2003-05981), *Variables pragmáticas en la evaluación y rehabilitación de afasias* (HUM2004-05847-C02-02) y la Acción Complementaria *Aplicación y validación clínica de variables lingüísticas en protocolos de rehabilitación* (HUM2004-21424-E).

¹ Para una revisión de los resultados que ha venido dando la colaboración entre lingüistas y neurólogos, cf. Diéguez-Vide y Peña-Casanova (1996). También fruto de la cooperación interdisciplinar son las dos ediciones del *Curso monográfico de Lingüística Clínica* que, en el marco de las *Jornadas Bianuales de Comunicación Interlingüística e Intercultural*, organizadas por el Departament de Teoria dels Llenguatges, se celebraron los años 2002 y 2004 en la Facultat de Filologia de la Universitat de València. Algunos de los trabajos aquí recogidos tienen su origen en aportaciones presentadas durante la segunda edición del mencionado *Curso*.

La finalidad que se persigue con este nuevo volumen de *Estudios de Lingüística Clínica* es doble: de un lado, continuar y desarrollar la labor iniciada en los volúmenes anteriores, consolidando así un espacio de encuentro entre ciencias que comparten interés por un mismo objeto de estudio, y, de otro, seguir proporcionando una plataforma que permita a los investigadores y profesionales dedicados a las patologías del lenguaje la difusión y transmisión de conocimientos, así como el mejor aprovechamiento de los resultados de la investigación, impulsando el diálogo entre los científicos y los sectores de la sociedad que se beneficiarán de los resultados obtenidos.

Pero, ¿qué entendemos por Lingüística Clínica?, ¿cuáles son los objetos de su estudio?, ¿qué lugar ocupa esta disciplina entre las ciencias del lenguaje?

2. LA LINGÜÍSTICA CLÍNICA EN EL ÁMBITO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Nuestro principal interés en el desarrollo de este trabajo es exponer los rasgos caracterizadores de la Lingüística Clínica y trazar algunas acotaciones epistemológicas a fin de contribuir al establecimiento de su propia autonomía dentro del ámbito de la Lingüística Aplicada. Usualmente se acepta que la Lingüística General se ocupa de construir modelos teóricos para describir y explicar la estructura del lenguaje natural, como fundamento necesario para la elaboración de las gramáticas de las lenguas particulares (Lingüística Teórica). Por otra parte, también se asume que este conocimiento sobre las estructuras de las lenguas y su funcionamiento es útil para resolver problemas concretos y de orden práctico que la sociedad actual percibe como tales, ocupándose de ello la Lingüística Aplicada.

De lo anterior no cabe suponer la ausencia de fundamento teórico en las ramas de la Lingüística Aplicada. Antes bien, cualquier ámbito aplicado de nuestra disciplina utiliza los datos obtenidos del análisis de las lenguas y de los campos de conocimiento relacionados con el lenguaje como medio para abstraer un cuerpo teórico propio y construir modelos abstractos que permitan comprender mejor las aplicaciones lingüísticas a la solución de problemas relacionados con el lenguaje y su uso. El fin último de la Lingüística Aplicada es la propuesta de soluciones que resuelvan problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas. Por ello, si se acepta que lo definitorio de una ciencia aplicada está en la finalidad del conocimiento, es obligado reconocer que la diferencia

entre lingüística teórica y lingüística aplicada reside en la orientación del conocimiento y no en la presencia o ausencia de cuerpo teórico.

Así pues, establecer fronteras nítidas entre una ciencia orientada a la teorización y una ciencia orientada a la aplicación es un asunto delicado. Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988) afirman que la Lingüística Aplicada es un campo de investigación reconocido cuyos resultados han contribuido en gran medida a la solución de problemas, tanto teóricos como prácticos. En principio, pues, asumimos que el dominio de esta disciplina es la aplicación de la ciencia del lenguaje a cualquier campo relacionado con la comunicación, puesto que una de las funciones esenciales del uso de una lengua es la de servir como instrumento de intra- e interacción.

No obstante, sucede a menudo que ciertas investigaciones, emprendidas sin intención de aplicación posterior, han proporcionado nuevos recursos de tratamiento, como ha ocurrido, p.e., con la síntesis fonética (estudio de la acústica o física del habla y la percepción sonora o auditiva, resultado de la colaboración entre fonetistas y técnicos e ingenieros del sonido). Este fue un proyecto acometido únicamente con el fin de resolver un problema teórico: el conocimiento más profundo de la constitución de los sonidos, pero tuvo como repercusión una revolución en el tratamiento de la sordera y la incorporación de los sordos al mundo de los sonidos (invención de audífonos).

Sin embargo, otras veces un proyecto de investigación emprendido con un objetivo concreto tiene como beneficio ulterior que se suscite la necesidad de una aportación teórica que auxilie doctrinalmente dicho proyecto, se haya producido el resultado tecnológico esperado o no. P.e., en 1776, el escocés James Watt inventó la máquina de vapor de doble efecto para resolver los problemas de rentabilidad que planteaba la primera gran fuente de energía (el vapor) aplicable a la industria. La inicial máquina de vapor, inventada igualmente por Watt, no resultaba rentable porque el vapor que pasaba de una cara del pistón a la otra no se recuperaba, por lo que se perdía energía. Con la máquina de doble efecto se consiguió reiniciar constantemente el ciclo de entrada de vapor alternativamente de una cara a la otra del pistón mediante la incorporación de un dispositivo mecánico que medía la cantidad de vapor trasvasada y hacía que esa misma cantidad fuera devuelta transformada en energía².

² Este invento no tenía en realidad ningún sustento teórico, salvo el genio y los conocimientos del propio Watt. Hubo que esperar más de un siglo para que los teóricos de la Termodinámica y la Mecánica Estadística formularan la noción de *entropía*, que en sus orígenes físicos significa la medida del estado en que se encuentra un sistema mecánico o, en otras palabras, es el número previsible de estados en que puede encontrarse un

Los anteriores son claros testimonios de que no sólo los frutos conseguidos en la resolución de problemas materiales son relevantes en las investigaciones de carácter aplicado, sino que también los postulados teóricos, previos o subsiguientes, así como las necesidades no cubiertas en el terreno de la ciencia aplicada repercuten en dicha área. La aplicación surge cuando teoría y praxis se utilizan en otros campos de investigación, teniendo en cuenta que los objetos de estudio son distintos pero se comportan de manera análoga al menos en alguno de los niveles de investigación. Esta es, en nuestra opinión, una correcta acepción de lo que significa *interdisciplinariedad*. La especificidad de la Lingüística Aplicada surge de las subáreas que la constituyen, las cuales están en consonancia con el planteamiento de los aspectos problemáticos que exigen atención por parte de los profesionales. De ahí que Fernández Pérez (1996: 21) prefiera hablar, en el campo que nos ocupa, de *Lingüística Clínica* antes que de *Psicolingüística aplicada* o *Neurolingüística aplicada*.

3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA LINGÜÍSTICA CLÍNICA

Cualquier disciplina necesita de una fundamentación metodológica y conceptual o filosófica sobre la que asentar su estatuto de autonomía, lo cual le va a permitir introducir sistematización y rigurosidad en las afirmaciones surgidas de la observación de los hechos. ¿Cuál es el método y la epistemología que subyace a la Lingüística Clínica? Dado que no se trata de atender de modo indiscriminado a fenómenos lingüísticos sin más, sino que hay que aproximarse a los problemas con criterios de selección que satisfagan los aspectos relevantes para solventar determinadas dificultades materiales (p.e., atender a los aspectos emotivo-motivacionales en los que reside la activación o la inhibición de la conducta verbal, a los aspectos motores que posibilitan o impiden la producción oral, ...), la metodología para establecer la prioridad de un tipo de estudio sobre otro (p.e., una visión secuencial de los componentes del lenguaje sobre un enfoque holista o integrador) estará en consonancia, por un lado, con el carácter de los aspectos lingüísticos que requieran atención y, por otro, con el objetivo material específico que se persiga.

sistema. Posteriormente esta noción ha sido extendida a otros ámbitos de conocimiento, p.e., a la Teoría de la Información, donde se habla de entropía como la cantidad de información potencial que se trasvasa de una fuente a otra en un sistema como es el proceso comunicativo.

No todos los postulados teóricos ni todos los métodos serán igualmente convenientes o rentables en la labor clínica de la Lingüística; esto dependerá de su adecuación respecto a los problemas que precisen atención.

Dado que este tipo de investigación se propone finalidades evaluadoras y terapéuticas en relación con las patologías del lenguaje, los procedimientos serán, además de lingüísticos (descripción y explicación de los componentes implicados en la patología), también fisiológicos, psicológicos, neurológicos y culturales (descripción y explicación del lenguaje en tanto sistema cognitivo y cultural de procesamiento de la información que produce una conducta verbal). No es de extrañar que esta orientación integradora implique una reelaboración de las teorías lingüísticas existentes, al objeto de encontrar soluciones adecuadas a los déficit observados, asumiendo, tal como propone Hernández Sacristán (e.p.), que la conducta verbal y el lenguaje son al mismo tiempo fenómenos biológicos y culturales que no pueden agotar su descripción desde la lingüística, la fisiología, la cultura, la psicología o la neurología, sino que han de ser atendidos desde una orientación integradora o, lo que es lo mismo, aceptando que algunas propiedades del lenguaje lo definen globalmente y no son atributos específicos de ninguna fase o componente del lenguaje. Ello implica aceptar la existencia de determinados rasgos de diseño del lenguaje que producen funciones genéricas de conducta verbal cuya acción conjunta permite singularizar la conducta comunicativa humana frente al resto de actitudes comunicativas que se conocen.

La Lingüística Clínica, por tanto, es la disciplina que, por una parte, aspira a conocer, describir y analizar los déficit lingüísticos. Con ello atiende a aquellos aspectos del objeto (el lenguaje) que tienen que ver con su disfunción, alteración o ausencia y con la evaluación, diagnóstico y rehabilitación de tales desórdenes. Por otra parte, se interesa en el desarrollo de propuestas teórico-prácticas basadas en el principio de la capacidad del sistema lingüístico para recuperar o habilitar lenguaje cuyo buen funcionamiento se haya perdido o esté reducido en diferentes grados.

Las reflexiones sobre las alteraciones en el funcionamiento del sistema lingüístico deben encontrar su punto de partida en la observación de las producciones verbales de los usuarios, dado que es en ellas donde los desórdenes se manifiestan con mayor evidencia (cf. Fernández Pérez 2002). También parece conveniente que los aspectos clínicos del sistema lingüístico, esto es, las posibilidades rehabilitadoras que se encuentran en las propiedades del sistema sean trabajadas tomando en consideración las dimensiones neurológicas, psicológicas, fisiológicas y cul-

turales que siempre acompañan a todo hecho lingüístico.

Las propiedades del sistema lingüístico con capacidad evaluadora y rehabilitadora tienen, por lo tanto, un indudable interés clínico, complementario del rendimiento que produce la consideración de sus componentes como fases del procesamiento de la información (orientación ya clásica en el ámbito logopédico). A continuación intentaremos señalar brevemente el incentivo que proporciona centrar la labor en la evaluación y rehabilitación de los rasgos de diseño que singularizan la conducta verbal comunicativa del ser humano.

4. LA CAPACIDAD TERAPÉUTICA DEL LENGUAJE

Uno de los postulados fundacionales de la disciplina que estamos presentando se apoya en la hipótesis de que los aspectos clínicos del sistema lingüístico –es decir, sus posibilidades rehabilitadoras y evaluadoras– emergen de la conjunción singular y exclusiva de los rasgos de diseño de esta facultad exclusivamente humana. Nos referimos a las propiedades de la *dualidad* (o doble articulación), la *reflexividad* y la *capacidad prevaricadora* del lenguaje, rasgos³ cuya consideración conjunta convierte a las unidades y estructuras del lenguaje en elementos de naturaleza y función simbólica.

El uso comunicativo del lenguaje exige la utilización de signos que son símbolos. Esta es la idea principal sobre la que se construye y debe desarrollarse en el futuro la epistemología de la Lingüística Clínica: el lenguaje humano se distingue de otros sistemas comunicativos por soportar el tránsito que supone pasar de ser un sistema de señales a ser un sistema de símbolos.

Un símbolo es un signo que tiene la propiedad de poder ser utilizado de manera estratégica, es decir, con habilidad, destreza, astucia, arte, pericia, maestría, sutileza, desenvoltura, acierto, creatividad ... Una de esas estrategias precisamente consiste en inhibir su uso, dejarlo en suspenso por razones diversas, que son igualmente estratégicas: por diplomacia, por táctica, por técnica. Todo ello constituye un conjunto de posibilidades que nos ofrece la función simbólica de los signos.

La puesta en suspenso del uso del símbolo le confiere a éste un

³ Estos rasgos fueron señalados por Hockett (1958: §64.3) como específicos y diferenciadores del lenguaje humano respecto a cualquier sistema de comunicación no humano; véase también López García (1988: 21-23).

sentido añadido en su mismo origen, esto es, un valor previo a la referencialidad propia de los símbolos estrechamente relacionado con la experiencia de vida del sujeto. El individuo puede elegir entre activar o no su facultad lingüística, en orden a su evaluación de la situación de interacción en la que se encuentre. Debido a ello, el valor añadido que tiene un símbolo frente a la señal deriva justamente de esa opcionalidad en su utilización, pues la elección, cualquiera que sea su sentido, implica intencionalidad.

Dicha capacidad desinhibitoria explicaría, por lo tanto:

- El valor esencial del signo con función simbólica, en tanto entidad que nos marca lingüísticamente por el hecho de tener la opción de utilizarlo o no, cuestión que pone al descubierto, asimismo, la cuota de libertad que nos singulariza como seres humanos.
- Los diversos valores particulares que puede adquirir el silencio, generalmente interpretados de manera negativa en la narrativa literaria.
- El valor pragmático del silencio en tanto sentidos del lenguaje que lo sobrepasan: se trata de todo aquello que no se dice pero que se presupone, se implica, se sobreentiende ... Ello es posible gracias al rasgo del lenguaje conocido como la doble articulación, puesto que esa característica hace posible que las formas y los significados puedan funcionar con relativa independencia y, además, explica que las formas no estén inevitablemente unidas a los significados, cosa que no sucede en las señales.
- El sentido del lenguaje interior o, lo que es lo mismo, el sentido del lenguaje cuya manifestación fónica suspendemos o dilatamos en el tiempo por diversas razones. Se trata de un lenguaje que acompaña acciones o un lenguaje con el que repasamos una representación mental de acciones posteriores. La interiorización del uso lingüístico es posible gracias a las propiedades del lenguaje conocidas como la reflexividad y la prevaricación. Ambos rasgos se implican mutuamente⁴, es decir, la reflexividad o capacidad del lenguaje para

⁴ En realidad, las tres propiedades del lenguaje –dualidad, reflexividad y prevaricación– están relacionadas entre sí. Como explica López García (1988: 23), la dualidad es el fundamento de la reflexividad: para poder hablar no sólo del referente externo, sino también de él mismo, es necesario que el lenguaje pueda aplicar sus significados a otros significantes y, por tanto, que éstos muestren un comportamiento y un modo de existencia autónomos respecto a los significados que habitualmente evocan. El lenguaje puede actuar metalingüísticamente sobre sí mismo (reflexividad) porque sus signos son disociables (dualidad). Dicho de otro modo, la posibilidad de concebir el significante como autónomo respecto al significado permite asociarlo a un significado que no es el suyo “original”, lo cual propicia la reflexión metalingüística. Además la reflexividad es la base de la prevaricación: si el significado de los signos lingüísticos puede remitir a elementos diferentes de su referente, es evidente que podrá aplicarse igualmente a cualquier mundo posible o a ningún mundo referencial, que es lo que pasa en la prevaricación: nos enfrentamos aquí

hablar de sí mismo hace posible la prevaricación, o utilización del lenguaje para fines distintos de los usos referenciales: mentir, poetizar, ironizar, metaforizar ... En la prevaricación se utiliza una información privilegiada que el hablante tiene de un signo lingüístico para realizar un acto creativo en su lengua⁵.

- El sentido de nuestra función de oyentes. Es decir, al inhibir el uso del signo lingüístico ponemos en suspenso nuestra condición funcional de hablantes, activando la de oyentes: callamos para poder ser interlocutores válidos y crear así el marco apropiado de la acción dialógica y conversacional. Esta posibilidad es fundamental para el desarrollo del lenguaje.

5. DESCRIPCIÓN, DETECCIÓN Y REHABILITACIÓN DE PROBLEMAS DE EFICACIA COMUNICATIVA

Los trabajos aquí recogidos –como adelanta el subtítulo del presente volumen– se agrupan según la temática que abordan del siguiente modo:

- Los primeros artículos plantean la descripción y explicación de mecanismos lingüístico-comunicativos en manifestaciones deficitarias del lenguaje (Garayzábal; Hernández, Serra y Veyrat).
- A continuación, otro conjunto de trabajos se dedica a la descripción, valoración y evaluación del lenguaje infantil (Fernández Pérez; Codesido; Fernández López; Otero y Fernández Casas; Prego).
- Finalmente, en otros artículos se discuten cuestiones relativas al diagnóstico (Diéguez y Gich) y la rehabilitación (Cervera e Ygual; Rosell) de problemas de lenguaje, particularmente de afasias.

5.1. Mecanismos lingüístico-comunicativos deficitarios

Si el objeto genérico de la Lingüística Clínica son los problemas (trastornos, patologías, ...) del *lenguaje*, parece obvio que la aportación de la Lingüística (ciencia del lenguaje) a este espacio interdisciplinar se hace imprescindible, al menos en tres esferas de actuación⁶:

a significantes “ciegos”, cuyo significado se desaprovecha.

⁵ La clásica metáfora *las perlas de tu boca* sigue dicho esquema de actuación: se desaprovecha el significado de un signo y se le atribuye el de otro signo al que se le aplica la forma del primero; en nuestro ejemplo, desaprovechamos el valor de *perlas* y le otorgamos el de *dientes*, utilizando no obstante la forma del primero.

⁶ Como ya se comentaba en la “Presentación” del primer volumen de *Estudios de Lingüística Clínica* (cf. Hernández y Serra, eds. 2002: 6-7).

- la *descriptiva*, como herramienta explicativa de los problemas de lenguaje⁷;
- la *interpretativa*, en la medida que aporta a otras disciplinas capacidad interpretativa sobre la naturaleza de la conducta verbal patológica y los procesos cognitivos subyacentes, y
- la *rehabilitadora*, como colaboradora en la elaboración de materiales para la actuación terapéutica.

Los trabajos de Elena Garayzábal y de Carlos Hernández, Enric Serra y Montserrat Veyrat están dedicados precisamente a la descripción y explicación de mecanismos lingüístico-comunicativos en manifestaciones deficitarias del lenguaje. En el primero se someten a debate las habilidades lingüísticas y comunicativas en el síndrome de Williams; en el segundo, se caracterizan algunos tipos de situación discursiva que requieren el uso de antónimos conversos, y que pueden ser de gran interés tanto para la exploración de habilidades psicolingüísticas como para la elaboración de protocolos de rehabilitación.

5.1.1. En la descripción de nuestras capacidades cognitivas, ¿puede postularse la existencia de un módulo de lenguaje autónomo, que se configura y funciona de manera independiente respecto al resto de la cognición? Uno de los aspectos controvertidos en el estudio del síndrome de Williams se refiere justamente a la relación entre las habilidades lingüísticas y las habilidades cognitivas no lingüísticas. Los pacientes afectados por este síndrome, aunque muestran en general serios déficit cognitivos, parecen poseer un dominio muy particular y sorprendente del lenguaje, que no se encuentra en el resto de población con retraso mental. Este hecho ha llevado a apuntar la posibilidad de cierta independencia entre las habilidades cognitivas y las lingüísticas. Las investigaciones actuales, como señala Garayzábal en su contribución, no confirman esta idea, ni tan sólo en lo relativo a una supuesta independencia del lenguaje respecto a aspectos cognitivos como los visoespaciales o los psicomotores.

Desde un enfoque ecológico que le permite obtener datos no sólo relativos al nivel pragmático, sino también referidos a los niveles fónico, gramatical y semántico, la autora ofrece su visión sobre los aspectos generales del lenguaje y la comunicación que caracterizan al síndrome

⁷ En esta línea, p.e., ha empezado a ver la luz nuestro corpus *PerLA* (cf. Gallardo y Sanmartín 2005, Gallardo y Moreno 2005, y Garayzábal 2005), que surge como respuesta a la necesidad de integrar el estudio de las patologías lingüísticas en las tendencias actuales de la pragmática y la lingüística de corpus.

de Williams.

5.1.2. Las relaciones léxicas de antonimia –particularmente las conocidas como reciprocidad o antonimia conversa– muestran de manera paradigmática la estrecha relación existente entre estructuras léxico-semánticas y variables pragmático-discursivas.

Las referencias a los antónimos en los protocolos habituales de evaluación de habilidades psicolingüísticas suelen ofrecer una versión muy restringida del fenómeno, por lo que se hace necesario establecer, desde la perspectiva de las propiedades genéricas del lenguaje y la capacidad comunicativa, el espectro funcional amplio en que dicha relación léxica debe inscribirse. Éste es el tema que abordan Hernández, Serra y Veyrat, en el marco teórico de una orientación semiológico-comunicativa en la evaluación de capacidades psicolingüísticas y conductas verbales alteradas.

Por antónimos conversos se entienden pares de unidades léxicas del tipo *entrar / salir, ir / venir, comprar / vender, hablar / escuchar, ...* Estos pares representan el ejemplo, tal vez más claro, de cómo se habilitan medios verbales para denominar un escenario común desde diferentes perspectivas. Se trata aquí, en concreto, de dos perspectivas asociables, en muchos casos, a las de los interlocutores que participan en un encuentro comunicativo, con los roles alternos de hablante y oyente (p.e., si “yo compro”, “tú vendes”). La conversión léxica puede ser, por este motivo, entendida como conversión dialógica, esto es, un tipo de operación definitoria de la capacidad cognitiva asociada a una Teoría de la Mente. Se describen en este trabajo algunas situaciones discursivas que implican el uso de antónimos conversos, cuya exploración puede ser provechosa para la elaboración más ajustada de protocolos de evaluación y rehabilitación de las habilidades psicolingüísticas.

5.2. Descripción y evaluación del lenguaje infantil

El grupo *Koiné*, de la Universidad de Santiago de Compostela, lleva años estudiando el proceso adquisitivo del lenguaje natural. Viene elaborando un corpus de habla infantil, cuyos materiales –registrados inicialmente en soporte audiovisual– son transcritos y etiquetados con las convenciones del sistema CHILDES. Éste es el basamento empírico de las investigaciones que el equipo realiza, algunos de cuyos resultados se recogen en este volumen.

5.2.1. Valorar y evaluar el habla infantil son dos actividades relacionadas, pero con cometidos diferentes. En el primer caso se trata de comprobar la eficacia comunicativa de las habilidades lingüísticas; en el segundo, se trata de ponderar esas habilidades situándolas en una etapa de desarrollo y remitiéndolas a referentes cuantitativos y cualitativos. El trabajo de Milagros Fernández Pérez se centra en la valoración de los recursos verbales del niño según su efectividad en las funciones comunicativas pretendidas, atendiendo siempre a la realidad natural y espontánea del habla infantil. Con ejemplos del corpus mencionado, muestra la manera de abordar, como dice la autora, “el *valor* de las expresiones infantiles desde la asunción de que la reiteración de ciertos rasgos señala la presencia de una gramática en el lenguaje infantil que soporta el encadenamiento de símbolos compartidos y con significado comunicativo efectivo en los intercambios”.

5.2.2. En esta línea se insertan las investigaciones del equipo *Koiné*. Así, el trabajo de Ana Isabel Codesido muestra que el estudio del proceso de adquisición de los elementos predicativos permite acceder al origen de la gramática en los niños y sirve, pues, para observar con precisión el desarrollo de sus lenguas maternas.

Partiendo de la hipótesis de que la llamada gramática *semántica* de las etapas iniciales de adquisición lingüística sustenta el desarrollo y consolidación de la gramática *formal* posterior, la autora investiga en qué medida el enriquecimiento (cuantitativo y cualitativo) del léxico verbal “contribuye al desarrollo de las construcciones sintácticas en relación con el incremento del número de participantes y la riqueza tipológica de dichos esquemas construccionales”.

5.2.3. Isabel Fernández López también se ocupa del verbo; se interesa por los parámetros que intervienen en la formación de esta categoría en el lenguaje infantil. Maneja criterios de carácter semántico, sintáctico, morfológico y pragmático, que proyecta sobre un corpus procedente de niños castellano-hablantes, lo que le permite comprobar la funcionalidad de tales parámetros para la conformación de la categoría verbal en la gramática infantil.

5.2.4. La investigación de M^a Pilar Otero y M^a Xosé Fernández Casas aborda el desarrollo de adquisición en el lenguaje infantil de los mecanismos de combinatoria en español. A partir de la descripción y análisis de los datos que suministra el corpus *Koiné*, las autoras se centran en una parcela del proceso que conduce a la gramática formal: las vacilaciones

en las primeras combinaciones de palabras de lo que en la gramática adulta se denomina “concordancia de género”.

Tras revisar el estado de la cuestión en los estudios sobre adquisición, el análisis pormenorizado (cuantitativo y cualitativo) de las singularidades presentes de manera recurrente en el corpus les lleva a presentar las fluctuaciones construccionales en la concordancia de género como evidencias de una fase de “ensayo” de esquemas abstractos que el niño empieza a interiorizar.

5.2.5. El trabajo de Gabriela Prego se propone estudiar los recursos gramaticales e interaccionales que emplean los niños para citar. Aborda, pues, unas prácticas discursivas poco tratadas en las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje. Sin embargo, las peculiaridades de las primeras citas que emergen en el lenguaje infantil son de gran relevancia para valorar tres pilares básicos del desarrollo lingüístico del niño: la competencia comunicativa y social, la indexicalidad y el desarrollo metapragmático.

El análisis realizado (que incorpora la dimensión interaccional en la descripción del componente gramatical del habla infantil) permite a la autora desentrañar los valores comunicativos de las citas y dilucidar el papel que cumplen en la negociación de marcos de participación y roles conversacionales.

5.3. Diagnóstico y rehabilitación de problemas del lenguaje

¿Cuál puede ser la labor de un lingüista en el ámbito clínico en relación con las patologías del lenguaje? En la actualidad el lingüista participa como “colaborador”, sobre todo en el diagnóstico del trastorno lingüístico. ¿Cómo llevar a cabo la detección y evaluación del trastorno?

5.3.1. Faustino Diéguez-Vide y Jordi Gich-Fullà plantean una aproximación a la realización de un diagnóstico neurolingüístico cognitivo, entendido como primer paso hacia la terapia rehabilitadora neurolingüística. La evaluación y rehabilitación afasiológica sigue un proceso que recorre diversas etapas, de las cuales dos son comunes a todos los enfermos (relativas a los ámbitos neurológico y neuropsicológico) y dos particulares para cada individuo (la evaluación o diagnóstico y la rehabilitación o terapia).

El neurólogo atiende al paciente en la llamada fase aguda, por lo que habitualmente su informe será muy general y poco dirá sobre el esta-

do en que se encontrará el individuo semanas después. El posterior diagnóstico neuropsicológico resulta de la aplicación de tests (como el *Test de Boston* o el *Test Barcelona*⁸, p.e.) con los que se obtiene un perfil de afasia que describe y evalúa la conducta lingüística del enfermo (comprensión, producción, denominación, repetición, prosodia). Este segundo diagnóstico se lleva a cabo normalmente en fase subaguda.

Diéguez y Gich explican que la evaluación (neurolingüística) cognitiva imbrica tres componentes. En primer lugar, hay un *déficit* (unos fenómenos negativos), que se pretende delimitar a partir de un conjunto de *tests*. Por otro lado, el déficit se describe por contraste con un *modelo* de actuación verbal (la arquitectura funcional o sistema de procesamiento de la información) y, a su vez, proporciona evidencia sobre la realidad psicológica del modelo. Además, los tests específicos deben elaborarse a partir del modelo diseñado.

Los autores proponen un modelo para la evaluación afasiológica que atiende tanto a los mecanismos de comprensión oral como a los de producción, y muestran su aplicabilidad en un caso práctico, el diagnóstico semiológico lingüístico de un paciente lesionado cerebral con trastornos del lenguaje. La realización de un diagnóstico preciso como el que los autores aportan no sólo permitiría aclarar algunos aspectos patológicos (como sería la reconsideración de la hipótesis de la mediación fonológica, p.e.), sino que sobre todo ofrecerá una rehabilitación terapéutica mucho más precisa.

5.3.2. La rehabilitación del lenguaje en pacientes afásicos se lleva a cabo a menudo en función de variables difíciles de precisar, como son, p.e., la etiología, tipo y gravedad de la afasia, la edad y sexo del paciente, la dominancia cerebral, los defectos asociados, etc. (cf., entre otros, Peña-Casanova & Pérez Pamies 1983), adquiriendo además enorme importancia la habilidad del terapeuta. Se hace patente, pues, la necesidad de investigaciones sistemáticas en este campo.

5.3.2.1. José Francisco Cervera y Amparo Ygual pasan revista en su trabajo a diferentes metodologías de intervención, y las valoran a partir de su propia experiencia en la rehabilitación de pacientes afásicos. Clasifican las metodologías que comentan atendiendo a los códigos utilizados como apoyo en la terapia y al código que se pretende hacer usar al paciente

⁸ Cf., respectivamente, Goodglass & Kaplan (1983) –adaptación al español de García Albea, Sánchez Bernardos y del Viso Pabón 1986– y Peña-Casanova (1991).

para la comunicación. Distinguen así:

- métodos basados en la estimulación natural del lenguaje, cuyo objetivo es restablecer la comunicación a través del lenguaje oral, apoyándose básicamente en la conversación;
- métodos basados en ejercicios sistemáticos de lenguaje, que incluyen actividades “formales” habituales en las terapias tradicionales, cuya administración debe orientarse hacia ejercicios funcionales que atiendan no sólo a la corrección gramatical de las emisiones, sino también a la eficacia comunicativa;
- métodos basados en otros sistemas no lingüísticos de comunicación, en los que dibujos o gestos naturales, p.e., se usan como instrumentos terapéuticos para intentar recuperar el lenguaje oral;
- sistemas alternativos de comunicación, de los que pueden beneficiarse los pacientes que no han logrado recuperar el lenguaje oral, bien como usuarios finales del sistema alternativo, bien como usuarios transitorios que consiguieren con ello recuperar en alguna medida sus habilidades lingüístico-comunicativas.

5.3.2.2. La terapia del lenguaje puede abordarse, en efecto, desde enfoques variados:

- La rehabilitación tradicional pretende corregir los síntomas detectados en los tests de diagnóstico mediante actividades lingüísticas, a partir de los recursos lingüísticos residuales del paciente.
- Hay terapias que intentan mejorar la producción o comprensión, ya con técnicas de estimulación-facilitación, ya estimulando los aspectos pragmáticos, centrándose en la competencia comunicativa, etc.
- Desde la neuropsicología cognitiva, la rehabilitación se orienta a ayudar al paciente a reorganizar sus funciones preservadas, y a “(re-)aprender” los módulos deficientes o, si no es posible, a usar estrategias de adaptación / compensación.
- También hay investigadores que, desde un punto de vista práctico y aplicado, han mostrado la eficacia del entrenamiento intensivo en terapia del lenguaje, frente a tratamientos a más largo plazo.

Vicente Rosell aprovecha los principios terapéuticos propuestos tanto desde la psicología tradicional como desde la neuropsicología cognitiva. En este marco, su trabajo parte de la descripción del uso del verbo en el habla espontánea de nueve pacientes afásicos de predominio motor. Los resultados obtenidos le permiten sugerir un programa de rehabilitación del verbo en sujetos afásicos castellanohablantes, en el que aplica la *Hipótesis de la complejidad jerárquica* complementada con la *Hipótesis del árbol recortado*. En su opinión, los principios y las bases de rehabilitación expuestos, junto con el uso de las nuevas tecnologías, “muestran el camino futuro para el desarrollo y mejora de los métodos y técnicas ac-

tuales de rehabilitación, dentro de una rehabilitación global y pluridisciplinar de los diferentes déficit mostrados por los pacientes afásicos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diéguez-Vide, Faustino y Jordi Peña-Casanova (1996): “Lingüística y clínica: Aproximación a la afasiología lingüística”, en Fernández Pérez (ed.): 303-372.
- Fernández Pérez, Milagros (1996): “El papel de la teoría y de la aplicación en la construcción de disciplinas lingüísticas. El caso de la ‘Lingüística Clínica’ y áreas conexas”, *Teoría/Crítica*, 3: 223-250
- Fernández Pérez, Milagros (2002): “Importancia de los modelos lingüísticos en el estudio de los trastornos comunicativos”, en Hernández Sacristán y Serra Alegre (eds.): 9-25.
- Fernández Pérez, Milagros (ed.) (1996): *Avances en Lingüística Aplicada*. Santiago de Compostela: Universidade.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Montserrat Veyrat Rigat (eds.) (2004): *Estudios de lingüística clínica. Volumen 2: Lingüística y patología*. València: Universitat.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Julia Sanmartín Sáez (2005): *Afasia fluente. Materiales para su estudio*. Vol. 1 del corpus *PerLA*. València: Universitat.
- Gallardo Paúls, Beatriz y Verónica Moreno Campos (2005): *Afasia no fluente. Materiales y análisis pragmático*. Vol. 2 del corpus *PerLA*. València: Universitat.
- Garayzábal Heinze, Elena (2005): *Síndrome de Williams. Materiales y análisis pragmático*. Vol. 3 del corpus *PerLA*. València: Universitat.
- García-Albea, José E., M^a Luisa Sánchez Bernardos y Susana del Viso Pabón (1986): *Test de Boston para el Diagnóstico de la Afasia. Adaptación en español*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Goodglass, Harold & Edith Kaplan (1983): *Boston Diagnostic Aphasia Exam*. Philadelphia: Lea and Febiger.
- Hernández Sacristán, Carlos (e.p.): *Símbolo y proceso inhibitorio. A propósito del déficit sintáctico en afasias*. València: Universitat.
- Hernández Sacristán, Carlos y Enrique Serra Alegre (eds.) (2002): *Estudios de lingüística clínica*. Volumen 1, València: Universitat/Nau Llibres.
- Hockett, Charles F. (1958): *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: EUDEBA, 1971.
- López García, Ángel (1988): *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Marcos Marín, Francisco y Jesús Sánchez-Lobato (1988): *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Peña-Casanova, Jordi (1991): *Normalidad, semiología y patología neuropsicológicas. Test Barcelona*. Barcelona: Masson.
- Peña-Casanova, Jordi y Montserrat Pérez Pamies (1983): *Rehabilitación de la afasia y los trastornos asociados*. Barcelona: Masson.
- Veyrat Rigat, Montserrat y Beatriz Gallardo Paúls (eds.) (2004): *Estudios de lingüística clínica. Volumen 3: Aspectos evolutivos*. València: Universitat.

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS EN EL SÍNDROME DE WILLIAMS. EL PERFIL CLÁSICO A DEBATE

Elena Garayzábal Heinze
<elegaray@servicam.com>
Universidad Autónoma de Madrid

1. EL SÍNDROME DE WILLIAMS

Se descubrió clínicamente en 1962 (Williams, Barrat-Boyes, Lowe 1962), pero su caracterización neuropsicológica se impulsó fundamentalmente a partir de 1988 con los estudios de Bellugi, Marks, Bihrlé y Sabo que publican un capítulo sobre disociación entre el lenguaje y funciones cognitivas en un síndrome hasta el momento sólo conocido por cardiólogos, el síndrome de Williams. Esta fecha, 1988, es el punto de partida para el estudio del síndrome desde perspectivas diversas teniendo en cuenta diferentes dominios: lingüístico, motor, viso-espacial, cognitivo, etc.

Hasta hace poco los datos mostraban un perfil muy homogéneo de destrezas y fracasos que parecían demostrar la independencia del lenguaje de la cognición, basándose en el modelo de las lesiones del hemisferio derecho para poder explicar esta disociación; el síndrome de Williams se trata dentro de los trastornos de aprendizaje no verbal (Rourke 1995), junto con otras alteraciones como son los lesionados del hemisferio derecho, el autismo, síndrome de Sotos, etc. Sin embargo, los datos más recientes no parecen apoyar esta atractiva idea de disociación cognitiva en el síndrome, que podría haber dado luz a muchas de las incógnitas que se plantea la psiconeurolingüística sobre aspectos relacionados con la cognición y la perspectiva modular de la mente.

1.1. Caracterización clínica

El síndrome de Williams es un síndrome bastante poco frecuente, su incidencia es de 1 cada 22.000 nacimientos y está causado por una micro-borradura en el cromosoma 7 en la banda q.11.23 (Ewart et al. 1993) y del que se ha trazado el mapa de 17 genes delecionados o borrados en esta región (Osborne et al 2001).

El diagnóstico inicial suelen realizarlo los cardiólogos quienes detectan un funcionamiento anormal del corazón debido a un estrechamiento de la arteria aorta (estenosis aórtica supravalvular), si bien es cierto que no todos los recién nacidos presentan esta característica. Tan sólo en estos casos el síndrome puede ser detectado precozmente, siempre y cuando el cardiólogo conozca este síndrome. Si no se detectan aspectos cardíacos que pudieran revelar la posible adscripción al síndrome de Williams, los rasgos faciales, marcados a partir de los 3 años, podrían ayudar al posible diagnóstico, aunque este método es poco seguro, pues como hacen notar Tassabehji et al. (1999) existen pacientes con la delección cromosómica que, sin embargo, no presentan los rasgos dismórficos típicos del síndrome de Williams.

Los rasgos faciales típicos asociados al síndrome de Williams son la frente estrecha, un aumento del tejido alrededor de los ojos, la nariz corta y chata (o antevertida), mejillas protuyentes y caídas con región malar poco desarrollada, mandíbula pequeña, labios gruesos y maloclusión dental. Les caracteriza el patrón de iris estrellado y el pelo con frecuencia es rizado.

Cuando ni problemas cardiológicos, ni físicos permiten un diagnóstico, el problema con que nos encontramos es que hay una detección tardía del síndrome (en España se conocen casos de detección con 32 años) e incluso puede no llegar a haberla.

Otras manifestaciones clínicas observadas en niños con síndrome de Williams son los altos grados de concentración de calcio que provocan la hipercalcemia infantil. Esta hipercalcemia, sin embargo, es transitoria, aunque afecta al crecimiento. La mayoría de las personas afectadas por el síndrome de Williams suelen presentar retraso en el crecimiento.

Hay otras alteraciones que afectan al sistema músculo-esquelético. Así se documentan problemas de laxitud o contracturas articulares, alteraciones de la columna y bajo tono muscular general.

Hay estudios que describen alteraciones del aparato digestivo: estreñimiento y hernias inguinales. Muchos padres refieren problemas con la comida y la alimentación en general.

También se documentan problemas de incontinencia urinaria y enuresis; así como problemas oftalmológicos de estrabismo y miopía y se observan también alteraciones del sueño.

Otro aspecto médico importante tiene relación con la morfología cerebral. El cerebro en el síndrome de Williams es diferente; en general es más pequeño, pero se documenta que si bien unas áreas del cerebro son más pequeñas, otras están más desarrolladas e incluso desproporcionadamente grandes. De este modo, las áreas occipitales (que desempeñan un rol importante en la visión) y las áreas parietales (que juegan un papel significativo en las habilidades espaciales) son áreas poco desarrolladas o más pequeñas. Por lo que respecta a las áreas frontales (relacionadas con el desarrollo de la personalidad), áreas límbicas (que tienen que ver con la emoción) y zonas temporales (importantes en la audición) son más grandes y amplias. Por su

parte el cerebelo (con un papel decisivo en los aspectos motores y de coordinación) está extremadamente desarrollado (Gallaburda et al. 1994; Wang et al. 1992).

Se refiere también una drástica reducción de la materia blanca (Rourke 1995).

Lo cierto es que la etiología genética de este síndrome ha llamado la atención de muchos neuropsicólogos que han intentado ligar patrones inusuales de habilidades cognitivas y la falta de genes específicos que se supone que contribuyen al funcionamiento cognitivo.

1.2. Variabilidad fenotípica

Hay un alto grado de variabilidad inter sujetos con síndrome de Williams que tiene que ver con las características físicas, clínicas y cognitivas, como muestran las grandes diferencias de puntuación de C.I., y los diferentes valores recogidos en multitud de pruebas aplicadas, incluso relativas al lenguaje. La base molecular de esta variabilidad fenotípica continúa siendo una incógnita y se achaca a factores ambientales, variantes genéticas en los alelos no borrados y el marco genético.

Se han determinado ciertos genes que tienen que ver con aspectos cognitivos que están ausentes en el síndrome de Williams y que tienen que ver con el desarrollo y funcionamiento del cerebro como: LIMK-1: favorecedor de la sinapsis neuronal; WBSCR14: favorece la proliferación celular; STX1A: proteína de membrana presináptica (Osborne et al 1996; DeSilva et al 1999; Bayés et al. 2001, 2003; Pérez Jurado 2001), entre otros.

El 98% de los afectados por el síndrome de Williams parecen tener deleciones en la misma zona y a esto es a lo que se denomina patrón clásico o común del síndrome (Mervis et al 2005); sin embargo, hay un dos por ciento restante que presenta variaciones que pueden explicarse por un patrón genético no de delección, sino de inversión en la región afectada (Morris y Mervis 2000) que provoca un síndrome de Williams atípico que parece compartir, no obstante, las siguientes características: retraso en el desarrollo, déficit de atención, los rasgos faciales y el patrón de comportamiento. Este hecho ha provocado que existan dos posturas, los de aquellos que consideran que se trataría de una variación del síndrome y los que opinan que en estos casos de inversión no podemos hablar de síndrome de Williams, sino que esta inversión en la región genética del síndrome se debería a causas no relacionadas con él (Mervis et al 2004). Sea como fuere, puede que las diferencias fenotípicas, clínicas y cognitivas, así como lingüísticas puedan tener que ver con estas diferencias documentadas en relación a la región cromosómica afectada.

1.3. Aspectos cognitivos

El patrón tradicional descrito para el síndrome de Williams muestra un desarrollo comportamental y cognitivo de picos y valles.

El síndrome de Williams se manifiesta con un retraso cognitivo medio o moderado (50-60), si bien los datos muestran que es habitual encontrar personas con síndrome de Williams por debajo de estos cocientes.

Aunque en general muestran serios déficit en el dominio cognitivo, son destacables las sorprendentes habilidades lingüísticas que desarrollan y que no se encuentran en otros grupos con retraso mental (Mervis et al 2000). Éste es precisamente el atractivo del síndrome de Williams, pues parece que este hecho podría explicar o aportar datos acerca de la posible existencia de un módulo de lenguaje independiente del resto de la cognición (Bellugi et al 1988; Bihle et al 1989; Udwin y Yule 1991; Karmilof-Smith et al 1995; Mervis y Bertrand 1997; Mervis et al 1997). Sin embargo, a día de hoy, las investigaciones no parecen corroborar esta idea. Mervis et al (e.p.) tras medir habilidades cognitivas y lingüísticas concluyen que éstas no son independientes de las otras, ni siquiera las que valoran aspectos visoespaciales y lingüísticos, que tradicionalmente ha supuesto el punto de partida para abogar por una independización de ambas habilidades, pues las correlaciones establecidas entre los diferentes dominios medidos no son significativas.

En los últimos tiempos se han aportado datos que muestran que el lenguaje, aunque con desarrollo notable, no está intacto en esta población. Las investigaciones se centran en la variedad de habilidades lingüísticas y del conocimiento de sus diferentes estructuras para ver cuáles son las habilidades y deficiencias que lo caracterizan y observar las disociaciones entre los diferentes subcomponentes que lo forman. Se trataría de dar respuesta a preguntas como ¿qué hay en el síndrome de Williams (o qué falta en otras alteraciones con retraso mental) que desarrolla el lenguaje de la manera tan sofisticada en que lo hace en este síndrome? ¿Cuáles son los déficit que llevan a problemas de lenguaje? ¿Son de naturaleza lingüística o no?

2. EL LENGUAJE EN SUJETOS CON SÍNDROME DE WILLIAMS-BEUREN

En el estudio del síndrome de Williams, el aspecto que más controversia ha suscitado se refiere las habilidades lingüísticas y su relación con las habilidades cognitivas no lingüísticas. La bibliografía sobre el lenguaje en la población afectada por este síndrome resalta una habilidad particular para el lenguaje (Udwin y Yule 1987; Bellugi et al. 1988; Bihle et al. 1989; Bellugi et al. 1990; Volterra et al. 1996; Jarrold et al 1998); esta habilidad es raramente observada y descrita en otras poblaciones con deficiencia mental. Este hecho, como hemos comentado, ha llevado

a postular la posible independencia del lenguaje respecto de otros aspectos cognitivos, como los visoespaciales y los psicomotores.

Si repasamos la bibliografía existente, vemos, sin embargo, que hay estudios que contradicen estos hechos y sugieren que la postura inicial de Bellugi es incorrecta (Robichon y Seigneuric 1999) y, aunque el lenguaje puede realmente constituir una destreza relativa, bajo ningún concepto puede afirmarse que esté preservado (Karmiloff-Smith 1997). Muchos trabajos parecen indicar que las personas afectadas por el síndrome de Williams presentan un perfil lingüístico desigual, observándose alteraciones dentro del propio sistema lingüístico caracterizado por un lenguaje expresivo brillante, una comprensión limitada, un habla irrelevante e inapropiada y por el hecho de que algunas de las palabras y frases carecen de contenido semántico, entre otros (Temple et al. 2002; Lukács 2003). Pezzini et al. (1999) llegan incluso a cuestionar la existencia de un único perfil neuropsicológico y abogan por la tesis de la existencia de un perfil complejo caracterizado por desarrollos atípicos en los dominios tanto cognitivos como lingüísticos.

De este modo se encuentran diferentes posturas. De un lado, algunos autores sostienen que las habilidades lingüísticas no difieren sustancialmente de las no lingüísticas (Arnold et al. 1985; Crisco y Dobbs 1988). Por otro lado, otros investigadores cuestionan específicamente la preservación de las habilidades lingüísticas, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo produciéndose anomalías y disociaciones en su perfil lingüístico (Gosch, Ståding y Pankau 1994; Garayzábal y Sotillo 2001a, b, c, d); se plantea la duda de si efectivamente las habilidades de producción están por encima de las habilidades comprensivas (Howlin 1998; Garayzábal y Sotillo 2001a, c, d), y cada vez son más las voces que indican que muchos aspectos de la adquisición del lenguaje están retrasados, puesto que éste se pone en marcha tardíamente (Laing et al 2002; Mervis et al. 2003).

2.1. Concepciones generales del lenguaje en sujetos con síndrome de Williams

Del lenguaje de las personas afectadas por el síndrome de Williams se ha dicho mucho y se han vertido opiniones contradictorias e incluso llega a hablarse de un perfil lingüístico no armónico y con ejecuciones no homogéneas en los diferentes niveles de análisis lingüístico (Carpirci et al 1997; Garayzábal y Sotillo 2001a).

En este apartado vamos a centrarnos en el perfil lingüístico (fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático) y comunicativo general de las personas con síndrome de Williams.

2.1.1. Aspectos fonológicos

Se han documentado muy pocos problemas en este nivel. Un estudio realizado con 25 alemanes diagnosticados con el síndrome mostró que había unos pocos que tendían al ceceo y que en general la articulación era menos clara (Gosch et al. 1994). Datos obtenidos por la observación en situaciones naturales de lenguaje interactivo espontáneo y por medio de pruebas específicas aplicadas a una muestra de sujetos españoles con síndrome de Williams reflejan en la producción algunos casos de parafasias fonológicas, esto es, la sustitución, omisión y trueque de fonemas: *automía* por *autonomía*; *campartas* por *pancartas*; *legimos* por *elegimos* (Garayzábal y Agüero 1998; Agüero, Garayzábal y Sotillo 1998; Garayzábal y Sotillo 2001a, b c). En el caso de los niños españoles se ha observado que algunos de menor edad presentan un retraso en el desarrollo fonológico y que su articulación no es todo lo correcta que debería ser, incluso se ha observado en adolescentes y adultos un habla poco nítida en situaciones naturales de conversación.

Por otro lado, no hay que olvidar que las personas afectadas por el síndrome de Williams presentan problemas de formación de la arcada dental y que muchos precisan de aparatos ortodóncicos, lo cual supone una limitación para desarrollar una clara articulación.

En cuanto al aspecto comprensivo, no se han detectado ni descrito problemas de tipo fonológico, los datos muestran que la percepción auditiva no presenta ningún tipo de problema. Sin embargo a este respecto queremos comentar el hecho de que en sesiones de grupo con afectados por el síndrome de Williams que se llevan a cabo desde la Asociación Síndrome de Williams España, se aplicó una tarea de chistes entre los que había algunos que provocaban la risa a partir de malos entendidos fonológicos¹; lo cierto es que presentaron grandes problemas para desambiguar el malentendido fonológico. La pregunta que nos hacemos es: ¿se debe este problema a efectos fonológicos que revierten posteriormente en las habilidades pragmáticas?, o dado que las habilidades pragmáticas están afectadas ¿imposibilitan o repercuten en el componente fonológico?.

2.1.2. Aspectos morfosintácticos

Muchos estudios enfatizan las habilidades gramaticales de las personas con síndrome de Williams, resaltando el fácil manejo de dife-

¹ Del tipo: “dos mujeres se encuentran en la calle y una le pregunta a la otra: –por cierto ¿qué es de Pilar?. Su amiga le responde: –pues quitarse los pelos de las piernas”.

rentes estructuras, e incluso su capacidad de detectar y corregir errores morfosintácticos en la frase (Bellugi et al. 1988, 1990, 1994; Wang y Bellugi 1993). Se refiere incluso que su nivel de producción está por encima del nivel de comprensión.

Sin embargo, también se da cuenta de algunas anomalías. Así, se describen casos en los que existen problemas en el uso de preposiciones, el género gramatical, el tiempo verbal, la concordancia entre nombre y verbo; igualmente se alude a problemas para identificar referentes, así como a la existencia de alteraciones de la estructura de la frase y sobrerregularizaciones (Rubba y Klima 1991; Karmiloff-Smith y Grant 1992; Volterra et al. 1996; Karmiloff-Smith 1997; Garayzábal y Agüero 1998; Agüero, Garayzábal y Sotillo 1999; Garayzábal y Sotillo 2001a, c; Krause y Penke 2001). Incluso se han aportado datos en los que se ve que la adquisición del orden de algunos elementos lingüísticos es diferente al que realizan los niños con un C.I. normal (Capirci et al 1996; Garayzábal y Sotillo 2001c).

En las tareas de juicio gramatical los resultados difieren en gran medida de los obtenidos con sujetos afectados por el síndrome de Williams españoles en los que se observa el fenómeno contrario, es decir, son ocasionales los aciertos obtenidos en este tipo de tareas (Garayzábal y Sotillo 2001a, c).

Los aspectos morfosintácticos se ven comprometidos en situaciones de interacción espontánea, en estos casos su lenguaje se empobrece llamativamente, muy lejos de los resultados obtenidos por la aplicación de pruebas específicas (Rubba y Klima 1991; Capirci et al. 1996; Volterra et al. 1997; Capirci et al. 1997; Garayzábal y Sotillo 2001b); sin embargo, tienen una tendencia marcada a usar un único tópico o monotema conversacional donde demuestran auténticas dotes de narración y donde aparentan ser buenos conversadores y tener un dominio absoluto de la estructura morfosintáctica haciendo un uso correcto de estructuras complejas y no tan complejas (Broman y Grafman 1994; Agüero, Garayzábal y Sotillo 1999).

Por lo que respecta a la comprensión de los aspectos morfosintácticos, el nivel de esta población está bastante por debajo de su edad cronológica (Arnold, Yule y Martín 1985; McDonald y Roy 1988; Agüero, Garayzábal y Sotillo 1999; Garayzábal y Sotillo 2001a, c, d), a pesar de lo que se venía diciendo tradicionalmente acerca de sus buenas habilidades de procesamiento sintáctico (Bellugi et al. 1988, 1990; Wang y Bellugi 1993). Se apunta a que tanto la comprensión como la expresión se acercan a su edad mental no verbal (Capirci et al. 1997; Garayzábal y Sotillo 2001a, c, d).

2.1.3. Aspectos léxico-semánticos

En general, las pruebas estandarizadas que se han aplicado a las personas con síndrome de Williams muestran un alto nivel de ejecución, y en muchos trabajos se ha sugerido la idea de que la organización léxica es diferente de la de los grupos control con que se han comparado

(Bellugi et al. 1992, 1994). No obstante otros trabajos como los de Volterra et al. (1996) y Levy y Bechar (e.p.) parecen sugerir que el desarrollo de la organización semántica en el síndrome de Williams, más que desviado está retrasado.

En general podemos observar que el lenguaje del síndrome de Williams está salpimentado de palabras inusuales que son usadas y definidas apropiadamente, es decir no son sólo ecoicas, aunque la ecoicidad también se produce sobre todo en aquellos que tienen un nivel de desarrollo mental más bajo.

En el campo léxico-semántico, uno de los rasgos más llamativos en los sujetos con síndrome de Williams es una adquisición léxica inusualmente buena, a lo que se añade una gran locuacidad manifestada en un amplio y fluido vocabulario y un uso frecuente de palabras inusuales, sintácticamente correctas, contextualmente no tan adecuadas y semánticamente exageradas (Bellugi et al. 1990, 1994, 1997; Wang y Bellugi 1993); sin embargo, esta aparente habilidad parece ser un indicio llamativo de una posible aberración en el uso del vocabulario. Rourke (1994) llega a hablar de una hipertrofia semántica. Tomemos un ejemplo que nos proponen Bellugi et al. (1990) en el cual puede verse la curiosa selección de vocabulario que no siempre es válida: “tengo que evacuar el vaso” para decir “tengo que vaciar el vaso”. En otras palabras, manejan términos de uso poco frecuente que, por otro lado, comprenden correctamente, lo cual es extensivo al uso que hacen de frases hechas y clichés sociales (Gosch, Ståding y Pankau 1994), y por otro lado producen palabras que resultan ser los elementos menos típicos de una categoría (Bellugi et al. 1992; Rossen et al. 1993).

Los estudios apuntan a que parecen existir dificultades de acceso al almacén léxico; esto es, en su lenguaje hay numerosas anomias que a menudo se compensan con parafasias semánticas no del todo acertadas (Agüero, Garayzábal y Sotillo 1999; Garayzábal y Sotillo 2001a, c, d).

Por lo que respecta a la producción de palabras por unidad de tiempo (fluidez semántica), tradicionalmente se documenta que hay una buena ejecución en tareas de fluidez (Bellugi et al. 1988, 1990); sin embargo, en estudios posteriores se han rebatido estos datos y se sugiere que no difieren significativamente del los grupos control y que los items que se enumeran no son particularmente inusuales o atípicos (Agüero, Garayzábal y Sotillo 1998; Jarrold et al. 2000; Garayzábal y Sotillo 2001a, d, 2004; Mervis, e.p.).

Parece ser que el desarrollo del léxico productivo es más bajo de lo que se espera para su edad lo que lleva a postular la idea de que el dominio de vocabulario es un proceso lento (Stevens y Karmiloff-Smith 1997).

También en este campo se han descrito problemas en la comprensión y desambiguación de palabras homófonas aun cuando los contextos están fuertemente dirigidos, sesgados, hacia un significado u otro (Garayzábal 2000; Garayzábal et al. 2004).

2.1.4. Aspectos pragmáticos

Las habilidades pragmáticas se construyen sobre la competencia cognitiva, lingüística y social. Desde el momento en que estas competencias son diferentes en el síndrome de Williams, es esperable que también lo sea la pragmática.

Los aspectos pragmáticos del lenguaje son aquellos en que los factores de relación social intervienen en una comunicación o diálogo, para ello debe haber dos interlocutores al menos (el hablante y el/los oyentes). El aspecto pragmático es complejo, pues los factores culturales son muy importantes y no se siguen los mismos criterios de relación entre un hablante español y un hablante, p.e., árabe. Son difíciles de dominar, pues lo que en una situación y con un interlocutor dado es válido en ese momento, no tiene por qué serlo en otra situación y con otro interlocutor. Estos aspectos son difíciles de enseñar explícitamente, se aprenden en situaciones de interacción cotidianas fundamentalmente.

En la pragmática están implicados tanto aspectos verbales (coherencia del discurso, relevancia de éste) como aspectos no verbales o paralingüísticos (prosodia, contacto ocular, orientación al interlocutor, control de la voz), kinésicos y proxémicos.

Si tenemos en cuenta el clásico patrón lingüístico del síndrome de Williams definido en los 80 que defendía que el lenguaje estaba intacto, observamos que también se defiende un adecuado uso de las habilidades pragmáticas. De este modo, y en relación a la narración y al discurso, esto es, a la estructuración, organización y cohesión de una conversación o de una narración, parece que se desenvuelven correctamente, no perdiendo el hilo narrativo ni la trama alrededor de la cual se desarrolla una historia (Wang y Bellugi 1993; Bellugi, Wang y Jernigan 1994; Maratsos y Matheny 1994).

Estudios realizados con síndromes de Williams de diferentes nacionalidades (francesa, española, portuguesa, inglesa) están de acuerdo en afirmar que los afectados construyen y cuentan largas historias y arrojan altas puntuaciones en muchas de las medidas estructurales del lenguaje, sin embargo, sus historias son frecuentemente deficientes. Falta la trama, la coherencia, la cohesión. No tienen en cuenta el contexto y no establecen relaciones de causa/efecto. Hay quienes consideran que su narración no es relevante y se pierden datos importantes en ella (Maratsos y Matheny 1994; Agüero et al. 1999; Garayzábal y Sotillo 2001b). Por otro lado, suelen desarrollar temas de interés propio que intentan incorporar a la conversación como sea. Tienen tópicos obsesivos, p.e. los

trenes, las rutas de carretera, un cantante, líneas de autobús, Estos temas los conocen al dedillo y suelen ser una constante en su conversación, tengan o no que ver con lo que se esté desarrollando en ese momento. Dada la locuacidad (von Armin y Engel 1967), la verborrea y su habla de “coktail party” (Meyerson y Frank 1987; Udwin y Yule 1990), su lenguaje es fluido (Bellugi et al. 1988, 1990), además de hiperverbal, aunque esto último es rebatido por Udwin y Yule (1990), quienes defienden que no es un rasgo generalizable a toda la población con síndrome de Williams; sin embargo, parece haber un uso desmedido de la prosodia afectiva para ilustrar lo que ocurre, además de utilizar recursos para captar la atención del interlocutor y hacer un uso excesivo de onomatopeyas y ruidos en general con que acompañan sus narraciones (Reilly, Klima y Bellugi 1991; Wang y Bellugi 1993; Bellugi, Wang y Jernigan 1994).

En esta línea también se ha visto que la modulación de la voz es, si cabe, curiosa. Gosch et al. (1994) observan que la voz de estos sujetos tiende a ser grave. Garayzábal et al. (2001b, 2002) llegan más lejos y observan dos patrones diferentes: en unos predominan voces muy agudas y en otros muy graves; a esto añaden una división más que afecta a la entonación, por un lado encuentran una prosodia muy expresiva y por otro una prosodia monótona e incluso monocorde, casi robótica.

Las personas con síndrome de Williams usan el lenguaje con función social adecuadamente, aunque su lenguaje es demasiado efusivo y abusan de mecanismos lingüísticos para captar y mantener la atención del interlocutor; sin embargo, se observa una falta de mecanismos cognitivos como inferencias, conexiones causales, referirse a estados mentales. Ello lleva a que sus emisiones sean literales, y que haya una pérdida de la relevancia, pues se produce un análisis más analítico que global, sin llegar a captar el sentido general, puesto que no se recupera información previa y el ajuste conversacional al interlocutor suele ser bastante deficiente. La comprensión de metáforas es muy pobre, con tendencia al significado literal, lo que también ocasiona problemas a la hora de comprender ironías, bromas o dobles sentidos (Sotillo et al. 2002).

A pesar de ser “grandes conversadores”, tienen problemas de ajuste con el interlocutor, no mantienen el contacto ocular ni la orientación adecuada con él; las normas básicas de la interacción conversacional no se aplican, y no ponen al interlocutor en antecedentes, de modo que pasan de un tema a otro sin previo aviso, no se respetan los silencios ni los turnos conversacionales, etc. (Capirci et al. 1997; Garayzábal 2000; Garayzábal y Sotillo 2001b), y dan la impresión de que necesitan hablar sin importarles si su interlocutor quiere o no participar en la interacción.

Al tratar los aspectos pragmáticos tenemos también posturas contrarias. El hecho de que el manejo de la prosodia sea bueno, que la organización de su discurso sea correcta y que no se presenten problemas de incoherencia, reúne a una serie de autores (Greenberg 1990; Reilly, Klima y Bellugi 1991; Wang y Bellugi 1993). Otros, sin embargo, (Arnold, Yule y Martin 1985; Crisco, Dobbs y Mulhern 1988; Kelley 1990; Udwin y Yule 1990; Rondal 1995; Agüero, Garayzábal y Sotillo 1999) defienden, en mayor o menor grado, que los aspectos pragmáticos están más alterados, si cabe, que los puramente lingüísticos. En el estudio de Garayzábal et al (2004) se muestra, p.e., que entre los iguales no son capaces de mantener una conversación y tienen problemas en mantener una interacción fluida, además de no utilizar los mecanismos discursivos básicos en una interacción, como la relevancia, la coherencia y la cohesión; no dan claves extralingüísticas para completar la información. Cuando el adulto está con ellos, dejan que éste guíe la conversación y la fluidez del diálogo se mantiene cuando el tópico es del interés de alguno de los que forman el grupo. En general, dejan que el adulto lleve las riendas del tópico y que sea él quien introduzca nuevos tópicos.

En términos generales se observó que al no tener en cuenta al interlocutor, no mantenían contacto ocular, ni se orientaban hacia él. La falta de relevancia no provocaba ni extrañeza ni comentario alguno por parte del interlocutor. Numerosas preguntas que no esperaban respuesta se formulaban al aire. En interacciones diádicas entre iguales, no se seguía una estructura dialógica, cuando uno intervenía lo hacía con su tópico. Se respetaba el turno de habla y cada interlocutor en su turno introducía su(s) tópico(s), por lo que el diálogo se convertía en un *diálogo monológico* entre dos.

La pragmática sólo puede valorarse de forma efectiva en la propia interacción. Aunque existan numerosas baterías o pruebas que quieran medir este componente lingüístico, nunca lo medirán eficazmente. Tanto el contexto como la situación dejarán de ser naturales, por lo que los datos habrá que contrastarlos en situaciones ecológicas de interacción. El enfoque ecológico está cada vez más en boga, pues refleja la realidad del lenguaje tal cual es. Bajo este enfoque, no sólo obtendremos datos relativos al desempeño pragmático, sino también en relación al resto de niveles de análisis lingüístico. De esta manera en el análisis de una interacción obtendremos datos relativos al componente fonológico, gramatical y semántico. En el mencionado estudio de Garayzábal et al. (2004) con afectados por el síndrome de Williams con edades verbales entre 7'3 y 11'1, se observa que el componente fonológico presenta alteraciones por omisión, sustitución o distorsión de sonidos en tres de los seis afectados analizados. El componente gramatical, por su parte, muestra que se producen muchas oraciones incompletas, que no son reparadas por el interlocutor; hay poca frecuencia de subordinación (las emi-

siones suelen ser muy cortas y con estructuras muy sencillas en las que predominan las frases nominales o las estructuras de SVO); ausencia de preposiciones, artículos y elementos de cohesión. En general hay poca fluidez y en el aspecto semántico no se observan palabras inusuales.

En la misma línea de conclusiones, Losch y Bellugi (2000) afirman que los niños con síndrome de Williams, comparados con niños de desarrollo típico de la misma edad mental cometían significativamente más errores morfológicos y utilizaban menos estructuras sintácticas complejas que el grupo control, mientras que, en lo que respecta a la elaboración y uso de mecanismos interpretativos que servían para enganchar socialmente al interlocutor, desplegaban un mayor repertorio, lo que confirmaría ese perfil de excesiva sociabilidad.

Por lo que respecta al componente léxico-semántico, las anomalías están presentes sobre todo en los varones. Por lo que se refiere al uso de palabras de uso poco frecuente, no se encontró ninguna.

3. CONCLUSIONES

Las conclusiones se refieren sobre todo a los estudios que se han realizado con personas españolas afectadas por el síndrome de Williams a lo largo de diferentes trabajos mencionados en este estudio. Trataremos de aportar nuestra visión sobre los aspectos generales del lenguaje y la comunicación que han venido caracterizando al síndrome.

- En general, podemos decir que existe una enorme variabilidad en el desarrollo de los aspectos lingüísticos en el síndrome de Williams, variabilidad que se extiende a otros muchos campos (Capirci et al. 1997; Navarro y Sotillo 1997); podemos hablar de lenguaje relativamente preservado (Bellugi et al. 2000) o de lenguaje al mismo nivel de desarrollo que otras habilidades no lingüísticas (Arnold et al. 1985; Crisco y Dobbs 1988) e incluso cuestionar esa presencia de buenas habilidades lingüísticas (Gosch, Ståding y Pankau, 1994; Garayzábal y Sotillo 2001a, b, c, d), pero creemos que en ningún modo podemos hablar de un buen desarrollo y preservación de las habilidades lingüísticas ni de las comunicativas.
- Desde una perspectiva comunicativa, los estudios con personas españolas afectadas por el síndrome de Williams parecen seguir una misma tónica que la descrita en estudios de hablantes afectados por el síndrome de otras lenguas distintas al español. Podemos decir que sí son conversadores, charlatanes, y les gusta interactuar socialmente, sin embargo, encontramos que estos aspectos se dan siempre dependiendo del interlocutor. Cuando este es un adulto, parece cumplirse el perfil prototípico, aunque pronto nos damos cuenta de que es el adulto el que dirige la conversación. El inicio de la interacción en las personas con síndrome de Williams suele atenerse a ciertos cli-

chés sociales, pero cuando estos se agotan suelen permanecer en silencio esperando a que el adulto continúe con la conversación y proporcione tópicos de los que hablar. Si el tópico que se desarrolla no tiene que ver con sus temas de interés, rápidamente desconectan de la interacción y se hacen amagos por introducir sus tópicos, independientemente de que se ajusten o no al tema que se está desarrollando.

- En relación a la interacción comunicativa con los iguales, se observa (Garayzábal et al. 2004) que empiezan la interacción de forma brusca como si ya llevaran tiempo hablando, y explotan temas banales de conversación. Se sienten violentos y no se establece contacto ocular con su interlocutor. Pasan continuamente de un tópico a otro y los momentos de silencio, las pausas comunicativas, suelen extenderse en mucho tiempo, como si no recogieran el testigo para continuar con el diálogo.
- Por lo que respecta a la fluidez, ésta parece más bien un tópico que una realidad. Tanto en las interacciones con el adulto como con los iguales se observa fluidez cuando se toca algún tema en el que el afectado esté especialmente interesado, de otra manera la fluidez es irreal.
- Desde una óptica más formal, podemos concluir que no emiten oraciones especialmente extensas, tienden a hacer frases cortas y muchas veces no terminan el enunciado, que, por otro lado, no es sobreentendido ni reparado por el interlocutor cuando este es un igual, se observa que se producen fallos morfológicos tanto en la emisión de juicios de gramaticalidad como en la producción espontánea y en el manejo de verbos irregulares, corroborando así los estudios de Karmiloff et al. (1997) acerca de los problemas en el manejo del género gramatical y de Clahsen y Almazan (1998) o Bromberg et al. (1994) que refieren problemas con el manejo de verbos irregulares con una marcada propensión a su regularización.
- Hay una tendencia, observada en pacientes españoles con síndrome de Williams, sobre todo aquellos que obtienen una E.V. (edad verbal) más baja, a prescindir de elementos gramaticales como preposiciones, conjunciones, es decir, elementos que dan cohesión al discurso, lo que apoyaría los datos de Rubba y Klima (1991) en relación con el uso de las preposiciones. Por lo que se refiere al vocabulario, es cierto que llegan a introducirse palabras de baja frecuencia, sin embargo, ésta no llega a ser tan profusa como se viene refiriendo desde otros estudios, en esta misma línea están los estudios de Rossen et al. (1997) que observan la tendencia al uso de palabras poco frecuentes aunque piden cautela ante estos hechos dada la posible existencia de una organización semántica inusual (Jarrold et al. 2000).

Para concluir, queremos hacer hincapié en lo importante que es profundizar desde una lengua en los aspectos lingüísticos y comunicativos de una alteración concreta o un síndrome, en este caso el de Williams; el estudio comparativo con los resultados de otras lenguas puede poner de manifiesto, y de hecho lo hace, la variabilidad tan grande que

hay entre los afectados tanto desde el punto de vista interlingüístico e interindividual, como desde el punto de vista intralingüístico e intraindividual, hecho éste que no sólo se produce en el síndrome de Williams; estos factores deben mantenernos atentos a generalizaciones y perfiles que quieran diseñarse entorno a una alteración. Está claro que existen características afines a las personas que de una u otra manera entran a formar parte de un mismo conjunto de rasgos; sin embargo, los elementos que los distinguen también son muchos y son estos los que deben permitirnos ser flexibles a la hora de poder extraer conclusiones que se alejen de las tradicionalmente descritas y que han condicionado la investigación durante mucho tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, J. y E. Garayzábal (1998): "Características Morfosintácticas de Cuatro Afectados por el Síndrome de Williams", *Revista Síndrome de Williams*, 1.
- Agüero, J; E. Garayzábal y M. Sotillo (1999): "Preliminary evaluation of some cognitive, social, linguistic and neuropsychological characteristics in a spanish sample with Williams Syndrome", comunicación presentada en *International Convention on Williams' Syndrome: first meeting of Williams Syndrome Associations in Europe*. Roma, abril, 16-18.
- Anderson, P.E. y B.P. Rourke (1995). "Williams syndrome", en Rourke (ed.).
- Arnold, R; W. Yule & N. Martín (1985): "The psychological characteristics of infantile hypercalcaemia: a preliminary investigation", *Developmental Medicine and Child Neurology*, 279: 49-59.
- Bayés, M., O. de Luis, L.F. Magano y L.A. Pérez Jurado (2001): "Fine Mapping of Deletion Breakpoints in Williams-Beuren Syndrome patients", *European Journal of Human Genetics*, 9 (suppl): 1446-1452.
- Bayés, M; L. Magano, N. Rivera, R. Flores y L. Pérez (2003): "Mutational mechanisms of Williams-Beuren syndrome deletions", *American Journal of Human Genetics*, 73: 131-151
- Bellugi, U., S. Marks, A. Bihrlé y H. Sabo (1988). "Dissociation between language and cognitive function in Williams syndrome", en Bishop y Mogford (eds.): *Language development in exceptional circumstances*. Edimburg: Churchill Livingstone: 177-189.
- Bellugi, U., H. Sabo y J. Vaid (1988): "Spatial deficits in children with Williams Syndrome", en Stiles-Davis, Kritchevshy y Bellugi (eds.): *Spatial cognition: Brain bases and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 273-298.
- Bellugi, U., A. Bihrlé, T. Jernigan, D. Trauner y S. Doherty (1990): "Neuropsychological, neurological, and neuroanatomical profile of Williams syndrome", *American Journal of Medical Genetics*, 6: 115-125.
- Bellugi, U. P. Wang y T. Jernigan (1994): "Williams Syndrome: An Unusual Neuropsychological profile" en Broman y Grafman (eds).
- Bellugi, U., A. Bihrlé, H. Neville, T. Jernigan y S. Doherty (1997): "Language, cognition and brain organization in a neurodevelopmental disorder", en Gunnar y Nelson (eds.): *Developmental behavioral neuroscience*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bellugi U. y M. St. George (2000): "Linking cognitive neuroscience and molecular genetics: new perspectives from Williams Syndrome", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12,1: 7-29.

- Beuren, A.J., J. Apitz y D. Harmjanz (1962) "Supravalvular aortic stenosis in association with mental retardation and a certain facial appearance", *Circulation*, 26: 1235-1240.
- Bihrlé, A.M., U. Bellugi, D. Delis y S. Markis (1989): "Seeing either the forest or the trees: Dissociation in visuospatial processing", *Brain and Cognition*, 11: 37-49.
- Broman, S. y J. Grafman (eds.) (1994): *Atypical cognitive deficits in developmental disorders: implications for brain functions*. Nillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bromberg, H., M. Ullman, G. Marcus, K. Kelly y M. Coppola (1994): "A dissociation of memory and grammar: Evidence from Williams syndrome", *Paper presented at the 18th. Annual Boston University Conference on Language Development*.
- Capirci, O., L. Sabbadini y V. Volterra (1996): "Language development in Williams Syndrome: a case study", *Cognitive Neuropsychology*, 13 (7): 1017-1039.
- Capirci, O., A. Queyras, E. Alleva y V. Volterra (1997): "La sindrome di Williams: una finestra aperta sullo sviluppo dei processi cognitivi e neurali", *Annuario dell'Istituto Superior di Sanità*, vol. 33; 2: 259-266.
- Clahsen, H. y M. Almazan (1998): "Syntax and morphology in Williams syndrome", *Cortex*, 68: 167-198.
- Crisco, J.J., J.M. Dobbs y R.K. Mulhern (1988): "Cognitive processing of children with Williams syndrome", *Developmental Medicine and Child Neurology*, 30: 650-656.
- DeSilva, U., H. Massa, B.J. Trask y E.D. Green (1999): "Comparative mapping of the region of human chromosome 7 deleted in Williams syndrome", *Genome Research*, 9: 428-236.
- Ewart, A.K., C.A. Morris, D. Atkinson, W. Jin, K. Sternes, P. Spallone, A.D. Stock, M. Leppert y M.T. Keating (1993): "Hemizyosity at the elastin locus in a developmental disorder, Williams syndrome", *Nature Genetics*, 5: 11-16.
- Gallaburda, A.M., P.P. Wang, U. Bellugi y M. Rossen (1994): "Cytoarchitectonic anomalies in a genetically based disorder: Williams syndrome", *Cognitive Neuroscience and Neuropsychology, Neuroreport*. 5: 753-757.
- Garayzábal, E. (2000): "Aspectos léxico-semánticos de una patología lingüística: dificultades para la desambiguación contextual de palabras polisémicas en los sujetos con síndrome de Williams", *Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística "Presente y Futuro de la Lingüística en España"*. Madrid (e.p.).
- Garayzábal, E. y M. Sotillo (2001a): "Habilidades Psicolingüísticas en el Síndrome de Williams", *Actas del V Simposio de Psicolingüística*. Granada, 24-28 Abril.
- Garayzábal, E. y M. Sotillo (2001b): "Analysis of pragmatic disorders in williams syndrome", *Actas del 22nd Annual Symposium on Research in Child Language Disorders-SRCLD*. Wisconsin-USA, 7-9 Junio.
- Garayzábal, E. y M. Sotillo (2001c) "Morphological and syntactical problems in williams syndrome", *Actas del Xth European Conference on Developmental Psychology-ECDP*. Uppsala, Suecia, 22-25 Agosto.
- Garayzábal, E. y M. Sotillo (2001d): "Lexical and semantical aspects in williams syndrome", *Actas del 2001 Williams Syndrome Convention*. Turín-Italia, 16-18 Noviembre.
- Garayzábal, E., M. Sotillo y R. Campos (2002): "Análisis of the prosody in the pragmatics of Williams syndrome", *XXIII Annual Symposium in Child Language Disorders. IX International Association Congress for the Study of Child Language*. Wisconsin.
- Garayzábal, E., M. Sotillo y R. Campos (2004a): "Conversational abilities in Williams syndrome", *10th. International Professional Conference on Williams Syndrome: genetics, cognition, neuroimaging and clinical issues*. Michigan.
- Garayzábal, E., M. Sotillo, R. Campos y P. Martínez: (2004b): "Homonyms disambiguation in linguistic context in spanish williams syndrome", *10th. International Professional*

- Conference on Williams Syndrome: genetics, cognition, neuroimaging and clinical issues*. Michigan.
- Gosch, A., G. Standing y R. Pankau (1994): "Linguistic abilities in children with Williams-Beuren syndrome", *American Journal of Medical Genetics*, 52: 291-296.
- Greenberg, E. (1990): "Introduction to special issue on Williams syndrome", *American Journal of Medical Genetics Supplement*, 6: 85-88.
- Howling P., M. Davies y O. Udwin (1998): "Cognitive Functioning in Adults with Williams Syndrome", *J. Child Psychol. Psychiat.*, 39, 2: 183-189.
- Jarrold, C., A. Baddeley y A. Hewes (1998): "Verbal and non verbal abilities in the Williams syndrome phenotype: evidence for diverging developmental trajectories", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (4): 511-523.
- Jarrold, C., S. Hartley, C. Phillips y A. Baddeley (2000): "Word fluency in Williams syndrome: Evidence for unusual semantic organisation?", *Cognitive Neuropsychiatry*, 5 (4): 293-319.
- Karmiloff-Smith, A. y G. Grant (1992): "Linguistic and cognitive development in Williams Syndrome: a window on the normal mind?", *British Psychological Society*, London conference.
- Karmiloff-Smith, A., E. Klima, U. Bellugi, J. Grant y S. Baron-Cohen (1995): "Is there a social module? Language, face processing and theory of mind in individuals with Williams syndrome", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 7, 2: 196-208.
- Karmiloff-Smith, A., J. Grant, I. Berthoud, M. Davies, P. Howlin y O. Udwin (1997). "Language and Williams syndrome: How intact is «intact»?", *Child Development*, 68 : 274-290.
- Kataria, S., D.J. Goldstein y T. Kushnick (1984). "Developmental delays in Williams ("elfin facies") syndrome", *Applied Research in Mental Retardation*, 5: 419-423.
- Krause, M. y M. Penke (2001): "Inflectional morphology in German Williams syndrome", *Brain and Language*, 46: 1-2.
- Laing, E., G. Butterworth, D. Ansari, M. Gsödl, E. Longhi, G. Panagiotaki, S. Paterson y A. Karmiloff-Smith (2002): "Atypical development of language and social communication in toddlers with Williams syndrome", *Developmental science*, 5(2): 233-246.
- Losch, M., U. Bellugi, J. Reilly y D. Anderson (2000): "Narrative as a social engagement tool: the excessive use of evaluation in narratives from children with Williams syndrome", *Narrative Inquiry*, 10 (2): 265-290.
- Lukacs, A., M. Racsmany y C. Pleh (2001): "Vocabulary and morphological patterns in Hungarian children with Williams syndrome: a preliminary report", *Acta Linguistica*, 48: 243-269.
- Lukacs, A. (2003): *Language abilities in Williams syndrome*. Tesina de licenciatura.
- MacDonald, G.W. y D.L. Roy (1988): "Williams syndrome: A neuropsychological profile", *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 10: 125-131.
- Maratsos, M. y L. Matheny (1994): "Language specificity and elasticity: brain and clinical syndrome studies", *Annual Review of Psychology*, 45: 487-516.
- Mervis, B.C. y J. Bertrand (1995). "Early lexical development in children with Williams syndrome", *Genetic Counseling. Special Issue*, 6: 134-135.
- Mervis, C.B. y J. Bertrand (1997): "Developmental relations between cognition and language: evidence from Williams syndrome", En Adamson y Ronski (eds.): *Research on Communication and Language Disorders: Contributions to theories of Language Development*. Nueva York: Brookes.
- Mervis, C.B. y B. Klein-Tasman (2000): "Williams syndrome: Cognition, personality, and adaptive behavior", *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6: 148-158.
- Mervis, C.B. y B.F. Robinson (2003): "Methodological issues in cross-group compari-

- sons of language and cognitive development”, en Levy y Schaeffer (eds.): *Language competence across populations: Toward a definition of specific language impairment*. Mahwa, Nueva York: Erlbaum.
- Mervis, C.B. M.L. Rowe, E. Peregrine, H. Hobart, K.W. Kimberley, C.M. Ríos, R.G. Gregg, S.W. Scherer, L.R. Osborne y Morris C.A. (2004): “Individuals with inversions of the Williams syndrome region do not fit the Williams syndrome cognitive, personality or medical profile and do not have Williams syndrome”, *10th. International Professional Conference on Williams Syndrome: genetics, cognition, neuroimaging and clinical issues*. Grand Rapids, Michigan; july.
- Mervis, C.B. (2005): “Recent research on language abilities”, en Morris, Wang y Lenhoff (eds.): *Williams-Beuren syndrome: Research and clinical perspectives*. Baltimore, MD.: Johns Hopkins University Press (e.p.).
- Mervis, C.B., B.F. Robinson, M.L. Rowe, A.M. Baccera y B.P. Klein-Tasman (2005): “Language abilities in individuals with Williams syndrome”, en Abbeduto (ed.): *International Review of Research in Mental Retardation*. Vol. 27 (e.p.).
- Meyerson, M.D. y R.A. Frank (1987) “Language, speech, and hearing in Williams syndrome: Intervention approaches and research needs”, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29: 258-262.
- Morris, C.A., S.A. Demsey, C.O. Leonard, C. Dilts y B.L. Blackburn (1988): “Natural history of Williams syndrome: Physical characteristics”, *Journal of Pediatrics*, 113: 318-326.
- Morris, C.A. y C.B. Mervis (2000): “Williams syndrome and related disorders”, *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 1: 461-484.
- Osborne, L.R., M. Li, B. Pober, D. Chitayat, J. Bothurtha, A. Mandel, T. Cota, T. Grebe, S. Cox, L.C. Tsui y S.W. Scherer (2001): “A 1.5 million-base pair inversion polymorphism in families with Williams-Beuren syndrome”, *Nature Genetics*, 29: 321-325.
- Pérez Jurado, L. (2002): “Genetics of Williams síndrome: affected genes and mutational mechanisms”, *Proceedings of the 2001 Williams syndrome convention*. Turin, Noviembre.
- Pezzini, G., S. Vicari, V. Volterra, L. Milani y T. Ossella (1999): “Children with Williams syndrome: Is there a single Neuropsychological Profile?”, *Developmental Neuropsychology*, 15(1): 141-155.
- Reilly, J., E. Klima y E. Bellugi (1990): “Once more with feeling: Affect and language in atypical populations”, *Development and Psychopathology*, 2: 367-391.
- Robichon, F. y A. Seigneuric (1999): “Syndrome de Williams et Beuren : caractérisation biologique et psychologique”, *Revue de Neuropsychopathologie*, 9: 367-391.
- Rondal, J.A. y D. Ling (1995): “Especificidad sindrómica del lenguaje en el retraso mental”, *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, XV (1): 3-18.
- Rossen, M., A. Bihrlé, E. Kuma, U. Bellugi y W. Jones (1997): “Interaction between language and cognition: evidence from Williams Syndrome”, en Beichman, Cohen, Konstantareas y Tannock (eds.): *Language learning and behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Rourke, B.P. (ed.) (1995): *Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations*. New York: NA Guilford Press.
- Rubba, J. y E. Klima (1991): “Preposition use in a speaker with Williams Syndrome: some cognitive grammar proposals”, *CRL Newsletter*, 5,3: 3-12.
- Sotillo, M. y E. Garayzabal (1999): “Socio-communicative abilities and linguistic abilities in Williams’ Syndrome”, poster presentado en *IXth European Conference on Developmental Psychology*, Spetses (Grecia); septiembre 1-5.
- Sotillo, M. y J.F. Navarro (1997): “Aspectos psicológicos y cognitivos del síndrome de

- Williams”, *Escritos de Psicología*, 3: 38-52.
- Sotillo, M., R. Campos y E. Garayzábal (2002): “Pragmatical (mis) uses in Williams syndrome: Metaphors and other indirect uses of language”, *XXIII Annual Symposium in Child Language Disorders. IX International Association Congress for the Study of Child Language*. Wisconsin.
- Stevens, T. y A. Karmiloff-Smith (1997): “Word learning in a special population: do individuals with Williams Syndrome obey lexical constraints?”, *Journal of Child Language*, 24: 737-765.
- Tassabehji, M., K. Metcalfe, A. Karmiloff-Smith, M. Carette, J. Grant, N. Dennis, W. Reardon, M. Splitt, A. Read y D. Donnai (1999): “Williams syndrome: Use of Chromosomal Microdeletions as a Tool to Dissect Cognitive and Physical Phenotypes”, *American Journal of Human Genetics*, 64: 118-125.
- Temple, C., M. Almazan y S. Sherwood (2002): “Lexical skills in Williams syndrome: a cognitive neuropsychological analysis”, *Journal of Neurolinguistics*, 15: 463-495.
- Tyler, L., A. Karmiloff-Smith, K. Voice, T. Stevens, J. Grant, O. Udwin, M. Davies y P. Howlin (1997): “Do individuals with Williams Syndrome have bizarre semantics: evidence for lexical organization using an on-line task”, *Cortex*, 33: 515-527.
- Udwin, O. y W. Yule (1990): “Expressive Language of Children with Williams Syndrome”, *American Journal of Medical Genetics*, suppl. 6: 108-114.
- Von Arnim, G. y P. Engel (1964): “Mental retardation related to hypercalcaemia”, *Dev. Med. Child neurology*, 6: 336-377.
- Volterra, V., O. Capirci, G. Pezzini, L. Sabbadini y S. Vicari (1996): “Linguistic abilities in Italian children with Williams syndrome”, *Cortex*, 32: 663-677.
- Wang, P., J.R. Hesselink, T.L. Jernigan, S. Doherty y U. Bellugi (1992): “The specific neurobehavioral profile of WS in associated with neocerebellar hemispheric preservation”, *Neurology*, 42: 1999-2002.
- Wang, P.P. y U. Bellugi (1993): “Williams syndrome, Down syndrome and cognitive neuroscience”, *American Journal of Diseases of Children*, 147: 1246-1251.
- Williams, J.C.P., B.G. Barratt-Boyes y J.B. Lowe (1961): “Supravalvular aortic stenosis”, *Circulation* 24: 1311-1318.

ANTÓNIMOS CONVERSOS Y TEORÍA DE LA MENTE*

Carlos Hernández Sacristán
<carlos.hernandez-sacristan@uv.es>
Enric Serra Alegre
<enrique.serra@uv.es>
Montserrat Veyrat Rigat
<montserrat.veyrat@uv.es>
Universitat de València

Dues mares i dues filles van a missa en tres mantellines

0. INTRODUCCIÓN

La relación de antonimia constituye una de las manifestaciones del espacio semántico-funcional de las relaciones léxicas, dentro del cual se suelen incluir también los conocidos fenómenos de la sinonimia, la homonimia y la hipo- o hiperonimia¹. Estos fenómenos han merecido la atención de una ya larga tradición de estudios lingüísticos tanto teóricos como descriptivos. Pero debemos decir que –aunque tal vez no tanto en el momento presente– las relaciones léxicas han sido también de especial interés como objeto de trabajo en la evaluación de habilidades psicolingüísticas, tanto en sujetos normales como en diferentes situaciones de conducta verbal deficitaria o patológica. Han estado igualmente presentes a la hora de evaluar algunos aspectos relativos al desarrollo del len-

* El presente estudio forma parte de las actividades financiadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, correspondientes a los Proyectos de Investigación *Elaboración y análisis pragmático de un corpus de lenguaje afásico* (BFF2002-00349), *Variables pragmáticas en la evaluación y rehabilitación de afasias* (HUM2004-05847-C02-02) y la Acción Complementaria *Aplicación y validación clínica de variables lingüísticas en protocolos de rehabilitación* (HUM2004-21424-E). Se desarrolla aquí una versión revisada y ampliada del panel presentado en el *VII Simposio de Psicolingüística* (València, 14-16 de abril de 2005).

¹ Aunque la polisemia suele ser tratada también en relación con estos fenómenos, en sentido estricto constituye un aspecto relativo a la estructura interna del significado de una palabra. Parece claro también que la homonimia debe singularizarse por el hecho de que la relación léxica viene motivada en este caso por el plano del significante y no por el plano del significado de las unidades léxicas. Para una discusión del alcance teórico de la noción de relación léxica, véase Casas Gómez (1999).

guaje². Consideramos que la utilidad de esta noción desde la perspectiva psicolingüística sigue y seguirá estando vigente, aunque otros temas reciban de manera circunstancial una atención preferente. El presente estudio se inscribe en el marco teórico de una orientación semiológico-comunicativa en la evaluación de capacidades psicolingüísticas y conductas verbales alteradas. Una orientación semiológico-comunicativa centra su atención en la evaluación de propiedades que podemos considerar rasgos de diseño específicos del lenguaje humano y en la evaluación del tipo de interacción comunicativa que dichas propiedades hacen posible. Esta perspectiva en la consideración de los hechos no supone renunciar al estudio de parcelas o técnicas concretas en las que se manifiesta la capacidad lingüística, como es el caso, por ejemplo, de la relación léxica de antonimia. Supone, eso sí, considerarlas desde la óptica propia de su aportación a la expresión o al desarrollo de las referidas propiedades, que se manifiestan transversalmente, esto es, implicando también a otras parcelas o técnicas. Una patología específica del lenguaje puede afectar diferencialmente a alguno de los dominios particulares de la capacidad lingüística, pero inevitablemente no dejará inafectada alguna de sus propiedades genéricas. Tener en cuenta esta doble circunstancia nos parece fundamental para el desarrollo de programas de intervención logopédica.

Con este tipo de presupuestos se fundamentaba en Hernández Sacristán y Gallardo Paúls (2004) las siguientes correlaciones de interés para las relaciones léxicas de sinonimia, homonimia, antonimia, e hipo- o hiperonimia:

SINONIMIA	potencial connotativo del símbolo
HOMONIMIA	potencial metalingüístico del símbolo
ANTONIMIA	marca y neutralización en oposiciones básicas
HIPO- o HIPERONIMIA	pluriarticulación y jerarquización de las estructuras del lenguaje

En este estudio desarrollamos en particular el caso de la antonimia tratando de establecer, desde la perspectiva propia de las propiedades genéricas del lenguaje y la capacidad comunicativa, el espectro funcional amplio en que dicha relación léxica debe inscribirse. Motiva especialmente nuestro trabajo la observación de que la referencia a los antónimos en protocolos de evaluación de habilidades psicolingüísticas suele ofrecer una versión muy restringida del fenómeno y normalmente ajena a las implicaciones funciona-

² Atendiendo solo aquí a dos revistas fundamentales de referencia como son *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* (*Journal of Memory and Language*) y *Brain and Language*, merece la pena citar, entre otros, los siguientes estudios: Allen & Badecker (2002), Dijkstra, Grainger & van Heuven (1999), Gaskell, Gareth & Marslen-Wilson (2001), Gross, Fischer & Miller (1989), Kein & Murphy (2001), Klepousiotou (2002), Murphy & Andrew (1993), Rodd, Gaskell & Marslen-Wilson (2002) y Simpson & Krueger (1991).

les que queremos destacar. El seguimiento de la actividad verbal de un niño de cinco años nos ha servido, por otra parte, como guía en el análisis de una “lógica experiencial del lenguaje”³ que tratamos de explicitar. Esta circunstancia no transforma, por supuesto, el estudio en experimental. Su objetivo es sólo fundamentar una perspectiva o criterio de exploración logopédica.

1. PAPEL DE LA ANTONIMIA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA CAPACIDAD LÉXICA

Es bien conocido el interés que la relación léxica de antonimia tuvo en su momento en la tradición de estudios psicolingüísticos, en particular durante la década de los años setenta y en relación con estudios basados en una teoría componencial del significado⁴. El tema nunca ha dejado con todo de estar presente reformulado en los nuevos marcos teóricos de la psicolingüística, y ello por el interés de la relación de antonimia como factor implicado en el desarrollo de la capacidad léxica en el niño, como efecto facilitador en la evocación de unidades léxicas, como variable en la evaluación de habilidades psicolingüísticas, como recurso también de interés en los procesos de intervención logopédica, etc. De manera explícita o implícita se reconoce, en definitiva, el papel destacado que desempeña este tipo de relación en la constitución de nuestra capacidad léxica y, en definitiva, de nuestra capacidad lingüística general. Nuestro interés en las líneas que siguen será, justamente, introducir algunas consideraciones críticas sobre el concepto de antonimia, no por lo que podría entenderse como un simple interés teórico, sino más bien guiados por la idea de ampliar el espectro de sus posibles aplicaciones prácticas en la evaluación de habilidades psicolingüísticas y en la intervención logopédica. Un tipo particular de relación de antonimia, la propia de los conocidos como antónimos conversos, centrará aquí nuestro objeto particular de interés. Entendemos que la antonimia y, especialmente, la antonimia conversa muestran de manera paradigmática la estrecha relación entre estructuras léxico-semánticas y variables pragmáti-

³ No es el momento aquí de explicitar el sentido en el que usamos esta expresión, pero con ella tratamos de sintetizar el objetivo último de una lingüística de orientación perceptiva (cf. López García 1989).

⁴ Sin pretender aquí exhaustividad algunas referencias sobre antonimia o temática conexas pueden ser Brewer & Stone (1975), Clark (1972), Donaldson & Wales (1970), Wannermacher & Ryan (1978), Haviland & Clark (1974), Clark & Garnica (1974). Algunas referencias posteriores de interés pueden ser Benson & Anglin (1987), Ebeling & Gelman (1994), Gross, Ficher & Miller (1989), Murphy & Andrew (1993).

co-discursivas. De modo que la relación de antonimia y el espectro funcional en el que se manifiesta nos permitirán entender de una manera singular cómo “the study of word acquisition should be the study of the pragmatic inferences children make about language use” (Clark 2003: 139), y cómo construir un lenguaje exige una aproximación basada en el uso (Tomassello 2003).

2. ALCANCE CONCEPTUAL DEL TÉRMINO ANTONIMIA

Una primera cuestión que se suscita al observar el uso del término antonimia es el carácter mal definido de su significado o, lo que es lo mismo, la relativa falta de acuerdo respecto a su alcance a la hora de designar relaciones entre pares de elementos léxicos⁵. El término antonimia puede usarse para referir a contrastes de naturaleza bien diferente como los que se establecen entre los siguientes pares:

<i>Bueno / malo</i> <i>Grande / pequeño</i>	contrarios graduables
<i>Verdadero / falso</i> <i>Vivo / muerto</i>	relación lógica de contradicción
<i>Marido / mujer</i> <i>Madre / hija</i>	complementariedad semántica
<i>Comprar / vender</i> <i>Hablar / escuchar</i>	convertibilidad

Tabla I: Diversidad de contrastes antonímicos

Esta situación no es, desde luego, excepcional, sino relativamente común para muchos otros términos con los que tratamos de acercarnos técnicamente a la facultad del lenguaje. Ni siquiera el propio término lenguaje escapa, como es sabido, a una relativa ambigüedad en su denotación. Nos encontramos ante un dilema recurrente y de no fácil solución. Una opción común en este caso es restringir la esfera denotativa de los términos en aras a la precisión. Esto parece en principio lo requerido para una terminología científica. Pero, al menos en el caso de un acercamiento al lenguaje, tal solución entraña un peligro metodológico en el que resulta fácil caer. Tomemos, p.e., la decisión de limitar el término antonimia a la designación de relaciones que se establecen entre contrarios graduables, del tipo *bueno / malo*; *grande / pequeño*. Sea o no fruto de

⁵ Para una visión en profundidad de esta problemática, cf. Cruse (1991) y, más recientemente, Varó (2003). Este último trabajo combina la aproximación psicolingüística con una amplia panorámica de puntos de vista sobre la antonimia en la tradición lingüística.

una decisión fundamentada, lo cierto es que suele ser común esta restricción en el uso del término antonimia, lo que limita su ejemplificación a adjetivos calificativos como los mencionados⁶. El problema de esta opción restrictiva es que obliga, de momento, a multiplicar los términos técnicos para designar todas las situaciones en que el contraste entre dos elementos léxicos no es el propio de contrarios graduables. En aras nuevamente a la precisión esta multiplicación terminológica podría no tener fin. Así se podría observar que no es el mismo tipo de contradicción lógica el que se establece en los pares *verdadero / falso; vivo / muerto*.

Obviamente, en algún momento debemos suspender la multiplicación de términos técnicos admitiendo cierto grado de heterogeneidad en el ámbito referencial que designan. El problema metodológico al que hacíamos referencia estriba, con todo, no tanto en el incremento en sí de unidades terminológicas, que podría hasta cierto límite encontrarse justificado, cuanto en el hecho de que dicho incremento fomenta una visión disgregada de ámbitos fenoménicos que podrían encontrarse, sin embargo, funcional y cognitivamente relacionados entre sí. Este, desde nuestro punto de vista, puede ser el caso para las diferentes manifestaciones del contraste léxico consignadas anteriormente. El conjunto de las mismas definiría un espectro o dominio funcional que debería abordarse de manera integrada, aunque ello no impedirá por supuesto su estudio diferencial.

3. PRINCIPIO FORMAL SUBYACENTE A LA RELACIÓN LÉXICA DE ANTONIMIA

A fin de establecer el alcance del referido dominio convendrá ofrecer una definición de antonimia que no se encuentre, en la medida de lo posible, sesgada hacia alguna de ellas, como es el caso de los con-

⁶ Recordemos aquí la posición de Gross, Fischer & Miller (1989). Tras reconocer el interés psicolingüístico en la relación de hiponimia, como factor destacado en la organización de la semántica de los sustantivos, afirman lo siguiente de los adjetivos: “Adjectives, in particular, seem to be organized differently: it is not clear what it would mean to say that one adjective is a hyponym of another, or that adjective A1 “is a kind of” adjective A2. Instead of hyponymy, the basic organizational relation between adjectives has generally been assumed to be antonymy. The first psychologist to state this hypothesis explicitly seems to have been Deese (1964, 1965), who obtained distributions of word associations for the most frequently occurring English adjectives, calculated intersection coefficients indicating how well every possible pair of distributions agreed, and found that many pairs of adjectives have similar response distributions because each is the most frequently occurring associate of the other. He conclude that “a very considerable portion of the associative meaning of common English adjectives can be directly described by the contrast or polar-opposite scheme” (Deese 1964: 349)”.

trarios graduables si definimos antonimia como “relación entre contrarios”. Lo oportuno aquí sería aproximarnos a una definición técnica de la antonimia, por contraste respecto a otras relaciones léxicas basadas en el plano del sentido⁷: a saber, sinonimia e hiponimia (o hiperonimia). Cabe proponer en este sentido una definición técnica diferencial de estas relaciones basada en las propiedades formales de *simetría* y *transitividad*. Diremos así que:

- *Sinonimia* es una relación léxica de carácter simétrico y transitivo.
 - Si A es sinónimo de B, B lo será de A
 - Si A es sinónimo de B, y B de C, A será sinónimo de C (siendo A y C diferentes)
- *Hiponimia* (o *hiperonimia*) es una relación léxica de carácter no simétrico y transitivo.
 - Si A es hipónimo de B, B no será hipónimo de A
 - Si A es hipónimo de B, y B de C, A será hipónimo de C (siendo A y C diferentes)
- *Antonimia* es una relación léxica de carácter simétrico y no transitivo.
 - Si A es antónimo de B, B lo será de A
 - Si A es antónimo de B, y B de C, A y C son idénticos (o sinónimos)

Carácter simétrico no transitivo es, propiamente, el único rasgo común presente en todas las manifestaciones de contraste léxico eventualmente designadas por el término antonimia. En otras palabras, lo que da unidad conceptual a la serie de pares léxicos consignados en la tabla I es que definen un espacio conceptual formalmente cerrado (no abierto a transitividad) que se reparte entre dos términos. La relación de antonimia define así un espacio singular de contraste entre pares léxicos. Este esquema formal compartido es la base de operaciones de transferencia cognitivo-perceptual entre las diferentes modalidades que lo realizan.

4. TRANSVERSALIDAD DE LAS RELACIONES DE ANTONIMIA

Todo lo anterior nos permite justificar el interés de un tratamiento conjunto de las diferentes modalidades de la antonimia tanto desde la perspectiva psicolingüística como desde el punto de vista de la intervención logopédica. Fundamenta igualmente el carácter transversal con el que la relación de antonimia se manifiesta sobre diferentes clases

⁷ Esto es, a lo efectos de la presente discusión, asumimos una visión restrictiva de las relaciones léxicas entendiéndolas propiamente como relaciones semánticas de acuerdo con Casas Gómez (1999), y proponemos esquemas reductores que pueden entenderse como entidades formales del sistema lingüístico, aunque esta reducción formal no explica, por supuesto, toda la potencialidad de sentido asociado a estas relaciones.

de palabras⁸. La antonimia dista de ser un fenómeno que debamos restringir a la categoría léxica de los adjetivos calificativos, ya que afecta igualmente a sustantivos, verbos, adverbios y, de alguna manera, a categorías propiamente no léxicas como pronombres (*este / aquel*) y adverbios pronominales (*aquí, allí*). El nivel de los morfemas se encontraría también incluido dentro de este dominio funcional, siendo algunos prefijos particularmente productivos al efecto de establecer pares antonímicos (*in-, a-, des-, contra-*). Finalmente, adverbios negativos del tipo *no, poco, nada* representan medios sintácticos con los que se ofrecen productos asimilables a los de una relación antonímica.

No estamos afirmando aquí que todas las situaciones que acabamos de contemplar sean equivalentes, ni desde una perspectiva funcional lingüística, ni desde una perspectiva psicolingüística o logopédica. Afirmamos tan solo que obedecen a un principio formal que manifiestan de forma particularizada cada una de ellas, pero cuya operatividad (valor configurador de las estructuras del lenguaje) refuerzan conjuntamente. Este principio formal, que podemos denominar del contraste singular (no transitivo o antitransitivo) de unidades, trasciende de hecho el nivel léxico o de los medios léxicos de expresión, y –más allá de lo dicho sobre los niveles morfológico y sintáctico– está en la base de los fenómenos de polaridad, marca y neutralización (que afectan transversalmente al conjunto de niveles de organización del sistema lingüístico). Con todo lo anterior queremos básicamente transmitir la idea de que cuando sometemos a estudio psicolingüístico determinadas relaciones antonímicas, como las que se expresan entre adjetivos graduables, estudiamos al mismo tiempo una capacidad que desborda el alcance propio del objeto particular de estudio seleccionado. De igual forma, cuando desde una perspectiva logopédica, trabajamos con pares antonímicos de adjetivos graduables lo que eventualmente rehabilitamos es una capacidad que trasciende este objeto particular de intervención.

5. LA ANTONIMIA CONVERSA

Nos preguntamos en lo que sigue qué aporta en concreto a ese principio general del contraste antonímico, del que hablamos, la modalidad propia de los antónimos conversos, esto es, qué significa o aporta la

⁸ Gross, Fischer & Miller (1989) consideran que frente al carácter jerárquico en la organización de los nombres y la dominancia para ellos de la relación de hiponimia (hiperonimia), los adjetivos se organizarían preferentemente por relaciones de oposición. Si bien es cierto que la semántica propia de los adjetivos hace poco coherente plantear para ellos relaciones jerárquicas, de carácter transitivo, las relaciones simétricas no transitivas propias de la antonimia afectarían tanto a nombres como a adjetivos.

noción de conversión a la de relación simétrica no transitiva entre pares léxicos. La definición de antonimia propuesta sitúa como veremos en una posición central a la antonimia conversa dentro del conjunto general de relaciones antonímicas. Pero a fin de valorar debidamente esta afirmación debe quedar claro que, más allá de los productos léxicos disponibles, la psicolingüística debe estar interesada en los procesos que los generan o los hacen interpretables. En este sentido cabe afirmar que bajo los productos léxicos que podemos denominar pares de antónimos, subyace un proceso o actividad psíquica que los hace viables y que podríamos denominar “antonimización”, o puesta en ejercicio del esquema formal propio de una relación simétrica no transitiva. Evitaremos, con todo, el anterior tecnicismo y hablaremos, más sencillamente, de procesos antonímicos que subyacen a los antónimos-producto. Recogiendo aquí la posición de Murphy & Andrew (1994), la relación léxica de antonimia no sería una relación producto, sino una relación computable a partir de determinado principio formal. Esto es lo que nos permite explicar que la relación antonímica se proponga entre términos que no son convencionalmente entendidos como antónimos.

Podría suceder que los dos elementos que constituyen potencialmente una relación antonímica sean elementos léxicos disponibles, sin que en la práctica la relación de antonimia se visualice o entienda. Esto es, puede no haber proceso configurador de la relación aunque las piezas términos de dicha relación se encuentren disponibles. Tenemos aquí un producto, pero no un proceso léxico. En este caso es obvio que la relación de antonimia, como tal, no aportará ningún efecto facilitador en la evocación de uno de los términos de un par de antónimos a partir de la activación del otro. Niños de cinco años pueden comprender y usar términos como madre e hija sin entender la relación de antonimia conversa que cabe establecer entre ellos, lo que puede hacer enigmática la expresión que encabeza este artículo. En situaciones patológicas regresivas sucede comúnmente que el poder evocador de lo procesual-relacional se deteriora, aun cuando los productos lingüísticos se mantengan. A esta circunstancia no es ajena la relación de antonimia⁹.

De manera inversa, podemos decir que una vez interiorizada la funcionalidad propia de un proceso antonímico, esta capacidad proce-

⁹ Inevitablemente sucede también que en el desarrollo inicial del léxico uno de los términos de un par antonímico (p.e., *alto*) se encuentre disponible para la producción o la comprensión antes que el otro (*bajo*); esto ya anuncia, de alguna forma, la relación de polaridad que mantendrá el par de antónimos. La simetría de la relación no contradice el efecto polar. En cualquier caso, los dos términos pueden llegar a encontrarse disponibles antes que la relación antonímica entre los mismos se constituya.

sual actúa de guía tanto en la estabilización de los productos léxicos que la expresan, como en la generación de nuevos productos. En ocasiones, el acervo léxico de una lengua presenta lagunas que la capacidad procesual de ofrecer antónimos deberá solventar.

Un ejemplo sería el contraste entre inglés y español para los posibles antónimos de *deep* y *profundo*. Este caso nos obliga a tener en cuenta también que el proceso antonímico debe entenderse como discursivamente enmarcado o condicionado. Así diremos, cuando hablamos de heridas, que el antónimo de *deep* es *superficial*, lo que presenta una clara equivalencia en español. Ahora bien, el antónimo de *deep* cuando el tema son las aguas (de un río, un lago o el mar) será *shallow*. Algo parecido no encontramos en español. Hay, de hecho, un vacío léxico en español para el correspondiente término *shallow* del inglés. No disponemos en este caso de los antónimos-producto, pero ello no quiere decir que el proceso antonímico deje de habilitar un recurso expresivo equivalente por medio de la paráfrasis “poco profundo”, esto es, un medio sintáctico alternativo para compensar el déficit léxico.

El déficit léxico podría deberse a razones que no son propias del acervo léxico de una lengua, sino de desconocimiento o pérdida de accesibilidad a una unidad léxica: la actividad parafrástica puede solventar en general también este déficit, siendo reveladora de que la capacidad procesual antonímica sigue operando aun cuando los antónimos-producto no sean accesibles o no sean parte del stock léxico disponible. El carácter discursivamente enmarcado del proceso antonímico suele implicar la resolución entre opciones antonímicas.

Por ejemplo, el antónimo de *verde* podría ser *rojo* si pensamos en términos de complementariedad de cualidades cromáticas, pero *maduro* si pensamos en frutas o grados de madurez. Dado que los adjetivos modifican en gran medida su significado en función del sustantivo al que cualifican, el proceso antonímico se hará siempre en mayor o menor medida sensible al contexto sintagmático y, en general, discursivo.

6. LA DETERMINACIÓN DEL CONTEXTO DISCURSIVO

Lo que los antónimos conversos muestran de manera paradigmática es justamente el carácter procesual y discursivamente enmarcado de la relación antonímica. Este, entre otros motivos que señalamos a continuación, transforman la antonimia conversa en objeto de estudio de gran interés en sí mismo, pero también para el conjunto de relaciones de antonimia. El contraste singular entre pares léxicos (o unidades portadoras de significado no necesariamente léxico) se hace particularmente dependiente de factores discursivos en este caso. Lo anterior se afirma admitiendo que en el proceso de desarrollo del lenguaje los primeros mo-

delos de relación antonímica suelen ser los basados en adjetivos calificativos graduables. La noción de conversión se desarrolla sobreponiéndose, así pues, a procesos y productos léxicos antonímicos previamente existentes, pero dotando a dichos procesos y productos de todo su potencial simbolizador o, lo que es lo mismo, ampliando al máximo el espectro de sus manifestaciones funcionales. De manera tentativa se puede considerar los cinco años como edad crítica en la maduración de los procesos propios de la antonimia conversa: esa edad puede ser la indicada para la exploración de una capacidad que se manifestaría aún de manera incipiente. Con anterioridad, tal capacidad, de existir, sería en cualquier caso difícil de probar por medio de instrucciones verbales o de otro tipo.

El carácter transversal sobre clases de palabras del proceso antonímico podemos decir que se observa también especialmente en el caso de la antonimia conversa. En este ámbito debemos incluir:

1) Operadores de conversión (adverbios pronominales, adjetivos o pronombres demostrativos, pronombres personales)	<i>Aquí / Allí</i> <i>Este / Aquel</i> <i>Yo / Tú</i>
2) Adverbios o locuciones adverbiales con base deíctica	<i>Abajo / Arriba</i> <i>Dentro / Fuera</i> <i>A la derecha / A la izquierda</i> <i>Encima / Debajo</i> <i>Delante / Detrás</i> <i>Antes / Después</i>
3) Verbos con base deíctica	<i>Entrar / Salir</i> <i>Ir / Venir</i> <i>Subir / Bajar</i> <i>Llevar / Traer</i>
4) Verbos con contenido transaccional	<i>Vender / Comprar</i> <i>Hablar / Escuchar</i> <i>Mandar (ordenar) / Obedecer</i> <i>Dar / Recibir</i> <i>Preguntar / Responder</i> <i>Regalar (ofrecer) / Aceptar</i>
5) Sustantivos que significan relación (términos de parentesco, ...)	<i>Marido / Mujer</i> <i>Padre / Hijo</i> <i>Abuelo / Nieto</i> <i>Tío / Sobrino</i> <i>Médico / Paciente</i> <i>Profesor / Alumno</i>
6) Adjetivos asociados a rol intercambiable	<i>Verde / Rojo</i> (señales de tráfico: peatón coche) <i>Blancas / Negras</i> (piezas de ajedrez o damas) (adjetivos sustantivados)

Tabla II: El espectro de la antonimia conversa

Consideramos de interés incluir dentro del espectro de la antonimia conversa operadores o adverbios de base deíctica, aunque no se

trata de elementos a los que quepa atribuir un contenido léxico. La razón de hacerlo estriba en que el uso funcional de los referidos elementos requiere de una capacidad de transformación de coordenadas posicionales análoga a la exigida para operaciones de antonimia conversa propiamente léxica. Se trataría posiblemente de una misma capacidad expresada en primer lugar por medio de operadores pronominales y proyectada más tarde sobre las estructuras léxicas. La opción entre antónimos conversos se encuentra en este sentido máximamente determinada por contexto discursivo, entendido aquí como posición o perspectiva de hablante sobre una situación referencial que es básicamente la misma. De esta manera la antonimia conversa se constituye en una operación cognitiva esencial a la hora de establecer una disociación entre el plano de referencia de los signos lingüísticos y su significado. Este último debe entenderse no como una referencia dada, sino como un modo particular de referir. Por ejemplo, el mismo tipo de escenario o situación es referido, aunque de modo diferente, en los siguientes pares de oraciones:

- 1) María viene a casa / María va a casa
- 2) María entra en el salón / María sale del salón
- 3) Pedro vende un coche a Juan / Juan compra un coche a Pedro
- 4) Laura es la mujer de Pedro / Pedro es el marido de Laura
- 5) Juan es el hijo de Luis / Luis es el padre de Juan

Sucede, por supuesto, también para antónimos del tipo *grande / pequeño* que su significado debe acabar siendo un modo de referir dependiente de contexto. Así, podemos decir que un objeto es grande o pequeño según con qué se le compara explícita o implícitamente. Pero en este caso diferencias en la situación extralingüística a la que hacemos referencia parecen requeridas para resolver la opción entre antónimos. En los antónimos conversos esta situación puede –o incluso debe– en la práctica ser la misma, estando la opción entre antónimos determinada por las coordenadas posicionales del hablante¹⁰. Estas coordenadas pueden entenderse como la pura y simple posición física (*ir / venir*), o en un sentido más abstracto como su posición informativa sobre los hechos (*comprar / vender*), o ambas cosas a un tiempo. En realidad, las diferentes modalidades de la antonimia conversa nos permiten transitar desde una perspectiva física (establecida a partir de la posición del cuerpo del hablante) a una perspectiva que podríamos denominar conceptual (estable-

¹⁰ En realidad la identidad de situación referencial es algo exigido por la relación de antonimia conversa. Entender el sentido de esta relación es asumir justamente que los mismos hechos son designables desde perspectivas diferentes.

cida a partir de la información previa disponible para el hablante). En cualquier caso, el significado de los antónimos conversos será, pues, un modo de referir, no condicionado por referencia, sino estrictamente por una posición físico-informativa de hablante.

7. OPCIÓN ENTRE ANTÓNIMOS CONVERSOS COMO PERSPECTIVA DE HABLANTE SOBRE LA REFERENCIA

Pero hay algo especialmente significativo que añadir aquí. La antonimia conversa, como toda antonimia, es una relación simétrica no transitiva entre pares léxicos. Nos ofrece –según se afirmaba– un contraste singular entre dos términos. Si el contraste tiene que ver con posiciones físico-informativas de hablante, deberemos concluir que los antónimos conversos nos ofrecen no un número indeterminado de posiciones (lo que supondría una relación transitiva entre las mismas), sino fundamentalmente dos. Siendo esto así, la cuestión que se nos plantea de inmediato es cómo caracterizarlas. El caso de los verbos de movimiento *ir* / *venir* en español nos sirve de ayuda a este efecto. Queda claro por lo que hemos dicho hasta el momento que, si entendemos el modo de referir o significado propio de los verbos *ir* / *venir*, las oraciones:

- 6a) Luisa va a casa
- 6b) Luisa viene a casa

no pueden ser formuladas por el mismo hablante en la misma posición física (o físico-informativa). Aunque desconozcamos quién es, lo situaremos en cualquier caso en posiciones diferentes. Si un hablante actual se refiere a determinado movimiento como un *ir*, la referencia a ese mismo movimiento como un *venir* no podrá ser realizada por ese mismo hablante actual, sino por otro hablante virtual o potencial. Pues bien, este hablante virtual puede ser entendido de variadas formas, pero la que de manera más específica capta la relación simétrica no transitiva de la antonimia conversa es la que interpreta al hablante virtual como oyente, esto es, en definitiva, la que asocia un contraste antonímico a una estructura dialógica. Si dirigiéndome a la posición de un oyente digo “voy”, suscito mentalmente un *venir* en este último, que referirá también el movimiento como una venida a terceras personas. De manera inversa, una pregunta como *¿Vienes?* podrá responderse como *Voy*.

De hecho la estructura dialógica nos ofrece el marco más específico, o más relevante en términos perceptivo-pragmáticos, con el que cabe evocar pares léxicos entre los que se establece una relación de antonimia conversa:

- 7) Si yo te vendo algo, tú me compras algo
- 8) Si yo soy tu tío, tú eres mi sobrino

El principio general definitorio del contraste antonímico, el carácter simétrico y no transitivo de la relación entre pares léxicos, se ve así pragmáticamente reforzado por esta conexión conceptual y funcional respecto a los roles discursivos de hablante y oyente.

8. ANTONIMIA CONVERSA Y TEORÍA DE LA MENTE

Ciertamente, la relación de antonimia conversa puede materializarse al margen de la estructura dialógica, esto es, en tanto que referida a terceras personas, pero en cualquier caso debemos atribuir al juego dialógico de roles un peso fundamental en la constitución o emergencia inicial de este tipo de proceso antonímico. Decidir entre los antónimos *comprar / vender*, supone una decisión sobre la entidad a la que atribuimos el rol funcional de sujeto en las oraciones:

9a) Pedro vende un coche a Juan

9b) Juan compra un coche a Pedro

Pero decidir sobre el rol sujeto es, en particular con verbos conversos, asumir una perspectiva de hablante, esto es, proyectar en definitiva un rol comunicativo sobre un rol funcional sintáctico. Solo en términos de juego dialógico parece accesible para el niño de cinco años el sentido de una relación de antonimia conversa. Entendemos, de hecho, que lo esencial de este tipo de relación léxica es que representa el medio tal vez más significativo de cómo la estructura dialógica puede proyectarse sobre los significados léxicos. Nos ofrece, en definitiva, un modo altamente normalizado de conexión entre discurso y significado léxico. El desarrollo de una teoría de la mente (Dennett 1971, Premack & Woodruff 1978, Baron-Cohen et alii eds. 2000) tendría que ver con la capacidad de “leer” estados mentales ajenos y actuar en consecuencia, pero ello supone también la capacidad de interpretar una perspectiva que no es la propia, pero que podría virtualmente serlo. En realidad el estado mental básico que cabe reconocer en el otro es justamente su perspectiva sobre los hechos. El acceso a esta última se manifiesta ya en un estadio prelingüístico por medio del control ocular: el niño desplaza alternativamente su mirada del objeto que centra su atención a los ojos del adulto con la finalidad de reclamarlo¹¹. Determinados medios verbales son sín-

¹¹ Karmiloff-Smith (1996), preguntándose por los aspectos interaccionales que subyacen al desarrollo de una teoría de la mente, comenta este proceso básico de control de una perspectiva ajena en los siguientes términos: “What aspects of early interaction could be involved?. Mutual eye gaze and pointing to a specific referent (...) are nonlinguistic means of communicating by directing the attention of the addressee to something of

tomas o medios de expresión de esta capacidad de acceso a la perspectiva del otro desarrollada prelingüísticamente, pero también instrumentos activos en la maduración de la misma. Todos los medios o estructuras del lenguaje cuya funcionalidad deriva de su dependencia deíctica respecto a los roles dialógicos o conversacionales de hablante y oyente estarían, por este motivo, directamente implicados en el desarrollo de una teoría de la mente. El uso funcional de estos medios o estructuras manifiesta o requiere operaciones mentales de cambio de rol dialógico o coordinada enunciativa sin las cuales difícilmente resultan interpretables perspectivas o estados mentales de un sujeto con el que interactuamos. La perspectiva o el estado mental del otro no deben pensarse como perspectiva o estado mental ajenos para mí en términos absolutos, sino de alguna manera como propios también, aunque en un sentido solo virtual o potencial, el que deriva de mi capacidad de situarme en un rol dialógico que no es el actualmente desempeñado o, lo que es lo mismo, en una coordinada enunciativa que no es la que como hablante ocupó en el momento presente. Por todo lo formulado anteriormente, no hace falta ya insistir en el papel que a este efecto cabe atribuir de manera directa a la relación de antonimia conversa e, indirectamente, también al conjunto de productos y procesos antonímicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, M. & W. Badecker (2002): "Stem Homographs and Lemma Level Representations", *Brain and Language*, 81: 79-88.
- Baron-Cohen, A., H. Trager-Flusberg & D.J. Cohen (eds.) (2000): *Understanding Other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Benson, N.J. & J.M. Anglin (1987): "The child's knowledge of English kin terms", *First Language* 7: 41-66.
- Brewer, W.F. & J.B. Stone (1975): "Acquisition of spatial antonyms pairs", *Journal of Experimental Child Psychology*, 19: 299-307.
- Butterworth, G. (1991): "The ontogeny and phylogeny of joint visual attention", en Whiten (ed.): *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mind-reading*. Oxford: Blackwell.
- Casas Gómez, M. (1999): *Las relaciones léxicas*. Tübingen: Max Niemeyer.

interest.. Slowly infants become capable of joint attention via eye contact. Note the term "joint attention" -eye contact alone can be much like attending to inanimate objects. Progressively, infants make use of gaze alternation (between the caretaker's eyes and a coveted object) to signal to the caretaker that they wish to obtain the object. It is the coordination between eye contact and pointing gesture that leads to ostensive communication (Butterworth 1991)".

- Clark, E.V. (1972): "On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 750-758.
- Clark, E.V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E.V. & O.K. Garnica (1974): "Is he coming or going". On the acquisition of deictic verbs", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13: 559-572.
- Cruse, D.A. (1991): "Antonymy revisited. Some thoughts on the relationship between words and concepts", en Lehrer & Kittay (eds.) *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 289-300.
- Dennett, D.C. (1971): "Intentional systems", *Journal of Philosophy*, 68: 87-106.
- Dijkstra, T., J. Grainger & W.J.B. van Heuven (1999): "Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology", *Journal of Memory and Language*, 41: 496-518.
- Donaldson, M. & R.J. Wales (1970): "On the acquisition of some relational terms", en Hayes (ed.): *Cognition and the development of language*. New York: Wiley: 235-268.
- Ebeling, K.S. & S.A. Gelman (1994): "Children's use of context in interpreting «big» and «little»", *Child Development*, 65: 1178-1192.
- Gaskell, M.G. & W.D. Marslen-Wilson (2001): "Lexical Ambiguity Resolution and Spoken Word Recognition: Bridging the Gap", *Journal of Memory and Language*, 44: 325-349.
- Gross, D.; U. Fischer & G.A. Miller (1989): "The Organization of Adjectival Meanings", *Journal of Memory and Language*, 28: 92-106.
- Haviland, S.E. & E.V. Clark (1974): " 'This man's father is my father's son'. A study of the acquisition of English kin terms", *Journal of Child Language*, 1: 23-47.
- Hernández Sacristán, C. y B. Gallardo Paúls (2004): "Relaciones léxicas: orientación cognitiva en intervención logopédica", en Serra & Wotjak (eds.): *Cognición y percepción lingüísticas*. València/Leipzig: Universitat de València/Universität Leipzig: 75-86.
- Karmiloff-Smith, A. (1996): *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Klein, D.E. & G.L. Murphy (2001): "The Representation of Polysemous Words", *Journal of Memory and Language*, 45: 259-282.
- Klepousniotou, E. (2002): "The Processing of Lexical Ambiguity: Homonymy and Polysemy in the Mental Lexicon", *Brain and Language*, 81: 205-223.
- López García, A. (1989): *Fundamentos de lingüística perceptiva*. Madrid: Gredos.
- Murphy, G.L. & J.M. Andrew (1993): "The conceptual Basis of Antonymy and Synonymy in Adjectives", *Journal of Memory and Language*, 32: 301-319.
- Premack, D & G. Woodruff (1978): "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioral and Brain Sciences*, 1: 515-526.
- Rodd, J., G. Gaskell & W. Marslen-Wilson (2002): "Making Sense of Semantic Ambiguity: Semantic Competition in Lexical Access", *Journal of Memory and Language*, 46: 245-266.
- Simpson, G.B. & M.A. Krueger (1991): "Selective Access of Homograph Meanings in Sentence Context", *Journal of Memory and Language*, 30: 627-643.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Varó Varó, C. (2003): *La polaridad en el lenguaje. Documentos de Investigación Lingüística* 8, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Wannermacher, J.T. & M.L. Ryan (1978): "Less is not more: A study of children's comprehension of less in various task contexts", *Child Development*, 49: 660-668.

¿CÓMO EVALUAR EL LENGUAJE INFANTIL?

Milagros Fernández Pérez
<femagos@usc.es>
<http://www.usc.es/koine>
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN. VALORAR Y EVALUAR: DOS ACTIVIDADES RELACIONADAS PERO CON COMETIDOS DISTINTOS

Interesarse por el habla infantil significa *valorarla* en su eficacia para la comunicación. Conviene no sustraerse a la importancia de, primero, comprobar y analizar los recursos efectivos utilizados por el niño en sus interacciones, para después, y si se considera oportuno, *evaluar* la situación respecto de un ranking y ponderar sus habilidades en niveles de desarrollo.

Es común en la vida diaria que las apreciaciones de medida, volumen o peso vayan acompañadas de atribuciones y ponderación que desemboquen en interpretar *cualitativamente* el alcance y la envergadura del objeto o del hecho. Está claro que no significan lo mismo 10 cms. en un gusano que en un cocodrilo. O que los tres Kgs. de peso considerados suficientes como media en el momento del nacimiento pueden ser una verdadera carga y pesadilla en otras etapas vitales. Asimismo, idéntico volumen de agua de lluvia por m² recogida en Galicia en una semana de octubre no tiene ni la importancia ni las repercusiones que tiene en el área mediterránea. Las valoraciones –siempre relativas incluso tratándose de magnitudes físicas– exigen llevar asociados un entorno y un sistema estructural que permita sopesarlas y graduarlas cualitativamente, en términos evaluativos.

Actividades y comportamientos humanos –aunque no pesables ni medibles en unidades cuantitativas estrictas– se ajustan a condicionantes de ponderación relativa, como en el caso de las magnitudes físicas. Valorar las habilidades lingüísticas significa comprobar su papel en la eficacia comunicativa de los hablantes. Dar valor al lenguaje infantil en desarrollo equivale a contemplar en diferentes estadios los medios y estrategias singulares de que se sirve el niño para hacerse entender y comunicarse con éxito. La aproximación ha de tener presentes, pues, las interacciones y los elementos contextuales que envuelven los actos verbales naturales o espontáneos de los niños. Sólo desde ese enfoque será posible

evidenciar el grado de éxito comunicativo y así conferir relevancia a los rasgos lingüísticos peculiares detectados. Digamos que la pauta para *valorar* los medios lingüísticos es su eficacia pragmática. Los elementos de pertinencia en el lenguaje infantil no pueden ser si no se derivan de su carga comunicativa. La efectividad de la interacción ha de dar las claves de la medida. Y ha de ser filtro para sopesar cada uno de los componentes de la lengua. No es extraño que expertos en evaluación afirmen que

Evaluar el lenguaje supone determinar el nivel de eficiencia en el habla, lengua y comunicación [...] y especificar en qué medida está alterado en sí mismo o expresa la existencia de alteraciones pertenecientes a otros ámbitos que deben ser considerados como etiológicos o concomitantes al problema lingüístico (Triadó & Forns 1989: 48).

la evaluación del lenguaje consiste en el estudio de una serie de conductas o 'habilidades comunicativas' que se producen dentro de un marco interactivo (Puyuelo 2000: 32).

De ahí que se abogue por un "análisis dimensional de la conducta" (Acosta 1996) que considere no sólo los parámetros habituales de fonología, morfología, sintaxis y pragmática, sino además y sobre todo, que asuma que

El uso efectivo del lenguaje para la comunicación requiere entender la interacción humana, que incluye factores asociados no verbales, motivacionales y socioculturales (Puyuelo 2000: 32 ss.)

Si el *valor* de los recursos lingüísticos en el habla infantil se obtiene de su incidencia comunicativa, *evaluar* o ponderar en cada caso aquellas habilidades significa *ubicarlas* en un nivel de desarrollo, en una etapa de progreso. Para evaluar se necesitan referentes, sean éstos cuantitativos –con puntuaciones o márgenes de porcentajes respecto de cuestionarios con respuestas cerradas–, o sean cualitativos –que incluyen logros en propiedades o destrezas por niveles¹–. Los moldes representan patrones frecuentes y habituales y se toman como espejo para graduar los casos particulares sujetos a consideración.

En todo proceso evaluativo hay no sólo parámetros sino tam-

¹ Es común que cada sistema de evaluación lleve aparejadas técnicas específicas para recabar datos, sobre todo porque los métodos de evaluación no son equivalentes. En los test formales y estandarizados la información se obtiene de una aplicación del cuestionario y se compara con referentes normativos. En los test cualitativos los datos evaluables provienen de interacciones verbales previamente acumuladas, y la comparación se establece con franjas cualitativas delimitadas sobre muestras representativas de habla infantil (Notari-Syverson & Losardo 1996). En cualquier caso, la selección y la organización de características en estas franjas no se canaliza siempre del mismo modo. Depende de los niveles previos y de los alcances evaluativos en cada fase.

bién dimensiones y prismas que se vuelven imprescindibles. Vertientes como la *componencial* (¿en qué facetas de la lengua se hallan las limitaciones?), la *ponderativa* (¿qué grado hay que atribuir al déficit?, ¿está muy alejado de la media?, ¿en un nivel de desarrollo muy distante al que le corresponde por edad?) y la *probatoria* (precisión del inconveniente o del déficit y rigor para sopesar su continuidad evolutiva) se hacen claves en la dinámica de validación. Los aspectos, sean sobresalientes o sean deficitarios, se identifican en sus propiedades y por componentes: valorar habilidades fónicas equivale a analizar las funciones de los sonidos emitidos y a sopesar su posible incidencia en la activación del léxico (Fernández Pérez 1999). Pero además los rasgos peculiares subrayados han de relacionarse con características adscritas a márgenes e hitos de desarrollo: la presencia de sonidos palatales o vibrantes en el habla de un niño adquiriendo español significa un nivel notable de progresión fónica. Por último, el seguimiento evolutivo de cada situación se hace necesidad perentoria para garantizar el dinamismo de la evaluación, siempre en paralelo al proceso activo de desarrollo de la lengua, que no es ni estático ni instantáneo (Fernández Pérez 1996, 2003).

La atención prioritaria en este trabajo va a estar dirigida hacia la *valoración de los recursos* verbales teniendo en cuenta su efectividad en las funciones comunicativas pretendidas. He de subrayar que comparto los presupuestos de esa línea actual de indagación que aborda el lenguaje del niño destacando la importancia de sus usos peculiares (cf., entre otros, Hopper 1998, Tomasello 2003). El habla infantil ha de ser atendida en su realidad natural y espontánea, donde se hallan códigos singulares y moldes sistemáticos que soportan las interacciones y los intercambios con significado. Como llega a afirmar Puyuelo (2000: 79):

la evaluación del lenguaje no es la aplicación de unas pruebas más o menos elaboradas, sino sobre todo una actitud de búsqueda por parte de un profesional.

Se verá con cierto detalle y pormenor, y mediante ejemplos tomados del corpus de habla infantil del grupo *Koiné*², cómo abordar el

² Todos los ejemplos aducidos en este trabajo están extraídos del corpus de habla infantil elaborado en el área de Lingüística General de la Universidad de Santiago por el grupo *Koiné* (www.usc.es/koine). Se han recogido producciones de medio centenar de niños de entre los veintidós meses y los cuatro años. Los materiales, registrados inicialmente en soporte audiovisual, se han transcrito y etiquetado según las convenciones del sistema CHILDES. La explotación actual del corpus se inscribe en el proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las 'construcciones' lingüísticas del habla infantil* (dentro del proyecto coordinado *Eficacia comunicativa y evolución del lenguaje en el habla infantil y afásica*), financiado por el Mi-

valor de las expresiones infantiles desde la asunción de que la reiteración de ciertos rasgos señala la presencia de una gramática en el lenguaje infantil que soporta el encadenamiento de símbolos compartidos y con significado comunicativo efectivo en los intercambios. Pero primero conviene diferenciar las dos dinámicas de medida, *valoración* y *evaluación*, sobre todo en lo que atañe a cometidos y proyección en la práctica .

2. VALORACIÓN Y EVALUACIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL. COMETIDOS Y UTILIDADES

Si bien los procesos de *valorar* (por su función o por su relevancia) y *evaluar* (por su situación o peso específico en una gradación) son complementarios y en ambos se conducen juicios de validación del habla infantil, no obstante las motivaciones y los objetivos no son coincidentes. Mientras la valoración se ciñe al análisis de los datos del habla del niño exclusivamente, para atribuirles significado en sus repercusiones comunicativas, la evaluación se sirve de los datos y los compara sobre un ránking que actúa como canon, para ubicar su nivel de desarrollo.

VALORAR responde a «¿qué puede conseguir el niño, comunicativamente hablando, con lo que tiene a su disposición?»

La recopilación de materiales verbales espontáneos será fuente de datos sobre los que posteriormente se analizan y validan propiedades y elementos en función de los logros comunicativos. Ello permite ir delineando los rasgos propios de la gramática del niño. Hay baterías de medida del desarrollo del habla infantil que se acogen a este planteamiento: primero se compilan expresiones naturales y espontáneas que son ‘validadas’ por su pertinencia y que, por tanto, se trasladan a las plantillas del test; y sólo después, y sobre esa base inicial, se pondera y evalúa respecto de moldes referenciales. Son excelentes ejemplos de este modo de proceder el *BLADES* (*Bristol Language Development Scales*) de Gutfreund, Harrison & Wells (1989) o *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills* de Dewart & Summers (1988).

En el *BLADES* se manejan criterios básicos relevantes para distribuir

nisterio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/FILO). En fases anteriores, nuestra línea de investigación ha recibido ayudas de la Xunta de Galicia (XUGA PGIDT00PXI20401PR) (PGIDIT02PXIC20403PN) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01), el 70% procedente de fondos FEDER.

la evolución del desarrollo pragmático, semántico y sintáctico. A saber, “función comunicativa” en la vertiente pragmática; “significado proposicional”, “temporalidad/aspectualidad”, “modalidad” y “contenido frasal”, en la semántica; y “conjunción”, “estructura frasal” y “construcción oracional”, en la sintaxis. El significado y valor de estos parámetros referenciales varía según las etapas, de modo que sus funciones genéricas se actualizan y plasman en rasgos descriptivos observados con mayor o menor abundancia en las distintas fases. Así, la “modalidad” –que no disfruta de pertinencia hasta el nivel V (30 meses)– descubre características como ‘obligación’, ‘posibilidad’ o ‘inferencia’ a partir de dicha etapa; o la “estructura frasal” –que no figura hasta el nivel III (24 meses)– hace patentes esquemas como ‘artículo indefinido + núcleo’, ‘preposición + núcleo’, ‘determinante adjetivo + nombre’, todo ello en consonancia con el avance de la adquisición y como consecuencia del papel y de la presencia de aquellas propiedades en cada etapa del proceso.

La batería de Dewart & Summers (1988) se acomoda a un planteamiento similar. Por tratarse de un test pragmático destinado a la etapa inicial incorpora cuatro indicadores de dinamismo interaccional: (a) intenciones comunicativas, (b) respuesta a la comunicación, (c) interacción y conversación, y (d) variación contextual. Y da cabida a una treintena de rasgos descriptivos de las situaciones de intercambio verbal, lo que incrementa la precisión para valorar casos particulares y para considerar su importancia en la dinámica del desarrollo comunicativo.

EVALUAR significa considerar «¿en qué nivel se encuentra respecto de un patrón-modelo, o en relación con un marco de referencia?»

En el proceso de evaluación no interesan tanto los resultados extraídos del análisis del habla del niño cuanto un *sistema de medida* para ponderar y puntuar aquellos datos. Sean cuestionarios con procedimientos cuantitativos que sopesen en términos numéricos, o sean test cualitativos que establezcan perfiles de características en márgenes de edad, lo importante es que se compara con una media, se gradúa en un *ránking*, y se ubica el desarrollo del niño en un determinado nivel o entre franjas de avance.

Es habitual que las medidas evaluativas de la adquisición tomen como hitos referenciales estadios con delimitaciones consolidadas como los propuestos por R. Brown (1973). Así, la batería *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (cf. Miller & Paul 1995) se compone de tres bloques que integran dichos niveles de progresión: el módulo *Emerging Language Stage* (entre 8 y 24 meses) incorpora los estadios I-II de Brown, el segundo módulo *Development Language Stage* (entre 24 y 60 meses) incluye los estadios III y IV, el bloque *Learning Stage* (entre 5 y diez años) contiene el estadio V y sucesivos.

El horizonte genérico con cumbres y mojones en el proceso de adquisición suele tomarse desde la perspectiva evaluativa como una dinámica ponderable y medible de modo riguroso aunque no en sentido categórico y con resultados absolutos. Incluso los test estandarizados promueven medidas con márgenes entre niveles *basales* y niveles *límite* que denuncian un modelo de probabilidades y tendencias adquisitivas antes que una concepción monolítica y de fronteras rígidas³. Un ejemplo palmario de evaluación gradativa y con huecos de flexibilidad entre franjas son las escalas de adquisición contenidas en el *BLADES*. Si bien los diez niveles propuestos se vinculan a edades estrictas, sin embargo el alcance de desarrollo abarca un período en cuyos márgenes los resultados de las habilidades expresivas son normales. Por ejemplo, el nivel VI se sitúa en los 36 meses, pero admite una horquilla entre los 24 (nivel III) y los 51 meses (nivel VIII) que facilita la ubicación flexible en el ránking y que obliga a un seguimiento evolutivo del caso evaluado. Más brevemente, el niño –aunque de 36 meses de edad– puede, por sus producciones lingüísticas, ser evaluado en el nivel IV o en el VII sin que ello comporte, de entrada, anomalías en el desarrollo. Lo que sí se pide es atención evolutiva, algo natural por otra parte en cualquier circunstancia evaluativa.

Utilidades evolutivas de prevención y seguimiento de la adquisición, y aquellas otras en procesos de diagnóstico o de tratamiento terapéutico requieren de *evaluaciones* que ponderen la situación y su estado en diferentes fases respecto de unos patrones o cánones referenciales. No obstante, evaluar significa disponer de datos pertinentes en los que se ha hallado valor verbal efectivo, de modo que la *valoración* previa de los materiales de habla relevantes es ineludible antes de acometer la tarea de *medición evaluativa* ajustada. De ahí que algunas baterías exijan ciertas condiciones de representatividad y sistematicidad en la recopilación de *datos con valor* para ser objeto de ponderación. En el *BLADES* se imponen tres principios que otorgan pertinencia a lo que ha de evaluarse y dan garantías a los resultados:

³ La interpretación y uso de tales niveles-frontera es variable. En el *British Picture Vocabulary Scale* (Dunn et alii 1982) se derivan de la *cantidad* de respuestas correctas consecutivas: el paso del nivel ‘basal’ al nivel ‘límite’ está en las seis respuestas para el formato reducido (*Short Form*) y en las ocho para la versión amplia del test (*Long Form*). En el *Preschool Language Scale* (Zimmerman et alii 1979), sin embargo, las demarcaciones se notan *cualitativamente* sobre secciones del cuestionario: en el bloque de respuestas a todos los ítems se halla la ‘edad basal’, mientras la ‘edad límite’ se obtiene de la ausencia de respuestas en un determinado módulo.

- 1) La muestra ha de contener al menos cien secuencias, sobre todo si han de medirse estadios avanzados: “As the language develops the child has more ítems to choose from. Therefore, the chance that a particular item will occur becomes smaller” (Gutfreund et alii 1989: 21).
- 2) Lo decisivo son los rasgos y propiedades reiterados que puedan atribuirse al nivel más desarrollado, será ese estadio el que marque la tónica de ponderación tendente siempre a máximos en el proceso evaluativo.
- 3) Los vacíos o ausencias notables de funciones y características en casos particulares han de contrastarse variando el contexto o la elicitación de propiedades; con palabras de Gutfreund et alii (1989: 21), “one should ask the following questions: (a) Was the sample collected under restricted circumstances?. (b) Does the sample, although long enough, contain many repetitions, thus limiting the range of available items?”.

En este sentido, el recurso al habla natural y espontánea es *conditio sine qua non* para una ponderación con garantías. Tratándose de lenguaje infantil los cuestionarios cerrados no parecen los idóneos. Los especialistas defienden la

obtención de corpus de conocimientos sobre el individuo que permita a continuación realizar la planificación de toda una serie de intervenciones educativas o terapéuticas (Puyuelo 2000: 32).

Al margen de la fiabilidad y de las garantías que ofrecen los cuestionarios estandarizados, muchas voces defienden la idoneidad y los beneficios de los resultados obtenidos mediante plantillas de material lingüístico valorado, que de modo natural transparentan tendencias y líneas evolutivas (cf. Notari-Syverson & Losardo 1996: 265 y ss).

La recolección de materiales en situaciones habituales de interacción facilita la consideración de aspectos verbales y no verbales que inciden en la comunicación. Por otra parte, éste es el prisma acorde con las actuaciones lingüísticas ‘en proceso’ que congenia con el análisis posterior como ‘productos’ con pertinencia (Fernández Pérez 2005a). En la actualidad casi nadie pone en duda el interés de esta técnica, siempre que no se reduzca a una sesión de grabación poco preparada o no se interpreten ajustadamente los datos. Como señala Rondal (2000: 168):

Sea cual sea la producción del sujeto examinado, no podemos inferir de lo que no dice una ausencia de competencia lingüística. Ésta es una de las limitaciones notables del lenguaje espontáneo. Este tipo de análisis sólo puede basarse en datos positivos, es decir, aquellos producidos por el sujeto. No podemos inferir nada, en principio, a partir de formas o de estructuras lingüísticas no representadas en la muestra de lenguaje obtenida.

Para solventar este problema, Rondal propone la introducción de un componente más directivo, de elicitación, que complemente el análisis espontáneo. El experto ha de diseñar estrategias y ha de definir

entornos para promover naturalmente producciones verbales específicas (Notari-Syverson & Losardo 1996: 267). No en vano su función de perito exige precisión en las muestras lingüísticas y definición clara de perfiles comunicativos, sobre todo si el cometido evaluativo tiene fines diagnósticos y de planificación terapéutica.

El ámbito de la evaluación del habla infantil se mueve, pues, entre resultados de proyección valorativa (*screening*) y de trazado de perfiles, y no sólo en productos estandarizados y estáticos. Primero se dibujan grandes líneas de tendencia evolutiva en distintas fases. Sobre ellas se comparan más tarde los casos particulares con objeto de ubicarlos en un nivel o de medir su grado de ruptura o de desviación respecto al canon.

3. VALORAR EL HABLA INFANTIL. SISTEMATICIDAD DE RECURSOS Y PERTINENCIA COMUNICATIVA. ALGUNOS CASOS CONCRETOS

La importancia de los análisis de materiales de habla infantil basados en la eficacia comunicativa reside en, cuando menos, tres aspectos. Primero, porque se reconoce la entidad integral de la lengua y de las habilidades para interactuar. Segundo, porque es obligado descender a las peculiaridades del habla de los niños, e incluso a singularidades individuales según los casos. Y, finalmente, porque las descripciones van a delinear perfiles de la gramática infantil genuina, lo que sin duda marcará pautas definitorias en las baterías de evaluación, que han de contener los rasgos idiosincráticos prototípicos en las fases de desarrollo de la lengua.

Los cuatro casos que a continuación se presentan ilustran el protagonismo que conviene a la *valoración* por las vertientes de interés señaladas. La sospecha de necesidades evaluativas en alguna de las situaciones va de la mano de la observación de rasgos reiterados en la dinámica de apreciación y análisis de la eficacia y lo verbalmente pertinente.

PRIMER CASO: VÍCTOR (STA. SUSANA)

Los datos verbales extraídos de materiales de intercambio comunicativo en diferentes fases dibujan perfiles de habilidad con un nivel considerable de eficacia. De entrada, los procesos fónicos en marcha concuerdan con los valores genéricos atribuidos a la gama inicial de sonidos. La alveolar [s] cubre la función de la interdental [θ], como en ‘una sigüeña’, ‘al soo’, si bien en algunos casos figura ya una dentoalveolar [ts], en ‘una tsinta’. La reducción en los sonidos vibrantes es también habitual: ‘más rápido’, ‘la excavadoda’ ‘rompió’. Asimismo, son destacables las características construccionales de esquemas básicos regidos por *de*: ‘de marrón’, ‘de negra’, ‘de otoño’, ‘de

blanco y de marrón'. Y, sobre todo, las destrezas descriptiva y narrativa que desencadenan construcciones restrictivas introducidas por *pero*, sintomáticas de la participación activa del niño en la conversación: 'es un tronco pero de un árbol', 'una casa pero que no está hecha de adrillo', 'pero yo tengo una tsinta que viene blancamiebes', 'pero no tiene la escoba'.

Sta. Susana 5_8 (Víctor: 3 años, 1 mes)

```
%act: Martín le enseña la carta a los otros niños
*DAV: pato [?].
*VIC: que tiene la nariz larga!
*ANI: si # la nariz no # el pico largo.
*ANI: siéntate # siéntate!
%com: susurrando
*VIC: no
*ANI: entonces es un pato # un pingüino?
*MAR: un pingüino.
*ANA: es una cigüeña.
%com: riendo
*VIC: una sigüeña [*].
%spa: $IMIT
% sigüeña = cigüeña $PHO;
*ANI: a ver # qué es entonces?
*MAR: una cigüeña.

*VIC: un caballo !
*ANI: eso # un burro no # un caballo # si?
*ANI: y de qué color es el caballo?
*VIC: de marrón [*].
% de marrón = marrón $SYN;

ANI: claro # los delfines son más bonitos que los tiburones.
*VIC: si # porque los tiburones hacen sangre +//.
*ANI: ah!
*VIC: +, hacen sangre y [/] y hunde [*] el barco.
% hunde = hunden $MOR;
*ANI: y hunde el barco # claro.

*VIC: un elefante con tronco.
*ANI: eso # <con tronco> [>].
*MAR: <a ver> [<]!
%add: VIC
*ANI: dónde tiene el tronco el elefante?
*VIC: aquí # con una trompa.
*ANI: con una trompa # el elefante.
*ANI: de qué color es el elefante?
*MAR: <tiene> [//] y tiene un palo.
*ANI: un palo # en la trompa # claro.
*VIC: no # <es> [/] es un tronco # pero de un árbol # que se
rompió [*] # que lo cortaron y <ve> [//] venió [*] el elefante
<y lo> [/] y lo atrapalló@c.
%rompió = rrompió $PHO; venió = vino $MOR;
*ANI: claro.
```

*MAR: con la nariz.
 *ANI: con la nariz # que se llama trompa.
 MAR: zí []!
 % zí = sí \$PHO;
 VIC: <que> [/] que fue más rápido [] <que> [/] que la
 excavadoda [*] # no?
 %rápido = rrápido \$PHO; excavadoda = excavadora \$PHO

*DAV: son alas.
 *ANI: alas # y de qué color es la mosca?
 VIC: de negra [].
 % de negra = negra \$SYN;
 *ANI: es negra.
 *VIC: es negra
 *ANI: y de qué color es la mariquita?
 *VIC: las manchas negras y la boca negra <y los oj(os)> [/] y
 los ojos # blancos <y las pat(as)> [/] y las patas negras.
 *ANI: y el resto # esto por aquí # donde están las manchas?
 *VIC: negras

*MAR: una hoja.
 *ANI: a ver David y de qué color es la hoja?
 *DAV: verde.
 *ANI: verde # y dónde crecen las hojas # dónde están las hojas?
 *VIC: en el árbol.
 *ANI: en el árbol # eso es.
 *VIC: y se cayó del árbol.
 *ANI: cuándo se caen las hojas de los árboles?
 VIC: <<de oto(ño)> [/] de otoño> []

*MAR: es una pala.
 *ANI: una pala # sabéis para que sirven las palas?
 *VIC: sí # para coger arena # chan@o # pon@o.
 *ANI: venga # sentadito.
 MAR: y [/] y [/] y para la caretilla [].
 % caretilla = carretilla \$PHO;
 *ANI: y para la <carretilla> [>].
 *VIC: <(carre)tilla> [<].
 *ANI: eso es # muy bien!
 *MAR: y para trabajar <xxx> [>].
 *VIC: <para trabajar> [<].
 *ANI: y para trabajar.
 *ANI: tú tienes una casa con jardín?
 %add: MAR
 *MAR: no.
 *ANI: sin jardín?
 %add: MAR

VIC: <yo ten(go)> [/] yo tengo una casa pero que no está hecha
 <de> [/] <de a@1> [//] <de adri1lo [*]> [>1] <y> [/] y tiene <un
 jardín> [>2].
 % adri1lo = ladrillo \$PHO;

MAR: una pera!
 *ANI: claro # y de qué color es la pera?

*DAV: <de rojo> [>] [?].
*VIC: <de amarillo> [<]!
*ANI: nooo # a ver David # de qué color es?
*VIC: verde también

Sta Susana 5_10 (Víctor: 3 años, 2 meses)

VIC: yo fui <en abuelo> [] al soo [*] y no había vacas ni leones.
% en abuelo = con el abuelo \$SYN ; soo = zoo \$PHO;
*ANI: no?
VIC: ni tigres <y ni lefantes []> [*] [>].
%y ni elefantes = ni elefantes \$SYN ; lefantes = elefantes \$PHO

*MAR: <y la sopa> [<]!
*ANI: y la sopa # de qué color es la leche?
VIC: <de blanco> [] y <de marrón> [*] el que se pone <de> [//]
de cola cao es marrón.
%de blanco = blanco \$SYN; de marrón = marrón \$SYN;
*ANI: claro muy bien.
*MAR: <pero> [//] pero xxx <para la> [//] para el cola cao.
*ANI: mmh.
*VIC: yo a veces me pongo cola cao # yo sólo # pero tiro un poquito

ANI: y mira Lucía # gústanche os ovos?
*LUC: si.
*ANI: si # <moito # moito # moito> [>]?
*VIC: <y a mí también> [<].
*MAR: y a mí también.
*LUC: con pan.
*ANI: con pan # para mollar o pan.
VIC: pero a mí de pequeñito no me gusta [] la pechuga.
%gusta = gustaba \$SYN;

*VIC: y yo tengo cuentos de teo.
*ANI: de teo # claro!
*VIC: <y> [//] y sale una bruja.
*ANI: y quién más tiene cuentos de teo?
*VIC: <y> [//] <y> [//] <y viene un tren xxx> [>].
%act: Víctor levántase e corre pola clase escenificando a escea que conta

VIC: pero yo tengo una tsinta [] que viene blancamieves [*] <a su> [//] y vienen los enanitos y después viene la bruja y va a casa de blancamieves [*].
% tsinta = cinta \$PHO; blancamieves = blancanieves \$PHO;
blancamieves = blancanieves \$PHO;
*ANI: <claro> [>].
*VIC: <y de los enanitos> [<].
*MAR: pero los enanitos +"/.
MAR: +" voy a tabajar [].
% tabajar = trabajar \$PHO;
%exp: cantando

*ANI: eso # eso es lo que cantan los enanitos # no?
 *DAV: <voy a trabajar> [>].
 *VIC: <y después <vuelven> [/] vuelven> [<] +"/.
 *VIC: +" <ay vo> [/] ay vo # vamos a +/.
 %exp: cantando

*ANI: la bruja es guapa o fea?
 *DAV: <fea> [>]!
 *VIC: <fea> [<]!
 *VIC: pero no tiene la escoba.
 *ANI: no tiene la escoba.
 VIC: <y> [/] y trae unas manzanitas para blancanieves [] <y> [/] y se pone dormida <y> [/] y viene un señor y es bueno y le da un beso

*ANI: del lobo?
 *BOR: sí!
 *ANI: os gusta el lobo?
 *ANA: pero no lo tenemos.
 %add: ANI
 *VIC: pero muerde.
 *VIC: <y después> [>] viene un cazador del lobo y le cose la barriga y sale la abuela y la y +//.

SEGUNDO CASO: MARTÍN (STA. SUSANA)

Como Víctor, y a tenor de los datos, también Martín parece disponer de un grado notable de desarrollo comunicativo eficaz. No sólo por los procesos fónicos con valores ajustados a los sonidos que maneja, o los esquemas construccionales tan productivos mediante la rección con *de*, sino sobre todo por sus destrezas conversacionales para mantener el hilo de la conversación y por su habilidad referencial y deíctica: ‘ahí no hay, aquí no, aquí no, allí no hay ovellas’, ‘mira una niña, una niña’, ‘mira un papanoel que está allí, mira un papanoel ahí!’, ‘una arriba, ota abajo y, y, y la puerta y la chimenea’, ‘después uno pasa por ahí y el oto pasó por ahí y chocaron los dos’.

Sta. Susana 5_2 (Martín: 2 años, 8 meses)

*BLA: grande # e de que color é?
 *ANT: amarillo
 *BLA: é amarillo?
 *BLA: non # non é amarillo # de que color é?
 MAR: es <de rojo> [].
 % de rojo = rojo \$SYN;

MAR: una rana [*]!
 % rana = rrana \$PHO;
 *BLA: de que color?
 MAR: roja [].
 % roja = rroja \$PHO;
 *BLA: non # non é roja.

MAR: é@s <de amarilla> [].
 % de amarilla = amarilla \$SYN
 *BLA: es verde.

MAR: <ahí no hay> [//] <aquí no> [/] <aquí no> [//] allí no hay
 ovelas@s.
 %act: sinalando co dedo cara ó mural
 *BLA: hai es(quíos) hai esquíos # verdade?
 *VIC: y aquí xxx que hay una hoja [?] xxx otra hoja xxx y es en
 blanco y esta es azul.
 %act: primeiro levántase e sinala no mural e despois na carta
 *MAR: una niña!
 %act: sinalando cara ó mural co dedo
 *VIC: <y esto es blanco xxxx> [>].
 *MAR: <mira una niña xxx una niña>

Sta. Susana 5_4 (Martín: 2 años, 9 meses)

MAR: una moto.
 *PIL: una moto?
 *MAR: para pillar a los coches.
 *PIL: para qué?
 *MAR: para xxx a # <mira # un papanoel # que está allí> [//]
 mira un papanoel ahí!

*PIL: quién vio alguna vez un caballo?
 *MAR: <yo> [>]!
 *DAV: <yo> [<]!
 *PIL: y dónde?
 MAR: <la caza [] la abu(ela)> [*] [//] yo vi a una mu@o <la
 [?] caza [*] la abuela> [*].
 % caza = casa \$PHO; la casa la abuela = en la casa de la abuela
 \$SYN; caza = casa \$PHO; la casa la abuela = en la casa de la
 abuela \$SYN;
 *PIL: que viste qué?
 MAR: una vaca <que> [/] que vi la [?] caha [] la abuela.
 % caha = casa \$PHO;
 *PIL: una vaca # pero cómo le llamaste antes # una mu@o?
 MAR: zí [].
 % zí = sí \$PHO;
 *MAR: <xxx vaca xxx> [>]!

Sta. Susana 5_5 (Martín: 2 años, 11 meses)

MAR: los reyes [] cogen los regalos [*] para tiralos [*].
 % reyes = rreyes \$PHO; regalos = rregalos \$PHO; tiralos =
 tirarlos \$PHO;
 *PIL: para tirarlos?
 *DAV: caramelos!
 *PIL: ah # tirar los caramelos cuando van a la +//.
 *PIL: y quién fue a verlos # los fuisteis a ver?
 *DAV: yo.
 MAR: sí # y <tiraron caramelos a ari(ba) []> [/] <tiraron
 caramelos ariba [*] y tubirurí@c y ya@o> [>]!

% arriba = arriba \$PHO; arriba = arriba \$PHO;
 *BOR: <xxx también xxx> [<].
 *PIL: y quién le fue a dar un beso a los reyes?
 *MAR: yo no le di.
 *PIL: no le diste un beso?
 MAR: el xx <vení []> [/] vení [*] # un payá [*] <con una> [/]
 con una bequí@c [*].
 %act: Martín move as pernas como se andase en bicicleta
 % vení = venid \$PHO; vení = venid \$PHO; payá = payaso \$PHO;
 bequí = bicicleta \$PHO;
 MAR: melchor me degaló [] una muñeca de satar [*] <que tiene>
 [/] que yo la pisé.
 % degaló = regaló \$PHO; satar = saltar \$PHO;

Sta. Susana 5_6 (Martín: 2 años, 11 meses)

MAR: y yo voy a nadá []!
 % nadá = nadar \$PHO;
 *ANA: hacemos flans a que si # de area?
 *MAR: yo voy en una lancha.
 *ANA: vas en una lancha?
 *MAR: y mamá viene <xxx nadando> [>].
 *LUC: <xxx> [<] <eh@i> [/] eh@i si metes la plancha.
 *MAR: y papá y Elai [?] <vienen en la lancha> [>].
 *LUC: <si metes la plancha> [<].
 *ANA: vienen en la lancha contigo y mamá bucea y os aparece allí
 de sorpresa # a que si # # vale.
 *MAR: no # mami viene en la lancha.
 *ANA: ah # en la lancha con vosotros.
 *MAR: y papá y Elai y Martín.
 *ANA: Martín # Martín eres ti # a que si?
 MAR: <y> [/] y tenemos [] un cuerda [*].
 % tenemos = tenemos \$PHO; cuerda = cuerda \$PHO;
 *ANA: si?

 *ANA: de que color é ese tren?
 %act: sinalando ó tren do libro
 *BOR: azul.
 *MAR: y tiene una boca <y un> [/] y un ojo.
 %act: sinalándose a súa boca e os seus ollos
 LUC: <e@s vai@s> [/] e@s vai@s baichar@s [].
 %err: baichar = baixar \$PHO;
 *ANA: e vai?
 LUC: baichar@s [].
 *ANA: que me queres decir # non sei.
 *MAR: y va polo@s puente.
 *ANA: e vai pola ponte claro # e que bota aquí # que bota aquí?
 *LUC: si # está ahí o@s tren # <ese> [/] ese es el tren.
 *ANA: ese é o tren claro # quen foi no tren algunha vez?
 *MAR: yo.
 *ANA: si?
 *BOR: yo.
 MAR: <yo <fui papá> []> [>].
 % fui papá = fui con papá \$SYN;

*LUC: <nooo # yooo> [<]!
 *BOR: yoooo!
 *MAR: papá.
 *ANA: con papá # e a <onde fostes no tren> [>]?
 *MAR: <<y yo> [/] <y yo no> [//]> [<] <y pa(pá)> [//] y mamá no me dejaba
 *MAR: <y cuando sea papá> [<] tan pequeño.
 *ANA: si # a ver # ahora estes nenos que foron tan bos vamos a regalar uns caramelos pero Lucía tense que sentar e estar un pouquiño quieta porque se non non hai caramelos para ela.
 *LUC: si.
 *ANT: y a mí pero cuando estaban los reyes me tiraron caramelos.
 *ANA: cando chegaron os reis mandáronche caramelos?
 *LUC: si.
 *MAR: y xxx mamá me xxx y a mí mandaron <xxx chee@o> [>] para arriba.

Sta. Susana 5_7 (Martín: 3 años)

*MAR: <tiene> [//] ahí tiene una chimenea.
 *PIL: aquí tiene una chimenea pero esto qué es?
 *MAR: una +/.
 *VIC: una puerta.
 *PIL: una puerta y cuántas ventanas tiene?
 *VIC: dos # dos.
 %act: sinalando cos dedos
 *PIL: <xxx> [>].
 MAR: <u& una arriba []> [<] ota [*] abaixo <y> [/] <y> [/] y la puerta y la chimenea.
 % arriba = arriba \$PHO; ota = otra \$PHO;
 %act: sinalando arriba e abaixo co dedo

 *VIC: un coche que se estropeó el rojo.
 *PIL: se estropearon # por qué # qué pasó?
 *VIC: chocaron y puf@o!
 %act: levantándose e facendo ruído
 *PIL: chocaron # Víctor hay que estar sentados.
 *LUC: chocaron.
 %spa: \$IMIT
 *PIL: si no estamos sentados no nos +/.
 MAR: después uno pasa por ahí y el oto [] pasó por ahí <y> [/] y chocaron los dos.
 % oto = otro \$PHO;
 *VIC: y chocaron

Sta. Susana 5_8 (Martín: 3 años, 15 días)

MAR: pero <loz [/] loz tirurones> [] tienen una boca grande así ah@o!
 % loz = los \$PHO; tirurones = tiburones \$PHO;
 %act: abre mucho la boca demostrando lo grande que es

 MAR: a mi me gusta un [//] a mi no me gustan los tiribones []
 # a mi me gustan los delfines.

```

%err: tiribones = tiburones $PHO;
*ANI: claro # los delfines son más bonitos que los tiburones.
*VIC: si # porque los tiburones hacen sangre +//.
*ANI: ah!
*VIC: +, hacen sangre y [/] y hunde [*] el barco.
% hunde = hunden $MOR;
*ANI: y hunde el barco # claro.
*ANI: y con los delfines se puede jugar # a que si?
*MAR: zí [*]!
% zí = sí $PHO;
*ANI: que no hacen nada.
*MAR: pero [/] pero <no zalca [*]> [//] no zaltan [*] al agua.
% zalca = saltan $PHO; zaltan = saltan $PHO;
%act: mueve el dedo de izquierda a derecha señalando que no

*ANI: qué es lo que está qué es lo que enseña el tigre ahí?
*ANI: qué es lo que nos enseña así +/.
*MAR: pero <loz [*] tiguez [*] no ze [*]> [//] a loz [*] tiguez
[*] no ze [*] toca # <mi> [/] mi papá tiene una ezcopeta [*].
% loz = los $PHO; tiguez = tigres $PHO; ze = se $PHO; ezcopeta =
escopeta $PHO;
*ANI: tiene una escopeta # y va a cazar?
*MAR: zí [*] # y van a cazar loz [*] animalez [*].
% zí = sí $PHO; loz = los $PHO; animalez = animales $PHO;
*ANI: ah # y cazan los animales.
*MAR: <y a los> [//] y a este tigue [*].
% tigue = tigre $PHO;

```

TERCER CASO: ANA (VITE)

El alto grado de valor comunicativo en este caso aparece representado, además de por los procesos fónicos habituales (ausencia de grupos silábicos, como en 'taigo','chancas','mostuos', o valor genérico de la alveolar [s], 'sapatos','calsetines'), o por las habilidades descriptivas y referenciales, por la destreza conversacional que incluso desencadena tentativas de esquemas construccionales en desarrollos narrativos: 'fui sin tenis, fui sólo con con con con zapatos', 'unas unas chancas de ir a la a la la calle y de ir a la a la la piscina', 'se@s mancó aquí na na frente e se e se mancó aquí na rodilla e noutra rodilla e e e na cara'

Vite 2_3 (Ana: 3 años, 1 mes)

```

*ANA: mira que taigo [*] yo.
% taigo = traigo $PHO;
%add: PIL
%act: levanta el pie y enseña los calcetines
*PIL: que es eso?
*ANA: calsetines [*].
% calsetines = calcetines $PHO;

ANA: <yo fui sin [/] sin # fui [//] <fui sin> [/] # fui sin
tenis # fui sólo con [/] con # con zapatos [*]> [<].

```


% sapatos = zapatos \$PHO;
 %add: BLA
 *BLA: con zapatos # si?
 ANA: <con cal&> [//] con sin calsetines [].
 % calsetines = calcetines \$PHO;

ANA: pero yo # yo salté en la paya [*]!
 % paya = playa \$PHO;
 ANA: pero yo tengo un [//] unas [//] unas [//] unas chancas []
 de ir <a la> [//] a la calle y de ir <a la> [//] a la piscina.
 % chancas = chanclas \$PHO

*BLA: e pasoulle algo o abuelo Juan?
 BRE: le@s [//] le@s cayó@s unha pea [] encima.
 %err: pea = pedra \$PHO;
 *BLA: si?
 ANA: y@s <se@s mancó> [] aquí na [//] na frente # <e se> [//]
 e <se mancó> [*] aquí na rodilla e a [//] e noutra rodilla e [//]
 e [//] <e a> [//] e na cara.
 % se mancó = mancouse \$SYN;
 %act: señala las partes del cuerpo
 *BLA: e agora xa está ben?
 *BRE: no@s # estano curando no [//] no [//] no hospital.
 *BLA: está no hospital?
 *BRE: si.
 *BLA: e ti fúchelo ver?
 *BRE: si # pero [//] # pero non podían subir os nenos.
 *BLA: claro # non podían.
 *BRE: non.
 *ANA: pero yo # yo <también lo que saltaba> [?!]
 *PIL: Breixo quedou igual de resignado ca mín # a que si?
 BRE: pero os [//] os [//] os nenos non saltan no estatal [] que
 están as mulleres enfermas.
 % estatal = hospital \$PHO;
 %add: ANA
 *ANA: pero yo lo ví.

Vite 2_5 (Ana: 3 años, 2 meses)

*PIL: y tú qué quieres que te traiga papá noel?
 *ANA: xxx.
 %com: responde con un tono de voz muy bajo
 *PIL: qué quieres que te traiga?
 ANA: hay que echa [] la carta al buzón.
 % echa = echar \$PHO;
 *PIL: sí # hay que echar la carta al buzón.
 *PIL: sí # pero qué le pides en la carta?
 *ANA: <un> [//] algo violento.
 *PIL: algo violento!
 *PIL: y a qué te refieres con eso?
 ANA: pa [] mata [*] a los mostuos [?] [*].
 % pa = para \$PHO; mata = matar \$PHO; mostuos = monstruos \$PHO;
 *PIL: pa matar a los monstruos?
 *PIL: pero qué monstruos?

*PIL: dónde hay monstruos?
 *ANA: a los malos.
 *PIL: dónde hay monstruos malos?
 *ANA: en la casa <de> [/] de xxx.
 *PIL: sí?
 *ANA: sí.
 *PIL: y son muy malos?
 *ANA: sí.
 *PIL: y te comen?
 *ANA: sí.
 *ANA: tengo miedo.

 *ANA: pues # mi hermano # mi hermano tiene una xxx de Batman.
 *ANI: sí?
 *ANA: sí.
 *ANI: vale ## pero # a ver # de que te disfrazaches # que aún
 non me dixeches?
 ANA: e [] la fiesta de carnaval?
 % e = en \$PHO;
 *ANI: sí.
 *ANA: <de> [/] de casita.
 *ANI: de casita?
 *BRE: y yo también.
 *ANI: de casita ## iban todos # Pili?
 *PIL: non sei.
 *ANI: xxx.
 *ANA: sí # todos de casita # todos xxx.
 *ANI: xxx o cole disfrazados de casita?
 *ANA: todos.
 *BRE: todísimos.
 *BRE: <todos> [/?] todos!
 *ANA: <todos> [/?] todos!

CUARTO CASO: IAN (VITE)

La eficacia comunicativa es menor, con procesos fónicos inestables que no soportan valores fijos en los sonidos manejados. El sonido dental sonoro [d] cubre zonas alveolares o palatales: ‘dón’ (león), ‘do’ (yo). Las reducciones y ausencias de sonidos y de grupos sonoros son llamativas: ‘rande’ (grande), ‘fu’ (fui), ‘tate’ (elefante), ‘ton’ (todos), ‘decha’ (derecha), ‘nana’ (araña). Los esquemas construccionales, si bien responden a significados básicos precisos, resultan elementales tanto en número de constituyentes como en variedad de diseño; se reducen a “poseedor-posesión” y “entidad-atributo”: ‘mi tene ton’ (yo tengo todos), ‘este é mía’ (este es mío), ‘ese e, ese e dón’ (ese es un león)

Vite 1_5 (Ian: 3 años, 10 días)

*ANC: e que ten Ana na cabeza?
 *ANA: xxx.
 *IAN: a mín@s xxx.
 *ANC: un chico!

*IRE: un chicho.
 IAN: un tito [].
 % tito = chicho \$PHO

IRE: <outro can que morde [/] morde> [>].
 *ANA: <xxx> [<].
 IAN: <a min@s ten@s> [] [//] a min@s ten@s [*] na casa # ten@s
 [*] outo@s [*].
 % a min ten = eu teño \$MOR; ten = teño \$MOR; outo = outro \$PHO;
 *PIL: tes outro tu na casa?
 %add: IAN
 ANA: xxx tengo un gatito a [] casa.
 % a = en \$MOR;
 *PIL: tes un gatito?
 %add: ANA
 IAN: <a min@s tene> [] [//] # a min@s tene xxx # <a min@s tene
 xxx> [>]!
 % a min tene = yo tengo \$PHO; \$MOR

IAN: ese e [*] [//] ese <e dón> [*].
 % e = es \$PHO; e don = es un león \$PHO;
 *ANC: o león # pero van a quedar aquí # vale # e non se lle pode
 tocar
 *ANC: a ver # agora tócalle a Irene.
 IAN: &ora Irené []

ANC: non fuches en cabalo # nin sequera nun pequeniño # nun
 cabalo pequeniño?
 %add: ANA
 IRE: eu fun este [].
 % este = neste \$SYN;
 IAN: no # fu [] rande [*].
 % fu = fui en uno \$PHO; \$SYN; rande = grande \$PHO;
 *ANC: <tu fuches en un grande> [>]?
 IRE: <eu fun este []> [<].
 *ANA: xa@s (es)tá.
 *IRE: si.
 IAN: <mi tene ton> [] # <eu@s to> [*].
 % mi tene ton = yo tengo todos \$PHO; \$MOR; eu to = yo todos
 \$PHO;
 *ANC: vale.
 *ANC: agora outra para Ana # esta de aquí Ana # toma # a ver
 enséñanos # enséñanos a carta para que vexamos todos # que temos
 aquí na carta?
 IAN: un tate [].
 % tate = elefante \$PHO

IAN: este e [] aquí a [*] decha [*].
 % e = es \$PHO; a = a la \$PHO; decha = derecha \$PHO

*IRE: eso é unha araña.
 *ANC: una araña # <seguro> [>]?
 *IRE: <que é> [<]?
 *ANC: a ver enséñalle ós teus amigos a ver se é unha araña.
 IAN: <un nana> [].

```

% un nana = una araña $PHO

*ANC: hoxe non temos araña # bueno é igual.
*IAN: un olón [*]!
% olón = león $PHO;
*ANC: un león # este si que é un león!
*PIL: <pero dibuxamos unha araña> [>!
*ANC: <este é un león> [<!
*IAN: este aquí <no> [>] # este está aquí.

*ANC: quen toma yogur aquí?
*ANA: yo.
*IRE: yo@s!
*IAN: do [*]!
% do = yo $PHO;
*IRE: &es yo@s tomo ese.
%act: señala la lámina
*ANC: que rico!
*IRE: pero a mí@s me@s gusta@s <xxx> [>].
*IAN: <xxx> [<].
*IAN: este é mía [*].
% mía = mío $MOR;

*IAN: <ete casa> [*].
% ete casa = esta es una casa $PHO; $MOR; $SYN;
%act: empieza a mirar el libro de láminas
*ANA: <ota ves> [*].
% ota ves = otra vez $PHO;
*IAN: un [*] tele.
% un = una $PHO; $MOR;
*ANA: ota ves [*] [/] ota ves [*].
% ota ves = otra vez $PHO;
*IAN: melos [*].
% melos = caramelos $PHO;
*IRE: o [*] caramelos!
% o = os $PHO; $MOR;

```

Valorar las habilidades comunicativas de Víctor, Martín, Ana o Ian, a través de los datos verbales obtenidos de su participación interaccional, significa –como se ha comprobado– prestar atención a los rasgos reiterados que, aun siendo peculiares, dan soporte a codificaciones propias de la gramática infantil.

Construcciones rectivas asiduamente introducidas por *de*, contenidos canalizados mediante señales referenciales o déicticas, esquemas básicos reutilizados, o procesos fónicos constantes en ciertas franjas de adquisición, se constituyen en ingredientes elementales de patrones sistematizados en el período infantil (Fernández Pérez 2003, 2005a, 2005b). En ellos residen de manera integral las cotas de eficacia comunicativa que convienen a las expresiones del habla de los niños. Esa consistencia unitaria e integral explica la trabazón de repercusiones en la dinámica de

progresión entre componentes y unidades. Si hay escaso desarrollo fónico, no se alcanzarán niveles efectivos para la eclosión de las palabras, y si éstas faltan o es reducido su caudal, se verá limitado su encadenamiento para obtener combinatorias construccionales de cierta longitud y complejidad (Fernández Pérez 2004). Conviene no olvidar que la motivación en el habla infantil es comunicativa y que hay elementos pragmáticos que dinamizan el avance de la gramática formal (Prego Vázquez 2004).

La observación y el análisis valorativo en términos de eficacia comunicativa dan entrada al prisma de «¿qué consigue el niño con lo que tiene a su disposición?». Punto de vista éste que precipita el interés tanto por las características singulares que soportan los contenidos efectivos de los mensajes elaborados, cuanto por aquellos rasgos que oscurecen o imposibilitan el intercambio. Valorar el habla infantil no sólo depara sorpresas por la presencia inaudita de mecanismos gramaticales emergentes con su correspondiente alcance comunicativo (resultan llamativos los casos de Martín y Ana), sino que también puede promover sospechas respecto de procesos anquilosados o de esquemas construccionales rudimentarios o con escasa determinación (caso de Ian).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN. REQUISITOS PARA LA EVALUACIÓN DEL HABLA INFANTIL

El habla infantil tiene sentido e interés en sí misma. No ya porque dibuja el trazado hacia el habla adulta sino sobre todo porque contiene códigos peculiares que canalizan la comunicación en las fases iniciales de desarrollo. Dar validez a los datos del habla de niños equivale a hallar su valor por su papel en las interacciones. Los usos lingüísticos de las primeras etapas se *valoran* porque se describen en sus rasgos reiterados para justificar su función y su eficacia. Se trata de análisis operados sobre los materiales comunicativos recolectados, y no desde la perspectiva de la lengua adulta. El objetivo es comprobar cómo el niño consigue, con lo que tiene a su disposición, niveles notables de éxito comunicativo.

Habla infantil valorada quiere decir *habla infantil analizada* en sus rasgos de efectividad comunicativa. La descripción de muestras amplias y representativas de lenguaje infantil en un entorno idiomático perfila moldes referenciales de desarrollo en la lengua de que se trate. Esa fuente de *datos valorados* será la que nutra el diseño de “gramáticas” en el período inicial, así como la que alimente el trazado de cánones-base por etapas respecto a los cuales se *evalúen* y ponderen casos particulares.

Sin duda la función de la dinámica de *valoración* debe contem-

plarse más allá de la validación de intercambios verbales en situaciones individualizadas. Ya que es un proceso asociado a un enfoque metodológico que trasluce una concepción vindicativa sobre la importancia autónoma del habla de los niños. La comparación no puede establecerse con el producto final de la lengua adulta, sino a través de moldes definitorios de “gramáticas” en cada etapa, respetando los vaivenes de la adquisición y acomodándose a la dinámica del cambio. Dicho así, las baterías evaluativas han de someter sus garantías de medición y ponderación al requisito ineludible de sujetar como telón de fondo un amplio banco de valoraciones previas del habla infantil en el idioma en cuestión. O, lo que es lo mismo, que las transferencias y adaptaciones de los test y de sus medidas entre lenguas tienen en cualquier caso muchos riesgos.

Abordar la evaluación de las habilidades comunicativas en el período infantil significa disponer de un muestrario amplio de rasgos y características canónicas *valoradas* en su pertinencia según los niveles de desarrollo en cada lengua. Y significa que los casos particulares susceptibles de evaluación lo son porque las situaciones –previamente valoradas en sus detalles descriptivos relevantes– piden ubicarse dentro de un ranking, sea para determinar la etapa de adquisición o sea para ponderar el grado de progreso en ocasiones especiales o deficitarias. No cabe evaluar el habla infantil sin antes definir los elementos que tienen valor para ser objeto de medida y apreciación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Víctor (dir.) (1996): *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.
- Brown, Robert W. (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge: The Harvard University Press.
- Cole, Kevin; Phillip Dale & Donna Thal (eds.) (1996): *Assessment of Communication and Language*. Baltimore: P. Brookes.
- Dewart, Hazel & Suzie Summers (1988): *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills*. Windsor, Berkshire: NFER-Nelson.
- Dunn, Lloyd M., Leota M. Dunn, Chris Whetton & Juliet Burley (1982): *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)*. Windsor: NFER-Nelson, 2005².
- Fernández Pérez, Milagros (1996): “Confección de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil: Parámetros, criterios y bases de elaboración”, en Martín Vide (ed.): *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales XII*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili: 207-222.
- Fernández Pérez, Milagros (1999): “El lingüista y las patologías del lenguaje”, en Fernández González, Fernández Juncal, Marcos Sánchez, Prieto de los Mozos & Santos Río (eds.): *Lingüística para el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones de la Universidad: 633-639.
- Fernández Pérez, Milagros (2002): “Importancia de los modelos lingüísticos en el estudio de los trastornos comunicativos”, en Hernández Sacristán & Serra Alegre (eds.): *Es-*

- Estudios de Lingüística Clínica*. Valencia: Universitat / Nau Llibres: 9-25.
- Fernández Pérez, Milagros (2003): “Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística”, *Estudios de Lingüística (ELUA)*, vol. 17 (especial): 273-287.
- Fernández Pérez, Milagros (2004): “Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua”, en Villayandre (ed.): *Actas del V Congreso de Lingüística General (León)*. Madrid: Arco Libros: 71-89.
- Fernández Pérez, Milagros (2005a): “Lingüística aplicada y lenguaje infantil”, en Lorente & Turell (eds.): *Ciències del llenguatge i lingüística aplicada: cicle de conferències i seminaris 03-05*. Barcelona: IULA, Sèrie Conferències 7.
- Fernández Pérez, Milagros (2005b): “Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos”, en Luque (ed.): *V Congreso Andaluz de Lingüística. Homenaje a José A. de Molina*. Granada: Método.
- Grunwell, Pamela & Anne James (1988): *The functional evaluation of communication disorders*. London: Croom Helm.
- Gutfreund, Mary, Maureen Harrison & Gordon Wells (1989): *Bristol Language Development Scales (BLADES)*. Windsor, Berkshire: NFER-Nelson.
- Hopper, Paul J. (1998): “Emergent Grammar”, en Tomasello (ed.): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum: 155-175.
- Lund, Nancy & Judith Duchan (1993): *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice-Hall.
- Miller, Jon F. & Paul Rhea (1995): *The Clinical Assessment of Language Comprehension*. Baltimore: P. Brookes Pub.
- Narbona, Juan & Claude Chevrie-Muller (eds) (1997): *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona/Paris/Milano: Masson.
- Notari-Syverson, Angela & Angela Losardo (1996): “Assessing Children's Language in Meaningful Contexts”, en Cole, Dale & Thal (eds.): *Assessment of Communication and Language*. Baltimore: P. Brookes Pub.: chap. 11, 257-279.
- Prego Vázquez, Gabriela (2004): “Las narrativas en niños de tres/cuatro años: un puente entre la sintaxis y la pragmática”, en Veyrat y Gallardo (eds): *Estudios de Lingüística clínica/3*, València: Universitat.
- Puyuelo, Miguel (2000): “Aspectos generales de la evaluación del lenguaje”, en Puyuelo, Rondal & Wiig (eds.): capítulo 2, 29-130.
- Puyuelo, Miguel (2003): “Comunicación y lenguaje. Desarrollo normal y alteraciones a lo largo del ciclo vital”, Puyuelo, Rondal & Wiig (eds.): capítulo 2, 87-132.
- Puyuelo, Miguel; Jean-Adolphe Rondal & Elisabeth Wiig (eds.) (2000): *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, Miguel; Jean-Adolphe Rondal & Elisabeth Wiig (eds.) (2003): *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.
- Rondal, Jean (2000): “Análisis del lenguaje espontáneo”, en Puyuelo, Rondal & Wiig (eds.): capítulo 3, 131-171.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Triadó, Carme & Maria Forn (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.
- Zimmerman, Irla, Violette Steiner & Roberta Pond (1979): *Preschool Language Scale (PLS)*. San Antonio: Harcourt Assessment, 2005⁴.

**ESTUDIO DE LOS USOS CONSTRUCCIONALES DE ALGUNAS
CLASES DE VERBOS EN LAS ETAPAS INICIALES DE
ADQUISICIÓN DE LA LENGUA***

Ana Isabel Codesido García
<fekuna@usc.es>
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este trabajo radica en el convencimiento de que el estudio de la adquisición progresiva de los elementos predicativos nos permite comprender mejor los orígenes de la gramática en los niños y, en consecuencia, conocer con más precisión el desarrollo de su(s) lengua(s) materna(s). Con palabras de Bloom (1978, inédito):

As important as nouns are, there has been the repeated finding that the verb is the real hero in determining what children learn about language structure. Verbs reflect conceptual development and the semantics of the verbs that children learn have a mediating effect on language learning.

Partimos de una concepción cognitivo-comunicativo-funcional de los procesos de adquisición (en la línea marcada, entre otros, por Halliday 1985, Croft 1991 y Givón 1995), según la cual un rápido incremento del caudal léxico predicativo, tanto en número de formas verbales como en variedad de las mismas (dimensión cognitiva) facilitaría el aumento de la complejidad construccional (dimensión funcional) necesaria para satisfacer un cada vez mayor número de necesidades comunicativas (dimensión comunicativa). En esta línea, y para una lengua como el inglés, son representativos los trabajos de Tomasello y de otros destacados autores como Bloom (1991 y 1993), Hoff-Ginsberg (1997), Lieven *et alii*

* El grupo *Koiné* (<http://www.usc.es/koine>) desarrolla en la actualidad el subproyecto de investigación *Medidas de eficacia comunicativa en las 'construcciones' lingüísticas del habla infantil*, integrado dentro del proyecto coordinado *Eficacia comunicativa y evolución del lenguaje en el habla infantil y afásica*, financiado por el MEC (HUM2004-05847-C02-01/FILO). La trayectoria de esta investigación se inició con el proyecto *Elaboración de un test (lingüístico) para detectar déficit comunicativos en edad infantil*, que contó en su momento con la financiación del MCYT (BFF2001-3234-C02-01), con una aportación de un 70% de fondos FEDER.

(1997), Bates y Goodman (1999) y Bowerman y Levinson (2001). Lenguas más alejadas como el coreano han sido estudiadas por Choi (1998) y, ya en un contexto cultural y lingüístico más próximo, hay también evidencias de un proceso evolutivo semejante, como demuestran los trabajos de Serrat (1997) sobre las formas verbales en niños hablantes de catalán y castellano, los de Gathercole (2000) y Aguado-Orea y Pine (2002) para el castellano, o los de Fernández Pérez (2003, 2004 y e.p.), para el castellano y el gallego.

Son dos las hipótesis que fundamentan nuestra investigación. La primera sostiene que la llamada gramática “semántica” de las etapas iniciales de adquisición de la habilidad lingüística (18-24 meses) actúa como sustento del desarrollo y consolidación de la gramática “formal” posterior, claramente observable a partir de los 3 años. La segunda nos obliga a comprobar en qué medida el enriquecimiento del léxico verbal, no sólo en lo cuantitativo (número de elementos predicativos y frecuencia de uso) sino también en lo cualitativo (diversidad de léxico predicativo), contribuye al desarrollo de las construcciones sintácticas en relación con el incremento del número de participantes y la riqueza tipológica de dichos esquemas constructivos. Con palabras de Cortès (2003: 144-145),

la morfología verbal y la estructura argumental del verbo se van construyendo progresivamente, [y] están estrechamente vinculadas a determinados elementos lexicales. Ello sitúa el debate no a nivel de categorías sintácticas, sino a nivel de las relaciones sintagmáticas.

Lo interesante en este momento pasa por analizar el proceso de emergencia gramatical atendiendo a sus diferentes fases, concepto éste sumamente rentable pues no se fundamenta el avance en una edad concreta, sino en las características sistemáticas propias de cada uno de esos periodos. Las franjas de edad sólo debieran servirnos de guía de referencia para preguntarnos qué, cuándo y cómo adquiere el niño cada elemento y/o construcción de su(s) lengua(s). Por ello, lo que se busca con esta investigación es comprobar en qué medida el niño va incrementando el número de participantes en las construcciones lingüísticas que configuran la gramática “semántica” de las etapas iniciales y sobre las que después se sustentará el desarrollo y consolidación de la gramática “formal”.

La metodología de estudio consistirá en analizar muestras de lenguaje de un grupo reducido de niños y niñas del corpus *Koiné*¹, recogidas a lo largo

¹ En la mayor parte de los trabajos publicados por diferentes miembros del grupo de investigación *Koiné* a lo largo de los últimos años se hace alusión a los presupuestos ontológicos básicos sobre los que se fundamenta nuestro corpus. Resultan de especial interés el

de varios meses, y así comprobar si se produce el enriquecimiento del léxico verbal y de las construcciones sintácticas presentado como hipótesis inicial. En concreto, estudiaremos en detalle las producciones de ocho sujetos (cinco niños y tres niñas) entre los 25 y los 37 meses, edades que nos remiten a un incipiente “estadio sintáctico” en el que, siguiendo a Tomasello y Brooks (1999) y Fernández Pérez (2004), deberíamos asistir a la emergencia de una serie de construcciones verbales caracterizadas, de un lado, por lo que sugieren en cuanto a la partición léxica de escenas reales de la experiencia y, de otro, por constituir marcas sintácticas de participantes en dichas escenas. Para ello tomaremos como punto de partida aquellos elementos léxicos que remiten, sobre todo, a procesos materiales (o acciones) y a procesos mentales.

2. CUESTIONES METODOLÓGICAS

2.1. Características de la muestra

Dada la amplitud de muestras que componen el corpus *Koiné* y la gran riqueza de las mismas, nos hemos visto obligados a seleccionar tan solo algunas de las grabaciones atendiendo, sobre todo, a estos dos criterios: (i) la edad de los sujetos, de modo que nos interesaban las producciones de los niños entre los dos y los tres años ya cumplidos, y (ii) la existencia en sus emisiones lingüísticas de elementos predicativos. No se han tenido en cuenta, por lo tanto, variables del tipo ‘sexo’, ‘procedencia’ (urbana o periurbana) o lengua(s) materna(s) (castellano y/o gallego). Quiere esto decir que no hemos buscado un equilibrio entre niños ($N = 5$) y niñas ($N = 3$), ni tampoco entre la ubicación de las escuelas infantiles donde han sido realizadas las grabaciones (tres en zona urbana –Lugo y Santiago– y una en zona periurbana –A Estrada–)². En cuanto a la utilización de una u otra lengua, nos hemos encontrado con datos de ambas, producidos por sujetos bilingües y también monolingües.

Atendiendo al primero de los dos criterios arriba mencionados,

primero de ellos (cf. Fernández Pérez et al. 1999) y uno de los más recientes, presentado en 2002 en València en el marco del *I Curso de Lingüística Clínica* (cf. Fernández López 2004: 27-29). Es este el principal motivo que nos lleva a omitir dicha información en el presente estudio, si bien, y por cuestiones de procedimiento obvias, ofreceremos algunos apuntes que consideramos imprescindibles para poder interpretar adecuadamente el análisis de las muestras seleccionadas.

² Todas las ocasiones son pocas para agradecer la inestimable colaboración que hemos obtenido tanto de la Dirección como del personal de los centros que, a lo largo de varios años, hemos visitado quincena tras quincena: Breogán, Santa Susana y Vite, en Santiago de Compostela; Milagrosa, en Lugo, y Elfos, en A Estrada.

y sin pretender establecer unos límites rígidos en lo que concierne al proceso de emergencia del componente gramatical en edad infantil, hemos agrupado las muestras en torno a dos franjas de edad.

- La primera de ellas, que denominaremos *estadio gramatical I*, comprende datos de niños con edades entre los 25 y los 29 meses, es decir, entre los dos y los dos años y medio.
- La segunda franja, el *estadio gramatical II*, se delimita a partir de las producciones de algunos de los sujetos del corpus con edades comprendidas entre los 30 y los 37 meses, esto es, entre los dos años y medio y los tres.

A pesar de tratarse de dos etapas separadas tan solo por doce meses, no debemos olvidar que se trata de un periodo muy particular, el que va de los dos a los tres años, aproximadamente, y en el que suceden muchas cosas en lo relativo al desarrollo del niño como individuo, no sólo desde el punto de vista comunicativo. Por este motivo, y con un claro afán metodológico y explicativo, hemos optado por la subdivisión en las dos etapas mencionadas para abordar el estudio de las construcciones con elemento predicativo, respondiendo, así, al segundo de los criterios de selección de las muestras.

Sujeto ³	<i>Estadio gramatical I</i> Edad en la primera grabación	<i>Estadio gramatical II</i> Edad en la primera grabación	Escuela Infantil
Ana (ANA)	2;3.21	--	Vite
Artai (ART)	2;4.8	2;8.26	Elfos
Claudia (CLA)	2;1.0	--	Breogán
Iago ⁴ (IAG)	2;6.9	2;10.5	Elfos
Irene (IRE)	--	2;10.4	Breogán
Laura (LAU)	--	3;1.2	Milagrosa
Nerea (NER)	2;4.21	3;0.16	Milagrosa
Xaquín (XAQ)	2;1.20	2;8.4	Breogán

Cuadro 1. Datos de los sujetos

En cuanto a las técnicas de obtención de datos, en las grabaciones del corpus *Koiné* se han utilizado diversos materiales de elicitación como, por ejemplo, las cartas temáticas (VV.AA. 1997), en concreto las de animales y alimentos, y libros de imágenes diversos. Además, se han registrado momentos de conversación espontánea muy ricos desde el punto de vista del desarrollo lingüístico-comunicativo. Con todo, aun cuando el objetivo de todo trabajo descriptivo a partir de datos reales debiera estar marcado por una clara tendencia a la representatividad y a la objetividad, lo ideal hubiese sido poder registrar toda la gama de pro-

³ Sólo hemos registrado grabaciones correspondientes a los dos estadios en los niños XAQ, ART, IAG y NER.

⁴ Como expondremos más adelante (§4.1.b), el caso de IAG es particular porque, si bien por la edad que tenía en esta primera grabación debiera incluirse en el estadio gramatical II, no obstante sus recursos lingüísticos son todavía muy limitados.

ducciones posibles de estos niños y también lo que todavía no producen, bien porque, efectivamente, no han adquirido determinadas unidades o construcciones, bien porque en las sesiones de grabación –quincenales– no se hayan registrado.

2.2. Consideraciones previas

Conviene aclarar desde este momento que, dadas las características de nuestro estudio nos interesan, sobre todo, aquellas construcciones que tienen el elemento predicativo explícito, es decir, descartamos deliberadamente los casos de ‘elipsis’. Por otra parte, en esta ocasión no consideraremos una serie de construcciones (y sus múltiples variantes) en las que aparece léxico verbal y que responden a alguna de las tipologías siguientes:

- (i) función apelativa (con o sin NEG): ‘oye’, ‘mira + Ø’⁵, ‘dame’, ‘(tú) no + PRED’;
- (ii) bloques holofrásticos: ‘etenigrojo’;
- (iii) fórmulas dialógicas que sustentan la interacción: ‘a ver’, ‘trae’, ‘toma’;
- (iv) construcciones básicas: ‘esto es un/una...’, ‘aquí hay...’, ‘¿qué es...?’, ‘¿por qué?’;
- (v) tartamudez evolutiva (en forma de tanteos hacia la forma canónica):
 - *IRE: porque [/] porque [/] porque está pegado;
 - *IRE: no # ahora [/] ahora [/] ahora [/] ahora ya te [/] te tocó a ti.

3. DESCRIPCIÓN DE LAS FORMAS VERBALES DEL CORPUS *KOINÉ* SELECCIONADAS

Los usos iniciales de los elementos predicativos están especificados léxicamente, con un número limitado de formas por cada uno. Con palabras de Sebastián (2003: 210):

los primeros usos de las formas verbales están especificados léxicamente, con una forma por verbo. Es decir, una niña puede usar un verbo (*caer*) en una forma (3ª pers. sing. pres.) otro verbo (*comer*) en otra forma (Infinitivo), y otro verbo distinto (*dar*) en otra forma distinta (Imperativo). La presencia de este abanico amplio de formas no garantiza que se esté haciendo un uso *productivo* de ninguna de ellas. Muy al contrario, cada forma puede haber sido aprendida de forma holística como si fuera la única posibilidad que la niña conoce para una raíz verbal determinada. (...) Es muy probable que la niña

⁵ Para un análisis más pormenorizado del esquema ‘mira + Ø’ nos remitimos, en este mismo volumen, al interesante trabajo de Fernández López.

“posea” en su habla varias formas verbales dentro del sistema adecuado a las características de su lengua materna (en español, persona, número, tiempo, aspecto) sin “poseer” aún una distinción entre esas formas.

En la Tabla 1 recogemos, por un lado, aquellas formas verbales que se utilizan bajo una sola forma en todo el corpus seleccionado para nuestro estudio. Son, en total, catorce. Por otro lado, están aquellos elementos predicativos, nueve en total, cuyo uso se ha registrado en más de una forma. En ambos casos se observa la presencia de formas en castellano y en gallego. No obstante, entendemos que el análisis de estos datos resultaría más rentable si, por ejemplo, para cada niño se estableciese una comparación entre las dos etapas o si se estudiase, en aquellos sujetos con un manejo claro de las dos lenguas, la presencia y el uso efectivo de determinadas formas verbales.

Verbos usados en una forma		Verbos usados en más de una forma			
<i>Acabarse</i>	se acabó	<i>Tener/Ter</i>	teno	<i>Tocar</i>	(me, te) toca
<i>Bajar/Baixar</i>	baijei		tengo		(me, te) tocó
<i>Bañarse</i>	se bañá		tiene	<i>Dar</i>	da
<i>Caerse</i>	caí		tene		dio
<i>Chamar</i>	chamá		ten	<i>Dejar</i>	déjame
<i>Comer</i>	comí		non ten		no me deja
<i>Cumplir</i>	cumplo	<i>Despertar</i>	despierta	<i>Jugar</i>	jugamo
<i>Curar</i>	vaime curá		perta		vamos a jugar
<i>Lastimarse</i>	me lastimé		desperta	<i>Hacer/Facer</i>	hago
<i>Matar</i>	mira	<i>Romper</i>	(me) gompíó		van facer
<i>Mirar</i>	non a mates		(eté) roto		fixe
<i>Saltar</i>	saltá	<i>Leer</i>	leo		
<i>Subir</i>	ía zubar		leé		
<i>Volar</i>	vela				

Tabla 1. Frecuencia de uso de las formas verbales

En la Tabla 2 damos cuenta de los tipos de formas predicativas utilizadas por los niños de nuestra muestra. La columna de la derecha, bajo el rótulo de ‘Otros’, se corresponde con esquemas de intransitividad, mientras que las otras dos columnas, con sus correspondientes ejemplos, hacen referencia a esquemas de transitividad (a partir de procesos materiales y de procesos mentales). De nuevo, en aras de sacar un mayor provecho a los datos, un posible análisis debiera ir en la línea de comparar qué sucede con cada niño en las dos etapas y cuál es la distribución, si resulta pertinente, de las dos lenguas.

Procesos materiales	Ejemplos	Procesos mentales	Ejemplos	Otros
<i>Poseción</i>	dar tener cumplir	<i>Actitud</i> <i>Percepción intelectual</i> <i>Percepción física</i>	dejar leer, saber mirar	jugar subir baixar
<i>Acción resultativa</i> <i>Modificación</i>	hacer curar	<i>Comunicación verbal</i>	(a) ver chamar	caerse saltar

<i>Objeto afectado</i>	romper matar comer lastimarse			acabarse despertar bañarse ir (+ INF) (ser estar)
------------------------	----------------------------------------	--	--	-----------------------------------------------------------------

Tabla 2. Clasificación sintáctico-semántica de las formas verbales

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Tal como quedaba de manifiesto en las primeras páginas de este trabajo, hemos optado por subdividir el periodo que abarca de los dos a los tres años en dos etapas. Para ilustrar las características elementales de cada una de ellas hemos seleccionado una serie de muestras, a nuestro entender representativas de lo que sucede en estos doce meses de progresión lingüística. La pretensión última pasa por describir y analizar únicamente estos datos concretos, para así poder ofrecer una valoración equilibrada y lo más sistemática posible de los mismos.

4.1. *Estadio Gramatical I (25-29 m)*

(a) *Construcciones elementales en torno al elemento predicativo*

Las primeras combinaciones de elementos en sentido estricto, con una intención comunicativa clara, se manifiestan en forma de construcciones muy elementales en las que la forma predicativa actúa como núcleo y, si bien aparecen claramente otros componentes, no existe todavía un alto grado de complejidad a nivel sintagmático (las relaciones sintácticas internas se caracterizan por la escasa presencia de determinantes, adjetivos o cuantificadores) ni a nivel secuencial (el orden de constituyentes carece aún de cierta sistematicidad). Los enunciados son sencillos, con una carga importante de información referencial (vinculada a objetos de la realidad extralingüística) y dependiente, bien del contexto, bien de las emisiones del interlocutor –que puede ser la entrevistadora o un compañero de la E.I.–. En la mayoría de ejemplos encontrados el grado de desarrollo fónico es todavía bastante primario.

Poniendo un énfasis especial en los aspectos semánticos de la emergencia de la lengua, Tomasello (1992, 2000), al referirse al hecho de que los niños en esta etapa organizan sus primeras combinaciones de palabras alrededor de términos predicativos particulares, formula la llamada ‘hipótesis verbo-isla’, ya que cada uno de estos términos parece comportarse como una isla de organización frente a un sistema lingüístico aún no del todo sistematizado. Todas las construcciones propias de este mo-

mento se producirían sobre la base de un predicado individual (cf. *infra* a.2. ‘tiene’) y de algún otro elemento de naturaleza predicativa (cf. *infra* a.2. ‘aquí’), pero no se puede hablar todavía de la existencia de esquemas sintácticos en sentido pleno, como si de la gramática adulta se tratase. Con palabras de Tomasello (2000: 214):

The 2-year-old child’s syntactic competence is comprised totally of verb-specific constructions with open nominal slots. *Other than categorization of nominals, nascent language learners possess no other linguistic abstractions or forms of syntactic organization.* This means that the syntagmatic categories with which children are working are not such verb-general things as ‘subject’ and ‘object’, or even ‘agent’ and ‘patient’, but rather such verb-specific things as ‘hitter’ and ‘hittee’, ‘sitter’ and ‘thing sat upon’. (subrayado nuestro)

Todas estas características podemos comprobarlas en los tres ejemplos siguientes (a.1, a.2 y a.3), en donde, por otra parte, la escasa complejidad de las construcciones queda en cierto modo subsanada, desde el punto de vista de la eficacia comunicativa, por la repetición de los elementos predicativos nucleares o adjuntos:

(a.1.) [XAQ: 2;1.20]

XAQ: una pajarita # vela [/] vela [].

%err: vela = vuela \$PHO;

*BLA: vuela vuela el pajarito.

(a.2.) [XAQ: 2;1.20]

XAQ: a(quí) [/] aquí tiene [] una pupa aquí.

%err: tiene = tengo \$MOR;

%act: tocándose la frente

(a.3.) [ART: 2;4.8]

ART: Iago # a saltá [] # a saltá [*] # Iago!

%err: saltá = saltar \$PHO ; vamos a saltar \$SYN;

%act: se levanta de la silla

(b) Consolidación esquema SVO

Junto a las construcciones elementales que veíamos en los ejemplos anteriores, aparece de manera salpicada otro tipo de emisiones con elemento predicativo en las que se aprecia el peso de la(s) lengua(s) que está adquiriendo el niño. Así, en b.1 y b.2 vemos cómo el niño no se limita a emisiones del tipo ‘coxax’ o ‘patíns’, sino que elabora un discurso más rico, echando mano de los recursos de su lengua (predicados, preposiciones, pronombres y sustantivos). La estructura SVO, habitual de lenguas como el español o el gallego, se respeta siempre, y cuando se desconoce el elemento léxico adecuado al contexto (‘fichas’, ‘patíns’, ‘llevar puesto’), se rellena ese hueco funcional con palabras comodín que faciliten la interacción (‘coxax’, ‘exto’, ‘van con’, respectivamente).

(b.1.) [IAG: 2;6.23]

*MON: a ver # recogemos todo # y va a haber fichas nuevas.
IAG⁶: jugamo [] co [*] coxax [*].
%err: jugamo = jugamos \$PHO ; co = con \$PHO ; coxax = cosas
\$PHO;
*MON: con más fichas.

(b.2.) [ART: 2;6.16]

*MON: que van facer?
ART: ahora van con exto [].
%err: exto = esto \$PHO;
%act: señala el dibujo
*MON: van patinar # cos patíns.

(c) *Imitación del interlocutor ('cultural-or imitative-learning')*

Dentro del conjunto de procesos socioculturales de aprendizaje, el concepto de 'aprendizaje por imitación' sería un subtipo en el que, en opinión de Tomasello (2000: 238),

as opposed to simple mimicking, *the learner understands the purpose or function of the behavior she is reproducing.* (...) With regard to language in particular, the child has to understand a special class of intentions known as communicative intentions" (subrayado nuestro). Y unas líneas más adelante continúa: "imitative learning is creative and productive only in the sense that it enables the use of particular linguistic symbols and constructions in novel communicative contexts.

Así, encontramos que antes de los tres años el discurso del interlocutor adulto se considera punto de referencia muy importante para el niño, que intentará imitarlo. De ahí que sean propias de esta etapa las emisiones en donde los sujetos usan formas verbales sueltas y algunas construcciones tal y como las han escuchado o, incluso, tal y como ellos han interpretado que se utilizan. En el corpus hemos detectado diversos fragmentos en los que se comprueba este proceso de aprendizaje por imitación. Así, en unos casos (c.1 y c.2) no se produce una imitación directa del interlocutor (la entrevistadora), sino que el niño, al utilizar el elemento predicativo en 3ª persona singular del presente de indicativo ('tene', 'tiene'), aun cuando se está refiriendo a sí mismo, podemos deducir que lo que hace es un uso sistemático y generalizado que responde a

⁶ Como ya adelantábamos en §2.1, resulta llamativo el caso del sujeto IAG, pues, de toda la muestra, es el que presenta un grado de desarrollo de la lengua menos evolucionado. Nos referimos a los aspectos estructurales, internos, no a la comunicación, pues el niño resuelve perfectamente las situaciones, pero desde el punto de vista articulatorio y de complejidad morfosintáctica va por detrás de los demás. Por ello hemos incluido sus emisiones de los 30 meses en el estadio gramatical I.

la imitación de emisiones adultas producidas en otros contextos, del tipo: ‘¿Quién *tiene* un gorro/una pupa?’, ‘Claudia *tiene* un gorro/una pupa’⁷:

(c.1.) [CLA: 2;1.0]
*PIL: usas gorro?
%act: XAQ asiente con la cabeza
*PIL: e de que color é?
CLA: mira teno [] gorro yo # tene [*] gorro yo!
%err: teno = tengo \$PHO ; tene = tengo \$PHO, \$MOR;
(...)
CLA: <tene [] gorro yo> [<] # tene [*] gorro yo!
%err: tene = tengo \$PHO, \$MOR;

(c.2.) [XAQ: 2;1.20]
XAQ: a(quí) [/] aquí tiene [] una pupa aquí.
%err: tiene = tengo \$MOR;
%act: tocándose la frente

En otros ejemplos, sin embargo, observamos cómo el niño recupera lo dicho por la entrevistadora en el mismo momento de la interacción (c.3, c.4 y c.5), si bien con fines comunicativos diferentes en cada una de las muestras. Así, en c.3 lo que se produce es una imitación en la que ANA sigue la conversación, pero la forma predicativa que emplea no es, por el momento, la que correspondería a este contexto enunciativo concreto. Habría que contrastarlo con más datos de esta misma niña, pero una hipótesis posible, en la línea de lo que veíamos en §4, es que sólo dispone de esa forma verbal.

(c.3.) [ANA: 2;4.4]
*ANC: quen ten faldas hoxe?
*ANA: yo!
*ANC: tu tés un pantalón!
ANA: yo <se tene e> [] casa.
%err: se tene e = sí que la tengo en \$PHO; \$MOR;

En c.4 y c.5 los niños ART e IRE imitan lo dicho por la entrevistadora, pero así como en el primer caso esta imitación conlleva un cambio en la opción lingüística (cast. ‘despierta’ > gall. ‘e non desperta’ > gall. ‘perta, desperta’), en el segundo el cambio afecta a la selección del elemento predicativo que, semánticamente, se adecúa más al contexto comunicativo (de ‘yo cumplo’ a ‘yo tengo’).

⁷ Tomasello (2000: 240) proporciona una posible explicación para este fenómeno de la imitación lingüística en casos de niños angloparlantes: “children (...) sometimes fail to use subject-verb agreement markers appropriately. Although there may be other factors at work in this case, a major part of the explanation is very likely the large number of non-finite verbs that children hear in various constructions in the language addressed to them, especially in questions such as ‘Should he open it?’ and ‘Does she eat grapes?’. The child might then later say, in partially imitative fashion: ‘He open it’ and ‘She eat grapes’”.

(c.4.) [ART: 2;4.8]
 *ART: despierta!
 *MON: e non despierta!
 *MON: está morto.
 *ART: no.
 *MON: morreu.
 ART: perta []!
 %err: perta = despierta \$PHO;
 %act: golpea el dibujo
 *MON: eso # despierta!
 *ART: despierta!

(c.5.) [2;10.11]
 *IRE: yo cumpro así.
 %act: levanta tres dedos de la mano
 *ANC: tú tienes así tres.
 *IRE: yo ahora tengo [/] yo ahora tengo así.
 %act: muestra tres dedos

Resumimos este apartado con una opinión procedente de la psicología evolutiva:

Los niños pequeños aprenden ciertas expresiones por imitación y asociadas a ciertos contextos sociales de uso (tipo de actividad que se desarrolla, juego en el que se participa, rutina social, situación concreta de interacción). Tradicionalmente (...) se ha despreciado el papel de la imitación en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, cuando se adopta una concepción más abierta (desde el punto de vista teórico y metodológico) de la imitación y del habla modelada (repeticiones, imitaciones diferidas o fórmulas) que incluye también las producciones que no son una copia exacta o reducida de la expresión modelo (es decir imitaciones y repeticiones modificadas y expandidas), los resultados de la investigación indican que la imitación puede jugar un papel progresivo en el desarrollo sintáctico de los niños, particularmente en los primeros momentos (Pérez Pereira 2003: 203).

(d) *Un solo elemento polivalente para N huecos funcionales*

En algunos ejemplos vemos cómo el niño es conocedor de la existencia de un hueco funcional, pero en lugar de cubrirlo con el tipo de palabra esperado, lo que hace es recurrir a otro elemento multifuncional, siempre el mismo, pero con distintos valores. En los ejemplos que hemos encontrado el elemento común es ‘a’:

(d.1.) [ANA: 2;3.21]
 *ANA: mira # comí las uvas.
 *PIL: tú comiche as uvas?
 ANA: <a pa la comía mía> [].
 %err: a pa la comía mía=son para mi comida \$PHO \$MOR;

(d.2.) [ANA: 2;4.24]
 ANA: ah@i <esa a> [] papá!
 %err: esa a = eso é de \$MOR ; \$SYN;

(d.3) [ANA: 2;4.24]
*ANA: una falda!
*PIL: fixo unha falda a mamá.
ANA: <a mamá a casa> [].
%err: a mamá a casa = mamá está en casa; la hizo mamá en casa
\$MOR, \$SYN;

(d.4) [IAG: 2;6.9]
IAG: <mira> [/] mira # a [] nené.
%err: a = el \$MOR;
%act: señala el dibujo
*MON: o nené vai no carriño.

(d.5) [ANA: 2;4.4]
*ANA: a casa yo.
%com: se refiere a que tiene en su casa un objeto del que se
está hablando en ese momento

(e) *Patrón comunicativo: 'mira' + pron/det/sust/fr/elemento predicativo*

Ya indicamos al principio de este estudio que las construcciones con la forma 'mira + Ø' son objeto de análisis en otra contribución de este mismo volumen, y que por ello no las recogeríamos en nuestro muestrario. Sin embargo, por tratarse de construcciones más complejas que las de etapas anteriores, y aun cuando todavía predomina en ellas más la combinatoria que la jerarquización de sus constituyentes, hemos seleccionado los ejemplos siguientes como reflejo de esa progresión.

(e.1) [IAG: 2;6.9]
IAG: míalo [] míalo [*].
%err: míalo = míralo \$PHO;

(e.2) [NER: 2;8.0]
*NER: y mira éste.
%act: señala algo en el dibujo

(e.3) [IAG: 2;6.9]
IAG: <mía []> [/] mía [*] # <camelos [*]> [/] camelos [*]!
%act: señalando el dibujo
%err: mía = mira \$PHO; camelos = caramelos \$PHO;
*MON: um@i # qué ricos!

(e.4) [IAG: 2;6.9]
IAG: <mira> [/] mira # a [] nené.
%err: a = el \$PHO; \$MOR;
%act: señala el dibujo
*MON: o nené vai no carriño.

(e.5) [IAG: 2;6.23]
IAG: <me gompíó []> [>].
%err: gompíó = rompió \$PHO;

IAG: mía [] # gompíó [*].
 %err: mía = mira \$PHO ; gompíó = rompió \$PHO;
 *MON: <xxx> [>].
 IAG: <me gompíó []> [<].
 %err: gompíó = rompió \$PHO;

(f) *Desarrollo paulatino y no-lineal*

La evolución de la complejidad morfosintáctica no es lineal, sino que se produce lo que se conoce como “desarrollo en U”, esto es, la habilidad del niño se caracteriza en estas etapas iniciales por la presencia de avances y de retrocesos en relación con un fenómeno o elemento comunicativo determinado, sin que ello nos pueda llevar a pensar que se trata de un retraso o una desviación. En realidad, estamos ante el reflejo de las diferencias intraindividuales que tienen lugar en un mismo momento cronológico del desarrollo de la habilidad lingüística.

(f.1.) [IRE: 2;10.11]

*ANC: oi@i # a mín este <gústame moito> [>].
 *IRE: <monos> [<] ## mono mamá.
 *ANC: mono mamá y qué más?
 *IRE: mono mamá ## con pe [//] xxx pequeñito.
 *ANC: con el pequeñito.
 *IRE: sí [>].
 *ANC: <e que> [<] está facendo a mamá?
 *IRE: queriéndolo.

(f.2.) [IRE: 2;10.11]

IRE: a mí gusta [>] [/] a mí me gusta pez [].
 %err: pez = el pez \$MOR; pez = el pescado \$LEX;

Al lado de:

(f.3.) [IRE: 2;10.11]

*ANC: quién es éste?
 %com: señala el dibujo de un cangurito
 *IRE: ése [//] éste [/] éste está dentro de [/] de su barriga.
 *ANC: dentro de su barriga?
 *IRE: y ahora está saliendo.
 *ANC: está saliendo por aquí.
 *IRE: por qué sale por ahí?
 *ANC: porque está escondidito # porque tenía frío # y sale ahora porque va a buscar comida.
 *IRE: por qué?
 %com: en voz baja
 *ANC: porque tiene hambre.
 %com: en voz baja

(g) *Flexión verbal' limitada: patrones fijos*

Volviendo a lo que señalábamos en §3 en relación con el alto grado de especificación léxica de los usos iniciales de los elementos predicativos, hemos comprobado que una misma raíz verbal (atendiendo a

sus características léxico-semánticas) se presenta flexionada de distinto modo cuando se trata de formas irregulares aun cuando el uso que se hace de ellas es el mismo. Tal es el caso de los siguientes ejemplos:

(g.1.) [IAG: 2;6.9]
 IAG: oh@i # gompíó [].
 %err: gompíó = rompió \$PHO;
 %com: IAG descubre que algunas hojas del libro están sueltas
 IAG: xxx roto [].
 %err: roto = rroto \$PHO;
 %com: vuelve a comentar que el libro está roto
 *MON: está roto # sí # está roto.

(g.2.) [IAG: 2;6.9]
 *IAG: mira xxx coche!
 *MON: ah # qué chulo es ése +//.
 IAG: ete [] etá [*] roto [*].
 %err: ete = este \$PHO; etá = está \$PHO; roto = rroto \$PHO;

(g.3.) [IAG: 2;6.23]
 IAG: me gompíó [].
 %err: gompíó = rompió \$PHO;
 IAG: mía [] # gompíó [*].
 %err: mía = mira \$PHO ; gompíó = rompió \$PHO;

(h) Lenguaje egocéntrico: el 'yo'

En relación con aspectos gramaticales como el orden de constituyentes sintácticos y su vinculación a las funciones informativas, destaca el fenómeno del lenguaje egocéntrico. El niño aún no es capaz de ponerse en el lugar del otro y, desde el punto de vista de la adecuación pragmática, traiciona lo esperado por su interlocutor. Atendiendo a la evolución del componente gramatical hacia una mayor complejidad sintáctica —§4.2.(j)—, destacan valiosos ejemplos donde apreciamos los cambios que se producen en el lenguaje de los niños en lo relativo a la referencia pronominal a sí mismos: “yo!/a yo!, a mí/mía, ahora mí/ahora yo”.

(h.1.) [XAQ: 2,1.20]
 %act: CLA quiere quitarle el cuento a XAQ
 *BLA: imos velo entre todos # vamos abrílo na seguinte páxina.
 XAQ: toi [] yo.
 %err: toi = estoy \$PHO;
 *XAQ: yo!
 %com: gritando

(h.2.) [NER: 2;4.21]
 *MON: sabéis a quién le toca ahora?
 *MON: a María.
 *NER: y después yo.
 *MON: y después a Nerea # vale?
 *NER: sí

(h.3.) [NER: 2;4.21]

*MON: no # no acabó.

%com: en referencia a otro niño de la grabación

NER: se acabó [/] se acabó # ora [] yo!

%err: ora = ahora \$PHO;

(h.4.)

CLA: <tene [] gorro yo> [<] # tene [*] gorro yo!

%err: tene = tengo \$PHO, \$MOR;

Un análisis pasado de estos cuatro ejemplos permite concluir que es común a todos ellos una recurrencia sistemática a la elevación del tono de voz (marcado con “!” en la transcripción) por parte del sujeto, con el fin de imponer su voluntad y conseguir lo que desea. Esto es así porque el niño no dispone todavía de los recursos lingüísticos necesarios para negociar y conseguir su objetivo de forma más efectiva. Ejemplos como los de h.1-h.4 nos permiten defender la emergencia simultánea de aspectos sintáctico-pragmáticos.

4.2. *Estadio Gramatical II (30-37 m)*

(i) *Evolución del patrón básico ‘mira + claus’*

(i.1.) [XAQ: 2;8.4]

*XAQ: ei@i # mira lo que hago yo.

*XAQ: ei@i # ei@i, mira!

(i.2.) [NER: 2;8.0]

NER: mía [] qué zapatos más bonitos.

%err: mía = mira \$PHO;

(i.3.) [ART: 2;7.2]

ART: mí [] <qué culebra muy grande> [*]!

%err: mí = mira \$PHO; qué culebra muy grande = qué culebra más grande \$SYN;

*MON: a ver.

*ART: mira.

(j) *Lenguaje egocéntrico: más allá del ‘yo’*

En §4.1(h) veíamos cómo los niños todavía no disponían de las herramientas lingüístico-discursivas mínimas para conseguir convencer a su interlocutor sin tener que recurrir a elevar el tono de voz. Sin embargo, pocos meses después nos encontramos con ejemplos como estos:

(j.1.) [IRE: 2;10.4]

*IRE: me toca a mí!

*ANC: bueno # non sei eh@i # hai que decidir # a ver.

*IRE: ahora a quién le toca?

%add: ANC

*XAQ: a mí.

%add: IRE

*IRE: no # ahora [/]ahora [/] ahora [/] ahora⁸ ya te [/] te tocó a ti.

(j.2) [IRE: 2;10.4]

*IRE: el león era mío [/] el león era mío.

%add: XAQ

*IRE: e [/] el león me tocó.

%add: XAQ

*IRE: el león mío!

%add: XAQ

*ANC: eh@i [/] eh@i # a ver.

%act: Xaquín toca con la meno a Irene en la mejilla

*IRE: era mío!

%add: XAQ

%com: en voz baja

*IRE: primero me toca a mí # <después a ti, eh@i> [>]?

En ambos casos se ha producido un salto cualitativo importante en lo relativo al uso de los elementos referenciales (PRED + mío; me/te + PRED + a mí/a ti). Por otra parte, apenas utilizan los gritos para interpelar a su interlocutor y aparece un elemento muy importante para intentar convencer al otro cuando IRE, en su última intervención en j.2, termina su turno con la interjección “eh”, después de plantear de un modo cordial su particular estrategia: “primero... después...”.

(k) Evolución sintáctico-pragmática

La evolución que se constata en el nivel morfosintáctico permite al niño resolver por sí mismo determinadas situaciones “difíciles” para él. Se aprecia en algunas emisiones un uso efectivo de la lengua con el propósito de convencer al interlocutor. En los ejemplos seleccionados el niño echa mano de las herramientas comunicativas de que dispone en este punto de su desarrollo lingüístico, como son las palabras, el control del volumen de voz y la entonación (cfr. IRE en k.2), de modo que se ve claramente cómo el desarrollo gramatical va de la mano del pragmático. En un estadio anterior, sin embargo, muy probablemente hubiera acudido al adulto (entrevistadora) para salir con éxito de dichas situaciones, recurriendo a fórmulas apelativas directas (fáticas) y a los gritos o al pataleo. O, sin irnos a un estadio anterior, tenemos un ejemplo claro de cómo una niña de 3;1 (LAU, en k.2) —esto es, mayor que IRE—, no discute directamente con su compañero sino que pide el “auxilio” de la entrevistadora, e incluso desde el punto de vista proxémico se acerca a ella para conseguir lo que quiere. Este sería un claro ejemplo de diferencias

⁸ La tensión de la situación provoca un cierto nerviosismo en NER, reflejado en la repetición incontrolada del elemento ‘ahora’.

interindividuales (atendiendo al factor cognitivo/madurativo).

(k.1.) [IRE: 2;10.11]

*IRE: porque a mí no me da ésa.
*ANC: qué facemos agora Xaquín?
*IRE: por qué no me la da?
*ANC: eu con Xaquín estou enfadada # porque así non vale.
*IRE: a mí no me la dio antes.
*ANC: e que as cartas son para estar encima da mesa.
IRE: depuéh [] no me [/] depuéh [*] no me la da?
%err: depuéh = después \$PHO;
*ANC: agora hai unha carta para todos # pero para Xaquín xa veremos porque non se está portando nada ben!
IRE: a mí zí [].
%err: zí = sí \$PHO;
*ANC: se estás aí sentadiña!
%act: Irene se sienta
*IRE: estou@s.

(k.2.) [LAU: 3;1.2]

*LAU: no me deixa el teléfono!
%com: LAU se queja de SER
*LAU: no me deixa el teléfono!
*LAU: eh@i # no me deixa el teléfono!
%act: se ha puesto al lado de MON

(m) Enriquecimiento gramatical dependiente del elemento predicativo

Tenemos varios ejemplos en donde se aprecia un enriquecimiento morfosintáctico asociado a la forma verbal, de modo que de estructuras básicas de dos o tres elementos combinados se pasa a construcciones jerárquicas más evolucionadas, tanto en cantidad (volumen de palabras en relación sintagmática) como en calidad (tipos de palabras, usos comunicativos, p.e. vocativos, perífrasis verbales).

(m.1.) [NER: 3;0.16]

*NER: vamos a jugar [?] con los cuentos.
%add: MON
*MON: cuentos?

(m.2.)⁹ [ART: 2;8.4]

ART: <mía bicho> []!
%err: mía bicho = mira un bicho \$PHO; \$MOR;
*MON: pero é un dibuxo # non hai que pegarlle # é un dibuxo.
*ART: é unha araña.
*MON: xxx unha araña # pero é bonita # ten dous ollos.

⁹ Además de IAG, otro caso curioso es el de ART, claramente bilingüe, y además muy comunicativo desde el momento en que no se detiene a buscar las formas “canónicas”, sino que su estilo comunicativo es muy expresivo y rápido; se explica como puede con tal de hacerse entender (y lo consigue, que es lo importante).

*ART: é unha tea dunha araña.

También advertimos que en el estadio II los niños emplean con más frecuencia construcciones consecutivas, comparativas y causales:

(m.3.) [XAQ: 2;7.27]

*ANC: para xogar imos afora.

*XAQ: no!

*ANC: si # porque se non na foto non vas saír # pódeste lastimar.

XAQ: po [/] <po que me la voy stimar> []?

%err: po = por \$PHO; me la voy stimar = me voy a lastimar \$PHO; \$MOR;

*ANC: porque podes caer.

*XAQ: y onde?

*ANC: por que te lastimache aí na +//?

XAQ: porque ía subir [] na bici entonces me [/] me lastimé.

%err: subir = subir \$PHO;

(m.4.) [ART: 2;6.16]

ART: ete [] é un pañadó [*] pa [*] xe [*] bañá [*] na piztina [*].

%err: ete = este \$PHO; bañadó = bañador \$PHO; pa = para \$PHO; xe = se \$PHO; bañá = bañar \$PHO; piztina = piscina \$PHO;

*MON: ah # é un bañador.

(m.5.) [ART: 2;6.16]

ART: unha mexa [] # unha mexa [*] <pa [*]> [/] pa [*] chamá [*] a mamá i a papá # <pa [*] u [*]> [/] pa [*] u [*] tiléfono [*].

%err: mexa = mesa \$PHO; pa = para \$PHO; chamá = chamar \$PH ; u = un \$PH ; tiléfono = teléfono \$PHO;

*MON: ah@i # pode ser # unha mesa camilla # para o teléfono!

(m.6.) [ART: 2;7.2]

*ART: <Iago> [/] Iago!

ART: mi [] <que culeba [*] muy rande [*]> [*] # e etá [*] morta.¹⁰

%err: mi = mira \$PHO; culeba = culebra \$PHO; rande = grande \$PHO; que culeba muy rande = que culebra más grande \$SYN; etá = está \$PHO;

ART: Iago # eta [] # non a matex [*] # que no ten dentex [*].
%err: eta = esta \$PHO; matex = mates \$PHO; dentex = dentes \$PHO;

ART: mira # eta [] culeba [*] pequeniña ten unha zapatilla aquí # ta [*] fixe [*] yo@s.

%err: eta = esta \$PHO; culeba = culebra \$PHO; ta = que a \$PHO; fixe = fixen \$MOR;

¹⁰ A diferencia de (i.3), en donde este mismo niño decía “qué *culebra* muy *grande*”, en este ejemplo correspondiente a la misma grabación observamos una realización fónica más propia de estadios anteriores. Esto es habitual, como veíamos al hablar del “desarrollo en U” (§4.1.(f)). Las aproximaciones o tanteos fónicos, en este caso no impiden a ART expresarse, igual que en el ejemplo anterior (m.5).

(m.7.) [ART: 2;8.4]
 *MON: que che pasou aí?
 ART: vaime curá [].
 %err: curá = curar \$PHO;
 *MON: vaiche curar?
 *MON: ah@i # tés unha pupa.
 ART: xi [].
 %err: xi = si \$PHO;
 *MON: oh # que pupaza!
 %act: ART se mira las piernas
 *MON: e de que foi esa pupa?
 ART: mira ## baijei [] <po [*]> [/] po [*] aquilo # po [*]
 arena # e dixpoix [*] +//.
 %err: baijei = baixei \$PHO; po = por \$PHO; dixpoix = despois
 \$PHO;
 *MON: caíches?
 ART: caí [] # pola tera [*] # e xxx aquí unha pupa.
 %err: caí = caín \$PHO ; tera = terra %PHO;

En general, estas muestras nos permiten dar cuenta del aumento de la complejidad morfosintáctica asociada a una mayor presencia de elementos léxicos (tanto predicativos como nominales), a una mayor seguridad en el terreno fónico y, no hay que olvidarlo, a un mayor nivel de razonamiento lógico.

5. CONCLUSIONES

5.1. *Comprobación a partir de los datos presentados*

No debemos perder de vista que los niños, en lugar de aprender directamente el significado de esas palabras que llamamos ‘verbos’, lo que hacen es manejar las primeras marcas temporales como indicadores de un referente, en principio, sin que puedan ser tratadas como categorías (cfr. Olguin y Tomasello 1993). Aguado (1995: 270), en esta misma línea, se manifiesta en los siguientes términos: “Se propone un aprendizaje de las formas verbales como expresiones referenciales de un acontecimiento concreto a partir de las que el niño va construyendo, con ayuda del adulto, la categoría ‘verbo’”. El niño emite una palabra y eso significa que ha adquirido los mecanismos básicos para referir; y la entonación es el mecanismo comunicativo que le permite expresar la intención de su emisión¹¹. Sólo una vez que el niño ha identificado los esquemas for-

¹¹ Nos parece interesante señalar que, además de estudiar los aspectos morfosintácticos de las lenguas, algunos trabajos relativamente recientes en el terreno gramatical, como los

males abstractos asociados a los diferentes procesos de predicación es cuando empieza a manejar la categoría de verbo. Quiere esto decir que domina ya una clase de palabra que le resultará operativa y productiva en su discurso desde el momento en que, gramaticalmente, puede ser ya flexionada de todas las maneras posibles y, semánticamente, es capaz de reconocer sus diferentes significados, que se han de interpretar en función de las construcciones en que se enmarcan.

En nuestro estudio hemos dado cuenta de algunas peculiaridades construccionales recurrentes, propias del lenguaje infantil, mediante el análisis de fenómenos de tanteo, de prueba de esquemas abstractos y de categorización formal. Se comprueba así una evolución sistemática y gradual desde el componente fónico al gramatical, pasando por el léxico-semántico. Dicha evolución comporta la aparición de formas predicativas que denotan un salto cualitativo de una gramática semántica inicial a una gramática formal más próxima al modelo adulto en la que empiezan a emerger reglas.

En otro orden de cosas, hemos partido de la necesidad de tomar en consideración la variabilidad tanto interlingüística (en concreto, nos referimos a las características tipológicas de la/s lengua/s que está adquiriendo el niño) como interindividual (pues se produce una evolución paulatina y desigual, con rasgos peculiares de cada sujeto).

5.2. Posibles propuestas de investigación

Con la mente puesta en futuros estudios, no nos gustaría finalizar nuestra contribución sin antes apuntar, a modo de boceto, una serie de líneas de trabajo relacionadas con el tema tratado aquí y que, por no ser objeto inmediato de nuestro análisis, no hemos abordado:

- (i) en los sujetos que tengan contacto con el castellano y el gallego, se podría llevar a cabo un análisis individualizado de la riqueza del léxico predicativo, esto es, se buscaría comprobar si para un mismo ‘verbo’ (entendido como unidad léxico-semántica con función de predicado de una cláusula) el niño dispone del elemento predicativo correspondiente sólo en una de las lenguas

de Dik (1989) y Givón (2001), destacan la relevancia de factores de entonación y ritmo. Con palabras de Martí (2003: 13, n. 23): “Hoy casi nadie (...) pone en duda que algunos aspectos de la entonación caen dentro de la gramática, puesto que actúan solidariamente con los principios organizativos de ésta en la producción de significados y, por tanto, coincidiendo con otros elementos gramaticales, favorece su interpretación”. Si esto es así para la gramática adulta ya consolidada, es lógico que se lleven a cabo investigaciones en la misma línea, pero centradas en las fases iniciales de emergencia gramatical.

- (‘ter’, ‘hacer’) o en las dos (‘ter/tener’, ‘facer/hacer’);
- (ii) proceder al análisis, en cada sujeto, de la posible relación existente entre tipos de elementos predicativos utilizados y aumento de la complejidad sintáctica (en una y/o las dos lenguas);
- (iii) estudiar la interacción niño-adulto en relación con el tipo de construcciones sintácticas y frecuencia de uso (en la línea de Hoff-Ginsberg, Lieven *et alii*, Tomasello *et alii*);
- (iv) intentar llevar a cabo un análisis interindividual atendiendo a cualquiera de las variables anteriores;
- (v) investigar en el refinamiento de las técnicas metodológicas de registro y análisis de los datos, pues sin lugar a dudas nos permitirá descubrir nuevas e imprescindibles evidencias de la emergencia de la gramática¹².

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, Gerardo (1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Aguado-Orea, Javier y Julian Pine (2002): “There is no evidence for a “no overt subject” stage in early Child Spanish: A note on Gristead”, *Journal of Child Language*, 29: 865-74
- Bates, Elisabeth y Judith C. Goodman (1999): “On the Emergence of Grammar from the Lexicon”, en Brian MacWhinney (ed.): *The emergence of language*. Mahwah, NJ: LEA: 29-81.
- Bloom, Lois (1978, inédito): *The semantics of verbs in child language*. New York: Eastern Psychological Association.
- Bloom, Lois (1991): *Language development from two to three*. Cambridge, MA: CUP.
- Bloom, Lois (1993): *The Transition from infancy to language : acquiring the power of expression*. Cambridge, MA: CUP.
- Bowerman, Melissa y Stephen C. Levinson (eds.) (2001): *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi, Soonja (1998): “Verbs in early lexical and syntactic development in Korean”, *Linguistics*, 36: 755-780.
- Cortès, Montserrat (2003): “Una gramática para lingüistas o una gramática infantil?”, *Cognitiva*, 15(2): 141-150.
- Croft, William (1991): *Syntactic categories and grammatical relations: The cognitive organization of information*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dik, Simon (1989): *The theory of functional grammar, I. The structure of the clause*. Dordrecht: Foris.
- Fernández López, Isabel (2004): “Adquisición de los pronombres personales átonos: estudio de algunos condicionantes”, en Veyrat y Gallardo (eds.): *Estudios de lingüística clínica. Aspectos evolutivos*. València: Universitat de València: 25-44.

¹² Los datos y propuestas que constituyen el grueso de este trabajo se presentaron en el *II Curso de Lingüística Clínica* (València, 2004). Por ser los coordinadores de este volumen, agradezco de modo muy especial a los profesores Montserrat Veyrat y Enric Serra su enorme esfuerzo por recopilar todas las contribuciones así como la oportunidad que brindan a los lectores interesados en las alteraciones comunicativas de acercarse a recientes investigaciones psicolingüísticas que se desarrollan en nuestro ámbito científico.

- Fernández Pérez, Milagros (2003): “Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística”, *Estudios de Lingüística, E.L.U.A.*, 17: 273-287.
- Fernández Pérez, Milagros (2004): “Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua”, en Villayandre (ed.): *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco Libros, vol. 1: 71-88.
- Fernández Pérez, Milagros (e.p.): “Algunos lugares comunes en el desarrollo de la gramática”, *Revista Española de Lingüística*.
- Fernández Pérez, Milagros et alii (1999): “Presentación del proyecto *Confección de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil*”, *REALE*, 11: 47-63.
- Gathercole, Virginia, Eugenia Sebastián y Pilar Soto (2000): “Lexically specified patterns in early verbal morphology in Spanish”, en Perkins y Howard (eds.): *New Directions in Language Development and Disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum: 149-168.
- Givón, Talmy (1995): *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, Talmy (2001): *Syntax: an introduction. Vol. 1*. Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M.A.K. (1985): *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hoff-Ginsberg, Erika (1997): *Language development*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Lieven, Elena, Julian Pine y Gillian Baldwin (1997): “Lexically-based learning and early grammatical development”, *Journal of Child Language*, 24: 187-219.
- MacWhinney, Brian (comp.) (1991): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: LEA.
- Martí Sánchez, Manuel (2004): “Bases para una gramática emergente y situada”, *LINRED*, 2: 1-32 [en la Red como <http://www2.uah.es/linred/inicio.htm>].
- Olguin, Rachel y Michael Tomasello (1993): “Twenty-five month-old children do not have the grammatical category of verb”, *Cognitive Development*, 8: 245-272.
- Pérez Pereira, Miguel (2003): “Desarrollo gramatical inicial: algunas cuestiones metodológicas e interdisciplinarias”, *Cognitiva*, 15(2): 197-205.
- Sebastián, Eugenia (2003): “Los *inicios* del lenguaje infantil sin conocimiento gramatical”, *Cognitiva*, 15(2): 207-213.
- Serrat, Elisabet (1997): *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge: la categoria formal del verb*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Girona.
- Tomasello, Michael (1992): *First Verbs*. Cambridge, MA: CUP.
- Tomasello, Michael (ed.) (1998): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure, 1st vol.* Mahwah, NJ: LEA.
- Tomasello, Michael (2000): “Do young children have adult syntactic competence?”, *Cognition*, 74(3): 209-253.
- Tomasello, Michael (2001): “The item-based nature of children’s early syntactic development”, en Tomasello y Bates (eds.): *Language development. The essential readings*. Oxford: Blackwell: 169-186.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (e.p.): “Cognitive Linguistics and first language acquisition”, en Geeraerts y Cuyckens (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: OUP.
- Tomasello, Michael y William Merriman (eds.) (1995): *Beyond names for things. Young children’s acquisition of verbs*. Mahwah, NJ: LEA.
- Tomasello, Michael y Patricia Brooks (1999): “Early Syntactic Development: a Construction Grammar Approach”, en Barrett (1999): *The Development of Language*. Hove, UK: Psychology Press: 161-190.
- VV.AA. (1997): *Barajas de vocabulario en imágenes (‘Los animales’, ‘El mercado’, ‘Los alimentos’)*. Madrid: CEPE.

**PARÁMETROS PARA LA FORMACIÓN DE LA CATEGORÍA *VERBO*
EN EL LENGUAJE INFANTIL: APLICACIÓN EN UN CORPUS CON
NIÑOS CASTELLANO-HABLANTES***

Isabel Fernández López
<isabelfl@usc.es>
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente ya no es inusual encontrar en la bibliografía advertencias sobre la escasa rentabilidad informativa que ofrecen los inventarios de vocabulario infantil. El mero recuento de los elementos léxicos emitidos por el niño no permite conocer ni las peculiaridades que definen un uso en un determinado momento, ni la efectividad comunicativa que se ha alcanzado. Estas limitaciones son las que llevan a afirmar de forma tajante que la mayor o menor amplitud de un listado no es un índice fiable en el análisis de los progresos lingüísticos. No permite, ni siquiera, fijar la adquisición de las categorías gramaticales. Así, por ejemplo, el niño no muestra un dominio de la categoría *verbo* por el mero hecho de que entre sus producciones se registren formas que, en la lengua del adulto, se sitúan bajo ese rótulo. Ésta es una opinión compartida por la mayoría de los estudiosos. En trabajos recientes se llega incluso a comentar que “virtually no one believes that adult part-of-speech categories are relevant to children just beginning to learn language” (Tomasello 2003: 45). Pero las consideraciones compartidas por todos los investigadores no van mucho más allá. No existe la misma unanimidad al intentar fijar los parámetros que deben regular el empleo de etiquetas como *nom-*

* Este trabajo se inscribe en el proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las “construcciones” lingüísticas del habla infantil* (dentro del macroproyecto *Eficacia comunicativa y evolución del lenguaje en el habla infantil y afásica*). Actualmente está financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/FILO). En fases anteriores ha recibido ayudas tanto de la Xunta de Galicia (PIXUGA20402A97; PGIDT00PXI20401PR y PGIDIT02PXIC20403PN), como del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01; el 70% de esta subvención procedía de fondos FEDER). La investigación desarrollada por este grupo gira entorno al proceso adquisitivo del lenguaje infantil.

bre, verbo o *adjetivo*. La actitud de exigencia que preside la adscripción categorial ha quedado plasmada en aportaciones dispares.

En este trabajo nos interesaremos por los requisitos que afectan a la categoría *verbo*. Nuestro propósito no es el de revisar los criterios fijados por diversos autores para, a partir de sus aportaciones, establecer qué es correcto y qué incorrecto. El alcance de este estudio es menor: tan sólo pretendemos comprobar la funcionalidad de algunos de esos parámetros en un corpus concreto. Esto quiere decir que buena parte de las conclusiones vienen determinadas por la selección de informantes y de datos. Somos conscientes, pues, de que la rentabilidad mostrada por ciertos criterios puede afectar únicamente a producciones espontáneas, y a niños castellano-hablantes que todavía no han cumplido los tres años. Esta necesaria prudencia no nos va a impedir otorgar a algunas consideraciones finales un carácter más general. Además, no creemos que la restricción que estamos señalando sea una condición que singulariza nuestro trabajo: manejar datos permite generalizar, pero también impone límites en la trascendencia que puede otorgarse a esa proyección.

La relevancia concedida a los datos se podrá percibir a lo largo de todo el estudio. Sobre ellos se fijará la atención al presentar el corpus (§2). También ocuparán un lugar privilegiado al describir los resultados obtenidos tras la aplicación de diferentes criterios de análisis (§3). Concretamente, comentaremos la rentabilidad que muestran los parámetros relacionados con cuestiones semánticas (§3.1), sintácticas (§3.2), morfológicas (§3.3) y pragmáticas (§3.4). A continuación, se añadirá un apartado valorativo en el que se incluirán las consideraciones finales (§4). Respecto a la selección de los criterios sometidos a examen, conviene aclarar que no se han escogido aquellos que poseían un mayor peso en la bibliografía. Precisamente, la elección ha sido inducida por el deseo de buscar parámetros con distinto recorrido en las líneas de investigación precedentes. Debemos advertir que tampoco se presentará un estado de la cuestión en cada caso. Tan sólo se expondrán los resultados obtenidos al aplicar, a partir de ciertas exigencias, los cuatro criterios mencionados.

2. PRESENTACIÓN DEL CORPUS UTILIZADO

En las fases preparatorias de nuestra investigación nos acercamos a un corpus que recoge producciones de medio centenar de informantes con edades comprendidas entre los dos y los cuatro años¹. Tras

¹ El corpus es uno de los frutos alcanzados por el equipo de investigación –grupo *Koiné*– que dirige la profesora Milagros Fernández Pérez. En el cuerpo del trabajo expondremos

una primera aproximación a los datos, decidimos acotar el período sometido a examen. El establecimiento de este límite cronológico nos ha llevado a analizar básicamente las producciones de catorce niños con edades comprendidas entre los dos años, y los dos años y tres meses. En ellas se ha centrado nuestra atención. Pero también es verdad que se han estudiado las emisiones de niños que, ya sea por exceso o por defecto, no se ajustan al período marcado. Se puede concluir, por tanto, que evaluaremos la funcionalidad de ciertos criterios en una etapa cercana a los dos años. En la Tabla 1 se ofrecen los datos de aquellos niños que han sido seleccionados como principales informantes.

	<i>Edad en la primera grabación</i> [años;meses]	<i>Edad en la última grabación</i> [años;meses]	<i>Número de grabaciones</i>	<i>Lugar de las grabaciones</i> [guardería (ciudad)]
Ana	2;0	2;1	2	Elfos (A Estrada)
René	2;0	2;3	4	Breogán (Santiago)
Laura	2;0	2;2	2	Breogán (Santiago)
Jorge	2;0	2;2	5	Vite (Santiago)
Xulián	2;0	2;2	4	Vite (Santiago)
Martín	2;0	2;3	6	Breogán (Santiago)
Alejandro	2;1	2;3	5	Milagrosa (Lugo)
Gonzalo	2;1	2;3	4	Breogán (Santiago)
Marta	2;2	2;3	4	Breogán (Santiago)
Irene	2;2	2;3	2	Vite (Santiago)
Gara	2;2	2;3	4	Breogán (Santiago)
César	2;3	2;3	2	Milagrosa (Lugo)
Tatiana	2;3	2;3	1	Vite (Santiago)
Nerea	2;3	2;3	2	Milagrosa (Lugo)

Tabla 1: Datos de los informantes

Esta presentación individualizada nos muestra la utilización de datos procedentes de informantes de ambos sexos: se ha trabajado con siete niños y siete niñas. Aunque sin pretender alcanzar un equilibrio tan perfecto, ésta ha sido una de las cuestiones a las que se ha atendido en la confección general del corpus. Para obtener un alto grado de representatividad se han cuidado aquellas circunstancias que incidían en la caracterización tanto personal como social de los informantes. Así, además del aspecto ya mencionado, se ha buscado cierto grado de diversidad respecto al lugar de procedencia de los niños. Se han manejado datos de cuatro guarderías, localizadas en tres ciudades diferentes: las escuelas *Breogán* y *Vite* de Santiago de Compostela, *Elfos* de A Estrada, y *Milagrosa* de Lugo.

Por otra parte, conviene señalar que el material se ha recogido en el centro escolar al que acudían habitualmente los niños. Se ha recurrido a un

algunas de las pautas bajo las que se ha confeccionado el corpus. Para una presentación más detallada, cf. los trabajos de Fernández Pérez (1996) y Fernández Pérez *et al.* (1999).

ambiente en el que el informante podía sentirse cómodo y relajado. La familiaridad con el espacio físico se ha completado con un contacto frecuente y continuado entre el investigador y el niño. Tras unas cuantas sesiones que servían como toma de contacto, se iniciaban las grabaciones con una periodicidad quincenal. Esta última decisión es la que explica que, a pesar de la brevedad del período sometido a examen, se disponga de varias filmaciones de un mismo niño. En algunos casos, como refleja la Tabla 1, se han podido analizar hasta seis grabaciones de un informante. La duración media de cada sesión era de unos veinte minutos. La especial atención concedida a cuestiones como las mencionadas está motivada por el deseo de que los datos obtenidos sean fiables. Debemos tener presente que en el corpus se registraban producciones espontáneas. Pues bien, para que éstas sean válidas, es necesario controlar los elementos que pueden actuar como distorsionadores.

En las grabaciones se utilizó siempre el vídeo. El empleo este soporte permite recuperar información y completar datos contextuales en cualquier momento. La posterior transcripción al sistema CHILDES (MacWhinney 1991) ofrece como resultado un almacenamiento organizado de todo el material. Facilita que se pueda llevar a cabo una rápida verificación de las más diversas cuestiones. Pero una cuidada codificación no impide que en algunos momentos el mejor método de análisis sea la búsqueda manual. La relevancia que concederemos a los elementos contextuales acentuará —especialmente en el apartado dedicado a las cuestiones pragmáticas— esta necesidad de observar y analizar cada secuencia una a una.

3. DATOS OBTENIDOS

3.1. *Criterios semánticos*

Es indiscutible que la información referida a cuestiones semánticas cumple un papel relevante en las primeras etapas adquisitivas. Estamos de acuerdo en que “no debe despreciarse que la gramática inicial en el lenguaje infantil sea ‘semántica’” (Fernández Pérez 2004: 77). Para describir y comprender los progresos del niño es necesario aceptar esta consideración. Ocurre que tal reconocimiento no implica que todas las propuestas semánticas sean incontestables. Una muestra de ello sería las repercusiones que alcanzó el estudio de Gentner (1982). El citado autor recurre a la semántica para justificar, desde una perspectiva interlingüística, la temprana adquisición del *nombre* frente al *verbo*. Las matizaciones que a su propuesta han presentado investigadoras como Choi (1997) y Brown (1998) no significa que éstas defiendan una postura formalista, o que estén negando la importancia de la semántica. Debe tenerse en cuenta que la réplica que ofrecen atañe únicamente al examen de un compor-

tamiento concreto y unos hechos lingüísticos determinados.

Respecto al tema que ahora nos ocupa –la adquisición del *verbo*–, la consulta de la bibliografía nos descubre la existencia de diversas propuestas en las que la semántica ocupa un lugar central. Así, por ejemplo, algunos autores fijan su atención en los progresos que el niño alcanza gracias a su capacidad para captar el contenido de una imagen. Siguiendo esta línea, Mandler (1992) liga la incorporación de los verbos con la posibilidad de interpretar de modo correcto el significado de ciertas escenas. Denomina a este proceso de análisis ‘*image-schemas*’ y, partiendo de él, establece una periodización adquisitiva que el niño debe cumplir. De sus reflexiones es difícil extraer un parámetro que permita discriminar de modo preciso el momento en que surge la categoría *verbo*. Sus explicaciones se centran más en la comprensión de los procesos cognitivos subyacentes, y en las tempranas y tardías incorporaciones de elementos verbales. No es fácil, pues, convertir sus ideas en un parámetro aplicable a los datos de nuestro corpus. Si aun así hemos decidido citar esta propuesta, ha sido con la intención de ejemplificar ante el lector todas las aportaciones que van a quedar fuera en éste y en otros apartados. Una propuesta puede ser interesante, pero para ser incluida, tiene también que ajustarse a los intereses del trabajo.

Mayor adaptabilidad encierran las propuestas de Clark (1978), Bloom (1991), Goldberg (1998) y Ninio (1999). Obviando las diferencias que separan las interpretaciones de cada uno de estos autores, podemos apuntar como idea compartida el decisivo papel que otorgan al significado general de las formas verbales. En su opinión, si se analiza la semántica de los verbos en las primeras etapas, se descubrirá el uso predominante de aquellos que poseen un significado general. Estos verbos se identifican fácilmente por ser los que en cualquier lengua muestran una alta probabilidad de sufrir un proceso de gramaticalización. Los autores defienden también que, debido a la incorporación de nuevos elementos, el significado general se va reduciendo con el paso del tiempo. Este comportamiento es presentado como una restricción que afecta a ciertos privilegios de uso de las primeras etapas: los verbos de significado general aparecen en el lugar de aquellos que poseen un significado más preciso. Tan sólo poco a poco sus usos se irán acotando. Tomando como punto de referencia las consideraciones expuestas, hemos dirigido nuestra mirada a las formas verbales que aparecen en el corpus²:

² Para confeccionar el listado, se han recogido todas las formas susceptibles de ser adscri-

Edades	Verbos		
	1ª conjugación	2ª conjugación	3ª conjugación
2;0	mirar	caer, comer, querer, ser	ir
2;1	dejar, estar, gustar, mirar, pasar	comer, meter, querer, ser, tener	ir, venir
2;2	dar, estar, faltar, lavar, llamar, llevar, mirar, nadar, picar, pintar, quedar, trabajar, tragar	caer, comer, hacer, poner, querer, ser, tener	decir, ir, venir
2;3	cortar, estar, jugar, lavar, manchar, mirar, tocar	comer, coger, leer, llover, hacer, querer, poner, saber, ser, tener	ir

Tabla 2: Listado de verbos que los informantes utilizan en las grabaciones

En la tabla se recoge, como ya se ha apuntado, un listado con todos los verbos registrados en el corpus. Pero, ni a partir del examen de estos datos, ni de la observación del contexto de uso, se puede deducir que se esté produciendo un cambio sustancial en el significado de los verbos. Se aprecia con claridad, ciertamente, la constante aparición de nuevos elementos en la lengua del niño. Ocurre que esta progresiva incorporación no parece ir acompañada de una inmediata y evidente variación del significado. La mayor parte de las formas verbales que se utilizan tanto a los dos años como a los dos años y tres meses, poseen un significado general. Éste, además, es un comportamiento que se mantiene con el paso tiempo. Así, si examinamos algunos ejemplos del corpus nos encontramos con la siguiente situación:

(1) *Participantes*: JOR (niño), PIL (adulto)

Edad: JOR, 2 años

*PIL: senta alí Irene.

*PIL: senta alí.

%act: se gira hacia IRE, que se ha vuelto a levantar

*JOR: yo quiero [?] un mono # yo.

*PIL: ah.

*PIL: sabedes o que é?

%act: les enseña la carta a los niños

(2) *Participantes*: IRE (niña), PIL (adulto)

Edad: IRE, 2 años y 2 meses

*PIL: que é?

%act: TAT mira la carta y se la muestra a sus compañeros y a PIL

*PIL: ponte alí.

%add: IRE

*IRE: qu(i)ero uno.

tas a la categoría *verbo*. Esto no quiere decir que defendamos su inclusión; es más, al aplicar algunos los parámetros (§3.4), se dudará de la conveniencia de tal clasificación. No se han eliminado de la lista para no actuar *a priori* con un criterio selectivo.

*PIL: despois.
*PIL: senta alí.
%com: IRE corre a sentarse
*PIL: que é?

(3) *Participantes*: CLA (niña), ANC (adulta)

Edad: CLA, 2 años y 9 meses

*CLA: yo # un pez.
%act: señala las cartas
*ANC: un pez # sí.
*ANC: ahora # Andrés.
*ANC: <a ver # Andrés> [>].
*CLA: <no # yo un pez> [<].
*ANC: qué compró Andrés?
*CLA: yo # yo quiero el pez!
*ANC: xxx # vamos por orden.
*ANC: después empezamos por ti.

(4) *Participantes*: CLA (niña), ANC (adulta)

Edad: CLA, 2 años y 11 meses

*CLA: león.
*ANC: vale.
*ANC: ahora # Manuel.
*ANC: Manuel # xxx.
%act: le ofrece una carta
*CLA: yo quiero el león.
%add: ANC
*ANC: Manuel # Manuel.

Es evidente que en los elementos contextuales no hallamos argumentos para poder afirmar que el significado de las formas verbales que aparecen en los ejemplos (1) y (2) es más general que el de las secuencias de (3) y (4). No parece posible demostrar, pues, que la forma *quiero* restringe su significado al aumentar la edad del informante. Debe tenerse en cuenta que hemos extendido el análisis hasta los tres años: en el último de los ejemplos citados la niña tiene dos años y once meses. Por supuesto, con lo dicho no pretendemos defender un extraño inmovilismo en las cuestiones semánticas. El proceso adquisitivo es dinámico en todas sus facetas. Estamos valorando que exista una restricción semántica que rige unos progresos lingüísticos muy concretos, y que ésta, además, pueda presentarse como un parámetro de fácil aplicación. Esto —y no otras cuestiones— es lo que los ejemplos citados parecen negar.

En la misma línea que la marcada aquí se expresan Theakston et al. (2004) al analizar las producciones en inglés de nueve niños con edades comprendidas entre los dos y los tres años. Los citados autores llegan a la conclusión de que “the children are not using semantically general verbs in

place of more specific verbs that they have not yet acquired” (2004: 90)³. Por su parte, Brown (1998: 743), en su estudio sobre la adquisición del *tzeltal*, pone en duda que los verbos con un significado general tengan siempre un papel destacado en las etapas iniciales. Corroboran, pues, lo dicho en este trabajo, e incluso van un poco más allá.

3.2. Criterios sintácticos

No son pocos los investigadores que han abordado la incorporación de las formas verbales a partir de un análisis sintáctico. Suelen fijar su atención en cuestiones referidas a las posibilidades combinatorias o al tipo de construcción. Los datos recabados se utilizan en numerosos trabajos para explicar y predecir el orden de ciertas adquisiciones —así lo hacen, p.e., Naigles y Hoff-Ginsberg (1998)—. Pero también se emplean para fijar los requisitos mínimos que determinen la existencia de la categoría lingüística. Sobre esta última cuestión es inexcusable mencionar el trabajo de Ninio (1988) y, de modo especial, el de Tomasello (1992). Ambos autores se muestran exigentes en el reconocimiento de la categoría *verbo* en la lengua del niño. Fijan su atención en el momento en el que comienzan a utilizarse las secuencias integradas por dos elementos. En su opinión, el hecho de que aparezca una determinada posibilidad combinatoria no supone el dominio de una estructura sintáctica. Del mismo modo, el empleo en una de esas secuencias iniciales de una forma verbal no implica la asimilación de tal categoría. Respaldado por un minucioso análisis de datos, Tomasello establece la conocida como *verb island hypothesis*. Llega a la conclusión de que durante una primera etapa el niño avanza verbo a verbo (*verb-by-verb*), imitando las combinaciones que le ofrecen sus interlocutores adultos. Tan sólo una vez superado ese período de imitación es posible hablar de construcciones sintácticas, y es posible, claro está, incluir la categoría *verbo* en el lenguaje infantil.

Lo dicho en el párrafo anterior nos advierte sobre el camino que debemos seguir en nuestro análisis de datos. Es necesario confirmar que

³ Conviene señalar que los investigadores citados no centran su atención en este aspecto. Muestran un mayor recelo hacia otras cuestiones, y ordenan sus desconfianzas en tres puntos: “First, there is disagreement among researchers as to precisely which verbs are thought to play a privileged role in acquisition. Second, there is a confound between semantic generality and frequency (...). Semantically general verbs tend to be very frequent in the language children hear (...). Third, although a number of theorists discuss the role of semantically general verbs in acquisition, few provide precise predictions that can be empirically tested” (2004: 63-64).

el informante ha superado el input recibido, y que ha iniciado una etapa en la que utiliza de modo creativo las formas estudiadas. Asumiendo la interpretación de Tomasello (1992), diversos autores se han aproximado a esta cuestión. En nuestro trabajo estableceremos un contraste de resultados tomando como referencia únicamente dos propuestas: la de Serrat y Serra (1996) y la de Tomasello y Brooks (1998).

La exigencia que Serrat y Serra someten a examen en su trabajo atañe a una posibilidad combinatoria muy específica: la utilización de un elemento verbal como argumento de otro verbo. Subordinan la aparición de una categoría lingüística al hecho de que las unidades que formarán parte de ella puedan operar como “argumentos de predicados y no solamente como items combinables” (1996: 157). Según estos autores, al examinar el uso de los sustantivos vemos que el niño empieza a superar el input recibido cuando la unidad examinada aparece como argumento de un predicado. Pues bien, si esta exigencia permite afirmar el uso creativo con sustantivos, también puede ser rentable para valorar otras categorías. Esto es lo que les lleva a suponer que la formación de la categoría verbal solo ocurrirá cuando los niños comiencen a “utilizar los verbos como argumentos de otros predicados, es decir, en construcciones de dos o más verbos” (1996: 157). Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas, nos hemos aproximado al corpus.

(5) *Participantes*: ART (niño), MON (adulto)

Edad: ART, 2 años y 4 meses

MON: aquí non hai dibuxos # esto son letras.

%act: pasar las hojas del libro

*ART: pue(s) yo quiero ve(r).

*MON: letras # letras.

[...]

*MON: que rico!

*ART: yo quiero ve(r).

%act: MON le quita el libro a ART

*MON: ah # ahora vouno ver eu.

(6) *Participantes*: RIC (niño), MON (adulto)

Edad: RIC, 2 años y 5 meses

*MON: este libro # que ten ## dibuxos.

%act: les muestra un libro nuevo

*MON: hai que miralos e decir o que é?

*RIC: yo que+ ría velos.

*MON: tú quieres verlos?

*MON: vamos a verlos todos # todos.

(7) *Participantes*: RIC (niño), MON (adulto)

Edad: RIC, 2 años y 9 meses

*MON: es una pera.

*MON: es una pera # de verdad.

*RIC: xxx yo no sé pinta(r) xxx.
*MON: no sabes?
%act: RIC niega moviendo la cabeza
*MON: no?

(8) *Participantes*: CLA (niña), MAN (niño), ANA (adulta)

Edad: CLA, 2 años y 11 meses

*ANA: hay sol.
*CLA: porque # eso quiere decir que <xxx> [>].
*MAN: <se ha xxx> [<].
*ANA: bueno # venga # otra carta.
*MAN: cállate # pesada.

La edad más temprana en la que hemos localizado un ejemplo se corresponde –como se reflejan las secuencias recogidas en (5)– con los dos años y cuatro meses. En la etapa inmediatamente anterior –aquella que estamos examinando con mayor atención–, no hay muestras del tipo de construcción exigida. Tan sólo a partir de esa edad es posible citar ejemplos. Debemos advertir que su uso se caracteriza por una baja frecuencia y una marcada discontinuidad. Aunque extendamos nuestro análisis hasta los tres años, a la lista de las ya citadas tan sólo podremos añadir alguna secuencia más. Teniendo todo esto en cuenta, las posibles conclusiones deben presentarse con evidente precaución. Así, el parámetro propuesto tan sólo nos permite afirmar que entre los dos y los tres años la categoría *verbo* se muestra en un estado incipiente. En su trabajo Serrat y Serra terminan centrando su atención en cuestiones de carácter descriptivo. Los datos adquisitivos que ofrecen no varían sustancialmente de los aquí presentados. Para ellos, la combinación de dos formas verbales aparece alrededor de los treinta meses, y su uso se caracteriza por una “importante variabilidad individual” (1996: 159).

La segunda propuesta de análisis que intentaremos aplicar es la presentada por Tomasello y Brooks (1998). Para comprobar el paso del período imitativo al creativo, los autores fijan su interés en dos tipos de construcciones: las transitivas y las intransitivas. A partir de estas posibilidades estructurales, y mediante el análisis de producciones elicidadas, intentan determinar la edad en la que se afianza la superación del input recibido. Las pruebas confeccionadas inducen a que el niño utilice en una construcción intransitiva el verbo que ha escuchado en una transitiva, y viceversa. Acotan el estudio a un período de tiempo muy breve: desde los dos años hasta los dos años y medio. Descubren la existencia de un evidente progreso, pero siguen hallando una alta acomodación al modelo recibido: básicamente, los informantes respetan la estructura que escuchan en el 90% de los casos (1998: 390). No es extraño, pues, que en un trabajo posterior lleguen a afirmar que el niño a los dos años es

“extremely conservative with new verbs, using them almost exclusively in the syntactic constructions in which they have heard others use them” (Brooks y Tomasello 1999: 42).

El hecho de que en nuestro corpus se recojan producciones espontáneas dificulta enormemente la aplicación de esta prueba. Es previsible que en un contexto natural las variaciones sintácticas buscadas no aparezcan en un número significativo. Además, debemos advertir que no hemos analizado la lengua de los participantes adultos, y que no es posible, por tanto, establecer un contraste de usos. Con todo, consideramos que puede ser enriquecedor acercarnos al corpus y comprobar cómo se están empleando las diferentes construcciones⁴:

Edades	Verbos		
	Usos intransitivos	Usos transitivos	Usos intransitivos y transitivos
2;0	caer, ir, mirar	comer, querer	–
2;1	comer, dejar, gustar, ir, meter, mirar, pasar, venir	querer, tener	–
2;2	caer, faltar, ir, llamar, picar, quedar, trabajar, venir	dar, decir, lavar, llevar, pintar, poner, querer, tener, tragar	mirar, comer, hacer
2;3	comer, leer, llover, manchar, mirar	coger, hacer, querer, poner, tener, tocar	–

Tabla 3: Datos sobre el uso de los verbos en distintos tipos de construcción

Quizás de todos los datos que muestra la tabla, el más relevante sea el contenido en la última columna, es decir, el referido a los verbos que se utilizan tanto en construcciones transitivas como en intransitivas. La rentabilidad estructural que implica este doble uso que estamos señalando aparece por primera vez a los dos años y dos meses. La tabla no nos muestra más datos, pero el examen de producciones en edades más avanzadas refleja, como es esperable, que este empleo se va afianzando poco a poco. Aún así, conviene advertir que los ejemplos no son numerosos, y que no presentan una continuidad perfecta. Del examen hecho –como ya pasaba con la anterior propuesta– tan sólo podemos extraer una conclusión de alcance general. Así, si antes veíamos que entre los dos y los tres años se incrementaban las posibilidades combinatorias, ahora comprobamos que la variedad construccional también va en aumento.

⁴ A pesar de ciertas dudas iniciales, hemos decidido utilizar las etiquetas “transitivas” e “intransitivas”. Hay que tener en cuenta que partimos de una propuesta ya formulada y que introducir cambios también en la nomenclatura podría provocar confusión. No nos parece inoportuno recordar que nos estamos moviendo en uno de los componentes que ha sufrido y sufre un mayor condicionamiento por parte de la metodología que se utiliza en la lengua adulta (Fernández Pérez e.p.).

3.3. Criterios morfológicos

El interés que suscita el estudio de la morfología verbal en las primeras etapas se hace evidente con tan sólo una primera aproximación a la bibliografía existente. En muchos casos el propósito del investigador es el de ofrecer una descripción lo más minuciosa posible de los usos morfológicos. No se preocupa, pues, por proclamar o negar la presencia del *verbo* como categoría lingüística. Es verdad que en algunas ocasiones esta información se deduce de las etapas adquisitivas que ha marcado. Así, por ejemplo, Aguirre, en su detallada descripción del sistema verbal, fija en torno a los dos años el inicio de un período que etiqueta como “protomorfológico” (2003: 19-20). En esta edad el niño comienza a manejar un mini-paradigma que se irá transformando poco a poco con la progresiva incorporación de unidades. En el glosario que los editores de esta obra ofrecen, el término *protomorphology* aparece definido como una “phase of language acquisition (...) where children start to construct creatively morphological patterns of analogies and of first rules” (Bittner, Dressler y Kilani-Schoch 2003: xl). La referencia a la capacidad creativa nos permite identificar esta etapa con el período en el que la categoría *verbo* adquiere funcionalidad en el sistema lingüístico del niño. Hay, pues, una proclamación implícita de la aparición de la categoría.

Los datos que Aguirre ofrece en su estudio coinciden con los expuestos por la mayoría de los investigadores. A este respecto, hay que señalar que en casi todas las descripciones de la morfología verbal del castellano, los primeros ejemplos de variación morfológica se sitúan en torno a los dos años⁵. Limitar nuestro análisis del corpus a comprobar este dato supondría recorrer un camino ya conocido. A esto debemos añadir que, como hemos apuntado repetidas veces, la aparición de las primeras flexiones morfológicas no nos permite afirmar que el niño está superando el input recibido. Sobre esta cuestión incide Fernández Martínez (1994). Para esta autora la variación morfológica tan sólo puede ser valorada como un recurso creativo si se cumplen dos condiciones: en primer lugar, un mismo morfema debe aparecer en combinación con distintos lexemas y, en segundo lugar, es necesario que se registren casos en los que diversas variantes morfológicas estén unidas a un mismo

⁵ Las referencias bibliográficas que podemos citar para corroborar esta afirmación son numerosas. Entre todas ellas, es inexcusable la mención de Hernández Pina (1984), Aguado (1988), Cortés y Vila (1991), Fernández Martínez (1994) y Serrat (1997).

lexema (1994: 33). Pues bien, la aplicación de estos criterios a nuestro corpus ofrece el siguiente resultado. Por un lado, los ejemplos recogidos a continuación muestran el cumplimiento del primer requisito establecido: un mismo morfema aparece en combinación con distintos lexemas. Así, antes de los dos años y cuatro meses es posible registrar formas de perfecto en verbos tanto de la primera conjugación –ejemplos (10) y (11)– como de la segunda –ejemplo (9)–:

(9) *Participantes*: JOR (niño), IRE (niña), PIL (adulta), BLA (adulta)

Edad: JOR, 2 años

*BLA: a ver Irene # que é isto?
 *IRE: un lepato [?].
 *BLA: un pato.
 *BLA: a ver Irene # ensínallo alí.
 *PIL: qué chuli!
 *JOR: un xxx.
 *JOR: un pato.
 %act: la carta cae cuando JOR la intentaba mirar
 *JOR: cayó.
 *JOR: cayó pato.
 %act: IRE recoge la carta
 *IRE: xxx.
 *PIL: ves.
 *PIL: qué chuli!
 *BLA: e por onde van os patos?
 *IRE: cua+cua@o.

(10) *Participantes*: JOR (niño), IRE (niña), PIL (adulta)

Edad: XUN, 2 años y 2 meses

*PIL: tú foto # dónde está?
 *PIL: no sé.
 *XUN: ah # no está!
 [...]
 *PIL: <en casa> [>].
 *XUN: <lo t(r)agó la tier(r)a> [<].
 *PIL: quen a levou?
 *XUN: lo t(r)agó la tier(r)a!
 *PIL: lo tragó la tierra?
 *XUN: sí.

(11) *Participantes*: REN (niño), MAR (niña), PIL (adulta)

Edad: REN, 2 años y 3 meses

*REN: mira.
 %com: REN se ha manchado con espuma
 *REN: mi(r)a # mi(r)a # manchó.
 *REN: mi(r)a # manchó.
 *REN: mi(r)a # manchó.
 *MAR: jugamoh xxx la e(s)puma.
 *PIL: e como xogades?

Por otro lado, los fragmentos citados seguidamente nos van a permitir observar que es posible hallar diversas variantes morfológicas

para un mismo lexema. En concreto, antes de los dos años y tres meses, la variación afecta a las categorías de *persona* y *número* –los ejemplos de (12), (13) y (14) contrastan con el de (15)–, y a las de *tiempo* y *aspecto* –en este caso, el ejemplo de (12) difiere de los de (13), (14) y (15)–. Comprobamos, pues, que también se cumple el segundo de los requisitos exigidos por Fernández Martínez.

(12) *Participantes*: JOR (niño), PIL (adulto), BLA (adulto)

Edad: JOR, 2 años

*PIL: qué bien Jorge!
*BLA: moi ben!
*JOR: que comió un piátano.
*BLA: que comió un plátano.
*BLA: sí?
*BLA: e de que color é o mono?
*JOR: verde.

(13) *Participantes*: XUN (niño), PIL (adulto)

Edad: XUN, 2 años

*PIL: qué es?
*XUN: xxx.
*PIL: qué dice?
%add: XAC
*XUN: come pátanos [?]?
*PIL: come plátano?
*PIL: no!

(14) *Participantes*: XUN (niño), PIL (adulto)

Edad: XUN, 2 años y 1 mes

*PIL: por que é malo?
*XUN: come.
*PIL: que fai?
*XUN: <come> [/] come!
*PIL: que come?
*XUN: au@o.

(15) *Participantes*: JOR (niño), XUN (niño), PIL (adulto)

Edad: JOR, 2 años y 2 meses

*JOR: un lobo.
*PIL: y a quién comen los lobos?
*JOR: comen así +"/.
*JOR: +" ah@o.
%act: abre y cierra la boca exageradamente
*XUN: xxx.
*XUN: los lobos.
*PIL: los lobos a quién comen?
[...]
*JOR: huevos!
*PIL: bueno # da igual ovos que huevos.
*JOR: y los comen.
*PIL: quién?
*XUN: <yo> [>]!

*JOR: <xxx> [<] gallina.
 [...]
 *XUN: no me deja.
 *PIL: sí # claro que comes plátanos # hombre.
 %add: XUN
 *JOR: yo como plátano(s).
 *XUN: yo!
 *PIL: los dos # comen plátanos los dos.

El número total de secuencias que aparecen en el corpus para atestiguar el cumplimiento de uno y otro requisito es, sin duda, más numeroso que el obtenido al aplicar el criterio sintáctico. Los ejemplos aparecen desde fecha más temprana y con un mayor grado de continuidad. Pero también es necesario destacar que en un primer momento la variación se construye a partir de la oposición de un número de elementos mínimo, y que no entran en juego todas las categorías morfológicas. Así, durante un dilatado período la diversidad morfológica se basa en el enfrentamiento de dos unidades (*presente/pasado, 1ª persona/3ª persona...*). Además, entre los dos y tres años la variación afecta sólo a las categorías mencionadas al comentar los ejemplos (número, persona, tiempo y aspecto). Los datos indican que estamos ante una etapa en la que aparecen –con una claridad que no reflejan otros análisis– elementos de creatividad. Esto no quiere decir que la categoría *verbo* ya esté formada a los dos años, sino que empieza a formarse a partir de esa edad.

3.4. Criterios pragmáticos

Los vistos hasta este momento son los criterios que aparecen habitualmente en los estudios sobre la formación de una categoría. No nos puede extrañar que Behrens, por ejemplo, al examinar los usos iniciales de los verbos en distintas lenguas, afirme que “each language presents a very specific acquisition space, defined by the specific morpho-syntactic, semantic, and distributional patterns” (1998: 681). El autor menciona los ámbitos más frecuentados en este tipo de investigación. Sin considerar que la afirmación de Behrens sea inadecuada –debe valorarse en el contexto en el que fue formulada–, defendemos la posibilidad de sumar a los ya citados algún aspecto más. Estamos pensando, en concreto, en las cuestiones pragmáticas. No somos los primeros en llamar la atención sobre el vínculo existente entre temas que en apariencia están tan distantes. Ya en 1995 Tomasello fijaba su interés en el “Pragmatic contexts for early verb learning”, y advertía sobre el hecho de que “for children’s early word learning, including verb learning, we need to combine something of the social-pragmatic and principles or constraints approaches” (1995: 140). Insistió en la importancia de los elementos contextuales incluso en aquellos trabajos que tenían como principal ob-

jetivo un análisis sintáctico:

It is the entire communicative act as embodied in the entire syntactic constructions that serves to convey the speaker's communicative intention, and children experience the language of adults exclusively in the form of entire utterance-level constructions (or some reduced forms appropriate to the discourse context). It is therefore the construction level –not the level of morphemes or words or phrases or syntactic categories– that is primary for nascent language learners. (Tomasello y Brooks 1998: 380-381)

Podemos hablar, por tanto, de escasez de estudios; pero no de ausencia. Ésta y otras clarificadoras llamadas de atención (vid., p.e., Fernández Pérez 2003), nos han orientado a la hora de presentar la información pragmática como un parámetro para medir ciertos avances adquisitivos. Así, tan sólo consideraremos que un elemento forma parte de la categoría *verbo* cuando se comporte como tal dentro del proceso comunicativo. Para verificar este uso será necesario analizar diversas cuestiones: las características del contexto lingüístico en el que aparece, la función que desempeña como elemento de interacción, la reacción que suscita en el interlocutor ... Teniendo en cuenta este tipo de exigencias, hemos encontrado en el corpus el siguiente comportamiento:

(16) *Participantes*: ANA (niña), MON (adulto)

Edad: ANA, 1 años y 11 meses

*MON: si hace cua+cua es un pato # verdad?

*ANA: mira!

%act: señala un dibujo del cuento

*MON: vamos a leer este cuento.

[...]

*ANA: mira!

%act: señala la lámina

*MON: qué tiene la ratita en la mano?

[...]

*MON: xxx moneda xxx +/.

*ANA: mira!

%act: señala la lámina

*MON: bueno # Ana # ahora todo es mira.

[...]

*MON: porque los osos son muy gordos # muy fuertes # muy grandes.

%act: ANA pasa hojas en el libro

*ANA: mira!

%act: señala un nuevo dibujo

*MON: a ti te gusta ésta?

[...]

*MON: xxx.

*ANA: mira!

%act: señala la lámina

*MON: www.

[...]

*IAG: <ahí> [/] ahí.

%act: señala hacia una esquina de la habitación
 *ANA: mira!
 %act: le muestra una carta a MON
 *MON: qué es?
 [...]
 *MON: es un bolso.
 *ANA: ah@i # mira!
 %act: le muestra una carta a MON
 *MON: qué es?
 [...]
 *ANA: mira!
 %act: le muestra otra carta
 *MON: dónde se pone eso # dónde se pone?

Los fragmentos citados son extractos de una única grabación. En ellos aparece una unidad –la forma *mira*– susceptible de ser etiquetada como verbo. Sin embargo, si analizamos las conversaciones partiendo de criterios como los mencionados en el párrafo anterior, la utilización de ese rótulo se nos revelará inadecuada. Son varias las peculiaridades en el comportamiento de *mira* que han llamado nuestra atención. En primer lugar, se utiliza en un contexto lingüístico invariable: se presenta siempre como el único constituyente de un turno. Esta característica no sólo se registra en la informante seleccionada y a una edad temprana. Es también el uso predominante en otros niños y en edades más avanzadas. El análisis de los datos del corpus nos permite afirmar que antes de los tres años los ejemplos en los que *mira* se combina con otras unidades son escasos. A esto hay que añadir que en la mayoría de las ocasiones en las que aparece inserto en una secuencia más amplia, está separado de los otros elementos por una pausa. Son secuencias del tipo *mira, coche* o *mira, agua*.

Si abandonamos el análisis del contexto estrictamente lingüístico por el del contexto comunicativo, tampoco encontraremos el grado de variación que es esperable. Así, por ejemplo, el informante no emplea nunca la forma estudiada como un turno continuador en un diálogo; es decir, en ningún caso la intervención en la que aparece *mira* enlaza con la anterior. Encontramos otro uso peculiar y constante en el hecho de que la emisión se acompañe siempre de una misma acción: el señalamiento de un objeto o de un dibujo. Esta utilización se hace repetitiva por la alta frecuencia con la que se muestra. En edades tan tempranas como la del ejemplo citado, es habitual registrar en un niño dos o tres verbos por sesión. Los fragmentos contenidos en (16) nos muestran que la informante utiliza *mira* casi una decena de veces en una grabación que apenas supera los quince minutos de duración. De nuevo este comportamiento singular de *mira* se extiende a otros informantes y se prolonga en el tiempo hasta que el niño alcanza por lo menos los tres años de edad. A lo dicho, debemos añadir una advertencia sobre la

reiteración con la que se utiliza el mismo recurso entonativo⁶. Resulta sorprendente que todas las emisiones sometidas a examen sean exclamativas. Este empleo –unido a todo lo ya dicho– nos lleva a afirmar que *mira* no es un verbo. Su comportamiento no es el esperable en un verbo. Los usos registrados se asemejan más al de una partícula exclamativa. No debe olvidarse que, a pesar de que los ejemplos recogidos pertenezcan a un único informante, el uso de la forma *mira* que hemos descrito es atribuible a todos los informantes durante un dilatado período de tiempo.

El visto hasta ahora es, como hemos recordado, un caso generalizable entre los niños, pero no entre las unidades susceptibles de etiquetarse como *verbo*. La mayoría de las posibles formas verbales registradas presentan un comportamiento que difiere del descrito. En un gran número de ocasiones su adscripción a la categoría *verbo* termina siendo aceptada. Es verdad que a los dos años el comportamiento que presentan es muy limitado; pero no del modo descrito para la forma *mira*. Además, el paso del tiempo evidencia un incremento sustancial en los contextos comunicativos utilizados. Si somos flexibles con el período que sometemos a examen, encontraremos secuencias bien distintas a las comentadas anteriormente:

(17) *Participantes*: XUN (niño), JOR (niño), PIL (adulta)

Edad: XUN, 2 años y 1mes

*XUN: lobo.
%com: alude al dibujo de una carta
*JOR: lobo.
*XUN: lobo.
%add: JOR
*JOR: un lobo.
*XUN: que viene!
*JOR: que viene!
*XUN: el lobo.
*PIL: que viene el lobo.

(18) *Participantes*: XUN (niño), PIL (adulta)

Edad: XUN, 2 años y 4 meses

*MON: vale.

⁶ Mencionamos en el análisis pragmático la entonación por el fuerte vínculo que puede trazarse entre el desarrollo de una y otra cuestión: Como recientemente ha señalado la profesora Fernández Pérez, “las preguntas, las negaciones, las órdenes, o las exclamaciones son frecuentes en el lenguaje infantil desde los 18 meses (...) y constituyen la mejor prueba de avance en la habilidad dialógica y comunicativa (...). El control de estas estructuras marca un hito importante en la aparición de reglas de uso de la lengua con propósitos comunicativos conscientes y precisos. El componente pragmático de la lengua que el niño desarrolla, comienza a perfilarse a partir de las construcciones modalizadas” (2004: 81).

*MON: siéntate aquí Alejandro # un poquito sólo.
*MON: después ya vamos a xxx.
*ALE: después de come(r) # viene a busca(r) mi mamá.
*MON: claro.
*MIA: xxx ?
*MON: yo # ahora yo.

(19) *Participantes*: JUL (niña), PIL (adulta)

Edad: JUL, 2 años y 10 meses

*PIL: quién sabe lo que le pasó a la princesa Aurora después # cuando tenía dieciséis años.
*JUL: vino el p(r)íncipe.
*PIL: vino el príncipe.
*PIL: y qué le pasó?
*JUL: xxx chico.

(20) *Participantes*: MIA (niña), MON (adulta)

Edad: MIA, 3 años y 3 meses

*MIA: xxx te lo dije xxx.
%add: MON
*MIA: una cosa que tengo yo en casa.
*MON: y qué tienes?
*MON: a ver # qué tienes en tu casa?
*MIA: un payaso grande que # que tiene un coche verde [?] # y que # y que el policía xxx ## y después viene mi padre # mi padre # xxx yo decía xxx # porque # porque era un xxx # y se xxx.
*MON: qué bonito!
*MON: qué juego más lindo!

No nos detendremos ofreciendo un análisis detallado de los fragmentos citados. Se han seleccionado porque representan un comportamiento generalizable a otras formas y porque el uso que muestran es diferente del que se había descrito. Manifiestan una heterogeneidad en la información pragmática que no poseían las secuencias contenidas en (16). Esta variedad afecta a los más diversos componentes del proceso comunicativo. Así, por ejemplo, los ejemplos seleccionados no son coincidentes ni en el tipo de locución en el que aparecen, ni en la interacción que se establece con el interlocutor, ni en la estructura del diálogo, ni en la intencionalidad perseguida. A través de estos fragmentos vemos que antes de cumplir los tres años las formas del verbo *venir* se pueden utilizar para lanzar una advertencia –ejemplo (17)–, describir un hecho cotidiano –ejemplo (18)– o iniciar la narración de un cuento –ejemplo (19)–. Cuando las habilidades en la construcción de un relato se incrementan, se integra en el discurso como un elemento más –ejemplo (20)–. En conclusión, estas formas sí se acomodan al comportamiento que caracteriza al verbo, y pueden, por tanto, etiquetarse como tales. Es verdad que esta capacidad para aparecer en diferentes contextos no está presente a los dos años: va abriéndose paso a partir de esa edad poco a poco.

Las consideraciones expuestas corroboran las conclusiones alcanzadas al aplicar otros criterios. De la información pragmática se de-

duce que a partir de los dos años el uso de un gran número de formas va ajustándose al comportamiento esperable en un verbo. De un empleo rígido –representado por un caso extremo como es el ejemplo (16)– se pasa a un comportamiento más flexible. Puede que los elementos pragmáticos no sean tan fácilmente medibles como los morfológicos, pero es evidente que también son rentables. Los resultados que se ofrecen al analizar de modo individual ciertas formas verbales pueden ser, como hemos visto, esclarecedores. La información obtenida se complementa con la manejada desde otros ámbitos. A este respecto, debe tenerse en cuenta que el examen de *mira* que hemos hecho bajo un criterio pragmático se enriquece si aportamos un dato más: la forma analizada no presenta variación morfológica.

4. VALORACIÓN DE PARÁMETROS Y CONSIDERACIONES FINALES

Quizás la conclusión más general alcanzada con este trabajo es la mencionada en el apartado anterior: la aplicación de diferentes parámetros debe valorarse como algo complementario. Los resultados obtenidos desde un determinado punto de vista no tienen por qué invalidar los alcanzados desde otro. Claro que de este reconocimiento tampoco se deduce que todos los parámetros tengan la misma rentabilidad. Así, recorriéndolos de nuevo uno a uno, hemos visto que:

(a) *Criterio semántico*

Al aplicar este criterio no se han obtenido resultados precisos. A partir de los datos del corpus es difícil argumentar un cambio en el significado de los verbos. Las evidencias a este respecto no aparecían ni en las producciones pertenecientes a la breve etapa analizada inicialmente, ni en las localizadas en fecha más tardía. Esto no significa, como hemos dicho, que neguemos la relevancia de la información semántica. Incluso los autores que apuestan claramente por un descripción formal de las categorías lingüísticas reconocen que “it is unlikely that semantic properties consistently fail to play a role of some kind” (Maratsos 1988: 43). Además, no hay que olvidar que no hemos analizado datos de etapas más avanzadas. Puede ganar rentabilidad en el momento en el que el niño supera los tres años.

(b) *Criterio sintáctico*

Al criterio sintáctico nos hemos aproximado analizando los resultados de dos propuestas diferentes. Por un lado, rastreamos la aparición de un elemento verbal como argumento de otro verbo. Constatamos la tardanza y discontinuidad de los ejemplos, ya que antes de los tres años la combinación de dos unidades verbales es verdaderamente infrecuente. Por otro lado, exa-

minamos la creatividad que el niño muestra al manejar cierto tipo de construcciones. No nos fue sido posible comprobar la superación del input recibido a partir de las posibilidades estructurales que enfrentan la transitividad a la intransitividad.

Para explicar la escasez de secuencias que hemos podido manejar al aplicar uno y otro parámetro, debemos mencionar las características del corpus manejado. No consideramos casual que el trabajo de Tomasello y Brooks que tomábamos como referente se fundamente en pruebas experimentales. Es evidente que realizar una investigación manejando producciones espontáneas conlleva numerosas ventajas. También es verdad que implica –sobre todo en edades tempranas– ciertas limitaciones. En nuestra opinión, tanto la exigencia de combinar dos elementos verbales, como la de analizar la variación construccional atendiendo a la transitividad, resultan más rentables en trabajos experimentales. Esto no quiere decir que examinar producciones elicítadas ofrezca siempre más información: estamos valorando un caso concreto. Además, consideramos absolutamente inadecuado proclamar la superioridad de una metodología sobre otra.

Al lado de todas las advertencias que venimos apuntando, debemos reconocer que el análisis sintáctico también nos ha proporcionado información. En primer lugar, hemos comprobado que a los pocos meses de haber superado los dos años comienzan a aparecer las primeras combinaciones de dos elementos verbales. En segundo lugar, hemos visto como, poco a poco, se rentabiliza el uso de un mismo verbo en diferentes tipos de construcciones (transitivas e intransitivas). Una y otra posibilidad se introducen después de los dos años y con una marcada lentitud. Atendiendo a esta situación, no nos extraña que Dabrowska describa las estructuras sintácticas de un niño de dos años como “extremely stereotypical” (2004: 185). La creatividad tan sólo aparece una vez que se ha superado esta edad.

(c) *Criterio morfológico*

Sin duda el criterio morfológico es uno de los que se ha mostrado más rentable. Nos permite limitar el examen a la etapa fijada inicialmente para nuestro análisis, y comprobar como a partir de los dos años el niño va construyendo y utilizando distintos paradigmas. Los ejemplos que muestran el cumplimiento de los dos requisitos impuestos por Fernández Martínez (1996) son numerosos. Así, fue posible hallar secuencias en las que un mismo morfema apareciese con distintos lexemas, y en las que diversas variantes estuviesen unidas a una misma raíz. También se ha podido constatar la gradual aparición de las distintas categorías morfológicas, y precisar, además, cuales poseen una presencia más significativa entre los dos y los tres años (el número, la persona, el tiempo y el aspecto).

Posiblemente uno de los factores que más influye en la alta rentabilidad de este parámetro es la riqueza morfológica de una lengua como el español. *A priori* puede parecer que la complejidad de un sistema verbal actúa co-

mo un lastre en el proceso adquisitivo. La aproximación a los datos desmiente este supuesto; la bibliografía consultada también. En esta idea inciden, por ejemplo, Berman (1988: 184) en su estudio sobre el hebreo o Behrens (1998: 706) al examinar los sistemas verbales del inglés, alemán y danés. Otros autores llegan incluso a afirmar que en las lenguas con una mayor riqueza en su morfología la adquisición es más rápida. Esta es la opinión defendida hace ya unos años por Maratsos (1988: 39). En conclusión, si al comentar el anterior criterio señalábamos la importancia del modo de obtención de los datos, ahora debemos advertir sobre la posible influencia del sistema analizado. El alto rédito obtenido al aplicar el criterio morfológico depende, al menos en parte, de la riqueza de la flexión verbal de la lengua examinada.

(d) *Criterio pragmático*

Este criterio es, como ya se ha dicho, el de menor presencia en los estudios precedentes. Tan sólo en los últimos años ha habido llamadas de atención sobre la necesidad de analizar desde la pragmática la adquisición de las categorías lingüísticas. Y esto no impide que todavía aparezcan estudios en los que el dominio de las habilidades discursivas se sitúa en una edad tardía y desconectado de otros componentes. Evidentemente, si aceptamos esta distancia, no podemos considerar adecuado un trabajo que analice la formación de la categoría *verbo* y que aplique un criterio pragmático. Con nuestro trabajo hemos pretendido defender –utilizando una expresión de Prego Vázquez (2004)– la existencia de *puentes entre la gramática y la pragmática*.

Por otra parte, consideramos que los datos expuestos al comentar este último criterio nos permiten afirmar que es rentable. Reconocemos que su aplicación es más fructífera si se pueden observar y contrastar los recursos pragmáticos en un período de tiempo más o menos extenso. Esto se debe a la conveniencia de manejar un alto número de secuencias para hallar las regularidades que definen la conducta comunicativa. Como contrapartida a este requerimiento, el análisis pragmático resulta altamente productivo en la valoración de ciertos elementos de modo individualizado. Esto es, precisamente, lo que hemos hecho con la forma *mira*: examinar un uso que aparece en la mayoría de los informantes, pero no en la mayoría de las formas. Los ejemplos recogidos en (17), (18) y (19) gozan, como ya hemos señalado en su momento, de un mayor grado de representatividad. El comportamiento descrito con estas secuencias no debe atribuirse tan sólo a las formas de *venir*: refleja el uso predominante entre formas e informantes. Antes de los tres años, la mayoría de las unidades susceptibles de etiquetarse como *verbo* incrementan de modo significativo los contextos comunicativos en los que aparecen. Todo lo dicho nos reafirma en que, junto con el morfológico, el pragmático es uno de los criterios más rentables. El primero permite conocer qué formas está empleando el niño; el segundo indagar en cómo las utiliza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (1988): "Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio", *Infancia y Aprendizaje*, 43: 73-96.
- Aguirre, C. (2003): "Early verb development in one Spanish-speaking child", en Bittner, Dressler y Kilani-Schoch (eds.): 1-25.
- Behrens, H. (1998): "How difficult are complex verbs? Evidence from German, Dutch and English", *Linguistics*, 36: 679-712.
- Berman, R. (1982): "Verb-pattern alternation: the interface of morphology, syntax, and semantics in Hebrew child language", *Journal of Child Language*, 9: 169-191.
- Bittner, D., W.U. Dressler y M. Kilani-Schoch (eds.) (2003): *Development of verb inflection in first language acquisition. A cross-linguistic perspective*, Berlín, New York: Mouton de Gruyter.
- Bloom, L. (1991): *Language development from two to three*. Cambridge: C.U.P.
- Brooks, P.J. y M. Tomasello (1999): "Young children learn to produce passives with non-ce verbs", *Developmental Psychology*, 35: 29-44.
- Brown, P. (1998): "Children's first verbs in Tzeltal: evidence for an early verb category", *Linguistics*, 36: 713-753.
- Choi, S. (1997): "Language-specific input and early semantic development: evidence from children learning Korean", en Slobin (ed.): *Cross-linguistic studies in language acquisition*. vol. 5, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 41-133.
- Clark, E.V. (1978): "Discovering what words can do", en Farkas, Jacobsen y Todrys (eds.): *Papers from the parasession on the lexicon. Chicago Linguistics Society April 14-15, 1978*. Chicago: Chicago Linguistics Society/University of Chicago: 34-57.
- Cortés, M. e I. Vila (1991): "Uso y función de las formas temporales en el habla infantil", *Infancia y aprendizaje*, 53: 17-43.
- Dabrowska, E. (2004): *Language, mind and brain. Some psychological and neurological constraints of theories of grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fernández Martínez, A. (1994): "El aprendizaje de los morfemas verbales", en López Ornat et al.: *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI: 29-46.
- Fernández Pérez, M. (1996): "Confección de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil: Parámetros, criterios y bases de elaboración", en Martín Vide (ed.): *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Barcelona: PPU: 207-222.
- Fernández Pérez, M. (2003): "Pragmática y adquisición de la lengua", en Muñoz Núñez et al. (eds.): *Actas del IV Congreso de Lingüística General*. Cádiz/Madrid: Área de Lingüística General de la Universidad de Cádiz/Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz/Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, vol. III: 1045-1056.
- Fernández Pérez, M. (2004): "Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua", en Villayandre Llamazares (ed.): *Actas del V Congreso de Lingüística General (León, 5-8 de marzo de 2002)*. Madrid: Arco/Libros, vol. I: 71-88.
- Fernández Pérez, M. (e.p.): "Algunos lugares comunes en el desarrollo de la Gramática", *Revista Española de Lingüística*.
- Fernández Pérez, M. et al. (1999): "Presentación del proyecto 'Confección de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil'", *REALE*, 11: 47-63.
- Gentner, D. (1982): "Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity vs. Natural partitioning", en Kuczaj (ed.): *Language Development. Language, thought and culture*. vol. 2., Hillsdale, NJ: Erlbaum: 38-62.

- Goldberg, A.E. (1998): "Patterns of experience in patterns of language", en Tomasello (ed.): *The new psychology of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum: 203-219.
- Hernández Pina, F. (1984): *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI, 1990².
- MacWhinney, B. (comp.) (1991): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. New Jersey: Erlbaum.
- Mandler, J.M. (1992): "How to build a baby: II. Conceptual primitives", *Psychological Review*, 99: 587-604.
- Maratsos, M. (1988): "The acquisition of formal word classes", en Levy, Schlesinger y Braine (eds.): *Categories and processes in language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 31-44.
- Naigles, L.R. y E. Hoff-Ginsberg (1998): "Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use", *Journal of Child Language*, 25: 95-120.
- Ninio, A. (1988): "On formal grammatical categories in early child language", en Levy, Schlesinger y Braine (eds.): *Categories and processes in language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 99-119.
- Ninio, A. (1999): "Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity", *Journal of Child Language*, 26: 619-653.
- Prego Vázquez, G. (2004): "Narraciones de niños de 3 y 4 años: un puente entre gramática y pragmática", en Veyrat Rigat y Gallardo Paúls (eds.): *Estudios de Lingüística clínica. Aspectos evolutivos*. Valencia: Universitat de València: 99-126.
- Serrat, E. (1997): *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge: la categoria formal de verb*. Tesis Doctoral, Universitat de Girona.
- Serrat, E. y M. Serra (1996): "La adquisición de la sintaxis: Formación de la categoría verbal", en Pérez Pereira (ed.): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela: 157-164.
- Theakston, A.L. et al. (2004): "Semantic generality, input frequency and the acquisition of syntax", *Journal of Child Language*, 31: 61-99.
- Tomasello, M. (1992): *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge, MA: C.U.P.
- Tomasello, M. (1995): "Pragmatic contexts for early verb learning", en Tomasello y Merriman (eds.): *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 115-146.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. y P. Brooks (1998): "Young children's earliest transitive and intransitive constructions", *Cognitive Linguistics*, 9: 379-395.

ALGUNOS PROCESOS DE COMBINATORIA SOBRE EL ANÁLISIS DEL CORPUS DE HABLA INFANTIL DEL GRUPO *KOINÉ*

M^a Pilar Otero Cabarcos

<fepioter@usc.es>

M^a Xosé Fernández Casas

<mxfernandez@educa.jcyl.es>

Universidade de Santiago de Compostela

0. INTRODUCCIÓN

En esta investigación nos centraremos en el modo en que niños de edades comprendidas entre 1.6 y 4.5 años desarrollan el proceso de combinatoria en español. A través del rastreo y análisis de datos, intentaremos demostrar una pequeña parcela del proceso que conduce a la gramática formal: las vacilaciones en las primeras combinaciones de palabras de lo que en la gramática adulta denominamos *concordancia de género*.

Para ello hemos acudido al corpus de habla infantil del grupo *Koiné*¹. En él podemos encontrar ciertos rasgos peculiares que afectan a los procesos de combinatoria. En el momento de la transcripción del material comunicativo, estas singularidades infantiles fueron codificadas para posteriores recuperaciones descriptivas.

Puesto que consideramos la concordancia de género un aspecto notablemente importante en el proceso de adquisición, realizaremos en este trabajo un análisis pormenorizado de estas singularidades presentes de manera recurrente en el corpus *Koiné*.

Los cuatro objetivos básicos de nuestra contribución son los siguientes:

1. Revisar el estado de la cuestión presentando las principales interpretaciones que han recibido estas vacilaciones en los procesos de combinatoria en los estudios sobre adquisición: hipótesis de la maduración, teoría del género natural y teoría del dinamismo construccional, entre otras (cf. López Ornat,

¹ El grupo *Koiné* [<http://www.usc.es/koiné>] desarrolla el proyecto de investigación *Elaboración de un test (lingüístico) para detectar déficit comunicativos en edad infantil*, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01), con aportación de un 70% de fondos FEDER.

Mariscal, Pérez Pereira, Fernández Pérez).

2. Mostrar las fluctuaciones construccionales en la “concordancia de género” como evidencias de una fase de tanteo o prueba de esquemas abstractos que el niño comienza a interiorizar.
3. Correlacionar la proporción de estos procesos con las variables *edad* y *sexo*: análisis estadístico o cuantitativo.
4. Aproximarnos a una tipología de estas vacilaciones en los procesos de combinatoria: análisis cualitativo.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta investigación nos interesa profundizar en el análisis de los datos antes que centrarnos en las diferentes corrientes teóricas. Por ello consideramos que una presentación general de las cuatro teorías principales que se acercan a nuestro objeto de estudio es suficiente para dibujar un estado de la cuestión.

Como es habitual en el estudio de los hechos sociales, existen diferentes aproximaciones teóricas desde las que abordar un mismo objeto de estudio. De igual modo, cuando emprendemos el estudio de la adquisición del componente morfosintáctico en general y de la categoría de género en particular, nos encontramos con diferentes teorías o hipótesis que responden a la propia concepción que se tiene del proceso de desarrollo del lenguaje.

- En este sentido, autores como López Ornat (1992, 1994) podrían enmarcarse dentro de la *hipótesis de la maduración* al proponer que el manejo de las categorías concordantes de género y número se desarrollan de manera paulatina en diferentes fases.
- Por otra parte, la *teoría del género natural*, refutada por algunos autores como Pérez Pereira, defiende que es el género natural de los seres animados lo que guía al niño para establecer la distinción de género, y en consecuencia la concordancia estará determinada por esa elección. Por el contrario, Pérez Pereira (1990) sostiene que es el contexto lingüístico el que proporciona las claves al niño para la adquisición y desarrollo del género lingüístico.
- Por último, el marco teórico al que nos sumamos en este trabajo propone un acercamiento al lenguaje infantil desde una *concepción dinámica*, en la que la adquisición de la lengua se entiende como un proceso en construcción (cf. Tomasello 1998, 2000, 2003; Fernández Pérez, 2003, 2004a, 2004b). Estos autores sostienen que la “arquitectura” comienza siendo puramente semántica y paulatinamente se convierte en una gramática formal:

La emergencia de esa habilidad [la habilidad comunicativa del niño] se comprueba como proceso en diferentes actividades y niveles según etapas cronológicas y de progresión evolutiva. Antes que un *producto gramatical* que pueda identificarse con el dominio relativo y suficiente de la lengua (lo que suele

%act: se levanta y alza la mano

(2) @Age of ADR: 3;9.26 @Sex of ADR: male
@Date: 03-FEB-1998 @Tape Location: SUS 4.6
@Stim: láminas con dibujos y cartas
*ANC: qué tiene la estrella?
ADR: un [/] un [//] una boca más <un ojos> [].
%err: un ojos = unos ojos \$MOR;
*ANC: dos ojos.
*TIT: <xxx> y un pelo.
*ANC: y pelo # en la cabeza.

(3) @Age of BRE: 3;3.18 @Sex of BRE: male
@Date: 13-MAY-1998 @Tape Location: VIT 1.8
@Activities: juego simbólico y denominación
@Stim: cartas
*ANC: y esto?
BRE: nego []!
%err: nego = negro \$PHO;
*ANC: negro.
IRE: <mira negro> [/] mira negro [//] mira # unha pintura <de nego> [] # unha [//] <un blanco> [*] xxx.
%err: de nego = negra \$PHO; \$MOR; un blanco = una blanca \$MOR;
IAN: <pintuda de nego> [] ban(co) [*].
%err: pintuda de nego = una pintura negra \$PHO; \$MO; ban(co) = blanco \$PHO;
%spa: \$IMIT

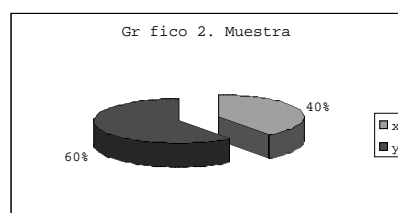
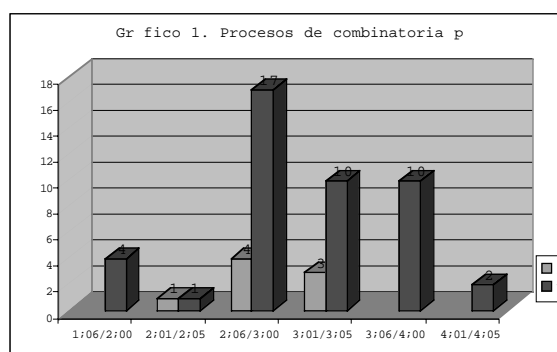
(4) @Age of NER: 3;0.16 @Sex of NER: female
@Date: 16-NOV-1999 @Activities: juego
@Stim: juguetes de cocina y libros @Tape Location: MIL 2.1
*NER: esto?
*MON: cuchillo # para cortar?
*NER: cuchillo # para cortar la [//] el jamón.
%spa: \$IMIT
*MON: sí.

3. ANÁLISIS CUANTITATIVO

A pesar de que la fundamentación de nuestro trabajo reside en el análisis cualitativo de los datos, resulta interesante aproximarse al panorama que nos muestra un examen de corte cuantitativo. Así, el establecimiento de vínculos entre el número de singularidades encontradas y las variables de edad y sexo nos dibuja un cuadro en el que las coordenadas elegidas condicionan, sin lugar a dudas, el comportamiento lingüístico en relación al proceso de combinatoria.

Los gráficos obtenidos hablan con claridad meridiana. Resulta muy significativo el hecho de que las vacilaciones son muy acusadas en la franja

de edad 2;06-3;00, especialmente en el sexo masculino. De todas formas, debemos precisar que la muestra de la que partimos está sesgada: como puede comprobarse en el gráfico 2, el 60% de los sujetos que la conforman pertenecen al sexo masculino, y sólo el 40% son niñas. A pesar de todo, nos mantenemos en la idea de que los factores edad/sexo constituyen elementos de peso en el proceso de adquisición del lenguaje en general, y por lo que a este estudio se refiere, en el desarrollo de los procesos de combinatoria.



4. ANÁLISIS CUALITATIVO: TIPOLOGÍA

El proceso de investigación sobre el que se construye este trabajo consta de dos grandes estadios. El primero de ellos consiste en el “buceo” en los datos para distinguir en qué estructuras lingüísticas se produce la vacilación en el proceso de combinatoria de género y en cuáles no. En una segunda etapa, y sosteniéndonos sobre la información recogida, procuramos elaborar una tipología que toma como criterio de clasificación las razones que motivan esa fluctuación.

4.1. Estructuras

En el momento en que se realizó esta investigación, el corpus *Koiné* constaba de 155 transcripciones de material comunicativo. El ras-

treo de estos datos nos permitió detectar dos grandes grupos de estructuras en las que el niño muestra vacilaciones en el proceso de combinatoria de género, a saber:

DETERMINANTE + NOMBRE
 NOMBRE/PRONOMBRE ----- ADJETIVO²

En cambio, curiosamente, no encontramos ninguna vacilación en la estructura NOMBRE + ADJETIVO. No se trata de un hecho casual, sino que, como veremos en las conclusiones de esta investigación, constituye la clave que nos permitirá llegar a la explicación final.

Teniendo en cuenta que nuestra meta primordial es la indagación y la descripción de los datos, a continuación ofrecemos una selección de ejemplos ilustrativos que le conceden razón de ser a la tipología de casos que elaboraremos en un estadio ulterior. Cada uno de ellos incluye no sólo el elemento fluctuante resaltado en cursiva, sino que, además, hemos incluido el contexto en el que se produce. Consideramos que es preciso incluir información relativa a la edad, al sexo y a la situación comunicativa, así como al contexto lingüístico que enmarca cada ejemplo.

A. Ejemplos de vacilación DETERMINANTE + NOMBRE

(5) @Age of IAG: 2;8.17 @Sex of IAG: male
 @Date: 31-JUL-1997 @Tape Location: ELF 2.5
 @Stim: descripción de cartas y láminas
 *MON: e esto que é?
 IAG: un [] *camixeta* [*].
 %err: un = una \$MOR; *camixeta* = camiseta \$PHO;
 *MON: si.

(6) @Age of BRE: 2;10.14 @Sex of BRE: male
 @Date: 9-DEC-1997 @Activities: denominación
 @Stim: libro con láminas @Tape Location: VIT 1.3
 *PIL: unha mesa # e quen puxo a mesa?
 *BRE: con +//.
 ALI: cuchillo@s más@s <tenedó []> [>] +//.
 %err: *tenedó* = tenedor \$PHO;
 *BRE: +, <platos> [<].
 *ALI: +, más [/] más [/] más # <cuchara> [>].
 *BRE: <un *plata*> [<] [*] e <un *cuchara*> [*].
 %err: un *plata* = un plato \$PHO; \$MOR; \$ SYN; un *cuchara* = una
 cuchara \$PHO; \$MOR; \$SYN;

(7) @Age of XUL: 3;2.0 @Sex of XUL: male
 @Date: 10-FEB-2000 @Tape location: VIT 4.2

² La línea discontinua indica que entre los dos polos media al menos una palabra que los distancia.

@Stim: comentario de cartas y de láminas

*CHE: acertasteis vosotros dos es una mariquita # y cómo son las mariquitas?
XUL: así con esas bolitos [].
%err: bolitos = bolitas \$MOR;
*CHE: y de qué color?
*JOR: <rojas> [>].
*XAC: <rojas> [<].
*XUL: rojas.

(8) @Age of GUI: 4;2.26 @Sex of GUI: male
@Date: 2-ABR-1998 @Tape Location: SUS 4.9
@Activities: juego simbólico y denominación
@Stim: cartas y láminas

*PIL: o caballo para Adrián # a ver que quiere logo # Guille # que xa non me salía o nome.
GUI: <eh@i # <o@s vaca> []> [>]!
%err: o vaca = a vaca \$MOR;
*ADR: <a min un caballo> [<]!
%add: DAV
%act: le enseña su carta
*PIL: <a vaca # pero ti non querías os conexos> [>]?
%exp: conexo en vez de coello é un castellanismo frecuente

B. Ejemplos de vacilación NOMBRE/PRONOMBRE ----- ADJETIVO

(9) @Age of MAR: 2;10.2 @Sex of MAR: female
@Date: 25-JUN-1997 @Tape location: BRE 3.5

*JUL: un chaquetón!
*PIL: quién tiene un chaquetón rojo?
*JUL: yo!
*MAR: y yo!
%act: MAR empuja a GON
*PIL: pues yo no lo tengo.
*PIL: Marta # acabas con Gonzalo # pobriño.
*PIL: yo no tengo un chaquetón rojo.
%act: REN estornuda
*ANC: <jesús> [>].
%add: REN
JUL: <<yo tengo> [<]> [/] yo tengo xxx # josa [].
%err: josa = rosa \$PHO;
*GON: y yo también.
MAR: yo lo tengo blanca [].
%err: blanca = blanco \$MOR;

(10) @Age of IAG: 3;11.9 @Sex of IAG: male
@Date: 23-OCT-1998 @Tape location: ELF 4.3

*MON: bueno # a ver si vemos el libro fuera # que yo ahí no me puedo meter.
*IAG: y por qué?
*MON: porque soy muy gorda y no quepo por la puerta.
IAG: esta puerta también es gordo [].
%err: gordo = gorda \$SYN

*MON: es gorda la puerta?
*IAG: sí # también .

(11) @Age of ANA: 2;6.22 @Age of IAN: 3;2.28
@Sex of ANA: female @Sex of IAN: male
@Date: 15-APR-1998 @Tape Location: VIT 1.6
@Activities: juego simbólico y denominación
@Stim: cartas
*PIL: e para mín # que quedou para mín # a ver adiviñade!
*PIL: ai # eu non sei!
IAN: &es <este e> [] mía.
%err: este e = esta es \$PHO; \$MOR;
*PIL: e cal é a miña?
ANA: <ese e> [] mía.
%err: ese e = esa es \$PHO; \$MOR;
*PIL: a ver.

C. Ejemplos de no vacilación NOMBRE + ADJETIVO

(12) @Age of XAQ: 2;7.27 @Sex of XAQ: male
@Date: 20-MAY-1999 @Stim: cuento y cartas
@Tape Location: BRE 6.1
*ANC: y había una bruja!
*XAQ: u(na) [/] una bruja piruja!
*ANC: una bruja piruja?
*ANC: y qué hacía la bruja con Blancanieves?
%act: Xaquín se encoge de hombros

(13) @Age of DAV: 2;11.12 @Sex of DAV: male
@Date: 21-MAY-1997 @Tape location: SUS 3.1
DAV: mira <un # pajadaco [] # loco> [/] # un pajalaco [*]
loco.
%err: pajadaco = pajarraco \$PHO; pajalaco = pajarraco \$PHO;
*ANC: loco.

(14) @Age of DAV: 3;0.2 @Tape location: SUS 3.3
@Date: 11-JUN-1997
*ANC: David # hoy estamos viendo un cuento nuevo +/.
*GUI: <xxx> [>].
*DAV: <y yo tengo> [//] [<] <y yo &ten> [//] <y yo tengo un>
[//] y yo tengo un viejo mandil [?] # mira.

(15) @Age of BRE: 3;9.12 @Sex of BRE: male
@Date: 6-NOV-1998 @Tape location: VIT 2.3
*BLA: está no hospital?
*BRE: si.
*BLA: e ti fúchelo ver?
*BRE: si # pero [/] # pero non podían subir os nenos.
*BLA: claro # non podían.
*BRE: non.
*ANA: pero yo # yo <también lo que saltaba> [?!]
*PIL: Breixo quedou igual de resignado ca mín # a que si?

BRE: pero os [/] os [//] os nenos non saltan no estatal [] que están as mulleres enfermas.
 %err: estatal = hospital \$PHO;
 %add: ANA
 *ANA: pero yo lo ví.

4.2. Aproximación tipológica

Tal y como hemos adelantado en apartados anteriores, a partir de las muestras encontradas hemos intentado establecer una clasificación atendiendo a las posibles causas que originan estos casos de asignación peculiar de género en la combinatoria de elementos. De manera esquemática, la distribución a la que hemos llegado es la siguiente:

A. *Cuando median otros elementos lingüísticos entre los dos miembros de la estructura combinatoria*, el niño muestra vacilaciones: vid. casos de NOMBRE / PRONOMBRE ----- ADJETIVO (ejemplos 9-11).

La causa que podría explicar la irregularidad en la combinatoria en este primer grupo de ejemplos reside en que al mediar una cierta distancia en el discurso entre los elementos que deben combinarse, el niño es incapaz de “hilvanar” dos extremos que no se sitúan de manera contigua.

B. *Influencia del contexto lingüístico*. El contexto lingüístico que arroja un enunciado resulta determinante en algunos casos en el proceso de combinatoria. La similitud fónica en la terminación de palabras cercanas en el discurso condiciona al niño. Veamos algunos ejemplos:

(16) @Age of VIC: 3;4.14 @Sex of VIC: male
 @Date: 09-JUN-1999 @Tape Location: SUS 6.4

@Stim: láminas de dibujos con la historia de Caperucita roja, cartas

VIC: pero [/] pero a los elefantes no # porque son buenos!

*ANA: ah@i vale # <pues a los ele(fantes)> [>] +/.

VIC: <y los sajirafas tamién> [<] [].

%err: los sajirafas = las jirafas \$MOR; sajirafas = jirafas \$PHO;

*ANA: y las jirafas también.

*DAV: <no> [>] es malas!

%err: es malas = son malas \$MOR;

En este ejemplo 16 la similitud fónica con el segmento anterior “los elefantes” explica la combinatoria irregular “los sajirafas”.

(17) @Age of CEC: 3;1.8 @Sex of CEC: female
 @Date: 25-MAY-2000 @Tape Location: BRE 6.11

@Activities: juego simbólico y denominación

@Stim: cartas y libro de imágenes

*ANC: vale # y de qué color son los brazos y las piernas?

CEC: verdes y ama [//] y <magonés> [] y lilas y la orona no sé.

%err: magones = marrones \$PHO;
 *ANC: la corona de qué <color es> [>]?
 *JUA: <lila> [<].
 *CEC: *magona* [*].
 %err: magona = marrón \$PHO \$MOR;
 *ANC: lila vale y <qué amigo tenía> [>]?

En el ejemplo 17 la cercanía y la importancia temática del segmento “corona” provoca que el niño combine “marrón” con esa palabra y no con el sustantivo “color” con el que sintácticamente se relaciona.

(18) @Age of MAR: 3;0.17 @Sex of MAR: male
 @Date: 3-MAR-1999 @Tape location: SUS 5.8

@Activities: juego simbólico y denominación
 @Stim: cartas y cuento

*ANI: y la luna cuándo sale por la noche o por el día?
 *VIC: por el día.
 *ANI: la luna?
 *VIC: sí.
 MAR: no # <por el> [//] por el [] noche.
 %err: el noche = la noche \$MOR;
 *ANI: por la noche # y durante el día que es lo que hay en el cielo en lugar de la luna?

Al igual que en los ejemplos anteriores, ahora es la proximidad (en el contexto discursivo y en la estructura semántico-conceptual) del segmento “por el día” el que condiciona la emisión de “por el noche”.

C. *Género natural*. Encontramos en toda la muestra un solo caso en el que la peculiaridad en la combinatoria se podría explicar por la tendencia a guiarse por el género natural de los seres.

(19) @Age of CLA: 2;1.12 @Sex of CLA: female
 @Date: 27-JAN-1999 @Tape Location: BRE 5.6

*ANC: un delfín # a segunda carta # que amiguño é este?
 *CLA: *una bicha* [*].
 %err: bicha = bicho \$MOR;
 *ANC: mariquita.
 *CLA: mariquita.
 *ANC: una mariquita # estamos aprendendo moito hoxe # outra carta # outra amiga # Juan quen era esta?

En cambio hay numerosos contraejemplos que demuestran la escasa influencia del género natural en el proceso de combinatoria:

(20) @Age of IAN: 2;11.27 @Sex of IAN: male
 @Date: 14-ENE-1998 @Tape Location: VIT 1.4

@Activities: juego simbólico y denominación
 @Stim: libro con láminas

*PIL: e esta quen é?
 *IAN: *un* [*] *nena*.
 %err: un = unha \$MOR;
 *PIL: que ten a nena?

(21) @Age of RIC: 3;2.6 @Sex of RIC: male

@Date: 27-FEB-1998 @Tape Location: ELF 3.4
 @Stim: juguetes, cuentos y conversación espontánea
 *MON: vamos a explicar qué es lo que pasa # a ver Iago # qué pasa aquí?
 %com: le entrega una carta a IAG
 *MON: qué hay?
 %add: IAG
 RIC: una señor [] con esto.
 %err: señor = señora \$MOR;
 *MON: y qué es eso?
 *RIC: un señor.
 *IAG: y un carrito.
 *MON: y un carrito # y qué va a hacer la señora con el carrito # va a comprar?

D. *Valor deíctico*. Antes de proceder a la explicación de este cuarto parámetro de nuestra tipología, veamos algunos ejemplos que pueden resultar reveladores:

(22) @Age of IAG: 2;8.17 @Sex of IAG: male
 @Date: 31-JUL-1997 @Tape Location: ELF 2.5
 @Stim: descripción de cartas y láminas
 *MON: e esto que é?
 IAG: un [] camixeta [*].
 %err: un = una \$MOR; camixeta = camiseta \$PHO;
 *MON: si.

(23) @Age of IAN: 2;11.27 @Sex of IAN: male
 @Date: 14-ENE-1998 @Tape Location: VIT 1.4
 @Activities: juego simbólico y denominación
 @Stim: libro con láminas
 *PIL: e esta quen é?
 IAN: un [] nena.
 %err: un = unha \$MOR;
 *PIL: que ten a nena?

(24) @Age of IAN: 3;0.10 @Sex of IAN: male
 @Date: 28-ENE-1998 @Tape Location: VIT 1.5
 @Activities: juego simbólico y denominación
 @Stim: cartas
 *ANC: a ver Ana que nos enseña # arriba esa carta Ana # a ver!
 *IRE: unha ovella.
 *ANC: que o diga ela.
 *ANC: que temos ahí Ana?
 *IAN: xxx.
 *ANC: a ver que non oio # saca eses dedos da boca!
 IAN: <un vella@s> []!
 %err: un vella = unha ovella \$PHO; \$MOR;
 *ANC: unha ovella!
 *ANC: é unha ovella Ana?

(25) @Age of LUC: 2;7.3 @Sex of LUC: female
@Date: 10-DEC-1998 @Tape Location: SUS 5.4
@Stim: comentario de cartas e conto infantil
LUC: <mira está en <el silla> []> [<].
%err: el silla = la silla \$MOR;
*PIL: qué?
%add: LUC

La aproximación a los datos nos reafirma en la idea de que el cotejo entre construcciones del tipo ‘determinante + nombre’ frente a ‘nombre + adjetivo’ nos ofrece resultados muy interesantes. Efectivamente, comprobamos que la frecuencia de vacilación aumenta considerablemente en el primer tipo de construcciones dentro de un determinado período de edad. Y que, en cambio, en el segundo tipo de estructuras el niño se ajusta a los patrones de combinación (vid. ejemplos 12-15).

En nuestra opinión, el hecho de que en el primer tipo de estructura exista vacilación en la combinatoria es el indicador de una primera función déictica previa a la combinatoria entre palabras. En otros términos, el artículo (determinado e indeterminado), los demostrativos o los posesivos que emplea el niño, no funcionan exactamente como determinantes que deben “concordar” en género —empleando la terminología de la gramática adulta— con la palabra a la que acompañan, sino que funcionan como simples elementos referenciales que ligan el discurso con la realidad.

5. CONCLUSIONES

El análisis del corpus nos conduce a afirmar que en la estructura DETERMINANTE + NOMBRE el primer elemento es un “falso” determinante que no forma grupo con el nombre. Se trata más bien de un elemento referencial o déictico que se refuerza con la denominación posterior del objeto al que se refiere el niño.

Esta afirmación tiene implicaciones importantes. Si la tomamos como punto de partida, no podremos hablar en estos casos de vacilaciones en el proceso de combinatoria, por el simple hecho de que no existiría tal combinatoria.

La reflexión final a la que nos aboca el acercamiento a los datos de lenguaje infantil resulta obvia: no podemos utilizar los criterios de la gramática del adulto para analizar los fenómenos que encontramos en el proceso adquisitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bates, Elisabeth & Judith C. Goodman (1999): “On the Emergence of Grammar from the Lexicon”, en MacWhinney (ed.): 29-81.

- Bowerman, Melissa & Stephen C. Levinson (eds.) (2001): *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Pérez, Milagros (2003): "Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística", *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 17: 273-287.
- Fernández Pérez, Milagros (2004a): "Algunos lugares comunes en el desarrollo de la gramática", *Revista Española de Lingüística* (e.p.).
- Fernández Pérez, Milagros (2004b): "Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua", en *Actas del V Congreso de Lingüística General* (León, 2002). Madrid: Arco/Libros S.L.: 71-88.
- Gumperz, John & Stephen C. Levinson (eds.) (1996): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopper, Paul J. (1998): "Emergent Grammar", en Tomasello (ed.): 155-175.
- López Ornat, Susana (1977): "Un ovejo tiene cinco patas", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 32: 211-224.
- López Ornat, Susana (1992): "Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de lengua española en niños de 1;6 a 3;6", *Cognitiva*, 4,1: 49-74.
- López Ornat, Susana (1994): "La adquisición del lenguaje: talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva", *Cognitiva*, 6,2: 213-239.
- MacWhinney, Brian (comp.) (1991): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, Brian (ed.) (1999): *The Emergence of Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mariscal, Sonia (1996): "Adquisiciones morfosintácticas en torno al sintagma nominal: el género gramatical en español", en Pérez Pereira (ed.): 263-270.
- Pérez Pereira, Miguel (1990): "¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? Refutación de la Teoría del Género Natural", *Infancia y aprendizaje*, 50: 73-91.
- Pérez Pereira, Miguel (ed.) (1996): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Serra, Miquel et al. (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Slobin, Dan (1996): "From thought and language to thinking for speaking", en Gumperz & Levinson (eds.): 70-86.
- Slobin, Dan (2001): "Form-function relations: how do children find out what they are?", en Bowerman & Levinson (eds.): 406-449.
- Tomasello, Michael (ed.) (1998): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure, 1st. vol.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, Michael (2000): "Do young children have adult syntactic competence?", *Cognition*, 74: 209-253.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

**RECURSOS GRAMATICALES Y DINÁMICAS INTERACCIONALES.
LA PROTOFUNCIÓN DISCURSIVA “CITA” EN EL HABLA
INFANTIL¹**

Gabriela Prego Vázquez
<gabipv@usc.es>
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Los objetivos de este trabajo son (a) analizar los recursos gramaticales y dinámicas interaccionales que los niños de tres y cuatro años utilizan para citar, esto es, para introducir “voces ajenas” en su propio discurso, (b) desentrañar los valores comunicativos de las citas, y (c) dilucidar el papel de las mismas en la negociación de marcos de participación (*participation framework*) y roles conversacionales (Goffman 1974; Goodwin 1986, 1990; Özyürek 1996). En la línea de Ochs (1996) y Goodwin (1990), intentaremos conjugar la gramática, la pragmática y la acción social.

La cita o discurso referido consiste en la representación de un texto o fragmento de conversación pasado, hipotético, futuro o ficticio en nuestro propio discurso. La reconstrucción de la voz ajena se “marca” (Ely y McCabe 1993: 676) con recursos lingüísticos y pragmáticos específicos como los verba dicenci, los deícticos y la prosodia, entre otros. Constituye un universal discursivo (Coulmas 1986), derivado del carácter dialógico y heteroglosico del habla (Bakhtin 1981), que manifiesta lo que Lucy (1993) ha deno-

¹ Este trabajo se inscribe en el proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las construcciones lingüísticas del habla infantil*, realizado por el grupo de investigación *Koiné* y dirigido por la Dra. Milagros Fernández Pérez (dentro del proyecto coordinado *Eficacia comunicativa y evolución del lenguaje en el habla infantil y afásica*). Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-0587-C02-01). En las fases anteriores, nuestra línea de investigación ha recibido ayudas de la Xunta de Galicia (XUGA PGIDT00PXI20401PR) (PGIDT00PXI20403PN) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01), el 70% procedentes de Fondos FEDER. Parte de este trabajo se ha realizado durante una estancia de investigación realizada en el IPRA Research Center (Universidad de Amberes) con una beca de la Consellería de Innovación, Industria e Comercio (Xunta de Galicia) (75% de la beca fue cofinanciado con el programa Operativo Integrado de Galicia (F.S.E.) de la U.E).

minado “función reflexiva” del lenguaje, esto es, la conciencia metapragmática (Verschuere 2002). Tradicionalmente, las gramáticas han distinguido tres tipos de procedimientos de cita: estilo directo, estilo indirecto y estilo indirecto libre, éste último específico del lenguaje literario (Reyes 1993: 8; Alcina y Bleca 1980). Las diferencias entre el estilo directo e indirecto radican tanto en los recursos gramaticales y pragmáticos usados para representar la voz ajena como en los valores comunicativos que aportan al discurso.

El estilo directo se distingue por la relación sintáctica de yuxtaposición que se establece entre el enmarque del discurso referido (enunciado de “el que cita”) y “el enunciado citado”. La yuxtaposición permite que ambas partes conserven sus enclaves contextuales. Esto posibilita que el texto citado mantenga los deícticos personales, espaciales y temporales de la fuente original. Otra peculiaridad del estilo directo, que también lo diferencia del estilo indirecto, es que se puede omitir el enmarque e introducir directamente las voces ajenas. En estos casos, más frecuentes en la conversación espontánea, se suele utilizar la prosodia como recurso para marcar lingüísticamente la reproducción de la cita (Reyes 1993). En cambio, en el estilo indirecto, el “fragmento citado” constituye una proposición subordinada sustantiva que desempeña la función de complemento directo del verba dicendi. Esta relación sintáctica de subordinación no permite que el texto citado mantenga el punto de anclaje de la fuente original. Requiere una transposición tanto de los elementos deícticos como de los morfemas verbales de tiempo y persona para adaptarse al yo, aquí y ahora de la enunciación. Los valores comunicativos del estilo indirecto son, como explica Reyes (1993: 45), diferentes a los del estilo directo. Así, la dramatización, histrionismo, la textura conversacional del estilo directo se neutralizan en el estilo indirecto.

Éstas son algunas de las características de las citas en el lenguaje adulto. Sin embargo, en este trabajo, nos centraremos en las peculiaridades de las primeras citas que emergen en el lenguaje infantil. El análisis de estas prácticas discursivas, escasamente tratadas en las investigaciones sobre adquisición lingüística, cobra una gran relevancia, dado que nos permiten valorar tres pilares básicos del desarrollo lingüístico del niño: la competencia comunicativa y social, la indexicalidad y el desarrollo metapragmático.

(a) *Competencia comunicativa y social*. El análisis de la cita en el lenguaje infantil nos da luz sobre cómo los niños rentabilizan sus recursos gramaticales para llevar a cabo actividades conversacionales específicas. Nos permite valorar las habilidades discursivas del niño, fruto de la socialización y del consecuente desarrollo de su competencia socio-comunicativa. Se trata, como afirma Ochs (1996), de estudiar la adquisición lingüística insertada en el proceso de socialización, con el fin de descubrir cómo nos transformamos en sujetos socialmente competentes. Así, por un lado, el análisis de la evolución del discurso referido nos revela, como señala Özyürek (1996), los diferentes es-

tadios socio-comunicativos del niño. Y, por otro lado, las propias citas y prácticas metadiscursivas juegan un papel relevante y activo en la socialización pragmática, como demuestra el estudio de Aukrust (2004) o Blum-Kulka (1997).

- (b) *Indexicalidad*. El estudio del discurso referido también nos permite valorar el desarrollo de la indexicalidad en el niño, tanto en su vertiente espacio-temporal como en su vertiente social (Gumperz 1982a, 1982b). Citar conlleva cambios de los puntos de anclaje contextuales. Por esta razón, son necesarias adaptaciones de los deícticos y de los morfemas verbales a las coordenadas espacio-temporales y de persona. En este sentido, el uso del discurso referido exige que el contexto deje de ser un marco de referencia espacio-temporal rígido, y se transforme en un instrumento flexible que el niño maneja y construye en sus intercambios comunicativos.

Asimismo, la cita nos permite analizar otra relevante vertiente de la indexicalidad, lo que Gumperz (1982a, 1982b) ha denominado “indexicalidad social”. Cuando citan, los niños adoptan diferentes roles conversacionales y entretienen diferentes marcos de participación (Goffman 1974, 1981). Por ejemplo, Özyürek (1996) nos muestra cómo desde edad temprana se evocan diferentes voces a través de la cita: personaje, narrador y autor. O, el trabajo de Goodwin (1990), centrado en las diferentes maneras que tienen de resolver conflictos los niños y las niñas preadolescentes (de nueve a catorce años), revela que mientras los niños suelen solucionar sus problemas enfrentándose las partes afectadas cara a cara, las niñas evitan las pugnas frontales y suelen activar una compleja red de marcos de participación para reorganizar las relaciones sociales. La estructura de discurso referido *he-said-she-said* (él dijo que ella dijo) juega un papel fundamental en la negociación de estos marcos.

- (c) *Metapragmática o metadiscursividad*. Estudios como los de Aukrust (2004), Özyürek (1996: 699) o Hickman (1982) muestran cómo la evolución de la cita en el habla infantil es sintomática del desarrollo de la conciencia metapragmática. De hecho, Elly y McCabe (1993: 674) afirman, basándose en un estudio de Purcell-Gates (1988), que existe cierto paralelismo entre el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura de los niños y el aumento del uso del discurso referido en sus prácticas comunicativas. El lazo de unión de este paralelismo es evidentemente el desarrollo de la conciencia metapragmática. Además, como acabamos de señalar en el apartado (a), las prácticas metapragmáticas como el discurso referido juegan un papel importante en la socialización y en el desarrollo de la competencia socio-comunicativa (Aukrust 2004; Blum-Kulka 1997).

Metodológicamente, hemos optado por un análisis cualitativo. Siguiendo a Fernández Pérez (2003a, 2003b, 2004, e.p.), partimos de dos presupuestos fundamentales para abordar los datos:

- (a) el habla infantil ha de ser analizada partiendo del propio entorno

- idiomático del niño, es decir, no podemos tener como parámetros de estudio los futuros desarrollos, y
- (b) la necesidad de estudiar la adquisición del lenguaje en la práctica comunicativa.

Para ello, hemos utilizado las herramientas analíticas que nos ofrecen la Pragmática y el Análisis de la Conversación. Nuestro análisis pretende integrar la dimensión interaccional en el análisis del componente gramatical del habla infantil. En este sentido, consideramos que es necesario analizar los recursos gramaticales en función del contexto y de las actividades interaccionales en las que están implicados (Mondada 2001; Du Bois 2003 y Ford y otros 2003; Ochs, Schegloff y Thompson 1996).

2. LA CITA EN EL HABLA INFANTIL

Como ya hemos mencionado en la introducción, la cita en el lenguaje infantil ha sido un tema muy poco explorado. Las primeras referencias bibliográficas, además del ya citado trabajo de Goodwin (1990), son los estudios de Lucariello y Nelson (1987) y Bruner y Lucariello (1989). Lucariello y Nelson (1987) observan las capacidades y habilidades de niños de dos años para recordar conversaciones pasadas en las interacciones que mantienen con sus madres. Y, en el estudio de Bruner y Lucariello (1989), se analiza el discurso referido en monólogos infantiles.

A esta primera nómina de trabajos, podemos añadir una serie de estudios centrados en la adquisición y la evolución de la cita desde edad temprana. Muestra de ello son el trabajo de Goodell y Sachs (1992), Hickman (1993), Ely y McCabe (1993), Özyürek (1996) y Aukrust (2004). Los resultados de estas investigaciones nos aportan datos sobre el desarrollo de la cita en los niños, las diferentes opciones lingüísticas que utilizan para citar, y la relación establecida entre el uso de la cita y el desarrollo de la competencia socio-comunicativa y la conciencia metapragmática.

Los análisis cuantitativos realizados en estos trabajos coinciden básicamente en los siguientes resultados:

- (a) la cita aflora en habla infantil en torno a los tres años aproximadamente, produciéndose un incremento de su uso a medida que avanza la edad del niño;
- (b) la cita directa sin enmarque es la que primero aparece y la que se usa más recurrentemente en edad temprana, y
- (c) la cita indirecta es la menos utilizada y la última que se incorpora al repertorio comunicativo del niño.

Estas primeras investigaciones también muestran que la utiliza-

ción del discurso referido se configura, desde edad temprana, como una opción discursiva ligada a diferentes factores contextuales. Ely y McCabe (1993), por ejemplo, nos aportan datos sobre esta cuestión. Las conclusiones de su trabajo se basan en dos investigaciones. La primera se centra en un corpus de narraciones personales de noventa y seis niños de edades comprendidas entre cuatro y nueve años. La segunda incluye un corpus de veinticinco niños de dos a cinco años. El análisis cuantitativo realizado muestra que los niños del primer grupo se citan más a sí mismos que a otros hablantes y, cuando citan a otros hablantes, evocan más la voz de sus madres que la de sus padres.

Las relaciones entre la evolución de la cita en lenguaje infantil y la socialización del niño es otro de los asuntos tratados en el trabajo Özyürek (1996) o en el recientemente publicado artículo de Aukrust (2004). Özyürek (1996) analiza los recursos lingüísticos que cuarenta y ocho niños turcos de cinco, nueve y trece años utilizan para citar y reconstruir en su propio discurso una secuencia de pares de adyacencia producida por dos hablantes diferentes. El estudio ilustra que los cambios que se van produciendo en el habla infantil en relación al uso del discurso referido indexicalizan los diferentes estadios comunicativos de los niños. Por su parte, el trabajo de Aukrust (2004) analiza el discurso referido junto con otras prácticas metadiscursivas para investigar el papel que desempeñan en la socialización pragmática del niño.

3. LOS USOS INCIPIENTES DE LA CITA: LA PROTOFUNCIÓN DISCURSIVA CITA EN EL CORPUS DE DATOS *KOINÉ*

Esta investigación se basa en interacciones de niños de tres y cuatro años, procedentes del corpus de datos del equipo de investigación *Koiné*. Este corpus está constituido por interacciones investigador/niño, grabadas en diferentes escuelas infantiles durante tres años, con una cadencia de quince días. Como resultado, se han obtenido muestras de habla de noventa y siete niños de edades comprendidas entre 1,5 y 4 años, transcritas con el sistema CHILDES.

Hemos partido de ciento diecisiete transcripciones y hemos seleccionado sesenta y cuatro en las que participaban niños de tres y cuatro años². El criterio de la edad para la selección no ha sido arbitrario. Nos

² Excepcionalmente en algunas transcripciones se incluyen niños que están en la frontera entre dos y tres años.

hemos basado en las investigaciones sobre el tema que indican que las citas en el lenguaje infantil afloran aproximadamente a partir de los tres años (vid. §2). Además, nuestra propia observación de los datos nos ha confirmado este hecho. Citar, por lo tanto, constituye una función incipiente del lenguaje en edades tempranas. Estaríamos ante lo que hemos denominado una protofunción discursiva (Fernández Casas y Prego Vázquez 2004).

Con respecto al análisis y a la codificación de la cita en el corpus, el sistema CHILDES nos permite codificar y, por lo tanto, reconocer los casos de *cita directa* con el símbolo “+”. Sin embargo, no dispone de marcadores para señalar otras formas de representación de la voz ajena. Esta circunstancia hizo necesario un rastreo detallado de los datos. Como resultado, hemos detectado que en cuarenta y una de las transcripciones analizadas no se usaba el discurso referido, mientras que en veintitrés aparecía en una o más ocasiones. De todas formas, esta lectura numérica no puede tomarse en términos absolutos. Hemos de valorar estos datos en función de las actividades llevadas a cabo en las interacciones. Así, en la mayor parte de las transcripciones en las que no aparecían citas, se desarrollaban tareas en las que los niños tenían que identificar láminas y cartas. Estas interacciones suelen estar organizadas fundamentalmente en pares adyacentes pregunta/respuesta que no propician ocasiones conversacionales para citar. En cambio, observábamos que las citas se producían fundamentalmente en secuencias en las que los niños narran cuentos, recapitulan vivencias personales o reconstruyen conversaciones pasadas.

De todas formas, el análisis de este segundo grupo de transcripciones nos revela que los niños en edad temprana tienden a reconstruir los hechos pasados y actuaciones de los personajes más que a reproducir sus voces. Los dos casos siguientes ilustran las dos opciones discursivas:

Caso 1: “Los tres cerditos I” (GUI: 4;2.26)

*PIL: érase una vez +/.

*GUI: ++ que el lobo sopló y sopló y la casa cayó.

%act: Adrián se pone a soplar y después lo hace Guille

Caso 2: “Los tres cerditos II” (DAV: 3;9.24)

*DAV: mira +"/.

DAV: +" pum@o pum@o ábeme [] porquiño@s # no [/] no # no [/] no # <no te dejaré abir [*] # soparré [*] [/] soparré> [>].

%err: ábeme = ábreme \$PHO ; abir = abrir \$PHO ; soparré = soplaré \$PHO.

Guillermo, el niño del primer ejemplo, opta por reconstruir las acciones realizadas por el lobo y las presenta en una construcción compuesta aditiva (línea 2): “el lobo sopló y sopló y la casa cayó”. Mientras que David, el

niño del segundo episodio comunicativo, reconstruye un supuesto diálogo entre el lobo y el cerdito. Moviliza una serie de citas directas sin enmarque –que explicaremos en §4– para adoptar alternativamente la voz de cada uno de los dos personajes. La entonación y las pausas marcan los diferentes cambios de posicionamiento (*footings*) a través de los cuales David se convierte en el “animador” de las palabras del lobo y del cerdito (Goffman 1981). Y la yuxtaposición es el recurso cohesivo que entrelaza las diferentes construcciones³ que forman la secuencia interactiva de diálogo.

El estilo discursivo del caso 1 se corresponde con la forma más básica de narración de los niños (Prego Vázquez 2004) que es, como acabamos de comentar, la más recurrente. Así, a pesar de que los niños están expuestos de forma continuada a las citas del discurso del adulto⁴, el uso de las mismas, como constatan las investigaciones sobre el tema (Ely y McCabe 1993; Ozyurek 1994), aumentará paulatinamente con la edad. A continuación, reproducimos dos ejemplos que ilustran este uso incipiente del discurso referido. En ellos, los niños combinan las dos opciones discursivas que acabamos de explicar en el caso 1 y en el caso 2:

Caso 3: “Bea va a la playa I” (RIC: 3;11)

*RIC: Bea va a la playa.
 *MON: muy bien # Bea va a la playa.
 *RIC: porque aquí dentro tiene un flotador.
 *MON: sí.
 *RIC: para nadar.
 *MON: sí.
 *RIC: y aquí lleva una barca para ir.
 *MON: sí.
 *RIC: y entonces ella prepara su flotador y él prepara su barca.
 *MON: ah@i.
 *RIC: y después # la va a levantar pero no va porque es muy pesada.
 *MON: mmm@i
 *RIC: y se va a hundir pero ella se ría [] así # ja ja.
 %err: ría = reía \$PHO
 *RIC: pero no se hundió y dice +"/.
 *RIC: +” ayúdame # ayúdame.
 *RIC: pero está # pero dice +"/.
 *RIC: +” no te tranquilizas.
 *RIC: y después viene un delfín y la tira.
 *RIC: y después están jugando.

³ Las “construcciones lingüísticas” del habla infantil, como defiende Fernández Pérez (2003b, e.p.), se definen por su carga comunicativa.

⁴ P.e., cualquier libro de literatura infantil, destinado a niños de dos, tres o cuatro años se caracteriza por el uso recurrente del estilo directo e indirecto para reproducir las voces de los personajes. Por su parte, los adultos utilizan recurrentemente diferentes formas de discurso referido en su conversación espontánea. Y, curiosamente, hemos observado que el uso de cita es una práctica habitual de las entrevistadoras de nuestro corpus de datos.

Caso 4: “Bea va a la playa II” (ART: 3;10.5)

*ART: xxx la niña xxx y el niño xxx aquí dentro lleva un flotador y el niño lleva la barca.
*MON: muy bien.
*ART: xxx <un corazón> [/] un corazón y no tiene rayos.
(...)
*MON: y él se cae al mar # verdad?
*RIC: sí [/] sí [/] sí.
*ART: y la niña se está riendo.
*MON: y la niña se reía # mira que es mala xxx en vez de ayudar a su hermano porque Bieito es hermano de Bea.
*ART: oh socorro # socorro xxx!
%com: Artai está reproduciendo la voz de Bieito
*MON: qué hace xxx?
*ART: mirando.
*MON: está mirando.
*RIC: sí # mirando # mirandeto.
%act: Ricardo y Montse se ríen
*ART: xxx sale un delfín.
*MON: ah@i y qué hizo [/] qué hizo el delfín?
*ART: xxx el delfín.
*MON: y tiró a la niña.
*ART: sí.
*ART: y tiró a la niña y no le xxx el flotador.
*MON: el flotador.
*ART: y ahora # estaban jugando.
*MON: con quién juegan?
*ART: con el delfín.
*MON: y el delfín salta.
*MON: muy bien.
*MON: qué bien contáis los cuentos!
*MON: verdad?

Ricardo, en el caso 3, y Artai, en el caso 4, relatan un cuento que antes les había sido contado por la entrevistadora. No se trata de comparar los parecidos entre la versión del niño con la versión original del cuento. No estamos evaluando su memoria. Lo que estamos valorando son sus opciones y preferencias discursivas a la hora de reproducir hechos y conversaciones pasadas. Es decir, no nos interesa su capacidad memorística sino cómo reconstruye la voz ajena en su discurso y cómo marca esta introducción con recursos lingüísticos. Así, esta cuestión no sólo está conectada con la disponibilidad de ciertos recursos lingüísticos, sino también con el desarrollo de habilidades discursivas y metapragmáticas.

El primero de los ejemplos, el caso 3, está protagonizado por Ricardo y Montserrat, la entrevistadora. Ésta evoca el rol de oyente-ratificado a través del uso de continuadores. Sus intervenciones (4, 6, 10, 13) constituyen *aportaciones* (Gallardo Paúls 1996: 84). En cambio, Ricardo entreteje la trama del cuento en los diferentes turnos y, para ello, combina los dos estilos discursivos analizados. En las líneas (1-13), reconstruye verbalmente los hechos ocurridos (líneas 1, 3, 5, 7, 9, 11/12 y parte de 14), de manera que, básicamente, coincide cada “construcción lingüística” con un hecho o acción. El

orden secuencial de las construcciones -icónico del orden temporal-, la adición (9, 11/12, 14), la recursividad causal (3) junto con el uso de marcadores temporales (20-21) sirven para entretrejer y dar textura al discurso conectado.

A continuación, en las líneas 14-19, Ricardo cambia de estilo discursivo y reproduce un pequeño diálogo entre los protagonistas del cuento. Para ello recurre a la “cita directa con enmarque” (vid. 4). Indexicaliza con un verba dicendi (17 y 18) y con el adverbio de modo “así” (14), el nuevo marco interactivo que se activará en el discurso. Y, alternativamente, cambiará de posicionamiento para presentarse como la niña y el niño del cuento. Por ejemplo, en la línea 14 reproduce la supuesta risa de la niña, en la línea 17 reproduce con especial dramatismo la solicitud de ayuda del niño (utilizando la repetición con función enfática y un acto de habla directivo directo) y, finalmente, en la línea 19 adopta la voz de la niña. Finalmente, en las líneas 20 y 21, reconstruye la resolución de la historia y vuelve a recuperar el estilo narrativo inicial.

En cambio, en el segundo ejemplo, caso 4, el niño utiliza la cita sólo en una ocasión (11), y elige la modalidad de cita directa sin enmarque (vid. §4). Adopta la voz del personaje directamente y omitiendo el verba dicendi. En el resto del relato, el niño opta por la reconstrucción de los hechos: líneas 1, 4, 8, 14, 18, 20. El orden secuencial y la adición son los dos recursos cohesivos que utiliza. Por su parte, la entrevistadora cumple una función estratégica en la co-construcción del cuento, similar al de algunos casos analizados en Prego Vázquez (2004). Artai necesita más ayuda que Ricardo para reproducir los hechos. Así, la entrevistadora introduce preguntas (líneas 6, 13, 19, 29) que han de ser completadas cohesivamente por el niño, y que están orientadas a que éste reconstruya la trama de la historia. E, incluso, en otras ocasiones, completa lagunas del relato con secuencias narrativas (9, 15, 21). Únicamente, en las líneas 3 y 29, introduce reacciones evaluativas.

Sin embargo, a pesar de las diferencias entre los dos casos, podemos observar que en ambos se combinan los dos estilos discursivos y que, además, se utiliza la cita directa con enmarque (caso 3) y sin enmarque (caso 4) para dramatizar y poner en primer plano los momentos cruciales de la narración (Graciela Reyes 1993: 29). En definitiva, estos dos episodios, a modo de botón de muestra, ilustran el repertorio de opciones discursivas que los niños de nuestro corpus manejan para reproducir hechos o conversaciones pasadas. En definitiva, la emergencia de la cita constituye una ampliación de las estrategias discursivas del niño para conseguir diferentes metas discursivas –como analizaremos en §5–.

4. TIPOS DE CITAS EN EL CORPUS DE DATOS KOINÉ

El siguiente paso de nuestra investigación ha sido analizar los recursos gramaticales e interactivos implicados en la reconstrucción de la

voz ajena en nuestra muestra de datos. Como resultado, hemos establecido los siguientes tipos de cita: citas directas sin enmarque, citas directas con enmarque, citas indirectas y citas construidas interactivamente a dos voces por el adulto y el niño.

4.1. Cita directas sin enmarque

Los niños introducen “el fragmento citado” en el discurso sin “marcarlo” con un verba dicendi (Hernández Sacristán 1999: 108). Adoptan directamente la voz de otra persona o personaje. En estos casos, la gestualidad, la prosodia, las pausas y la alternancia lingüística (*code-switching*) funcionan como marcadores o indicios contextualizadores de la cita. Este tipo de citas son bastante recurrentes en las narraciones en las que los niños de nuestro corpus relatan cuentos, como ya hemos visto en caso 2 y en el 4 analizados en los apartados anteriores. Los dos ejemplos siguientes ilustran otros dos mecanismos implicados en construcciones de citas directas sin enmarque:

Caso 5: “La caja” (ART: 3;4.7 y IAG: 3;6.8)

*ART :y después empezaron +/.

*IAG: empezaron a pelear.

*ART: esta caja es mía # esta caja es mía.

%com: Artai pone voz en falsete simulando las voces de los niños peleándose

Caso 6: “El lobo” (ADR: 3;11.24)

ADR: +" <soparré@s [] [/] soparré@s # e a túa casa derrubará
[*]> [<] # <<e soplou> [/] e soplou # e a súa casa derrubou>
[<].

En el primer ejemplo, podemos observar cómo el niño adopta directamente la voz del personaje y cambio su voz para simular a dos niños peleándose. En el segundo caso, la alternancia lingüística español/gallego funciona como mecanismos discursivo para distinguir la voz del personaje y la voz del narrador.

4.2. Citas directas con enmarque

Son construcciones compuestas en las que se establece una relación de yuxtaposición entre el enmarque de la cita y el texto citado. El enmarque de la cita sirve para indexicalizar el cambio de voces que se producirá en el discurso con la emisión del texto citado. El elemento esencial del enmarque de la cita es el verbo dicendi que funciona como indicio contextualizador del cambio de marco. Normalmente, se sitúa secuencialmente antes del texto citado, aunque también puede aparecer

después. La aparición en el lenguaje infantil de este tipo de verbos “de acción lingüística” (Verschueren 2002: 308) para enmarcar la voz ajena es un importante marcador del desarrollo metapragmático del niño. Como indica Verschueren (2002: 303), los verba dicendi constituyen uno de los indicadores de la conciencia metapragmática. Básicamente, el verbo *decir* es el más utilizado en los datos. No hemos observado un amplio repertorio de verbos de acción lingüística en ninguno de los tipos de citas.

Por su parte, el texto citado puede ser una construcción simple o compuesta en la que el niño reconstruye un fragmento de conversación pasado, hipotético, futuro o ficticio, adoptando la voz de la persona o personaje que supuestamente lo emitió. Como en el tipo de citas anteriores, se pretende simular la conversación en la que fue producido, manteniéndose el enlace contextual de la fuente original. Así, en este tipo de citas se producen interjecciones, risas, ruidos, escenificaciones gestuales, y todo tipo de actos de habla (asertivos, directivos, comisivos o expresivos, entre otros). Esto es posible porque se establece con el enmarque una relación de yuxtaposición que no impone restricciones ni dependencias entre las partes cohesionadas. Como veremos, esta diversidad de actos de habla o la introducción de interjecciones no será viable en las citas indirectas que trataremos en el apartado siguiente. Los casos que aportamos a continuación ilustran la diversidad de actos de habla y de construcciones lingüísticas posibles:

Caso 7: “El balón” (CES: 3;6.24)

*CES: <y después dijo> [<] +"/.

*CES: +” y yo quiero jugar al balón.

*CES: no le dejaban.

Caso 8: “Chorizo” (IAG: 4;1.8)

*IAG: xxx y dice +"/.

*IAG: +”no vayas tú chorizo # déjame conducir a mí.

Caso 9: “Andar en bicicleta” (JOR: 3;2.13; XUL: 3;1.3)

XAC: Xulián y sabes andar así derecho en la bici(cleta)?

%act: levanta los brazos

*JOR: <una vez> [/] <una vez xx> [>].

*XUL: <xxx> [<].

%com: hablan los niños todos a la vez y casi no se les entiende

*XAC: una vez mi padre dijo +"/.

*XAC: +” no me agarres sino voy por la pistola y la vaca.

%com: los niños se ríen

Caso 10: “La policía I” (ANA: 3;5.29)

ANA: <una chica xxx> [<] poli # con sijbato [*].

%err: sijbato = silbato \$PHO;

*PIL: y qué hace esta chica # para que xxx?

BRE: pa [] +//.

```

%act: pa = para $PHO;
*ANA: para deci [*] alto # así.
%err: deci = decir $PHO;
%act: levanta una mano
*PIL: alto
*PIL: dice.
*BRE: <así> [/] así.
%act: levanta un brazo

```

4.3. Citas indirectas

Son construcciones complejas basadas en una relación gramatical de recursividad. El texto citado establece una relación de dependencia gramatical con respecto al verba dicendi, elemento esencial del enmarque. La rección gramatical impone ciertas restricciones que se manifiestan en diferentes niveles.

En primer lugar, no será posible que coexistan los dos puntos de anclaje; el único centro deíctico de la construcción será el del enmarque de la cita, esto es, el del hablante. Esto obligará a que se produzca una transposición de los deícticos de persona, tiempo, lugar y de los morfemas verbales para adaptarse contextualmente a las coordenadas espacio-temporales. Por ejemplo, en la línea 6 del caso 11, podemos observar cómo la voz citada no aparece ni en primera persona ni inserta en las coordenadas espacio-temporales del supuesto momento de su enunciación. La primera persona se ha convertido en tercera persona, y se ha cambiado el tiempo presente por tiempo pasado⁵.

```

Caso 11: "Dijo que no le dolía" (IAG: 4;0.20)
*MON: vouche facer unha caricia para que non che doa.
*MON: non lle pegues # vale?
*IAG: pero no le duele.
*MON: sí que lle doe.
*MON: fágocho a ti a ver se che doe?
*IAG: no # no le duele # dijo que no le dolía.
*MON: bueno

```

```

Caso 12: "Caperucita" (MAR 3;3.26)
ANA: <onde vai Caperucita>@s?
*MAR: a cogel forez [*].
%err: cogel = coger $PHO; forez = flores $PHO;
*MAR: mira # le eztá diciendo zu mamá que no vaya al bozque [/]
al bozque a coger forez [*].
%err: eztá = está $PHO; zu = su $PHO; bozque = bosque $PHO;
forez =

```

En segundo lugar, observamos que la cita indirecta no permite la introducción de interjecciones, ruidos o gestos que teatralicen las actuaciones

⁵ La transposición temporal sólo se produce si el verba dicendi está en tiempo pasado.

de las personas o personajes representados en la cita. Tampoco es posible utilizar la variedad de actos de habla que permite el estilo directo. Normalmente, el texto citado es un acto de habla asertivo. Comparemos el enunciado del caso 10 del apartado anterior con el siguiente caso:

Caso 13: El policía II (ANA: 3;6.26; BRE: 3;5.34)

```
*PIL: e se é unha chica cómo se chama?
*PIL: unha +//.
*BRE: unha +//.
%spa: $IMIT
*PIL: policía.
*BRE: <unha policía> [>].
*ANA: <unha policía> [<].
*PIL: e para que sirve?
*ANA: pa(ra) que cace el xxx y dice que pare.
*PIL: a quién le dice que pare?
*BRE: <no> [>]!
*ANA: <a los coches> [<].
*BRE: <que> [/] <que> [/] <que> [/] que anden!
*PIL: también # que anden.
```

Curiosamente, el caso 10 y el caso 13 son dos respuestas de la misma niña ante el mismo dibujo en días diferentes. En el caso 10 –presentado en el apartado anterior– la niña utiliza la cita directa con enmarque para reproducir la voz de la policía. Utiliza la palabra “alto” que tiene el valor de un acto de habla directivo directo, y teatraliza gestualmente los movimientos del brazo que los agentes hacen para dirigir el tráfico. En cambio, en el caso 13, la niña va a utilizar la cita indirecta. No es posible la teatralización del acto y el directivo se transforma en un acto de habla asertivo.

Las citas indirectas también exigen transposiciones de deícticos de espacio o tiempo en las que no nos hemos detenido en este trabajo porque no se nos han presentado en los casos rastreados. Por último, hay que destacar que las citas indirectas son las menos recurrentes en el corpus y, en los datos analizados, presentan su forma más básica: construcción de enmarque de la cita + que + construcción simple. Este dato concuerda con los aportados por las investigaciones cuantitativas sobre el tema, que apuntan que las citas indirectas son las que más tarde aparecen en el habla infantil. Este hecho se justifica por la complejidad gramatical y pragmática que conlleva su producción.

4.4. Citas co-construidas a dos voces

Se trata de un tipo de discurso referido interactivo co-construido entre la entrevistadora y el niño. El vínculo entre el enmarque de la cita, introducido por la entrevistadora, y el texto citado, introducido por el niño, se basa en las relaciones de complementariedad y cohesión que se producen en el interior de una unidad interactiva pregunta/respuesta. Así, la entrevistadora inicia una pregunta orientada a que el niño recons-

truya la voz ajena. La pregunta funciona como enmarque de la cita y contiene un verba dicendi. La respuesta constituirá el “texto citado”, siempre y cuando el niño responda a esta pregunta de forma apropiada, cohesiva, cumpliendo las expectativas discursivas y respetando la restricciones, sintácticas, semánticas y pragmáticas inherentes a las relaciones de un par de adyacencia (Gallardo Paúls 1996: 93-97). Por ejemplo:

Caso 14: “Los cabritillos” (ANA: 3;6.13)

*PIL: y sabes qué le dijo?

%act: la niña dice que sí con la cabeza

*PIL: qué le dijo?

ANA: no abais [] la puerta a nadie.

%err: abais = abrais \$PHO;

En este caso, no sólo estamos ante una niña que conoce ciertas reglas del sistema de turnos y que ha desarrollado ciertas habilidades discursivas para participar de forma efectiva y apropiada en la interacción. Además, su respuesta afortunada (línea 4) significa que ha reconocido el valor del verba dicendi (línea 3) como indicio contextualizador de una cita. Y este hecho es indicador del desarrollo de su conciencia metapragmática.

5. VALORES COMUNICATIVOS DE LA CITA EN EDAD TEMPRANA

El uso del discurso referido, como hemos visto, introduce una nueva voz en el discurso. Sin embargo, la introducción de la nueva voz puede ser utilizada como estrategia para conseguir diferentes metas interaccionales. En este sentido, los valores comunicativos que la cita puede aportar al discurso son diversos.

En nuestros casos, hemos observado que, a pesar de que se trata de un recurso incipiente en niños de edad temprana, constituye una estrategia discursiva en el repertorio comunicativo del habla infantil. La cita se manifiesta como una de las posibles opciones discursivas de las que el niño dispone para diseñar actividades interaccionales. En los datos analizados, hemos detectado los siguientes valores del discurso referido.

5.1. *Justificar hechos o acciones*

El niño justifica una acción que ha realizado apoyándose en una cita directa o indirecta. Por ejemplo, en el siguiente caso, Iago recibe la reprimenda de la entrevistadora por haberle pegado a su compañero. Justifica este hecho afirmando que al otro niño no le ha dolido: “no le duele”. E inmediatamente después, yuxtapone una construcción de cita indirecta para argumentar lo expresado: “dijo que no le dolía”. Reconstruye las palabras del afectado: “dijo que no le dolía” para justificar su

acción, y argumentar la afirmación: “no le duele”.

Caso 15: “Dijo que no le dolía” (IAG: 4;0.20)

*MON: vouche facer unha caricia para que non che doa.

*MON: non lle pegues # vale?

*IAG: pero no le duele.

*MON: sí que lle doe.

*MON: fágocho a ti a ver se che doe?

*IAG: no # no le duele # dijo que no le dolía.

*MON: bueno

En otras ocasiones, observamos que el niño todavía no controla discursivamente el uso de la cita como justificación. En el siguiente caso observamos que la cita indirecta se presenta como una justificación al encabezarse con el nexa “porque”. Sin embargo, su introducción en el discurso no es cohesiva ni coherente con la pregunta que ha introducido la entrevistadora en el turno anterior:

Caso 16: “Me dijeron que era grande” (GAR: 3;9.6; BRE: 4;14)

*GAR: ahora está de cumple ## <eliseta> [>].

*PIL: <Eliseta> [<].

GAR: y me va a invita [] a su cumple.

%err: invita = invitar \$PHO;

*MAN: xxx.

%add: GAR

*ANA: y quién es Eliseta # Gara?

*GON: nadie.

*GAR: xxx.

%add: MAN

*PIL: quién es Eliseta?

GAR: <poque []> [/] poque [*] # mira # me dijeron que era grande.

%err: poque = porque \$PHO ; poque = porque \$PHO ;

5.2. Justificar aludiendo a la “autoridad” de la voz representada

En estos casos, los niños reconstruyen la voz de su papá o del médico para proporcionarle validez y peso a lo que dicen. En cierto modo, esta protofunción discursiva es la semilla de la estrategia retórica de “autorización” de los adultos. Las estrategias de autorización consisten en legitimar una opinión o afirmación aludiendo a afirmaciones de personas con prestigio y autoridad en la materia⁶. En los dos ejemplos siguientes los niños aluden a la voz del papá y del médico:

Caso 17: “Porque lo dice mi papá” (NER: 3;6.24)

*MON: por qué hay que comer el huevo # y la leche # y la sopa # por qué?

⁶ En estos ejemplos se observa la conexión entre discurso referido y modalidad epistémica, cuestión desarrollada por Hernández Sacristán (1999: 115).

*NER: porque lo dice papá.

Caso 18: “El doctor” (XUL: 3;2.14)

*ANA: y cuándo hay que lavarse los dientes # os lo dijo la profe(sora)?

*XUL: cada día.

*ANA: cada día?

*JOR: con un nuevo cepillo.

XUL: <lo dijo> [/] <lo dijo> [/] lo dijo # el dotor [].

%err: dotor = doctor \$PHO;

Los dos casos se corresponden con una cita co-construida a dos voces, la primera como respuesta a la pregunta de la entrevistadora en la línea 1, y la segunda como respuesta a una pregunta que había efectuado la entrevistadora tres turnos antes (línea 1). El texto citado está pronominalizado y hay que recuperarlo inferencialmente.

5.3. *Teatralizar las voces de otras personas en relatos de vivencias pasadas o narraciones ficticias*

La cita también puede constituir una estrategia narrativa. Como hemos analizado en la mayor parte de los casos aportados en este trabajo, en muchas ocasiones, los niños reconstruyen las voces de otras personas o personajes en puntos cruciales de sus relatos. De esta manera, ponen en primer plano la secuencia dramatizada aportándole realismo y textura conversacional. El análisis de los casos 2, 3 o 4 ilustran esta estrategia.

6. EL PAPEL DE LA CITA EN LA NEGOCIACIÓN DE MARCOS DE PARTICIPACIÓN Y ROLES CONVERSACIONALES

En este apartado, analizaremos cómo las citas también constituyen un recurso discursivo a través de los cuales los niños negocian sus roles conversacionales y entretienen los marcos de participación en la interacción. Los marcos de participación son productos de las acciones y alineamientos que los individuos realizan hacia ellos mismos y hacia los demás en una situación determinada. Es decir, son resultado de los diferentes posicionamientos (Goffman 1981) que adoptan los individuos en la interacción. Por ejemplo, en los casos analizados en §3, concretamente en 2, 3 y 4, observábamos cómo los niños, al introducir las citas en su discurso, adoptaban las voces de los protagonistas del cuento. Cambiaban su estatus de participación, esto es, dejaban de ser “autores” de sus palabras para ser “animadores” de las palabras de otros personajes.

A continuación, analizaremos un episodio que muestra cómo los cam-

bios de estatus de participación movilizados por el niño a través de la cita sirven para negociar los roles conversacionales de autor, narrador y personaje:

Caso 19: “Blancanieves” (BRE: 4;1.0; ANA: 3;5.1)

```
*BRE: <entonces> [/] entonces <cando> [/] cando se escoitaba
+"/>.
*BRE: +" <aigó> [/] aigó # imos a comer # aigó #
la+ra+la+ra+la+ra # <aigó> [/] aigó.
*BRE: e xxx todo limpo # e cando iban a comer # iban # encontrou
unha niña muy guapa ## xxx # <con los animales> [//] con los
animalitos # entonces iban despacito <andando> [/] andando #
pero cando se escoita +//.
*ANA: alejób!
*BRE: no!
*ANA: sí iban a tabajar [*] # aijó.
%err: tabajar = trabajar $PHO;
*BRE: no!
*ANA: sí.
*BRE: eso xxx # no # que xxx come [*] # iba [?] a rumir [*] ##
entonces dumiu [*].
%err: come = comer $PHO; rumir = durmir $PHO; dumiu = durmio
$PHO;
*BRE: pero que se escoitaba?
*BRE: xxx casa ## arregando [*] unha casa ## pum+pum@o.
```

Este fragmento procede de una interacción en la que Breixo relata el cuento de Blancanieves. En la secuencia comprendida entre las líneas 1-8, activa los roles conversacionales de narrador y personaje. Así, por ejemplo, en las líneas 1 y en las líneas 5-8, Breixo opta por reconstruir verbalmente los hechos ocurridos. Cada construcción lingüística que yuxtapone se corresponde con una acción, y el orden secuencial de las construcciones se corresponde con el orden temporal de los hechos. Se trata del estilo discursivo básico de las narraciones. De esta manera, Breixo adopta el rol conversacional de narrador. Sin embargo, al final de la línea 1, indexicaliza un cambio de posicionamiento, la utilización de “escoitaba” funciona en este caso como enmarque de la cita. Y, a continuación, en las líneas 3 y 4, a través de la cita directa, adopta la voz de un personaje, en este caso, los enanitos del cuento de Blancanieves. Breixo desempeña ahora el rol conversacional de personaje. Así, esta primera secuencia (1-8) muestra cómo el niño va adoptando, a la vez que entrelaza los dos estilos discursivos, diferentes roles conversacionales. Como resultado, se reconfiguran turno a turno los marcos de participación.

Más tarde, en la línea 8, Breixo vuelve a anunciar un cambio de footing que no puede consumar puesto que una de las participantes, Ana, lo interrumpe y toma la palabra. Ana adopta el rol de un personaje y dice: “alejób”. A través de la cita directa, Ana deja de ser oyente-ratificada del cuento para adoptar el rol de un personaje y, por lo tanto, a ser co-autora de la narración. Breixo pierde el control de la interacción. Hasta este momento, en los marcos de participación producidos, Breixo era el narrador único del

cuento y Ana sólo la destinataria. Sin embargo, la intervención de Ana ha replanteado el marco de participación.

El movimiento interactivo de Ana provocará una ruptura en el hilo narrativo. Breixo abandona el espacio de la narración e inicia una secuencia lateral (10-14). La secuencia lateral constituye un tira y afloja con pares réplica/contra-réplica en la que los niños no sólo discuten la continuación del cuento. También negocian su papel como autores del relato. Ya no estamos ante los roles de narrador y personaje. Desde la secuencia lateral se proyecta el rol de autor.

Así, la emergencia de la cita en el discurso infantil, además de ampliar las opciones narrativas del niño, introduce un nuevo elemento en los marcos de participación de los relatos y narraciones: el rol de personaje.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación ha abordado las peculiaridades de la cita en edad temprana desde el punto de vista gramatical, pragmático y socio-interaccional. La cita constituye un universal discursivo recurrentemente utilizada en el habla de los adultos y a la que los niños están continuamente expuestos. Sin embargo, los datos analizados muestran que a la edad de tres y cuatro años estamos todavía ante usos incipientes que aparecen fundamentalmente intercalados en los relatos de vivencias personales o narraciones de cuentos. La emergencia de la cita en el discurso infantil no sólo obedece a la ampliación del repertorio verbal del niño. Está también vinculada al desarrollo de sus habilidades pragmáticas y, sobre todo, de su conciencia metapragmática.

El análisis del apartado cuarto ha mostrado cómo los niños explotan sus recursos gramaticales y discursivos para diseñar cuatro tipos de citas: citas directas sin enmarque, citas directas con enmarque, citas indirectas y citas co-construidas a dos voces. Así, por ejemplo, las citas directas con enmarque se basan en las relaciones de yuxtaposición, mientras que el manejo de construcciones compuestas con recursividad es necesario para que surjan las citas indirectas (son las menos recurrentes y las últimas que aparecen). En cambio, en las citas directas sin enmarque los niños se apoyan en la entonación o en la alternancia lingüística (*code-switching*) para marcar la introducción de la voz ajena en el discurso, consiguiendo la misma eficacia comunicativa que en los tipos anteriores. Así, citar es una actividad comunicativa que no sólo depende de la disponibilidad gramatical del niño, sino que también está vinculada al desarrollo de ciertas habilidades pragmáticas que posibilitan rentabilizar los recursos verbales para reconstruir otras voces.

También hemos observado, en el apartado quinto, los diferentes valores que la cita puede aportar al discurso como: estrategia narrativa –vinculada a la emergencia de nuevos estilos discursivos– y estrategia argumentativa. Su aparición en el lenguaje infantil supone la ampliación de las dinámicas interaccionales del niño y, por lo tanto, está conectada con el desarrollo de su competencia socio-comunicativa. Nos permite valorar sus habilidades discursivas, fruto de la socialización y del consecuente desarrollo de su competencia social (Ochs 1996). No estamos analizando simplemente a “sujetos parlantes” sino a sujetos que se están transformado en individuos “competentes socialmente” (Ochs 1996).

Asimismo, las diferentes modalidades de cita nos ilustran el desarrollo de la indexicalidad espacio-temporal y social. Los ejemplos estudiados muestran cómo los niños son capaces de manipular el contexto y jugar con varios centros deícticos en el discurso, como se puede observar en los casos de cita directa. El contexto deja de ser un marco espacio-temporal rígido y pasa a ser un instrumento negociable discursivamente. Por ejemplo, los casos de cita indirecta demuestran cómo el niño adapta la nueva voz al centro deíctico de la enunciación. Por otro lado, también hemos estudiado la conexión entre indexicalidad social y el discurso referido en §6. Se ha ilustrado su papel en la negociación de los estatus interaccionales en el análisis del caso 19. Así, la cita se convierte en un mecanismo para negociar marcos de participación más complejos a los que se adscriben nuevos roles conversacionales: autor, narrador y personaje.

Y, por último, el discurso referido es una práctica metadiscursiva y, por lo tanto, constituye un índice para valorar el progreso de la conciencia metapragmática infantil. Así, hemos observado cómo en el caso de las citas directas con enmarque, las citas indirectas y las construidas a dos voces se requiere el uso y el reconocimiento de los verba dicendi como contextualizadores de la voz ajena. Se trata, como hemos señalado en los apartados anteriores, de verbos de acción lingüística cuya aparición en el repertorio verbal infantil está conectado con el desarrollo metapragmático.

En este sentido, considero que el análisis de la cita en el lenguaje infantil nos ha permitido valorar tres pilares básicos del desarrollo lingüístico en edad temprana: (a) la competencia socio-comunicativa, basada en la interfaz de los recursos gramaticales y de las habilidades socio-pragmáticas, (b) la indexicalidad y (c) la conciencia metapragmática. Por esta razón, los resultados de este análisis son relevantes para valorar y evaluar la eficacia comunicativa que las construcciones lingüísticas ad-

quieren en los diferentes códigos específicos que se suceden a lo largo del desarrollo del niño (Fernández Pérez 2003b, 2004, e.p.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aukrust, Vibeke Grover (2004): "Talk about Talk with Young Children: Pragmatic Socialization in two Communities in Norway and the US", *Journal of Child Language*, 31,1: 177-201.
- Alcina Franch, Juan & José Manuel Blecaua (1975): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981): *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Blum-Kulka, Shoshana (1997): *Dinner Talk. Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, Jerome & Joan Lucariello (1989): "Monologue as narrative recreation of the world", en Nelson (ed.): *Narratives from the crib*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Coulmas, Florian (1986): "Reported Speech: some general issues", en Coulmas (ed.): *Direct and indirect Speech*. Berlin: Mouton de Gruyter: 1-28.
- Du Bois, John (2003): "Discourse and Grammar", en Tomasello (ed.): *The New Psychology of Language*. vol. 2, N. Jersey: Erlbaum: 47-88.
- Ely, Richard y Allyssa McCabe (1993): "Remembered Voices", *Journal of Child Language*, 20,3: 671-96.
- Fernández Casas, María Xosé & Gabriela Prego Vázquez (2004): "Protofunciones discursivas de la alternancia lingüística español/gallego en niños de 3-4 años", comunicación presentada en el *Second Lisbon Meeting on Language Acquisition*, celebrado en la Facultad de Letras, Universidad de Lisboa, 1-4 de Junio de 2004.
- Fernández Pérez, Milagros (2003a): "Pragmática y adquisición de la lengua", en Muñoz Núñez, Piñero-Alcalá, Fernández Smith y Benítez Soto (eds.): *Actas del IV Congreso de Lingüística General*. vol. III, Cádiz/Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz / Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 1054-1056.
- Fernández Pérez, Milagros (2003b): "Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística", *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 17 (vol. especial): 273-287.
- Fernández Pérez, Milagros (2004): "Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua", en Villayandre (ed.): *Actas de V Congreso de Lingüística General (León 2002)*, Madrid: Arco: 71-88.
- Fernández Pérez, Milagros (e.p.): "Algunos lugares comunes en el desarrollo de la Gramática", *Revista Española de Lingüística*.
- Ford, Cecilia E., Barbara A. Fox y Sandra Thompson (2003): "Social Interaction and Grammar", en Tomasello (ed.): *The New Psychology of Language*. vol.2, N. Jersey: Erlbaum: 119-144.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. València: Episteme.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Goodell, Elizabeth & Jacqueline Sachs (1992): "Direct and indirect speech in children's retold narratives", *Discourse Processes*, 15: 395-422.
- Goodwin, Charles (1981): *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.

- Goodwin, Charles (1986): "Audience diversity, participation and interpretation", *Text*, 6,3: 283-316.
- Goodwin, Marjorie (1990): *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gumperz, John J. (1982a): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (ed.) (1982b): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Sacristán, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hickmann, Maya (1982): "Metapragmatics in child language", en Mertz & Parmentier (eds.): *Semiotic mediation: psychological and sociocultural perspectives*. Orlando, FL: Academic Press.
- Hickmann, Maya (1993): "The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects", en Lucy (ed.): *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucariello, Joan & Katherine Nelson (1987): "Remember and planning talk between mothers and children", *Discourse Processes*, 10: 457-472.
- Lucy, John A. (1993): *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Mondada, Lorenza. (2001): "Por una Lingüística Interaccional", *Discurso y Sociedad* 3,3: 61-89.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (1995): "The impact of language socialization", en Fletcher y MacWhinney (ed.): *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell: 73-94.
- Ochs, Elinor (1996): "Linguistic resources for socializing humanity", en Gumperz y Levinson (eds.): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press: 407-437.
- Ochs, Elinor, Emanuel Schegloff & Sandra Thompson (1996): *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (2001): "Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications", en Duranti (ed.): *Linguistic Anthropology: A reader*. Oxford: Blackwell: 263-301.
- Özyürek, Asli (1996): "How children Talk about a Conversation", *Journal of Child Language*, 23,3: 693-714.
- Prego Vázquez, Gabriela (2004): "Narraciones de niños de tres y cuatro años: un puente entre la gramática y la pragmática", en Veyrat & Gallardo (eds.): *Estudios de Lingüística Clínica. Aspectos Evolutivos*. València: Universitat: 99-126.
- Purcell-Gates, Victoria (1988): "Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to-kindergartners and second graders", *Research in the teaching of English*, 22: 128-160.
- Reyes, Graciela (1993): *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- Smyth, Ron (1995): "Conceptual Perspective Taking and Children's Interpretation of Pronouns in Reported Speech", *Journal of Child Language*, 22,1: 171-187.
- Verschueren, Jef (2002): *Para entender la Pragmática*. Madrid: Gredos.

**¿CÓMO SE REALIZA UN DIAGNÓSTICO (NEUROLINGÜÍSTICO)
COGNITIVO?: IMPLICACIONES SEMIOLÓGICAS.
A PROPÓSITO DE UN CASO**

Faustino Diéguez-Vide

<dieguez@fil.ub.es>

Universitat de Barcelona

Jordi Gich-Fullà

<jgich@yahoo.es>

Hospital Dr. Josep Trueta de Girona

0. INTRODUCCIÓN

Aunque en el momento actual las personas con formación lingüística son una utopía si se piensa en ellas como trabajadores hospitalarios —como *diagnosticadores* o terapeutas, se entiende—, es también una realidad su participación como *colaboradores*. Se presenta, a continuación, una argumentación sobre lo que debe ser el trabajo de un lingüista en el ámbito clínico u hospitalario. Se trata sólo de un esquema general, idéntico para todas las actuaciones, pero con las características diferenciadoras de los enfermos: cada paciente es diferente y, por lo tanto, cada descripción y cada valoración son diferentes. En otras palabras, se trata de presentar una argumentación sobre la valoración de un caso práctico (el enfermo SPM), y será una argumentación tan novedosa como lo es cada uno de los enfermos que puedan describirse.

Es claro el objetivo que persigue una argumentación como la anteriormente mencionada: ¿qué debe hacer un lingüista en el ámbito clínico u hospitalario?, ¿cómo desenvolverse: qué es relevante y qué no?, ¿por qué deben seguirse unos pasos concretos y no otros?... Se trata, en definitiva, de ofrecer una aproximación a la realización de un diagnóstico neurolingüístico, entendiendo que éste es el primer paso hacia una terapia o rehabilitación también neurolingüística.

Toda evaluación y rehabilitación afasiológicas siguen un proceso que consiste en, al menos, cuatro pasos, dos comunes a todos los enfermos (ámbitos neurológico y neuropsicológico) y dos particulares (diagnóstico o evaluación y terapia o rehabilitación). No se puede, por lo tanto, comenzar el recorrido diagnóstico sin partir de los antecedentes.

1. PRIMER PASO: ÁMBITO NEUROLÓGICO

Es evidente que toda etiología cerebral de consecuencias médicas (ictus, traumatismo, extirpación quirúrgica, etc.) se trata, desde un principio, en un Servicio de Neurología. En este servicio se elaboran los primeros informes médicos que ponen al corriente de la patología inicial que presenta el enfermo, muchas veces acompañados por informes realizados por servicios de neuroimagen (TAC, RM, etc.) donde se describe la topografía lesional. A continuación, se ofrece una muestra –anónima– de un informe neurológico:

de Barcelona
Hospital del Mar

Hospital Universitari
Fabra i Puig 152-28
08003 Barcelona

SERVICIO DE NEUROLOGÍA

Nº Hist: 337755 **EDAD: 57 AÑOS**
Nombre: **Fecha de ingreso: 9-8-91** **Fecha de alta: 17-8-91** (Traslada a Neurocirugía)

Diagnóstico: 1) AVC ISQUÉMICO TEMPOROPARIETAL (Z000, Z) 2) AFASIA TIPO BROCA 3) AFASIA 4) KLI. 3) AVC ISQUÉMICOS OCCIPITAL IZQDA Y PARIETAL DCHO ANTIGUOS 4) HTA 5) CARDIOPATÍA ISQUÉMICA 6) LESIÓN CERVICAL IZQDA POST-TRAUMÁTICA.

Paciente de 57 años de edad, fumador de 40 cig/día. No hábito alcohólico. No alteración medicamentosa conocida.

ANTECEDENTES PATOLÓGICOS: Admisión quirúrgica intervenida de varices EE.DD. Intervenido del lado izqda post-traumático hace 10 años. Trauma en guerra "secundario". H.I.A. controlada con dieta. Hace 8 años presentó AVC isquémico con una cuadrantoparesia homolateral superior dcha.

Antecedentes de hipertensión arterial, Diabetes mellitus de cardiopatía isquémica hace 7-8 m con prueba de esfuerzo con fallo, que mejoró isquémica inferior con Angor praxid, tratamiento habitual: Solimetran 750, Solimetran 30mg, Diltiazem retard 1 comp/ 12 horas, Terbutalin 50 1 comp/12 horas.

ENTRADA ACTUAL: Presenta el 8-8-91 de forma brusca, dificultad para el lenguaje verbal y debilidad en EE.DD., acudiendo al Hospital Germans Trias. Pajel desde esa fecha.

EXPLORACIÓN FÍSICA EN URGENCIAS: TA 120/80. Consciente, orientado. Afasia motora con discreto componente de comprensión ante órdenes complejas. Rota 100% (10/10) 1-2-3. No alter. complementarias.

Pupilas: isocóricas, normoreactivas. Mirada centrada. Paresia facial central izqda. Rota de PPCC: normal. Hemiparesia PB 4/5 y C 4+/5 dcha. Hemihipoestesia dcha. Rota presente, discreta hiporreflexia dcha. RCP no valorable por retirada. Mano cubital izqda.

Resto de exploración por aparatos: tonos cardiacos ritmicos, no soplos.

Carotidos: no soplos. Rota Normal.

EXPLORACIONES COMPLEMENTARIAS:

-ANÁLISIS: Urea 51. Creat 13, BUN negativas. Resultado dentro de la normalidad.

ECG RS Frec. 60/min. Extrasístoles aisladas supraventriculares.

de Barcelona
Hospital del Mar

Hospital Universitari
Fabra i Puig 152-28
08003 Barcelona

RX Tórax: Cardiomegalia (en decúbito). Escaridograma: hipertrofia concéntrica del V1 con función conservada. Ausencia de valvulopatías, imágenes de trombos a estenosis de cavidades.

TAC Craneal (7-8-91): Hiperdensidad occipital izqda. y parietal dcha. que orientan a AVC isquémicos antiguos. Hiperdensidad temporo-parietal izqda. de bordes mal definidos. (13-8-91) se visualizan lesiones antiguas y bien aisladas a nivel temporo-parietal izqda. de etiología isquémica.

Eco Doppler TSA: Pendiente de efectuar el cual se hará el 30-10-91 a las 19:15 horas en Clínica Plató.

Estudio RPS: Ver informe adjunto.

EVALUACION POR PROBLEMAS: 1/2/3 Durante el ingreso ha presentado malestar, estado de alta hemiparesia PCC 4+/5 izqda. y afasia motora.

4/ Normalmente con dieta y etanol 50 mg / 12 horas.

5/ No presenta dolores precordiales durante el ingreso.

6/ No estudiada en otros centros.

Dada la estabilidad actual, se decide traslado al Servicio de Neurología para valoración afasia y su rehabilitación. Recomendamos control en Dispensario de AVC y efectuar Eco-Doppler TSA de forma ambulatoria.

TRATAMIENTO: -Dieta estricta.
-Nitroglicer 1comp / 12 horas / oral
-ASA 500 mg / 24 horas / oral
-Seguir con tratamiento cardiológico.

Por Médico Residente
Dr. C. B.

Figura 1: Muestra (anónima) de un informe neurológico relacionado con trastornos del lenguaje

A partir de estos primeros informes, hay que reconocer aquellos aspectos que serán de especial interés a la hora de estudiar al enfermo. Del informe anterior, podrían destacarse algunas características:

presenta de forma brusca / dificultad para el lenguaje verbal y debilidad en EE.DD. / afasia motora con discreto componente de comprensión ante órdenes complejas / paresia facial central izquierda / hemiparesia y hemihipo-

estesia derechas / valorar afasia y rehabilitación.

Además, el diagnóstico es claro: AVC isquémico temporoparietal izquierdo que ocasiona una afasia tipo Broca. De hecho, se trata de un informe “antifásico”: ¿afasia tipo Broca por lesión temporoparietal y no frontal? Es posible. De hecho, los neurólogos tienen la ingrata tarea de realizar los informes en la denominada fase aguda y, por ello, casi siempre serán informes generales que apenas nos dirán nada sobre el estado en que nos llegará el enfermo tras unas semanas o meses (¿son neurólogos, no adivinos!).

El caso que presentamos en este capítulo se trata de un varón (SPM) de 52 años que presenta múltiples infartos lacunares en la región subcortical temporal izquierda, con lesiones antiguas en la zona temporal posterosuperior. Se aprecia la existencia de hemihipoestesia derecha y de leves defectos campimétricos (en forma de cuadrantanopsia homónima superior derecha). El diagnóstico que se elabora es afasia tipo Wernicke con agnosia auditiva.

El consejo de “valorar afasia” en el primer ejemplo, y de “afasia tipo Wernicke” en el enfermo SPM, implica la presencia de una evaluación neuropsicológica.

2. ÁMBITO NEUROPSICOLÓGICO

A partir de la recomendación del Servicio de Neurología, es necesario iniciar una evaluación neuropsicológica. Dado el diagnóstico inicial, el tratamiento verbal requerirá un seguimiento especial. Tras la evaluación neuropsicológica se obtiene un perfil (en concreto, un perfil de afasias), como los que ofrecen tests como el *Test Barcelona* (Peña-Casanova 1991) o el *Test de Boston para el Diagnóstico de la Afasia* (García-Albea, Sánchez-Bernardos y Viso-Pabón 1986).

Estos tests ofrecen una evaluación conductual, vinculada con una semiología general. En concreto, se describen las conductas de producción (oral y escrita), comprensión (oral y escrita), repetición, denominación y prosodia. Así, si seguimos con el ejemplo de afasia del tipo Broca, lo “normal” —entendiendo por normal la probabilidad de encontrar un enfermo que se corresponda con lo que menciona la literatura clásica— sería un paciente con problemas de producción anártricos o agramáticos, con alteraciones en la escritura; la repetición estaría alterada, al igual que la comprensión, al menos para materiales complejos, como órdenes compuestas o textos; no obstante, la denominación y la lectura estarían más preservadas, aunque tampoco serían perfectas. Estos perfiles tienen la forma que se presenta en la figura 2:

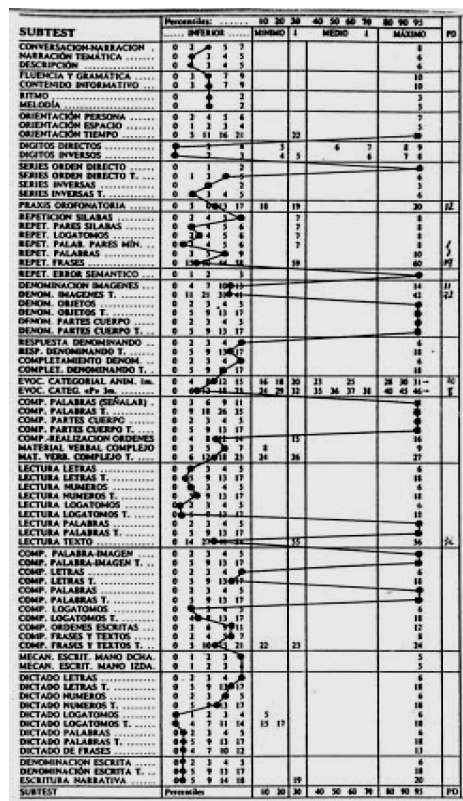


Figura 2. Perfil de una afasia tipo Broca (cf. Peña-Casanova 1991)

Respecto a SPM, el diagnóstico que se ofrece es el siguiente:

Marcado déficit en aspectos de comprensión, con producción y lectura preservadas. La repetición y la escritura al dictado están también alteradas. Dados los problemas semánticos en la denominación y la incapacidad para repetir pseudopalabras, se diagnostica como *afasia profunda*

Tenemos así un doble diagnóstico: agnosia auditiva en el primer informe y afasia profunda en el segundo. No se trata, en ningún caso, de dudar de la fiabilidad de las personas que han realizado la exploración, es decir, ambos diagnósticos son correctos. ¿Dónde está, entonces, la clave? Sin duda, en el tiempo de evolución “natural” del enfermo: en un caso se realiza el diagnóstico en fase aguda y, en el segundo, normalmente se realiza en fase subaguda. Es un dato conocido en neurología el hecho de que los enfermos que están en un estado agudo pueden evolucionar muy rápidamente. No será de extrañar, entonces, que si realizamos un

diagnóstico más preciso en una fase crónica de la enfermedad pueda surgir un perfil afásico algo diferente, una posibilidad que la literatura afasiológica ya ha descrito, como veremos en las líneas siguientes.

3. LA EVALUACIÓN AFASIOLÓGICA

Antes de iniciar la evaluación afasiológica, conviene explicar en qué consiste tal evaluación. Para ello, es interesante observar la figura 3:

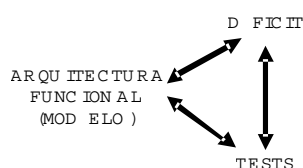


Figura 3: Componentes de una evaluación afasiológica

Toda evaluación (neurolingüística) cognitiva imbrica los tres componentes de la figura anterior. En primer lugar, existe un *Déficit* o, lo que se conoce desde Nespoulos (1985, 1990), unos fenómenos negativos. Agramatismo, parafasias, neologismos, sorderas, ecolalia, anomia... todos son déficit que se encuentran en las conductas evaluadas desde la Neuropsicología. Esta evaluación, precisamente, es lo que conforma el apartado de *Tests*. En otras palabras, es a partir de un conjunto de pruebas que podemos delimitar el déficit de un enfermo particular. No obstante, estos dos mismos componentes son los que conforman la evaluación clínica o tradicional, de manera que hace falta incluir algo más.

Desde la Neuropsicolingüística se trabaja con *Modelos* de actuación verbal (denominados también Arquitecturas funcionales o Sistemas de procesamiento de la información"). Así, el objetivo primero que se persigue es el de describir un modelo que contenga las estructuras y los procesos necesarios para escribir al dictado, para hablar con nosotros mismos, para leer un cuento, para repetir una pseudopalabra, para dialogar, ... A este objetivo se llega desde la Psicolingüística (sujetos neurológicamente "normales"), pero representa una validación empírica todo lo que puede aportar la Neurolingüística (sujetos lesionados cerebrales).

La relación entre el modelo y los otros dos componentes es clara. En el caso de la relación entre modelo y déficit, es a partir de un modelo que debemos describir el déficit y es el déficit el que proporciona evidencia sobre la realidad psicológica del modelo. Así, el déficit se describe como un malfuncionamiento de un componente (una repre-

sentación o estructura y/o un proceso) del modelo, siempre que el resto de componentes estén preservados. Esta preservación constituye lo que Nespoulous (1985, 1990) llama “fenómenos positivos” y son tan importantes como los fenómenos negativos pues a partir de aquéllos podremos paliar éstos en la rehabilitación. La interrelación modelo-déficit implica una doble relación entre modelo y déficit: compatibilidad y derivabilidad (Caramazza 1986, Grodzinsky 1990).

Ahora bien, se produce también una relación entre el modelo y los tests. Es a partir del modelo diseñado que deben crearse pruebas específicas: de hecho, una para cada estructura analizada y una para cada proceso implicado. Esto ha permitido generar tests cognitivos para el análisis afasiológico. Dos de los más usuales en el ámbito español son el *EPLA* (Valle y Cuetos 1995) y el *HFSP* (Lecours, Peña-Casanova y Diéguez-Vide 1998). Ahora queda completada la flecha bidireccional entre tests y déficit: explicar el déficit desde el test es trabajo de la valoración o diagnóstico; mitigarlo por medio de pruebas específicas lo es de la terapia o rehabilitación. Es evidente que se trata de dos tipos de tests diferentes.

3.1. Un caso práctico

SPM es un enfermo que llega desde un Servicio de Neuropsicología para realizar un diagnóstico preciso de su enfermedad y posibilitar una rehabilitación adecuada. El diagnóstico ofrecido desde la fase aguda o subaguda es el de afasia tipo Wernicke. La literatura comenta al respecto problemas de comprensión que pueden ser orales, escritos (lectura) o orales y escritos a la vez; en este caso, se descartan problemas de comprensión escrita, pues la lectura es perfecta. Se acompaña el déficit en la literatura con una producción fluida pero, por muy fluida que sea, no es lo mismo presentar un paragramatismo que una anomia, una jerga neologística o una parafasia verbal. Y lo que también es evidente es que toda esta semiología no se presenta junta en un único enfermo. De hecho, ante la propia conversación con el enfermo se descartan jergas, neologismos, anomia y toda la producción de un enfermo de tipo Wernicke, al menos con la intensidad que estos rasgos semiológicos se describen en los diferentes artículos y capítulos de libros. Además, en una fase crónica como ésta, podrían observarse aspectos curiosos evolutivos, como el que presente una afasia de conducción o lo que se denomina un Wernicke reducido (Peña-Casanova y Barraquer 1983).

Es obvio que no podemos realizar un programa de rehabilita-

ción cognitivo con los datos que tenemos hasta ahora ni con la suma de estos datos con los procedentes de otras pruebas de carácter cognitivo como la *Figura de Rey* (Rey 1941), el *Test de Pirámides y Palmeras* (Howard y Patterson 1992) o el *Token Test* (De Renzi y Vignolo 1962). Si lo hiciéramos, quedarían muchos interrogantes abiertos: ¿los problemas de comprensión de este afásico de Wernicke son generales o particulares?; si son particulares, ¿afectan por igual a cualquier conducta verbal?; si afectan a una conducta en especial, ¿afecta por igual a todos los estímulos verbales o sólo a algunos?; si afecta a algunos, ¿a cuáles y por qué? Todos estos interrogantes, y otros similares, deben responderse.

3.2. Evaluación de la comprensión oral

A continuación, proponemos un modelo para la comprensión oral:

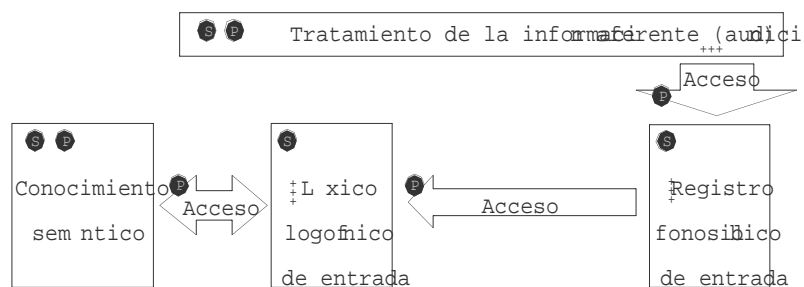


Figura 4. Un modelo para la comprensión oral (adaptado de Lecours, Peña-Casanova y Diéguez-Vide 1998).

En este modelo se representan un conjunto de estructuras (los cuadrados señalados con “S”) y un conjunto de procesos (las flechas señaladas con “P”); las dos “S” y “P” a la vez que aparecen en dos cuadros sólo quieren representar el hecho de que estos dos componentes deberían con toda seguridad subdividirse en subcomponentes más específicos, pero para los objetivos de este trabajo esto es irrelevante. Por su parte, las tres flechas que aparecen en tres componentes indican la posibilidad de una activación.

Aunque aquí se presenta este modelo, sería válido para los efectos de la evaluación afasiológica cualquier otro que represente estos componentes. No entraremos aquí en la validación de los mismos, pero es evidente que debe existir un procesamiento que diferencie sonidos verbales de sonidos no-verbales (tratamiento de la información aferente), debe existir un componente que discrimine aquellos sonidos que son verbales y que sea capaz de

reconocer las unidades subléxicas percibidas (registro fonosilábico de entrada), debe existir un léxico en el que se encuentren representadas las formas de las palabras percibidas y al que se accede tras una activación del registro subléxico (léxico logofónico de entrada) y debe existir, por último, un almacén de nuestro conocimiento de los objetos y del mundo que nos rodea (conocimiento semántico).

- *Tratamiento de la información aferente – Acceso – Registro fonosilábico de entrada*

El primer componente del modelo debe realizar una tarea específica: reconocer qué sonidos son verbales y cuáles no (es decir, qué sonidos son ambientales). La lesión de este componente provocará una *agnosia auditiva*¹, uno de los síntomas diagnosticados para nuestro paciente! En otras palabras, una agnosia auditiva es aquella disfunción cerebral que imposibilita el reconocimiento de cualquier sonido, verbal y no-verbal, de manera que la prueba que debemos pasar consiste en un reconocimiento de sonidos ambientales (una campana, el llanto de un niño, la sirena de una ambulancia, etc.) y en un emparejamiento de dichos sonidos con los dibujos o los objetos que los representan.

La actuación de SPM respecto a estas pruebas no deja lugar a duda: 93,75% de éxito en el reconocimiento; 100% de éxito en el emparejamiento. A partir de estos datos, debemos descartar un problema en este componente y, por lo tanto, una agnosia auditiva.

- *Registro fonosilábico de entrada*

El registro fonosilábico de entrada es el almacén donde se encuentran en memoria, en sus formas de origen auditivo, las representaciones abstractas de todas las sílabas de la lengua considerada. Se trata de un componente que en otros modelos recibe el nombre de análisis acústico (Patterson y Shewell 1987), sistema de análisis auditivo (Ellis y Young 1988) o nivel de rasgos (Elman y McClelland 1984).

No obstante, vale la pena justificar el porqué de la etiqueta “silábica”. La idea principal radica en diferenciar en la comprensión oral un componente fonético (tratamiento de la información aferente) y un componente fonológico (registro fonosilábico de entrada), diferencia que, a lo sumo, sólo encontramos en el modelo conexionista, pero aplicada a fonemas, no a sílabas. Las razones que nos llevan a adoptar una perspectiva silábica, sin adoptar un nivel de análisis de fonemas anterior, son varias, tanto de carácter psicolin-

¹ Aunque no son exactamente lo mismo, en este trabajo consideraremos sinónimas la agnosia auditiva y la sordera cortical.

güístico como relacionadas con el analfabetismo, la escolarización y los sistemas gráficomicos de escritura (para una revisión de estos trabajos, remitimos a Lecours, Peña-Casanova y Diéguez-Vide 1998, Vega y Cuetos 1999); sin embargo, no queremos dejar de mencionar los dos pacientes descritos por Takahasi et al. (1992) y Nakakoshi et al. (2001). En el primer caso, se describe un enfermo que era capaz de identificar el número de sílabas de una palabra, a pesar de no comprender su significado; en el segundo, se estudia un enfermo con alteraciones en la percepción oral de secuencias silábicas. Es obvio que el acceso al registro fonosilábico de entrada está intacto.

El cuadro clínico que se relaciona con este componente se denomina *sordera verbal pura* (sordera para el sonido de las palabras o sordera específica para las palabras). Aunque fue definido por primera vez por Sérioux (1893), uno de los primeros estudios exhaustivos lo proporcionaron Saffran, Marin y Yeni-Komshian (1976) a partir de un enfermo sin alteraciones auditivas periféricas que, aun conservando la identificación de instrumentos musicales y sonidos ambientales, no era capaz de comprender lo que se le decía. Así, se trata de un cuadro con preservación de todas las conductas verbales, excepto la percepción oral. Evidentemente, la diferencia con los enfermos comentados anteriormente consiste en que en este caso sí pueden discriminar sonidos no verbales, así como distinguir las voces de personas familiares o el acento en que emiten la producción (pero siempre sin comprensión de lo que se produce).

Estos enfermos presentan una sintomatología algo variada que, hasta el momento, no ha recibido una descripción completa. Como características generales, discriminan mejor las vocales que las consonantes, pero otros fenómenos son más complejos, como la peor discriminación de fonemas que sólo difieren en un rasgo fonético (p.e., discriminan peor la pareja /p/-/b/ en relación con /p/-/m/) o los problemas con el punto de articulación o alteraciones con las fricativas (en comparación con las oclusivas). Estas alteraciones todavía están sujetas a controversia: por ejemplo, la peor discriminación en relación con un único rasgo fonético también se encuentra en sujetos normales, y además de problemas con el punto de articulación algunos autores han encontrado dificultades en la sonoridad.

Para valorar este componente, son válidas pruebas consistentes en una discriminación silábica o pruebas relacionadas con una segmentación fonológica. La actuación de SPM, aunque no era perfecta, tampoco podía atribuirse a una disfunción de este registro. Así, la discriminación de palabras presentaba una actuación con un 96,43% de éxito; la de pseudopalabras, 91,07%. En relación con la segmentación fonológica, la de palabras se situaba en el 98,34% de éxito mientras que la de pseu-

dopalabras era de 83,34%.

- *Léxico logofónico de entrada*

El léxico logofónico de entrada es el almacén depositario, en sus formas de origen auditivo, de las palabras que cada individuo es capaz de reconocer cuando las oye. El léxico de input fonológico (Patterson y Shewell 1987) o el léxico de input auditivo (Ellis y Young) serían idénticos en su estructura y funcionamiento².

Este léxico presenta una problemática en español: la única manera de analizar correctamente su participación es a través de palabras irregulares o, en otros términos, palabras que no puedan realizar una conversión directa entre sonidos percibidos y sonidos articulados. Esta clase de palabras no existe en español ni para la comprensión ni para la producción oral. Ahora bien, el hecho de que no exista en español esta clase de palabras y que todas puedan realizar la conversión mencionada, no implica ni mucho menos que este componente sea inexistente o inevaluable. De ser así, no existirían las lexicalizaciones en tareas de repetición de pseudopalabras (producir *sindicato* cuando se repite la pseudopalabra *sindilato*).

El cuadro clínico que encontramos en este subgrupo evidentemente se relaciona con el acceso a la información léxica: una vez analizados los componentes subléxicos que forman parte de una onda sonora, el siguiente paso consiste en comprobar en el léxico si la información emitida se corresponde con una palabra o no. Una alteración en este subgrupo produce lo que se conoce como *sordera para la forma de la palabra*, cuadro estudiado por primera vez por Howard y Franklin (1988). En concreto, se trata de enfermos con un solo problema: la incapacidad de distinguir entre palabras reales y palabras inventadas (o pseudopalabras).

Hay una forma concreta que analiza exhaustivamente si el acceso a este léxico está o no preservado. Se trata de la prueba conocida como decisión léxica auditiva: el enfermo debe decidir si un estímulo presentado es una palabra de su lengua o no, presentación que puede hacerse pasando los estímulos aislados (el enfermo debe responder *sí* o *no*) o en parejas (el sujeto debe decir cuál de los dos estímulos es una palabra).

La actuación de SPM en esta prueba fue de un 94,44% de éxito en palabras y un 72,22% de éxito en pseudopalabras. Aquí los datos no son tan claros, sobre todo en lo referente a pseudopalabras, pero la actuación fue deficitaria sólo en aquellas pseudopalabras formadas a partir

² En este caso, los modelos conexionistas presentan léxicos diferentes, pues no realizan una diferenciación clara entre el léxico fonológico y el ortográfico.

de la adición, omisión o sustitución de un sonido por otro en una palabra “irregular-extranjera” (por ejemplo, *bolín* formado a partir de *bolding*). De todas formas, tampoco puede decirse que la tasa de éxito presuponga un déficit importante.

- *Acceso al conocimiento semántico y sistema semántico*

Todos los procesos del modelo propuesto representan *accesos*, es decir, procedimientos que permiten poner en marcha los mecanismos necesarios para reconocer una unidad, ya sea subléxica (registro), léxico-fonológica (léxico) o léxico-conceptual (semántica). En este trabajo se sostiene que los procesos, sean o no accesos, funcionan en términos de activación, es decir, a partir de excitaciones e inhibiciones como las que se sostienen en los modelos conexionistas citados anteriormente (una filosofía que también han adoptado el resto de modelos en versiones recientes: compárese, p.e., el modelo de 1982 de Tyler y Marslen-Wilson con el de 1990 de Marslen-Wilson). Según este postulado, el acceso permitiría activar aquellas unidades compatibles con la señal acústica y, al mismo tiempo, inhibir aquellas que fueran discordantes; en todo caso, aquí no se adopta una postura serial o paralela respecto al funcionamiento de estas activaciones.

Siguiendo con la propuesta formulada en este trabajo, una patología del acceso léxicosemántico se relaciona también con un cuadro clínico: la *sordera para el significado de las palabras*. Se trata de un cuadro descrito hace muchos años (aunque, evidentemente, no con este nombre) por Bramwell (1897; citado en Ellis y Young 1988), y reanalizado por Kohn y Friedman (1986). Son enfermos que, a pesar de un habla y una lectura completamente correctas, no poseen una comprensión de lo que se les presenta oralmente.

El *conocimiento o sistema semántico*, por su parte, es un componente que definen la mayoría de modelos, pero asumiendo que debería especificarse mucho más: ¿existe un sistema semántico común para todos los sistemas sensoriales?, ¿son diferentes el conocimiento semántico verbal y el visual?, etc. Este sistema es un almacén depositario de las concepciones que el individuo se crea de él mismo y de su entorno, de las relaciones entre ambos y, también, de las relaciones existentes entre las partes que es capaz de discernir entre él y/o aquél; en suma, un lugar mental depositario del capital conceptual. Sea cual sea la estructura y funcionamiento internos, los elementos constitutivos de este componente pueden ser evocados intencionalmente en función de distintos objetivos: comunicar, a través del lenguaje, de forma oral o escrita, una idea, una inten-

ción, un afecto o dar sentido, responder, a una información verbal o no verbal aferente.

En relación con el sistema semántico es importante tener en cuenta que existe una dificultad añadida para su estudio, tanto por su heterogeneidad como, sobre todo, porque aún no conocemos el tipo de información almacenado: no sabemos si se organiza en rasgos o primitivos semánticos, en prototipos, en redes semánticas...). Además, y en relación con la patología, son numerosos los cuadros clínicos que implican un deterioro semántico. Desde las demencias tipo Alzheimer a la demencia semántica existe un conglomerado de patologías y, aún peor, de etiquetas: disfasia profunda, agnosia semántica, etc. No obstante, aquí nos gustaría destacar una: la *afasia profunda*, ¡el segundo diagnóstico!

La afasia profunda es un cuadro polisintomático que se caracteriza por presentar, entre otros, un efecto de la categoría gramatical, una mejor actuación con palabras concretas, alteraciones con palabras morfológicamente complejas y errores con pseudopalabras; pero el error patognomónico es el semántico, en forma, sobre todo, de parafasias.

Si analizamos la actuación de SPM en relación con el acceso al conocimiento semántico y respecto al propio sistema semántico veremos que, nuevamente, hay que descartar una disfunción en estos componentes. En referencia al acceso, no presenta errores cuando se le induce a ellos desde una perspectiva semántica y, además, en una prueba de emparejamiento entre palabras y dibujos presenta una actuación del 97,5% de éxito. Respecto al sistema semántico, no se realizaron pruebas específicas por dos razones: primero, porque no existían en el momento de la evaluación parafasias semánticas; y, segundo, porque ante palabras que no podía denominar o repetir era capaz de categorizarlas semánticamente.

- *Corolario*

El resumen de estas primeras pruebas no puede ser más desalentador. Ante un enfermo que presenta, supuestamente, un problema en la comprensión oral, no hemos podido encontrar ningún déficit en ningún componente del modelo. Es por ello que debemos continuar con el examen, pasando a la producción oral.

3.3. Evaluación de la producción oral

Como se acaba de demostrar, si no existe un problema en los mecanismos que rigen la comprensión oral podría ser que hubiera alguna

alteración en los mecanismos de la producción oral, aunque se trataría de una disfunción particular, pues ya se ha comentado que la semiología expresiva no produjo datos negativos. En este caso, los mecanismos que debemos valorar son los que se expresan en la siguiente figura:

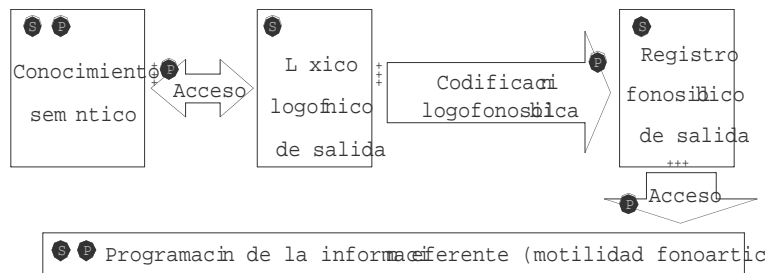


Figura 5. Un modelo para la producción oral (adaptado de Lecours, Peña-Casanova y Diéguez-Vide 1998).

Para no alargar la exposición, presentaremos de manera sucinta las pruebas que sirven para evaluar estos componentes (dejando de lado el conocimiento semántico pues ya se ha validado su funcionalidad), con la actuación que realizó SPM.

- En relación con los primeros componentes del modelo podemos encontrar tres cuadros patológicos. Primero, un conjunto de alteraciones fonológicas. Cuando un enfermo trata de recuperar la forma de una palabra y no lo consigue, se producen errores en la elección de las formas originales, resultando, normalmente, una aparición de adiciones fonológicas o sustituciones (*parafasias fonológicas*). Estas alteraciones son frecuentes en afásicos tipo Wernicke, así como, aunque en menos medida, en afásicos de conducción. En general, estos datos se han encontrado en varios pacientes y en tareas diferentes: p.e., Valdois, Joannette y Nespoulous (1989) han hallado una adición silábica, mientras Kohn y Smith (1990) han encontrado un mayor número de errores fonológicos en la repetición de palabras multisilábicas, respecto a palabras monosilábicas.
- Segundo, podemos encontrar también problemas en la extracción de la forma de la palabra: si analizamos la relación que existe entre el sistema semántico y el léxico logofónico de entrada, observaremos la existencia de errores que, en principio, parecerían paradójicos. Así, se asume que existe un problema léxico, y no semántico, en las *parafasias semánticas* (quizás no en todas, pero sí en la mayoría). Una parafasia semántica sería un sistema de compensación del enfermo para paliar su incapacidad de acceder a la forma de una palabra, incapacidad que

se traduce en la selección de otra forma semánticamente relacionada. Es evidente que en una parafasia semántica el sistema semántico debe estar relativamente preservado, pues de otra forma es imposible elegir la etiqueta de un componente del mismo campo conceptual. Una alteración similar la encontramos en la *jergafasia neologística*: es relativamente sencillo asumir un problema semántico en un neologismo, pero la realidad es que se trata de un problema meramente fonológico, tal y como pusieron de manifiesto Ellis, Miller y Sin (1983).

- Por último, encontramos el terreno amplio de las *anomias*: las anomias nos sirven de gran ayuda, porque hay tres tipos diferenciados. Primero, existen algunos casos de anomias semánticas: actuación pobre en la denominación de algunas categorías semánticas, permaneciendo otras intactas (Yamadori y Albert 1973, Warrington y Shallice 1984, Hart, Berndt y Caramazza 1985). Segundo, las anomias como consecuencia de una disrupción en el acceso serían aquellas donde el problema residiría en la activación de las palabras: sería el caso, p.e., del enfermo de Howard y Orchard-Lisle (1984), J.C.U., con una actuación pobre en la denominación, pero que mejoraba con ayudas fonémicas; sin embargo, si se le proporcionaba como ayuda un fonema erróneo, la respuesta era errónea, aunque se corregía la mayoría de veces. Por último, existe un tercer tipo de anomia: las generadas en el léxico logofónico de salida (Kay y Ellis 1987) en las que, aunque la información semántica esté intacta, el enfermo no puede acceder a la forma de la palabra (se trata de pacientes que estarían en un constante estado de “tenerlo-en-la-punta-de-la-lengua”).

Tanto el acceso al léxico como el propio léxico logofónico de salida (denominado en otros modelos léxico output fonológico –Patterson y Shewell 1987– o léxico de output de habla –Ellis y Young 1988–; vid. nota 2) se evalúan mediante pruebas de denominación, con la única diferencia que en el caso del acceso se realizan estas pruebas con inducción de errores. De hecho, cualquier prueba vinculada con una evocación léxica será válida para evaluar la funcionalidad del léxico de producción oral. SPM no cometía errores en la denominación cuando se le inducía a ello y la actuación en las pruebas de denominación (94,19% de éxito) y de evocación categorial (percentiles entre 90 y 100) son evidentes. Además, no existe ningún indicio ni de parafasias fonológicas, ni de jergafasia, ni de anomia (al menos, con una afectación importante).

Una vez que se ha recuperado la forma de la palabra en el léxico logofónico de salida, y previo a su articulación, debe planificarse la ejecución motriz, es decir, debe planificarse paso a paso la palabra para con-

trolar la planificación de los órganos motores. Esta tarea estaría encomendada al registro de salida y al proceso que une el léxico y el registro, ambos de salida. Dependiendo del lugar de la lesión, encontraremos una sintomatología diferente. Así, si estuviera dañado el registro fonosilábico de salida, los errores que se encontrarían en los enfermos serían los mismos para cualquiera que sea la tarea (de producción): producción oral, lectura en voz alta, denominación, etc. Ahora bien, si el problema es léxico la sintomatología variaría dependiendo de la tarea.

Así, los errores típicos que se pueden apreciar en este estadio serán aquéllos en los que exista algún trastorno silábico o fonológico: omisiones, sustituciones, transposiciones, adiciones, etc. Se tratará, así, de enfermos que se equivocan en alguno de los elementos que componen una palabra, produciendo por lo general una pseudopalabra. Este tipo de error es frecuente en la afasia de conducción y, cuando es una sustitución —el caso más frecuente— suele hablarse de *parafasias fonémicas*, a menudo acompañadas de *conductas de aproximación fonémica*. En algunos trabajos actuales (p.e., Cuetos 1998) se reserva el término de *anomia a nivel del fonema* para las alteraciones que acabamos de mencionar.

Si analizamos una vez más la actuación de SPM vemos que no presenta ninguna alteración relacionada con este proceso de segmentación de palabras en sílabas.

Por último, la ejecución de las órdenes motoras destinadas a la producción del habla presenta tres patologías asociadas, todas ellas diferentes y, en parte, similares. En el terreno de la programación motora (registro fonosilábico de salida, acceso, programación de la información eferente; este último componente, debe recordarse, es plurimodal, de manera que debería especificarse más), encontraremos que puede existir un problema en la producción por una incapacidad en la ejecución de la gestualidad orofacial, sin que ello implique una alteración verbal. Este cuadro se conoce con el nombre de *apraxia orofacial* o *apraxia del habla*. Más en concreto, la apraxia orofacial es una alteración articulatoria que afecta la capacidad de programar los distintos componentes osteoarticulares y musculares que intervienen en el lenguaje, sin defectos motores ni verbales.

Los otros dos cuadros son, desde el punto de vista lingüístico, algo más complejos. Los trastornos motores derivados de lesiones en el control muscular del habla (paresia, lentificación, incoordinación, etc.) se denominan *disartrias*, y son consecuencia de lesiones en el sistema nervioso central, en el periférico o en ambos (para una relación exhaustiva de la disartria, vid. Darley, Aronson y Brown 1975). Por su parte, los dé-

ficit observados en las producciones fonéticas reciben el nombre de *anartria*, y suelen asociarse a cuadros de afásicos tipo Broca, aunque también podría aparecer aislada (anartria pura). El cuadro clínico de la anartria se caracteriza por una preservación del lenguaje, en todas las modalidades (lectura, escritura, repetición, comprensión oral, etc.), con un defecto motriz en la producción oral, defecto que se traduce en la imposibilidad de realizar movimientos articulatorios. Estas alteraciones fonéticas son de diversa naturaleza: problemas vocálicos o consonánticos, metátesis, cambios en los puntos de articulación o en el modo de articulación, problemas con la sonoridad, etc.

En cierta medida, este problema articulatorio es paralelo a otro en que, en lugar de problemas en ciertos movimientos articulatorios, se producen sustituciones de ciertos movimientos articulatorios. Así, un enfermo puede tener problemas con consonantes aproximantes, problema que se solucionará produciendo esa consonante de manera oclusiva. Este tipo de sustitución recibe el nombre de *parafasia fonética*, cuadro clínico que resultará de ciertos desajustes en el programa coarticulatorio de la emisión y que será paralelo al desajuste de la anartria (no en vano, la anartria y las parafasias fonéticas son una sintomatología de la afasia tipo Broca).

En ambos casos, tenemos que atribuir el problema a una alteración en el subgrupo programador. Si la apraxia del habla y la disartria podrían ser consecuencia de disfunciones en el componente de programación de la motilidad fonoarticulatoria –sobre todo, teniendo en cuenta que este componente está formado por diversos subcomponentes–, la anartria y las parafasias fonéticas son consecuencia de alteraciones en el registro fonosilábico de salida o en el acceso que conecta éste a los programadores.

Es obvio que no hace falta decir que estos componentes están también preservados en la actuación de SPM, pues su producción, a nivel eferente, es perfecta.

Así, ¿dónde está el problema?

3.3. Los últimos pasos del diagnóstico

Como se acaba de ver, todos los mecanismos de comprensión oral están preservados, así como los vinculados a la producción oral. De igual forma, no se observa en SPM ninguna de las alteraciones asociadas a cada uno de los componentes del modelo presentado. Ahora bien, en este modelo faltan algunos aspectos: en particular, aquéllos que conectan

los componentes de la entrada con los componentes de la salida. Éstos podemos ejemplificarlos en la figura 6:

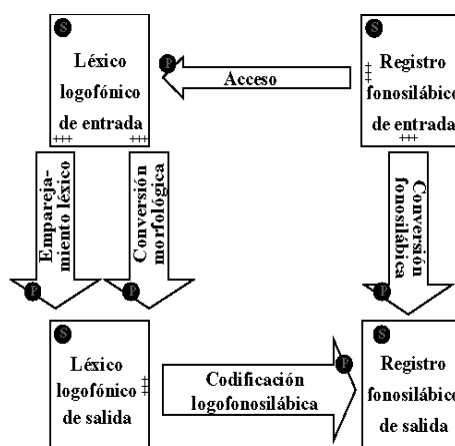


Figura 6: Conexiones entre los componentes de entrada y de salida del modelo (adaptado de Lecours, Peña-Casanova y Diéguez-Vide 1998).

El proceso de *conversión fonosilábica* permite la interacción de los registros silábicos de entrada y de salida, es decir, la transcodificación de las representaciones mentales de las sílabas oídas en sus equivalentes de origen fonoarticulatorio. Hay que advertir que todas las arquitecturas funcionales incluyen este proceso, aunque, como en otros casos, con otros nombres: conversión ortográfico-fonológica a nivel subverbal (Patterson y Shewell 1987) o conversión grafema-fonema (Ellis y Young 1988). La preservación de este proceso de conversión debe permitir al enfermo repetir correctamente pseudopalabras y palabras regulares, aunque éstas, en caso de un mal funcionamiento como consecuencia de una etiología cerebral, podrían también repetirse vía léxicos.

Los datos de SPM en relación con este proceso de conversión son impresionantes: la repetición de palabras se sitúa entre un 70% y un 80% de éxito (dependiendo de la inclusión o no de palabras con sílabas ramificadas), pero de un total de 52 pseudopalabras SPM es incapaz de repetir ninguna (teniendo en cuenta que los estímulos incluían diversas variables: regularidad, frecuencia fonológica, longitud, etc.). No hay ninguna duda: este mecanismo de conversión está dañado, ocasionando la “mal-denominada” *agnosia fonológica* (o *fonológico auditiva*), aunque en la actualidad también se conoce como *afasia fonológica*.

Una vez más es necesario insistir en que los diagnósticos iniciales no eran erróneos, sino propios de la fase del enfermo. Así, por

poner un ejemplo, la evolución de una dislexia profunda en una dislexia fonológica –los correlatos lectores de las afasias profunda y fonológica– ha sido también documentada en la literatura especializada (Southwood y Chatterjee 2001).

Por otra parte, el emparejamiento léxico permite realizar un vínculo arbitrario entre representaciones de palabras de uso muy frecuente, es decir, de aquellos estímulos cuyo potencial semántico es totalmente limitado en una presentación aislada y que poseen, en contexto, una fuerza gramatical significativa (se trata de las llamadas palabras funcionales o vocabulario de clase cerrada: artículos, conjunciones, preposiciones, auxiliares, etc.). La conversión morfológica se relacionaría con las reglas que rigen la unión entre afijos –lexicalizados como tales– y raíces (∇ toma $\nabla \rightarrow$ *retomaríais*).

Los cuadros clínicos que presentan problemas en estos componentes reciben el nombre de *agramatismo* y *paragramatismo*. Aunque se trata de cuadros clínicos con una afectación sintáctica o semántica (es decir, cuadros vinculados a la oración y no a las palabras), no cabe duda de que el primer paso hacia la comprensión de una oración pasa por la comprensión de las palabras que conforman esta oración. La concepción clásica (Lecours y Lhermitte 1979) considera que en ambos síntomas existe un problema con las palabras de función (preposiciones, artículos, conjunciones, auxiliares, etc.) y con los morfemas gramaticales (los que marcan el tiempo, el número, el género, etc.), pero en el primer caso los enfermos realizan una omisión de estos elementos, mientras que en el segundo caso realizan una sustitución. En ambos casos, la omisión o la sustitución se observan en la producción, no en la comprensión.

Hoy se sabe que hay una gran variedad en los cuadros agramáticos y paragramáticos, variabilidad debida a cuestiones interlingüísticas. Se sabe, p.e., que algunos de los problemas que existen en la producción oral están presentes también en la comprensión oral. También se reconoce que los síntomas de agramatismo y paragramatismo –morfológicamente– coexisten en el mismo tipo de paciente (se trata de una diferencia impuesta por la lengua, no por la lesión), siendo la única diferencia entre ambos síntomas la longitud de la frase; es decir, un enfermo agramático en la morfología puede presentar también paragramatismo. Igualmente, se reconoce que los patrones respecto a las palabras de función y los morfemas gramaticales son muy variables (omisión en algunos casos, sustitución en otros, y conservación en otros tantos).

La actuación de SPM en estos niveles lingüísticos es diferencial: respecto a las palabras de función, la actuación presenta un éxito del

90% (repetición) y 80% (decisión léxica auditiva); en cuanto a la morfología, un 60% y un 86,67% (decisión léxica auditiva) para sufijos flexivos y derivativos, respectivamente, y un 30% (repetición) en ambos sufijos. Aunque no es propio del ámbito de la afasia fonológica, podemos advertir también un déficit morfológico, sobre todo en la repetición, y se tratará, sin lugar a dudas, de los “restos” de la primera afasia profunda.

4. CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos presentado los pasos a seguir en la evaluación diagnóstica de un paciente lesionado cerebral con trastornos del lenguaje. Se han destacado, sobre todo, dos aspectos: la necesidad de disponer de modelos –o arquitecturas funcionales– que reflejen el funcionamiento, en términos de estructuras y procesos, de las diversas conductas verbales y el diagnóstico semiológico lingüístico en términos de fenómenos negativos y positivos.

Paso a paso, y siguiendo la evaluación diagnóstica de un enfermo (SPM), se ha destacado la relación entre un componente del modelo, una (o varias) prueba(s) y un síntoma semiológico. Es evidente que todo lo expuesto aquí es insuficiente tanto porque algunos componentes no se han descrito de forma exhaustiva (como ya se ha comentado en el texto) como porque otros aspectos (a saber, sintaxis, discurso...) ni se han mencionado. Quedan aparcados estos temas para un futuro.

De hecho, con el diagnóstico ofrecido en las páginas anteriores deberíamos ir más allá. Se puede hacer ese camino de una forma egoísta y de una forma altruista. La primera opción incluye la posibilidad de conseguir “hacer luz” en algunos aspectos patológicos: la (re)consideración de la hipótesis de la mediación fonológica, la necesidad de registros silábicos, la relación entre los mecanismos de conversión o la separación en el procesamiento de palabras funcionales y morfemas serían algunos ejemplos.

El segundo camino, el altruista, es mucho mejor. Consiste en ofrecer, a partir del diagnóstico preciso que se ha realizado, una rehabilitación terapéutica precisa. Por poner un ejemplo, para mejorar los graves problemas en la repetición de pseudopalabras, pueden realizarse ejercicios como los siguientes:

- Trabajar en progresión la producción desde sonidos fáciles (bilabiales) a sonidos más difíciles (palatales o velares)
- Trabajar en progresión desde sílabas CV o VC a sílabas complejas
- Repetir palabras con un fonema o una sílaba modificados:

- Inicio: de *hospital* a *hospital*
- Aumentar en complejidad: de *hospital* a *busbeta* o *ausbrintal*
- Fusiones de palabras: de silla y pizarra a sizarra o pizalla
- Emparejamientos de pseudopalabras: emparejar la pronunciación de una pseudopalabra (p.e., *boncar*) con dos posibilidades escritas (p.e., *vonkar* y *bancar*)

Se trata, en definitiva, de considerar que un enfermo con trastorno del lenguaje es, ante todo, un ser humano, de manera que la evaluación diagnóstica y la rehabilitación terapéutica hay que realizarla como si el paciente fuéramos nosotros mismos. Lo expresan a la perfección Helm-Estabrooks y Albert (2005: 448):

...la rehabilitación de la persona afásica debe tener en cuenta que se trata de un ser humano único. El paciente afásico puede estar asustado, solo o enfadado. Tanto si el clínico trabaja con un sujeto afásico como si lo hace con un grupo, o con una organización nacional diseñada para ayudar a individuos con afasia, debe convertirse en un aliado personal. La meta debe ser considerar al individuo con afasia en su totalidad como persona y dentro de un marco también íntegro. Aunque este sujeto haya perdido algo tan precioso como el lenguaje, todavía mantiene su identidad como persona. El objetivo último de la terapia en estos sujetos consiste en potenciar al máximo la capacidad total de una persona afásica para vivir, a pesar de su discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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 and Cognition*, 5, 41-66.
- Cuetos, F. (1998): *Evaluación y rehabilitación de las afasias*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Darley, F.L.; A.E. Aronson & J.R. Brown (1975): *Motor speech disorders*. Filadelfia: W.B. Saunders.
- De Renzi, E. & L.A. Vignolo (1962): "The Token Test: A sensitive test to detect disturbances in aphasics", *Brain*, 85: 665-678.
- Elman, J.L. & J.L. McClelland (1984): "The interactive activation model of speech perception", en Lass (ed.): *Language and speech*. vol. 10, Nueva York: Academic Press.
- Ellis, A.W. & A.W. Young (1988): *Human Cognitive Neuropsychology*. Hillsdale: Erlbaum. (versión española: *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson, 1992).
- Ellis, A.W., D. Miller & G. Sin (1983): "Wernicke's aphasia and normal language processing: A case study in cognitive neuropsychology", *Cognition*, 15: 111-144.
- García-Albea, J.E., Sánchez Bernardos y S. del Viso Pabón (1986): *Test de Boston para el Diagnóstico de la Afasia. Adaptación en español*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Grodzinsky, Y. (1990): *Theoretical perspectives on language deficits*. Cambridge: MIT Press.
- Hart, J., R.S. Berndt & A. Caramazza (1985): "Category-specific naming deficit following cerebral infarction", *Nature*, 316, 439-440.
- Howard, D. & S. Franklin (1988): *Missing the meaning?*. Cambridge: MIT Press

- Helm-Estabrooks, N. y M.L. Albert (2005): *Manual de la afasia y de terapia de la afasia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2ª ed.
- Howard, D. & V. Orchard-Lisle (1984): "On the origin of semantic errors in naming: Evidence from the case of a global aphasic", *Cognitive Neuropsychology*, 1: 163-190.
- Howard, D. & K. Patterson (1992): *The Pyramids and Palm Trees Test. A test of semantic access from words and pictures*. Bury St. Edmunds: Thames Valley Company.
- Kay, J. & A.W. Ellis (1987): "A cognitive neuropsychological case study of anomia: Implications for psychological models of word retrieval", *Brain*, 110: 613-629.
- Kohn, S.E. & R.B. Friedman (1986): "Word-meaning deafness: A phonological-semantic dissociation", *Cognitive Neuropsychology*, 3: 291-308.
- Kohn, S.E. & K.L. Smith (1990): "Between-word speech errors in conduction aphasia", *Cognitive Neuropsychology*, 7: 133-156.
- Lecours, A-R. & F. Lhermitte (1979): *L'aphasie*. Montreal/París: Flammarion.
- Lecours, A-R., J. Peña-Casanova y F. Diéguez-Vide (1998): *Dislexias y disgrafías: teoría, formas clínicas y exploración*. Barcelona: Masson.
- Marslen-Wilson, W.D. (1990): "Activation, competition and frequency in lexical access", en Altmann (ed.): *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives*. Cambridge: MIT Press.
- Nakakoshi, S., M. Kashino, A. Mizobuchi, Y. Fukada & H. Katori (2001): "Disorders of sequential speech perception: a case study on pure word deafness", *Brain and Language*, 76/2: 119-129.
- Nespoulous, J-L. (1985): "Neurosemiotics: structures, processes and strategies", *Recherches Semiotiques/SI*, 5,4: 383-392.
- Nespoulous, J-L. (1990): "Linguistique, NEUROlinguistique et neuroPSYCHOLinguistique. Un parcours en quatre étapes", en Nespoulous & Leclercq (eds.): *Linguistique et NEUROPSYCHOLinguistique. Tendances actuelles*. París: Ed. Société de Neuropsychologie de Langue Française: 1-4.
- Patterson, K. y C. Shewell (1987): "Speak and spell: Dissociations and word-class effect", en Coltheart, Sartori & Job: *The Cognitive Neuropsychology of Language*, Lawrence London: Erlbaum: 273-294.
- Peña-Casanova, J. (1991): *Normalidad, semiología y patología neuropsicológicas. Test Barcelona*. Barcelona: Masson.
- Peña-Casanova, J. y Ll. Barraquer Bordas (1983): *Neuropsicología*. Barcelona: Toray-Masson.
- Rey, A. (1941): "L'examen psychologique dans le cas d'encephalopathie traumatique", *Archives de Psychologie*, 28: 286-340.
- Saffran, E.M., O.S.M. Marin & G. Yeni-Komshian (1976): "An analysis of speech perception and word deafness", *Brain and Language*, 3: 209-228.
- Sérieux, P. (1893): "Sur un cas de surdit e v erbale pure", *Revue M edicale*, 13: 733-750.
- Southwood, M.H. & A. Chatterjee (2001): "The simultaneous activation hypothesis: Explaining recovery from deep to phonological dyslexia", *Brain and Language*, 76: 18-34.
- Takahashi, N., M. Kawamura, H. Shinotou, K. Hirayama, K. Kaga & M. Shindo (1992): "Pure word deafness due to left hemisphere damage", *Cortex*, 28: 295-303.
- Tyler, L.K. & W.D. Marslen-Wilson (1982): "Speech comprehension processes", en Mehler, Garrett & Walker: *Perspectives on mental representation*, Hillsdale: LEA. (traducido en F. Valle, F. Cuetos, J.M. Igoa y S. del Viso: *Lecturas de Psicolingüística. Vol. 1: Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza: 173-186).
- Valdois, S., Y. Joannette & J-L. Nespoulous (1989): "Intrinsic organization of sequences of phonemic approximations: A preliminary study", *Aphasiology*, 3: 53-73.

- Valle, F. y F. Cuetos (1995): *EPLA: Evaluación del Procesamiento Lingüístico en la Afasia*. Londres: LEA.
- Vega, F. y F. Cuetos (eds.) (1999): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Warrington, E.K. & T. Shallice (1984): "Category-specific semantic impairments", *Brain*, 107: 829-854.
- Yamadori, A. & M.L. Albert (1973): "Word category aphasia", *Cortex*, 9: 83-89.

NOTAS SOBRE REHABILITACIÓN DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN DE PACIENTES AFÁSICOS

José Francisco Cervera
<josefran.cervera@ucv.es>
Amparo Ygual
<amparo.ygual@ucv.es>
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN: TIPOS DE REHABILITACIÓN

En este trabajo presentamos una revisión sobre metodologías de intervención para la rehabilitación de pacientes con afasia y algunas de nuestras experiencias con este tipo de personas.

La rehabilitación del lenguaje de pacientes afásicos es todavía un tema controvertido, falta de investigaciones sistemáticas y que, en última instancia, queda en función de variables difíciles de precisar, entre las que la habilidad del terapeuta no es la menos importante. El alcance de la lesión, la gravedad de la afasia y la destrucción de almacenes de representaciones lingüísticas o el debilitamiento de las conexiones que permiten acceder a tales representaciones son algunas de las variables importantes en la rehabilitación.

Peña-Casanova y Pérez Pamies (1983) enumeran las siguientes como variables pertinentes en el proceso de rehabilitación: etiología, tipo y gravedad de la afasia, edad y sexo, dominancia cerebral, defectos asociados. Con mucho menor peso mencionan: medio social y escolaridad premórbida, motivación y personalidad, intervalo entre la lesión y el inicio de la terapia y frecuencia de la misma.

Cuetos (1998) afirma que hay cuatro tipos generales de rehabilitación:

1. *Facilitación:*

El objetivo de este tipo de terapia es “*conseguir allanar el camino del paciente hacia la información a la que no puede acceder*”. En estas notas se muestra un ejemplo cuando se habla de la denominación por inducción en el caso de pacientes con anomia: mediante claves, inductores o dibujos se pretende que el paciente consiga denominar aquellas palabras que no puede acceder por sus propios medios.

2. *Re-aprendizaje o restablecimiento:*

Se trata de volver a enseñar las habilidades perdidas. Los “articulogramas”, que se comentan más adelante pueden ser un ejemplo de este tipo de terapia.

3. *Reorganización o sustitución:*

Este tipo de terapia se aplica cuando el paciente ha perdido la información

pero, debido a la gravedad de la lesión, no es capaz de volver a aprender esa información por los medios habituales, por lo que se tiene que intentar por otros procedimientos diferentes, generalmente haciendo uso de los procesos intactos. La Melodic Entonation Therapy (MIT) que se comenta más adelante podría ser un ejemplo de este tipo de terapia.

4. *Adaptación o compensación.*

Cuando el paciente está incapacitado para recuperar o reorganizar las funciones perdidas no queda otro remedio que sustituir la habilidad perdida por otros sistemas alternativos que le permitan comunicarse con su medio reducido.

Desde otro punto de vista podemos clasificar las diferentes terapias que comentaremos de otra manera:

- Metodología basada en la estimulación del lenguaje.
- Metodología basada en ejercicios sistemáticos de lenguaje.
- Metodología basada en otros sistemas no lingüísticos.
- Sistemas alternativos de comunicación.

Esta clasificación hace referencia al código comunicativo que se pretende que el paciente use para comunicarse con su medio y a los códigos que se usan en la terapia como apoyo. La tabla 1 resume los objetivos y medios de estos tipos de metodología.

	SISTEMA DE COMUNICACIÓN QUE PERSIGUE LA TERAPIA	APOYOS DE OTROS MÉTODOS DE COMUNICACIÓN
Metodología basada en estimulación natural del lenguaje	Restablecimiento de la comunicación oral	Ninguno. El paciente interactúa verbalmente con su medio familiar que trata de ser estimulante y ajustado a las características comunicativas del paciente
Metodología basada en ejercicios sistemáticos de lenguaje	Restablecimiento de la comunicación oral	El logopeda ofrece estímulos gráficos, visuales, táctiles, sonoros, etc.; pero es el lenguaje oral el fin y el medio principal de la rehabilitación
Metodología basada en otros sistemas no lingüísticos	Restablecimiento de la comunicación oral.	Otros sistemas de comunicación, como los gestos naturales o el dibujo, se convierten en medios terapéuticos para alcanzar el fin de restablecer el lenguaje oral. En caso de fracaso de este objetivo la terapia se encaminará hacia una comunicación no-verbal.
Sistemas alternativos de comunicación	Establecimiento de un sistema de comunicación no-verbal.	Se renuncia a la capacidad verbal (perdida) del paciente para establecer la comunicación a través de otros sistemas.

Tabla 1. Objetivos y medios de los tipos de terapia del lenguaje aplicados a pacientes afásicos

2. METODOLOGÍA BASADA EN LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE

El objetivo de esta metodología es el restablecimiento de la comunicación a través del lenguaje oral. No se usa ningún otro sistema de comunicación. El paciente interactúa verbalmente con su medio familiar que trata de ser estimulante y ajustado a las características comuni-

cativas del paciente.

La interacción natural con los familiares u otras personas puede considerarse un medio de estimulación para pacientes afásicos. Para los que conservan algunas capacidades comunicativas éste puede ser el método natural y principal que contribuya a la recuperación de la afasia. En pacientes gravemente afectados la comunicación espontánea con los familiares puede ser imposible y cualquier intento de intensificarla se convierte en fuente de frustración.

Los familiares de pacientes moderadamente afectados debieran recibir instrucciones del tipo de tareas que pueden realizar y las adaptaciones en su conducta y lenguaje apropiadas para facilitar la recuperación del paciente.

Los familiares de pacientes con dificultades severas de comunicación deberán adoptar conductas de anticipación y de comunicación no verbal que, en la medida de lo posible, faciliten un cierto nivel de entendimiento con el paciente. Tendrán que reforzar la comunicación verbal con otra no-verbal: tratar de comunicar a través de la mirada, del contacto físico y la acción (manipulación de objetos, gestos indicativos...).

En la estimulación natural del lenguaje, la conversación será la modalidad de lenguaje elegida prioritariamente. No habrá que recurrir a estrategias didácticas en las que se le obligue al paciente a repetir o explicar cosas a modo de discurso. La conversación sincera, con transmisión de información por ambas partes será el ejercicio más estimulante. Se trata de aprovechar los contextos creados por el conocimiento compartido o por el material visual (TV, radio, prensa) y manipulativo (tareas domésticas, aficiones) para facilitar la comunicación verbal apoyándose en la comunicación contextual...

Los familiares tendrán que desarrollar nuevas habilidades de comunicación para compensar las dificultades de la persona afásica. Deberán mantener un contacto intenso con los logopedas para comprender las estrategias de trabajo e informar de las posibilidades reales de comunicación con el paciente. Deberán asumir la falta de comunicación y aceptar las condiciones residuales. En muchas ocasiones no se podrá recuperar el estado pre-mórbido pero quizás sí se pueda establecer un cierto nivel de comunicación. A veces no se alcanza ese nivel por los sentimientos negativos de los pacientes afásicos o por la falta de entusiasmo de la familia. En más de una ocasión hemos interrumpido una terapia cuando la familia se dio cuenta de que era imposible recuperar el habla con total normalidad impidiendo el desarrollo de estrategias compensatorias basadas en el uso de códigos alternativos o en el desbloqueo de

capacidades residuales como el dibujo o la gesticulación natural.

La falta de comunicación no suele ser lo que más preocupa a la mayoría de las familias tras el alta hospitalaria. El miedo por la enfermedad que originó la afasia y las secuelas motoras, si las hay, suelen ser las principales preocupaciones en los primeros meses. En un momento posterior, la familia se da cuenta del impacto de la falta de comunicación y deciden afrontar la rehabilitación del habla. Recibir una adecuada información, no crear falsas expectativas y aprovechar los meses iniciales es imprescindible.

Los logopedas deben trabajar intensamente con la familia. En ocasiones pueden actuar como co-terapeutas, pero siempre son los interlocutores reales del paciente. Es imprescindible conseguir que la familia se prepare para el estatus comunicativo al que puede llegar la persona afásica y no rechace sus posibilidades adoptando una visión no ajustada a la realidad. La dialéctica del todo o nada –volver a hablar o no volver a hablar– es un planteamiento erróneo y perjudicial.

La frustración por la incapacidad de comunicarse puede conducir a sentimientos de enfado y depresión. Además, algunas personas con afasia, particularmente en los primeros momentos del proceso de recuperación, pueden padecer cambios emocionales bruscos, pasando, sin razones aparentes, de la risa al llanto o el grito. Algunos pueden mostrarse ensimismados, con una fuerte necesidad de someterse a rutinas invariables. Los sentimientos de desconcierto y culpa son frecuentes.

Los familiares también pueden sentir fuertes emociones de ansiedad, cólera, confusión, depresión y desesperación. Los cónyuges pueden experimentar una intensa soledad. Es natural que la afasia origine un proceso de dolor y los familiares necesitarán ayuda para superarlo.

La National Aphasia Association (www.aphasia.org) recomienda algunas estrategias que los familiares pueden seguir para superar esos trastornos emocionales:

- Tomar contacto con algunos grupos de autoayuda formados por familiares que han superado el problema.
- Incluir al paciente afásico en las decisiones familiares tanto como sea posible.
- Dar tiempo al paciente afásico para que se exprese, no hablar en su nombre.
- Simplificar la estructura de las oraciones y reducir el ritmo de habla.
- Usar gestos naturales que el paciente afásico pueda comprender.
- Comunicarse a través del contacto
- Reconocer y verbalizar la frustración a la persona amada por no ser capaz de comunicarse eficazmente.
- Es necesario asumir la responsabilidad por empezar la conversación y la necesidad de mantenerla. Si es necesario realizar más comentarios y respuestas que preguntas o peticiones. Si el familiar no comprende realizar habrá que

expresarse con un rodeo o repetir con frases más sencillas. Los logopedas pueden ofrecer algunas estrategias para aumentar la comunicación con gestos o con sistemas alternativos de comunicación.

- Colaborar activamente con los logopedas si se establece algún sistema de comunicación alternativa como puede ser un tablero de comunicación.
- Ser muy activo para colaborar con los especialistas en el proceso de recuperación. La familia debe ofrecerse a aumentar las estrategias de intervención y colaborar en todo con los logopedas.
- Atender a las necesidades personales, del enfermo y de los familiares, particularmente a las necesidades básicas de alimentación y sueño pero también a mantener los contactos sociales.
- Mantener las actividades de ocio. Considerarlas necesarias y no prescindibles.
- Evitar cambios importantes de vida como cambiar de domicilio.
- Solicitar ayuda profesional si se cree conveniente.

3. METODOLOGÍA BASADA EN EJERCICIOS SISTEMÁTICOS DE LENGUAJE

La mayoría de las situaciones formales de terapia tradicional basada en las actividades lingüísticas poco tienen que ver con la comunicación real a través del lenguaje en situaciones de vida cotidiana. El paciente es inducido a decir con precisión y claridad palabras y oraciones que se valoran en función de la gramática. Se tiene poco presente que una emisión puede ser incorrecta gramaticalmente pero portadora de verdadero valor comunicativo. También se infravaloran otros recursos lingüísticos y no lingüísticos que sólo se ponen en acción cuando el paciente se ve envuelto en una verdadera interacción donde quiere afirmar, dar su opinión, negar o rebatir.

Sin embargo estas actividades “formales” suelen resultar imprescindibles en la terapia con pacientes afásicos. Gracias a ellas se puede, en ocasiones, desbloquear alguna capacidad lingüística o realizar aprendizajes que pueden llegar a ser funcionales.

En nuestra opinión las actividades formales no deben ser realizadas por los familiares, salvo excepciones (familias mejor preparadas y actividades adecuadas). En general son ejercicios de difícil preparación y ejecución. Un logopeda experto puede sacar partido al ejercicio observando la conducta del paciente e intuyendo el tipo de ayuda que puede ofrecer para salvar la incomunicación y no originar mayor frustración.

Los ejercicios son tareas en sí mismas neutras: ni dañan ni mejoran. Depende de muchos factores que se conviertan en tareas de estimulación y rehabilitación (cómo son implementadas, cómo es la interacción paciente-terapeuta, qué sistema de ayudas administra, ...)

En las últimas décadas la intervención logopédica ha aceptado totalmente el paradigma comunicativo. El lenguaje es medio de comunicación. No sólo es un conjunto de reglas sino algo que los sujetos usamos para comunicarnos. En nuestra opinión esto ha influido en un cambio en la forma de administrar las terapias:

- Mayor tendencia a realizar actividades que podríamos incluir dentro de la terapia ambiental: intervención con los familiares y comunicadores preferentes para favorecer conductas de ajuste a la situación lingüística y comunicativa del paciente afásico: adiestramiento e información a familias, implementación de sistemas aumentativos de comunicación en el entorno familiar ...
- Aceptación de sistemas alternativos de comunicación.
- Transformación de la terapia basada en ejercicios formales en una terapia de ejercicios funcionales.

Los ejercicios formales se basan en tareas en las que el paciente debe hacer un uso correcto del lenguaje pero no estrictamente comunicativo. Según la teoría de la comunicación sólo existe comunicación cuando el emisor informa de algo que no conoce al receptor. Por ejemplo: si un terapeuta le pide a un paciente que le diga el nombre de un objeto representado en una imagen que ambos contemplan, éste tendrá que hacer un uso no comunicativo del lenguaje ya que ambos, terapeuta y paciente saben el nombre del objeto representado en la imagen. Sin embargo, si el terapeuta le pregunta al paciente por la marca de su coche, éste deberá esforzarse por informar del dato que el otro ignora. Esta última sí es una situación comunicativa: un emisor (el paciente) debe transmitir una información a un receptor (el terapeuta). Las situaciones comunicativas son más atractivas para hacer esfuerzos por movilizar cualquier recurso comunicativo (lingüístico o no) e indican, a ambas partes, la capacidad real de transmisión de información.

En la terapia de afasia también se tiende a aplicar estas ideas a las tareas tradicionales. Un simple ejercicio de denominación de imágenes se puede transformar en un ejercicio funcional si el paciente elige entre varias imágenes la que quiere comunicar a un terapeuta que se sitúa en una posición de espectador. Obviamente se valora la capacidad real de “hacerse entender” y no la precisión fonética o gramatical, ya que lo que el ejercicio persigue es “llegar a comunicar eficazmente”.

3.1. Trabajando la comprensión

3.1.1. Variables que influyen en la comprensión:

VARIABLES DEPENDIENTES DEL SUJETO

- Intrínsecas al sujeto: nivel educativo/cultural, habilidades lingüísticas, comu-

nicativas y cognitivas previas a la afasia.

- Intrínsecas al estado post-mórbido: estado psicológico, alteraciones neuropsicológicas concomitantes, tipo y severidad de la afasia.

VARIABLES DEPENDIENTES DE LOS ESTÍMULOS

- Variables lingüísticas: se refiere a la forma y contenido de los estímulos presentados al paciente como mensajes que debe entender. Los elementos lingüísticos variarán en cuanto a su longitud, complejidad semántica o sintáctica y forma fonológica.
 - La *frecuencia de la palabra* en el idiolecto del paciente puede ser un elemento importante. Las palabras más frecuentes se identifican con mayor rapidez y eficacia. En ocasiones, este efecto frecuencia se observa con más potencia en palabras ligadas a aspectos privados del paciente (términos profesionales, topónimos, etc.) que a la frecuencia de uso establecida en el dialecto o en la lengua. Conocimos un paciente que presentaba un correcto reconocimiento y comprensión de términos ligados a su profesión como “balasto, carril o cota” y era incapaz de reconocer palabras como “sopa o reloj”.
 - El *grado de abstracción* de la palabra es otro factor decisivo. Las palabras más abstractas o menos representables suelen tener índices más bajos de comprensión. “Coche” podrá ser comprendida con mayor eficacia que “luz” o que “amigo”.
 - Cuando se presentan *palabras con relaciones semánticas* evidentes las tareas de comprensión son más complicadas para la mayoría de pacientes que con palabras sin relaciones de proximidad semántica. Por ejemplo: identificar una de las palabras del par “tortilla-huevo” puede ser más difícil que una del par “camión-peine”.
 - La *redundancia* en el mensaje es un factor que suele facilitar la comprensión. La expresión “deme lo que usamos para arreglarnos el pelo” puede ser más fácilmente comprensible que “deme el peine”. Este efecto positivo de la redundancia es posible que llegue a afectar a unidades lingüísticas más grandes: algunos pacientes pueden sacar más información de un discurso, que crea su propio contexto y redundante, que de una frase o palabra aislada.
 - Dado que muchos pacientes tienen problemas de reconocimiento y discriminación de sonidos o de fonemas la *similitud fonética* entre palabras actúa negativamente en la comprensión
- Variables extralingüísticas: los temas de mensajes pueden suscitar atención o dispersarla. La introducción de información de tipo visual y redundante puede favorecer enormemente las tareas de comprensión.

3.1 2. Estrategias para facilitar la comprensión

- Alertar al paciente: comenzar la tarea con una señal de alerta que funcione como un inductor de atención. Puede ser alguna palabra clave acompañada con un gesto (“¡atento!”); implementar en los programas de ordenador una señal visual o acústica que induzca a la atención.
- Asegurarse de que el paciente mantiene la mirada en el terapeuta o en el estímulo adecuado y que ésta indica que mantiene la atención el tiempo necesario.
- Pausas: remarcar con una pausa posterior a las palabras clave en las ora-

ciones facilita la comprensión. Por ejemplo: “Ponga el reloj/ dentro de su bolsillo/ y el bolígrafo/ debajo del libro”; donde la barra significa que el emisor ha hecho una pausa intencional con la prosodia adecuada.

- Es posible que esto mejore la comprensión de oraciones de baja complejidad pero no las de mayor complejidad.
- Reducir la velocidad de emisión de los mensajes facilita su comprensión.
- Proporcionar información suplementaria o redundante: textos escritos o pantomimas.
- Reducir el número de estímulos y objetos que se presentan simultáneamente.
- Realizar pausas y maniobras distractoras entre dos ítems puede reducir la tendencia a la perseveración.

3.1.3. Actividades para trabajar la comprensión

3.1.3.1. Análisis acústico y entrenamiento auditivo

Las dificultades de percepción auditiva son muy importantes y puede que en algunos casos determinantes de la falta de comprensión. La comprensión, en estos casos, aborta en fases muy tempranas de los procesos de identificación de fonemas, previos a los de reconocimientos de palabras.

El trabajo directo en reconocimiento auditivo de unidades lingüísticas puede ser importante. Evidentemente los estímulos serán, necesariamente, palabras o pseudo-palabras construidas con fonemas de la lengua siguiendo las reglas fonotácticas de la lengua. Sin embargo, se pueden usar estímulos auditivos no lingüísticos para que el paciente centre su atención y comprenda la tarea. Hay que tener en cuenta que los afásicos de Wernicke, que pueden ser sujetos que aprovechen estas tareas, suelen presentar logorrea y anosognosia.

Las tareas que pueden plantearse se pueden dividir en aquellas que plantean la discriminación o el reconocimiento de los estímulos.

- Tareas de discriminación

Las tareas de discriminación suponen una comparación entre dos o más estímulos y un juicio sobre si son o no son iguales. La orden que se suele dar es la siguiente: “va a escuchar dos sonidos, diga si son iguales o diferentes”.

- Tareas de reconocimiento

Las tareas de reconocimiento implican un procesamiento de imágenes mentales de los sonidos en la memoria de trabajo. Se compara el estímulo presentado por el examinador con las imágenes mentales almacenadas previamente, que pueden ser las que hemos inducido momentos antes o las que están almacenadas en la memoria del sujeto.

Veamos algunas posibilidades.

- A) Presentamos inicialmente dos sonidos y los asociamos a sendas imágenes. Por ejemplo: presentamos una imagen de dos copas chocando al tiempo que

reproducimos un sonido de dos copas chocando; presentamos una imagen de un coche “frenando” y su correspondiente ruido. Presentamos un tercer sonido –de nuevo el “frenazo”– y pedimos al paciente que identifique el sonido. Si la presentación ha superado la memoria a corto plazo, la tarea es de reconocimiento. El sujeto debe haber almacenado la imagen mental de ambos sonidos y cuando escucha uno de ellos lo reconoce. Esta tarea es llamada de “decisión forzada”. El sujeto debe elegir forzosamente entre uno u otro estímulo. La tarea sufre ligeras modificaciones si la decisión debe ser tomada entre un juego limitado de imágenes (closed-set o decisión limitada) que suele oscilar entre cuatro y ocho elementos.

- B) Una modalidad muy usada de las tareas de reconocimiento es la del “reconocimiento de imágenes”. Aunque su nombre pueda llevar a engaño esta es una tarea de reconocimiento de palabras. Es similar a la descrita anteriormente. Se presentan varias imágenes que se asocian a determinadas palabras. Se pronuncia entonces una palabra y se pide al sujeto que identifique la imagen de referencia. Lógicamente si se espera que la tarea se resuelva gracias a la discriminación de un sólo rasgo fonético las palabras deben estar cuidadosamente elegidas y su significado debe ser conocido por el paciente. Pongamos un ejemplo: presentamos una imagen de una “bota”, una “gota”, una “boca” y una “jota”. Le decimos al sujeto “Señala la [bóka]”. En esta tarea el paciente debe comparar la palabra oída con la representación mental que tiene almacenada para cada una de las palabras.

3.1.3.2. Identificación de palabras

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

Se presenta un número determinado de objetos y se pide al paciente que señale el que le indicamos verbalmente (vid., p.e., la figura 1).

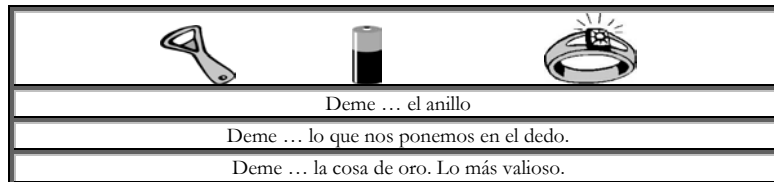


Figura 1: Ejercicio de identificación de palabras

VALORACIÓN

- Es una tarea fácilmente comprensible para la mayoría de los pacientes. Los pacientes suelen aceptarla cuando su nivel de aciertos es relativamente alto pero puede ser terriblemente frustrante si no alcanzan un nivel mínimo. La mayoría de familiares pueden realizarla como co-terapeutas eficazmente.
- La utilización de gestos naturales y mímica puede ser de gran ayuda en esta tarea. Los gestos pueden acompañar o sustituir a las palabras.
- Esta tarea puede ser aplicada como introducción a un sistema de comunicación mediante gestos naturales. Se estimula al paciente a que asuma el rol de comunicador y sea él quien pida un objeto determinado indicándolo con el gesto que previamente ha realizado el terapeuta. Es importante que la fami-

lia se familiarice con los gestos y se llegue a acuerdos “pactados” sobre su significación.

VARIABLES PERTINENTES EN LA PRESENTACIÓN DE OBJETOS Y FORMA DEL LENGUAJE

- El número de objetos es un factor que aumenta la complejidad.
- Los objetos reales podrían elicitar mayor número de aciertos que las fotografías o dibujos de objetos.
- La orden puede darse únicamente de forma verbal o se puede acompañar de gestos naturales que faciliten la comprensión.

NIVELES DE EXIGENCIA LINGÜÍSTICA

La orden verbal se puede limitar a una palabra o puede incluir una frase:

- Señale sustantivo (el nombre del objeto: el anillo).
- Señale frase relativa al uso o función del objeto (lo que nos ponemos en el dedo) o frase relativa a algún atributo del objeto (lo que es de oro, lo más caro).

Para la mayoría de afásicos es más difícil de comprender el uso escueto del sustantivo. La frase aporta más información y más contexto que facilita la comprensión.

3.1.3.3. Ejecución de órdenes

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

Se indica al paciente que preste atención y se le pide que ejecute la orden que se le indica.

Las órdenes pueden ser ejecutadas con la acción del propio cuerpo o manipulando algún objeto. Las primeras pueden plantear problemas en los casos en que la afasia va acompañada de apraxia ideomotriz. Dependiendo de cómo se le presenten los objetos que debe manipular deberá previamente realizar la tarea de selección del objeto adecuado, lo que implica la comprensión de las palabras de la frase. La tabla 2 muestra un ejemplo de oraciones usadas en este tipo de tareas.

cierre el libro abra el sobre coja una moneda	cierre lo ojos abra su boca acérquese
ponga la cuchara en la taza ponga el lápiz en el estuche saque el lápiz del estuche	ponga su dedo en su oreja señale el techo toque su mejilla con la palma de la mano

Tabla 2: Ejemplos de oraciones usadas en las tareas de ejecución de órdenes.

VALORACIÓN

- La apraxia puede enturbiar fácilmente la apreciación acerca de la comprensión de las órdenes.
- Suele ser una tarea muy frustrante cuando no se consigue un índice casi perfecto de aciertos.
- No es bien aceptada cuando los familiares actúan como co-terapeutas.

3.1.3.4. Comprensión de enunciados y oraciones

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

Se le pide al paciente que escuche una frase y nos indique si lo que decimos está bien o está mal. Las frases que emitimos pueden tener mayor o menor grado de complejidad sintáctica, relación pragmática con el propio paciente, longitud, etc.

La tabla 3 muestra un ejemplo de alguna de estas frases.

Usted se llama Napoleón Su mujer es Cleopatra. Usted tiene un hijo.	Las mujeres tienen ramas y hojas. Los niños vuelan. Los relojes marcan la hora.
---------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 3: Ejemplos de frases usadas en la tarea de comprensión de enunciados.

VALORACIÓN

Se trata de una tarea muy complicada para la mayoría de pacientes afásicos con alteración moderada o severa de la comprensión.

3.1.3.5. Comprensión de textos e historias

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

El paciente escucha una pequeña historia. Se acompaña normalmente de material visual que se relaciona con ella. La historia se repite cuantas veces se considera oportuno. A continuación se le hacen preguntas que debe contestar señalando alguna parte de los dibujos en el caso de que no pueda hacerlo verbalmente. La figura 2 muestra un ejemplo.


Un incendio destruyó ayer un grupo de casas. Los bomberos llegaron rápidamente y apagaron las llamas con sus mangueras. El fuego y humo hizo desalojar las viviendas próximas. Afortunadamente no hubo ninguna víctima.

Señale la casa incendiada. Señale los bomberos. Señale las mangueras. ¿Murió algún bombero?

Figura 2: Ejemplo del material verbal y no verbal usado en una tarea de comprensión de textos e historia.

VALORACIÓN

- Es una tarea que se puede realizar con pacientes con comprensión relativamente preservada.

- Usar una unidad lingüística superior a la frase suele ayudar a la comprensión global. El paciente suele comprender bien el contexto creado por el texto y eso ayuda a la comprensión de las oraciones de la serie de preguntas.
- En nuestra opinión es muy útil repetir durante varias sesiones las imágenes, variando ligeramente el discurso inicial y la serie de preguntas.

3.2. Trabajando la expresión

3.2.1. Variables que influyen en la expresión

Las capacidades expresivas preservadas en los sujetos afásicos varían mucho. Desde el mutismo de la afasia de global hasta la logorrea incontenible en los de Wernicke, pasando por la falta de espontaneidad de los afásicos transcorticales. Desde los problemas severos de algunos afásicos anómicos hasta las escasas dificultades de los pacientes conducción. Desde las dificultades árticas y de velocidad y prosodia de un paciente de Broca hasta las dificultades de selección de fonemas con abundantes parafasias y neologismos en los pacientes de Wernicke.

Por otro lado, aunque en algunos pacientes se observen mejores capacidades comunicativas que estrictamente lingüísticas, en otros se observan alteraciones para la simbolización e incluso alteraciones cognitivas más generales que se pueden confundir con la demencia o con el estado de depresión profunda en el que algunos quedan sumidos.

Las situaciones son extraordinariamente variables y, por tanto, las estrategias de intervención también deben serlo.

3.2.2. Esquema de objetivos y etapas de intervención en afasias fluentes y no-fluentes

En los esquemas siguientes se recoge un resumen de las etapas que proponen Casanova y Pérez (1990) diferenciando entre las afasias de Broca y Wernicke como polos opuestos en algunos objetivos de la intervención.

PRE-REEDUCACIÓN

Atención, memoria, orientación temporal, orientación espacial, cálculo, agnosia auditiva, agnosia visual, apraxia

REEDUCACIÓN DEL LENGUAJE Metodologías clásicas de estimulación lingüística

REDUCCIÓN – Afasia de Broca	LOGORREA – Afasia de Wernicke
<p>OBJETIVO: recuperar emisiones verbales voluntarias. Usar la comprensión verbal poco afectada</p> <p>DESMUTIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular <i>circuitos verbales relativamente preservados</i> donde intervienen redes subcorticales: usos afectivos, prácticos, series automáticas apoyadas por factores mnémicos (música, 	<p>OBJETIVO: limitar la producción verbal y dotarla de mayor significado.</p> <p>ANULACIÓN DE LA LOGORREAY MEJORA EN LA COMPRENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tareas de comprensión con respuesta no verbal. • Trabajos con series: selección de elementos

<p>sonsonetes, canciones, poemas, oraciones...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear <i>facilitadores</i>: esbozo oral, gestos, mímica, exageraciones prosódicas, escritura. • <i>Contextualización semántica</i> de todas las actividades y contenidos • Trabajar desde la repetición hasta la denominación. <p>Síntomas de fracaso: no se consigue ninguna emisión voluntaria</p> <p>DESARROLLO DE LA EMISIÓN ESPONTÁNEA</p> <p>Metodología audiovisual, semántico-pragmática similar a la del aprendizaje de segundas lenguas. (Aún así es frecuente la dificultad de generalización)</p> <p>Favorecer el aprendizaje sobre oraciones para evitar el agramatismo. “Claves” sintácticas semejantes a las utilizadas con sordos.</p> <p>Sólo si hay serias dificultades árticas se harán esfuerzos por un trabajo en fonética.</p> <p>En segundo nivel queda el aumento del vocabulario.</p> <p>Síntomas de fracaso: no usar las frases (o palabras) en comunicación real (escasa generalización) y fijación de estereotipias. Estrategias alternativas: terapias de recuperación de estereotipias y otros sistemas de comunicación</p>	<p>de la serie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios aritméticos con el mismo objetivo • Clasificación semántica: suele estar preservada la identificación de campos semánticos <p>Síntomas de fracaso: no mejora en la comprensión</p> <p>MEJORA DE LA EXPRESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonología: trabajar la segunda articulación con todas las modalidades posibles (repetición y deletreo, lectura, dictado, copia) • Integrar lo adquirido en diálogo evitando la jerga <p>Síntomas de fracaso: no desaparece la jerga anosognósica.</p> <p>Estrategias alternativas: rehabilitación basada en otros sistemas de comunicación</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

REEDUCACIÓN DE LOS TRASTORNOS FONÉTICOS Y TRASTORNOS FONOLÓGICOS

SÍNDROME DE DESINTEGRACIÓN FONÉTICA	SÍNDROME DE TRANSFORMACIONES FONÉMICAS (PARAFASIAS FONÉMICAS)
<p>Afasia de conducción y de Broca (aunque también puedan darse síntomas de transformaciones fonémicas)</p> <p>Dificultades para la pronunciación y búsqueda laboriosa del punto o modo de articulación.</p> <p>Transformaciones constantes y previsibles. Afecta a la tercera articulación.</p> <p>Puede darse en un cuadro de afasia de Broca o aislado (anartria pura) .</p> <p>Prosodia muy afectada. Habla escandina.</p> <p>APRAXIA</p> <p>En pacientes de Broca suele darse la apraxia bucofonadora:</p> <p>Terapia VAT bucofonador</p> <p>Terapia tradicional: imitación postural, feedback, asociación a gestos y onomatopeyas.</p> <p>FONÉTICA</p> <p>Sólo se trabajará si es el factor limitante de la inteligibilidad y afecta a la recuperación del vocabulario</p> <p>Orden ontogénico para fonemas.</p>	<p>Transformación de las palabras por procesos de omisión, sustitución o desplazamientos de fonemas: parafrasis fonémicas. No se dan dificultades articuladoras. Afecta la segunda articulación.</p> <p>Forma parte de la sintomatología de afasia de Wernicke y es la principal característica de afasia de conducción. En conducción hay mejor comprensión y no suele haber anosognosia</p> <p>No se puede plantear la reeducación fonémica desligada de la recuperación de capacidades semánticas.</p> <p>No se trabajará antes de haber recuperado: atención silenciosa, superado la anosognosia y disminuido la jerga.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pueden usar gestos de recuerdo de fonemas (estimulación multisensorial) • Se trabajará discriminación y clasificación fonológica usando léxico de máximo contraste • De la discriminación se pasará a la repetición, emisión con iniciador y emisión libre

AGRAMATISMO	PARAGRAMATISMO
Simplificación sintáctica y supresión palabras función Mantenimiento de la significación	También llamado disintaxis. Transgresiones de la conexión sintáctica totalmente impredecible. Alteración total del significado. Mucho más frecuente e intenso en lenguaje escrito.
Orden de dificultad creciente. Sintagma → oración Diálogo → narración	
Método preventivo: DEÍCTICOS (aquí, yo, mío) - PRONOMBRES - ADVERBIOS - VERBOS - SUSTANTIVOS (en sintagmas y oraciones cortas)	
1. combinar eje sintagmático y paradigmático en oraciones simples 2. relaciones sintácticas entre frases: oraciones compuestas 3. narración	

3.2.3. Tareas para trabajar la expresión

3.2.3.1. Facilitando la denominación

La tarea de denominar puede ser interesante en algunos tipos de afasia y en algunos momentos de la intervención. La incapacidad de decir el nombre de objetos que conocemos puede ser muy frustrante en determinados afásicos. Dependiendo de cómo se plantea la actividad de denominación la tarea puede ser más satisfactoria e incluso puede contribuir a desbloquear la capacidad de denominar.

DENOMINACIÓN POR COMPLETACIÓN

Algunos pacientes pueden encontrar mucho más fácil la tarea de denominar un objeto cuando completan una frase con la palabra adecuada. Este tipo de denominación “por completación” suele ser mucho más fácil que la “denominación por confrontación” (diga qué es eso...).

Estas habilidades suelen estar preservadas en las afasias transcorticales. En nuestra experiencia con tres afásicos con afasia mixta transcortical se pudo estimular extraordinariamente este tipo de denominación pero no se incrementó significativamente la denominación por confrontación o el uso espontáneo de palabras.

Para la denominación por completación se le pide al paciente que complete la frase que el terapeuta dice y lo haga lo más rápidamente posible sin pensar mucho la respuesta. La tabla 4 muestra un ejemplo de esta tarea.

TERAPEUTA	PACIENTE
Para desayunar tomo café con ...	LECHE
Para andar necesito un buen par de ...	ZAPATOS
En la boda el novio besa a la ...	NOVIA
Los peces en el mar y los pájaros en ...	EL AIRE, EL MAR

El mejor amigo del hombre es el ...	PERRO
El plato típico de Valencia es la ...	PAELLA
Para escribir necesito papel y ...	LÁPIZ
España limita el norte con ...	FRANCIA

Tabla 4: Ejemplo de la tarea de denominación por completación.

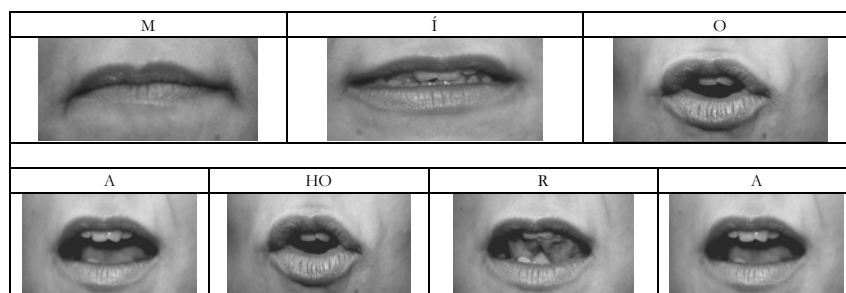
DENOMINACIÓN POR INDUCCIÓN

La inducción consiste en facilitar al paciente la primera sílaba o incluso el primer sonido de la palabra que no puede pronunciar espontáneamente. Los pacientes que son sensibles a la inducción pueden decir la palabra con facilidad cuando el terapeuta pronuncia esa sílaba. La sensibilidad a la inducción es una característica de los pacientes con afasias transcorticales.

3.2.3.2. Dominando la apraxia articulatoria (articulogramas)

Algunos pacientes con afasia no fluente padecen una desorganización del habla similar a una apraxia ideomotora para las posturas articulatorias. Sin tener dificultades de motricidad bucofacial (anormalidades del control o de la función muscular) no son capaces de realizar voluntariamente los sonidos del habla cuando quieren decir la palabra. El procedimiento para afrontar la rehabilitación, en este tipo de dificultades fonéticas y no fonológicas, podría ser el siguiente, además de realizar programas específicos para eliminar la apraxia, ejercitando los movimientos de los órganos de articulación o de programas como Visual Action Therapy (VAT) de Helm-Stabrooks y Albert (1994):

- 1) Ejercicios de percepción como precursores de los de producción.
- 2) Manipulación de los articuladores con espátula o manualmente por el logopeda para aumentar el feedback propioceptivo. Algunos pacientes aumentan su grado de control de los articuladores al mantener un pequeño punto de esparadrapo pegado a alguna zona de los labios.
- 3) Observación ante el espejo de la movilidad bucofacial mediante imitación del paciente o siguiendo órdenes verbales
- 4) Realizar sonidos del habla mediante control voluntario o mediante órdenes verbales para dominar la producción verbal. Se puede usar la imitación o los "articulogramas". La figura 3 muestra un ejemplo.



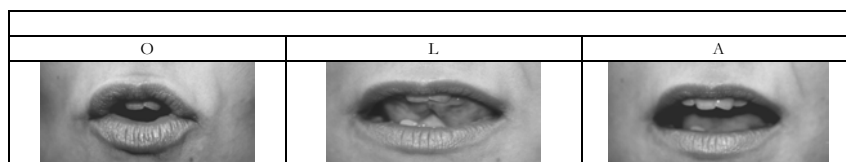


Figura 3: Ejemplo de los articulogramas de las palabras *mío, ahora y ola*

El orden con que se presentan los fonemas tiene bastante importancia: sólo aquellos que tienen un gesto articulatorio externo tienen buenas posibilidades de ser integrados mediante un control voluntario y un feed-back visual. Los que poseen gesto articulatorio interno (palatales y velares) tienen peor pronóstico de ser elicitados mediante esta técnica. Para ellos reservamos determinados gestos de apoyo, como pueda ser la tos, que facilitan el punto de articulación adecuado.

3.2.3.3. *Melodic Intonation Therapy*

La *Melodic Intonation Therapy* (MIT) se basa en datos conocidos desde hace mucho tiempo: algunos afásicos son capaces de entonar e incluso cantar con la letra de canción mientras que son incapaces de pronunciar esas mismas palabras en otra ocasión. Actualmente sabemos la causa neuropatológica de este hecho: la lesión que produce afasia se localiza en el hemisferio dominante mientras que la habilidad para la música tiene su substrato biológico en el hemisferio no-dominante.

La MIT parte de la base de que las habilidades intactas del hemisferio no dominante pueden ser usadas para reorganizar las funciones del hemisferio dominante.

CANDIDATOS

Pacientes con infarto unilateral en H.I. con lesión en área de Broca o bajo de ésta, con inclusión de la sustancia blanca periventricular situada bajo la corteza motora relacionada con la cara.

La semiología es la típica en la afasia de Broca: habla no fluida, con articulación imprecisa o defectuosa o incluso reducida a la estereotipia. La comprensión auditivo-verbal debe estar conservada, al menos moderadamente. La repetición debe ser relativamente mala. El paciente debe estar motivado, emocionalmente estable y con buena capacidad atencional.

PROCEDIMIENTO

Esta terapia se basa en que al presentar al paciente enunciados o palabras con una entonación determinada su capacidad de articulación mejora considerablemente. El logopeda elige cuidadosamente las palabras o enunciados y las presenta salmodiándolas él mismo. El paciente debe repetir intentando copiar la melodía, ritmo y pronunciación.

La melodía con que se presenta está basada en una de las características comunes a las lenguas occidentales: se basan en la acentuación, despre-

ciando, en el nivel fonológico segmental la tonalidad de las sílabas. De esta manera la regla es la siguiente: sílaba tónica→tono agudo; sílaba átona→tono grave. Se altera también la duración de las sílabas, concretamente la de sus núcleos, que llegan a ser cuatro o cinco veces más largas que lo normal: tanto más largas como mayor es la dificultad articulatoria del paciente. El resultado es una salmodia que modula en tres o cuatro notas las sílabas tónicas y alarga las vocales. La mayoría de candidatos adecuados mejoran espectacularmente la inteligibilidad durante las sesiones de esta terapia.

EVOLUCIÓN DE LA TERAPIA

El logopeda alarga los enunciados llegando a realizar frases semejantes a las que usamos en periodos conversacionales (entre ocho y doce sílabas).

Se pretende que el paciente aumente su velocidad, manteniendo la precisión articulatoria y disminuyendo la entonación exagerada y la salmodia.

Si progresa la terapia el paciente mejora voluntariamente su habla espontánea cuando se esfuerza por mantener una co-articulación enérgica con transiciones entre fonemas ligeramente más larga de lo normal.

La terapia MIT debe ser intensiva para obtener buenos resultados. Se suele practicar de tres a seis veces diarias (normalmente 2 con el logopeda y el resto con algún familiar) con una duración entre diez a treinta minutos.

Se considera que la terapia fracasa si el paciente no puede mejorar voluntariamente su producción espontánea, independientemente de los éxitos que obtenga en repetición.

4. METODOLOGÍA BASADA EN OTROS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN NO LINGÜÍSTICOS

En algunos casos la pérdida de las funciones lingüísticas es tan intensa que no se puede restablecer, al menos inicialmente, la capacidad de comunicarse a través del lenguaje. El trabajo mediante la estimulación ambiental o mediante ejercicios sistemáticos del lenguaje no es suficiente para desbloquear la situación de falta de habilidades expresivas.

Otros sistemas de comunicación, como los gestos naturales o el dibujo, se convierten en medios terapéuticos para alcanzar el fin de restablecer el lenguaje oral. En caso de fracaso de este objetivo la terapia se encaminará hacia una comunicación no-verbal.

Citamos aquí dos programas extraídos de Helms-Estabrooks y Albert (1994). El primero está basado en la capacidad de transmitir información semántica reconocible a través del dibujo (Vuelta a la pizarra) y el segundo está diseñado para la eliminación de la apraxia (VAT). Ambos programas cumplen sus expectativas en los casos en los que se indican pero hemos podido comprobar que son excelentes introductores hacia otros sistemas alternativos de comunicación basados en la imagen como el SPC.

El tercer programa que hemos introducido aquí es el de “Control voluntario de las producciones involuntarias” de Helms-Estabrooks y Albert (1994). Es un programa que usa las capacidades residuales de lectura para conseguir disminuir las perseveraciones y estereotipias. La lectura se toma aquí como un código auxiliar para mejorar el código oral primario.

4.1. *Vuelta a la pizarra*

CANDIDATOS

Pacientes que han fracasado en la terapia de lenguaje. Con buenas habilidades de percepción visual y posibilidad para el dibujo expresivo. Que son capaces de detectar elementos humorísticos en viñetas.

MEJORÍAS ESPERADAS

Uso del dibujo libre como sistema de comunicación. Algunos pacientes no fluentes, y también fluentes, verbalizan durante las acciones de dibujo.

ESTÍMULOS

12 historias de una, dos o tres viñetas dibujadas con línea e ideadas para expresar lo más exactamente posible personas, sentimientos, objetos, etc.

APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Antes de comenzar con el programa se hace un test de dibujo de “escenas con percance” antes de empezar el tratamiento.

- Se presenta una viñeta, se deja que la estudie, se le aparta de la vista y se pide al paciente que la copie en una ficha.
- Se evalúa la fidelidad de la copia, debe contener el tema principal, los detalles críticos del humor.
- Si es correcto se continúa el programa. En caso contrario se verbaliza con él las deficiencias y se le pide hasta tres intentos. Si aún así fracasa se elimina la viñeta del programa.
- Después de cinco historias de una sola viñeta se pasa a dos y tres viñetas

Se aplica el test de dibujo inicial y se juzga todos los dibujos por parte de un juez ingenuo.

ENTRENAMIENTOS POSTERIORES

A los pacientes se les estimula a usar el dibujo para comunicarse y a los familiares a seguir ciertas estrategias de preguntas para facilitar la interpretación de los dibujos, también a dibujar conjuntamente y a favorecer la comunicación multimodal.

4.2. *Visual Action Therapy (VAT)*

Esta terapia está destinada a pacientes con apraxia ideomotora de miembro o apraxia buco-facial o ambas. Normalmente se trata de pacientes con afasia global con escasas posibilidades de volver a hablar. En nuestra experiencia la hemos usado para los objetivos que los autores proponen y, con algunas modificaciones, para trabajar la comprensión verbal conectándola, además,

con un sistema alternativo basado en señalar imágenes (SPC). Se basa en la capacidad de asociación de imagen con objetos reales a los que representa y el uso del gesto deíctico para sustituir el objeto por su imagen. Se pretende también que sea el paciente el que pueda usar el gesto natural para sustituir la acción u objeto.

TERAPIA DE ACCIÓN VISUAL (Visual Action Therapy=VAT)	
VAT de miembros (VAT proximal y VAT distal)	VAT bucofacial
CANDIDATOS	CANDIDATOS
1. <i>Etiología:</i> AVC unilateral H.I.	1. <i>Etiología:</i> AVC unilateral H.I.
2. <i>Lesiones:</i> Todas o gran parte de áreas de lenguaje	2. <i>Lesiones:</i> Implica o aísla áreas anteriores del lenguaje en H.I.
3. <i>Tipo de afasia:</i> global o casi global. Afectadas todas las habilidades y modalidades lingüísticas	3. <i>Tipo de afasia:</i> producción verbal severamente restringida con habilidades auditivas moderadamente preservadas o recuperadas.
4. <i>Praxis:</i> apraxia de miembro intransitiva y transitiva de moderada a severa	4. <i>Praxis:</i> apraxia bucofacial moderada o severa, apraxia de miembros moderadamente preservada o recuperada
5. <i>Rasgos psicológicos:</i> alerta, orientado y cooperativo con un ámbito atencional bueno	5. <i>Rasgos psicológicos:</i> alerta, orientado y cooperativo con un ámbito atencional bueno
6. <i>Reconocimiento diferido de dibujos:</i> escalas de memoria Wechsler	6. <i>Reconocimiento diferido de dibujos:</i> escalas de memoria Wechsler
7. <i>Dibujos de memoria con palitos:</i> Batería lóbulo parietal del BDAE	7. <i>Dibujos de memoria con palitos:</i> Batería lóbulo parietal del BDAE
8. <i>Rompecabezas:</i> WAIS-R	8. <i>Rompecabezas:</i> WAIS-R
9. <i>Copia de dibujos:</i> B.D.A.E	9. <i>Copia de dibujos:</i> B.D.A.E
10. <i>Discriminación de símbolos:</i> B.D.A.E	10. <i>Discriminación de símbolos:</i> B.D.A.E
ESTÍMULOS	
Siete objetos reales, siete dibujos silueta de los objetos, siete dibujos acción.	
Material de apoyo para ejecutar las acciones.	
PROGRAMAS POSIBLES:	
VAT PROXIMAL (apraxia de miembro distal)	
VAT DISTAL (apraxia de miembro proximal)	
VAT BUCOFACIAL	

NIVELES DEL VAT DE MIEMBROS		
NIVEL I	ETAPA 1	Emparejar objetos-imágenes imitando al logopeda
	ETAPA 2	Habilidades prácticas necesarias para manipular objetos reales fingiendo su uso. Uso de objetos y apoyos contextuales
	ETAPA 3	Demostración de imágenes-acción por el logopeda
	ETAPA 4	Ejecución de la órdenes de las imágenes acción usando objetos reales
	ETAPA 5	Demostración: las pantomimas representan a los objetos. Sin apoyos contextuales.
	ETAPA 6	Reconocimiento de las pantomimas señalando el objeto
	ETAPA 7	Producción de pantomimas
	ETAPA 8	Demostración de la representación de objetos ocultos. El gesto representa a un objeto oculto
	ETAPA 9	Producción de gestos para objeto oculto
NIVEL II	MISMAS ETAPAS	A partir de etapa 5 no se usan objetos reales, sólo imágenes
NIVEL III	MISMAS ETAPAS	Nunca objetos reales

Cuando acaba el VAT distal empieza el VAT proximal y luego el bucofacial.

OBJETIVOS DEL VAT

- Reducir la apraxia.
- Mejorar la capacidad de usar gestos simbólicos como medio de comunicación.
- El VAT bucofacial tienen como objetivo mejorar la apraxia oral.

RESULTADOS DEL VAT

- Cambios significativos en test de comprensión auditiva y en test de comunicación en pantomima, a pesar de que VAT transcurre en silencio.
- No hay cambios significativos en los tests de expresión verbal (debido a la apraxia).
- Mejora en repetición verbal PICA, en pantomima, comprensión auditiva, comprensión lectora y copia gráfica.

La figura 4 muestra algunos de los dibujos que usamos en la fase de “reconocimiento de pantomimas”.



Figura 4: Dibujos para el reconocimiento de pantomimas del programa VAT

4.3. Control voluntario de las producciones involuntarias

Este programa pretende aprovechar las estereotipias de pacientes con afasia severa no fluida. Se basa en la lectura en voz alta de la producción verbal del paciente. La secuencia de tareas empieza con la lectura y denominación por confrontación hasta el uso conversacional de esas palabras: desde una acción involuntaria hasta verbalizaciones voluntarias con valor propositivo.

En primer lugar hay que localizar el núcleo de palabras que emite involuntariamente y conseguir activar, a partir de esas, otras que se emitan voluntariamente.

CANDIDATOS

1. *Etiología*: AVC unilateral H.I.
2. *Lesiones*: por lo general subcorticales (no necesariamente).
3. *Producción de habla*: severamente limitada y reducida a estereotipias.
4. *Praxis*: apraxia de miembro intransitiva y transitiva de moderada a severa.
5. *Lectura*: pueden emparejar palabras escritas con imágenes de objetos y acciones. La pronunciación ante palabras escritas puede ser parafásica.

ESTÍMULOS Y MÉTODO

1 Sesión

- Se seleccionan los estímulos a partir de las producciones involuntarias o espontáneas del paciente (a partir de la grabación del test de afasia).

- Se pide al paciente que escriba al dictado esas palabras. Se selecciona las que escribe y pronuncia posteriormente correctamente.
- Se puede ampliar el vocabulario con términos emocionales. Se seleccionan aquellos que el paciente lee consistentemente bien.
- Se le entregan al paciente esas palabras en fichas para que las practique.

2 Sesión

- Se revisa el vocabulario. Se retiran las palabras que dan problemas.
- Se dibujó por el reverso de la ficha un icono que se refería a la palabra (p.e.: corazón-amor)
- Se usan esos dibujos en tareas de denominación por confrontación. Al más mínimo problema se le ofrece la palabra impresa.
- Se añade nuevo vocabulario leído.

3 Sesión

- Se revisa las palabras por denominación y se asignan iconos a las palabras de la 2 sesión.
- Se comprueba que hay aumento espontáneo del vocabulario voluntario.
- Se anima al paciente para usar el vocabulario con valor propositivo. Por ejemplo en tareas de contestar a preguntas como: ¿Qué ha desayunado?

Criterios de continuación

Resulta evidente si el paciente puede o no usar las palabras por confrontación.

La familia informa si hay nuevas producciones espontáneas y estas pueden unirse a la lista de vocabulario.

Es posible que los pacientes perseveren y entonces este no es un buen método.

El método se usa hasta acumular 200 o 300 palabras y frases cortas con valor proposicional.

Los retests de comunicación espontánea indicarán si se debe o no seguir con esta terapia.

5. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN (SAC).

Aunque no es seguro que un paciente que no ha podido recuperar el lenguaje oral pueda usar un sistema alternativo de comunicación, un número de éstos podría beneficiarse de los SAC, bien como un puente entre su estado inicial y la recuperación total o parcial de sus habilidades lingüísticas, o como usuarios finales de sistemas de comunicación alternativa.

En nuestra experiencia hemos visto pacientes que no podían hacer la operación semántica básica de asociar cualquier significante (oral, verbal, gestual o gráfico) a su significado. Sin embargo, sí hemos visto pacientes que podían asociar un icono a su significado pero eran incapaces de usar la expresión verbal.

Según Garret y Beukelman (1992), citado en Basil Almirall, Soro-Camats y Rosell Bultó (1998), las intervenciones basadas en los SAC deberán tener en cuenta las siguientes premisas:

1. La comunicación es un proceso holístico y deberá ser considerada en el contexto familiar y social, así como en relación al estilo de vida y a los objetivos de cada persona.
2. El objetivo principal de la intervención es la mejora de la participación del individuo en actividades importantes para él.
3. Se debe hacer hincapié en la comunicación de la intencionalidad y del significado.
4. La intervención utilizará las habilidades residuales, en vez de hacer hincapié en el déficit.
5. Es importante proporcionar oportunidades para que la comunicación ocurra.
6. Un interlocutor bien preparado puede determinar el éxito de un proceso comunicativo, es decir, puede hacer que ocurra efectivamente o no.
7. La comunicación es un proceso multimodal, que incluye las técnicas, sistemas y estrategias de la comunicación alternativa y aumentativa y el habla natural.
8. La comunicación es idiosincrásica e individual.

A riesgo de no estar en sintonía con los premisas anteriores, hemos de reseñar que en algunos casos de pacientes afásicos seriamente afectados que percibían claramente las posibilidades que podían usar con sistemas alternativos de comunicación los rechazaban enérgicamente o se mostraban pasivos ante la experiencia de limitación entre capacidad de comunicarse y pensamiento. Otros pacientes, quizás más ajustados a su situación sí han aceptado los tableros de comunicación como estadio final. A otros, estos sistemas han ayudado a comunicarse transitoriamente y quizás a recuperar también el lenguaje oral.

Desde el punto de vista de los SAC los posibles usuarios no se clasifican en función del tipo de afasia, sino de sus capacidades residuales de comunicación. Couto (1998) propone la siguiente clasificación:

Comunicador de selección básica.

En este grupo, los individuos presentan una alteración tan grave que requieren una asistencia máxima del interlocutor para comunicar sus intenciones básicas como ir al lavabo, comer, etc. Muchos de los individuos afásicos se encuentran en esta situación inmediatamente después de ocurrir su problema cerebral, pero después mejoran. Sin embargo, algunas personas que padecen afasia global crónica u otras debilidades neurológicas suelen permanecer en este nivel de comunicación por un largo período de tiempo.

Comunicador en situaciones controladas.

En este nivel, las personas demuestran más capacidad que aquellas que solamente comunican elecciones elementales. Suelen indicar sus necesidades es-

pontáneamente señalando objetos, símbolos gráficos, palabras escritas, fotografías y otros ítems. Los individuos pertenecientes a esta categoría están atentos a las rutinas diarias y capacitados para participar en conversaciones sencillas controladas por el interlocutor. Individuos con una afasia global persistente, con afasia de Broca y con afasia de Wernicke pueden estar incluirlos en esta categoría.

Comunicador multimodal.

En esta categoría están aquellos que mantienen un buen número de habilidades comunicativas, pero que están tan desconectadas o son tan inconsistentes que resultan poco efectivas si no encuentran algún tipo de ayuda. Estas personas tienen una serie de habilidades preservadas entre las cuales se incluyen la capacidad para realizar dibujos, gestos, deletreo, o señalar palabras y símbolos, e incluso alguna habilidad para el habla. En este nivel de comunicación están algunos individuos con afasia de Broca y afasia de conducción.

Comunicador con necesidades específicas.

Este tipo de persona necesita ayuda en situaciones específicas, que requieran gran claridad y eficiencia, como por ejemplo hablar por teléfono. La intervención requerida en este nivel de comunicación suele ser concreta, pues estos individuos suelen utilizar gestos y habla con bastante eficiencia. Algunos afásicos de Broca, de conducción y anómicos pueden estar en este estado en fases posteriores de su proceso.

Comunicador de entrada aumentada.

Este individuo tiene dificultades en el procesamiento auditivo, a causa de alteraciones en la comprensión del lenguaje. Por ello, el interlocutor de la comunicación tendrá que acompañar y complementar su producción verbal con gestos y símbolos visuales como la escritura, la fotografía, dibujos u otros símbolos representando palabras clave y temas cruciales. Las personas con afasia de Wernicke suelen ser quienes más se benefician de este tipo de estrategia, debido a sus dificultades en el procesamiento auditivo, tan características en este tipo de afasia.

Couto (1998) propone un modelo de intervención basado en la clasificación anterior:

<i>Comunicador de selección básica (afasia global crónica, afección neurológica grave)</i>	
Habilidades residuales	Pre-lingüístico. Con ayuda puede hacer elecciones básicas y desarrollar habilidades de conversación, como iniciar y terminar y guardar su turno.
Objetivos de la intervención	Desarrollar afirmación e indicación de la referencia elegida; turnos de conversación; elegir un tema o cambiarlo. Está centrada en el interlocutor
Actividades para los interlocutores	Montar un álbum con dibujos del entorno físico, de la familia y de actividades funcionales; facilitar la participación en juegos, participar de forma interactiva en las elecciones de paciente.
Actividades para el usuario	Elección del vestuario en la rutina diaria; elegir un tema en un contexto para una actividad funcional, (p.e. comida); participar en un juego de cartas; comunicar afirmación y negación con la cabeza.

<i>Comunicador en situaciones controladas (afasia global, de Broca o de Wernicke)</i>	
Habilidades residuales	Inicia el proceso comunicativo con asistencia en situaciones estructuradas. El habla es estereotipada o no existe. Puede comunicar informaciones específicas, opiniones o sentimientos.
Objetivos de la inter-	Desarrollar el uso de las estrategias de comunicación alternativa o aumenta-

vención	tiva que le permitan participar en intercambios comunicativos controlados y previsible y en rutinas de conversación. Entrenamiento de los interlocutores en la comunicación.
Actividades para los interlocutores	Identificar temas de conversación que sean de interés del usuario; responder a todos los intentos y formas de interacción; esforzarse para determinar el mensaje que la persona intenta transmitir; hablar con el usuario mientras ofrece pistas y opciones escritas.
Actividades para el usuario	Pedir atención, presentarse al interlocutor en una situación de comunicación estructurada, comunicar información biográfica señalando en un texto escrito que contenga esa información específica contestando preguntas y confirmando o desmintiendo las pistas dadas por el interlocutor.

<i>Comunicador multimodal (afasia de Broca o de Conducción)</i>	
Habilidades residuales	Se comunica utilizando varias modalidades (habla, dibujo, gestos, deletreo, señalar palabras y/o símbolos). Muchas veces ofrece fragmentos de información que el interlocutor puede, o no, ser capaz de entender.
Objetivos de la intervención	Desarrollar la integración de las diferentes modalidades de comunicación y expandir su uso. Hacer inventario de las necesidades comunicativas en el entorno del individuo. Proporcionar un vocabulario apropiado y enseñarlo en el contexto natural.
Actividades para los interlocutores	Enseñarle a presentarse y explicar su enfermedad; elaborar la información biográfica en una libreta; hacer preguntas de SÍ/NO que le permitan expresar sus necesidades, y preguntas que requieran respuestas cualitativas; interpretar las tentativas de comunicación (señalar fragmentos de palabras, dibujos, etc.); fomentar el cambio de modalidad comunicativa; fomentar su participación en la selección de vocabulario para su libreta de comunicación.
Actividades para el usuario	Presentarse y comunicar información biográfica previamente almacenada señalándola en el sistema de comunicación aumentativa o alternativa; comunicar SÍ/NO a través de gestos o señalando las palabras; comunicar las necesidades físicas señalando sobre sí mismo o los símbolos correspondientes; comunicar información específica sobre temas concretos señalando palabras o símbolos en el sistema de CAA; comunicar nuevas informaciones indicando o escribiendo la primera o primeras letras de la palabra y ayudar al interlocutor a descubrir la palabra deseada; preguntar cosas señalando; dibujar para comunicar información nueva; utilizar frases o palabras control para evitar malos entendidos o interrupciones; cambiar de sistema de comunicación cuando sea necesario para mantener la conversación.

<i>Comunicador con necesidades específicas (todas las categorías)</i>	
Habilidades residuales	Se beneficiará de ayudas en situaciones que requieran especificidad, claridad o eficiencia (p. ej., salir de compras).
Objetivos de la intervención	Utilizar el teléfono, participar en el entorno familiar, participar en actividades de la comunidad y asumir responsabilidades.
Actividades para los interlocutores	Identificar situaciones y mensajes específicos de interés; participar en el desarrollo de los componentes del sistema y utilizarlos.
Actividades para el usuario	Comunicar informaciones específicas por teléfono; comunicar una información durante una actividad en la comunidad (pasatiempo, compras, etc.)

<i>Comunicador de entrada aumentada</i>	
Habilidades residuales	Se beneficiará del hecho de que el interlocutor produzca palabras clave u opciones escritas para complementar la entrada auditiva. Puede ser que hable sin dificultades.
Objetivos de la intervención	Desarrollar habilidades para centrar los temas fundamentales en una conversación utilizando palabras clave.

Actividades para los interlocutores	Utilizar gestos durante el proceso comunicativo; identificar roturas en la comprensión auditiva; escribir palabras clave indicando los temas principales durante la conversación
Actividades para el usuario	Utilizar cuadernos con páginas en blanco y también con instrucciones para los interlocutores; centrar los temas fundamentales en la conversación a partir de las palabras clave escritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basil Almirall, C.; E. Soro-Camats y C. Rosell Bultó (1998): *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa*. Barcelona: Masson.
- Byng, S.; K. Swinburn & C. Pond (1999): *The aphasia therapy file*. U.K.: Psychology Press
- Couto, E.A.B. (1998): "Utilización de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en la rehabilitación de las afasias", en: Basil Almirall; Soro-Camats y Rosell Bultó (1998).
- Cuetos Vega, F. (1998): *Evaluación y rehabilitación de las afasias, aproximación cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Fawcus, M; M. Robinson; J. Williams & R. Williams (1983): *Working with dysphasics*. U.K.: Winslow Press.
- Helm-Estabrooks, N. y M.L. Albert (1994): *Manual de terapia de la afasia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Junqué, C. y J. Barroso (1994): *Neuropsicología*. Madrid: Síntesis.
- Junqué, C.; O. Bruna y M. Mataró (1998): *Traumatismos craneoencefálicos: Un enfoque desde la Neuropsicología y la logopedia*. Barcelona: Masson.
- Peña-Casanova, J. y M. Pérez Pamies (1983): *Rehabilitación de la afasia y los trastornos asociados*. Barcelona: Masson.

EL USO DEL VERBO EN SUJETOS AFÁSICOS DE PREDOMINIO MOTOR. BASES PARA SU REHABILITACIÓN

Vicente Rosell Clari
<vicente.rosell@uv.es>
Hospital Dr. Peset de València

1. INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, la afasia es el deterioro adquirido del lenguaje oral, escrito o mímico, en su faceta de comprensión, producción o en ambas, a partir de una lesión cerebral localizada, una vez que el lenguaje ya ha sido adquirido.

Dependiendo de la etiología y de la zona lesionada, junto a los trastornos afásicos pueden aparecer otros muchos déficit neuropsicológicos como cambios en la personalidad, déficit práxicos, gnósicos, mnésicos o combinaciones de ellos (Barraquer & Peña-Casanova 1983; Peña-Casanova & Pérez Pamies 1990; Vilariño 1999; Pascual & Fernández 2003). Todas estas dificultades repercuten en la calidad de vida de los pacientes afásicos e interfieren en las relaciones familiares y sociales.

En el estudio de la afasia es posible distinguir una aproximación neurológica, una aproximación neuropsicológica y una aproximación neurolingüística. El neurólogo obtiene los datos clínicos necesarios para conocer un perfil clínico esencial de las alteraciones cognitivas, motoras, conductuales, etc., que junto a las pruebas complementarias permiten establecer el diagnóstico probable de localización, extensión y etiología de la lesión cerebral. Con estos datos ya se puede anticipar un pronóstico de la evolución de la enfermedad, aplicar un tratamiento farmacológico específico y dar paso a que un equipo inicie el estudio y rehabilitación de los déficit cognitivos y motores, si los hubiese (Robles 2002).

El neuropsicólogo, inicialmente, tenía como objetivo fundamental el estudio de la relación entre la conducta y el cerebro, determinar qué funciones cognitivas resultaban alteradas por el daño ocasionado en el cerebro por una lesión cerebral determinada. Posteriormente, a finales de los años setenta, se produce el encuentro de la neuropsicología y la psicología cognitiva. Ésta concibe el cerebro como un sistema de procesamiento de la información y genera modelos de dicho procesamiento para cada función cognitiva. En adelante, el objetivo de la neuropsicolo-

gía no sólo va a consistir en especificar que un determinado subsistema cognitivo (atención, memoria, lenguaje) está alterado o no, sino en explicar cómo se ha alterado la función de ese subsistema a consecuencia de una lesión cerebral y, por ende, en contribuir a explicar el procesamiento normal de la información.

La neurolingüística es la ciencia que estudia los correlatos anatómicos y fisiológicos de las conductas lingüísticas y de los diferentes sistemas y subsistemas del procesamiento lingüístico.

En los últimos años se ha desarrollado gran cantidad de ayudas técnicas, de programas de rehabilitación e investigaciones que pretenden mejorar alguno o varios de los déficit que presentan los sujetos afásicos o con daño cerebral.

Desde la neurología, se ha estimulado la búsqueda de nuevos tratamientos que puedan usarse junto con la terapia del lenguaje, incluso el uso de varias drogas. Agonistas de Dopamina, piracetam, anfetaminas, y más recientemente el donepezil, se han usado en el tratamiento de la afasia tanto en la fase aguda como en la crónica.

La justificación para el uso de drogas en el tratamiento de afasia está basada en dos tipos de evidencia. Algunas drogas, como la dextroanfetamina, mejoran la atención y refuerzan el aprendizaje y la memoria. En segundo lugar, datos clínicos y de laboratorio sugieren que el tratamiento con drogas puede restaurar parcialmente la función metabólica en la zona isquémica que rodea la lesión del cerebro y también tiene un efecto de neuroprotector del daño cerebral agudo. Los estudios en animales han demostrado los efectos beneficiosos de algunas drogas en la plasticidad neuronal, pero los datos en humanos todavía son pocos (Bakheit 2004; Klein & Alberto 2004; Berthier 2005).

Por otro lado, desde la neurología y la neurofisiología se están proponiendo algunas técnicas que se muestran eficaces como tratamientos complementarios en la rehabilitación de la afasia, p.e. la estimulación magnética transcraneal (Martin, Naeser, Theoret, Tormos, Nicolás, Kurland, Fregni, Seekins, Doron & Pascual-Leone 2004). También se están poniendo a prueba medicinas complementarias y alternativas como la acupuntura, la hipnosis, el entrenamiento en relajación, la retroalimentación biológica y la medicina homeopática herbal, en el tratamiento complementario en la afasia, mostrando muchos de estos estudios resultados contradictorios (Murray & Heather 2001; Laures & Shisler 2004).

Desde la neuropsicología se proponen muchas técnicas e instrumentos que pretenden una mejora global de los déficit mostrados por los pacientes. Estos tratamientos se realizan en hospitales con unidades de daño cerebral, donde se realizan combinadamente programas de rehabilitación motora, cognitiva, del lenguaje, ocupacional y psiquiátrica,

siempre que sea necesario. Sin embargo, en la mayoría de los hospitales, no hay posibilidades de realizar un tratamiento holístico, estando asegurado el tratamiento médico y de rehabilitación motora en todos ellos. En sólo algunos hospitales se puede acceder a terapia del lenguaje, y en la inmensa mayoría de ellos los pacientes no reciben ninguna rehabilitación de las demás funciones cognitivas alteradas.

En los últimos años son muchos los programas y técnicas desarrollados para mejorar otros aspectos no estrictamente verbales. Ejemplo de ello son aplicaciones multimedia como los programas AIRE (Ayuda Informática para Rehabilitaciones Especiales 1997) o GRADIOR (Franco, Orihuela, Bueno & Monforte 2001) que abordan el tratamiento de déficit cognitivos a grupos muy variados de población. Conviene destacar también el desarrollo de técnicas de intervención y de apoyo psicosocial (Fernández-Guinea 2001), así como los beneficios de terapias psicológicas de grupo e individuales para los pacientes con afasia, sus parejas y sus parientes (Van der Gaag, Smith, Davis, Moss, Cornelius, Laing & Mowles 2005).

Respecto a la terapia del lenguaje propiamente dicha, los enfoques pueden ser variados.

- Siguiendo una perspectiva temporal podemos distinguir, en primer lugar, la rehabilitación afasiológica tradicional que mediante la realización de actividades lingüísticas pretende la recuperación de los síntomas afásicos observados en los tests de diagnóstico de la afasia. Estas terapias se adaptan a los recursos lingüísticos residuales del paciente y a partir de los mismos diseñan una serie de ejercicios que permiten el trabajo específico sobre las dificultades lingüísticas específicas (p.e., Ducarne 1989; Borregón & González 1993; Urruticoechea 2000). Esta metodología tradicional sigue utilizándose en la actualidad pero se han hecho muchas modificaciones de las que señalaremos las siguientes:
 - 1.- Los terapeutas intentan rehabilitar un lenguaje funcional para el paciente, acorde con sus usos previos y sus necesidades socio-familiares actuales, primando la integración del paciente en su medio (Agudo, González, Villanueva & Borragán 1996; Rayner & Mariscal 2003).
 - 2.- Se potencia la realización de actividades en las que el paciente tenga éxito, tanto al inicio como al final de la sesión, para no frustrarle con un constante enfrentamiento con sus déficit (Otsuki, Soma, Yoshimura, Miyashita, Nagatsuk & Naritomi 2005).
 - 3.- Se utilizan, en la medida de lo posible, contextos socio-lingüísticos lo más naturales posible, dando mayor importancia a los aspectos semánticos y pragmáticos (Jacobs 2001; Hickin, Best, Herbert, Howard, Osborne 2001; Simmons-Mackie, Kingston & Schultz 2004; Doesborgh, Van de Sandt-Koenderman, Dippel, Van Harskamp, Koudstaal & Visch-Brink 2004).
 - 4.- Se desarrollan programas específicos para la mejora de aspectos específicos de las alteraciones afasiológicas del lenguaje como el agramatismo, la anomia, la repetición, aspectos fonético-fonológicos, la escritura, etc. (Carlomagno, Pandolfi, Labruna, Colombo & Razzano 2001; Herbert, Best, Hickin,

Howard & Osborne 2001; Kiran & Thompson 2003; Kulik, Koc-Kozlowiec, Wronska, Rudnicka-Drozak 2003; Sarno, Postman, Cho & Norman 2005).

- 5.- Se utilizan nuevas tecnologías para la mejora de los déficit del paciente (p.e., Programas informáticos Hospital Sant Pau de Barcelona; Grawemeyer, Cox & Lum 2000; Laganaro & Overton 2001; Mates, Von Steinbuchel, Wittmann & Treutwein 2001; Beveridge & Crerar 2002; Boser, Weinrich, Mccall 2004; Mortley, Vadee, Enderby, & Hughes 2004).
- En segundo lugar, hay una serie de terapias que pretenden aumentar la comprensión o producción del lenguaje, o bien a través de técnicas de estimulación-facilitación que utilizan el formato estímulo-respuesta (Saá 2001), como la Terapia de Acción Visual (TAV, Helm-Estabrooks & Albert 1991) para afásicos globales, la Terapia de Control Voluntario de Producciones Involuntarias (Helm-Estabrooks & Albert 1991) para las estereotipias, o la Terapia por Entonación Melódica (MIT, Albert, Sparks & Helm 1973). A estas terapias habría que sumarles las terapias de comunicación funcional (Saá 2001), que ponen énfasis en la comunicación de ideas sin importar el contenido lingüístico específico o el modo de comunicación, enfatizando la competencia comunicativa sobre la competencia lingüística y estimulando todos los aspectos pragmáticos del lenguaje que acompañan los actos de habla (PACE, Davis & Wilcox 1985).
 - En tercer lugar, conviene destacar las aportaciones realizadas desde la neuropsicología cognitiva. La rehabilitación cognitiva presenta tres requisitos: un modelo normal de los procesos que se van a tratar, una hipótesis sobre el daño de esos procesos y una hipótesis sobre cómo intervenciones específicas modifican el funcionamiento de los procesos dañados (Caramazza & Hillis 1993). Este método de tratamiento emplea un diagrama modular de funciones cognitivas o lingüísticas necesarias para la comunicación, busca ayudar al paciente por facilitación de funciones intactas, reorganización de funciones utilizando los módulos preservados, aprendizaje o re-aprendizaje de los módulos deficientes, o mediante estrategias de adaptación o compensación, cuando el paciente está incapacitado para realizar nuevos aprendizajes o reorganizaciones (Cuetos 1998; Saá 2001).

Las propuestas de rehabilitación de la afasia desde la neuropsicología cognitiva coinciden con la neuropsicología tradicional en el desarrollo de programas específicos para cada uno de los déficit observados, sin embargo, se diferencian tanto en la interpretación de los déficit como en la interpretación de las hipótesis y de las modificaciones realizadas en las funciones alteradas a partir de la terapia. Algunos ejemplos de programas de rehabilitación cognitiva son los desarrollados para la rehabilitación de la comprensión oral (Berham & Byng 1992; Sartori, Miozzo & Job 1994; Gow & Caplan 1996; Morris, Franklin, Ellis, Turner & Bayley 1996), para la rehabilitación de la producción oral (Howard, Patterson, Franklin, Orchard-lisle & Morton 1985; Ellis, Kay & Franklin 1992; Kohnert 2004; Boyle; 2004), programas de rehabilitación de los trastornos de lectura (Moyer 1979; Wilson 1987; Berhmann & McLeod, 1995; Friedman & Nitzberg 1996; Weekes & Coltheart 1996), los programas de rehabilitación de la escritura (Carlomagno & Parlato 1989;

Carlomagno, Lavarone & Colombo 1994; Broom & Doctor 1995; Beeson, Creciente & Volk 2003) y los programas de rehabilitación de trastornos de comprensión y producción de oraciones (Helm-Strabooks & Ramsberger 1986; Byng & Coltheart 1986; Byng 1988; Schwartz, Saffran, Fink, Myers & Martin 1994; Hoen, Golembiowski, Guyot, Deprez, Caplan & Dominey 2003).

- Por último, desde un punto de vista práctico y aplicado, muchos investigadores muestran la eficacia del entrenamiento intensivo en terapia del lenguaje, frente a tratamientos a más largo plazo, tanto en las fases agudas como en la afasia crónica (Pulvermuller, Neininger, Elbert, Mohr, Rockstroh, Koebel & Taub 2001; Bhogal, Teasell & Speechley 2003; Breitenstein, Kamping, Jansen, Schomacher & Knecht 2004; Meinzer, Elbert, Wienbruch, Djundja, Barthel & Rockstroh 2004; Meinzer, Djundja, Barthel, Elbert & Rockstroh 2005).

En este trabajo se describe brevemente el uso del verbo que realizan nueve pacientes afásicos de predominio motor, en una tarea de habla espontánea, sugiriéndose un programa de rehabilitación del verbo en función de los resultados obtenidos y de los principios terapéuticos propuestos tanto desde la neuropsicología cognitiva como desde la psicología tradicional.

2. DIFICULTADES EN EL USO DEL VERBO EN LA AFASIA

El verbo como núcleo de la frase puede sufrir alteraciones y déficit sintácticos que dificultan la producción o la comprensión de lenguaje (Friedman & Grodzinsky 1997, 2000; Friedman 1998, 1999, 2001, 2002; Bastiaanse y colaboradores 1998, 2000, 2003; Grodzinsky & Finkel 1998; Grodzinsky 2000a, 2000b; Chinellato 2002; Wenzla & Clahsen 2004). También se ha comprobado que las dificultades verbales no sólo se limitan a la sintaxis, sino que pueden derivarse de déficit en la relación de estructuras sintácticas y semánticas (Caplan 1985; Linebarger, Schwartz & Saffran 1983; Grodzinsky 1990; Caplan & Hanna 1998) o dificultades semánticas y pragmáticas (Caramazza & Zurif 1976; Altmann & Kamide 1999) e incluso fonológicas (Kean 1979; Obler, Harris, Meth, Centeno & Mathews 1999).

Son muchos los investigadores que observan dificultades en la producción de verbos en sujetos afásicos motores (p.e., Silveri, Perri & Cappa 2003; Thompson 2003; Bastiaanse & van Zonneveld 2004; Mondini, Luzzatti, Zonca, Pistarini & Semenza 2004), pero también en otras patologías (p.e., Berndt, Mitchum, Haendiges & Sandson 1997; Luzzatti, Raggi, Zonca, Pistarini, Contradi & Pinna 2001).

Aunque muchos trabajos indican que los afásicos motores

presentan un mayor déficit en los verbos que en los nombres, también presentan dificultades en estos últimos, y al contrario, sujetos con lesiones más bien posteriores como los afásicos de Wernicke, pueden tener más dificultades en la producción de nombres que en la de verbos, pero también manifiestan dificultades en estos últimos. Por tanto, podemos concluir que aunque existe un déficit en la producción de verbos en los sujetos agramáticos, este déficit ni es específico, desde un punto de vista gramatical, es decir, también se producen dificultades en la producción de nombres, ni es específico de los sujetos afásicos agramáticos.

Por otro lado, sus características lingüísticas hacen de los verbos elementos óptimos para la investigación de la representación del léxico mental, y medio de contraste de las teorías e hipótesis explicativas. En este sentido, otros factores como la frecuencia, imaginabilidad, concreción y abstracción, que han demostrado su influencia en la organización, recuperación y procesamiento del léxico mental, también la han mostrado en el procesamiento léxico de verbos (p.e., Fiez, Balota, Raichle & Petersen 1999; Luzzatti, Raggi, Zonca, Pistarini, Contradi & Pinna 2001; Fiebach, Friederici, Muller & von Cramon 2002; Faroqi-Shah & Thompson 2004). Sin embargo, hay algunas características específicas de los verbos que también tienen interés, desde el punto de vista de la organización y procesamiento del léxico mental. Una de ellas es su complejidad semántica en función del número de argumentos, encontrándose mayores dificultades y errores en acceder a verbos más complejos que a los que tienen un menor número de argumentos, siendo estos últimos más utilizados por los sujetos afásicos (p.e., Thompson, Lange, Schneider & Shapiro 1997; Kim & Thompson 2000; Thompson 2003).

Aunque se han estudiado otros rasgos específicos de los verbos en el procesamiento léxico –como la transitividad (Jonkers 1999; De Bleser 2000)–, con resultados contradictorios, una de las características verbales que ha generado mayor número de investigaciones, teorías e hipótesis es la morfología verbal, y dentro de ella, en su dimensión de regularidad. Los verbos regulares e irregulares han servido en los últimos años para contrastar las hipótesis conexionistas de una única ruta, frente a las hipótesis duales de acceso, recuperación y procesamiento de los verbos. Se han encontrado resultados que apoyan ambos grupos de teorías (Levelt, Roelofs & Meyer 1999; Janssen, Roelofs & Levelt 2002; Janssen & Penke 2002). Estos resultados contradictorios pueden verse influidos por la metodología usada y por efectos de frecuencia (Fiez, Balota, Raichle & Petersen 1999; Fiebach, Friederici, Muller & von Cramon 2002).

3. DIFICULTADES DEL USO DEL VERBO EN PACIENTES AFÁSICOS Y AGRAMATISMO

Tanto desde la neuropsicología tradicional como desde la cognitiva, se coincide en señalar a las dificultades en el uso del verbo como parte integrante del concepto de agramatismo. Este concepto se le atribuye a Pick (1913, 1973), el cual lo distinguió del paragramatismo.

- El primero de ellos se caracteriza por omisión y reducción de la complejidad lingüística en un marco de afasia no fluente, asociado, generalmente, a lesiones frontales. Se observa igualmente dificultad para las uniones gramaticales, la conjugación de los verbos y el conjunto de elementos y palabras de función que dan cohesión a los distintos elementos de la frase. El agramatismo se asocia al uso predominante de palabras de clase abierta en frases construidas por yuxtaposición de elementos, especialmente sustantivos, con pérdida de los sufijos, utilizando en ocasiones el verbo en forma no personal, sobre todo el infinitivo. Las estructuras de la frase son muy simplificadas, cortas, con pocos sintagmas y sin apenas oraciones subordinadas. Estos síntomas no aparecen en todos los pacientes y en el mismo grado ya que son disociables entre sí.
- El segundo tipo de agramatismo, denominado paragramatismo, se caracteriza por sustituciones de una forma gramatical por otra y se da en el seno de un lenguaje fluente, asociado con lesiones temporales. En los casos puros de agramatismo temporalmente determinado, se observan perturbaciones en el uso de palabras auxiliares, incorrecta formulación de inflexiones, prefijos y afijos, y en contraste con el agramatismo motor, el discurso no está detenido, tendiendo más bien a la logorrea con el modelo de la frase y la entonación intactas. En estos sujetos también pueden aparecer fenómenos característicos de sujetos con afasias motoras como la caída de las inflexiones, conjuntamente con la yuxtaposición de las palabras que comprenden el esqueleto de la frase.

Sin embargo, muchos autores manifiestan que la tendencia a la omisión o sustitución se determina más bien por el idioma y porque el sujeto ve limitada su capacidad de procesamiento del lenguaje, y no tanto por el tipo de afasia o por el lugar de la lesión (Bates & Goodman 1997; Nespoulus 2000; Bates 1999; 2001; Paradis 2001). Aún así, en los estudios modernos del procesamiento gramatical en la afasia, el término Afasia de Agramatismo se intercambia con el término de Afasia de Broca, implicando la forma severa, selectiva y específica de agramatismo, encontrado en sujetos no fluentes, con lesiones frontales izquierdas (Dick, Bates, Wulfeck, Utman, Dronkers & Gernsbacher 2001).

En cualquier caso, el agramatismo no es un concepto unitario y desde la neuropsicología cognitiva actual se han realizado varias disocia-

ciones de la sintomatología integrante en este concepto.

Una de las primeras disociaciones que se encuentra en la literatura científica hace referencia a la disociación entre la omisión de palabras de función e inflexiones por un lado, y el déficit de construcción de frases en la producción hablada por otro (Tissot, Mounin & Lhermite 1973; Saffran, Schwartz & Marin 1980; Micelli, Mazzucchi, Menn & Goodglass 1983; Parisi 1987; Berndt 1987). Parisi (1987), puso de manifiesto que se puede realizar una disociación dentro de la anterior. Este autor encontró pacientes que presentaban problemas con las palabras de función y no con las inflexiones, y al contrario, pacientes que presentan dificultades en las inflexiones y no en las palabras de función.

Saffran, Berndt & Schwartz (1989), mostraron que los sujetos afásicos no fluentes, agramáticos y no agramáticos, podían clasificarse en un continuo entre afásicos de Broca agramáticos y no agramáticos, opuesto a una distinción clara. El análisis individual de los pacientes con agramatismo de esta muestra de sujetos apuntó hacia diferentes modelos de agramatismo. Un paciente mostró una producción correcta de morfemas ligados, aunque produjo pocos morfemas gramaticales independientes, mientras que otro paciente exhibió el modelo opuesto. Otros investigadores han informado de una variabilidad similar entre los pacientes afásicos (Miceli, Silveri, Romani & Caramazza 1989; Bird & Franklin 1996).

Ronchon, Saffran, Berndt & Schwartz (2000), proporcionaron evidencia adicional de que la producción de palabras funcionales y morfemas ligados son disociables (Saffran y colaboradores 1989; Miceli y colaboradores 1989) y apoyan los resultados que sugieren que la complejidad sintáctica puede disociarse de la producción de palabras de función (Berndt 1987; Nespoulous, Dordain, Perron, Ska, Bub, Caplan, Mehler & Lecours 1988).

La segunda disociación que se manifiesta en la literatura científica es la que diferencia entre agramatismo en la producción oral y escrita. (Bub & Kertesz 1982; Isserlin 1985).

Una tercera disociación informada por diversos autores es la que se centra en los trastornos de producción y los de comprensión en sujetos con agramatismo (Schwartz, Saffran & Marin 1980; Kolk, Van Grusven & Keyser 1985; Berndt 1987; Howard 1985; Caramazza & Berndt 1985).

Junto a las posibles disociaciones de sus elementos integrantes, otra dificultad que se observa en el concepto de agramatismo es su falta de especificidad. Se ha encontrado agramatismo en sujetos con otras patologías neurológicas: en pacientes con Alzheimer (Bickel, Pantel, Eysenbach & Schröder 2000; Grossman & Rhee 2001) o pacientes con Parkinsonismo (Grossman, Lee, Morris, Stern & Hurtig 2002; Del Río, López Higes, Fernández Guinea, Navarro & Castillo 2003). También se ha encontrado agramatismo en pacientes con afasia de Wernicke (Crain, Ni & Shankweiler 2001), afasia global (Crain, Ni & Shankweiler 2001), afasia

anómica y de conducción (Dick, Bates, Wulfeck, Utman, Dronkers & Gernsbacher 2001). Se ha observado agramatismo en sujetos con lesiones frontales izquierdas, derechas, subcorticales y cerebelosas (Caplan, Hildebrandt & Makris 1996; Arriada, Otero & Corona 1999; Robles 2002; Neininger & Pulvermüller 2003).

Dado que el agramatismo expresivo y comprensivo no son déficit que se dan en un determinado y único grupo de sujetos afásicos, no están identificados con lesiones en una región específica cerebral, y se puede observar en sujetos normales bajo ciertas condiciones de estrés, Bates & Dick (2000) afirman que una función compleja como el lenguaje se media por una gran cantidad de áreas cerebrales, y de procesos diferentes, con algunas áreas y procesos jugando un papel más crítico que otros. El daño a una región particular puede producir déficit serios en una habilidad determinada, pero por ningún medio se puede imputar a esta región como el mecanismo responsable de la habilidad en cuestión. Estos autores proponen una visión distributiva para el lenguaje y otras habilidades cognitivas complejas.

4. BREVE REVISIÓN DE LAS TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL AGRAMATISMO PRODUCTIVO

Existen dos grandes grupos de teorías que intentan explicar el agramatismo productivo. En un primer gran grupo están aquellas teorías que explican el agramatismo como un déficit lingüístico.

Una de las primeras teorías lingüísticas desarrolladas fue la teoría fonológica basada en los patrones del sonido (Kean 1979). Según esta teoría, el agramatismo afecta a las palabras de mayor complejidad acústico-articulatoria, o de mayores posibilidades de variación fonológica y morfológica. La complejidad fonológica de los afijos y raíces puede reducir los recursos para el procesamiento morfológico en los sujetos afásicos agramáticos. Aunque algunas investigaciones apoyan esta teoría (Centeno, Obler, Cairns, Garro & Merrifield 1996; Obler, Harris, Meth, Centeno & Mathews 1999), se han observado algunos problemas importantes. Estas teorías no explican la omisión de palabras funcionales ya que la mayoría tienen una estructura fonológica poco compleja. Algunas de las sustituciones que realizan los sujetos con agramatismo son más complejas desde un punto de vista articulatorio que las palabras diana. Pronto se demostró que el uso de formas no personales parece determinarse en función de factores sintácticos y semánticos en lugar de fonológicos.

De las teorías lingüísticas, las que han aportado un mayor número de investigaciones son las teorías sintácticas. De éstas se debe destacar la *Hipótesis del Árbol Recortado* (Friedman & Grodzinsky 1997, 2000; Friedman 1998,

1999, 2001, 2002). Según esta hipótesis, los afásicos agramáticos producen frases con el nodo Tiempo alterado o “recortado”. Cuando un determinado nodo del árbol sintáctico está dañado no pueden realizarse las proyecciones superiores al nódulo deteriorado, recortando la ramas más altas del árbol sintáctico.

Por otro lado, estos autores proponen que el agramatismo es un fenómeno unitario y estos pacientes pertenecen a una misma categoría que forma una verdadera entidad clínica y teórica. Sin embargo, admiten la posibilidad de variación dentro de este déficit y la explican a partir de la *Hipótesis de la Severidad Métrica* (Friedman & Grodzinsky 1997, 2000; Friedman 1998, 1999, 2001, 2002). Según estos autores, existen varias posibilidades de Variación. En la menos severa se dañan los nodos altos (CP) y los pacientes presentan dificultades en la producción de frases subordinadas, interrogativas y negativas, manteniendo intacta la morfología verbal. Una forma más severa implica a los morfemas de tiempo + el anterior (CP+T). La más severa incluye también dificultades en los morfemas de concordancia (CP+T+ Concordancia).

La Hipótesis del Árbol Recortado ha recibido apoyo de estudios translingüísticos de la producción de verbos en afásicos de Broca, en diferentes idiomas, así como resultados que la contradicen, desarrollándose otras muchas teorías que intentan explicar los resultados contradictorios (*Hipótesis del Agramatismo como Dificultad en el Movimiento del Verbo*, Bastiaanse & Thompson 2003; *Hipótesis del Daño del Campo*, Chinellato 2002; *Hipótesis del Déficit en la Especificación del Tiempo*, Wenzla & Clahsen 2004).

Un segundo gran grupo de teorías que explican el agramatismo productivo son las teorías cognitivas, las cuales proponen que el agramatismo se produce por un déficit en el procesamiento, como una reducción de recursos.

Este déficit se interpreta como una limitación de la memoria de trabajo (*Hipótesis de la Limitación de la Memoria de Trabajo*, Miyake, Carpenter & Just 1994; *Hipótesis del Recurso Separado de Interpretación del Idioma (SLIR)*, Caplan & Waters 1999; *Modelo Declarativo/Procesal*, Ullman 2001a, 2001b; Pancheva & Ullman 2001; *Hipótesis de la Complejidad Jerárquica*, Izvorski & Ullman 1999, 2000; Pancheva & Ullman 2001), como la adaptación de los sujetos afásicos a sus déficit lingüísticos en tareas de habla espontánea (*Hipótesis de la Variación Estratégica*, Kolk, Van Grusven & Keyser 1985) o como la realización del procesamiento a mayor lentitud que el procesamiento normal (*Hipótesis de la Sintaxis Lenta*, Haarmann & Kolk 1991, 1994; Piñango 2000).

Sin embargo, ninguna teoría es capaz de explicar la totalidad de los resultados obtenidos en cuanto al uso del verbo en los pacientes afásicos o el agramatismo productivo, fallando cada una de ellas en la explicación de resultados diferentes. Este hecho, unido a que la mayoría de las investigaciones se han realizado en inglés, con las consecuentes

dificultades de transferencia de los resultados obtenidos al castellano y las pocas investigaciones realizadas con sujetos castellanohablantes, muestran la necesidad de profundizar en la investigación del uso del verbo en particular y del agramatismo en general, en pacientes afásicos que utilizan el castellano como vehículo de comunicación.

5. MÉTODO

5.1. Muestra

La muestra estaba compuesta por nueve sujetos afásicos, con edades comprendidas entre los 53 y 82 años. Siete sujetos eran varones y dos mujeres. El nivel formativo y profesional de los sujetos era muy variado. En esta muestra de sujetos hay dos doctores, uno en química y el otro en arquitectura, un empresario del textil, un constructor, un camionero, un representante de productos textiles, un operario de RENFE, un ama de casa y una modista. Todos los sujetos habían sufrido un accidente vascular cerebral (A.V.C.) con un tiempo mínimo de más de un año desde el inicio de la enfermedad. La selección de la muestra se realizó a partir de la adaptación española del Test de Boston para el Diagnóstico de la Afasia (BDAE, Goodglass y Kaplan 1983).

Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- 1.- Todos los sujetos a nivel premórbido no presentaron procesos infecciosos o inflamatorios cerebrales, sin historias de traumatismos craneoencefálicos o pérdidas de conciencia, sin historia actual o pasada de patología psiquiátrica, con adecuado funcionamiento intelectual y sin ninguna evidencia de estado confusional o alteración de la conciencia.
- 2.- Todos los sujetos utilizan como primer idioma el castellano, siendo ésta la lengua de uso en sus relaciones sociales, laborales y culturales, limitándose en algunos casos, la segunda lengua a un uso familiar y en la mayoría de los casos reducido.
- 3.- Todos los sujetos presentan un nivel de comprensión por encima del 60% en el Test de Boston para el diagnóstico de la Afasia, y se han eliminado los sujetos con patologías degenerativas o patologías de predominio sensorial.

5.2. Material y procedimiento

Se realizaban conversaciones libres con preguntas abiertas a los sujetos, en las que se tenía en cuenta el aspecto verbal: pasado, presente y futuro: ¿A qué se dedicaba? Explíqueme en qué consistía su trabajo. ¿Qué hará este fin de semana que viene?, etc.

Estas conversaciones libres se grabaron en un tiempo total aproximado de

30 minutos por paciente, mediante 2 o 3 sesiones de grabación de la conversación espontánea. Cada sesión se grababa en una cinta magnetofónica para su ulterior análisis. Se transcribieron todas las grabaciones con el sistema informático CHILDES PROJECT (Child Language Data Exchange System). Posteriormente se analizó la utilización del verbo por cada sujeto, construyéndose las tablas individuales en las que se estudiaba los verbos producidos por cada paciente, si su uso era correcto o incorrecto, el modo, el tiempo, el aspecto, la persona, y el número de cada verbo producido, el total de verbos, el total de los errores y el porcentaje de verbos producido en cada página. Se analizaron después los resultados globales, de todos los sujetos.

5.3. Resultados

5.3.1. Descripción cualitativa de los errores

Los errores verbales de los sujetos afásicos en castellano son muy variados, siendo los más frecuentes las repeticiones y rectificaciones. Aparecen algunas parafasias tanto verbales como fonémicas, y algunos errores articulatorios, aunque en esta muestra, estos últimos son poco frecuentes. Hay una tendencia clara a la omisión de elementos o partículas verbales, así como la utilización incorrecta de las formas no personales. Respecto a los verbos conjugados se realizan numerosas sustituciones de unos morfemas verbales por otros. Estas sustituciones hacen referencia tanto al tiempo como al número o persona. En algunos sujetos, aparecen catalanismos o coloquialismos en el uso del verbo y este uso se ha contabilizado como error.

5.3.2. Resultados en función del modo verbal

El modo verbal más frecuentemente utilizado de forma significativa es el indicativo, seguido de los verbos en forma no personal, el subjuntivo y el imperativo respectivamente. Todas las comparaciones de medias tienen diferencias estadísticamente significativas ($P < 0,05$). Destacar que los sujetos de esta muestra realizan muy pocos errores de modo.

	Indicativo	Subjuntivo	Imperativo	Formas no personales
Total Verbos	3208	165	36	673
Media	356,4	18,33	4	74,77
D.T.	192,1	17,20	5,31	44,15

La Hipótesis del Árbol Recortado (Friedman & Grodzinsky 1997, 2000; Friedman 1998, 1999, 2001, 2002) no puede explicar estos resultados ya que se esperarían muchos más errores de modo de los que realmente se producen.

Estos resultados confirman estudios anteriores (Miera 1996; Rosell 2001; Rosell & Miralles 2002a). Una posible explicación de los mismos se

realizaría desde un punto de vista cognitivo. El subjuntivo es el modo verbal que se utiliza para la subordinación, dado que los sujetos afásicos utilizan preferentemente frases simples en su lenguaje espontáneo, sería de esperar un bajo uso de este modo verbal. El modo imperativo sólo se utiliza para mandar o apremiar a alguien a hacer una cosa, y es improbable que se use por el paciente con el examinador.

5.3.3. Resultados en función del tiempo verbal

El tiempo verbal más utilizado es el presente, seguido del pasado y las formas no personales. El tiempo verbal menos utilizado es el futuro. Todas las comparaciones de medias son estadísticamente significativas excepto la comparación de las formas no personales con el pasado para $P < 0,05$.

	Presente	Pasado	Futuro	Formas no personales
Total Verbos	2317	1017	74	673
Media	257,44	113	8,22	74,77
D.T.	153,25	73,95	3,38	44,15

Estos resultados también coinciden con resultados anteriores (Schnitzer 1989; Miera 1996; Rosell 2001; Rosell & Miralles 2002b) y podrían explicarse desde un punto de vista cognitivo: para los sujetos afásicos es más sencillo procesar y hablar de hechos presentes, que no de hechos que ya han pasado, los cuales demandan una mayor capacidad de memoria, o de hechos que todavía no se han producido, los cuales necesitan una mayor capacidad de razonamiento y anticipación, y por tanto, de procesamiento cognitivo.

5.3.4. Resultados en función del aspecto verbal

El aspecto más usado en conversación libre es el presente, seguido de las formas no personales, sobre todo el infinitivo. El siguiente es el pretérito imperfecto, después el indefinido y el pretérito perfecto. El condicional y el futuro son los menos utilizados. Desde un punto de vista estadístico, no se aprecian diferencias significativas para $P < 0,05$ entre los aspectos verbales menos frecuentes, es decir, entre las siguientes comparaciones: futuro compuesto/pretérito pluscuamperfecto; condicional simple/pretérito pluscuamperfecto; condicional compuesto/pretérito pluscuamperfecto; condicional simple/futuro compuesto; condicional compuesto/futuro compuesto.

	Pres.	Pret. indef.	Pret. imp.	Pret. perf.	Pret. plus.	Fut. sim.	Fut. com.	Cond. sim.	Cond. com.	Inf.	Ger.	Part.
Total	2295	335	465	200	17	73	1	21	1	532	94	47
Media	255	37,22	51,66	22,22	1,88	8,11	0,11	2,33	0,11	59,11	10,44	5,22
D.T.	150,51	25,20	41,38	14,88	2,80	3,29	0,33	3	0,33	33,87	6,83	4,89

En cuanto a la frecuencia de uso de los diferentes aspectos verbales en sujetos afásicos en habla espontánea, estos resultados están de acuerdo con resultados anteriores (Rosell 2001; Rosell & Miralles 2002b) pero, sin ser contradictorios, divergen de otros (Centeno, Obler, Cairns, Garro & Merrifield 1996; Centeno 1996), tal vez porque no se pueda extrapolar directamente los resultados obtenidos con sujetos castellanohablantes venezolanos a sujetos españoles. Posiblemente se observe un efecto de frecuencia de uso en los aspectos verbales usados por nuestra muestra de sujetos afásicos (Schnitzer 1989; Centeno, Obler, Cairns, Garro & Merrifield 1996), sin embargo, no tenemos muestras de comparación del uso del verbo en sujetos normales españoles, y las comparaciones con sujetos normales venezolanos o puertorriqueños no son transferibles dadas las diferencias en el uso del verbo.

El que aparezca un uso elevado del infinitivo no quiere decir que se mantenga la tendencia del agramatismo en inglés, de omitir las formas conjugadas, ya que nuestra muestra de sujetos afásicos también produce gran cantidad de verbos conjugados, por lo que se deberán realizar análisis posteriores para identificar tendencias de error, siempre que ello sea posible.

5.3.5. Resultados en función de la persona

La persona más utilizada por los sujetos de esta muestra es la tercera, seguida de la primera y las formas no personales. La forma menos utilizada es la segunda persona. Todas las comparaciones de medias son significativas para $P < 0,05$.

	1ª	2ª	3ª	Formas no personales
Total Verbos	1140	155	2110	676
Media	126,67	17,22	234,44	75,11
D.T.	62,44	16,24	145,09	44,46

Los resultados coinciden con estudios previos (Rosell 2001; Rosell & Miralles 2002b; Rosell, González & Miralles 2002) y se ven influidos por el hecho de que en una conversación realizada sobre temas familiares con sujetos no conocidos, o de fuera del ámbito del paciente, como el terapeuta o el investigador, el sujeto de referencia en la conversación o es el propio sujeto o una persona cercana a él. Raramente hay comentarios del paciente hacia el médico, terapeuta o investigador. Por el contrario, cuando dos personas conocidas hablan de acontecimientos compartidos, pasados, presentes o futuros, pueden dirigirse el uno al otro, aumentando las probabilidades de utilizar la segunda persona, por referencias cruzadas del uno al otro.

5.3.6. Resultados en función del número

El número significativamente más usado es el singular. Las comparaciones de las medias del singular con los otros dos factores son estadísticamente significativas para una $P < 0,05$, sin embargo, no se aprecian diferencias esta-

dísticamente significativas entre el uso del plural y formas no personales.

	Singular	Plural	Formas No personales
Total Verbos	2664	741	676
Media	296	82,33	75,11
D.T.	173,73	46,14	44,46

Estos resultados confirman los obtenidos en otros trabajos (Rosell 2001). Posiblemente, la mayor frecuencia de uso del singular dependa también de factores cognitivos relacionados con la situación y la tarea, y no sólo de diferencias morfológicas.

5.3.7. Resultados en función del uso de formas verbales simples o compuestas

Muchas teorías e investigaciones informan de que los sujetos afásicos realizan un menor uso, o con más dificultades, de las formas sintácticas, morfológicas y fonológicas verbales más complejas (Kean 1979; Jarema & Kehayia 1992; Obler, Harris, Meth, Centeno, Mathews 1999; Kolk 1995, 2001; Caplan & Waters 2003). Muchos otros autores proponen que los afásicos motores tienen dificultades de procesamiento, mostrando peores ejecuciones en tareas y estímulos que requieren un mayor procesamiento (Haarmann & Kolk 1991; 1994; Piñango 2000; Ullman, Corkin, Coppola, Hickok, Growdon, Koroshetz & Pinker 1997 y Ullman 2001a). Por todo ello se decidió contrastar, a posteriori, el uso de las formas simples y las formas compuestas en el habla espontánea, en los pacientes afásicos.

	Verbos simples	%verbos simples	Verbos comp.	%verbos comp.	Formas no pers	%formas no pers	Total verbos
Σ	3205	77,94	234	5,69	676	16,37	4112
Media	356,11	77,78	26	5,67	75,11	16,67	456,88
D.T.	200,33	6,27	20,18	2,48	44,46	5,21	256,80

Los resultados confirman que las formas verbales simples son las más utilizadas por esta muestra de sujetos, seguidas de las formas no personales y por último, los tiempos verbales compuestos. Todas las comparaciones de medias son significativas para $P < 0,05$. Probablemente, la frecuencia de uso es una variable, aunque no la única, que explica parte de las diferencias encontradas en el uso de los verbos simples y compuestos, aunque no tenemos datos para comparar nuestros resultados con sujetos normales.

6. DISCUSIÓN.

Los resultados obtenidos dependen pues de factores asociados a la tarea, la situación, los sujetos, factores lingüísticos, frecuencia de uso, a factores cognitivos como la capacidad de anticipación y abstracción o la

capacidad de procesamiento. Dado que estos elementos interaccionan entre sí en la obtención de los resultados, la interpretación de los datos debe ser interactiva y es muy difícil que una única teoría sea capaz de abarcar las distintas posibilidades, así como la diversidad de resultados.

La Hipótesis del Árbol recortado fracasa al intentar explicar los datos obtenidos en esta investigación ya que se esperarían más errores en los módulos sintácticos superiores que en los inferiores, y ello no ocurre a nivel de modo verbal, frente a otro tipo de errores. Tampoco explica las diferencias obtenidas a nivel de número de producciones y errores en el interior de cada nodo sintáctico, i.e., las diferencias de producciones y número de errores entre singular y plural, las diferentes personas, aspectos o tiempos verbales.

No hay una hipótesis capaz de explicar la totalidad de resultados obtenidos, por lo que se desarrollan varias hipótesis que tratan de explicar los datos parciales. Estas hipótesis, expuestas en los puntos anteriores, hacen referencia a interpretaciones cognitivas de las diferencias obtenidas en el uso del verbo. Al mismo tiempo, se observa una clara adaptación del sujeto afásico a sus déficit lingüísticos (Hipótesis de la Complejidad Jerárquica, Izvorski & Ullman 1999, 2000; Pancheva & Ullman 2001). En una tarea de habla espontánea los sujetos afásicos realizan pocos errores de modo ya que pueden utilizar frases más simples, reduciendo el número de ocasiones en que usan el modo subjuntivo. Sin embargo, en una tarea de repetición o frases incompletas, en la que se les obliga a emplear el subjuntivo, no sólo realizan más errores en subjuntivo que en indicativo, sino que además se observa la tendencia al error de sustituir subjuntivo por indicativo y no al contrario (Rosell 2001; Rosell & Miralles 2004; Rosell, González & Miralles 2004).

7. BASES PARA LA REHABILITACIÓN DEL VERBO EN SUJETOS AFÁSICOS

Tanto desde la neuropsicología cognitiva, como desde la psicología tradicional, se proponen una serie de principios generales que facilitan la rehabilitación. Algunos de estos principios son los siguientes:

- Recordar a la familia que el enfermo afásico tiene un trastorno grave de la comunicación y no hace las cosas porque no quiere o porque no se esfuerza lo suficiente.
- Hablar al paciente de uno en uno, con frases simples adaptadas a su nivel de comprensión. Estos pacientes en conversaciones múltiples, de grupo, se pierden.
- Deberemos conocer las limitaciones físicas, de comunicación, cognitivas, etc. del enfermo afásico, comprenderle y ayudarle a que mejoren todas ellas siguiendo las indicaciones de los distintos profesionales.
- No hay que tratar al afásico como un niño o un deficiente mental, ya que la percepción emocional y muchos aspectos cognitivos quedan preservados.

- Deberemos estimular al máximo los distintos factores afectados intentado que sean lo más funcionales posible para el paciente (p.e., levantarse de la cama, vestirse, desvestirse, aseo personal, alimentación, palabras y frases funcionales, etc.).
- Deberemos hablar al paciente y esperar a que el enfermo procese la información y responda. Aceptaremos como válido cualquier medio de comunicación que utilice, por ejemplo gestos, muecas, lenguaje escrito, dibujo, etc., potenciaremos esta comunicación global.
- Escuchar la música que al enfermo le gustaba, revisar fotografías y videos así como diversos elementos facilitadores en la recuperación de vivencias puede ser también estimulante en función del estado de ánimo del paciente.
- Iniciar la recuperación y adiestramiento de la escritura desde el primer momento. Será aconsejable en algunos casos iniciar al paciente en ejercicios de psicomotricidad. La firma es necesaria e importante, deberemos trabajarla lo antes posible.
- Todo momento puede ser útil para estimular la comunicación y el lenguaje en estos pacientes. (p.e., durante la comida podemos darle órdenes simples, preguntas sencillas de *sí o no*, ejercicios de denominación y designación, etc.).
- Ayudar a la familia a que comprendan los diferentes déficit siempre desde un punto de vista pluridisciplinar. En ocasiones dedicar varias sesiones a comentar los cambios que se han producido en el interior de la familia desde el A.C.V. puede ser muy beneficioso para la rehabilitación del paciente. La estimulación y comprensión de la familia es un elemento fundamental en la recuperación del paciente.
- Establecer una jerarquía escalonada de objetivos a conseguir, adaptada a las dificultades e intereses del paciente, desde lo más fácil a lo más complejo.
- Facilitar al paciente todo tipo de ayudas externas adaptadas a él, como ayudas técnicas, programas informáticos, dibujos, signos, palabras, moldes vocálicos, etc.
- Utilizar un grupo de estímulos y conductas específicas, trabajarlos intensamente hasta que se realicen de forma adecuada, intentando que el paciente consolide los aprendizajes.
- Si la problemática emocional que muestra un paciente es muy intensa, es imprescindible que paralelamente a la terapia del lenguaje inicie una psicoterapia de apoyo.
- En un contexto bilingüe se deberá decidir en qué idioma se realiza la rehabilitación del lenguaje. Se deberá optar por el idioma mejor conservado, con más connotaciones afectivas y más habitual, aunque se le permite al paciente absoluta libertad en cuanto a su expresión espontánea.

El uso del verbo como núcleo del sintagma verbal y la oración nos permite explorar los diferentes niveles del lenguaje, las variaciones morfológicas verbales en función de la voz, modo, aspecto, tiempo, persona y número, así como aspectos puramente articulatorios y motores.

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación y de acuerdo con la Hipótesis de la Complejidad Jerárquica y del principio jerárquico escalonado, no exclusivamente lingüístico, que propone ir desde lo más fácil a lo más complejo, en la rehabilitación del uso del verbo ten-

dremos que tener en cuenta los distintos aspectos verbales y programarlos en función de los déficit y necesidades del paciente.

Desde un punto de vista articulatorio y fonético-fonológico, inicialmente, deberemos utilizar verbos simples, cortos, sobre todo con los sujetos afásicos que tienen una alteración importante de la motricidad articulatoria. Posteriormente se usarán verbos más largos y complejos fónicamente.

Desde un punto de vista léxico-semántico, iniciaremos la rehabilitación con verbos frecuentes y plenamente funcionales, con alto grado de imaginabilidad y concreción. A ser posible con un número reducido de argumentos.

Desde un punto de vista morfológico, se iniciará la rehabilitación con verbos en voz activa, en modo indicativo, aspecto y tiempo presente, primera y tercera personas y en singular. Dado que estos elementos verbales, tal como ha quedado demostrado en este trabajo, presentan un mayor uso en los sujetos afásicos, así como un menor número de errores (Rosell e.p.).

El inicio de la rehabilitación morfológica verbal se realizará lo antes posible, utilizando frases simples desde un punto de vista sintáctico y semántico, y que sigan el orden canónico de la lengua del paciente. Se recomienda introducir lo más tempranamente posible el uso de pronombres personales que delimiten la concordancia verbal y ayuden a definir la morfología verbal, sobre todo en tareas de denominación, para evitar un sobreuso de las formas no personales, sobre todo del infinitivo.

Se deberán programar, tanto en clínica como en casa, situaciones en que el paciente tenga que hacer un uso pragmático del lenguaje y utilice diferentes estímulos. Se aconseja un uso intensivo de listas cortas de estímulos que se irán ampliando conforme el paciente vaya consolidando aprendizajes.

Los verbos utilizados, además de ser funcionales y adaptarse a las necesidades evolutivas del paciente, deberán usarse en distintas tareas (p.e., repetición, frases incompletas, descripciones, habla espontánea), dado que desde un punto de vista cognitivo estas tareas suponen la utilización de procesos psicolingüísticos diferentes.

Por otro lado, en ocasiones nos encontramos con resultados satisfactorios partiendo de la rehabilitación de estructuras más complejas, no de las más simples, aunque ello vaya en contra del principio jerárquico escalonado e incluso de la lógica.

Friedman, Wenkert-Olenik & Gil (2000), basándose en la Hipótesis del Árbol Recortado iniciaron el tratamiento de la producción de preguntas correctas en un paciente hebreo y comprobaron que además de mejorar en la producción de preguntas, también mejoró la producción de los morfemas temporales verbales, la recuperación del verbo y la utilización de cláusulas de relativo. Aunque estos resultados son sólo datos preliminares de un paciente, sugieren que el tratamiento de una estructura más alta puede mejorar la producción de estructuras más bajas, posiblemente reforzando la proyección del árbol sintáctico al nodo más alto. Los autores concluyen que la interac-

ción entre la teoría sintáctica de la producción del agramatismo, la caracterización sintáctica para los grados de severidad y las consideraciones de las terapias clínicas apuntan una dirección fructífera para el tratamiento de la afasia que va en contra de la intuición. Empezar el tratamiento con las estructuras más complejas consigue una mejoría en las estructuras menos complejas.

Thompson, Shapiro, Kiran & Sobecks (2003) entrenaron a cuatro individuos con agramatismo a comprender y producir frases de relativo, incluyendo las frases relativas de objeto. Los resultados indican que el tratamiento se generaliza a las estructuras que están lingüísticamente relacionadas y esa generalización se refuerza cuando la dirección de tratamiento es de lo más complejo a las construcciones menos complejas.

En castellano hay muy pocos trabajos dedicados al uso del verbo en pacientes afásicos y muchos menos que realicen propuestas de rehabilitación. Sin embargo, en otros países incluso se han desarrollado programas específicos y nuevas tecnologías para rehabilitar el uso verbal.

Weinrich, Boser & McCall (1999) demostraron que pacientes con afasias expresivas severas pueden rehabilitar la producción correcta de la morfología verbal inglesa, en cuanto al tiempo pasado, mediante el entrenamiento con un programa de ordenador basado en la utilización de una interfase de comunicación icónica visual (*C-VIC*).

Linebarger, Schwartz, Romania, Kohn & Stephens (2000) observaron que pacientes con agramatismo aumentaron la estructura gramatical en la producción de frases con un sistema de comunicación que los autores han desarrollado recientemente y que denominan *CS*. Al contrario que otros sistemas aumentativos de comunicación empleados con afásicos, el sistema *CS* no se centra en encontrar las palabras, sino que se basa en las producciones espontáneas de los pacientes y les permite mantener más tiempo los elementos de la frase para congregarlos en estructuras mayores, supervisar y completar estas estructuras sin las presiones del tiempo en la conversación normal. El sistema *CS* se utiliza mediante una pantalla táctil y los pacientes pueden grabar una pronunciación de cualquier longitud. Los sujetos hablan a través de un micrófono y dos botones en la pantalla muestran el principio y el final de una pronunciación. Una forma coloreada se muestra en la pantalla representando la duración (longitud) e intensidad (amplitud) de la pronunciación. Moviendo estas pronunciaciones a un área superior de la pantalla el paciente puede combinarlas en estructuras mayores como frases. El paciente puede supervisar los diferentes elementos congregados en una sucesión. Una narrativa se construye a base de estas sucesiones. Los autores usaron el sistema *CS* con seis afásicos crónicos que mostraron las características del agramatismo. El sistema facilitó significativamente la estructura sintáctica para cinco de los seis sujetos. Cambios fiables se observaron en las medidas de complejidad estructural, sin embargo, no se observaron en la mejoría de la producción de palabras de clases cerradas, aunque el auxiliar y las flexiones mostraron una tendencia en esta dirección.

Weinrich, Boser, McCall & Bishop (2001) desarrollaron un programa de entrenamiento basado en *C-VIC* para mejorar la producción de frases pasivas en inglés en dos sujetos con afasia no fluente severa. Los resultados muestran que los pacientes comprendieron y produjeron las construcciones de *C-VIC*, tanto para frases activas como para pasivas, incluso frases con varios sujetos u objetos.

El uso del ordenador y las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta los principios y bases de rehabilitación expuestos anteriormente, muestran el camino futuro para el desarrollo y mejora de los métodos y técnicas actuales, dentro de una rehabilitación global y pluridisciplinar de los diferentes déficit mostrados por los pacientes afásicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, M., M.J. González, B. Villanueva & A. Borragán (1996): "Una alternativa en la rehabilitación e integración de los afásicos en la sociedad", *19º Congreso AELFA*. Valencia.
- Albert, M., R. Sparks & N. Helm (1973): "Melodic Intonation Therapy for aphasia", *Archives of neurology*, 29,130-131.
- Altmann, G.T.M. & Y. Kamide (1999): "Incremental interpretation at verbs: Restricting the domain of subsequent reference" *Cognition*, 73: 247-264.
- AIRE: *Descripción detallada de las pruebas* (1997): Centro de Tecnologías Informáticas S.A.
- Arriada Mendicoa, N., E. Otero Silicio y T. Corona Vázquez (1999): "Conceptos actuales sobre cerebelo y cognición", *Revista de Neurología* 29 (11): 1075-1082.
- Barkheit, A.M. (2004): "Drug treatment of poststroke aphasia", *Expert Review of Neurotherapeutics*, Mar, 4 (2): 211-7.
- Barraquer Bordas LL. & J. Peña-Casanova (1983): "Formas clínicas de afasia. Bases clínicas y neurolingüísticas", en Peña-Casanova y Barraquer Bordas (eds): *Neuropsicología*. Toray: Barcelona: 78-132.
- Bastiaanse, R. & R. Jonkers (1998): "Verb retrieval in action naming and spontaneous speech in agrammatic and anomic speech", *Aphasiology*, 12: 951- 969.
- Bastiaanse, R., J. Rispens & R. Van Zonneveld (2000): "Verb, retrieval, verb inflection and negation in agrammatic aphasia", en Bastiaanse & Grodzinsky: *Grammatical Disorders in Aphasia: A Neurolinguistic Perspective*. London: Whurr: 171-190.
- Bastiaanse, R. & C.K. Thompson (2003): "Verb auxiliary movement in agrammatism Broca's aphasia", *Brain and Language*, 84: 286-305.
- Bastiaanse, R. & R. van Zonneveld (2004): "Broca's aphasia, verbs and the mental lexicon", *Brain and Language*, 90: 198-202.
- Bates, E. & J.C. Goodman (1997): "On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing", *Language and Cognitive Processes*, 12: 507-584.
- Bates, E. (1999): *On the nature and nurture of language*. San Diego: Academic Press.
- Bates, E. & F. Dick (2000): "Beyond phrenology: Brain and language in the next millennium", *Brain and Language*, 71: 18-21.
- Bates, E. (2001): "Psycholinguistics: A Cross-Language Perspective", *Annual Review of Psychology Annual*, 2001.
- Beeson, P.M., K. Creciente & J. Volk (2003): "Writing treatment for severe aphasia: who

- benefits?”, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46(5):1038-60.
 //www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=journals&list_uids=20565&dopt=full
- Berham, M. & S. Byng (1992): “A cognitive approach to the neurorehabilitation of acquired language disorders”, en Margolin (ed.): *Cognitive neuropsychology in clinical practice*. New York: Oxford University Press.
- Berhmann, M. & J. McLeod (1995): “Rehabilitation for pure alexia: Efficacy of therapy and implications for models of normal word recognition”, en Berndt & Mitchum (eds): *Cognitive neuropsychological approaches to the treatment of language disorders*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berndt, R.S. (1987): “Symptom co-occurrence and dissociation in the interpretation of agrammatism”, en Coltheart, Sartori, & Job (eds.): *The cognitive neuropsychology of language*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Berndt R.S., C.C. Mitchum, A.N. Haendiges & J. Sandson (1997): “Verb retrieval in aphasia. 1. Characterizing single word impairments”, *Brain and Language*, 56: 68-106.
- Berthier, M.L. (2005): “Poststroke aphasia: epidemiology, pathophysiology and treatment”, *Drugs and Aging*, 22 (2): 163-82.
- Beveridge, M.A. & M.A. Crerar (2002): “Remediation of asyntactic sentence comprehension using a multimedia microworld”, *Brain and Language*, 82(3): 243-95.
- Bhagal, S.K., R.W. Teasell, N.C. Foley & M.R. Speechley (2003): “Rehabilitation of aphasia: more is better”, *Top Stroke Rehabilitation*, 10(2): 66-76.
- Bickel, C., J. Pantel, K. Eysenbach & J. Schröder (2000): “Syntactic comprehension deficits in Alzheimer’s disease”, *Brain and Language*, 7 (1): 432-448.
- Bird, H., & S. Franklin (1996): “Cinderella revisited: A comparison of fluent and non-fluent aphasic speech”, *Journal of Neurolinguistics*, 9(3): 187-206.
- Borregón, S. & A. González (1993): *La afasia. Exploración, Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: CEPE.
- Boser, K.I., M. Weinrich & D. McCall (2004): “Maintenance of oral production in agrammatic aphasia: verb tense morphology training”, *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 14(2): 105-18.
- Boyle, M. (2004): “Semantic feature analysis treatment for anomia in two fluent aphasia syndromes”, *American Journal of Speech-Language Pathologist*, 13(3): 236-49.
- Breitenstein, C., S. Kamping, A. Jansen, M. Schomacher & S. Knecht (2004): “Word learning can be achieved without feedback: implications for aphasia therapy”, *Restorative Neurology and Neuroscience*, 22(6): 445-58.
- Broom, Y.M. & E.A. Doctor (1995): “Developmental phonological dyslexia: a case study of the efficacy of a remediation programme”, *Cognitive Neuropsychology*, 12: 725-766.
- Bub, D. & A. Kertesz (1982): “Deep agraphia”, *Brain and Language*, 17: 146-165.
- Byng, S. & M. Coltheart (1986): “Aphasia therapy research: Methodological requirements and illustrative results”, en Hjelmquist & Nilsson (eds): *Communication and Handicap: Aspects of psychological compensation and technical aids*. Holanda: Elsevier Science Publishers.
- Byng, S. (1988): “Sentence processing deficits: Theory and therapy”, *Cognitive Neuropsychology*, 5: 629-676.
- Caplan, B. (1985): “Stimulus effects in unilateral neglect”, *Cortex*, 21: 69-80.
- Caplan, D., N. Hildebrandt & N. Makris (1996): “Location of lesions in stroke patients with deficits in syntactic processing in sentence comprehension”, *Brain*, 119: 933-949
- Caplan, D., & J.E. Hanna (1998): “Sentence production by aphasic patients in a constrained task”, *Brain and Language*, 63: 184-218.

- Caplan, D. & G.S. Waters (1999): "Verbal working memory and sentence comprehension", *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 77-126.
- Caplan, D. & G.S. Waters (2003): "On-line syntactic processing in aphasia: Studies with auditory moving window presentation", *Brain and Language*, 84: 222-49.
- Caramazza, A., & E.B. Zurif (1976): "Dissociation of algorithmic and heuristic processes in sentence comprehension: Evidence from Aphasia", *Brain and Language*, 3: 572-582.
- Caramazza, A. & R.S. Berndt (1985): "A multi-component deficit view of agrammatic Broca's aphasia", en Kean (ed.): *Agrammatism*. Orlando: Academic Press.
- Caramazza, A. & A. Hillis (1993): "For a theory of remediation of cognitive deficits", *Neuropsychological Rehabilitation*, 3: 217-234.
- Carlomagno, S. & V. Parlato (1989): "Writing rehabilitation in brain damaged adult patients: A cognitive approach", en Seron & Deloche (eds): *Cognitive approaches in neuropsychology in neuropsychological rehabilitation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlomagno, S., A. Lavarone & A. Colombo (1994): "Cognitive approaches to writing rehabilitation: from single case to group studies", en Riddoch & Humpheys (eds): *Cognitive neuropsychology and cognitive rehabilitation*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlomagno S, M. Pandolfi, L. Labruna, A. Colombo & C. Razzano (2001): "Recovery from moderate aphasia in the first year poststroke: effect of type of therapy", *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 82(8): 1073-80.
- Centeno, J. (1996): *Use of verb inflections in the oral expression of agrammatic Spanish-speaking aphasics*. Unpublished doctoral dissertation, City University of New York Graduate School.
- Centeno, J., L.K. Obler, H. Cairns, L. Garro, & P. Merrifield (1996): *Frequency effects on verb inflection use by agrammatic Spanish-speaking subjects*. London: Academy of Aphasia.
- Chinellato, P. (2002): "Agreement disorders, subject clitics and the structure of IP in dialectal agrammatism: The field damage hypothesis", *Cortex*, 38: 837-840.
- Crain, S., W. Ni & D. Shankweiler (2001): "Gammatism", *Brain and Language*, 77: 294-304
- Cuetos, F. (1998): *Evaluación y Rehabilitación de las afasias. Aproximación cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Davis, A.G. & M.J. Wilcox (1985): *Adult aphasia rehabilitation: Applied pragmatics*. San Diego: Collage- Hill.
- De Bleser R. (2000): *Acquisition of nouns and verbs in children and breakdown in aphasic subjects*. World Federation of Neurology: Research Group on Aphasia and Cognitive Disorders. Praia do Forte, Bahia (Brazil).
- Del Río, D, R. López Higes. S. Fernández Guinea, A. Navarro & G. Castillo (2003): "Papel del área de Broca en el establecimiento de dependencias sintácticas. Evidencia proporcionada por sujetos sanos y con daño cerebral", *II Congreso Internacional de Neuropsicología en Internet. Abril-Mayo 2003*.
- Dick, F., E. Bates, B. Wulfeck, J. Utman, N. Dronkers, & M. Gernsbacher (2001): "Language deficits, localization and grammar: Evidence for a distributive model of language breakdown in aphasic patients and neurologically intact individuals", *Psychological Review*, 108, 4: 759-788.
- Doesborgh, S.J., M.W. Van de Sandt-Koenderman, D.W. Dippel, F. Van Harskamp, P.J. Koudstaal & E.G. Visch-Brink (2004): "Effects of semantic treatment on verbal communication and linguistic processing in aphasia after stroke: a randomized controlled trial", *Stroke*, Jan, 35(1): 141-6.
- Ducarne de Ribaucourt, B. (1989): *Reeducación semiológica de la afasia*. Barcelona: Masson.
- Ellis, A., J. Kay & S. Franklin (1992): "Anomia: Differentiating between semantic and phonological deficits", en Margolin (ed.): *Cognitive neuropsychology in clinical practice*.

New York: Oxford University Press.

- Faroqi-Shah, Y., & C.K. Thompson (2004): "Semantic, lexical, and phonological influences on the production of verb inflections in agrammatic aphasia", *Brain and Language*, 89: 484-498.
- Fernández-Guinea, S. (2001): "Estrategias a seguir en el diseño de los programas de rehabilitación neuropsicológica para personas con daño cerebral", *Revista de Neurología*, 33 (4): 373-377.
- Fiebach, C.J., A.D. Friederici, K. Müller, & D.Y. von Cramon (2002): "fMRI evidence for dual routes to the mental lexicon in visual word recognition", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14: 11-23.
- Fiez, J.A., D.A. Balota, M.E. Raichle, & S.E. Petersen (1999): "Effects of lexicality, frequency, and spelling-to-sound consistency on the functional anatomy of reading", *Neuron*, 24: 205-218.
- Franco, M.A, T. Orihuela, Y. Bueno & J. Monforte (2001): *Aplicación de nuevas tecnologías a la rehabilitación cognitiva por ordenador. Programa GRADIOR*. Valladolid: Fund. Intras.
- Friedman, R.B. & A.H. Nitzberg (1996): "Phonologic treatment for deep dyslexia using bigraphs instead of graphemes", *Congreso de la Academia de la Afasia*. Londres.
- Friedman, N. & Y. Grodzinsky (1997): "Tense and agreement in agrammatic production: Pruning the syntactic tree", *Brain and Language*, 56: 397-425.
- Friedman, N. (1998): *Functional categories in agrammatism*. Doctoral dissertation, Tel Aviv University.
- Friedman, N. (2000): "Moving verbs in agrammatic production", en Bastiaanse & Grodzinsky: *Grammatical Disorders in Aphasia: A Neurolinguistic Perspective*. London: Whurr: 171-190.
- Friedman, N. & Y. Grodzinsky (2000): "Split inflection in neurolinguistic.", en Friedemann & Rizzi (eds.): *The acquisition of syntax: Studies in comparative developmental linguistics*. Geneva, Switzerland: Longman Linguistics Library Series: 84-104.
- Friedman, N., D. Wenkert-Olenik, M. Gil (2000): "Theory to practice: treatment of agrammatic production in Hebrew based on the Tree Pruning Hypothesis", *Journal of Neurolinguistics*, 13: 250-254.
- Friedman, N. (2001): "Agrammatism and the Psychological Reality of the Syntactic Tree", *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 30. N° 1. Special Issue on Sentence Processing.
- Friedman, N. (2002): "Question production in agrammatism: the Tree Pruning Hypothesis", *Brain and Language*, 80: 160-187.
- Goodglass, H., & E. Kaplan (1983): *Boston Diagnostic Aphasia Exam*. Philadelphia: Lea and Febiger.
- Gow, D.W. & D. Caplan (1996): "An examination of impaired acoustic-phonetic processing in aphasia", *Brain and Language*, 52: 386-407.
- Grawemeyer, B., R. Cox & C. Lum (2000): "AUDIX: a knowledge-based system for speech-therapeutic auditory discrimination exercises" *Studies and Health Technology and Informatics*, 77: 568-72.
- Grodzinsky, Y. (1990): *Theoretical perspectives on language deficits*. Cambridge: MIT Press.
- Grodzinsky, Y. & L. Finkel (1998): "The neurology of empty categories: Aphasic's failure to detect ungrammaticality", *Journal of Cognitive Neuroscience*. 10 (2): 281-92.
- Grodzinsky, Y. (2000a): "The neurology of syntax: Language use without Broca's area", *Behavioral and Brain Sciences*, 23 (1): 1-71.
- Grodzinsky, Y. (2000b): "Overarching Agrammatism", en Grodzinsky, Shapiro & Swinney (eds.): *Language and the Brain: Representation and Processing Studies*. Presented to Ed-

- gar Zurif on His 60th birthday. San Diego: Academic Press: 73-86.
- Grossman, M. & J. Rhee (2001): "Cognitive resources during sentence processing in Alzheimer's Disease", *Neuropsychologia*, 39: 1419-31.
- Grossman, M., C. Lee, J. Morris, M.B. Stern & H.I. Hurtig (2002): "Assessing resource demands during sentence processing in Parkinson's Disease", *Brain and Language*, 80: 603-16.
- Haarmann, H.J. & H. Kolk (1991): "Syntactic priming in Broca's aphasics: Evidence for slow activation", *Aphasiology*, 5 (3): 247-263.
- Haarmann, H.J., & H. Kolk (1994): "On-line sensitivity to subject-verb agreement violations in Broca's aphasics: The role of syntactic complexity and time", *Brain and Language*, 46: 493-516.
- Helm-Strabooks, N.A. & G. Ramsberger (1986): "Treatment of agrammatism in long-term Broca's aphasia", *British Journal of Disorders of Communication*, 21: 39-45.
- Helm-Estabrooks, N. & M.L. Albert (1991): *Manual of aphasia therapy*. Texas: Ed. Austin.
- Herbert, R., W. Best, J. Hickin, D. Howard & F. Osborne, (2001): "Phonological and orthographic approaches to the treatment of word retrieval in aphasia", *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 Suppl: 7-12.
- Hickin, J., W. Best, R. Herbert, D. Howard & F. Osborne (2001): "Treatment of word retrieval in aphasia: generalisation to conversational speech", *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 Suppl: 13-8.
- Hoën, M., M. Golembiowski, E. Guyot, V. Deprez, D. Caplan & P.F. Dominey (2003): "Training with cognitive sequences improves syntactic comprehension in agrammatic aphasics", *Neuroreport*, 14(3): 495-9.
- Howard, D. (1985): "Agrammatism", en Newman & Epstein (eds): *Current perspectives in dysphasia*. Edingurg: Churchill Livingstone.
- Howard, D., K.E. Patterson, S. Franklin, V.M. Orchard-lisle & J. Morton (1985): "The facilitation of picture naming in aphasia", *Cognitive Neuropsychology*, 2: 49-80.
- Isserlin, M. (1985): "Über Agrammatismus. Zeitschrift für die Gesamte Neurologie und Psychiatrie" (Translated with Introduction by D. Howard in *Cognitive Neuropsychology*, 2: 303-345).
- Izvorski R. & MT. Ullman (1999): "Verb inflection and the hierarchy of functional categories in agrammatic anterior aphasia", *Brain and Language*, 69: 288-291.
- Izvorski R. & MT. Ullman (2000): "Syntactic structure building and the processing of inflection in aphasia". *Proceedings of the Thirteenth Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing*. Vol 13. La Jolla, CA: CUNY Graduate School and University Center.
- Jacobs, B.J. (2001): "Social validity of changes in informativeness and efficiency of aphasic discourse following linguistic specific treatment (LST)", *Brain and Language*, 78(1): 115-27.
- Janssen, U. & M. Penke (2002): "How are inflectional affixes organised in the mental lexicon?: Evidence from the investigation of agreement errors in agrammatic aphasics", *Brain and Language*, 81: 180-191.
- Janssen, D.P., A. Roelofs, & W.J.M. Levelt (2002): "Inflectional frames in language production", *Language and Cognitive Processes*, 17(3): 209-236.
- Jarema, G., & E. Kehayia (1992): "Impairment of inflectional morphology and lexical storage", *Brain and Language*, 43: 541-564.
- Jonkers R. (1999): "Verb-finding problems in Broca's aphasics: The influence of transitivity", en Bastiaanse & Grodzinsky (eds.): *Grammatical Disorders in Aphasia: A Neurolinguistic Perspective* London: Whurr: 105-122.
- Kean, M.-L. (1979): "Agrammatism, A phonological deficit?", *Cognition*, 7: 69-83.

- Kim, M., C.K. Thompson (2000): "Patterns of Comprehension and Production of Nouns and Verbs in Agrammatism: Implications for Lexical Organization", *Brain and Language*, 74: 1-25.
- Kiran S. & C.K. Thompson (2003): "The role of semantic complexity in treatment of naming deficits: training semantic categories in fluent aphasia by controlling exemplar typicality", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Jun, 46(3): 608-22.
- Klein R.B. & M.L. Albert (2004): "Can drug therapies improve language functions of individuals with aphasia? A review of the evidence", *Seminars in Speech and Language*, 25(2): 193-204.
- Kohnert, K. (2004): "Cognitive and cognate-based treatments for bilingual aphasia: a case study", *Brain and Language*, 91(3): 294-302.
- Kolk, H., M.J.F. Van Grusven & A. Keyser (1985): "On parallelism between production and comprensión in agrammatism", en Kean (ed.): *Agrammatism*. Orlando: Academic Press.
- Kolk, H. (1995): "A time-based approach to agrammatic production", *Brain and Language*, 50: 282-303.
- Kolk, H. (2001): "Does agrammatic speech constitute a regression to child language? A three way comparison between agrammatic, child, and normal ellipsis", *Brain and Language*, 77: 340-350.
- Kulik, T.B., B. Koc-Kozlowiec, I. Wronska & E. Rudnicka-Drozak (2003): "The needs of aphasic patients for verbal communication as the element of life quality", *Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska Section D: Medicine*, 58(1): 55-60.
- Laganaro, M. & M. Overton (2001): "Acquired alexia in multilingual aphasia and computer-assisted treatment in both languages: issues of generalisation and transfer", *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, May-Jun, 53(3): 135-44.
- Laures J. & R. Shisler (2004): "Complementary and alternative medical approaches to treating adult neurogenic communication disorders: a review", *Disability and Rehabilitation*, Mar 18, 26 (6): 315-25.
- Levelt, W.J.M., A. Roelofs, & A.S. Meyer (1999): "A theory of lexical access in speech production", *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 1-75.
- Linenbarger, M.C., M.F. Schwartz & E.M. Saffran (1983): "Sensitivity to grammatical structure in so-called agrammatic aphasics", *Cognition*, 13: 361-392.
- Linebarger, M.C., M.F. Schwartz, J.R. Romania, S.E. Kohn & D.L. Stephens (2000): "Grammatical encoding in aphasia: Evidence from a "Processing Prosthesis"", *Brain and Language*, 75: 416-427.
- Luzzatti, C., R. Raggi, G. Zonca, C. Pistorini, A. Contrádí & G.D. Pinna (2001): "On the nature of the selective impairment of verb and noun retrieval", *Cortex*, 37: 724-726.
- Martin P.I., M.A. Naeser, H. Theoret, J.M. Tormos, M. Nicholas, J. Kurland, F. Fregni, H. Seekins, K. Doron & A. Pascual-Leone (2004): "Transcranial magnetic stimulation as a complementary treatment for aphasia", *Seminars in Speech and Language*, 5(2): 181-91.
- Mates, J., N. Von Steinbuchel, M. Wittmann & B. Treutwein (2001): "A system for the assessment and training of temporal-order discrimination", *Computed Methods and Programs in Biomedicine*, 64(2): 125-131.
- Meinzer, M., T. Elbert, C. Wienbruch, D. Djundja, G. Barthel & B. Rockstroh (2004): "Intensive language training enhances brain plasticity in chronic aphasia", *BMC Biology*, 2(1): 20.
- Meinzer, M., D. Djundja, G. Barthel, T. Elbert & B. Rockstroh (2005): "Long-Term Stability of Improved Language Functions in Chronic Aphasia After Constraint-Indu-

- ced Aphasia Therapy”, *Stroke*, Jun 9[Epub ahead of print].
- Micelli, G., A. Mazzucchi, L. Menn & H. Goodglass (1983): “Contrasting cases of Italian agrammatic aphasia without comprehension disorder”, *Brain and Language*, 19: 65-97.
- Miceli, G., M. Silveri, C. Romani & A. Caramazza (1989): “Variation in the pattern of omissions and substitutions of grammatical morphemes in the spontaneous speech of so-called agrammatic patients”, *Brain and Language*, 36: 447-92.
- Miera, G. (1996): *El agramatismo desde el enfoque de la neuropsicología cognitiva*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Miyake, A., P.A. Carpenter & M.A. Just (1994): “A capacity approach to syntactic comprehension disorders: Making normal adults perform like aphasic patients”, *Cognitive Neuropsychology*, 11: 671-717.
- Mondini, S., C. Luzzatti, G. Zonca, C. Pistarini, & C. Semenza (2004): “The mental representation of Verb-Noun compounds in Italian: Evidence from a multiple single-case study in aphasia”, *Brain and Language*, 90: 470-477.
- Morris, J., S. Franklin, A.W. Ellis, J.E. Turner & P.J. Bayley (1996): “Remediating a speech perception deficit in an aphasic patient”, *Aphasiology*, 10: 137-158.
- Mortley, J., J. Vadee, P. Enderby & A. Hughes (2004): “Effectiveness of computerised rehabilitation for long-term aphasia: a case series study”, *The British Journal of the General Practice*, Nov, 54(508) :856-7.
- Moyer, S. (1979): “Rehabilitation of Alexia: A case study”, *Cortex*, 15: 139-144.
- Murray LI & A. Heather Ray (2001): “A comparison of relaxation training and syntax stimulation for chronic nonfluent aphasia”, *Journal of Communication Disorders*, Jan-Apr, 34 (1-2): 87-113.
- Neininger B. & F. Pulvermüller (2003): “Word-category specific deficits after lesions in the right hemisphere”, *Neuropsychologia*, 41 : 53-70.
- Nespoulous, J.L., M. Dordain, C. Perron, B. Ska, D. Bub, D. Caplan, J. Mehler & A.R. Lecours (1988): « Agrammatism in sentence production without comprehension deficits: Reduced availability of syntactic structures and/or of grammatical morphemes? A case study”, *Brain and Language*, 33: 273-295.
- Nespoulous, J.L. (2000): “Invariance vs Variability in Aphasic Performance. An Example: Agrammatism”, *Brain and Language*, 71: 167-171.
- Obler, L.K., K. Harris, M. Meth, J. Centeno & P. Mathews (1999): “The Phonology-Morphosyntax Interface: Affixed Words in Agrammatism”, *Brain and Language*, 68: 233-240.
- Otsuki, M., Y. Soma, N. Yoshimura, K. Miyashita, K. Nagatsuk & H. Naritomi (2005): “How to improve repetition ability in patients with Wernicke's aphasia: the effect of a disguised task”, *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, May, 76(5): 733-5.
- Pancheva, R. & M.T. Ullman (2001): *Agrammatic Aphasia and the Hierarchy Complexity Hypothesis Running Head: Agrammatic Aphasia*. Ms., USC and Georgetown University.
- Paradis, M. (2001): “The need for awareness of aphasia symptoms in different languages”, *Journal of Neurolinguistics*, 14: 5-91.
- Parisi, D. (1987): “Grammatical disturbances of speech production”, en Coltheart, Sartori, & Job (eds): *The cognitive neuropsychology of language*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Pascual L.F. & T. Fernández (2003): “Afasia tipología clínico-topográfica”, en Peña-Casanova (coord): *Curso de Neurología y demencias*. Teunis Network: SEN-UAB.
- Peña-Casanova, J. & M. Pérez Pamiés (1990): *Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados*. Barcelona: Masson.
- Pick, A. (1973): *Aphasia*. (J. Brown, Ed. & Trans.) Springfield, IL: Charles C. Thomas.

(Original work published 1913).

- Piñango, M. (2000): "Canonicity in Broca's sentence comprehension: The case of psychological verbs", en Grodzinsky (ed.): *Language and the brain: representation and processing*. San Diego/London: Academic Press: 327-350.
- Pulvermuller, F., B. Neininger, T. Elbert, B. Mohr, B. Rockstroh, P. Koebbel & E. Taub (2001): "Constraint-induced therapy of chronic aphasia after stroke", *Stroke*, Jul, 32(7): 1621-6.
- Rayner, H. & J. Mariscal (2003): "Training volunteers as conversation partners for people with aphasia", *International Journal of Language and Communication Disorders*, Apr-Jun, 38(2): 149-64.
- Robles, A. (2002): "Trastornos adquiridos del Lenguaje", *Congreso Internacional de Foniatria, Audiología, Logopedia y Psicología del Lenguaje. Aportaciones al comienzo de un nuevo siglo*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Ronchon, E., E.M. Saffran, R.S. Berndt & M.F. Schwartz (2000): "Quantitative Analysis of Aphasic Sentence Production: Further Development and New Data", *Brain and Language*, 72: 193-218.
- Rosell Clari, V. (2001): *El uso del verbo en pacientes afásicos en castellano*. (DEA). Departamento de Psicología Básica. Universitat de Valencia.
- Rosell Clari, V. & J.L. Miralles Adell (2002a): "Errores en el uso del verbo en pacientes afásicos en castellano. Diferencias en función del modo verbal", *Congreso Internacional de Foniatria, Audiología, Logopedia y Psicología del Lenguaje. Aportaciones al comienzo de un nuevo siglo*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Rosell Clari, V. & J.L. Miralles Adell (2002b): "La utilización del verbo en pacientes afásicos en habla espontánea en castellano", *Congreso Internacional de Foniatria, Audiología, Logopedia y Psicología del Lenguaje. Aportaciones al comienzo de un nuevo siglo*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Rosell Clari, V., A. González Masegosa & J.L. Miralles Adell (2002): "Errores en las relaciones de concordancia verbal en pacientes afásicos en castellano", *XIX Reunión Anual de la Sociedad Valenciana de Neurología*. Valencia 4-5 de Octubre de 2002.
- Rosell Clari, V. & J.L. Miralles Adell (2004): "El uso del verbo simple y compuesto en pacientes afásicos de predominio motor", *XXIV Congreso Internacional de AELFA*. Diplomatura de Logopedia UCM. Madrid. 23, 24 y 25 de junio de 2004.
- Rosell Clari, V., A. González Masegosa & J.L. Miralles Adell (2004): "El uso del modo verbal en pacientes afásicos de predominio motor", *XXI Reunión Anual de la Sociedad Valenciana de Neurología*. Castellón, 15 y 16 de octubre de 2004.
- Rosell, V. (e.p.): *El uso del verbo en pacientes afásicos motores en lengua castellana*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Saá Barra N.J. (2001): "Rehabilitación de la Afasia, basado en la evidencia", *Revista de Neurología*, Vol. XXV, Universidad Católica de Chile.
- Saffran, E.M., M.F. Schwartz & O.S.M. Marin (1980): "The word order problem in agrammatism, II", *Brain and Language*, 10: 249-262.
- Saffran, E.M., R.S. Berndt & M.F. Schwartz (1989): "The quantitative analysis of agrammatic production: Procedure and data", *Brain and Language*, 37: 440-479.
- Sarno, M.T., W.A. Postman, Y.S. Cho & R.G. Norman (2005): "Evolution of phonemic word fluency performance in post-stroke aphasia", *Journal of Communication Disorders*, Mar-Apr, 38(2): 83-107.
- Sartori, G., M. Miozzo & R. Job (1994): "Rehabilitation of semantic memory impairments", en Riddoch & Humpreys (eds): *Cognitive neuropsychology and cognitive rehabilitation*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schnitzer, M.L. (1989): *The pragmatic basis of aphasia*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, M.F., E.M. Saffran & O.S.M. Marin (1980): "The word order problem in agrammatism. I. Comprehension", *Brain and Language*, 10: 249-262.
- Schwartz, M.F., E.M. Saffran, R.B. Fink, J.L. Myers & N. Martin (1994): "Mapping therapy: A treatment program for agrammatism", *Aphasiology*, 8: 19-54.
- Silveri, M.C., R. Perri & A. Cappa (2003): "Grammatical class effects in brain-damaged patients: Functional locus of noun and verb deficit", *Brain and Language*, 85: 49-66.
- Simmons-Mackie, N., D. Kingston & M. Schultz (2004): "'Speaking for another': the management of participant frames in aphasia", *American Journal of Speech-Language Pathology*, May, 13(2): 114-27.
- Thompson, C.K., K.L. Lange, S.L. Schneider & L.P. Shapiro (1997): "Agrammatic and non-brain-damaged subjects and verb argument structure production", *Aphasiology*, 11: 473-490.
- Thompson, C.K. (2003): "Unaccusative verb production in agrammatic aphasia: the argument structure complexity hypothesis", *Journal of Neurolinguistics*, 16: 151-167.
- Thompson, C.K., L.P. Shapiro, S. Kiran & J. Sobecks (2003): "The role of syntactic complexity in treatment of sentence deficits in agrammatic aphasia: the complexity account of treatment efficacy (CATE)", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Jun, 46(3): 591-607.
- Tissot, R., G. Mounin & F. Lhermite (1973): *L'agrammatisme*. Paris: Desart.
- Ullman, M., S. Corkin, M. Coppola, G. Hickok, J. Growdon, W. Koroshetz & S. Pinker (1997): "A neural dissociation within language: evidence that the mental dictionary is part of declarative memory, and that grammatical rules are part of the procedural system", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9: 266-76.
- Ullman, M.T. (2001a): "The declarative/procedural model of lexicon and grammar", *Journal of Psycholinguistic Research*, 3: 37-69.
- Ullman, M.T. (2001b): "A Neurocognitive Perspective on Language: The Declarative/Procedural Model", *Nature Reviews Neuroscience*, 2: 717-726.
- Urruticoechea, J. (2000): "Intervención logopédica en las alteraciones de la comunicación consecutivas a daño cerebral adquirido", *Boletín de A.E.L.F.A.* 3: 5-10.
- Van Der Gaag, A., L. Smith, S. Davis, B. Moss, V. Cornelius, S. Laing & Ch. Mowles (2005): "Therapy and support services for people with long-term stroke and aphasia and their relatives: a six-month follow-up study", *Clinical Rehabilitation*, Jun, 19(9): 372-380.
- Vilariño. M.I. (1999): "Las afasias: delimitación nosológica, diagnóstico diferencial y clasificación", en Pascual, Barquero y Carnero (eds.): *I Curso de Neurología de la Conducta y Demencias*. Madrid: Saned Ediciones.
- Wilson, B.A.(1987): *Rehabilitation of memory*. New York: Guilford.
- Weekes, B. & M. Coltheart (1996): "Surface dyslexia and surface dysgraphia: Treatment studies and their theoretical implications", *Cognitive Neuropsychology*, 13: 277-315.
- Weinrich, M., K.I. Boser, & D. McCall (1999): "Representation of linguistic rules in the brain: Evidence from training an aphasic patient to produce past tense verb morphology", *Brain and Language*, 70: 144-158.
- Weinrich, M., K.I. Boser, D. McCall & V. Bishop (2001): "Training Agrammatic Subjects on Passive Sentences: Implications for Syntactic Deficit Theories", *Brain and Language*, 76: 45-61.
- Wenzla, M. & H. Clahsen (2004): "Tense and agreement in German agrammatism", *Brain and Language*, 89: 57-68.

ABSTRACTS*

Montserrat Veyrat Rigat & Enric Serra Alegre: *Lingüística clínica: anotaciones epistemológicas* (*Clinical Linguistics: epistemological annotations*).

Clinical Linguistics aspires to know, describe and analyse the linguistic deficit. It takes into consideration aspects of language which have to do with its dysfunction, alteration or absence, and the evaluation, diagnosis and rehabilitation of such disorders. On the other hand, it's interested in the development of both theoretical and practical proposals based on the principles of the linguistic system's capacity to recover or re-enable language whose functioning has been lost or damaged.

The development of this work aims to state the features that characterize Clinical Linguistics and to make certain epistemological annotations in order to contribute to the establishment of its own autonomy inside Applied Linguistics' field. It tackles methodological and conceptual basics that allow Clinical Linguistics to introduce systematization and thoroughness in statements that arise from the observation of facts.

Elena Garayzábal Heinze: *Habilidades lingüísticas y comunicativas en el Síndrome de Williams: el perfil clásico a debate* (*Linguistic and communicative skills in the Williams' syndrome: the classic profile for discussion*).

The patients affected by the Williams' Syndrome generally show serious cognitive deficit, but they seem to have a surprising control of language. This fact has led to the possibility of postulating certain independence between the cognitive and linguistic skills. The present investigations, as it's outlined in this study, don't confirm this idea, not even in what's related to a supposed autonomy of the language regarding cognitive aspects like the psychomotor or visual-spatial ones.

From an ecological approach which allows to obtain data not only related to the pragmatic level, but also referred to the phonic, grammatical and semantic levels, a review of the general aspects of language and communication which characterize the Williams' Syndrome is presented in this paper.

* Traducción al inglés de Víctor Felipo Sanjuán (Universitat de València).

Carlos Hernández Sacristán, Enric Serra Alegre & Montserrat Veyrat Rigat: *Antónimos conversos y teoría de la mente (Converse Opposites and Theory of Mind)*.

Pairs of lexical units such as *entrar / salir (to go in / to go out)*, *ir / venir (to go / to come)*, *comprar / vender (to buy / to sell)*, *hablar / escuchar (to speak / to listen)*, and similars are called converse antonyms. These pairs are paradigmatic of the way how linguistic means allow us the denomination of the same referential scene from different perspectives. Here we find, in particular, two perspectives normally associated with the scopes of the participants in a communicative encounter, that is, with the alternate roles of speaker and hearer (i.e., if “I am buying”, then “you are selling”). Consequently, lexical conversion can be understood as dialogical conversion, that is as a kind of mental process that defines the cognitive ability of a Theory of Mind. The aim of this paper will be to characterize some types of discursive situation that require the use of converse antonyms, and that can be of great interest both for the exploration of psycholinguistic abilities and for the elaboration of speech therapy protocols.

Milagros Fernández Pérez: *¿Cómo evaluar el lenguaje infantil? (How to evaluate children's language?)*.

Assessing and evaluating children's speech are two related activities with different aims. In the first case, the objective is to check the communicative effectiveness of their linguistic skills; in the second, the goal is to analyse those skills by placing them in a development stage and remit them to quantitative and qualitative referents. This work focuses on the assessment of the children's verbal resources according to its effectiveness in the sought communicative functions, always attending to the natural and spontaneous reality of children's speech. With examples of the *Koiné* corpus, it shows how to tackle the value of children's expressions highlighting certain characteristics that show the presence of grammatical structure in children's language. This structure consists of chaining together shared symbols to achieve meaning in communication.

Ana Isabel Codesido García: *Estudio de los usos constructivos de algunas clases de verbos en las etapas iniciales de adquisición de la lengua (Study of the constructional uses of some types of verbs in the early stages of language acquisition)*.

This work shows that studying the acquisition progress in the predicative elements allows to access the origin of children's grammar and is useful therefore, to observe the development of mother tongues.

Taking the hypothesis which states that the semantic grammar of the early stages in linguistic acquisition sustains the development and consolidation of the later formal grammar, it investigates at which level the enrichment of the verbal lexicon (quantitative and qualitative) contributes to the development of the syntactic constructions in relation to the increase in the number of participants and the typological richness of such constructional schemes.

Isabel Fernández López: *Parámetros para la formación de la categoría verbo en el lenguaje infantil: aplicación en un corpus con niños castellano-hablantes* (Parameters for the formation of the category verb in children's language: application in a corpus with Spanish speaking children).

This paper is interested in the parameters which take part in the formation of the category verb in children's language. The article uses semantic, syntactic, morphologic and pragmatic criteria, that are projected onto a Spanish speaking children corpus. This allows to check the functions of such parameters for the formation of the verbal category in children's grammar.

M^a Pilar Otero Cabarcos & M^a Xosé Fernández Casas: *Algunos procesos de combinatoria sobre el análisis del corpus de habla infantil del grupo Koiné* (Some combinatorial processes about the exploration on children's speech Koiné group corpus).

The investigation tackles the development of acquisition in children's language of the combinatorial mechanisms in Spanish. Starting from the description and analysis of the data given by the corpus *Koiné*, the study focuses on an area of the process which leads to the formal grammar: hesitation during the first combinations of words in the gender concord.

After having revised the state of the question in the literature about acquisition, the detailed analysis (both quantitative and qualitative) of the recurrently existent singularities in the corpus leads to show the constructional fluctuations in the gender concord as evidence of an abstract schemes attempt phase that the child starts to internalize.

Gabriela Prego Vázquez: *Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales. La protofunción discursiva "cita" en el habla infantil* (Grammatical resources and interactional dynamics. The discursive protofunction "quote" in children's speech).

The paper aims to study the grammatical and interactional resources which children use to quote. Therefore, it deals with some dis-

cursive practices which haven't been deeply discussed in the investigations on language acquisition. However, the peculiarities of the first quotes that appear in children's language are highly relevant in order to value the three basic pillars of children's linguistic development: the communicative and social competence, the indexation and the metapragmatic development.

The analysis in the article (which includes the interactional dimension in the grammatical component in children's speech description) allows to work out the communicative values of quotes and to clarify their role in the negotiation of participation frameworks and conversational roles.

Faustino Diéguez-Vide & Jordi Gich-Fullà: *¿Cómo se realiza un diagnóstico (neurolingüístico) cognitivo?: implicaciones semiológicas. A propósito de un caso (How to conduct a cognitive (neurolinguistic) diagnosis: semiotic implications. A case).*

This paper offers an approach to a neurolinguistic cognitive diagnosis, this being understood as a first step towards the neurolinguistic rehabilitating therapy. The model presented for the aphasiological evaluation considers both the oral comprehension and the performance mechanisms. Its applicability is shown with a practical case, the semiologic linguistic diagnosis of a brain damaged patient with language disorders. The achievement of a precise diagnosis (like the one given) would not only allow to clarify some pathological aspects (like the reconsideration of the phonological mediation hypothesis) but also to offer a much more precise therapeutic rehabilitation.

José Francisco Cervera & Amparo Ygual: *Notas sobre rehabilitación del lenguaje y la comunicación de pacientes afásicos (Notes on language rehabilitation and aphasic patients communication).*

Various intervention methodologies are revised in this article. They are examined from the professional experience itself in the rehabilitation of aphasic patients. The methodologies used are classified attending to the codes utilized as support in the therapy and to the code which is to be used by the patient for communicating.

Vicente Rosell Clari: *El uso del verbo en sujetos afásicos de predominio motor. Bases para su rehabilitación (The use of the verb in mainly motor aphasic patients. Foundations for their rehabilitation).*

This investigation makes use of the therapeutic principles proposed both from the traditional psychology and the cognitive neuropsy-

cology. In this context, the work starts from the description of the use of verbs in the spontaneous speech carried out by nine mainly motor aphasic patients. The results allow to suggest a verb rehabilitation programme in Spanish speaking aphasic individuals, in which the hierarchical complexity hypothesis and the cut out tree hypothesis are applied. The rehabilitation principles and basics, together with the use of new technologies, show the future way for the development and improvement of the present-day rehabilitation techniques, within a multidisciplinary and global rehabilitation of the various deficit shown by the aphasic patients.

↳ Enric Serra y Montserrat Veyrat (eds.): *Problemas de eficacia comunicativa*